

El libro *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* presenta los avances de las tesis doctorales de los estudiantes que coinciden en reflexiones alrededor de temas de actualidad en Colombia tales como: violencia, paz, vulnerabilidad, maltrato, y las consecuencias psicológicas que emergen en estos contextos desfavorables, mostrando la pertinencia de la investigación desde la psicología en la construcción colectiva de una ciudadanía saludable que incluye la mirada desde lo individual hasta lo colectivo, apuntando a la comprensión de los fenómenos que favorezca la emergencia de apuestas contextualizadas encaminadas al mejoramiento de la calidad de vida de los actores.

Desde la investigación, es necesario conocer el contexto para que el diagnóstico del problema esté basado en hechos reales, y que este a su vez, sea la base de la gestación de propuestas pertinentes y adecuadas.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar



**Lizeth Reyes-Ruiz
Farid Carmona Alvarado
Milgen Sánchez Villegas**

COMPIRADORES

Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología



**Aproximaciones
epistemológicas
y teóricas
de las acciones**
*investigativas en el doctorado
en Psicología*

**Lizeth Reyes-Ruiz • Farid Carmona Alvarado
Milgen Sánchez Villegas**
C O M P I L A D O R E S

APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS DE LAS ACCIONES INVESTIGATIVAS EN EL DOCTORADO EN PSICOLOGÍA.

© María Judith Bautista Sandoval - María Carolina Martínez Santana - Anderson Camilo Cornejo Ortega - Angie Cristina Gutiérrez Angarita - Andrés David Noriega Guerrero - Lizeth Reyes-Ruiz - Luis Ricardo Navarro - Mónica Patricia Pérez Prada - Jorge Eduardo Navarro Obeid - María Laura Vergara Álvarez - Adriana Margoth Bautista Roa - Anuar Villalba Villadiego - Natalia Pérez Ruiz - Milgen Sánchez-Villegas - Cindy Pérez Castro - Farid Carmona Alvarado - Johan Acosta-López - Astrid Sofía Suárez Barros - Alfredo Rojas Otálora - Yolima Alarcón Vásquez - Dina Luz Peñaranda Peña - Clara García Cantillo - María Alexandra Gutiérrez Calderón - Ronald Antonio Prieto Pulido - Manuel Riaño-Garzón - Johana Margarita Escudero Cabarcas - Valmore Bermúdez-Pirela - Karen Mildred Pacheco Rodríguez - Édgar Díaz-Camargo - Karen Yelitza Mora Laguado - Saray Yaritza Peña Mesa - Juan Hernández-Lalinde - Marbel Gravini-Donado - Hernán Felipe Guillén-Burgos - Zamira Patricia Cervantes Gil

Compiladores: Lizeth Reyes-Ruiz - Farid Carmona Alvarado - Milgen Sánchez Villegas

Grupo de Investigación: Educación, Ciencias Sociales y Humanas

Líder: Lizeth Reyes-Ruiz

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Enero de 2021

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2021

Evaluación de contenidos: Marzo de 2021

Correcciones de autor: Abril de 2021

Aprobación: Mayo de 2021

Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones *investigativas en el doctorado en Psicología*

Lizeth Reyes-Ruiz • Farid Carmona Alvarado
Milgen Sánchez Villegas
C O M P I L A D O R E S

María Judith Bautista Sandoval - María Carolina Martínez Santana - Anderson Camilo Cornejo Ortega - Angie Cristina Gutiérrez Angarita - Andrés David Noriega Guerrero - Lizeth Reyes-Ruiz - Luis Ricardo Navarro - Mónica Patricia Pérez Prada - Jorge Eduardo Navarro Obeid - María Laura Vergara Álvarez - Adriana Margoth Bautista Roa - Anuar Villalba Villadiego - Natalia Pérez Ruiz - Milgen Sánchez-Villegas - Cindy Pérez Castro - Farid Carmona Alvarado - Johan Acosta-López - Astrid Sofía Suárez Barros - Alfredo Rojas Otálora - Yolima Alarcón Vásquez - Dina Luz Peñaranda Peña - Clara García Cantillo - María Alexandra Gutiérrez Calderón - Ronald Antonio Prieto Pulido - Manuel Riaño-Garzón - Johana Margarita Escudero Cabarcas - Valmore Bermúdez-Pirela - Karen Mildred Pacheco Rodríguez - Édgar Díaz-Camargo - Karen Yelitza Mora Laguado - Saray Yaritza Peña Mesa - Juan Hernández-Lalinde - Marbel Gravini-Donado - Hernán Felipe Guillén-Burgos - Zamira Patricia Cervantes Gil, Álvaro Enrique Lhoeste Charris, Jairo Gallo Acosta

Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología / compiladores Lizeth Reyes-Ruiz, Farid Carmona Alvarado, Milgen Sánchez Villegas; María Judith Bautista Sandoval [y otros 35] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2021.

320 páginas; tablas, figuras a color

ISBN: 978-958-53189-8-4 (Versión electrónica)

1. Educación superior 2. Educación - Fines y objetivos 3. Doctorado en Psicología – Investigaciones I. Reyes-Ruiz, Lizeth, compilador-autor II. Carmona Alvarado, Farid, compilador-autor III. Sánchez Villegas, Milgen, compilador-autor IV. Bautista Sandoval, María Judith V. Martínez Santana, María Carolina VI. Cornejo Ortega, Anderson Camilo VII. Gutiérrez Angarita, Angie Cristina VIII. Noriega Guerrero, Andrés David IX. Navarro, Luis Ricardo X. Pérez Prada, Mónica Patricia XI. Navarro Obeid, Jorge Eduardo XII. Vergara Álvarez, María Laura XIII. Bautista Roa, Adriana Margoth XIV. Villalba Villadiego, Anuar XV. Pérez Ruiz, Natalia XVI. Pérez Castro, Cindy XVII. Acosta-López, Johan XVIII. Suárez Barros, Astrid Sofía XIX. Rojas Otálora, Alfredo XX. Alarcón Vásquez, Yolima XXI. Peñaranda Peña, Dina Luz XXII. García Cantillo, Clara XXIII. Gutiérrez Calderón, María Alexandra XXIV. Prieto Pulido, Ronald Antonio XXV. Riaño-Garzón, Manuel XXVI. Escudero Cabarcas, Johana Margarita XXVII. Bermúdez-Pirela, Valmore XXVIII. Pacheco Rodríguez, Karen Mildred XXIX. Díaz-Camargo, Edgar XXX. Mora Laguado, Karen Yelitza XXXI. Peña Mesa, Saray Yaritza XXXII. Hernández Lalinde, Juan XXXIII. Gravini-Donado, Marbel XXXIV. Guillén-Burgos, Hernán Felipe XXXV. Cervantes Gil, Zamira Patricia XXXVI. Universidad Simón Bolívar. Grupo de Investigación: Educación, Ciencias Sociales y Humana XXXVII.

Título

378.072 A654 2021 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. Edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Junio de 2021

Barranquilla

Made in Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17081/r.book.2022.09.9602>

Cómo citar este libro:

Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F. & Sánchez Villegas, M. (Eds). (2021). *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

<i>Introducción</i>	13
<i>Prólogo</i>	15

PARTE 1 PSICOLOGÍA, SALUD Y SOCIEDAD

<i>Intervención en jóvenes de un colegio de Cúcuta, Norte de Santander para la construcción de una paz duradera*</i>	19
1. Introducción.....	21
2. Método	25
3. Participantes	26
4. Análisis de la Información.....	27
5. Resultados	27
5.1. Fase Diagnóstico participativo.....	27
5.2. Fase Elaboración guía metodológica psico-educativa	28
5.3. Fase Aplicación de talleres.....	28
6. Discusión	30
Referencias.....	31

<i>De la comprensión de paz a la psicología de la paz: una reflexión en tiempos de conflicto y posacuerdo*</i>	35
1. Introducción.....	37
2. Paz por medios pacíficos, la propuesta de Johan Galtung.....	39
2.1. La construcción de la paz y la transformación del conflicto, una propuesta de Jean Paul Lederach.....	40
3. La psicología de la paz, una propuesta disciplinar	43
4. Conclusiones	44
Referencias	45
<i>Liderazgo femenino: una aproximación teórica desde la psicología*</i>	47
1. Introducción	49
2. Método	50
3. Resultados	51
3.1. Categorías psicológicas asociadas al estudio del liderazgo femenino.....	51
3.2. Características y aproximaciones conceptuales del liderazgo femenino	54
4. Barreras en el ejercicio del liderazgo femenino	58
5. En defensa del liderazgo femenino	60
6. Reflexiones finales	62
Referencias.....	64
<i>Desafíos investigativos de la violencia intrafamiliar en Colombia*</i>	69
1. Investigaciones sobre familia en el contexto colombiano	71
2. Comprensión sistémica de la violencia intrafamiliar ..	74
3. Avances en procesos interventivos a partir de procesos generativos	78

4. Desafíos que deben asumir los procesos de investigación sobre familia en torno a los cambios de la cuarta revolución industrial.....	79
Referencias.....	79
<i>Perversión y fantasía en la destrucción del otro: Análisis a la luz del psicoanálisis*</i>	81
1. Introducción	83
2. Desarrollo de contenido	87
2.1. Lacan y Freud acerca de la perversión	87
2.2. Acerca del fetiche	90
2.3. Fantasía, cuerpo y destrucción	91
3. Método	97
4. Discusión	97
5. Algunas conclusiones	100
Referencias.....	101
<i>Construcción de significados sobre las formas de relación de pareja emergentes en los adolescentes y jóvenes contemporáneos*</i>	105
1. Introducción.....	107
2. El vínculo y las relaciones de pareja	108
3. Emergencias vinculares en adolescentes y jóvenes.....	109
4. Configuración y significados	112
5. Conclusiones	120
Referencias.....	122
<i>El Tiempo: Concepciones, configuraciones y desafíos para la educación virtual*</i>	129
1. Introducción	131
2. Metodología	133
3. Resultados	133
3.1. Tiempo: concepción a través de los tiempos	134
3.2. Visión científica de la concepción del tiempo	136
3.3. La ciencia moderna y el tiempo	137

3.4. El siglo XX y el tiempo.....	138
3.5. El siglo XXI y la investigación sobre el tiempo....	142
3.6. Tipología sobre el tiempo	145
3.7. Las concepciones del tiempo y sus aplicaciones.	150
3.8. Aproximaciones a las concepciones del tiempo en educación virtual	152
3.9. Flexibilidad del tiempo	154
3.10. La percepción del tiempo personal que invierte el estudiante en su proceso.....	156
3.11. La percepción de las interacciones estudiante/sistema educativo en relación a la vivencia del tiempo en estas interacciones	157
3.12. Retos y desafíos: tiempo y educación virtual.....	158
3.13. Desde los sistemas e instituciones educativas	158
3.14. Desde situaciones asociadas.....	159
4. Conclusiones	160
Referencias.....	161

<i>Inteligencia emocional y espiritual: Una alternativa que transforma los resultados de aprendizaje*</i>	165
1. Método	170
2. Resultados	171
3. Discusión	172
4. Conclusión.....	174
Referencias.....	176

<i>Aspectos que impactan la vida de las madres cuidadoras de hijos en situación de discapacidad*</i>	179
1. Introducción.....	181
2. Impactos en la vida del cuidador principal	183
2.1. Cuidadoras principales.....	183
2.2. Estrés	186
3. Afrontamiento	191
3.1. Tipos de estrategias de afrontamiento	192
4. Revisión de los últimos diez años	193

4.1. Comprensión de la experiencia vivida en madres/padres cuidadores de hijos con discapacidad. Una aproximación desde la fenomenología	194
5. Experiencias de cuidado comprendidas desde otros diseños cualitativos de investigación	198
6. Estrategias de afrontamiento en cuidadores y familias: Una perspectiva cuantitativa	202
7. Método	205
7.1. Selección de artículos	205
7.2. Análisis de la información	205
7.3. Procedimiento	206
8. Discusión	206
9. Conclusión.....	208
Referencias.....	208

<i>La responsabilidad social interna una dimensión diferenciadora del bienestar laboral*</i>	215
1. Introducción	217
2. La responsabilidad social interna desde el discurso de las organizaciones.....	219
3. Retomar la humanización de las organizaciones	223
4. Bienestar laboral	226
4.1. El bienestar laboral y la responsabilidad social empresarial	232
5. Métodos	232
6. Resultados	233
7. Discusiones	233
8. Conclusiones	234
Referencias.....	234

<i>Autorregulación del comportamiento en la construcción de ciudadanía saludable*</i>	237
1. Introducción.....	239
2. Métodos	241

3. Resultados y discusión	241
3.1. El comportamiento social y la ciudadanía saludable	241
3.2. La autorregulación de comportamiento y sus antecedentes	243
3.3. Hábitos y heterorregulación en la formación de comportamientos de ciudadanía saludable ...	244
3.4. Un modelo tentativo de ciudadanía saludable.....	247
4. Conclusiones	251
Referencias.....	252

PARTE 2
NEUROCIENCIAS COGNITIVAS

<i>Rendimiento neuropsicológico en adultos mayores de Norte de Santander: Características según su sexo*</i>	267
1. Introducción.....	268
2. Métodos	272
3. Instrumentos	273
4. Análisis de resultados.....	275
5. Discusión	278
6. Conclusiones	280
Referencias.....	281

<i>Sistemas biológicos complejos no lineales: Una aproximación desde la neurociencia*</i>	287
1. Los sistemas biológicos complejos no lineales en la era de la biología moderna	290
2. El emergente campo de la neurociencia.....	292
3. De la biología molecular a los estudios poblacionales de genoma completo.....	294
4. Psiquiatría genómica en el paradigma de la complejidad de los trastornos mentales severos.....	296

5. Conclusiones	298
Referencias	298
<i>Neuroeducación: Una herramienta que genera aprendizaje significativo*</i>	303
1. Introducción	305
1.1. ¿Es la neuroeducación una herramienta efectiva para lograr aprendizajes significativos?	307
2. Métodos	309
3. Discusión	310
4. Conclusiones	310
Referencias	311
<i>Tensiones de la psicología en el estudio del ser humano desde las diferentes alternativas de la investigación</i>	313
1. Tensiones	317
Referencias	320

Introducción

El Doctorado en Psicología desde su razón de ser; pretende aportar soluciones, desde una perspectiva transdisciplinar, a las problemáticas de la región, país y sociedad en general, a partir de la generación de conocimiento científico que contribuya a la identificación, comprensión y explicación de los aspectos biopsicosociales (bases neurobiológicas, cognitivos, afectivos, conductuales, relacionales), en los diversos contextos sociales (Familia, Escuela, Organización, Instituciones, Sociedad) en un espacio y tiempo determinado, con las diversas perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas para el abordaje de la investigación del desarrollo humano en múltiples escenarios de acción.

Estas acciones podrán darse gracias a la formación del talento humano desde la Psicología o disciplinas afines a las ciencias humanas y sociales, con ética, virtudes, valores y sensibilidad social, que velarán por el desarrollo de prácticas y contextos sociales saludables y que aporten en la producción de investigación científica para la solución de los problemas sociales contemporáneos.

Por ende, este libro pretende exponer las tendencias investigativas que se están gestando dentro del mismo desde las dos líneas de trabajo

pensadas para ello. Inicialmente, se presentarán los trabajos que aportan a la línea de investigación *Psicología, Salud y Sociedad*, desde los diferentes escenarios investigativos donde se gestan problemáticas actuales desde la construcción de la paz, el liderazgo femenino, las diferentes manifestaciones de la violencia, las emergencias relacionales, los posibles y diversos aportes desde la educación a través de la virtualidad, la inteligencia, emoción y espiritualidad. También, la mirada psicosocial a cuidadores a cargo de población en condición de discapacidad, la responsabilidad social interna y el bienestar laboral. A su vez, los aportes desde la neuropsicología en diferentes etapas del ciclo evolutivo.

Seguidamente, dentro de la línea de *Neurociencia Cognitiva*, el interés puesto en los sistemas biológicos complejos no lineales y el aporte de la neuroeducación al aprendizaje.

Finalmente, se presenta una reflexión de las Tensiones de la psicología en el estudio del ser humano, que busca generar consciencia ante la complejidad de los fenómenos a los que se enfrenta la sociedad.

Prólogo

Esta obra busca llamar la atención de los investigadores en psicología para considerar miradas inter y transdisciplinarias en el abordaje de los fenómenos que actualmente preocupan a la comunidad científica.

La tendencia que se viene perfilando, es la necesidad de construir conocimiento frente a las realidades contextualizadas por sus características diversas y particulares, que posteriormente se deberán direccionar para el proceso de generalización de resultados.

El llamado a la articulación de saberes, el trabajo en equipo, la investigación colaborativa con los actores de las comunidades va cobrando protagonismo, teniendo en cuenta que las investigaciones en muchas ocasiones se han hecho enmarcadas en espacios experimentales controlados.

La nueva era invita a consolidar comunidades académicas, a publicar los hallazgos y encontrar en las dificultades una oportunidad de construir caminos que permitan el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

Dra Laura K. Taylor.

PARTE 1

**PSICOLOGÍA,
SALUD Y SOCIEDAD**

Intervención en jóvenes de un colegio de Cúcuta, Norte de Santander para la construcción de una paz duradera*

Youth school intervention at Cucuta, Norte de Santander for the construction of a lasting peace

María Judith Bautista Sandoval¹
María Carolina Martínez Santana²
Anderson Camilo Cornejo Ortega³
Angie Cristina Gutiérrez Angarita⁴
Andrés David Noriega Guerrero⁵
Lizeth Reyes-Ruiz⁶
Luis Ricardo Navarro⁷

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0001-6259-2812> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

2 <https://orcid.org/0000-0002-0170-6799> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

3 <https://orcid.org/0000-0003-1542-5848> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

4 <https://orcid.org/0000-0003-0485-1948> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

5 <https://orcid.org/0000-0003-0697-671X> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

6 <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. lireyes@unisimonbolivar.edu.co

7 <https://orcid.org/0000-0001-9397-8494> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia.

RESUMEN

Para el presente proyecto se ejecutó un programa de promoción de comportamientos que lleven a la construcción de paz, este se llevó a cabo con el objetivo de validar un proceso psico-educativo orientado al empoderamiento de niños, niñas y jóvenes desde el desarrollo de su potencial afectivo, creativo y ético, constituyendo estrategias de construcción ciudadana y democrática dirigidas a la transformación de lógicas del conflicto. Con base en lo anterior se establecieron fases para el adecuado desarrollo del proyecto en donde se aplicaron estrategias diagnósticas para el reconocimiento de la población y su situación actual, a partir de ello la creación de estrategias de intervención que generen en la población el empoderamiento frente al objetivo y finalmente, la evaluación y monitoreo de los resultados y los comportamientos de los participantes después de la aplicación de las intervenciones; todo lo anterior desarrollado bajo una metodología de investigación acción.

Palabras Clave: construcción de paz, violencia, arte.

ABSTRAC

For the present project, a program for the promotion of behaviors that lead to the construction of peace was executed, this was carried out with the objective of validating a psycho-educational process oriented to the empowerment of children and youth from the development of their potential affective, creative and ethical, constituting strategies of citizen and democratic construction aimed at the transformation of conflict logics. Based on the foregoing, phases were established for the adequate development of the project where diagnostic strategies were applied for the recognition of the population and their current situation, based on this, the creation of intervention strategies that generate empowerment against the population objective and finally, the evaluation and monitoring of the results and behaviors of the participants after the application of the interventions, all of the above developed under an action research methodology.

Keywords: construction of peace, violence, art.

1. INTRODUCCIÓN

Los conflictos han sido inherentes a la condición humana ya que han sido partícipes en el desarrollo de la misma, aportando en ocasiones cambios significativos para la humanidad (Galtung, 1980, citado por Calderón 2009). Desde ésta perspectiva se reconoce el impacto que han generado los conflictos mal transformados y las consecuencias que ha debido soportar la humanidad por actos violentos que la han marcado para siempre.

Es claro que la violencia, vista desde cualquier perspectiva nos afecta a todos, entendiendo que: “El fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece” (Ortega, 1997, p.26), lo que indica que no necesito ser víctima directa del conflicto armado para trabajar o promover Paz.

En nuestras realidades los actos de intolerancia y abuso de poder guiados por violencia se han visto a nivel mundial, destacando lo ocurrido en Tiananmen en 1989, cuando una manifestación multitudinaria se concentró en la capital China alzando la voz contra la corrupción y terminó en la masacre de más de 400 asistentes (BBC Mundo, 2016) lo sucedido el 11 de septiembre de 2001, en Estados Unidos dejando más de 3.000 muertes y la destrucción del World Trade Center (BBC Mundo, 2016).

Centrándonos en Colombia, tras la muerte del Candidato Liberal Jorge Eliécer Gaitán se desató un desorden violento que se expandió por todo el país y dejó más de 200.000 muertes entre simpatizantes de los partidos conservador y liberal, dando unos años más tarde el origen de grupos subversivos conocidos como las FARC, el ELN, EPL y el M-19, que a partir de los años 50 y hasta nuestro días, muchos de estos grupos ejercen la violencia para incentivar temor en el gobierno y la población civil (Cosoy, 2016).

En cuanto al fenómeno de la violencia en Colombia ha causado una fragmentación del tejido social, esto debido a los hostigamientos y las diferentes manifestaciones de violencia que se han presentado en el marco histórico del país, pues como lo anuncia el informe ¡Basta Ya! del Centro Nacional de memoria Histórica (2013) entre 1958 y 2012, el conflicto armado en Colombia ha causado la muerte de 218.094 personas, además de 27.023 víctimas de secuestro entre los años de 1970 y 2010, 95 casos de atentados terroristas, 1.982 masacres, 27.007 víctimas de desaparición forzada, 1.754 víctimas de violencia sexual, 5.712.506 víctimas por desplazamiento forzado, 10.189 víctimas por minas antipersona, 5.156 víctimas de reclutamiento ilícito, 716 casos de acciones bélicas, 23.161 asesinatos selectivos y 5.138 casos de ataques a bienes civiles. En la actualidad según el último reporte emitido por la Red Nacional de Información (2019) al 01 de julio calculó que en Colombia existen 8.839.146 víctimas registradas a nivel nacional, de las cuales 321.620 pertenecen al departamento de Norte de Santander.

La violencia en Colombia, se expresa desde los tres tipos propuestos por Galtung (2003), la directa principalmente por grupos al margen de la Ley, la estructural proveniente de la ineficiencia de un gobierno incapaz de proteger a su población, y la Cultural que inoportunamente se expresa entre las culturas del país. Según Estudios del observatorio de los derechos humanos en el Departamento de Norte de Santander se ha encontrado que los niveles de violencia se encuentran más altos en comparación a otros departamento como Nariño y Arauca (Ríos, 2016). A partir de lo anterior, infiere que dentro de todos los centros de interacción humano existe el conflicto que puede terminar en actos violentos, dentro de las instituciones educativas se concentran las agresiones físicas, psicológicas y actos discriminatorios.

Desde que el conflicto armado existe en Colombia, Norte de Santander ha sido escenario para la participación de diferentes grupos armados y

bandas criminales; desde el 2005 la región del Catatumbo, conformada por 11 municipios: Ábrego, Convención, El Carmen, El Tarra, Hacarí, La Playa, Ocaña, San Calixto, Sardinata, Teorama y Tibú, los cuales han venido sufriendo con mayor fuerza dicha presencia, por lo cual ha sido reconocida como región priorizada por la Política Nacional de Consolidación y Reconstrucción Territorial (PNCRT) del Gobierno Nacional y una de las zonas de implementación del Plan Espada de Honor de las Fuerzas Militares, al cual busca que la presencia del Estado y de la fuerza armada sea reforzada (Fundación Ideas para la Paz, 2013), así mismo se encuentran municipios como Villa del Rosario, Puerto Santander, entre otros, que han tenido presencia de grupos y hostigamientos que han afectado a sus habitantes.

El panorama no ha mejorado, ya que como lo menciona la Alta Comisionada de las Naciones Unidas (2018) asegura que se ha dado un recrudecimiento del conflicto armado interno; para el 2018 se pudieron registrar alrededor de 13.000 personas víctimas por desplazamiento por eventos masivos, esto según lo reportó la Defensoría del Pueblo; lo cual motiva a tomar acciones que permitan aportar al contexto en el que se encuentran los habitantes de la región, pues se ve la necesidad de construir cultura de Paz en medio de hostigamientos, ya que la paz no es solamente el cese de armas ni la rendición de los diferentes grupos armados, pero sí se trata de que en medio de esta situación se puedan transformar sus realidades.

Continuando con la idea, se debe tener en cuenta que el concepto de Paz es la suma de tres tipos de esta, que en resumen hablan sobre la regulación de conflictos, la existencia de valores compartidos y la organización institucional que permita la consecución de la justicia social (Tuvilla citado por Sánchez, 2011); ante esto Sánchez (2011) refiere que para la consecución de la paz se requiere del deber de muchas personas e instituciones y que uno de los principales obstáculos es la ausencia

de responsabilidad y compromiso para convertir en una realidad el sueño de una cultura de paz, de lo cual se deduce que es importante entonces la participación de los agentes activos en el conflicto; en este caso, excombatientes, víctimas y funcionarios públicos, para que de esta manera se pueda llegar a contribuir a la construcción de una cultura de Paz en zonas en las que se ha visto lo contrario a esta por muchos años ya que no se han logrado identificar y establecer cuáles son los elementos psicosocial para dicha construcción desde su perspectiva.

La importancia de conceptualizar la Paz se genera como la necesidad de observar de manera objetiva el comportamiento colectivo de los seres humanos frente a la resolución de un conflicto, las necesidades que padecen los mismos en su contexto, los componentes que deben existir para hablar de Paz verdadera, cómo construirla, como incentivarla, cómo entenderla y por ende cómo diferenciarla. De esta manera Galtung (1985) después de los hechos ocurridos durante la primera y la segunda guerra mundial donde se legitimaron actos de violación de los Derechos Humanos definió la Paz de dos maneras siendo la primera la Paz Positiva que es considerada como la satisfacción de las necesidades de los individuos de una comunidad que se acompaña de un nivel elevado de justicia donde se promueve la igualdad y la equidad en ese orden de ideas la paz estaría centrada en la armonía social.

Por lo tanto, se señala en este estudio que deben existir: paz directa, paz estructural y paz cultural para hablar de paz positiva. La paz directa hace referencia a la disminución de la violencia directa es decir de aquellos actos que causan daño físico y psicológico en pocas palabras hace hincapié en que no se presenten muertes violentas y manifestaciones de maltrato. La paz estructural hace referencia a que se brinden la satisfacción de las necesidades de una comunidad, es decir, educación, alimentación, trabajo, vivienda, salud y la manifestación de niveles elevados de justicia. La paz cultural es aquella que por medio de las manifestaciones de

violencia no son aceptadas y por ende rechazadas por una sociedad, como el desacuerdo al racismo, la discriminación por estrato socio económico, homofobia, etc.

Es por ello, que como lo mencionan Caviedes y Arteta (2017) es necesario la ejecución de estrategias educativas y éticas, las cuales permitan ser soporte a las acciones políticas que toma el Estado, las cuales permitan incidir en la mentalidad de la ciudadanía, en este caso la que se encuentra inmersa en la situación de violencia en la región, para que de esta manera, se pueda entender que no es necesario simplemente un cese al fuego para generar acciones que disminuyan en sus contextos las situaciones de conflicto, teniendo en cuenta sus perspectivas con respecto a la problemática y cómo transformarla.

Tomando en cuenta lo anterior, se ve pertinente una intervención por parte de agentes que ayuden a generar cambios en la percepción que se tiene sobre los conflictos, proporcionándole a jóvenes herramientas básicas para que a través de un empoderamiento puedan crear estrategias que permitan de manera asertiva la resolución de un conflicto.

2. *MÉTODO*

El proceso investigativo según Martínez (2010) tiene un enfoque cualitativo debido a que se busca la comprensión profunda de la realidad social que se expresa a través de gestos, palabras, textos, etc. Mediante un “Dialogo de Saberes” el cual se expone como un proceso de reflexión y exploración teórica acerca de experiencias vivenciales, lo cual conduce a la educación popular propuesta por Paulo Freire (2005), centrada en el ser humano como un ser consciente, capaz de comprender, crítico, autónomo y libre, trascendente, transformador, que crea y recrea, conoce y está abierto a la realidad; un ser histórico, social y cultural, que no está solo, sino en relación con el mundo y con otros.

El diseño de Investigación Acción el cual permite la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta la competencia de sus respectivos participantes, es decir que representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (Martínez, 2010).

Tabla 1. Fases del proceso

Diagnóstico participativo	Se realizó un análisis diagnóstico sobre las actitudes, los valores y los imaginarios de los niños y las niñas en torno a la violencia a través de 5 talleres lúdicos y de autorreflexión, y se configura un documento que contenga perfil de la realidad actual de niños, niñas y jóvenes en torno a la violencia, a través de instrumentos como: Cartografía social (1 y 2 sesión), mapa de actores (3 sesión), DOFA social (4 sesión) y última sesión actividad de incidencia en paz.
Elaboración guía metodológica psico-educativa	Sé diseñó, a través de talleres, una propuesta psico-educativa para la construcción de paz en cada Institución Educativa para presentarla en un foro con participación de ambas instituciones Educativas. Se planteó de la siguiente manera: 1 sesión (socialización del perfil establecido en fase diagnóstica), 2 sesión (iniciar elaboración de talleres, METAPLAN), 3 sesión (continuar con elaboración de talleres, revisar temáticas y formato para consignar talleres), 4 sesión (formalizar talleres) y 5 sesión (presentar en foro los talleres)
Aplicación de talleres	Se trabajó en las escuelas liderada por los niños, niñas y jóvenes, representantes líderes, con el acompañamiento de padres/madres y maestros(as): 1 sesión con maestros, 2 sesión con padres, 3 sesiones con líderes comunitarios, 4 sesiones con niños y niñas, y 5 sesiones con jóvenes. Lo realizado se recopila en un documento de sistematización de talleres aplicados.
Seguimiento de impacto	Mediciones requeridas para valorar el impacto de la aplicación de la propuesta en las actitudes, valores e imaginarios de los niños y las niñas.

3. PARTICIPANTES

El proyecto Constructores de Paz se desarrolló dentro del programa institucional Gestión Social, interacción social y desarrollo comunitario del área de proyección social de la Universidad Simón Bolívar-Cúcuta y tiene como objetivo diseñar guías metodológicas psicoeducativas para la

transformación de lógicas del conflicto, desde una perspectiva afectiva, creativa y ética.

En las instituciones Camilo Daza y Carlos Ramírez París en los barrios Aeropuerto y Antonia Santos respectivamente, se realizó el acompañamiento a jóvenes de séptimo grado en 4 oportunidades de aproximadamente tres horas cada una y se hizo hincapié en los factores protectores y de riesgo que pueden darse en cualquier situación y cómo las decisiones que tomemos generarán unas consecuencias positivas o negativas, además se abordó el tema de los valores y los antivalores y la influencia que tienen en la toma de decisiones.

4. *ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN*

Se utilizó una triangulación de datos que en palabras de Benavides & Gómez-Restrepo (2005) se refiere al uso de varios métodos, técnicas o estrategias para el estudio de un mismo fenómeno, ofreciendo una alternativa para poder visualizar desde diferentes perspectivas los datos obtenidos respecto al objeto de estudio. Esto bajo la técnica de análisis del discurso la cual atiende a la realidad de los textos (Santander, 2011).

5. *RESULTADOS*

5.1. *Fase Diagnóstico participativo*

En esta fase el trabajo realizado por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, en las escuelas Carlos Ramírez París (comuna 8) y Camilos Daza (comuna 6) con grupo de enfoque de niños, niñas y adolescentes evidenció como principales lógicas de conflictos pugnas personalizadas entre grupos e individuos causadas por problemas comunicativos, rumores “chismes”, pocas habilidades sociales para la resolución de conflictos, dificultades en el reconocimiento y manejo de emociones negativas,

un rol pasivo como mediador del “docente” y desinterés de los padres en procesos educativos conciliatorios, entre otros.

Adicionalmente los docentes y directivos de las escuelas referencian en entrevistas realizadas que los estudiantes de los centros educativos en general presentan comportamientos violentos que han ocasionado enfrentamientos entre grupos, lo cual dificulta una construcción ciudadana y de convivencia al interior de las instituciones, además de afectar el rendimiento académico. Existen conflictos latentes que ante el menor vestigio de confrontación directa son detonados trayendo como consecuencia agresiones físicas y psicológicas.

5.2. *Fase Elaboración guía metodológica psico-educativa*

Dentro del proceso del diseño de los encuentros se realizó un proceso de la mano de los estudiantes de Psicología de la Universidad Simón Bolívar y los niños, niñas y adolescentes de los colegios de la comuna 6 y 8, destacándose la importancia de trabajar a partir de las potencialidades de los participantes ya sea en deporte o artísticas, generándose espacios donde se identificaran y motivaran a promover la construcción de paz.

5.3. *Fase Aplicación de talleres*

En estos espacios se buscaba promover caminos creativos para la construcción de paz mediante implementación de herramientas de resolución de conflictos; se destaca que los participantes apropiaran en su cotidianidad diversas formas para solucionar sus conflictos dentro del contexto escolar como lo es el diálogo como modalidad de paz y a su vez entre ellos mismos con la urgencia de ser coautores de paz.

Por otro lado, los mismos participantes plantearon estrategias como el respeto hacia los demás y la influencia de los valores personales para mejorar el ambiente escolar, el compartir lo aprendido con aquel que lo necesite, dar buen consejo y no ser autores ni partícipes de bullying.

A lo largo del trabajo se buscó también generar concientización acerca de la importancia de la toma de decisiones, especialmente ante los factores de riesgo que se puedan o no generar dentro del tejido escolar y desarrollar conductas violentas; ante esto los niños reconocieron la importancia de la toma de decisiones como un factor fundamental a lo largo de su vida identificando circunstancias de riesgo protectoras no solo dentro del entorno escolar sino fuera también, a su vez identificaron consecuencias de las decisiones que por diferentes motivos pueden llegar a tomar y se obtiene por parte de ellos concientización y reconocimiento ante la importancia de los valores al momento de dar una última palabra con respecto a cualquier situación con el fin de minimizar factores de riesgo que puedan poner en peligro su integridad o la de sus demás compañeros.

Fue importante para la complementariedad del proyecto constructores de paz establecer estrategias para fortalecer la estabilidad emocional y los factores protectores frente a situaciones de disfuncionalidad familiar ya que se evidenció como una variable comportamental importante dentro del recinto educativo y se obtuvo gran concientización por parte de los participantes, registrando que cada uno tiene maneras diferentes de fortalecerse emocionalmente, entre esas, se encuentran el hecho de mantenerse ocupados en deportes y el diálogo como sobresalientes, todo con el fin trabajar siempre en un bienestar a futuro.

Si bien es cierto trabajar con niños es todo un reto pero a lo largo del proceso de intervención se logra llegar a ellos con cada uno de los temas y objetivos propuestos a lo largo de la ejecución del mismo donde no solo se transmitió una información sino que se construyó con los participantes una opción para ellos el hecho de divulgar y ser cada vez mejores con el fin de tener y vivir en entornos llenos de paz.

6. DISCUSIÓN

Dentro del proyecto de “Constructores de Paz”, se desarrolló un proceso riguroso para el desarrollo del mismo, donde se llevó a un reconocimiento de la población y sus características actuales frente a la violencia y su comportamiento en el ámbito educativo, posteriormente creando estrategias de intervención desde los componentes afectivos, creativos y éticos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se logró caracterizar las problemáticas de la población en cuanto a la comunicación entre los estudiantes, desinterés por parte de los docentes y poco acompañamiento de los padres en el proceso académico. A partir de esto, se desarrollaron intervenciones comunitarias para la promoción de comportamientos que direccionen a la construcción de paz, en donde se logró identificar que los procesos creativos generaron una aprehensión del conocimiento y un empoderamiento frente al tema trabajado, lo cual se ha encontrado acorde a los resultados encontrados en diferentes investigación que afirman que la creatividad tiene efectos positivos en el aprendizaje, tales como el fortalecimiento de la motivación, retención de información y generación de comportamientos acordes con el conocimiento (Delgado-Fernández & Solano-González, 2015; Méndez-Sánchez & Ghitis-Jaramillo, 2015; Palomares & García, 2016; Acosta-Luis, Batista-Hernández, & Suárez-Hurtado, 2016).

Dentro del desarrollo de las intervenciones, se vio la necesidad de incluir temas como la toma de decisiones en el desarrollo de las mismas puesto que se consideró que este tema tendría un impacto positivo frente al conocimiento que se estaba impartiendo en el momento, teniendo en cuenta lo anterior, se encontró que frente a la implementación de este tema específico los estudiantes respondieron de manera positiva reflejando no solamente resultados positivos sino categorías emergentes

tales como el reconocimiento de los valores para el momento en que se toma una decisión, puesto que esta puede ser perjudicial o beneficiosa para una vida en paz y felicidad en categorías tales como el estilo de vida, las relaciones sociales y su proyección como individuos. Lo anterior, se encuentra acorde a estudios realizados en estudiantes frente a temas como el proyecto de vida y sus consecuencias en las categorías mencionadas anteriormente (Vargas-Hurtado, Quintero-Padilla, & Sánchez-Ramírez, 2018; Vargas-Trujillo, Henao, & González, 2007; Alpízar-Jiménez, 2016).

Posteriormente a esto, se encontró la importancia del fortalecimiento en estrategias de afrontamiento emocional frente a problemáticas que puedan estar presentes en la vida de los estudiantes, tales como bullying, convivencia escolar, violencia intrafamiliar y aislamiento emocional, por lo que se comprende que en su vivencia tienen que hacer frente a diversas situaciones que generan en ellos la decisión de trabajar en su fortalecimiento emocional con estrategias que posiblemente pueden llevarlos a la evitación de su realidad y el enfocarse a su futuro. La identificación del fortalecimiento emocional como principal estrategia de afrontamiento se encuentra acorde con un estudio realizado en adolescentes de la ciudad de Cúcuta, en donde se encuentra un mayor afrontamiento de tipo emocional en la población (Cornejo-Ortega, Rojas-Omaña, & Rivera-Porras, 2018).

REFERENCIAS

- Acosta-Luis, D., Batista-Hernández, N., & Suárez-Hurtado, L. (2016). La creatividad y el desarrollo del talento humano. *Revista Magazine de las Ciencias*, 1(2), 17-24.
- Alpízar-Jiménez, L. (2016). Entorno Familiar: Factores de riesgo o protección para el desarrollo de conductas adictivas en los hijos. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(1), 101-112.

- BBC Mundo. (24 de noviembre de 2016). 15 sucesos históricos que ocurrieron en el mundo mientras Fidel Castro gobernaba Cuba. BBC Mundo.
- Campo, N., Galvis, N. y Bautista, M. (2018). Infancia e imaginarios de Paz: perspectiva de Niños y Niñas víctimas del conflicto armado. En M., Riaño, J., Torrado, M., Bautista, E. Díaz y J. Espinoza (2018). Innovación psicológica: Conflicto y Paz. Cúcuta, Colombia: Simón Bolívar.
- Caviedes, R. y Arteta, C. (2017). Una cultura de paz para el post conflicto. *Revista Amauta*, 15(20).
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Comisionada de las Naciones Unidas (2018). Informe Anual 2018. Recuperado de: <https://www.hchr.org.co/files/Pronunciamientos/2019/Informe-2019-cucuta.pdf>
- Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. (2010). Constitución política de 1991. Colombia, Bogotá: Centro de Documentación Judicial (CENDOJ).
- Cornejo-Ortega, A. C., Rojas-Omaña, A. B.-C., & Rivera-Porras, D. (2018). Estrategias de afrontamiento como elemento terapéutico en la orientación suicida de adolescentes de un colegio de la comuna 7 en Cúcuta. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37 (5), 528-533.
- Cosoy, N. (26 de agosto de 2016). ¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia? BBC Mundo.
- Delgado-Fernández, M., & Solano-González, A. (2015). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-21.
- Decreto 1081 (Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Presidencia de la República) (26/5/2015). Diario oficial No. 49.523.
- Departamento Nacional de Planeación (s.f.). Los compromisos fundamentales de la sociedad: Reconstrucción del tejido social. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana2_Compromisos_Fundam.pdf
- Fernández, N., Delgado, F., & López, A. (2013). Valores Éticos-Morales en el Contexto de la Gestión Pública. *Formación Gerencial*, 12(2), 327-346.
- Fundación Ideas Para la Paz (2013). Dinámicas del conflicto armado en el catatumbo y su impacto humanitario. Recuperado de: <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/5b72fe7f2b9d1.pdf>

- Fundación Televisa. (s.f.). Valores - Definición de Valores. Sitio Web Televisa. Tomado de: <https://fundaciontelevisa.org/valores/valores>
- Gladys Jadue J., A. G. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 46.
- Guerrero, L. (2010). Estilo de vida y Salud. *Educere*, 14(45), 13-19.
- Gutiérrez, A. (s.f.). *Toma de decisiones*. Centro Cultural Itaca S.C. (Documento en sitio web). Tomado de: <http://cursos.aiu.edu/Toma%20de%20Decisiones/PDF/Tema%201.pdf>
- Hernández, I., Luna, J., Cadena, M. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (19), 149-172.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ª Ed). Venezuela, Caracas: Quirón Ediciones.
- Laverde, D. y Aya, S. (2013). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Perspect. Psicol*, 12(2), 201-216.
- Ley 1448 (Reglamentada por el Decreto Nacional 4800 de 2011 & Reglamentada por el Decreto Nacional 3011 de 2013) (10/06/2011). Diario Oficial 48096 de junio 10 de 2011.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Méndez-Sánchez, M., & Ghitis-Jaramillo, T. (2015). La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar para la educación. *Estudios pedagógicos*, 14(2), 143-155.
- Moncada, A. y Bautista, M. (2018). Paz directa en víctimas del conflicto armado interno en Juan Frío: estudio de caso. En M., Riaño, J., Torrado, M., Bautista, E. Díaz, y J. Espinoza (2018). *Innovación psicológica: Conflicto y Paz*. Cúcuta, Colombia: Simón Bolívar.
- Muños, F. & Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, (3), 44-61.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe sobre la salud en el mundo. Reducir los riesgos y promover una vida sana. WHO International. Tomado de: <https://www.who.int/whr/2002/es/>
- Palomares, A., & García, R. (2016). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 90-100.

- Red Nacional de Información, RNI (2019). Registro Único de Víctimas. Recuperado el 10 de julio de 2019, de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Ríos, J. (2016). Dinámicas de la violencia guerrillera en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Sánchez, M. (2011). La cultura para la paz en Colombia: retos y opciones desde una perspectiva psico-jurídica. *Pensamiento Jurídico* (30), 63-101.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224.
- Tolosa, A. (2015). *El arte como posible herramienta metodológica para la construcción de paz* (Tesis de Especialización). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A., de los Ríos, J., Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, (13) 126-140.
- Vargas-Hurtado, G., Quintero-Padilla, A., & Sánchez-Ramírez, L. (2018). Los riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia-UNAD (Colombia). *Revista Espacios*, 39(40), 8-25.
- Vargas-Trujillo, E., Henao, J., & González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 49-63.

Cómo citar este capítulo: Bautista Sandoval, M. J., Martínez Santana, M. C., Cornejo Ortega, A., Gutiérrez Angarita, A. C., Noriega Guerrero, A. D., Reyes-Ruiz, L. & Ricardo Navarro, L. (2021). Intervención en jóvenes de un colegio en Cúcuta, Norte de Santander para la construcción de una paz duradera. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.19-34). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

De la comprensión de paz a la psicología de la paz: una reflexión en tiempos de conflicto y posacuerdo*

From the understanding of peace to psychology of peace: a reflection in times of conflict and posconflict

Mónica Patricia Pérez Prada¹
Adriana Margoth Bautista Roa²

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología: Construcción del conocimiento infantil de paz. Teorización para el abordaje en Instituciones Educativas.

1 Universidad de Boyacá, Tunja, Colombia. mpperez@uniboyaca.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-1981-208X> Universidad de Boyacá, Tunja, Colombia. adrbautista@uniboyaca.edu.co

RESUMEN

Los campos de estudio de la Psicología han visto impulsado su desarrollo a partir de los acontecimientos humanos mundiales, es por esta razón que objetos de estudio como el Conflicto, la Guerra y la Paz han estado presentes en el desarrollo teórico de ésta disciplina durante el siglo XX y el siglo XXI. En el presente capítulo se realizará una presentación del abordaje de la Paz de dos importantes teóricos, Johan Galtung y Jean Paul Lederach, así como una conceptualización de la Psicología de la Paz. Es posible concluir que las tres perspectivas se enfocan en la construcción de ciudadanía para la prevención de la violencia.

Palabras clave: consolidación de la paz, Cultura de Paz, Educación para la paz.

SUMMARY

The fields of study of Psychology have seen their development impelled from world human events, it is for this reason that objects of study such as Conflict, War and Peace have been present in the theoretical development of this discipline during the century XX and the XXI century. In this chapter, a presentation of the Peace approach by two important theorists, Johan Galtung and Jean Paul Lederach, will be made, as well as a conceptualization of the Psychology of Peace. It is possible to conclude that the three perspectives focus on the construction of citizenships for the prevention of violence.

Keywords: peacebuilding, Culture of Peace, Peace education

1. INTRODUCCIÓN

La Segunda Guerra Mundial con 45 millones de víctimas es considerada como el conflicto bélico más grande e importante de la historia, principalmente por los cambios geopolíticos, económicos, sociales y tecnológicos originados, entre ellos se puede destacar el desprestigio del nazismo y el fascismo como ideologías políticas, el fortalecimiento de Estados Unidos como primera potencia mundial³ y con ello la consolidación del estado de bienestar como sistema social; la creación de instituciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización de Naciones Unidas (Ayen, 2010). Esta última evidencia el interés de los estados por mantener y propiciar escenarios de paz, dentro de sus objetivos fundacionales se encuentra fomentar relaciones de amistad entre las naciones, así como, mantener la paz y la seguridad internacional (Organización de Naciones Unidas, 2019).

En Colombia la búsqueda de un estado de Paz ha estado presente de manera consciente o inconsciente desde que se constituyó como Nación, ya que su consolidación ha sido marcada por un metaconflicto, inicialmente entre federalistas y centralistas, posteriormente entre liberales y conservadores, después entre guerrillas y Estado, más tarde entre narcotráfico y Estado, y en la actualidad el conflicto se mantiene por la presencia de múltiples actores violentos. Los eventos anteriores han llevado al país a experimentar diferentes acuerdos de paz, cabe resaltar, el realizado con el M-19 en 1990 y el más reciente firmado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) el 24 de noviembre de 2016.

El evento anterior ha puesto a la Paz en el discurso público, en la agenda setting, y en los intereses de académicos como objeto de investigación

3 Con la conferencia Bretton Woods en 1944 se establecen las bases del nuevo orden económico y financiero mundial en la etapa de la posguerra.

e intervención (Álvarez, 2017), no obstante, es importante reflexionar frente al siguiente interrogante ¿qué es la paz?, lo cual ha conducido al desarrollo de investigaciones que exponen los sistemas de significación de los sujetos ante esta categoría de análisis.

En este sentido se identifica una investigación realizada por García y Carrillo (2017) quienes se interesaron por los significados de Paz en estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, las autoras encontraron que los jóvenes se inclinan a significar la paz como un estado o circunstancia caracterizado por la tranquilidad, la ausencia de conflicto, violencia o problemáticas; así mismo identificaron elementos para construcción de paz, en donde se expone la necesidad del respeto por los derechos, la tolerancia a la diferencia y las adecuadas relaciones entre las personas. Otra de las investigaciones realizadas corresponde a Martínez y Garzón (2018) ellas se interesaron por las representaciones de paz en una población indígena, y encontraron que la paz es un estado que nace del individuo y se transfiere a lo social, cuyos elementos son la equidad en el acceso a los derechos lo cual debe ser garantizado por la nación, llama la atención que los participantes consideran que la paz es un estado inalcanzable, aunque se puede trabajar por su construcción. En este punto cabe mencionar que la comprensión de paz está determinada por un marco histórico-cultural (Lederach, 2000), es decir que las condiciones de los sujetos, así como su relación con los medios de comunicación y los actores estatales determinan sus construcciones en torno a la paz.

En la literatura científica es posible encontrar un número amplio de investigaciones en torno a la paz y los elementos para su construcción, no obstante, el objetivo de este capítulo no es hacer una revisión de las mismas, sino responder al interrogante ¿Qué es la paz? Para ello, se expondrán y reflexionará sobre las posturas de dos autores, ellos son:

Johan Galtung y Jean Paul Lederach y se finalizará una breve revisión de la psicología de la paz, así como de sus temas de interés.

2. *PAZ POR MEDIOS PACÍFICOS, LA PROPUESTA DE JOHAN GALTUNG*

El sociólogo y matemático noruego es reconocido como el precursor de los estudios de paz y fue fundador del International Peace Research Institute y de la revista de investigaciones sobre paz, se le reconoce por su propuesta teórica en torno a la paz y los conflictos. Atendiendo al interés del presente texto se presentarán sus aportes al estudio de la Paz.

Galtung (2003) presenta dos definiciones de paz, primero, la paz es la ausencia de guerra y segundo, es la transformación creativa y no violenta del conflicto; la primera se centra en la violencia y la paz es su negación, por otro lado, la segunda se fundamenta en el conflicto, el cual es necesario conocer para poder transformarlo. De igual manera las dos definiciones se centran en los sujetos en un medio social. Es así como el autor realiza una propuesta epistemológica sobre las ramas de investigación de paz. entre ellas se encuentran:

- » Investigación empírica sobre la paz: incluye la comparación sistemática de la teoría con los datos (realidad empírica) y se fundamenta en el empirismo.
- » Investigación crítica sobre la paz: comparación sistemática de la realidad empírica con los valores, se busca la transformación de la realidad si esta no coincide con los valores, los cuales tienen mayor peso que los datos.
- » Investigación constructiva sobre la paz: comparación sistemática de la teoría con los valores, los cuales buscan ajustarse para la producción de una nueva realidad, en la cual los valores tienen más peso que los datos.

Por otro lado, el autor articula su propuesta sobre la paz, desde la existencia de la violencia, es decir, afirma que para que exista la paz debe haber la violencia, de acuerdo con lo anterior, hace la propuesta de la terminología que mayor reconocimiento tiene en los estudios de paz, ellos son la paz positiva y la paz negativa, esta última entendida como la ausencia de violencia (Galtung, 2003). Por otro, la paz positiva, denominada por el autor como la mejor protección frente a la violencia, y clasificada de la siguiente manera:

Tabla 1. Tipología para la paz positiva

Paz positiva	Paz natural, cooperación entre especies, ausencia de lucha
	Paz positiva directa, bondad verbal y física, dirigida a las necesidades básicas, supervivencia, bienestar, libertad e identidad.
	Paz positiva estructural, incluye la libertad, equidad, diálogo, integración, solidaridad y participación.
	Paz positiva cultural, legitimación de la paz en los diferentes contextos de desarrollo del ser humano, consolidación de culturas de paz.

Fuente: Elaboración propia basado en Galtung, 2003

De esta manera el autor propone conceptos de paz que se han utilizado ampliamente en las investigaciones y publicaciones realizadas en torno a los temas de paz y que se han constituido en la base epistemológica y teórica de otros autores.

2.1. La construcción de la paz y la transformación del conflicto, una propuesta de Jean Paul Lederach

Jean Paul Lederach experto norteamericano en resolución de conflictos es doctor en sociología y profesor de la universidad de Notre Dame, ha tenido participación en los procesos de paz de Somalia, Irlanda del norte, Nicaragua, Nepal y Colombia; en este último país ha trabajado con grupos sociales que han sufrido el impacto de la guerra y fue asesor del equipo de la oficina del alto comisionado para la paz. Asimismo, fue director del Instituto Kroc, el cual ha realizado seguimiento al acuerdo

de paz colombiano y afirma que es uno de los más integrales e innovadores (Alto comisionado para la Paz, 2017).

Con relación a la comprensión de paz Lederach (2000) afirma que es un elemento estático que marca los tiempos de recuperación y preparación para una nueva etapa, que ha sido transmitida por la educación como sinónimo del mantenimiento de ciertos valores, y un orden dentro de los estados y en el transcurso de no-guerra en el contexto internacional. Afirma que hay una clara relación entre la concepción de la paz y el contexto cultural y político dominante que la produce y define; la concepción de la paz puede reflejar los intereses de los que dominan la geo-política. Lo cual puede constituirse en una manifestación de violencia simbólica, ya que determina lo legítimo o ilegítimo en torno a la paz y a las acciones para mantenerla (Burdier & Passeron, 2002).

De acuerdo con Lederach (2000) la comprensión contemporánea de paz está conformada por los siguientes elementos:

- » La paz como un concepto negativo: definida como la ausencia de violencia o estado de no guerra; se explica la paz desde la guerra en una relación dialéctica.
- » La concepción de paz está determinada por la estructura social, cultural y política del mundo occidental y el imperialismo romano⁴, influenciada por el desarrollo de los estados y las naciones. De esta manera la paz se concibe en función del mantenimiento de la unidad y el orden interior, y el estado nación es el único que tiene el derecho a usar la fuerza para el mantenimiento de la paz.
- » La concepción de paz ha sido reproducida por la educación, donde la guerra tiene un papel dinámico e importante y la paz queda

4 Fundamentada en el concepto romano *pax*, que señala una relación legal y recíproca entre dos partidos, etimológicamente está relacionado con la idea de mantener y respetar lo legal. Se tiende a definir en primer lugar como la unidad interior contra una amenaza exterior fundamentada en el desarrollo militar y armamentístico para proteger el estado y la nación. En segundo lugar, como un universalismo que nace y tienen su centro en el occidente, donde el elemento básico para la paz son los estados naciones.

reducida a un proceso estático en la historia. La paz está limitada al concepto de paz, en el sentido de pactos, dominación interior y preparación militar exterior. La paz refleja los intereses de los que benefician la estructura internacional.

El autor parte de la reflexión anterior y expone la necesidad de una concepción de paz más inclusiva y profunda, por lo tanto, propone el término “construcción de paz” que se entiende como:

Un concepto global que abarca, produce y sostiene toda la serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones más pacíficas y sostenibles. El término incluye, por tanto, una amplia gama de actividades y funciones que preceden y siguen a los acuerdos formales de paz. Metafóricamente, la paz no se ve solamente como una fase en el tiempo o una condición; es un proceso social dinámico y como tal requiere un proceso de construcción, que conlleva inversión y materiales, diseño arquitectónico, coordinación del trabajo, colocación de los cimientos y trabajo de acabado, además de un mantenimiento continuo. (Lederach, 2007, p.54)

Esta definición de paz involucra una visión de transformación del conflicto, ya no solo como la ausencia de violencia, sino como un proceso social en el cual deben involucrarse los diferentes actores sociales, para que se mantenga en el tiempo y permita la formación de ciudadanías. Este proceso requiere de lo que el autor nombró como

imaginación moral, que demanda de los sujetos la capacidad de imaginarse en una red de relaciones sociales con amigos y enemigos, es decir, dar la posibilidad de avanzar hacia lo desconocido (Lederach, 2008), en el caso de las sociedades en conflicto, lo desconocido representa la paz.

El interés por las relaciones entre los antagonistas en los procesos de construcción de paz, lleva a centrarse en la reconciliación como un elemento esencial, como perspectiva se orienta hacia los aspectos relacionales del conflicto y como fenómeno social se presenta como un espacio de encuentro entre las partes de un conflicto. De esta manera y la propuesta de paz de Lederach (2008) se orienta a evitar que el análisis del conflicto se centre en los problemas, por el contrario, propone la búsqueda de formas innovadoras dentro de la población afectada que integren el pasado y el futuro para enfrentarse al presente.

3. LA PSICOLOGÍA DE LA PAZ, UNA PROPUESTA DISCIPLINAR

La psicología no ha estado alejada del estudio de la paz y del conflicto, de hecho, ha buscado analizar las causas de la agresión y la violencia, así como de la solución de conflictos y la reconciliación (Ardila, 2008). Ha sido definida como:

El campo de investigación y aplicación que utiliza los hallazgos científicos, los métodos y las teorías de la psicología, para la comprensión y modificación de los problemas asociados con la paz, la guerra, la violencia, la agresión y los conflictos entre grupos, comunidades, instituciones y naciones. (Ardila, 2001, p.40)

De acuerdo con lo anterior la psicología de la paz se ha interesado por las condiciones que promueven la reconciliación, el papel de la memoria colectiva, así como la conciliación de los puntos de acuerdo, y se centra en las intervenciones que rompen con la transmisión intergeneracional del trauma o la violencia (Christie & Montiel, 2013). En este sentido la psicología de la paz tiene como misión el fomento de sociedades sostenibles, por medio de la prevención de conflictos destructivos y del alivio de sus consecuencias, de igual manera el empoderamiento

de las personas y la contribución a la formación de culturas de paz (Ardila, 2001).

Entre los principales temas abordados desde esta área de la psicología se pueden mencionar: los orígenes biológicos y culturales de la agresión; la solución de conflictos; el terrorismo; la destrucción humana; los orígenes de los conceptos guerra y paz; violencia política, social y económica; educación para la paz, reinserción de agentes armados; desplazados; entre otros (Ardila, 2008). Nótese cómo este campo es bastante amplio y permea los comportamientos y actitudes humanas en torno al conflicto, la violencia y la paz; siempre con el interés de mejorar las relaciones personales y las formas de cohabitar en el planeta. Es importante mencionar que Ardila en el 2008 hace un énfasis importante en el papel de la psicología en los procesos de reconciliación nacional, lo que evidencia un diálogo entre los propuesto por Lederach en la transformación de conflictos y el rol de la psicología en los procesos de superación de la violencia.

4. CONCLUSIONES

Aunque la paz es un tema ampliamente estudiado se identifican puntos de acuerdo frente a su comprensión; inicialmente es un término que ha tomado significado de acuerdo con las condiciones socioculturales de los contextos, es sinónimo de ausencia de violencia; no obstante, es considerada como una postura reduccionista y lleva a que el término se estructure a partir de los procesos de transformación social. Por tanto, los dos autores principales consultados exponen la paz como un proceso de transformación que configuren formas de vida o ciudadanía que fomenten el respeto por los otros, y el reconocimiento de sus derechos. De igual manera los autores reafirman la relación de coexistencia entre la violencia y la paz.

La propuesta de la psicología de la paz surge como otro campo práctico de aplicación de la disciplina, que debe configurar alternativas de abordaje para la consolidación de procesos que permitan la superación de los conflictos y articular con su disciplina los discursos teóricos propuestos desde otras áreas.

REFERENCIAS

- Alto comisionado para la Paz (2017). Servidores Públicos en la Construcción de Paz: Conversatorio con John Paul Lederach. Bogotá, Colombia.: Oficina del alto comisionado para la paz. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/Paginas/2017/Febrero/Las-instituciones-estan-conformadas-por-seres-humanos-que-sirven-a-seres-humanos.aspx>
- Álvarez, A. (2017). Acuerdos y construcción de paz en Colombia: retos a la gobernabilidad y la cultura de paz. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (24), 13-45. Doi: 10.25100/prts.v%vi%i.5872
- Ardila, R. (2008). Psicología de la paz. El papel de la psicología en la reconciliación nacional. *Psychología. Avances de la Disciplina*, 2(1), 193-199. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2972/297224999007>.
- Ayén, F. (2010). “La Segunda Guerra Mundial. Causas, desarrollo y repercusiones” (Sección Temario de oposiciones de Geografía e Historia), *Proyecto Clío* 36, 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2002). *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Christie, D. & Montiel, C. (2013). Contributions of Psychology to War and Peace. *American Psychological Association*, (68), 7, 502-513. DOI: 10.1037/a0032875
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: GernikaGogoratzuz.
- García Vergara, C. A. y Carrillo Lizarazo, M. A. (2017). Significados, obstáculos y formas de construcción: la paz desde los estudiantes universitarios. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, 222-241. DOI: <https://doi.org/10.21501/25907565.2657>
- Lederach, J. P. (2000). *El Abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Colección Red Gernika.

- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bogotá: Editorial Norma.
- Martínez, E. & Garzón, A. (2018). Representaciones sociales del conflicto armado y de la paz de la Comunidad Sikuni de Puerto Gaitán. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(2), 217-235. doi: 10.30827/revpaz.v11i2.7629
- Organización de Naciones Unidas. (2019). *¿Qué es la ONU?*. Colombia: Naciones Unidas Colombia. Recuperado de: <https://nacionesunidas.org.co/naciones-unidas/que-es-la-onu/>

Cómo citar este capítulo: Pérez Prada, M. P. (2021). De la comprensión de paz a la psicología de la paz. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.35-46). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Liderazgo femenino: una aproximación teórica desde la psicología*

Female leadership: a theoretical approximation from psychology

Jorge Eduardo Navarro Obeid¹
María Laura Vergara Álvarez²

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0003-2160-5220> Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo, Colombia. jorge.navarreo@cecar.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0001-9600-2956> Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo, Colombia. maria.vergaraa@cecar.edu.co

RESUMEN

Este artículo de revisión tuvo como propósito principal explorar las concepciones en ámbitos locales y globales y la versatilidad de sus manifestaciones con especial énfasis desde la psicología. Se analizaron las teorías existentes, contribuciones y aportes de diferentes autores a través del tiempo. Como resultados principales se encuentra que gran cantidad de artículos dedicados a la investigación del liderazgo femenino están enfocados en el área organizacional y se basan en estudiar los obstáculos existentes en la mujer para alcanzar puestos de liderazgo. También, hacen énfasis en describir características, cualidades y perfiles de mujeres como líderes y sus diferencias con los hombres. Finalmente, como conclusiones y reflexiones a partir de la revisión, se recomienda que se deba seguir en la línea de desarrollar y potenciar las aportaciones teóricas desde las ciencias sociales y en particular a través de la psicología para generar mayor avance en lo que respecta al liderazgo femenino desde ejercicios investigativos más contextualizados.

Palabras clave: liderazgo femenino, aproximación teórica, conceptos de liderazgo femenino, psicología, revisión documental.

ABSTRACT

The main purpose of this review article was to explore local and global conceptions and the versatility of their manifestations with special emphasis on psychology. Existing theories, contributions and contributions of different authors over time were analyzed. The main results are that a large number of articles dedicated to women's leadership research are focused on the organizational area and are based on studying the existing obstacles in women to reach leadership positions. They also emphasize describing characteristics, qualities and profiles of women leaders and their differences with men. Finally, as conclusions and reflections from the review, it is recommended that we continue along the line of developing and strengthening theoretical contributions from the social sciences and in particular through psychology to generate greater progress regarding female leadership from more contextualized research exercises.

Keywords: female leadership, theoretical approach, concepts of female leadership, psychology, documentary review.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han destacado investigaciones en las que las mujeres se resaltan con un liderazgo diferencial con relación al liderazgo tradicional masculino. Aportes que, entre otros, han permitido dar espacio al término de “liderazgo femenino”, el cual parte inicialmente del convencimiento de la diferencia sexual femenina, que pone en valor las características comúnmente adscritas a este sexo y que, sin duda, son asociadas al ejercicio del liderazgo tales como la sensibilidad, comprensión, negociación, evitación del conflicto, emocionalidad e intuición (Berbel Sánchez, 2014).

Sin embargo, esta aparición desencadenó muchas contingencias debido a elementos culturales, estereotípicos, luchas de poder, de diferencias entre líderes hombres y mujeres posturas feministas, entre otros, que favorecieron por un lado el interés y crecimiento de gran parte de investigaciones en los últimos años. Pero que, se paralizaron en estos elementos dejando de lado otro tipo de profundizaciones que pudiesen aportar resultados diferentes. En este caso, la intención no es seguir este círculo investigado que tiene que ver con solo las diferencias y desigualdades sino todo lo contrario; tener aproximaciones holísticas en torno al liderazgo femenino desde lo que se resalta y permanece actualmente con gran auge. Tomando en cuenta que, según Zabala (2008) existen ciertas causas principales de exclusión hacia las mujeres por parte de los hombres, una relacionada a la toma de decisiones dentro de las empresas y a los sistemas sociales y también, en mención a los estereotipos que existen sobre la capacidad de liderazgo en las mujeres.

Por lo anterior, esta revisión tiene como propósito principal explorar las concepciones en ámbitos locales y globales y la versatilidad de sus manifestaciones con especial énfasis desde la psicología con la pretensión de realizar aproximaciones teóricas más precisas a través de publica-

ciones referentes al liderazgo femenino y a esas variables o categorías psicológicas asociadas al tema en estudio.

En este sentido, no se debe suponer que la existencia de diferencias desmedidas entre mujeres y hombres desde el área de la psicología están dentro de una tendencia irrevocable. Es necesario tomar las riendas del desarrollo de esta profesión, para poder cumplir el compromiso de conseguir el desarrollo pleno de las personas y de la sociedad en general. Tal como lo menciona Fowler (1990) es fundamental fortalecer a la psicología por medio de la unidad de los diversos sectores, ya que la comprensión de la psicología como una ciencia y de la capacidad individual para vivir bien en una comunidad desde el ejercicio de una profesión, se fortalece de manera considerable cuando se valoran las manifestaciones de diversidad desde cualquier escenario.

En esta investigación, entonces se pretende dar respuesta al siguiente interrogante ¿Cuáles son las concepciones sobre liderazgo femenino en ámbitos locales y globales y su versatilidad de manifestaciones, con especial énfasis desde la psicología?

2. MÉTODO

Se llevó a cabo una revisión teórica sobre las nociones conceptuales del liderazgo femenino tanto en ámbitos internacionales y nacionales, así como desde diferentes contextos. Lo cual, según Merino-Trujillo (2011) brinda al lector una actualización sobre un tema de impacto que está en desarrollo.

A través del análisis y discusión de diferente bibliografía, se realizó una síntesis de cada documento de interés haciendo énfasis en las perspectivas teóricas y conceptuales desde la psicología. Se utilizaron las bases de datos y recursos electrónicos como: Redalyc, Dialnet, Science Direct, Scielo, Scopus, Psycodoc, Google Académico. Sin dejar de lado

producciones científicas realizadas desde las ciencias administrativas, educativas, la sociología que aportaran elementos significativos a la categoría de estudio.

Lo anterior, por medio de los siguientes criterios de selección: artículos que definieran el liderazgo femenino, conceptos de liderazgo femenino, que describieran el liderazgo femenino desde la psicología. En un rango de tiempo de los últimos 10 años.

3. RESULTADOS

3.1. *Categorías psicológicas asociadas al estudio del liderazgo femenino*

Llegar a una comprensión del concepto de liderazgo femenino desde la psicología, según Lupano y Castro (2008) implica entender con detenimiento las características y conductas que posee quien lo ejerce, el cual vincula de manera estrecha las percepciones de los sujetos que le siguen y del contexto en que se evidencia dicho proceso. El liderazgo es el producto de la percepción social, en donde la primordial finalidad es lograr que las personas o la comunidad le perciban como líder.

La percepción social desde esta perspectiva está relacionada con poner particular énfasis a los estímulos que se presentan en el ambiente, los cuales frecuentemente están condicionados por la conducta de otras personas, según Moya (1994) la percepción social posee ciertos rasgos que se deben tener presentes al momento de estudiar este tema. En primer lugar, se debe resaltar que las personas son percibidas como seres causales, es decir, que tienen el control de la información que presentan de manera personal a partir de sus intereses. En segunda instancia, tanto el objeto como el sujeto que están involucrados en el proceso perceptivo son personas, lo que permite al perceptor realizar un conjunto de deducciones con relación a las actitudes, sentimientos y

emociones del sujeto percibido con relación a sus propias experiencias. Finalmente, es de mucha relevancia mencionar dentro del proceso de percepción social que se involucra en el estudio del liderazgo, especialmente en las mujeres, que las expectativas y los comportamientos que posee el perceptor pueden influir de manera positiva o negativa en la conducta de la persona que es percibida, debido a que se trata de un proceso de tipo circular.

Por otro lado, con respecto a la percepción del comportamiento de otros sujetos, se deben considerar factores fundamentales como la influencia que tiene el aspecto físico en la percepción de un individuo, donde ciertos rasgos en específico pueden llegar a relacionarse con estereotipos a nivel social. Además, entran en juego otros aspectos como el lenguaje no verbal, el contacto de tipo visual y las expresiones faciales, así como una serie de conductas que se encuentran asociadas con actitudes o rasgos de personalidad específicos (Smith y Mackie, 1995).

Tradicionalmente por el sistema patriarcal de muchas sociedades, el liderazgo se ha abordado desde el sexo masculino, indicando de manera errónea que el rol de líder debía ser asumido por un hombre. Para ganancias en términos de igualdad, en los últimos tiempos a través de la participación de las mujeres en cargos de liderazgo en diversos escenarios, se ha visualizado en mayor medida el papel de la mujer en roles directivos, sin embargo, la mujer aún se encuentra en una significativa desventaja que requiere de ardua lucha y trabajo, ya que además de asumir un rol de liderazgo, debe vigilar que las cosas marchen adecuadamente en el hogar, siendo evidente la persistencia de una visión patriarcal que a pesar del tiempo no logra ser superada (Zabala, 2008).

Otra categoría a tener presente en la investigación sobre liderazgo femenino es lo relacionado con las emociones, para Bisquerra (2009) es absolutamente necesario estudiarlas para su comprensión, lo que

en otros términos sería vislumbrar que aquello que está permitiendo que el sujeto actúe, es un estado emocional y afectivo experimentado con relación al contexto. Entendiendo que, en cuanto al ejercicio del liderazgo las emociones proporcionan numerosas herramientas al momento de liderar, las cuales se relacionan con capacidades de tipo emocional, como el autoconocimiento, la motivación, la influencia, la empatía, la autorregulación, la comunicación, la cooperación, el manejo de conflictos, la colaboración, entre otros (Batista y Bermúdez, 2009).

Continuando esta misma idea, vale la pena resaltar que las mujeres en sus roles de liderazgo poseen habilidades, cualidades, competencias y retos de forma diferente al liderazgo que ejercen los hombres, ya que según Pernas (2005) el liderazgo en las mujeres se caracteriza por el control de la intuición, la empatía, la capacidad de diálogo, conciliación y el trabajo en equipo, haciendo especial énfasis a la vez, en la comprensión de la otra persona y el control de las emociones propias y de los demás. Coherentemente Robins, (1996) menciona que el liderazgo en las mujeres posee un estilo de servicio democrático, donde comparten roles, buscan incrementar la autoestima de los miembros del equipo y donde se estimula constantemente la participación de quienes le integran.

Lassaga (2004) destaca que uno de los elementos distintivos del liderazgo femenino, es que las mujeres poseen una capacidad excepcional de disposición para prever riesgos o peligros, se encuentran constantemente habilitadas, abiertas y en disposición para asumirse como agentes activos para la construcción junto con los hombres de nuevos modelos que rijan las distintas áreas de desempeño. Por lo que el liderazgo femenino no es más que el uso de características femeninas para el desarrollo del liderazgo en las organizaciones, donde las categorías de la inteligencia emocional ofrecen recursos para hombres y mujeres al momento de liderar, que ayudan de una u otra manera en un adecuado clima laboral y por consiguiente en el logro de fines planteados por cada

organización (Querol Gutiérrez, 2014). Lo cual es congruente de acuerdo a lo expresado en palabras de Goleman (1999) ya que se promueve un cambio y se apela a sensaciones de valor y de sentido de cada persona.

Las ideas y expresiones anteriores corresponden con el hecho de entender el liderazgo femenino como una manera de planificar e influir bajo una inteligencia emocional o liderazgo resiliente, que fusiona muy bien la racionalidad con el lado humano de los integrantes de una organización. Haciendo mucho hincapié en el tema de las relaciones interpersonales, la búsqueda de un ambiente favorable y en la toma de decisiones en conjunto (Cáceres, Sachicola, & Hinojo, 2015).

3.2. Características y aproximaciones conceptuales del liderazgo femenino

El liderazgo a nivel general muchas veces se entiende como la capacidad o el don para conducir y seducir voluntades en una organización; sin embargo, a las mujeres se les asocia con la capacidad de organizar equipos, contener y apoyar, y a los hombres se les relaciona con mandar y resolver problemas (Mahia, 2006).

Es importante destacar que en el escenario organizacional el género es uno de los aspectos para realizar análisis en los indicadores empresariales, en cuanto a la constitución de un cambio de paradigma, en donde el hombre se caracterizaba en su liderazgo en la estructura organizacional, por su función de dar órdenes, mientras que la mujer por su sensibilidad a motivar y educar a las personas en pro de buenos resultados (Perozo-Ramírez & Paz-Marcano, 2016).

En este orden, dentro de la revisión hecha aparte de los conceptos encontrados se trae a colación un elemento bastante referenciado que está relacionado con todo lo que ha tenido que enfrentar la mujer en su lucha por liderar, dentro de los que se destaca la “Teoría de la congruencia

de rol del prejuicio hacia líderes femeninos” (Eagly & Karau, 2002) que en un principio fue desarrollada para el ámbito organizacional, pero que también, encontró aplicabilidad en lo político (Morales & Cuadrado, 2011). Teoría que defiende que el prejuicio que hay en contra de las mujeres es uno de los factores causales de la poca presencia en cargos de liderazgo, el cual procedería de la incoherencia entre las cualidades femeninas y los requerimientos para las funciones de un líder.

Ahora bien, como aproximaciones conceptuales sobre el liderazgo femenino se encuentra que para Davis y Newstrom (2003) esta variable tiene que ver con el uso de las características esenciales de la mujer para mediar en otras personas y apoyarlas en el trabajo en pro del cumplimiento de metas y propósitos. Para Coronel Llamas, Moreno Sánchez, Padilla Carmona (2002) el trabajo asociado con el liderazgo llevado a cabo por mujeres se caracterizaba por el enfoque en los sujetos y los procesos.

Así mismo, es considerado como un estilo colaborativo, flexible, consensuado, de trabajo en equipo y de cooperar responsabilidades. Por su parte, Chiavenato (2005) resalta que este liderazgo está relacionado con la influencia interpersonal desplegada en una situación, regida por medio de la comunicación humana en aras de conseguir unos objetivos específicos. En otros términos, es el que valora creativamente, trabaja en equipo, escucha y trata de humanizar las relaciones sociales (Bradich & Portillo, 2005).

De este mismo modo, se define como un conjunto de habilidades de tipo social que posee una persona y que desarrolla dentro de un equipo o comunidad. Además, está relacionada con atributos específicos que ciertas personas poseen para influir en un contexto social, consiguiendo que las demás personas trabajen con entusiasmo para

conseguir metas individuales que contribuyen a la vez a la consecución de objetivos comunes (Chiavenato, 2006).

Por su lado, Mosello (2005), lo define como un proceso de búsqueda constante de equilibrio organizacional y empresarial, por medio de un enfoque de tipo estratégico que implica ejercer coordinación, concentración y equilibrio como capacidades que en conjunto con la experiencia en el rol permiten anclarla a la historia de la organización y alcanzar una proyección a largo plazo, poniendo en práctica estrategias que brinden la posibilidad de alcanzar resultados exitosos, como una ejecución del sexo femenino.

También, en estos escenarios algunos estudios coinciden en que las mujeres ven el liderazgo como una manera de transformación de los subordinados, quienes aplican sus habilidades en aras de transformar un interés individual por uno colectivo. Definiéndose como interactivas, encaminadas al grupo de trabajo y usando un liderazgo horizontal (Mahia, 2006). Asimismo se destaca lo expuesto por Lupano Perugini, Castro Solano & Martina Casullo, (2008) quienes encontraron un elemento interesante a favor del liderazgo femenino, el cual hace referencia a la creación de beneficios sociales como una cuestión asociada a lo femenino. Lo que Lupano (2011) llamó la ecología de liderazgo, que hace alusión en esa visión social de la mujer en la que tiene muy presente el tiempo en calidad para la retroalimentación de información con los demás (Ho, Li, Tam, & Zhang, 2015).

Muchos investigadores han recomendado que las mujeres pueden ser mejores líderes que los hombres, sobre todo en lo que tiene que ver con la atribución de características de un liderazgo transformacional, como lo son la motivación, influencia que inspira y la recompensa contingente (Eagly, Johannsen-Schmidt y van Engen, 2003). Es decir, cada vez que crecen las ganas y el interés por la utilización de equipos en las organi-

zaciones (Mathieu, Maynard, Rapp y Gilson, 2008), las características de liderazgo se pueden asociar con algunos atributos propios de lo femenino, como factores de atracción hacia lo que es la cooperación y el trabajo en equipo.

Se indica así mismo que este novedoso modelo de liderazgo tiene dos características principales: que es democrático porque fomenta la participación entre sus colaboradores para tener en cuenta las opiniones del equipo al momento de la toma de decisiones y transformacional porque las mujeres poseen competencias para generar cambios significativos en los colaboradores y en la organización (Perozo & Paz, 2016). En esta caracterización predominan aspectos como: la comunicación, sobresale el lado humano de las personas, la empatía, lideran sin dar muestras innecesarias de su poder y buscan consensos a largo plazo. En fin, el liderazgo femenino se enmarca en un modo moderno, integrador, colaborador y democrático, ajustado a las pretensiones de las organizaciones actuales (Puyal & Sanagustín, 2006).

Por último, se resalta que desde años atrás el liderazgo femenino viene tomando más relevancia gracias a la incursión permanente de la mujer en el área laboral (Perozo-Ramírez & Paz-Marcano, 2016), por lo que, investigaciones hoy en día apuntan en que a medida que las organizaciones tengan más mujeres laborando, estas se desenvuelven de forma menos estereotípica, al mismo tiempo que, los nuevos modelos de lo que es un líder ideal se han flexibilizado e incorporan tanto elementos característicos del sexo masculino como del femenino (Berbel Sánchez, 2014). Tendencias que coinciden con uno de las autoras más citadas en esta temática Eagly y Karau (2002), que refieren que las líderes femeninas exitosas tienden a caracterizarse por una mezcla de condiciones masculinas –instrumentales y femeninas– comunales. En este sentido, significa de alguna forma humanizar a las organizaciones con esta experiencia en

la que las mujeres habían sido excluidas y por ende entender que esta realidad debiera ser incluyente y compatible (Antúnez de Mayolo, 2009).

4. *BARRERAS EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO FEMENINO*

La escasa participación de las mujeres en roles de liderazgo puede suscitarse por diversos obstáculos, tanto de orden subjetivo como objetivo. En ambos escenarios sin duda alguna prevalecen los estereotipos de género, los cuales se encargan de promover entornos de desigualdad que afectan considerablemente el ejercicio del liderazgo en la mujer e influyen negativamente en su crecimiento como personas y profesional.

En la actualidad, las mujeres ya no solo desean ser amadas, conformar un hogar y tener hijos, como anteriormente se postulaba dentro de la teoría freudiana (Freud, 1931), se expresa con frecuencia que el deseo de obtener poder experimentado por el sexo femenino se ha extendido a todos los ámbitos en los que la mujer se desenvuelve y aunque las mujeres están consiguiendo ocupar espacios en el ámbito social, es necesario revisar las barreras con las que han tenido que enfrentarse para poder acceder a ellos (Bueno, 2016).

Héller (2015) menciona que las mujeres en el mundo actual poseen las capacidades, habilidades y experiencias para poder conseguir avances y progresos que a lo mejor no se han contemplado. Sin embargo, las nuevas realidades y paradigmas conviven con estereotipos, juicios de valor y modelos antiguos que no son coherentes a las necesidades modernas; produciendo confusiones, desafíos y frustraciones frente a la toma de decisiones. Tanto las nuevas como las viejas realidades evidencian que la poca participación en roles de liderazgo puede que esté relacionada desde diversos obstáculos que pueden ser internos como externos.

Por ejemplo, se trae a colación el concepto de Techo de cristal de Carol Hymowitz y Timothi Schellhardt en 1986 en Estados Unidos (Ortiz-Ortega, 2009). Un término que la psicología hizo propio y ha trabajado desde muchas investigaciones (Berbel Sánchez, 2014). El cual plantea que el problema de lograr puestos de liderazgo y a su vez esas barreras visibles o invisibles que están en el camino hacen referencia a lo que se ha denominado “techo de cristal”. Gran parte de las investigaciones psicológicas indican que está compuesto por unos factores internos dentro de los cuales se encuentran las diferencias de género, intereses profesionales, la motivación de logro, el estilo de liderazgo, los conflictos de rol en la mujer (Powell, 1999; Sánchez Apellániz, 1997; Sarrió, 2002). Y dentro de los factores externos que componen este concepto se enuncian los de carácter organizacional y social, causado por la cultura patriarcal que muestra una diferenciación de poder entre hombres y mujeres: que obstaculizan a las mujeres en su crecimiento.

Otra de tantas dificultades que enfrenta la mujer tiene que ver con el fenómeno de la Teoría del Intercambio Líder-Miembro que señala que los líderes eligen para su equipo a aquellas personas en las que ven más compatibilidad, lo cual se considera un problema debido a que la mayoría de integrantes son hombres y por consiguiente apuntarían a otros hombres (Molero y Morales, 2011). También, se encuentra el dilema de la doble atadura o en inglés “the double bind” (Hall, 1995) el cual consiste en que cuando la mujer adopta un estereotipo masculino, es considerada competente, pero el inconveniente es que no gusta. Mientras que cuando adopta el rol femenino, gusta más, sin embargo no son consideradas competentes.

Por último, desde la psicología se han mostrado diversas consecuencias psicosociales que padecen las mujeres en el instante en que se atreven a aspirar a puestos de poder, como lo es el llamado “gueto de terciopelo” o el peligro del aislamiento en que quedan las mujeres muy poderosas

(García Prince, 2003, García de León, 2011). Además, se ha estudiado sus dobles limitantes en ejercicios de liderazgo, al estar intimadas con lo que se denomina “banda reducida de conducta aceptable”. Al respecto, en otras palabras esta situación podría ser proyectada con lo que es el fenómeno de *the double bind* mencionado anteriormente, explicando que de una mujer líder se tiene la expectativa que sea femenina pero no demasiado masculina (Morrison, White y Van Velsor, 1987).

Sin embargo, dado que todavía no se ha logrado plenamente la equidad de género en los puestos de liderazgo organizacional (Catalyst, 2015), se supone que aun el género se considera que se encuentra impregnado en la mente y cultura de las personas cuando visualizan a un líder. A su vez, Eagly asegura que el obstáculo se enfatiza en que estos prototipos los tienen las empresas y la sociedad como tal (Eagly, Engen, Johanne- sen-Schmidt, & Vinkenburh, 2011). Por consiguiente, le corresponde a la mujer luchar contra todos estos inconvenientes a nivel histórico político y social.

Como alternativas a lo expuesto anteriormente, por un lado Kark, Waismel-Manor & Shamir (2012), indican que en un líder ideal no se deben comparar características entre hombre y mujer, sino que debe contar con un carácter andrógino, es decir, se debe apostar por un complemento entre estas. Incluso autores contemporáneos como Furst, y Reeves (2008) se han detenido más en explicar o trabajar en como terminar con el techo de cristal y en por qué son pocas las mujeres que lo han alcanzado y proponen el concepto de “destrucción creativa” que se basa en que el liderazgo en mujeres es más asertivo en ambientes turbulentos debido a que ellas están más abiertas al cambio, a la innovación e inclusión.

5. EN DEFENSA DEL LIDERAZGO FEMENINO

A partir de la revisión de la literatura es importante resaltar a algunos autores que se han destacado en el mundo organizacional y que desde

sus posturas teóricas defienden la existencia de un modelo de liderazgo femenino, entre estas se encuentra Loden (1987), quien plantea diferencias con el estilo masculino el cual se basa en un esquema piramidal, es más competitivo, autoritario y basado en la resolución analítica de problemas; mientras que el femenino se basa en un esquema reticular, es más enfatizado en el trabajo en equipo, colaboración y resolución de conflictos a través de la intuición. Kaufmann (1996) trasciende y empieza definir un modelo de liderazgo femenino como una forma innovadora de ejercer en contraste al de los hombres, en el que se destaca lo emocional y la parte humana en la dirección empresarial.

De forma semejante, se puede decir que alrededor de lo que es el liderazgo femenino prima la participación en igualdad de condiciones que permite fortalecer las relaciones entre los diferentes integrantes de un grupo, favoreciendo modos de trabajo reticulares, sin embargo, en el modelo masculino primarían el logro individual y la racionalidad en el alcance de los objetivos estratégicos (Medina-Vicent, 2015).

Por otro lado, Helgesen (1993), no diferencia dos modelos de liderazgo, sino que identifica un rasgo considerado femenino que puede estar presente en cualquier modelo de líder y que hace referencia a la cooperación en vez de la competición y el control. Continuando esta misma idea, Rosener (1990), resalta la participación y el hecho de comunicar información entre todo el equipo como una manera primordial de liderar de las mujeres.

En contraste a las ideas anteriores, es menester traer a colación que con los avances investigativos se han intentado reevaluar estas ideas como adaptaciones a las organizaciones contemporáneas, para dar más claridad en que no todas las mujeres ejercen un liderazgo femenino relacional y flexible y no todos los hombres desarrollan liderazgos autoritarios y jerárquicos (González & Revelles-Benavente, 2019). En este sentido, el

liderazgo femenino, no implica que sea ejercido solo por mujeres pero sí se hace hincapié en que son propuestas más democráticas, participativas y están basadas en la ética del cuidado (Zuluaga y Moncayo, 2014).

Por ello se hace necesario, en todo caso resaltar desde esta aproximación teórica que sí existe un liderazgo femenino y que puede que existan diferencias según el sexo. Pero estas no tienen nada que ver con la naturaleza femenina, ni con la biología, por el contrario tienen que ver con los procesos de socialización de mujeres y hombres en el transcurso de su vida y la conformación de roles de género (Benniz, 2011).

6. REFLEXIONES FINALES

Desde las apuestas de la mujer por trabajar y luchar por roles de liderazgo en la sociedad, se resalta a nivel histórico desde la parte administrativa a Mary Parker Follet como una autora que a pesar de que no conceptualizó el liderazgo femenino (Seers, 2005), rompió con modelos tradicionales de su época y además, planteaba que el líder debe asumir una mirada integral y esforzarse por proyectar en el grupo un ideal a futuro a través de la motivación por intereses en común (Vélaz, 2011). A su vez, es considerada como la primera defensora de los modelos situacionales de liderazgo y cooperación (Smith, 2002).

Resulta así mismo mencionar que aunque hablar de liderazgo femenino es un tema bastante emergente, son pocos los autores que buscan profundizar en esta ideología. Las publicaciones más recientes siguen indagando lo mismo que años atrás. Y si bien es cierto ha venido progresando, la literatura sigue con los mismos patrones de investigación (Méndez, Cruz y Saavedra, 2015).

En la psicología una de las investigadoras más reconocidas y citadas por muchos autores es Alice Eagly gracias a sus aportaciones sobre liderazgo femenino, y desde sus planteamientos recomienda que las

mujeres en aras de ser líderes deban enfocarse en aspectos relacionales, como los valores de una comunidad y así generar una autenticidad.

En esta línea se encuentra principalmente que gran cantidad de artículos y documentos científicos están enfocados en el área organizacional y en lo educativo y se basan en estudiar los obstáculos existentes en la mujer para alcanzar puestos de liderazgo, así como en describir cualidades y perfiles de mujeres como líderes y diferenciarlas con los hombres. Finalmente, se debe seguir en la línea de desarrollar aportaciones teóricas más contextualizadas desde ciencias como la psicología para generar mayor avance en lo que respecta al liderazgo femenino.

Al mismo tiempo, la literatura del liderazgo femenino se ha orientado en describir cómo debe ser una mujer, cómo debe comportarse y cómo esperan que sea como líder. Lo que representa grandes limitaciones en el desarrollo de teorías. Y los estudios que se realizan parecen tener los mismos resultados una y otra vez. Por lo tanto, es claro que todos terminan explicando lo mismo que se ha venido haciendo desde un principio (Méndez, Cruz y Saavedra, 2015).

Por otro lado, llama la atención que muchos de los autores enfocados en el tema del liderazgo de la mujer son precisamente mujeres. Como ya se dijo, están Alice Eagly, Marta Reeves, Stacie Furst, entre otras. Pero se sigue tratando de un problema que en realidad no ha tenido muchos avances en cuanto a la literatura y aunque es un tema emergente e importante no solo en la Administración sino para la psicología y la sociedad en general, parece que falta mayor profundización en explicaciones significativas y en la generación de estudios sobre la mujer y el género desde las experiencias de vida para aportar teorías en escenarios contextualizados.

Además, la búsqueda de evidencias en esta línea recomienda estudiar los factores políticos y socioculturales que afectan el ejercicio del liderazgo para no seguir en etiquetas de “femenino” o “masculino”, puesto que se estaría siguiendo en el error de continuar con la transmisión de estereotipos relacionados a un sexo (López & Sánchez, 2009; Gillies, 2013; Sánchez, López y Altopiedi, 2014). Por lo que desde esta postura, y a partir de los análisis de varios autores se busca contribuir a una puesta en marcha basada en el trabajo por un equilibrio social a partir del reconocimiento del otro.

Pero no es un proceso fácil, se debe comprender que al momento de investigar los estilos de liderazgo, son numerosos los componentes que están en juego para generar las condiciones pertinentes en el desarrollo de liderazgos femeninos. Y a la vez, en la medida que se pueda crecer en favor de sociedades igualitarias, se irán dejando de lado los roles de género tradicionales, lo cual permitirá dialogar sobre modelos de liderazgo desligados del sexo/género (Medina-Vicent, 2015).

REFERENCIAS

- Antúnez de Mayolo, A. (2009). Liderazgo femenino. ¿Mito o realidad? Seminario Perú. *Revista digital de Administración y Marketing de IMUR*, 4, 25 (2009) 6-9. Recuperado de: <http://www.imur.com.uy/imur/wp-content/uploads/2013/03/RAM-25.pdf>.
- Batista, J. y Bermúdez, M. (2009). *Inteligencia Emocional y Liderazgo Femenino en Cargos de Dirección en Organismos Públicos*. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela: Universidad Rafael Belloso Chacín URBE.
- Bennis, W. Y. (2011). *Leders Strategies for Taking Charge*. New York: Charge.
- Berbel Sánchez, S. (2014). Liderazgo y género: Análisis de las divergencias conceptuales y sus efectos en la teoría y práctica feminista. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 73-84. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/viewFile/10.5565-rev-psicologia.1204/381096>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bradich, M. F., y Portillo, M. L. (2005). El liderazgo femenino ¿Existe? *Temas de Management*, 15-19.

- Bueno, L. (2016). Retos y obstáculos en el liderazgo de mujeres psicoanalistas mexicanas. *Revista Científica. Número Especial Estudios de Género*. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/4036/1/Retos_Rosalba%20Bueno.pdf
- Cáceres, M., Sachicola, A., y Hinojo, M. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal*, 11(2). Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/m_p_caceres_reche/publication/271827912_analisis_del_liderazgo_femenino_y_poder_academico_en_el_contexto_universitario_espanol/links/54d253b50cf28e069723e080/analisis-del-liderazgo-femenino-y-poder-academico-en-el-contexto-universitario-espanol.pdf
- Catalyst. (2005). *Women "Take Care", Men "Take Charge": Stereotyping of U.S Business Leaders Exposed*. New York: Catalyst Publications.
- Catalyst. (2015). S & P Pyramids: Methodology Catalyst, New York. Retrieved from <http://www.catalyst.org/knowledge/sp-500-pyramids-methodology>
- Coronel Llamas, J. M., Moreno Sánchez, E., Padilla Carmona, M^a. T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos327/re3271010520.pdf?documentId=0901e72b812598b1>
- Chiavenato, I. (2005). *Administración de los nuevos tiempos*. Colombia. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Chiavenato, I. (2006). *Gestión del talento humano*. México. Prentice Hall.
- Davis, K. & Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México. Editorial McGraw-Hill Interamericana. Décima edición.
- Eagly, A. H. & Karau, S. J. (2002). Role Congruity Theory of Prejudice toward Female Leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598.
- Eagly, A. H., Engen, M. L., Johannesen-Schmidt, M. C. & Vinkenburh, C. J. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: is transformational leadership a route to wome's promotion? *The Leadership Quarterly*, 22, 10-21.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569.
- Fowler, R. (1990). Psychology: The core discipline. *American Psychologist*, 45, 1-6.
- Freud, S. (1931). *Sobre la sexualidad femenina*. Obras completas. Vol. XXI. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Furst, S. A., & Reeves, M. (2008). Queens of the hill: Creative destruction and the emergence of executive leadership of women. *The Leadership Quarterly*, 19, 372-384.
- García de León, M. (2011). *Cabeza moderna/corazón patriarcal (un diagnóstico social de género)*. Barcelona: Anthropos.
- García Prince, E. (2003). *Diferencias en el liderazgo y los modos de dirección de las mujeres*. Ponencia Seminario Internacional sobre Liderazgo y Dirección para Mujeres. Femeval, Programa Equal. Valencia, España.
- Gillies, D. (2013). *Educational Leadership and Michel Foucault*. Londres: Routledge.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina: Vergara.
- González, A. & Revelles-Benavente, B. (2019). *Mujeres en el poder, mujeres empoderadas, mujeres aliadas, mujeres con capacidad de decisión*. Recuperado de: https://www.catunescomujer.org/wp-content/uploads/2016/11/Ebook-The-Time-Is-Now-OK_compressed.pdf
- Hall, K. (1995). *Beyond the double bind. Women and leadership*. New York: Oxford University Press.
- Helgesen, S. (1993). *La ventaja de ser mujer. Formas femeninas del liderazgo*. Vergara, Buenos Aires.
- Héller, L. (2015). *Mujeres y varones en las organizaciones, ambiciones y aspiraciones*. Kindle Pluma Digital.
- Ho, S., Li, A. Y., Tam, K. & Zhang, F. (2015). CEO Gender, Ethical Leadership, and Accounting Conservatism. *Bas Ethics*, 351-370.
- Kark, R., Waismel-Manor, R., & Shamir, B. (2012). Does Valuing androgyny and femininity lead to a female advantage?: the relationship between gender-role, transformational leadership and identification. *The Leadership Quarterly*, 23, 620-640.
- Kaufmann, A. (1996). Tercer milenio y liderazgo femenino. En L. Nuño, (1996). *Mujeres: de lo privado a lo público*. Madrid: Tecnos.
- Lassaga, G. (2004). *El poder femenino en el liderazgo*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.mujeresdeempresa.com>
- Loden, M. (1987). *Dirección femenina. Cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona: Hispano Europea.
- López, J. y Sánchez, M. (2009). Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias. *Revista de Educación*, 348, 331-353.
- Lupano Perugini, M. L., Castro Solano, A. y Martina Casullo, M. (2008). Prototipos de liderazgo masculino y femenino en población militar. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(2), 195-218. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000200001&lng=pt&tlng=es

- Lupano, M. (2011). Nuevas metáforas acerca de las mujeres líderes. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 65-80.
- Mahia, S. S. (2006). Liderazgo femenino. *El Mercurio*. Recuperado de: <https://search-proquest-com.ezproxy.cecacar.edu.co:2443/docview/336526297?accountid=34487>
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.
- Medina-Vicent, M. (2015). *Aproximación al estudio del Liderazgo Femenino a través del modelo transformacional*. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158386/Aproximacion_al_estudio_del_Liderazgo_Fe.pdf?sequence=1
- Méndez, D., Cruz M., y Saavedra, J. (2015). Liderazgo femenino: una Revisión a la literatura. En Escuela de Administración Universidad del Rosario. Nova Talenta: 2014-2015. Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/11556>
- Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (parte 3). Artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 17(1-2), 36-40.
- Molero, F., y Morales, F. (2011). *Liderazgo: hecho y ficción. Visiones actuales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, J. F. y Cuadrado, I. (2011). Perspectivas psicológicas sobre la implicación de la mujer en política. *Psicología Política*, 42, 29-44.
- Morrison, A. M., White, Randall P. & Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling*. Reading: Addison-Wesley.
- Mosello, S. (2005). Representación social del liderazgo femenino y sus implicaciones en la conciencia de éxito de la gerente universitaria. *Trabajo de Grado en Doctorado en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Belloso Chapín (URBE). Maracaibo*.
- Moya, M. (1994). Percepción de personas. En J.F. Morales (Coord.), *Psicología Social*
- Ortiz-Ortega, A. (2009). Poder, Mujeres y Liderazgo: Guía incluyente en un contexto global. Monterrey: Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
- Pernas. (2005). Para promover mujeres ejecutivas (documento en línea). Recuperado en: <http://www.clarin.com>.
- Perozo-Ramírez, B. A., y Paz-Marcano, A. (2016). Estilos de liderazgo femenino como factor influyente en las habilidades de los equipos de trabajo en el sector asegurador. *Clio America*, 10(19), 8-22. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.cecacar.edu.co:8080/10.21676/23897848.1656>

- Powell, N. (1999). Reflections on the glass ceiling. Recent trends and future prospects. En Gary N. Powell (Ed.), *Gender and work* (pp. 325-345). London: Sage Publications.
- Puyal, E., y Sanagustín, V. (2006). Liderazgo empresarial femenino reflexiones y paradojas. España.
- Querol Gutiérrez, C. (2014). Las directoras de orquesta como ejemplo de liderazgo femenino. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/46003>
- Robins, S. (1996). *Comportamiento organizacional*. México: Editorial Prentice Hall.
- Rosener, J. (1990). *Ways Women Lead*. Estados Unidos: Harvard Business Review.
- Sánchez, M., López, J. y Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42.
- Sánchez-Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: CIS.
- Sarrió, M. (2002). *La psicología de género a través del "techo de cristal"*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Valencia.
- Seers, A. (2005). Two women pioneers who led the way: An interview with Rosemary Stewart with reflections on the life and times of Mary Parker Follett. *The Leadership Quarterly*, 16, 305-312.
- Smith, E. & Mackie, D. (1995). *Social Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Smith, M. (2002). Infed.org. Retrieved 28 de Septiembre de 2015 from Mary Parker Follett: community, creative experience and education: <http://infed.org/mobi/mary-parker-follett-community-creative-experience-and-education/>
- Vélaz, I. (2011). *Liderazgo y Gestión de conflictos*. Retrieved from <http://s3a2.me/2011/01/27/liderazgo-y-gestion-de-conflictosby-mpf/>
- Zabala, M. (2008). *El techo de cristal*. Recuperado de: <http://search-proquest-com.bibliotecavirtual.udla.edu.ec/docviewm/>
- Zuluaga Goyeneche, D. y Moncayo Orjuela, B. C. (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración. *Suma de Negocios*, 5(11), 86-95.

Cómo citar este capítulo: Navarro Obeid, J. E. & Vergara Álvarez, M. L. (2021). Liderazgo femenino: una aproximación teórica desde la psicología. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.47-68). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Desafíos investigativos de la violencia intrafamiliar en Colombia*

Intrafamily violence in Colombia: research challenges

Adriana Margoth Bautista Roa¹

Mónica Patricia Pérez Prada²

Anuar Villalba Villadiego³

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología: Abordajes de la Violencia intrafamiliar a partir de los diálogos generativos en Instituciones Estatales de Tunja – Boyacá.

1 <https://orcid.org/0000-0002-1981-208X> Universidad de Boyacá, Tunja, Colombia.
adrbautista@uniboyaca.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-6204-3175> Universidad de Boyacá, Tunja, Colombia.
mpperez@uniboyaca.edu.co

3 <https://orcid.org/0000-0002-5536-1773> Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
avillalba2@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El presente capítulo da cuenta del recorrido investigativo que se ha venido desarrollando en Colombia sobre el tema de la familia, dando cuenta de un bordaje desde temáticas que no garantizan una comprensión amplia y profunda; además de ser temáticas aisladas que no están conectadas a proyectos claros. Estos aspectos conllevan a plantear una postura desde el enfoque sistémico que permite tener en cuenta todos los aspectos que afectan a la familia; exigiendo una mirada compleja de la violencia intrafamiliar, en la que se reconozcan los factores multicausales y multidimensionales que la componen.

De igual forma, se logra resaltar que el abordaje de la violencia intrafamiliar se ha dado más desde la normatividad que desde la disciplina psicológica; sin embargo, se logra resaltar procesos interventivos a nivel internacional, en los que se resalta el vínculo que se construye con las víctimas, el trabajo con el agresor y la activación de redes de apoyo. Además, se sugiere que las investigaciones deben hacerse desde un contexto real y ecológico y se mencionan tres aspectos que son importantes de abordar en torno a los cambios que promueve la cuarta revolución industrial para el sistema familiar.

Palabras Clave: Violencia intrafamiliar, investigación, enfoque sistémico.

ABSTRAC

This chapter gives an account of the investigative journey that has been developed in Colombia on the subject of the family, showing an approach from themes that do not guarantee a broad and deep understanding; in addition to being isolated themes that are not connected to clear projects. These aspects lead to a position from the systemic approach that allows taking into account all the aspects that affect the family; demanding a complex look at intrafamily violence, in which the multi-causal and multidimensional factors that compose it are recognized.

In the same way, it is possible to highlight that the approach to intrafamily violence has been given more from the normativity than from the psychological discipline; However, it is possible to highlight interventional processes at the international level, in which the bond that is built with the victims, the work with the aggressor and the activation of support networks is highlighted. In addition, it is suggested that research should be done from a real and ecological context and three aspects are mentioned that are important to address around the changes promoted by the fourth industrial revolution for the family system.

Keywords: Domestic violence, research, systemic approach.

Comúnmente se dice “la familia es el núcleo de la sociedad” y tiene esa connotación debido a que es allí en donde se constituyen los valores, la cultura y se configuran las formas en que el individuo se relacionará a los largo de su vida en sus diferentes dimensiones y contextos. Sin embargo, es importante mencionar que aun siendo el núcleo de la sociedad, no ha contado con la atención que requiere para poder cumplir con el objetivo para el cual fue instaurado.

En Colombia existen instituciones que buscan de alguna manera hacer visible las necesidades de las familias y que desde la investigación aportan su grano de arena brindando una comprensión sobre los fenómenos sociales que la afectan y procurando la emergencia de reflexiones que movilicen cambios significativos. Asimismo lo hacen algunos grupos de investigación de distintas Universidades vinculados a Colciencias. No obstante, el avance es corto para las necesidades que atraviesan las familias con respecto a los cambios actuales.

Dadas estas apreciaciones generales, el presente capítulo busca promover una reflexión sobre la investigación en familia, la comprensión de la violencia intrafamiliar y la complejidad que la compone, los avances en procesos de intervención a partir de procesos generativos y los desafíos que deben asumir los procesos de investigación sobre familia en torno a los cambios de la cuarta revolución industrial. Es importante aclarar que estas reflexiones emergen a partir del proceso investigativo que se viene realizando sobre los abordajes de la Violencia Intrafamiliar en Instituciones Estatales.

1. INVESTIGACIONES SOBRE FAMILIA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Teniendo en cuenta los cambios que con el tiempo han experimentado las familias, se han desarrollado investigaciones que aportan una

comprensión a quienes tienen la responsabilidad de trabajar con este grupo poblacional.

En este orden de ideas, cabe mencionar el estudio propuesto por Bonilla, Alarcón y Sánchez (2016), en el que se realiza un estado del arte en los grupos de investigación de Colciencias en Psicología entre 2010 y 2015. Este estudio permite reconocer que de 127 grupos, 30 han investigado el tema de Familia. Los resultados proponen al modelo sistémico como una gran tendencia en los procesos de investigación; siendo las áreas de la psicología clínica, social y de la salud las más interesadas. En el enfoque temático se comprueba que existen pocas investigaciones relacionadas con enfermedad, violencia doméstica, duelo, estrés, paternidad, entre otros. En cuanto al enfoque metodológico, se establece un abordaje desde lo cualitativo en el área social, jurídica, educativa y más cuantitativo en el área clínica y de la salud.

La existencia de este tipo de procesos investigativos con un reconocimiento en Colciencias, permite evidenciar que emerge una preocupación por los aspectos que pueden estar afectando el desarrollo familiar en nuestro país. Sin embargo, resulta necesario ampliar el foco de investigación, ya que la gran mayoría de las investigaciones se plantean sobre los vínculos relacionales internos de la familia.

Por otra parte López y Herrera (2017), realizaron un estado del arte sobre las investigaciones realizadas en Colombia sobre Familia. Allí se puede apreciar que el principal interés surgió por comprender la estructura y funcionalidad de la familia a partir de las interacciones, roles y responsabilidades de cada uno de sus miembros. Con el tiempo los investigadores entraron a identificar que los aspectos socioeconómicos y socioculturales impactaban en las familias. Asimismo, evidenciaron que la nueva postura independiente de la mujer a nivel social promovió cambios y que las crisis de pareja afectaban el desarrollo de los hijos.

Finalmente los investigadores plantean que es entre los años 90 y 2005 que se posicionó la temática sobre familia y niñez.

Como análisis a este proceso, López y Herrera (2017), concluyen que la mayoría de los estudios son tesis de pregrado que no cuentan con un amplio presupuesto para su desarrollo. De igual forma, consideran que se requiere apoyo entre las disciplinas para poder comprender las realidades de las familias colombianas, teniendo en cuenta que dichas investigaciones “en su mayoría no centran su análisis en familia como tal, sino que se percibe una mayor tematización sobre la violencia familiar, desintegración familiar, violencia hacia la mujer, entre otros” (p.160).

Al llegar a este punto es preciso darse cuenta de cierto grado de fragmentación en lo que concierne a las investigaciones sobre familia. Más allá de explorar las dinámicas relacionales que la afectan tanto interna como externamente y como se da la relación entre estos aspectos. Es así como los procesos se han encaminado a describir temáticas como hechos aislados, que si bien permiten tener una idea global de funcionamiento de las familias, no brindan una base sólida para promover cambios significativos.

Paralelamente a este estado del arte Páez (2017), en su estudio sobre tendencias de investigación sobre familia en Colombia, distingue grupos de investigación en cinco universidades colombianas, las cuales direccionan sus procesos a partir de modelos relacionales y perspectiva interdisciplinarios. Además, identifica cinco propuestas directas de entes gubernamentales y cinco propuestas de entes particulares, de las cuales no se tiene ningún estudio de impacto.

En resumidas cuentas, estos resultados permiten observar que poco a poco se va reconociendo la importancia de trabajar los temas de familia y aportar desde la investigación al ajuste, cambio y adaptación de la

misma. Aunque existen investigaciones reconocidas por Colciencias o de proyectos de grado de diferentes disciplinas, hay que reconocer que no están encausadas a un proyecto claro que permita engranar los resultados y propiciar propuestas que se ejecuten y que evidencien un cambio en el sistema familiar.

2. *COMPRENSIÓN SISTÉMICA DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR*

Como se mencionó anteriormente, el modelo sistémico marca una pauta de comprensión sobre la familia; ya que esta es comprendida como un sistema. Para Capra (1996), “los sistemas vivos son totalidades integradas cuyas propiedades no pueden ser reducidas a las de sus partes más pequeñas” (p.31), reconociendo que dichas partes solo pueden ser entendidas a partir del todo, a partir del contexto. Por tanto no se trata de desintegrar, sino de comprender las partes a partir de la relación de las mismas en un contexto determinado.

Este pensamiento permite ver a la familia como un todo, el cual está compuesto por partes, para el caso más explícito, por cada uno de sus miembros; los cuales no pueden ser comprendidos de forma individual, sino que tiene que examinarse el contexto familiar para entender a cada uno y a la vez las características propias de la familia. “La familia es un sistema, en la medida en que está constituida por una red de relaciones; es natural porque responde a necesidades biológicas y psicológicas inherentes a las supervivencia humana; y tiene características propias” (Hernández, 2013 p.26).

Hernández (2013), plantea unas características de los sistemas, los cuales son evidentes en la familia. Entre ellos se encuentran los límites, la causalidad circular, los roles y las reglas, patrones de interacción, la homeostasis, el proceso morfostático y morfogenéticos, estos dos últimos encargados de preservar la estabilidad y la flexibilidad para

que el sistema se pueda adaptar a los cambios internos y externos. Asimismo, dentro del sistema existen subsistemas los cuales complejizan cada una de las relaciones que se establecen internamente. Para el caso, la familia está compuesta del subsistema parental, fraternal y conyugal. Esto determina diferentes niveles de relación que internamente emergen en ella y de los cuales se evidencian investigaciones realizadas de forma fragmentada.

“Otro criterio básico del pensamiento sistémico sería la habilidad para focalizar la atención alternativamente en distintos niveles sistémicos. A través del mundo viviente nos encontramos con sistemas dentro de sistemas”. (Capra, 1996, p.31). Esta explicación da cuenta de los subsistemas explicados anteriormente, pero a la vez reconoce que existen otros sistemas ajenos al familiar, que interactúan y dinamizan las relaciones y los procesos de co-evolución en los seres humanos.

De esta forma, se puede constatar cómo no solo lo que sucede internamente en la familia, es responsabilidad de la familia; ya que si esta como sistema interactúa con otros sistemas (económico, social, cultural, entre otros), estos también inciden en lo que sucede allí. Como se ve, la relación familia y otros sistemas se enmarca en un proceso bilateral; es decir, así como otros sistemas impactan en la familia, la familia también lo hace en cada uno de esos sistemas. Prueba de ello es cómo los cambios actuales de la estructura y organización familiar determinan cambios en la economía del país, en la educación, en la cultura y formas de relación de la sociedad en general.

Con base en esto, la violencia intrafamiliar debe comprenderse en otros sentidos. Ya no se podría decir que es “intra”, porque esta no se construye a partir de lo que sucede internamente en el sistema familiar, sino que los cambios sociales en cada uno de los demás sistemas la afectan. La violencia entonces no emerge porque sí, porque un día uno

de los miembros decide agredir físicamente a otro; los sistemas ejercen estresores, demandas, asociadas a las necesidades básicas del ser humano que ocasionan caos y exigen nuevos niveles de adaptabilidad.

Desde este ángulo, las causas de la violencia no intra, sino familiar; no pueden comprenderse de manera lineal, no se puede asumir que existe una sola razón para que este fenómeno se dé, todo lo contrario; Uriel Bronfenbrenner (como se citó en Garzón, Mojica, Niños y Rodríguez, 2006): “Resalta la relación entre cada uno de los niveles sistémicos: el individuo, la familia, la comunidad, la sociedad y las instituciones, que de forma directa o indirecta interactúan para la construcción y el reconocimiento de las diferentes intersecciones y significados posibles de la violencia de acuerdo al nivel en referencia” (p.100).

En otros términos, la violencia familiar es multicausal, es el resultado de condiciones externas e internas al grupo familiar entre los que se puede mencionar la falta de oportunidades laborales, la pobreza, el bajo nivel de escolarización (García, 2012), la transmisión intergeneracional (Cabrera, Aceituno, Matamala, & Fischer, 2017), factores genéticos (Muñoz & Hernández, 2016), entre otros tantos factores.

Por esta razón, desde la perspectiva sistémica, todo acontecimiento implica factores multicausales y multidimensionales que ayudan a la comprensión e interpretación y cuyo significado cobra sentido en la dinámica interactiva de dichos factores en el contexto que la implica. (Sánchez, 2007).

En la actualidad los procesos de intervención de la violencia familiar han sido más notorios desde lo legal. Es el área disciplinar del derecho la que ha buscado establecer un control sobre esta problemática; sin embargo, los mecanismos no han sido óptimos, teniendo en cuenta

que a nivel nacional este fenómeno social crece día a día; sin contar los casos que a la fecha no han sido denunciados.

Por otra parte, según Gómez, Muñoz & Haz, (2007), las familias definidas como multiproblemáticas tienden a recibir una atención basada en las deficiencias y centrada en el individuo, aspecto que promueve el direccionamiento a diversos profesionales; cada uno enfocado en una dimensión del ser, lo que no permite la autonomía en el proceso de atención, a raíz de la multi-asistencia. Para Minuchin, Colapinto & Minuchin (2000), estas intervenciones pueden ser requeridas, pero en muchas ocasiones terminan desarticulando las estructuras familiares.

Ya teniendo clara una concepción sistémica de la Violencia Familiar y teniendo en cuenta los adelantos investigativos que hasta el momento se han desarrollado, es claro que no puede seguirse estudiando el fenómeno como algo específico, o algo que debe manejarse desde el control; sino que deben contemplarse otras miradas a partir de una postura compleja que permita una comprensión amplia del fenómeno de estudio. Por esta razón se debe dar paso a investigaciones que permitan la conexión de los adelantos en las diferentes disciplinas y las intervenciones que promuevan el cambio social; teniendo presente los procesos evolutivos que se viene desarrollando con la cuarta revolución industrial y el transhumanismo.

En este orden de ideas Sánchez (2007), sugiere que el verdadero estudio sistémico requiere tener presente elementos que integran las estructuras humanas, entre ellos: se hace pertinente que las investigaciones se hagan sobre el contexto real, ecológico, en el que se dan los fenómenos; es necesario tener presente el tiempo, el conjunto de sistemas interconectados y encontrar la sistematicidad en la propia sociedad y reflejarla correctamente en el pensamiento.

3. AVANCES EN PROCESOS INTERVENTIVOS A PARTIR DE PROCESOS GENERATIVOS

Como se habrá notado, en Colombia las investigaciones encaminadas a desarrollar o evaluar procesos de intervención en familias son escasas. Aunque a lo largo del tiempo se han identificado algunos proyectos o propuestas encaminadas al fortalecimiento familiar, como lo son Haz Paz, Políticas Públicas sobre Familia, entre otras, estas no han sido evaluadas y otras tantas más que en la prevención se han quedado en el asistencialismo, como el programa familias en acción; el cual conllevó incluso al aumento de embarazos con el fin de obtener el beneficio o subsidio que este programa ofrecía por cada hijo.

Este panorama posibilita que la población afectada dependa de otros para resolver sus problemas, lo que propicia a la vez un desconocimiento de los recursos, personales, familiares, sociales y culturales para asumir las dificultades que se presentan en la cotidianidad; aspecto que es muy relevante en los procesos interventivos que se realizan internacionalmente y que han demostrado efectos importantes en la mitigación del problema.

Como procesos interventivos propuestos en Estados Unidos, se identifican varios aspectos en los cuales se resalta la importancia de la participación de la víctima y su relación con el personal que aborda el caso. De igual forma se han desarrollado estrategias en torno a los procesos metacognitivos en el victimario y los procesos de empoderamiento y evidencia de los recursos por parte de la víctima; todo esto enmarcado en el trabajo en red y los procesos conversacionales.

Ismayilova, Gaveras, Karimli, Chaffin & Nanema (2016), plantean cómo el vínculo construido entre la persona afectada y quien recepciona el caso, permiten garantizar el proceso de empoderamiento y a la vez

disminuir los síntomas de depresión que se desencadenan a raíz de la situación violenta.

El enfoque sistémico, comprendido desde el punto de vista de la dialéctica, es un instrumento vigoroso del conocimiento y la transformación de la sociedad. Integrar la estructura, el funcionamiento, los marcos de referencia y los ciclos de vida dan cuenta del principio de globalidad, sin negar los límites de las disciplinas, ayuda a definir los dilemas de las familias (Sánchez, 2007).

4. DESAFÍOS QUE DEBEN ASUMIR LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE FAMILIA EN TORNO A LOS CAMBIOS DE LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

- » Impacto de la inteligencia artificial en las configuraciones de familia
- » Bio-política: Políticas Públicas sobre familia
- » Abordaje e investigación desde la interdisciplinariedad

REFERENCIAS

- Bonilla-Cruz, N., Alarcón-Carvajal, M., & Sánchez-Meza, G. (2016). Familia: un estado del arte en grupos de investigación de Colciencias en psicología entre 2010-2015. *Mundo fesc*, 6(11), 33-47.
- Cabrera Pérez, P. E., Aceituno, R., Matamala, F., & Fischer, J. (2017). *Violencia de estado y transmisión entre las generaciones. Política y Sociedad*, 54(1), 211-231. doi:http://ezproxy.unisimon.edu.co:2151/10.5209/POSO.49672
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Ed. Anagrama.
- García, M. (2012). La violencia intrafamiliar una problemática que requiere pensarse desde lo interinstitucional. *Rev. Eleuthera*, 7, 90-103.
- Garzón, D., Mojica, J., Niño, J. & Rodríguez, L. (2006). *Consultoría Sistémica: Un enfoque interventivo, formativo e investigativo*. Bogotá, Colombia: Ed. Universidad Santo Tomás.

- Gómez, E., Muñoz, M. M. & Haz, A. M.. (2007). Familias Multiproblemáticas y en Riesgo Social: Características e Intervención. *Psykhe (Santiago)*, 16(2), 43-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200004>
- Hernández, A. (2013). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá, Colombia: Ed. El Búho, LTDA.
- Ismaylova, L., Gaveras, E., Karimli, L., Chaffin, J. & Nanema, R. (2016). Un enfoque integrado para aumentar el estatus de empoderamiento de las mujeres y reducir la violencia doméstica: resultados de un ensayo controlado aleatorizado grupal en un país de África occidental. *Asociación Americana de Psicología*, 8. <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000136>
- López-Montaña, L. M. y Herrera-Saray, G. D. (2017). Un estado de los estados del arte de familia en Colombia: el lugar de la familia y de las disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 9, 148-164.
- Minuchin, P., Colapinto, J. & Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Muñoz, J. & Hernández, J. (2016). *Bases genéticas del comportamiento violento. Conducta Violenta: Impacto Biopsicosocial*. Universidad de Guadalajara. Ed. Universidad.
- Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837. DOI: 10.11600/1692715X.1520331052016.
- Sánchez, M. (2007). *Lectura sistémica sobre familia y el patrón de la violencia*. Ed. Universidad de Caldas.

Cómo citar este capítulo: Bautista Roa, A. M., Pérez Prada, M. P. & Villalba Villadiego, A. (2021). Desafíos investigativos de la violencia intrafamiliar en Colombia. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.69-80). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Perversión y fantasía en la destrucción del otro: Análisis a la luz del psicoanálisis*

*Perversion and fantasy in the destruction of other:
Analysis in the light of psychoanalysis*

Álvaro Enrique Lhoeste Charris¹
Lizeth Reyes-Ruiz²
Jairo Gallo Acosta

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0002-4393-6621> Corporación Universitaria del Caribe - CECAR, Sincelejo, Colombia. alvaro.lhoeste@cecar.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. lireyes@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El objetivo del actual capítulo es analizar la perversión y la fantasía en la destrucción del otro, por ello se busca dar una comprensión desde una revisión teórica de todo este fenómeno psíquico, en tanto ofertar posturas y alternativas desde la intervención clínica en búsqueda de sujetar los eventos traumáticos que transportan al sujeto a la elaboración de actos de su fantasía perversa traducido en la destrucción humana, relacionados con eso que le causa goce, que lo lleva a experimentar el placer del goce frente al acto. La metodología es una revisión bibliográfica y teórica del fenómeno que tiene como meta ofertar alternativas desde la intervención clínica, lograr detener los traumas que transportan al sujeto a la ejecución de actos de su fantasía perversa articulado con la destrucción del otro; a partir de esto aparece la pregunta problema. En tanto brota el interrogante ¿Cuál es la relación de la fantasía y la estructura perversa en los actos de destrucción al otro?

Los resultados mostraron que la estructura perversa es de suma importancia para llegar a la destrucción del otro; se tiene en cuenta la fantasía del perverso, de cómo elabora el acto y cuáles son las acciones que le causan goce, en tanto esto hace parte de la estructuración del sujeto, debido a que hay unos fenómenos elementales que permiten reconocer la estructura perversa de un sujeto, aunque este se encuentra capturado en su ley, no obstante logra impactar al contexto a la cultura, a la sociedad neurótica, por esto queda sin una perspectiva, estableciendo sujetos desorganizados por fuera del discurso del otro, anulándolo totalmente, o cosificándolo y poniendo en escena su fantasía del Otro perverso.

Palabras clave: perversión, fantasía, destrucción, neurosis, cosificación, otro.

ABSTRACT

The objective of the current article is to analyze the perversion and fantasy in the destruction of the other, for that reason it is sought to give an understanding from a theoretical review of all this psychic phenomenon, while offering positions and alternatives from the clinical intervention in search of holding the traumatic events that transport the subject to the elaboration of acts of his perverse fantasy translated into human destruction related to that which causes him enjoyment that leads him to experience the pleasure of enjoyment in the face of the act. The methodology is a bibliographic and theoretical review of the phenomenon whose goal is to offer alternatives from clinical intervention to stop the traumas that transport the subject to the execution of acts of his perverse fantasy articulated with the destruction of the other, from this appears the problem question. As the question arises, what is the relationship between fantasy and perverse structure in acts of destruction to the other? The results showed that the perverse structure is of the utmost importance to arrive at the destruction of the other, the fantasy of the perverse one is taken into account, of how he elaborates the act and what are the actions that cause him enjoyment, while this is part of the structuring of the subject, because there are some elementary phenomena that allow the recognition of the perverse structure of a subject, although this is captured in its law, however manages to impact the context, the culture, the neurotic society, so it is without a perspective, establishing disorganized subjects outside the discourse of the other, totally annulling it, or reifying it and staging its fantasy of the perverse Other.

Keywords: perversion, fantasy, destruction, neurosis, objectification, other.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las diferentes culturas los actos perversos han logrado impactar la historia, la constitución de la estructura perversa coloca en sintonía los matices de la fantasía en la que se supedita lo real del goce, por tal razón esa fantasía perversa guía al sujeto a padecer ciertas sensaciones hasta el punto de llegar a violentar y a destruir al otro. Existen sujetos que realizan actos de daño de manera continua en la sociedad hasta el punto de asesinar, torturar al otro sin ningún tipo de consecuencia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito es importante destacar quiénes son las personas encargadas de este tipo de hechos, llegar a destruir a un sujeto usando cualquier tipo de objeto sin tener en cuenta el dolor del otro o sin lograr sentir algún tipo de sensaciones por este acto macabro que impacta de manera negativa a la sociedad.

Los fenómenos elementales de este tipo de representaciones están agarradas a la historia que trae el sujeto, en el cual infaliblemente ha conseguido fundar una estructura que le apruebe la ejecución de ciertos actos, por consiguiente los caracteriza para continuar consumando estas acciones ilegítimas en su vida cotidiana. La perspectiva de vida que tiene cada sujeto jugará un papel importante en la elaboración de los actos de destrucción del otro, debido a que las fuentes económicas y las oportunidades constituirán una buena salud mental acorde a la cultura.

Generalmente quien elabora estos actos son sujetos que son reconocidos socialmente por alguna conducta particular, aunque no hay una edad definida para la realización de la destrucción de otro dentro del acto homicida. Se hace necesario señalar que el sujeto que atenta y destruye a otro puede considerarse como una manera de estructura perversa tal cual como lo evidencia la teoría psicoanalítica. Se puede lograr analizar las dificultades en la constitución de la estructura perversa

en la psiquis de cada sujeto de manera indudable en las conductas que elaboran frente a un otro, por tal razón se consigue ingresar en la partida de sus fantasías y cómo llevan a cabo esta en los actos homicidas. Esto propiamente relacionado con la destrucción real del cuerpo de otro.

D'Amato (2008) comenta que la perversión es una forma a manera de estructura que involucra una escena de goce del fantasma que logra situarse dentro del deseo inconsciente, deseo totalmente desigual al del sujeto neurótico. Por ello el goce del fantasma en proporción con la forma del deseo inconsciente, trae consigo un Otro determinado que es el que lo conlleva al momento de lograr reconocer la estructura. Lacan (1987), señala que el otro constantemente es forma y perspectiva de un goce, así mismo aparece la eventualidad de lograr llegar a la repetición de un holocausto, es decir una forma de llevarla incluso a aquellos dioses nocturnos como una manera de rito que está por fuera del discurso, dioses que demandan un objeto de sacrificio en la mayoría de sus acciones dentro del rito a realizar, así mismo esto produce una sensación de seducción, se convierte en algo donde son pocos los que pueden no llegar a perecer. Por tanto se puede construir como uno de los pilares de seducción más atrayente para la estructura perversa. La orientación dirigida al daño, en primer momento al sujeto actuando de una manera silenciosa procede hacia su cuerpo y a su ser, como una trampa de protección que se desborda hacia afuera y se orienta a un otro, que de forma especular lo simboliza con la marca del estrago y la consternación del daño y la destrucción. Por esto el objetivo primordial es analizar la perversión y la fantasía en la destrucción del otro, por ello se realizará una comprensión desde una revisión teórica de estos fenómenos y consiguiente dar medios y alternativas de intervención para contener las experiencias traumáticas infantiles que conllevan al sujeto a realizar estas formas de violencia como la destrucción del otro, por tal razón surge la pregunta problema. En tanto brota la incógnita ¿existe una fantasía inconsciente perversa en la destrucción del otro?

En la elaboración de este trabajo se realizará una visión desde la luz teórica del psicoanálisis con ello para lograr dar mayor comprensión del fenómeno presentado. En tanto es un estudio que reconocerá la subjetividad, la perversión y la fantasía en la destrucción del otro, desde un análisis de la teoría que cederá exponer esta fractura psíquica que perturba a las diferentes culturas que se ven afectadas, por lo tanto se relacionará la teoría con los actos reales para argumentar los hechos desde el psicoanálisis.

Blackman (2008), señala que la cultura es un escenario para lograr desarrollar la subjetividad colocando en juego la experiencia, tributando en la experiencia. En tanto esta evidenciada desde la significación y la interpretación real de lo vivido por el sujeto colectiva o individualmente, Weiss, (2012) señala que lo real permite llegar a la constitución de la subjetividad, en tanto ha logrado introducir algunas conceptualizaciones relacionadas con esta, una de ellas la experiencia, lo individual, lo subjetivo y lo que es reflexivo.

Volant (2014), Comenta que el acto será siempre dirigido de manera consciente, es decir que el goce es la cúspide en el sujeto, en tanto es conseguir su lugar de objeto de deseo a modo de instrumento del goce del otro. Así mismo Flavio (2014), muestra que la fuerza agresiva se constituye desde la fantasía con unas características de represalia situadas de forma sutil en las gestiones que la ocultan, en tanto su objetivo es cambiar el evento trauma de la infancia en un triunfo del adulto. Lutereau (2013), elaboró un escrito sobre la conceptualización de Jacques Lacan sobre la perversión. En el cual desdobra el acto mismo del deseo del perverso, por ello interviene desde lo propuesto por Lacan quien logra ampliar de manera precisa la perversión. Por otra parte Muñoz (2015), afirma que el deseo perverso se muestra a condición del acto ajustado al goce del mismo, así mismo instala la fuerza en el partenaire. Por ello su energía no está relacionada de manera directa con el perverso.

Lombardi (2015), señala que la alienación posee un perfil de elección, en tanto el sujeto se sitúa en un lugar con relación a esos elementos de elección. Así en la teoría psicoanalítica más allá de esos elementos decisivos alienados a cualquier tipo, hay una dirección de nombramiento en el que el sujeto confirma un lugar con proporción a esos elementos, esa posición electiva es derivación de su dolor y padecimiento subjetivo que al mismo tiempo es su síntoma. Otero (2011), señala que el sujeto con la estructura perversa logra reconocer el objeto herramienta de goce del Otro, en tanto logra dar respuesta al estado de angustia con sus pericias perversas, por otro lado De Battista, (2015), muestra una forma diferente de conservar el deseo por fuera del discurso mediante indiscutible lazo social, familiarizado con el contenido fantasioso del sujeto, consiguientemente Gerez (2006), describe que el sujeto con estructura perversa convoca al Otro, así mismo, en tanto este pueda mostrar una distinción y castrándolo de manera inconsciente, permitiendo la posesión de la falta dejándolo desear eso que está ahí.

Dentro de la perversión la fantasía en la destrucción del otro juega un papel fundamental, a partir de aquí aparecen nuevas sensaciones y percepción, es decir que puede influir en el acto de destrucción del otro por ello Mora (1979) señala que la fantasía se puede convertir de diferentes formas como una acción de evidenciarse, o como un espectro o una representación, es decir hay una gama de expresiones que muestran la fantasía en el sujeto. Segal (1991), señala que la fantasía inconsciente matiza todas nuestras acciones; hay acciones que dirigen de manera más puntual a la constitución esa fantasía inconsciente, en tanto que estos serían los sueños, el juego y las artes como medio de expresión, por otra parte, Prates (2012), destaca que el resultado psíquico con afectaciones por la represión no son los recuerdos, debido a que ningún sujeto se brinda sin conocimiento a una acción rememorativa, sino impulsos que proceden de las escenas primarias. Por ello las fantasías inconscientes se conceptúan como un propósito encaminado a un objeto-meta de

manera positiva o negativa, sin tener en cuenta la subsistencia autónoma del objeto.

Lagache (1965) Es importante destacar que dentro de las investigaciones psicoanalíticas no se puede desecharla fantasía, en tanto toda interpretación y construcción desde el psicoanálisis implica la fantasía inconsciente. Representa el proceso inconsciente de lo psíquico, que sigue como preconsciente y consciente. Los efectos finales del proceso de la fantasía son las ficciones y la fantasía consciente.

2. *DESARROLLO DE CONTENIDO*

2.1. *Lacan y Freud acerca de la perversión*

Sigmund Freud (1905), Señala que el sujeto con estructura perversa está capturado en su sexualidad, impedido, de manera incuestionable su pulsión, pulsión perversa que paralelamente se desarrolla libremente, en tanto no modulada al fin sexual del acto real de reproducción, esto pertenece a una mirada que afianza una posición subjetiva frente a la preparación de la madre en la castración, de tal formase funda un lugar que puede aceptar y dar la ausencia de la misma. En tanto la ley y el acto de la castración de un otro es puntual para la configuración del sujeto que afronta su misma castración. Freud (1920), destaca que el éxito del perverso se provoca por la transformación de la fantasía a condición de juego, por ello la soberbia formación de un acontecimiento trauma por intermedio de la alteración de esa inocuidad del sujeto en dinamismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Lacan (1958) señala que la castración no conquista de hecho su jerarquía en cuanto a la naturaleza de los síntomas, sino desde su descubrimiento como castración de la madre. Así mismola renegación de la castración otorgaría la vía de algunas pulsiones dentro de las cuales solo una subsistiría libremente e intacta, pillada y no reconocida al falo, por lo tanto Freud (1905) señala que es

la vía la que consiente a la aproximación entre los sexos. Para Lacan la estructura perversa tiene distintas representaciones de sentido, Lacan ahonda más que Freud en los universos pulsionales. Lacan (1987), señala que “la relación sexual no existe”. En tanto evidencia que la pulsión se agarra al objeto, debido a la “cópula” Como forma de dúo de goce de dos, no está, así misma lograr reclamar de carácter teórico el acto mismo sexual, el cual Freud dibujó, a partir de sus indicios con relación a las pulsiones, en tanto le permitía imposibilitar con mayor malestar, por ello se guardó a eso, por aquellos síntomas que necesitaban o entorpecían el encuentro sexual. Por ello Lacan se aparta de los lineamientos de Freud como era.

Esto lleva a Lacan desmenuzar en tanto en la perversión distinto a Freud, puede decir que las pulsiones no están como placeres antepuestos a la aproximación coital y en este no beneficia a un goce típico disímil al de un orgasmo experimentado de forma imprecisa. Las diferencias que hallen el goce originario del onanismo y el obtenido dentro del marco del acto sexual real es la complacencia subjetiva natural a la instancia de la discrepancia de los sexos y la cohesión del sujeto a uno de ellos. Lacan (1962), evidencia que el sujeto con estructura perversa funciona en la experiencia como una protección congruente con el goce, antes que un engrandecimiento, en tanto, que la ejecución de lo desordenado puede ser de cierto modo una manera de contenerse, no logra reconocer de que goce transfigura su movimiento.

Dor (1995), señala que el sujeto perverso tiene claridad en cuanto a la posición subjetiva que lo ata a la superioridad de lo imaginario fálico; siembra su particularidad incompatible con relación a la castración de tal manera que consigue calcular su incidencia con mucha exactitud.

Bruno (2009), comenta que el sujeto con la estructura perversa no se comprime a la ley, se encuentra de acuerdo en que la ley es generosa,

es decir realiza una reducción del acto a un consentimiento del Otro, quien consigue anular el acto en sí mismo. Se dice dadivosa porque le llega al sujeto perverso el acto de la castración de la madre que logra instaurar la negación de esta.

Lacan (1962), desataca que el sujeto con estructura perversa se muestra al igual que en la neurosis, por ello se llega a la conclusión audaz de reestablecer la noción de la perversión como unas formas del fantasma del sujeto. Lacan (1956), la estructura perversa interna al fantasma neurótico, en tanto, en las cimentaciones del afecto, es decir que el lugar del sadismo y del masoquismo brota como una defensa, es decir como el prototipo del acto mismo del deseo perverso. Por otro lado se dice que el fetiche no será preciso para el sujeto perverso, por tanto, a que su goce siempre estará en lo perverso, así mismo el deseo sexual es autónomo por un objeto fetiche, en otras palabras que el objeto acepta sostener la ilusión de que hay en el cual no hay nada, hay mucho.

Freud (1913), en la obra elaborada por el *Tótem y tabú* (p.214), destaca

Todo el misterio es este acto. Está destinado a ocultarnos el hecho de que no solo la muerte del padre no abre la vía hacia el goce, que su presencia supuestamente prohibía, sino que refuerza su interdicción. Todo está ahí, y realmente ahí, tanto en el hecho como en la explicación, la falla. Estando exterminado el obstáculo bajo la forma del asesinato, el goce no deja por ello de estar menos interdicto y, aún más, la interdicción es reforzada.

Teniendo en cuenta lo anterior Lacan (1959), señala que el incumplimiento del goce solo se llega reposando en la primicia inversa, sobre las formas de ley, aserción en la que no compromete apreciar que la procacidad exige una ley con proporción a la consolidación, que sobresale que el goce involucra mostrar la expresión en que se puede componer.

En tanto por esta ruta se puede limitar el goce a manera de un mal e instituyendo en la escena misma la inferencia de la obra de Sade. Lacan (1967), identifica para regresar al fantasma, el sujeto perverso elabora un juego psíquico imaginando ser el Otro para legitimar su goce, en tanto es lo que evidencia el neurótico, fantasea en convertirse en el sujeto perverso, busca así asegurarse del Otro. El neurótico intenta protegerse de lo incomprensible de eso que no sabe y que para él es tenebroso lo conduce al sufrimiento indeciso en el deseo del Otro, por tal forma lograr sostenerlo en su dolor y compleja parcelación de él.

2.2. *Acerca del fetiche*

Miller (2001), destaca que la elección del objeto logra ser particular, es decir que puede tener diversas características, en tanto puede llegar a ser una mujer usando medias con mallas negras, subsiguientemente las medias son fundamentales para la satisfacción del sujeto, es decir toma lugar de objeto fetiche. Se presenta a modo de sustitución, ese objeto fetiche es importante y esencial al goce sexual del objeto de elección. Freud (1905), comenta que el objeto fetiche es un heredero del falo materno, logra una sustitución impropia del objeto sexual. Freud (1927), muestra que el fetichista lo que intenta no es contener el falo simbolizado desde lo femenino, sino hacerlo real, es decir porfiarlo, por lo tanto el fetiche consigue protegerlo de la amenaza de la castración. La energía libidinal no es visible aunque se logra apreciar desde lo real en el fetichismo, el objeto de la elección logrará ser la determinante para la particularidad de la libido.

Lacan (1966) señala al fetiche para lograr rotular al objeto primario del deseo y para instituir el lugar perverso. En el sujeto perverso el objeto está intangible y simbolizado por el objeto fetiche. Si esto no se provoca, no podrá establecer el lugar perverso Lacan (1967), trabaja acerca del fetichismo buscando de manera clara el concepto de la estructura perversa. Lacan, buscaba hallar las distintas formas de perversión, es

decir donde el objeto sea simbolizado por un fetiche y el requerimiento de pretender gozar de eso. En la perversión los sujetos encarnaran un lugar distinto de la perversión, entre las cuales se encontrara el sadismo, masoquismo y el exhibicionismo, por ello la diversificación de las representaciones, las colisionará en las variadas vías fantasmáticas.

Miller (1997) enfoca los comportamientos sexuales desviados, toma como ejemplo conductas sexuales no frecuentes como la pedofilia, la zoofilia, asimismo el sadismo, voyerismo y exhibicionismo. Conductas que dentro de la psiquiatría contemporánea son nombradas como las parafilias y que son un grupo de conductas sexuales determinadas por ellos. Lacan (1967), destaca que el sujeto perverso busca es instituir la relación sexual que no está con la contribución de su fantasma, que es usado para asegurar el goce del Otro, llegando a la confrontación al Otro mismo, lo somete, lo exhibe. Miller (2000) por la gestión elaborada el sujeto se pierde, es decir desaparece, solicitando rigurosamente el significante surgido de la idea freudiana de las zonas erógenas y noción de objeto parcial, es significativo destacar que el tipo de estructura perversa es el carácter donde el sujeto desea hacerse objeto del goce de un otro sexual, en tanto el neurótico puede señalar te hago lo que deseo, pero ya en el avance de la escena se angustia, tiene dificultades para llevar a gestión el acto, se repliega, en oposición al perverso, que decididamente se custodia en eso, es decir tiene claridad con relación a lo que puede desear, en tanto que no hay dilaciones y discusiones como surge en la estructura neurótica.

2.3. *Fantasía, cuerpo y destrucción*

La fantasía se relaciona con las formas y pensamiento de los seres humano, desde sus comienzos y de modo inconsciente, en tanto existe una búsqueda por alcanzar la construcción de lo real de esa experiencia que satisface al sujeto. De tal forma que el sujeto llega a identificarse a ese objeto fantasma tramitando su misma satisfacción de la pulsión

articulada con el Otro. Lacan (1969) el deseo es el que aprueba situar de cierto modo el inconsciente, en tanto que el deseo, sexualmente en contención se logra tener en las fantasías del sujeto su inicio, y constituyen la presencia de la energía de la libido inconsciente. En tanto es la falta o la traslación de esta falta misma, Lacan (1958) señala en el deseo del sujeto hay una trasnominación de la falta de ser, siendo esta la subsistencia del deseo mismo. Por lo tanto es significativo subrayar que en el perverso más, que en el interrogante del deseo del Otro, consta de una gama de objeciones destinadas al acto. Es decir el deseo, dentro del fantasma perverso, se adapta a la maniobra de la articulación de la escena perversa.

Roberto (2004) comenta que Lacan inicia los esbozos freudianos sobre su obra *Tótem y tabú* sobre la supresión del padre con su muerte simbólica por parte de sus hijos para tomar los bienes del padre muerto, al asesinarlo sucede que ellos mismos rechazan lo que el padre no admitía que forjaran, lo que trae consigo la determinación con la contravención del padre hacia ellos. Se destaca señalar la participación del entorno social por medio de la preferencia de la destrucción escruta una medida de beneficios privativos, estos alcances van a estar sujetos a los diferentes momentos y circunstancias, por ello este tipo de escenarios insertan en el sujeto las maneras de tramitar ese impulso a la destrucción, alcanzando una relación, con el otro y con la cultura. Freud (1930) señala que la disposición agresiva es una forma única de pulsión libre, original del sujeto, y en el aspecto cultural encuentra un impedimento más penetrante. El ambiente cultural se encuentra en apuesta sosteniendo el Eros, que busca reunir a los sujetos solitarios constituyendo lo que se nombra como humanidad, contrariamente lo que acontece con la pulsión de muerte que tiene la tarea de la infusión de estas alineaciones.

Lacan (1960) destaca que el sujeto perverso llega a esta prominencia del fantasma o fantasía, de tal manera que su deseo puede extenderse

como una trama inconsciente, en tanto como discusión a lo que el sujeto deduce que el Otro desea de él, Lacan (1975) aborda mostrando que cuerpo y síntoma se encuentran articulados en una relación, así mismo destaca que las pulsiones son la reverberación que hay en ese cuerpo del acto de algo que se debe decir. En tanto repique esto, para armonizar, otra expresión del síntoma, es justo que el cuerpo sea sensitivo a ello. De hecho lo es. Por tanto el cuerpo posee ciertos orificios.

Díaz (2002) despliega un trabajo sobre el cuerpo, ese objeto manifiesto por la desproporción del otro, adonde expone el cuerpo como objeto de la subjetividad para la muerte y la analogía con el goce y la caracterización sexual y erótica en el sujeto. Explica lo más fundamental es la relación social y el cuerpo sumergido en lo simbólico con la propensión a la destrucción del otro. Díaz (2003) destaca que el fantasma de la fantasía se encuentra muy inconsciente, así mismo emergen las fantasías que se encuentran ubicadas en las alineaciones del inconsciente, fundamentalmente en los sueños, en los síntomas y los actos fallidos. Como una manera de lapsus, por ello obtendrá salir la inclinación de la destrucción del otro, tomando como señal el uso del cuerpo como una manera de violencia inmediata y muy importante para la cultura, en tanto el cuerpo es una representación del otro consiguiendo un cambio para convertirse en el objeto blanco para ser destruido.

Carmona (2002) comenta que la culpa representa un rol revelador, profundamente en los lugares de análisis, no obstante en la perversión hay un fallo de culpa, por ello no hay un remordimiento del acto mismo perverso y el goce que obtiene forjando estos actos, en tanto desistirá a la culpa sin reconocimiento. Lacan. (1988) la compensación del deseo y de la ley, concibe transportando el deseo a que se prenda en una conexión con la Ley, por ello surge el deseo de la muerte. La ley quedaría articulada con el principio del placer, se convierte en la pretensión de localizar eso que retorna más allá del principio del placer.

Freud (1915) muestra que la intensiones puntuales son conseguidos con la muerte de aquel que esté cercando la vía para conseguir dichos intereses, por otro lado los entes que regularizan el mandato en las sociedades manifiestan incapacidad para detener y neutralizar este fenómeno social que cada día tiene más fuerza.

Soler (1988) describe que el dispositivo en el sujeto es incrustado por el significante, por un lenguaje. En tanto, es una masa un cuerpo que da cuerpo, es el organizador de la representación de la imagen. Imagen que, desde su inicio extrae al sujeto de sí mismo, inspeccionada en un Otro, es decir es conferida por el semejante otro con su aspecto y palabra, el sujeto la transforma la ajusta al identificarse con esa representación real del otro. Lacan (1971) destacó que el otro constantemente es oportunidad y perspectiva de goce, se demanda un cuerpo para el goce, en tanto la oportunidad de regeneración del holocausto, usada para los dioses, dioses que en mayoría exige un objeto para el sacrificio, la incitación de esto es algo a lo que muy pocos pueden no fallecer. Por tal razón logra constituirse como un polo de atracción más encantador para el sujeto perverso. La ruta hacia el daño, encaminada en primer instante al mismo sujeto que de una manera sigilosa procede hacia su cuerpo y a su ser, en una trampa de defensa se externaliza y se lleva al otro, que de forma especular lo encarna con el vestigio de las devastaciones y el horror de la destrucción.

Tubert-Oklander (2006), destaca que los sujetos poseen una práctica de lo que representa tener un cuerpo; como una manera real, dentro los cuales están las pulsaciones cardíacas, los movimientos propioceptivos, además de ello la gama perforaciones del cuerpo, por otra parte están las necesidades simples como el hambre, dolores corporales, entre otros, eso conforman todo lo que implica la vida humana del cuerpo. Para Lacan (1962) el rótulo del significante que se puede transformar de forma activa por la instancia de un Otro reducido al goce de los bordes

que son anatómicos y que hacen parte del cuerpo también en torno al objeto que lo envuelve. Lo que deriva de esta enunciación es una reflexión del cuerpo, que hasta el instante había sido imaginado como saco, bolsa o globo en el reconocimiento de lo imaginario, a partir del preámbulo del objeto por tanto real, pensado y abierto en enlace con el área limítrofe y un Otro, por medio de los orificios por los que transita la demanda. El sujeto reconocido al objeto de su fantasma gestiona el gusto pulsional en correspondencia con el Otro.

Lacan señala que cuando Freud (1932) Hace referencia a la pulsión que se encuentra en forma parcial se reconoce que hace parte del cuerpo que posee un habitual divisorio en tanto es ser disolubles de él (pechos, heces, pene), es decir, lograr castrarse de cualquier modo. Como resultado, el objeto, en su tendencia de objeto de las pulsiones es capturado como una masa suelta del cuerpo, que el sujeto inhabilita en la misma subjetiva propia, en el acercamiento con el Otro. Freud (1920), promueve dos reconocimientos: *Eros* (sexual, tendiente a unificar) y la *thanatos* (tendiente a destruir, fragmentar o desordenar); dos impulsos en inquebrantable disputa pero presentes en los proceso de la vida psíquica.

Díaz (2002) destaca que la fantasía se articula con las formas y la coherencia de las ideas que en sus elementos y en las conveniencias inconscientes son alucinatorios y se hallan en la exploración, vivir experiencias gustosas anteriores; aquí se funda el deseo. La fantasía intuye las formas de imágenes, desde la fantasía inconsciente, por ello las que se localizan y están comprometidas con las formaciones del inconsciente, principalmente en los contenidos de los sueños, en los síntomas y actos fallidos. La fantasía subraya que el contexto está mediado, por lo psíquico, por lo inconsciente, por lo tanto la realidad por fuera. Dicho de otra forma el sujeto constantemente se va a articular con el objetivo, es decir, con la mayoría de los objetos que acomodan su universo, a partir de su contexto psíquico, realidad que esta entrelazada por mundos propios

de su invención. Es significativo señalar que las fantasías inconscientes llegan desde las fantasías conscientes, Freud en su instante recalcó cómo llegar a fantasear despierto, en el lugar donde entra el conflicto entre la realización del deseo y la prudencia consiente de la realidad humana, por lo anterior sustentan todas las instauraciones humanas que traen fundamentalmente la fantasía. Lacan (1963) señala que en el sujeto perverso se está poco disimulado, se encuentra ubicado inicialmente en el fantasma, este logra formar de la angustia de su víctima un suceso demandado. Tiene la claridad, para el sujeto perverso el otro no posee una existencia, debido a que lo usa objeto de goce.

Freud (1919) comenta que la peculiaridad fundamental es la fantasía del masoquista y así alcanzará revelarse a la razón del lugar que tiene en el deseo del Otro. Lacan (1964), comprende la proporción que existe en la perversión y la angustia. Hace referencia a la coyuntura histórica entre la angustia y la castración misma.

Rostagnotto y Yesuron (2015), comentan que el sujeto perverso bajo su fantasía busca llegar al placer en la apuesta en escena del goce, en tanto el perverso investiga la herramienta de goce para llenar su deseo.

Miller (1998) resiste a la apología del neurótico con relación a lo que desea del goce del perverso. Es decir esencialmente no logra escuchar las demandas del Otro, no hay nada más allá de lo que él aplica, es su pasión, su misma voluntad de su propio goce. Hernando Alberto Bernal (2009), señala que la característica principal del sujeto con estructura perversa es que conoce de manera certera su goce, en tanto que él reconoce muy bien de qué forma, dónde y con quién logra llegar a su propia satisfacción. Freud (1917) identifica que el tormento subjetivo envuelve la hipótesis de un sujeto al padecimiento, en tanto el que sufre o padece. La teoría psicoanalítica indaga e intenta ubicar el síntoma

como típico, así como una manera transformable a alguna representación clásica.

Bleichmar (1980) señala que el perverso se coloca en una forma de goce, o más bien en variadas maneras de gozar con su objeto de goce. Busca cómo alcanzar su deseo hasta encontrar la falta, eso lo que necesita para alcanzar esa fantasía que se está en el juego angustiante que padece el otro, Lacan (1969) destaca que el sujeto perverso no se trastorna cara al acto, el afectado es el otro, quien se abruma porque el perverso lo domina para mostrarlo, en la realización de un acto propio de la fantasía.

3. *MÉTODO*

Para la elaboración del actual artículo se realizó una revisión bibliográfica, se manejó con una metodología Hermenéutica teniendo una claridad sobre los aportes de la teoría psicoanalítica, buscando la comprensión y esclarecimiento de los textos y supuestos ya publicados en los medios científicos existentes. Coreth (1972) indican a la Hermenéutica como el arte del conocimiento y el entendimiento, desde los procesos reflexivos sobre todo lo que se encuentra escrito. Se hace fundamental estudiar la constitución y formación de estas estructuras que tienen la fantasía y la pulsión para lograr la destrucción del otro. Se elaboró una gama de revisiones de los primordiales autores y postulados teóricos que proponen significativamente a la investigación realizada, se situaron teniendo en cuenta las fechas de publicación de cada obra o trabajo, en tanto se realizó la elección de las diferentes fuentes y teorías planteadas en este trabajo investigativo.

4. *DISCUSIÓN*

La estructura perversa se muestra a partir de los actos del sujeto, en tanto se sostiene por su propia ley, crea una marca ante el entorno y realidad neurótica, quedando sin referente, instituyendo sujetos ajenos

del otro, así mismo cosificándolos totalmente, ubicándolo como una cosa al goce del Otro, el acto perverso de destrucción al otro tiene escenarios particulares debido a la complejidad de poner en apuesta la fantasía frente al acto, en tanto evidencia lo real. Donde se trasgrede la ley es donde el perverso se ha constituido, partiendo desde la madre, pasando a la falta al mundo simbolismo, a los significantes que pueden llegar a determinar esta posición revelada en la intimidad y en la falta que padece el sujeto. Por esta razón el deseo limita en el fantasma para poder dar partida al acto perverso.

Lacan (1962) señala que el fantasma es un modo de dar respuesta a lo que el sujeto funda al misterio del deseo del Otro. No obstante también indica que es la columna del deseo. En tanto se ubica como protección cara al goce del Otro. La fantasía es aquella que a través de la cual somos gozados por un Otro. La fantasía mantiene la realidad del sujeto perverso y estará apuntada al pensamiento del sujeto con relación al otro. La estructura perversa es el resultado de la Ley determinada en el sujeto que contribuirá a su vida al negarla. El sujeto perverso no se atemoriza, sino impone su propia ley, desborda su pulsión, sin tener una reflexión del acto, sino que intenta buscar el goce, sin tener presente el peligro y llegar a padecer unos resultados peligrosos, no tiene en cuenta lo que pueda colocar en apuesta por alcanzar su goce, por ello se exagera en el acto perverso, llega a colocar en peligro su integridad. De tal forma en cuanto más apuesta mejor, así de manera inmediata legalizar más su goce. Por lo tanto ese goce están apartado del orden y de la ley, ley que aparece en momentos siniestros con colores de la pulsión thanática. El perverso queda atrapado en la discordancia y en la desorganización, por ello es colmado por el acto.

Gerez (2006) desataca la fractura de la ley, donde no pueden instaurarla, se coloca en juego la recreación de las pulsiones al goce, a la destrucción del otro, donde se liga la ley y la destrucción, por ello la ley

misma es codiciada de la misma manera que la ley lo impide, como la norma conceptúe al culpable, en tanto el dictamen da apertura al deseo por destruir al otro.

Roson (2012). Actualmente se dice que la psicopatía es como una forma de vida, un sujeto tiene características dentro de la perversión y tiene un estilo de vida que lo particulariza y esto puede pasar desapercibido en el contexto, en tanto que su fantasía puede elaborarlas a partir de lugares remotos y sin aproximaciones de otros, donde puede desarrollar y llevar acabo todos sus elementos fantasma. Por ello en la sociedad actual encontramos muchos sujetos con este tipo de elementos que en cualquier momento realizan una conducta de daño al otro y hasta que no sean descubiertos seguirán en el anonimato destruyendo al otro.

Por lo descrito anteriormente se hace importante repensar en el análisis, además de la función del psicólogo en la instauración de lugares para el núcleo familiar con el objeto de remediar una articulación con el otro, elemento que ha estado perdido en la sociedad misma del sujeto.

Lacan (1962) señala que en la estructura neurótica la fragmentación de lo subjetivo cae sobre el mismo neurótico, lo sintomático para él. En la neurosis el acto es interno, cuando se cambia a algo de comprensión pública surge la renuncia, la frustración y la culpa, a tal punto que se descubre eso que no se quería que fuera desenmascarado, permaneciendo al descubierto eso que es íntimo. La culpa y la pérdida son fieles declarantes clínicos de ese fraccionamiento subjetivo del sujeto en la neurosis, la fantasía como un elemento primordial que sostiene la realidad del sujeto como ser deseante, un mundo simbólico donde el sujeto siempre será un ser en falta y por ello requerirá siempre llenar esa falta, la fantasía es un modo de lograr dar paso a re-llenar ese vacío de manera imaginaria, la pulsión puede lograr disminuir usando la fantasía, pero esta fantasía puede llevar a elaborar actos donde el otro

sufre y es clave para la búsqueda del goce, goce que hace parte de una estructura perversa.

Lacan (1963) en el Seminario 18 establece que en la cura analítica de la neurosis el fantasma se convierte en la columna central donde maniobra la mutación del goce en deseo, se intenta colocar en evidencia que no solo el goce está prohibido, sino que es imposible poner en marcha la fantasía perversa sin ningún elemento que pueda detener el acto del sujeto perverso. Aparece un desvío en el lugar del sujeto: pasa de estar entregado por medio de yo como ese objeto al goce del Otro, a pasar a estar motivado en su deseo por el objeto a que lo fragmenta: entonces la falta debe reconocerse, esto es denominado el cruce del fantasma esencial, una de las columnas en las que Lacan se arma para afirmar que el análisis es terminable.

5. *ALGUNAS CONCLUSIONES*

La perversión, la fantasía y la destrucción al otro se encuentran dentro de la estructura del sujeto, en tanto por algunas manifestaciones y actos pueden lograr identificar la perversión, por otra parte existen algunos elementos que el sujeto perverso coloca en la escena, no obstante el acto de transgredir la ley y de dar paso a los elementos del fantasma pone en evidencia su estructura, así mismo este queda sujetado en su propia ley, lleva a cabo actos que son muy impactantes para la sociedad debido a la magnitud del acto, el neurótico queda atónito frente a lo que realiza debido a que su fantasía neurótica no se extiende hasta la del sujeto perverso, la fantasía perversa busca en el otro destituirlo, cosificarlo hasta llegar a anularlo totalmente, haciendo de él su objeto de goce. En tanto aparece la fantasía que destruye al otro, El sujeto perverso siempre está relacionado con actos y ritos religiosos fundados desde su ley, en tanto impacta de forma estruendosa cualquier creencias religiosas,

teniendo la insignia de ser re-conocido por una sociedad neurótica y que a su vez genera un alto estado de angustia en el otro.

El medio social es clave para mostrar eso que es real. Por ello el contexto permite constituir al perverso debido a que logra exponer lo real de su fantasía mostrando eso que horroriza al otro neurótico, lo lleva hasta la angustia, funda su ley y expone todo la pulsión perversa y pone en escena eso que nadie quiere ver en lo real, lo que muestra la falta de lo simbólico y de todos los significantes que establecen la falta del sujeto perverso. Por ello, el sujeto perverso se encuentra a manera de defensa de cara a la angustia de eso de lo que no surge, escribiendo ciertas ofertas al goce y a la ley que se instituye a su deseo. Un goce excedido procede ante la falta del significante básico, el sujeto perverso es una consecuencia de la ley determinada en el sujeto que prometerá negarla. Se puede certificar que el sujeto perverso que destruye al otro, goza de eso pone en juego su fantasía, usa todo los elementos del fantasma para llevar a cabo su acto, busca la manera de gozar y de generar angustia en el otro por medio del sufrimiento real de la fantasía que desborda en el acto perverso. El colocar en el otro lo real de la fantasía le permite acceder al goce, aquello que le es placentero a lo que puede llamarse acto de destrucción al otro.

REFERENCIAS

- Arenas, R. (2007). La Hermenéutica [Documento en Línea]. Disponible: <http://noemagico.blogia.com> [Consulta: 2018, Mayo 28].
- Blackman (2008). *Creando subjetividades*. www.philpapers.org. núm. 22
- Bleichmar, H. (1980). *Introducción al Estudio de las Perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión SAIC.
- Bruno, P. (2009). *Cuestionando el Acto Perverso*. Desde el Jardín de Freud. Bogotá.
- Carmona, J. (2002). *Psicoanálisis y la vida cotidiana*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica*. España: Editorial Herder.

- D'Amato (2008). Clínica analítica de la perversión. Revista Unimar. Colombia. Disponible en: <https://doi.org/10.31948/unimar36-2>.
- De Battista, J. (2015). “La posición del psicótico con respecto al deseo”. *Heteridad Revista de Psicoanálisis*, 11, Internacional de Foros, Escuela de Psicoanálisis de los Foros del Campo Lacaniano. París, Francia. Disponible en: <http://www.champlacanien.net/public/docu/3/heterite11.pdf>
- Díaz, L. (2002). El cuerpo como objeto de las marcas del otro. *Revista desde el Jardín*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, L. (2003). El cuerpo como objeto de las marcas del otro. *Revista desde el Jardín*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dor, J. (1995). *Estructura y Perversiones*. (1ª ed.). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Dor, J. (2006). *Estructura y perversiones*. España: Gedisa.
- Flávio, C (2014). Perversión, Hostilidad y Abuso. *Revista Tópica*. <https://www.topia.com.ar/articulos/perversi%C3%B3n-hostilidad-y-abuso>
- Freud (1979). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras completas. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1976. Tomo XIV.
- Freud, S. (1917). *17º Conferencia. El sentido de los síntomas*, en “*Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*”. Tomo XVI. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1919). “*Pega a un niño. Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales*” Tomo XVII. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920). “*Más allá del principio del placer*”. Obras completas, Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras completas. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1906). *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras completas. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1913). Obras completas de Sigmund Freud, volumen XIII - Tótem y tabú, y otras obras. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1930). Obras completas de Sigmund Freud, volumen XXI - El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras
- Gerez, M. (2006). *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. Volumen I. Ley y subjetividad. Argentina: Letra Viva.

- Lacan, J. (1960). “*Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*”, en Escrito II. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.
- Lacan, J. (1953). “Discurso de Roma” Publicado originalmente en la revista “*La Psychanalyse*”, PUF, 1.
- Lacan, J. (1956). *La Relación del Objeto*. Seminario 4. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1958). *El Seminario*, Libro VI, El deseo y su interpretación. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1958), «La significación del falo» Escritos 2, Bs. As., Siglo Veintiuno, 2005, pp. 665-675
- Lacan, J. (1962). *El Seminario. Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1962). *La angustia. Seminario 10*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1963). *El seminario 10: La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1964). *Problemas cruciales para el psicoanálisis*. Seminario 12. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1964). *El Seminario, Libro XI, Los cuatro conceptos fundamentales*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1966). *La lógica del fantasma. Seminario 14*. Publicación, E.F.B.A. sin fecha.
- Lacan, J. (1967). *De Otro al otro, En el Seminario 16 inédito*.
- Lacan, J. (1967). *La lógica del fantasma. Seminario 14, Publicación*, E.F.B.A. sin fecha.
- Lacan, J. (1969). *El Seminario, Libro XVI, De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (1969). *El Seminario, Libro XVII, El Reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (1975). *El síntoma, En el Seminario 23*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1987). *La angustia. Seminario 10*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1988). *El Seminario, Libro 7, La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós,
- Lacan, J. (1992). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*, Buenos Aires: Paidós.
- Lagache, D. (1965). Fantasía, realidad y verdad. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (En línea) (VII 02-03) ISSN 1688-7247 Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196507020304.pdf>
- Lombardi, G. (2015). *La libertad en psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Milmaniene, J. (1996). *El goce y la Ley*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. A. (1997). *Los signos del goce*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Miller, J. A. (1998). *Los signos del goce*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Miller, J. A. (2000). “*La pulsión es palabra*”, en El Lenguaje, aparato del goce. Conferencia en Nueva York y cursos en París, Buenos Aires, Colección Diva
- Miller, J. A. (2001). “*Fundamentos de la perversión*”, *Perversidades*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mora. (1979). Diccionario de Filosofía. 5° edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz, P. (2015). *Dilemas de la psicopatología*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Prates, A. (2012). De la fantasía de infancia a lo infantil de la fantasía. Buenos Aires: Letra Viva.
- Rabinovich, D. (1995). Lectura de «La significación del falo». Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Roberto, M. (2004). Las Identificaciones Freudianas. En *La Obra De Lacan*. Universidad De Buenos Aires, Buenos Aires.
- Roson, J. (2012). ¿Es usted un psicópata?, Estudio Ediciones B, Barcelona.
- Rostagnotto, A. y Yesuron, M. (2015). Instrumento de goce: perversión. VII Congreso Internacional De Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <http://www.academica.org/000-015/240.pdf>
- Segal, H. (1991). Sueño, Fantasma y Arte. Ed. Nueva Visión.
- Soler, C. (2006). ¿A qué se le Llama Perversión? Asociación Foros del Campo Lacaniano. Medellín.
- Volant, V. (2014). *Revista de Filosofía y Psicoanálisis*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de la Argentina.
- Weiss (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 135.

Cómo citar este capítulo: Lhoeste Charris, A. E. & Reyes-Ruiz, L. (2021). Perversión y fantasía en la destrucción del otro: Análisis a la luz del psicoanálisis. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.81-104). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Construcción de significados sobre las formas de relación de pareja emergentes en los adolescentes y jóvenes contemporáneos*

Meaning-making of emerging romantic relationships among contemporary adolescents and youth

Natalia Pérez Ruiz¹
Milgen Sánchez-Villegas²
Cindy Pérez Castro³
Farid Carmona Alvarado⁴
Johan Acosta-López⁵

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0001-7671-2520> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. nperez16@unisimon.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-3732-6499> Children International. Barranquilla, Colombia. msanchez@children.org.co

3 <https://orcid.org/0000-0003-1120-3949> Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. cperez52@unisimon.edu.co

4 <https://orcid.org/0000-0002-3669-6746> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. fcarmona1@unisimonbolivar.edu.co

5 <https://orcid.org/0000-0002-7330-6356> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. jacosta@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

Las relaciones interpersonales hacen parte del desarrollo psicosocial de los seres humanos, que a lo largo de su vida van construyendo los vínculos que determinan de alguna manera las formas de configuraciones de las relaciones. Desde los primeros años de vida se construyen vínculos con las instituciones familiares, sociales y políticas. Uno de los vínculos que ha experimentado transformaciones en la posmodernidad, es la construcción de la relación de noviazgo en los adolescentes y jóvenes. La dinámica modernizadora que lleva la posmodernidad, tiene características propias que influyen en la construcción del vínculo, como son la cultura, y la sociedad; este entramado puede dar lugar a nuevas formas de configuraciones y significados de relaciones entre los adolescentes y jóvenes contemporáneos. Esta es una revisión de las diferenciaciones de la relación de pareja, acompañado de la teoría de la construcción de significados.

Palabras Clave: vínculos, configuraciones, construcción de significado, pareja.

ABSTRACT

Interpersonal relationships are part of the psychosocial development of human beings, who throughout their lives are building links that somehow determine the forms of relationship configurations. From the first years of life, bonds are built with family, social and political institutions. One of the links that has undergone postmodern transformations is the construction of the relationship of dating in adolescents and young people. The modernizing dynamic that carries postmodernity, has its own characteristics that influence the construction of the link, such as culture, and society this network can give rise to new forms of configurations and meanings of relationships between contemporary adolescents and young people.

This is a review of the differentiation of the relationship, accompanied by the theory of meaning construction.

Keywords: romantic relationships, settings, meaning-making, couple.

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad se ha caracterizado por estudiar la forma en que se relacionan las personas, teniendo en cuenta la ingeniosidad de compartir afinidades, similitudes, diferencias o conflictos en los modos de vida (Leal Hurtado & Aragón Aguilar, 2017) esta dinámica es, producto de la naturaleza del ser humano como un ser eminentemente social, de ahí la necesidad de establecer relaciones con otras personas. Conformando un entramado de redes y vínculos con distintos sistemas, los cuales proporcionan soporte físico, material, emocional y social (Morales Rodríguez & Díaz Barajas, 2013). En la evolución de este fenómeno, surgen y se gestan diferentes tipos de relaciones que permiten el desarrollo de los afectos y el amor, los cuales, pueden enmarcarse en las relaciones familiares, en las de amistad, con el resto de la comunidad en las interacciones diarias y, en el marco de las relaciones sentimentales. La necesidad de pertenencia, es decir, de comprensión y conexión con las demás personas se presenta como una de las más relevantes en aquellos ámbitos científicos que se han interesado por las emociones, los sentimientos y las interacciones humanas (Steverink & Lindenberg, 2006).

En este sentido, (Leal Hurtado & Aragón Aguilar, 2017), argumentan que las relaciones interpersonales son un aspecto insubordinado de la realidad. Los sentimientos personales, las avenencias emocionales, afectivas o de pareja de una relación son esenciales en la realización personal, forman parte de un proceso sistémico, significativo, necesario y relevante en el diario vivir, donde juega un papel fundamental el desarrollo integral de la persona. A través de ellas, los seres humanos se reafirman a sí mismos y reafirman a los otros en su ser, estar y convivir. Tanto la psicología como la sociología, con base en estudios de los estados emocionales y conductuales en el contexto de la realidad social, otorgan

bases teóricas que sustentan las interacciones que establecen los seres humanos.

2. *EL VÍNCULO Y LAS RELACIONES DE PAREJA*

Así mismo las relaciones de pareja forman una de las dimensiones más relevantes y centrales de la vida de los seres humanos para su autorrealización, construir y preservar las relaciones de pareja constituye como una instancia fundamental en el desarrollo psicosocial de los individuos, de igual manera ha sido tema de gran interés para la ciencia, puesto que, han sido consideradas como relaciones sociales explícitamente acordadas entre dos personas para acompañarse en las actividades recreativas y sociales, en las cuales se expresan sentimientos amorosos y emocionales a través de la palabra y los contactos corporales (Montoya Ruiz, Cruz Torrado, & Leottau Mercado, 2013). También, las relaciones de pareja se pueden definir como aquellas en las que hay un acuerdo mutuo entre dos personas para sostener un vínculo con características esenciales que permiten a los individuos generar expectativas en torno a una relación (Del Río, Barrera, & Vargas Trujillo, 2004).

Las relaciones de pareja son relaciones socialmente construidas, lo que significa que son moldeadas por diversos factores sociales y culturales (Larson, Clore, & Wood, 1999) (Miller & Benson, 1999). Entre ellos se han mencionado las experiencias con relaciones cercanas actuales, los modelos de romance manejados por los medios de comunicación y las normas sociales acerca del enamoramiento, roles de género y matrimonio (Bouchey & Furman, 2008) (Raffaelli & Ontai, 2004). Así mismo el análisis de los vínculos afectivos que corresponden a la forma como se establecen las relaciones actuales entre los adolescentes y jóvenes; sin perder de vista que estas son producto de las configuraciones e interacciones simbólicas que determinan los significados y sentidos que se tejen alrededor de los ideales de hombres y mujeres. En esta línea,

(Bowlby, 1988) define el vínculo como un lazo afectivo que una persona o animal forma entre sí mismo y otro, y este los junta en el espacio y perdura en el tiempo. Así, para (Vargas Flores & Ibáñez Reyes, 2006) existen varios tipos de vínculos: el vínculo seguro donde las personas piensan en sus relaciones como algo seguro y a largo plazo, confían en sí mismos y en los demás, no les cuesta establecer relaciones, el vínculo inseguro donde las personas tienden a ver las relaciones como preocupantes e intentan fusionarse con los demás siendo parte del otro y el vínculo evitativo donde rechazan establecer relaciones cercanas colocando límites para que los demás no se acerquen. Al respecto (Tobón Lotero, Vega, & Cuervo, 2012) definen el vínculo de pareja como una serie de interacciones que ocurren a lo largo del tiempo y se caracteriza porque involucra a dos individuos que reconocen algún tipo de vínculo de carácter voluntario entre sí, el cual está dotado de alguna atracción basada en la apariencia física, las características de personalidad, la compatibilidad de intereses o habilidades y a su vez implica apoyo, comprensión, confianza. En esta misma línea (Sánchez Jiménez, Ortega Rivera, Ortega Ruiz, & Viejo Almanzor, 2008), expresan que el noviazgo es un proceso de crecimiento personal y de aprendizaje en pareja, caracterizado por confianza, apoyo, comprensión, sinceridad, fidelidad, afinidad y unión.

3. EMERGENCIAS VINCULARES EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

Si bien estas relaciones han sido estudiadas con anterioridad en adultos, en las últimas décadas se ha resaltado la necesidad de estudiarlas durante la etapa de la adolescencia, en donde se ha evidenciado que presentan características específicas significativas (Cevallos Neira & Jerves Hermida, 2017). Esto debido a que, la adolescencia se configura como un período crucial en cuanto al desarrollo de los vínculos amorosos y los vínculos de apego. En referencia a este último, la adolescencia resulta

el momento en el que se produce una disminución de la proximidad emocional y las expresiones de afecto con respecto a los progenitores, (Collins & Repinski, 1994) a la vez que también es menor el tiempo que se pasa en familia (Larson, Moneta, Richards, Holmbeck, & Duckett, 1996) y aumenta la necesidad de privacidad (Steinberg & Silk, 2002). Todo esto tiene su base en la necesidad de la búsqueda de autonomía y de la configuración de la propia identidad. Este distanciamiento de la figura paterna y materna suele acompañarse con el establecimiento de los vínculos de apego con sus pares y sus posibles parejas. Este cambio supone la modificación de la relación jerárquica que se establecía con los padres, pasando a una relación simétrica u horizontal con sus iguales y/o parejas (Hartup, 1993).

Es importante resaltar que las relaciones afectivas, especialmente las de noviazgo o pareja, ocupan un lugar muy importante en la vida de los jóvenes (Dávila León & Donoso, 2002). De hecho, se ha reconocido el rol que las relaciones de pareja juegan en la socialización y en la formación de la intimidad y de la identidad de los adolescentes (Massa, Pat, Keb, Canto, & Chan, 2011). Por otro lado, el establecimiento y mantenimiento de relaciones afectivas e íntimas (o de pareja) en adolescentes y jóvenes se presenta como una tarea fundamental en su desarrollo psicosocial, con importantes implicaciones para la salud, bienestar y ajuste psicológico (Collins, 2003) (Crouter & Booth, 2005) (Furman & Shaffer, 2003). Aunque estas relaciones no están exentas de riesgos para el desarrollo de adolescentes y jóvenes (Furman, Low, & Ho, 2009). Cuando funcionan bien, además de ser importantes fuentes de apoyo social, emocional, instrumental o de ocio, contribuyen de manera fundamental a la elaboración y construcción de su identidad y a la mejora de la competencia social (Collins, Welsh, & Furman, 2009).

Hay que mencionar, además que, en la actualidad, la Posmodernidad, ha propuesto importantes cambios en los cimientos filosóficos de las ciencias

sociales. En los últimos veinte años, ciertos postulados posmodernos se han instalado en diversas áreas aplicadas, tales como la sociología, la antropología, la educación y de forma importante en la psicología (Feixas i Viaplana & Villegas i Besora, 2000). También, determina profundamente la vida de los sujetos, de muchas maneras, pero un elemento prioritario constituye la valoración de la identidad, cambios en la estructura social y cultural que determinan la forma cómo se ven y son vistos los individuos (Tahull Fort, 2016). De esta forma, la posmodernidad se levanta como un espacio de crítica al estatus del conocimiento y de los también así llamados “grandes relatos” que gobernaron el conocimiento hasta el siglo XX (López-Silva, 2013). Sin embargo, es importante reconocer que el estudio del romance adolescente implica más que examinar las características de las relaciones diádicas específicas. A lo largo del tiempo, la mayoría de las personas tienen varias relaciones románticas diferentes (Furman & Collins, 2009).

Como se ha dicho, las experiencias con una pareja de adolescentes o jóvenes, para quienes la han tenido, conllevan en muchos casos procesos reflexivos y se presentan diversas prácticas, las cuales han evolucionado en cuanto a su formalidad, por ejemplo, los novios, los “amigovios” o amigos con derecho, y los noviecillos informales. En todas estas relaciones pareciera haber una necesidad importante de experimentar lo nuevo y una mayor libertad para hacerlo (Bauman, 2003). En esta misma línea, (Blandón-Hincapié & López Serna, 2016), socializan que, existen nuevas maneras de crear y estar en pareja soportadas por las características de incertidumbre y transitoriedad constantes y de individualidad, pero los jóvenes continúan hacia la búsqueda de lazos sólidos y estables que los vincule de nuevo con la posibilidad de construir futuro y proyecciones, lo cual deviene en bienestar y en salud. Por otro lado, como es expuesto por (Rodríguez Pérez, Rodríguez Menéndez, & Inda-Caro, 2019), en este proceso, surgen y se elaboran formas emergentes frente a la relación de pareja donde existe una diferenciación entre los “rollos” y las “parejas

estables” en función del compromiso y la fidelidad que establecen. Así, los rollos implican muy poco o nulo compromiso o dedicación a la otra persona, mientras que una pareja estable aparece como aquella que estará permeada en un compromiso de fidelidad y perdurabilidad. Frente a estas razones, hoy en día se permite desarrollar nuevos conocimientos en torno a cómo el ser humano y en especial, los adolescentes y jóvenes contemporáneos configuran y construyen significados y nuevas realidades en torno a sus relaciones en la actualidad, construyendo una aproximación comprensiva desde la contemporaneidad: cómo se gestan, conforman, establecen y se sostienen las nuevas configuraciones en la pareja, que dan lugar a los cambios, las transformaciones o permanencias en el concepto del vínculo del noviazgo.

4. CONFIGURACIÓN Y SIGNIFICADOS

El concepto de configuración emerge en el contexto de la sociología, planteado por Norberth Elías como una propuesta metodológica para la comprensión de la dinámica relacional de los seres humanos; bajo esta teoría de la configuraciones se plantea una nueva forma de entender el sentido y la significación de la acción humana, y se constituye como un recurso para comprender la dinámica que emerge de lo individual (*Microsistema*) y lo social (*Macro sistema*) de las interrelaciones y de las interdependencias en los sistemas sociales que posibilitan la construcción de significados, simbologías, imaginarios, y narrativas, que se configuran en la vida cotidiana.

Por otra parte, Leyva (2002) expone que la realidad histórica nace de las configuraciones que los sujetos van construyendo en la larga duración. Esto conduce a estimar posibles relaciones entre el cambio de largo alcance de las estructuras individuales, cadenas de interdependencia (social) y controles estatales de determinada época.

Ello nos encauza hacia los postulados de Popper (1999) y Norbert (1996) quienes presentan ideologías similares. Karl Popper afirma que existen tres tipos de realidad o mundos (Popper 1999), el objetivo conformado por los objetos materiales, el de las experiencias mentales subjetivas y el producto de la actividad intelectual y cultural.

Popper critica el criterio de verificación y propone el criterio de falsabilidad, según esto las teorías científicas no pueden ser verificadas completamente por la experiencia, en cambio sí pueden ser falseadas por esta, para lo cual basta con observar un ejemplo contrario a la teoría.

Norbert por su parte, nos ofrece un acercamiento de las formas y los trayectos en que se vinculan entre sí los actores individuales y a las estructuras asociativas a las que dan lugar tales vínculos. Entendiendo que en ellos se articulan elementos psicológicos y sociológicos, donde los primeros implican una transformación de las estructuras de la personalidad y de los controles afectivos mientras que los últimos constituyen el núcleo de las configuraciones, pues buscan fortalecer o transformar las estructuras sociales. “los hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones de diverso tipo [...] las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes” (1996, p.31).

Llegados a este punto, parece necesario considerar que el proceso de construcción de significados se encuentra íntimamente asociado con factores internos y externos que al engranarse dotan al ser humano de la capacidad para elaborar y reelaborar (negociar) el sentido que le ha otorgado a aquello que les rodea; asimismo, es de destacar la importancia y transcendencia de tales procesos en la mediación y regulación de las relaciones entre los individuos. De este modo, nos encontramos también con un hecho importante y es la capacidad de narrar que cada uno de los seres humanos hacemos de sí mismos. Al respecto, Rondina (2012) manifiesta “La narración es el esquema a través del cual los seres

humanos brindan sentido a su experiencia de temporalidad y a su actividad personal. El significado narrativo añade a la vida una noción de finalidad (...) es el marco sobre el que se comprenden los eventos pasados y se proyectan los futuros”. Por tanto, la narrativa representa una alternativa favorable para el conocimiento de los significados y esa realidad individual y colectiva sobre la cual están construyendo los adolescentes sus relaciones de noviazgo. En esa misma línea, Gergen (1996) considera que las narraciones están ligadas a elementos sociales, históricos y culturales que llevan unos significados en los que se puede mostrar un recurso conversacional que se desarrolla en las interacciones. Asimismo, manifiestan (StancombeyWhite, 1999) que las narraciones se configuran a partir de los relatos que un sujeto hace desde el “lenguaje de la experiencia, de los sentimientos, de las acciones, de las relaciones, que también incluye los significados asociados a esos relatos”.

Ahora bien, se hace necesario explicitar ¿cómo construimos significado los seres humanos? Para dar respuesta a este interrogante, realizaremos una exposición de manera cronológica sobre la evolución y proceso del mismo. En sus estudios, Vygotsky (1987), desde un enfoque histórico cultural plantea el desarrollo humano como un proceso permanente de culturización en el que el sujeto interioriza una serie de instrumentos que le permiten controlar sus procesos mentales y comportamiento, reconoce así, la existencia de un mundo interno que los sujetos construimos a partir de un proceso de internalización de un mundo externo; que define y caracteriza constantemente. Esta construcción se halla en las distintas conexiones que el ser humano genera a partir de los signos, que cumplen un papel primordial en la comprensión y construcción de los significados. Para este autor, el lenguaje es un elemento diferenciador del ser humano, pues a través de este se elaboran signos que surgen de cultura y son ellos los que permiten al hombre entrar en contacto con el mundo subjetivo de otros, influir en ellos y luego en sí mismo. Desde esta perspectiva, Vygotsky sostiene que, si los signos se

encuentran en la cultura, los significados son parte consustancial de ella. En consecuencia, para el autor, los significados se construyen a través de la internalización de los procesos psicológicos superiores, cuyo valor radica en la capacidad de crear estímulos artificiales que pasan finalmente a ser causas inmediatas de nuestras conductas (Vygotsky, 2009). Tal como lo señalan, Maturana & Valera, (1999, p.13).

Este encadenamiento entre acción y experiencia, esta inseparabilidad entre ser de una manera particular y cómo el mundo nos aparece, nos dice que todo acto de conocer trae un mundo a la mano... Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer (Maturana & Valera, 1999, p.13).

No hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto sino es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse... pero también de existir) (Morin, 2007, p.67).

Por lo tanto, en esta dialéctica de reciprocidad y de retroactividad, los individuos vamos organizando las ideas, interpretando el mundo, situándonos históricamente en él (Bourdieu, 2000) y otorgándole sentido. En efecto, atribuir valor a un concepto, a un objeto, a un signo implica ponerlo en estrecha interacción con otros elementos y con el medio circundante (Vera Noriega, Pimentel, & Batista de Albuquerque, 2005).

En convergencia, Lederach (1996), plantea que la construcción de significado tiene que ver con el proceso de dar sentido a algo y se logra al relacionar ese algo con otras cosas ya conocidas, en donde el cambio de significado requiere una función de reencuadre o reenmarque definido como un proceso mediante el cual algo se reubica y se relaciona con cosas diferentes. Ante lo expuesto, es viable manifestar, que los significados se crean y transforman en las relaciones que el hombre establece con otros. En concordancia, Linares (1996) manifestó que la construcción del

significado es “un proceso complejo, continuo, circular y recurrente que constituye en sí mismo el flujo de la vida”; por tanto, la construcción de la realidad es un proceso permanente que va adquiriendo características particulares y únicas de una narrativa específica. Ello nos encauza hacia los postulados de Norbert (1996) quien nos ofrece un acercamiento de las formas y los trayectos en que se vinculan entre sí los actores individuales y a las estructuras asociativas a las que dan lugar tales vínculos. Entendiendo que en ellos se articulan elementos psicológicos y sociológicos, donde los primeros implican una transformación de las estructuras de la personalidad y de los controles afectivos mientras que los últimos constituyen el núcleo de las configuraciones, pues buscan fortalecer o transformar las estructuras sociales. “los hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones de diverso tipo [...] las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes” (1996, p.31).

Siguiendo los postulados de Vygotsky, Bruner (1998) se interesó por entender la comprensión del hombre, como un ser cultural que construye y de construye los significados para asimilar su realidad; a esta modalidad de búsqueda la denominó “interpretación narrativa”, la cual, permitía saber en qué momento el ser humano utiliza las narraciones para transgredir intencionalmente los significados construidos culturalmente o continuar con ellos. En este sentido, en lo concerniente a la construcción de significados resaltó su postura constructivista, en la cual contempla la influencia de elementos internos (biológicos) y externos (cultura). Frente a ello estimó, que el hombre se encuentra capacitado biológicamente para la comprensión de algunos significados que gracias a las “representaciones protolingüísticas” le permiten apropiarse del lenguaje y con ello interactuar mejor. De este modo, el ser humano emplea actividades simbólicas preestablecidas en la cultura donde nace y son estos simbolismos compartidos (creencias, hábitos, deseos, costumbres, tradiciones) los que median sus formas de conducta; en otras palabras,

el lenguaje y la cultura se entrelazan a fin de que el ser humano participe, entienda y construya significados, esos que entran a mediar lo culturalmente establecido (lo canónico) con lo inusual (lo excepcional). Por otra parte, Leyva (2002) expone que la realidad histórica nace de las configuraciones que los sujetos van construyendo en la larga duración. Esto conduce a estimar posibles relaciones entre el cambio de largo alcance de las estructuras individuales, cadenas de interdependencia (social) y controles estatales de determinada época.

Otra propuesta para el análisis e interpretación del hombre, es la construccionista, expresada por Gergen (2006), quien puso su interés y objeto de estudio en las relaciones. Estas hacen referencia a las establecidas con otros individuos y también a los lugares, momentos u objetos que están presentes. Siendo posible destacar la negociación, pues es allí donde surgen los significados. No obstante, aunque el hombre elabora sus propios significados (acordes o no con el sentido colectivo) la negociación permite una concordancia con las creencias de los demás, la cual afianza el sentido de pertenencia y comprensión con el otro. De lo dicho, es posible sostener, que la realidad social y las relaciones se dan a través de los significados que los seres humanos otorgan a esos procesos de negociación interpersonal, conseguidos en el compartir de las cogniciones humanas. Por tanto, desde la óptica de este autor el método más idóneo para comprender las relaciones humanas es la investigación acción participativa, pues el investigador puede trabajar en simultáneo con varias personas para alcanzar un cambio relacional ya que, al estar inmerso en la cultura, identifica y comprende las acciones de los seres humanos y la lectura que el resto de la comunidad realiza por el contexto.

Llegados a este punto, parece necesario considerar que el proceso de construcción de significados se encuentra íntimamente asociado con factores internos y externos que al engranarse dotan al ser humano de

la capacidad para elaborar y reelaborar (negociar) el sentido que le ha otorgado a aquello que les rodea; asimismo, es de destacar la importancia y trascendencia de tales procesos en los procesos de mediación y regulación de las relaciones entre los individuos. De este modo, nos encontramos también con un hecho importante y es la capacidad de narrar que cada uno de los seres humanos hacemos de sí mismos. Por esto, Rondina (2012) manifiesta “La narración es el esquema a través del cual los seres humanos brindan sentido a su experiencia de temporalidad y a su actividad personal. El significado narrativo añade a la vida una noción de finalidad (...) es el marco sobre el que se comprenden los eventos pasados y se proyectan los futuros”. Por tanto, la narrativa representa una alternativa favorable para el conocimiento de los significados y esa realidad individual y colectiva sobre la cual están construyendo los adolescentes sus relaciones de noviazgo.

Actualmente, la construcción de significado se define como “retener, reafirmar, revisar o reemplazar elementos del sistema de orientación [de uno] para desarrollar sistemas más matizados, complejos y útiles (Gillies, Neimeyer, & Milman, 2014, p.208). A su vez, la construcción de significados es un proceso que incluye dos etapas claves. En primer lugar, las personas trabajan para conciliar sus evaluaciones o entendimientos sobre eventos estresantes específicos de la vida (es decir, significado situacional) con sus creencias centrales sobre el mundo, el yo y los demás (creencias globales), es decir, cuando los eventos y las experiencias son discrepantes con los esquemas cognitivos, expectativas o estructuras de significado preexistentes de una persona (Park, 2010). En segundo lugar, los individuos construyen significado interpretando los eventos estresantes de la vida de manera congruente con sus creencias globales preexistentes (es decir, asimilación) o cambiando sus creencias globales para dar sentido a los eventos estresantes de la vida (acomodación) (Krystal, 1993) (Park & Folkman, 1997) (Piaget, 1952).

Hecha esta salvedad, este proceso, aunque seguramente no es del todo consciente, se basa en la reflexión y la deliberación. Revisar activamente las propias estructuras de significado significa confrontar aquellos aspectos de la experiencia que discrepan con las expectativas y encontrar una manera de asimilar nuevas experiencias o de acomodarlas reescribiendo esas estructuras de significado (Block, 1982), resultando en la capacidad de generar estructuras de significado que incorporen más puntos de vista (Loevinger, 1966), que es una forma prominente de sabiduría (Staudinger, 2013).

Dicho lo anterior, los procesos de construcción de significado son adaptativos cuando las transgresiones del significado global se reducen a través de los esfuerzos de creación de significado, produciendo resultados llamados significados hechos. Estos significados pueden incluir una nueva comprensión del mundo, una nueva visión del encuentro estresante más compatible con el significado global, nuevas metas de la vida o un aspecto nuevo o reformado de la identidad (Kopacz *et al.*, 2019). Habría que decir también que, una de las características de la construcción de significado es observable en cuanto a su complejidad y coherencia organizativas (Suedfeld & Bluck, 1993). De ahí que, la persona, enfrentada a experiencias que desafían su filosofía de vida y estructuras de construcción de significado, debe buscar formas de construir nuevos significados, una nueva historia en la que situarse. Las historias son el medio por el cual la persona está vinculada a la experiencia en formas que son importantes para la experiencia actual y futura (Bauer, King, & Steger, 2019).

Por otro lado, (Gillies & Neimeyer, 2006), producto de su trabajo, han demostrado que la construcción de significado no es puramente individual, sino colectiva. Las personas recurren a fuentes de significado político, histórico y sociocultural locales y generales y, en la mayoría de los casos, participan en un proyecto colectivo de construcción de

significado con otros seres queridos. Estos planteamientos, tienen sus orígenes y remontan a los postulados de (Vygotsky, 2009), quien reconoce la existencia de un mundo interno que los sujetos edifican a partir de un proceso de internalización de un mundo externo. Esta construcción se halla en las distintas conexiones que el ser humano genera a partir de los signos, los cuales cumplen un papel primordial en la comprensión y construcción de los significados. En simultaneo, sostiene que si los signos se encuentran en la cultura, los significados son parte consustancial de ella. En efecto, los significados se construyen a través de la internalización de los procesos psicológicos superiores, cuyo valor radica en la capacidad de crear estímulos artificiales que pasan finalmente a ser causas inmediatas de las conductas. Cosa parecida sucede también con lo expuesto por (Jean-Claude Abrie, 2004), quien expone que, toda significación es así, una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto.

5. CONCLUSIONES

A manera de conclusión, puede mencionarse que, el interés en estudiar la construcción de significado sobre las formas de relación de pareja emergentes en los adolescentes y jóvenes contemporáneos, provino de que es allí, en estas etapas evolutivas, cuando comienzan a ponerse en práctica y a establecerse los sentidos que otorgan estos al modo en que se relacionan con el otro y cómo estas dan génesis a nuevas formas de relacionarse en una época mediada por la posmodernidad y sus diferentes vertientes. Es necesario recalcar que, los procesos de construcción de significado son importantes para garantizar resultados favorables para la salud mental. El deseo de persistir en la consecución de los objetivos de la vida requiere reconciliar los desafíos con las creencias globales (por ejemplo, el mundo es un lugar seguro, las personas son inherentemente buenas) de manera que permitan a estas mantener una identidad y una historia de vida que tenga sentido a lo largo del tiempo (Neimeyer,

Herrero, & Botella, 2006). Este es un proceso crítico y multifacético que permite que las personas prosperen mientras mantienen una narrativa de vida coherente (Neimeyer, Burke, Mackay, & Van Dyke Stringer, 2010) (Neimeyer, 2001). Sin embargo, los procesos de creación de significado están excepcionalmente matizados, lo que refuerza la importancia de reconocer y atender adecuadamente estos procesos en entornos clínicos (Kopacz *et al.*, 2019).

Es importante retomar la teoría de las configuraciones y los postulados de Norber Elias, para comprender al sujeto desde una mirada compleja, que nos permita entender sus procesos subjetivos inherentes al mundo cultural y social mediante sus propios sistemas de referencias.

En el punto en que estamos, parece necesario estimar que los seres humanos desde que nacemos estamos inmersos en una cultura específica de modo que influye significativamente en la forma como nos desarrollamos en relación con nosotros mismos y con los otros. Cabe resaltar que los seres humanos tienen una necesidad eminentemente social que les conlleva a establecer relaciones con otras personas, siendo ello motivo para conformar vínculos con distintos sistemas, los cuales darán soporte físico, mental, emocional y social. En este sentido, el ser humano no solamente cuenta con determinantes externos sino también con factores internos que al confluir entre sí integran todo un proceso de desarrollo y crecimiento personal que va dotando de sentido e identidad sus vidas. Por tanto, este hecho permite la construcción de significados puntuales respecto a diversos temas, siendo uno de ellos los relacionados con el noviazgo y las formas de vinculación que con el paso de los años vienen adoptando los individuos en especial los adolescentes, de allí, que los vínculos amorosos en la actualidad estén permeados por los discursos culturales actuales, los cuales generan transformaciones en los límites o prohibiciones al momento de establecer pareja, que devienen en mayor libertad.

Lo mencionado, merece nuestra atención y conlleva a una aproximación del objeto de estudio que implica conocer las referencias simbólicas, organizativas y pragmáticas mediante las cuales los adolescentes están generando sus relaciones amorosas, teniendo presentes que estas significaciones producen cambios en la actual estructura social y cultural.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2004). Prácticas sociales y representaciones. *Prácticas Sociales y Representación*.
- Bauer, J. J., King, L. A. & Steger, M. F. (2019). Meaning making, self-determination theory, and the question of wisdom in personality. *Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1111/jopy.12381>
- Bauman, Z. (2003). "Individualmente pero juntos", en Ulrich Beck y Elizabeth Beck-Gernsheim, La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós. Consúltese también, de Zygmunt Bauman, The Individualized Society, Cambridge, Polity, 2001.
- Blandón-Hincapié, A., & López Serna, L. (2016). Comprensiones sobre pareja en la actualidad: Jóvenes en busca de estabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. <https://doi.org/10.11600/1692715X.14134271014>
- Block, J. (1982). Assimilation, Accommodation, and the Dynamics of Personality Development. *Child Development*. <https://doi.org/10.2307/1128971>
- Bouchey, H. A., & Furman, W. (2008). Dating and Romantic Experiences in Adolescence. In *Blackwell Handbook of Adolescence*. <https://doi.org/10.1002/9780470756607.ch15>
- Bourdieu, P. (2000). La distinción: Criterios y bases sociales del gusto. In *Taurus*. <https://doi.org/10.1080/10510970802467387>
- Bowlby, J. (1988). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development A Member of the Perseus Books Group. In *The Journal of Nervous and Mental Disease*. <https://doi.org/10.1097/00005053-199001000-00017>
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Cevallos Neira, A. C., & Jerves Hermida, E. M. (2017). Las relaciones de pareja en los adolescentes de Cuenca: Su relación con el machismo/marianismo. *Interpersona*, 11(2), 126–140. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v11i2.240>
- Collins, W.A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In *Personal relationships during adolescence*.
- Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent Romantic Relationships. *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163459>
- Crouter, A. C., & Booth, A. (2005). Romance and Sex in Adolescence and Emerging Adulthood: Risks and Opportunities. In *Penn State University Family Issues Symposia Series*.
- Dávila León, O., & Donoso, I. G. (2002). Jóvenes y trayectorias juveniles en Chile. *Revista de Estudios Sobre Juventud*, 17, 8–55.
- Del Río, A., Barrera, F., & Vargas Trujillo, E. (2004). Factores de las relaciones padres-hijos que se asocian con las expectativas de vinculación y de apoyo a la autonomía que tienen los adolescentes de las relaciones románticas. *Suma Psicológica*, 11(1), 95–110. <https://doi.org/10.14349/sumapsi2004.89>
- Feixas i Viaplana, G., & Villegas i Besora, M. (2000). Constructivismo y psicoterapia. En *Biblioteca de psicología*.
- Furman, W., & Collins, W. A. (2009). Adolescent romantic relationships and experiences. In *Social, Emotional, and Personality Development in Context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (pp. 341–360). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Furman, W., Low, S., & Ho, M. J. (2009). Romantic experience and psychosocial adjustment in middle adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15374410802575347>
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. In *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*. <https://doi.org/10.4324/9781410607782>
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

- Gillies, J., & Neimeyer, R. A. (2006). Loss, grief, and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10720530500311182>
- Gillies, J., Neimeyer, R. A., & Milman, E. (2014). The Meaning of Loss Codebook: Construction of a System for Analyzing Meanings Made in Bereavement. *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481187.2013.829367>
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent Development*. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936003>
- Kopacz, M. S., Lockman, J., Lusk, J., Bryan, C. J., Park, C. L., Sheu, S. C., & Gibson, W. C. (2019). How meaningful is meaning-making? *New Ideas in Psychology*, 54 (December 2018), 76–81. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.02.001>
- Krystal, H. (1993). Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. <https://doi.org/10.1097/00005053-199303000-00017>
- Larson, R. W., Clore, G. L., & Wood, G. A. (1999). The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents? In *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316182185.003>
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., Holmbeck, G., & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.4.744>
- Leal Hurtado, B. & Aragón Aguilar, R. B. (2017). Relaciones externas al aula: experiencia en la Fundación Universitaria del Área Andina. *Revista CS*. <https://doi.org/10.18046/recs.i23.2314>
- Lederach, J. P. (1996). Preparing for peace: conflict transformation across cultures. *Choice Reviews Online*, 33(07), 33-4176-33-4176. <https://doi.org/10.5860/choice.33-4176>
- Leyva, G. (2002). La genealogía del sujeto occidental moderno. Proceso de civilización y constitución de la subjetividad en Norbert Elias. Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Linares, J. (1996). *Identidad y narrativa: La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Loevinger, J. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/h0023376>

- López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas: Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de Moebio*. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2013000100002>
- Massa, J. ., Pat, Y. ., Keb, R. ., Canto, M. y Chan, N. (2011). La definición de amor y dependencia emocional en adolescentes de Mérida, Yucatán. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 176–193.
- Maturama, H., & Valera, F. (1999). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano. *Pensamiento Mexicano*.
- Miller, B. C., & Benson, B. (1999). Romantic and sexual relationship development during adolescence. In *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316182185.006>
- Montoya Ruiz, A. M., Cruz Torrado, B. K. & Leottau Mercado, P. E. (2013). “Porque te quiero...” una mirada a la violencia basada en género en las relaciones de noviazgo en la ciudad de Cartagena de Indias. *Ratio Juris*. <https://doi.org/10.24142/raju.v8n16a7>
- Morales Rodríguez, M. & Díaz Barajas, D. (2013). Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Uaricha Revista de Psicología*.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo* (9ª ed.) Barcelona: Gedisa.
- Neimeyer, R. A. (2001). Meaning reconstruction & the experience of loss. In *Choice Reviews Online*. <https://doi.org/10.5860/choice.39-1243>
- Neimeyer, R. A., Burke, L. A., Mackay, M. M., & Van Dyke Stringer, J. G. (2010). Grief therapy and the reconstruction of meaning: From principles to practice. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9135-3>
- Neimeyer, R. A., Herrero, O. & Botella, L. (2006). Chaos to coherence: Psychotherapeutic integration of traumatic loss. *Journal of Constructivist Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10720530500508738>
- Norbert, E. (1996). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Park, C. L. (2010). Making Sense of the Meaning Literature: An Integrative Review of Meaning Making and Its Effects on Adjustment to Stressful Life Events. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.115>
- Piaget, J. (1952). When thinking begins. *The Origins of Intelligence in Children*. <https://doi.org/10.1037/h0051916>

- Raffaelli, M., & Ontai, L. L. (2004). Gender Socialization in Latino/a Families: Results From Two Retrospective Studies. *Sex Roles*, 50(5-6), 287-299.
- Rodríguez Pérez, S., Rodríguez Menéndez, M. C., & Inda-Caro, M. M. (2019). Los y las jóvenes hablan: Discursos sobre la emergencia y la gestión de las relaciones de pareja adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 365-379. <https://doi.org/10.5209/rced.57443>
- Rondina, M. C. (2012). Narración y ocupación: caminos de construcción de significado. *TOG (A Coruña)*, 1-7.
- Sánchez Jiménez, V., Ortega Rivera, F., Ortega Ruiz, R., & Viejo Almanzor, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología (Internet)*.
- Staudinger, U. M. (2013). The need to distinguish personal from general wisdom: A short history and empirical evidence. In *The Scientific Study of Personal Wisdom: From Contemplative Traditions to Neuroscience*. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7987-7_1
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In *Handbook of parenting: Children and parenting, Vol. 1, 2nd ed.* (pp.103-133). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Steverink, N., & Lindenberg, S. (2006). Which social needs are important for subjective well-being? What happens to them with aging? *Psychology and Aging*. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.2.281>
- Suedfeld, P., & Bluck, S. (1993). Changes in Integrative Complexity Accompanying Significant Life Events: Historical Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.124>
- Tahull Fort, J. (2016). La Compleja Transición de los Adolescentes Hacia la Vida Adulta. *Antropología Experimental*, (16), 27-44. <https://doi.org/10.17561/rae.voi16.2853>
- Tobón Lotero, J., Vega, M., & Cuervo, J. (2012). Características de la construcción del vínculo afectivo de pareja en la juventud en la ciudad de Medellín. *Revista CES Psicología*. <https://doi.org/10.21615/2087>
- Vargas Flores, J. de J., & Ibáñez Reyes, E. J. (2006). Pareja y adolescencia: Un análisis desde la perspectiva del vínculo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 73-85.
- Vera Noriega, J. Á., Pimentel, C. E. & Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*. <https://doi.org/10.35197/rx.01.03.2005.01.jv>

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de Bolsillo.

Cómo citar este capítulo: Pérez Ruiz, N., Sánchez Villegas, M., Pérez Castro, C., Carmona Alvarado, F. & Acosta López, J. (2021). Construcción de significados sobre las formas de relación de pareja emergentes en los adolescentes y jóvenes contemporáneos. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.105-127). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

El Tiempo: Concepciones, configuraciones y desafíos para la educación virtual*

Time: Conceptions, configurations and challenges for virtual education

Astrid Sofía Suárez Barros¹

Alfredo Rojas Otálora²

Yolima Alarcón Vásquez³

Lizeth de los Reyes Ruiz⁴

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología: Configuración Psicológica del proceso de Construcción del Proyecto de Vida en estudiantes de la modalidad virtual.

1 <https://orcid.org/0000-0002-8090-7694> Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Barranquilla, Colombia. astrid.suarez@unisimon.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-2631-3035> Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Barranquilla, Colombia.

3 <https://orcid.org/0000-0001-8487-3156> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. yalarcon1@unisimonbolivar.edu.co

4 <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. lireyes@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El tiempo es un constructo transversal que permea la vida del ser humano en cualquiera de los contextos de acción, y uno de estos sería el ámbito de la Educación, en donde el tiempo y el espacio, sitúan el proceso. En este trabajo se presentan abordajes conceptuales, teorías explicativas, aspectos asociados a la planeación en procesos educativos y los retos que el estudio del tiempo propone a las Ciencias Sociales, la Psicología y la Educación en el siglo XXI. Se propone una discusión crítica sobre el tiempo, desde dos posturas: una histórica: visiones desde concepciones históricas antiguas y el pensamiento contemporáneo; otra desde las ciencias: básicas, Neurociencias y Ciencias Sociales. Los puntos de análisis son: concepción, tipos y elementos constitutivos del tiempo; frente a esto, se proponen aproximaciones, conclusiones, y desafíos acerca de la conceptualización y operacionalización del tiempo para su percepción y manejo en modalidad virtual. Se utilizó la metodología de análisis documental de artículos y textos asociados al tema y los criterios de selección fueron: tiempo, percepción temporal y educación en su modalidad virtual. Se diseñó una matriz de análisis de investigación (MAI). Los resultados, evidencian que el tiempo ha sido estudiado desde épocas remotas y se busca dar un concepto y explicación de lo que es y cómo está configurado, visualizando tres vertientes: una empírica u objetiva, otra subjetiva y otra emergente, que reconoce el diálogo entre ambas y que surge en la época contemporánea, lo que propone un reto para analizar en la educación virtual.

Palabras Clave: tiempo, percepción temporal, configuración temporal, historia del tiempo, educación virtual.

ABSTRACT

Time is a transversal construct that permeates the life of the human being in any of the contexts of action, and one of these would be the field of Education, where time and space place the process. This paper presents conceptual approaches, explanatory theories, aspects associated with planning in educational processes and challenges that the study of time proposes the Social Sciences, Psychology and Education in the 21st century. A critical discussion about time is proposed, from two positions: a historical one: visions from ancient historical conceptions and contemporary thinking; another from the sciences: basic, Neurosciences and Social Sciences. The points of analysis are: conception, types and constitutive elements of time; against this, approaches, conclusions, challenges and challenges are proposed about the conceptualization and operationalization of time for its perception and management in the virtual modality. The methodology is a documentary analysis of articles and texts associated with the topic was revised and the selection criteria were: time, temporal perception and education in its virtual modality. A research analysis matrix (MAI) was designed. The results show that time has been studied since ancient times and seeks to give a concept and explanation of what it is and how it is configured, visualizing three aspects: an empirical or objective, another subjective and another emerging, which recognizes the dialogue between both and that arises in the contemporary era, which proposes a replica for analysis in virtual education.

Keywords: time, temporal perception, temporal configuration, history of time, virtual education.

1. INTRODUCCIÓN

Nos bañamos en el tiempo, saboreamos algunos instantes, nos proyectamos en él, lo reinventamos, jugamos con él: tomamos nuestro tiempo o lo dejamos deslizarse Marc Augé, 2016

Tiempo, percepción temporal, psicología del tiempo, crono psicología, fenómeno temporal, son términos, que se refieren a una categoría de estudio, que permea las dimensiones de la vida humana. A través de la historia y las culturas, el hombre ha buscado estudiarlo y explicarlo, para comprenderlo y manejarlo. Sin embargo, el tema ha sido multies-tudiado y no se ha llegado a una única visión, encontrándose posturas opuestas, y otras amigables; unas que dialogan con lo subjetivo y otras con lo objetivo-empírico. De cada una de ellas, se derivan conceptos, tipos de tiempos y elementos que lo configuran.

Sucede también, que las ciencias, se han dado a la labor, de explicar qué es el tiempo y lo han hecho desde miradas básicas o fisiológicas, neuropsicológicas y psicosociales.

Se podría decir entonces, que no hay un solo tiempo y que cada grupo humano abstrae y ordena datos del mundo exterior mediante esquemas cognitivos, que el sujeto acepta por consenso, y a partir del cual construye sus propias realidades. Esta falta de sistematización se debe a: 1- Confusiones conceptuales y multiplicidad de conceptos, constructos e instrumentos que se usan indiscriminadamente. 2- La existencia de posturas reduccionistas desde la interacción mente-cerebro-cuerpo, en la que el fenómeno temporal se reduce a un acto determinado del cerebro desde el nacimiento y el hecho de que un dominio temporal prevalece uno sobre el otro (presente, pasado y futuro).

En este documento, se hará un recorrido histórico sobre las concepciones del tiempo, desde diversas culturas. Se revisará autores como Aristóteles, Kant, Newton, Whitehead, Popper, quienes explican el tiempo, desde una visión positivista, en la que es considerado desde **Chrónos** (dios mitológico griego o dios del envejecimiento, es una de las maneras griegas de nombrar al tiempo y al que se caracteriza por ser objetivado, observable, manipulable, contabilizable). También se muestra como la Filosofía existencialista, y autores como San Agustín y Bergson, asocian el tiempo con **Kairós** (“tiempo de dios”, otra de las maneras griegas de nombrar el tiempo, que se refiere al lapso en que algo sucede y que es importante para el sujeto; es decir, se asocia con lo subjetivado, simbólico, intuitivo, producto de procesos internos y desde las realidades internas de cada sujeto)

Este tema es inherente al ser humano y hay una necesidad de saber qué es, cómo se configura, percibe y planea y es por esto que se parte de preguntas clave: ¿Cómo se ha concebido el tiempo a través de la historia y las ciencias? ¿Cómo se aplican las diferentes concepciones de tiempo en (Augé, 2016) situaciones cotidianas?

Los cambios generados por los avances tecnológicos del último cuarto del siglo XX implicaron una modificación en la interacción de la persona con sus distintos contextos. El acceso masivo de la información y la facilidad en la comunicación sin límites geográficos, permitieron reestructuración en la concepción de espacio-tiempo de las personas. Estos elementos han trascendido a la vida cotidiana del ser humano, influido, de manera importante, los ambientes educativos y de estos surgen inquietudes como: ¿Qué retos y desafíos existen en la actualidad sobre estudio del tiempo para abordar fenómenos en la educación en la modalidad virtual?

Los temas planteados en el capítulo se organizan así: 1. Tiempo: concepción a través de los tiempos. 2. Visión científica de la concepción del tiempo. 3. Tipología sobre el tiempo. 4. Las concepciones del tiempo y sus aplicaciones. 5. Aproximaciones de las concepciones del tiempo en la Educación virtual. 6. Retos y desafíos: tiempo y educación virtual. Se cierra con un apartado, a manera de conclusiones.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se realizó en el marco de una revisión documental, asociado al desarrollo de un Proyecto de investigación doctoral en Psicología, denominado: *Configuración Psicológica del proceso de construcción de Proyectos de vida, en estudiantes de la modalidad virtual*, en el que el tiempo y el espacio, sitúan el proceso de educación con una impronta particular.

Artículos, libros, tesis doctorales y documentos de trabajo, fueron los insumos para la construcción del capítulo, recogiendo datos esenciales en una matriz de análisis de investigación. Los criterios del análisis documental fueron: concepción, tipos y elementos constitutivos del tiempo. Frente a esto, se hacen aproximaciones y reflexiones, y se plantean retos y desafíos del tiempo para su percepción y manejo en la modalidad virtual. De su revisión crítica, se plantearon hipótesis teóricas sobre el tiempo y la virtualidad.

3. RESULTADOS

El tiempo es una abstracción humana que permea las actividades cotidianas del sujeto. Boscolo y Bertrando (1993), manifiestan: "...se vuelve materia huidiza, fugitiva, se desliza fuera de la tranquila seguridad del sentido común. El tiempo es, sin duda, un tema difícil de por sí". De aquí la importancia de revisar cómo se ha concebido el tiempo a través de los tiempos. En esa línea de tiempo, se presentan posturas, desde los

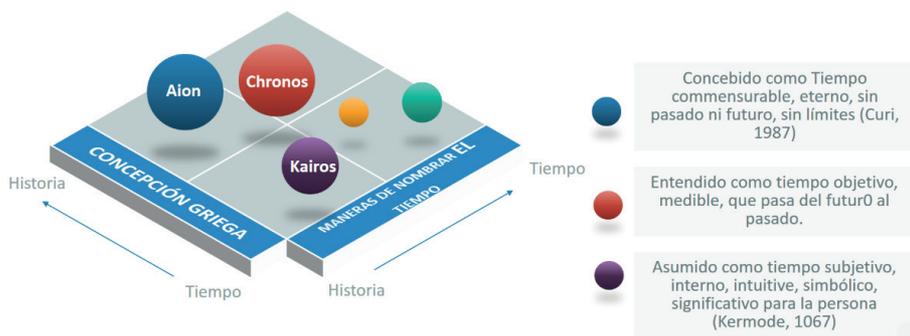
antepasados y antiguas culturas, hasta una visión científica del tema, para luego enfatizar en las miradas e implicaciones actuales. Lo anterior permite un análisis sobre el tiempo y la educación, para plantear retos y desafíos en la Educación virtual y el manejo de la temporalidad.

3.1. *Tiempo: concepción a través de los tiempos*

Para las primeras culturas, por ejemplo, el *tiempo era cíclico*, es decir, la concepción del mismo estaba enmarcada en la visión del hombre como ser natural, que interactúa con la naturaleza a través de sus ciclos. El tiempo para ellos, dependía de las épocas climáticas, las estaciones, los ritos y períodos de siembra y cosecha, que eran determinados por fenómenos atmosféricos y astrológicos asociados al sol y la luna. Estos fenómenos naturales condicionaban manifestaciones sociales y culturales, como fiestas religiosas y de iniciación en un marco temporal.

El tiempo para los griegos fue nombrado de tres maneras: *aión*, *chronos* y *kairos*, de acuerdo a sus creencias mitológicas, como se observa en la imagen siguiente:

Figura 1. Ámbitos temporales en la cultura griega



Fuente: Elaboración propia, 2019

Estas concepciones, aún en la actualidad, siguen reflejándose en situaciones cotidianas. La concepción de la eternidad (*aion*), se muestra en mitos y tradiciones culturales, en especial, en lo religioso. Mientras

que *Chronós* o sucesión del tiempo que perdura y la mirada *Kairos*, como tiempo fugitivo o instantáneo de la oportunidad, son el marco de la dicotomía existente en el mundo, para analizar la realidad. El ser humano asume posturas objetivas o subjetivas, para posicionarse frente a situaciones cotidianas de su vida. Se puede decir, entonces, que no existe un solo tiempo, pero tampoco una sola realidad, sino que depende de la forma en que se asuma.

Los griegos, desde sus aportes, permiten pensar que es el sujeto quien abstrae el tiempo y en esa función, asume la realidad, pero no de manera individual, sino como una concepción colectiva, construyendo multiplicidades de realidades, con su propio tiempo o tiempos. Es decir, aunque haya una realidad externa concebida objetivamente, por un grupo o comunidad (Chronos, relojes, medidas de tiempo), también esta es subjetivizada para darle sentido y significado y en últimas, transformarla, de acuerdo a las necesidades individuales del sujeto (*kairos*).

En el análisis que se hace, se encuentra que representantes de la Antigua Grecia, como Parménides y Platón, creen en lo temporal como medida de la existencia; es decir, no está sujeto el tiempo, el mundo de las ideas, pero sí aplica a lo cambiante, material y tangible, como el cuerpo. Para Platón, el *ser* pertenece al mundo de las ideas, que es eterno y atemporal. Lo material, es el mundo real externo y es temporal y medible.

Otro representante, de la época, como Aristóteles, habla de tiempo, pero no como concepción específica, pero sí como cualidad de la existencia de los cuerpos y prepondera el movimiento como condición de la existencia del tiempo y cómo este mide el movimiento desde un antes a un después. Podría entonces, intuirse que el filósofo, no aporta en la comprensión del fenómeno, pero sí a una visión positivista frente a la necesidad

de experimentos y mediciones, o sea que lo considera “numerable y cuantificable” (Boscolo & Bertrando, 1993).

Ahora veamos cómo se concibe en otras épocas. En la Antigua India, el hombre también es considerado como ser natural y subordinado a las leyes de la naturaleza y la concepción de la reencarnación y las muchas vidas posibles; enmarcan el tiempo como dinámico y básico en todas las vidas, pero asociado a lo cambiante, a la materia, a lo percedero, pero no a lo interior. Para ellos, el tiempo está supeditado a lo externo y lo interno es atemporal.

La concepción del tiempo, en la Antigua Roma, se asocia con la gratificación, bienestar y el ocio. Se declara en esta cultura, el papel del presente, el pasado y el futuro y el valor del tiempo, dependería del uso que cada sujeto le da al mismo. Aparecen los conceptos de tiempo individual y el histórico. El tiempo individual que asocian con la experiencia del presente inmediato (Bergson, 1889, citado por (Muñoz & López, 1996) y el tiempo histórico (Ceballos y Ceballos, 2006), que toma como relevancia el presente para retomar el pasado y el futuro y proyectarse en su ser.

En esta línea de tiempo, se encuentra como hito histórico, la concepción del tiempo desde el cristianismo. Esta postura muestra un tiempo como línea recta, sin ciclo, en el que hay una vida dada, creada por un Dios, y la eternidad es la mirada a futuro y deseada para un hombre que tiene fe. Es decir, el tiempo es visto como lineal, o flecha del tiempo, en el que, según Eliade, en 1992, citado por (Boscolo & Bertrando, 1993), “... el futuro asume un papel central y con el futuro, la catástrofe futura, del que surgirá un mundo nuevo” (p.26)

3.2. *Visión científica de la concepción del tiempo*

En esta sección se hace una revisión del estudio del tiempo desde la organización del modelo científico que aparece en los inicios de la Edad

Moderna y se revisan los diferentes modos en que se ha abordado el estudio del tiempo de una manera sistemática y rigurosa. Se presenta una mirada del tiempo desde la ciencia moderna, el siglo XX y el siglo XXI.

3.3. *La ciencia moderna y el tiempo*

La estructura de la Ciencia moderna se organizó alrededor de los inicios de la Edad Moderna. Prada-Márquez (1997), presenta una línea de tiempo sobre la evolución de la Edad y la ciencia moderna, en donde se plantea el fin del modelo de la Tierra como el centro del Universo. Luego sigue con los trabajos de Galileo Galilei, en donde enfrenta el modelo clásico de Tolomeo (geocéntrico) con el propuesto por Copérnico y que le genera la acusación de la Iglesia católica de hereje. Finalmente se considera que esta primera revolución científica se sintetiza y completa con la publicación de Isaac Newton, expone la compleja construcción de la mecánica clásica y que es considerada por muchos como una de las obras más importantes de la ciencia. Su material es la base del desarrollo científico posterior.

Es precisamente Newton, el primer científico que aborda el tema del tiempo, desde una perspectiva de variable o evento que hace parte de un sistema de la física y plantea:

El tiempo absoluto, real y matemático en sí y en su naturaleza fluye suavemente sin relación con ningún objeto externo que se quiera mencionar, y es llamado por otro nombre, duración; el tiempo relativo, aparente y común, es algo perceptible y una medición externa de una duración elegida por medio de movimientos (tanto regulares como irregulares), que el hombre común utiliza en lugar del tiempo verdadero; tal como una hora, un día, un mes, un año. (Newton, 1687, citado por Goody, 1977; p.555)

La propuesta de Newton plantea la existencia de un solo tipo de tiempo y es divergente de aspectos ya planteados por filósofos en la antigüedad como ya se ha expuesto en apartes anteriores.

3.4. *El siglo XX y el tiempo*

En el siglo XIX se presenta un desarrollo científico que se relaciona indirectamente con el asunto del tiempo, pues se propone la tarea de la medición de los fenómenos psíquicos mediante la organización de métodos que, teniendo en cuenta los desarrollos de la fisiología, buscaban evaluar las reacciones de los sujetos a estímulos específicos y organizados en diferentes magnitudes.

Gustav Theodor Fechner (1801-1887), que había estudiado medicina, física, matemática y filosofía se dedicó a buscar la relación entre la física y la psicología, fundando el campo de la psicofísica y se propuso cuantificar las sensaciones a través de la evaluación de la distinción que manifestaban los sujetos de investigación sobre las diferencias entre los estímulos (Sáiz, 2009). Trabajó con Ernst Weber, planteando las leyes que permitían evaluar cuantitativamente las respuestas a los estímulos. Weber se ha considerado el padre de la Psicología Experimental.

Posteriormente, Bergson propone el concepto de *tiempo psicológico*, que lo diferencia del tiempo que mide la física y que busca cuestionar lo que proponen los psicofísicos, que es la posibilidad de cuantificar lo psicológico, planteando Bergson, que este tiempo, es imposible de medir pues no se puede fraccionar, y que es lo que corresponde al concepto de *duración*. Esta duración implica una continuidad, así como es el flujo de la conciencia, y propone que las divisiones que propone el tiempo de la mecánica son artificiales y no corresponden a ese concepto de duración que es continuo e indivisible (Muñoz & López, 1996).

Se puede hablar, entonces, de que es en este momento donde empieza la evaluación organizada de lo que se conoce como las clases de tiempo, pero revisándolo desde una evaluación sistemática, con métodos rigurosos y desde la perspectiva de una visión científica.

Sin embargo, en la práctica, el problema de pensar en tiempos que corresponden y varían, según los individuos, inicia un poco antes y se relaciona con el concepto de *tiempos de reacción*, que planteó Wundt en 1881 y que la APA (2010), lo define como: “tiempo que transcurre entre la aparición o presentación de un estímulo y la incidencia de una respuesta a dicho estímulo” (p.531).

Sáiz, en el 2009, analiza que, en 1769, en el observatorio de Greenwich en Londres, fue despedido un asistente de un astrónomo porque se le acusaba de ser negligente al anotar observaciones de fenómenos astronómicos que se apoyaban en el tic-tac de un reloj que permitía anotar el momento preciso en que ocurría al tiempo que se observaba a través de una rejilla en el telescopio del fenómeno. Sin embargo, esta situación hizo que un astrónomo planteara la posibilidad de que el error se debiera a estructuras de *tiempos subjetivos* diferentes en los sujetos y se hizo la prueba con varios astrónomos y se descubrió lo que se denominó “*ecuación personal*” que correspondía a los tiempos de reacción personales y que implican leves diferencias fisiológicas entre diferentes sujetos. Los tiempos de reacción se estudiaron con una perspectiva psicológica por parte del fisiólogo y oftalmólogo holandés Franz Cornelius Donders alrededor de 1860 (Sáiz, 2009).

Posteriormente se encuentra en la obra de William James, a finales del siglo XIX, la concepción del tiempo que denomina *especioso* y que definió como: “es el lapso de tiempo en el que estamos conscientes” (James, 1890, citado por Díaz, 2011). Esta propuesta de James, surge del análisis conceptual teórico incipiente y no se basa en experimentos o

análisis de casos, que es lo que en ese período histórico, se empieza a exigir para considerarlo como conocimiento científico.

Se revisa el tiempo desde dos perspectivas, desde la *visión de la psicología* enfocada en los fenómenos en sí relacionados con la percepción del tiempo y sus características, y la *visión de la fisiología y la neurología* que trabaja sobre las explicaciones desde las estructuras neurológicas para comprender el fenómeno del funcionamiento de la percepción del tiempo junto con sus factores neurofisiológicos. Sin embargo, en los últimos tiempos se encuentra el trabajo integrado de psicología y neurociencias que buscan integrar métodos y conocimientos para mejorar al alcance de la investigación.

Desde una perspectiva de la Psicología Experimental se plantean estudios desde la mirada científica. Las investigaciones de Jean Piaget y Paul Fraisse son muy importantes en el estudio de la percepción del tiempo. Este autor, evalúa a los niños y encuentra que en el período pre-operatorio o sea antes de los 7 años, los niños tienen dificultad para establecer series cronológicas y poca claridad con la comprensión de la duración de los fenómenos y de la secuenciación.

En la etapa operatoria, después de los 7 años, el niño aprende que la duración de los tiempos es independiente de la dificultad o facilidad de las tareas, es decir aprende que la percepción de la duración del tiempo es independiente de las acciones y que los procesos de orden y duración son interdependientes y paralelos, aunque se van interiorizando con dificultad decreciente de acuerdo con el aumento de edad y experiencia (Piaget, 1992).

Las investigaciones de Paul Fraisse y Piaget, sobre la percepción del tiempo, han sido de gran importancia en el siglo XX. Para estos autores, la percepción del tiempo se basa en *tres aspectos: el orden*, que consiste en los cambios que sirven de puntos de referencia y que se distribuyen

sucesivamente; el *tiempo físico*, el de Newton, que se mide en horas, minutos, segundos, años etc., y que se conceptúa como la duración. Y un tercer aspecto *es el ritmo*, o la organización de secuencias que tienen dos características, estructura y periodicidad (Fernández y Travieso, 2006).

Para Fraisse, el orden o distribución cronológica representa el aspecto cualitativo del tiempo, y la duración, el aspecto cuantitativo. En el primer aspecto, el *orden*, se impone al sujeto desde el ambiente, mientras que la *duración* está organizada desde el interior del sujeto y va a poder variar, de acuerdo con las situaciones específicas del sujeto en diferentes momentos. Posteriormente este autor plantea que “Hay que esperar la edad de las operaciones formales, hacia los 14 años, para que el niño aprenda a tener en cuenta simultáneamente, sin error, los cambios y su rapidez. Entonces es cuando es capaz de construir el tiempo” (Fraisse, 1984).

Agrega Fraisse que el tiempo se construye siempre desde el presente, el cual se evalúa como percibido y tiene una gran importancia práctica, ya que permite tomar las sucesiones rápidas, como las de los sonidos, en una relativa simultaneidad. Es el centro de lo que él denomina el *presente vivido*, el que integra el pasado inmediato, pero que, sobre todo, gira hacia el futuro próximo y que así maneja la estructuración del tiempo. Adicionalmente, plantea la necesidad del uso de *prótesis* para poder ubicar una referencia controlada del tiempo y estas *prótesis* son específicamente los relojes, que organizan una estructura del tiempo que el individuo vive, influenciado por la motivación y hace que la percepción varíe, según las circunstancias.

A comienzos del siglo XX desde una mirada de la neurología, se encuentran antecedentes sobre las vivencias del tiempo en los trastornos mentales (Lewis, 1932, citado por Gooddy, 1977), y Axel (1924), encuentra que con cambios de la edad mejoran en los niños y jóvenes las aprecia-

ciones sobre la percepción de la duración (Citado por Rigal, Paoletti, y Portmann, 1979).

En la década de los años 60, Benjamin Libet, como neurofisiólogo de la Universidad de California, realizó una serie de experimentos de registro y estimulación cerebral en seres humanos despiertos buscando relacionar el tiempo psicológico con el tiempo fisiológico. En el ejercicio detectó dos tipos de situaciones que denominó *enmascaramiento* y la *sensación retroactiva* y son fenómenos neurofisiológicos que ponen de manifiesto una intrincada relación entre los tiempos objetivos y los subjetivos implicando que el tiempo subjetivo se forma desde ajustes y cambios que se hacen con relación a los fenómenos y modifican el tiempo externo (Díaz, 2011).

3.5. *El siglo XXI y la investigación sobre el tiempo*

Desde una mirada neuropsicológica, se define el tiempo como:

...una magnitud física con la que medimos la duración o separación de acontecimientos, así podemos ordenar los sucesos en secuencias, estableciendo un pasado, un futuro y un tercer conjunto de eventos ni pasados ni futuros respecto a otro, es decir, el presente que se compone de eventos simultáneos (Hacyan, 2004; Mosca, 2006; Torá, 2012). Su unidad básica en el Sistema Internacional es el segundo; el reloj es el instrumento capaz de medir el tiempo natural en: días, años, fases lunares y en unidades convencionales: horas, minutos y segundos (Mosca, 2006; Torá, 2012). (Calderón Obregón, 2016, p.125)

Desde estudios neuropsicológicos, se puede apreciar que hay múltiples estructuras cerebrales implicadas en la percepción y el tratamiento del tiempo: área motora, corteza sensomotora izquierda, corteza premotora lateral, ganglios basales (Coull, Cheng & Meck, 2011), cuerpo estriado (Matell & Meck, 2000; Noback *et al* 2005), tálamo y el cerebelo

derecho (Buonomano & Karmarkar, 2002), en especial cuando la tarea es automática en el manejo de tiempo (Pouthas *et al.*, 2005; Buhusi & Meek, 2005).

Cuando la actividad requiere un control cognitivo, también aparecen áreas como el cerebelo izquierdo, corteza prefrontal y la corteza parietal (Mangels, Ivry & Shimizu, 1998). Sin embargo, no han llegado a conclusiones definitivas de decir que hay algún órgano que sea el encargado del tiempo, pero sí se ha avanzado en cuanto se piensa que la localización del sistema temporal podría tener dos posibles lugares: *una* que el procesamiento del tiempo se halle en una sola región cerebral y *otra*, que el procesamiento de la información temporal requiera de toda una red de áreas repartidas por todo el cerebro. Como posibles candidatos de estas áreas, se ha hablado del cuerpo estriado, el área motriz suplementaria y la corteza prefrontal derecha (Ramírez, 2016).

Se ha planteado el concepto de *reloj elástico* y se refiere a que los elementos de la estructura cerebral que intervienen en la vivencia y evaluación del tiempo subjetivo y que se asume así:

Una cuestión de gran interés ha sido la referente a la posible existencia de uno o varios relojes o marcapasos para diferentes escalas de tiempo. Se debate sobre un modelo de reloj interno estándar con una propiedad escalar de tiempo que permanezca constante para todos los rangos de duración contra la existencia de varios relojes para diferentes escalas. También se disputa si existe un reloj central o varios ubicados en diferentes regiones, módulos o redes de neuronas (Díaz, 2011, p.387)

La velocidad del tiempo es siempre relativa y los estudios han demostrado que hay un reloj interno, que está trabajando, pero que no es el único que permea esta percepción temporal. Adicionalmente, se plantea que este reloj interno no es un sistema neurofisiológico específico, sino que diferentes tipos de tiempo en cuanto a magnitudes (milisegundos,

segundos, minutos, horas, meses, años) se evalúan desde diferentes estructuras del cerebro (Droit-Volet, 2011).

Y un aspecto que es muy importante y novedoso, en los estudios, es que la actividad cerebral consecuencia de esta presión de la percepción psicológica del tiempo, genera una compresión del tiempo psicológico. Esto significa que el cerebro ajusta el tiempo psicológico acomodándolo al tiempo cronológico. Es decir que el tiempo psicológico puede ser modificado desde la misma percepción de acuerdo con ajuste y aprendizajes particulares (Cai, Ogawa, Tanaka, & Imamizu, 2018).

Sintetizando un poco, se puede ver que hay autores en diferentes áreas, y cada uno ha aportado al estudio del tiempo, a lo largo del tiempo, como lo muestra la siguiente matriz.

Tabla 1. Matriz Aportes científicos al estudio del tiempo

Autores	Área	Concepto	Época
Isaac Newton	Física	Tiempo Absoluto	1687
Franz Donders	Fisiología	Tiempos de reacción	1860
Wilhelm Wundt	Psicología	Tiempos de reacción	1881
Jean Piaget	Psicología	Percepción del tiempo y desarrollo	1945
Albert Einstein y L. Infeld	Física	Concepto de reloj	1947
Paul Fraisse	Psicología	Duración, orden y ritmo en Percepción del Tiempo	1960
B. Libet	Neurofisiología	Mapeo cerebral de instancias de percepción del tiempo	1960
William Goody	Neurología	Tiempo personal/Tiempo Convencional -Cerebro y percepción del tiempo	1977
Viviane Pouthas	Neurofisiología	Estructuras múltiples del cerebro para percepción del tiempo	2005
José Luis Díaz	Cronofenomenología	Reloj elástico- Instancias varias del cerebro para percepción del tiempo	2011
Sylvie Droit-Volet	Psicología	Relojes internos para el tiempo subjetivo	2011
Sandrine Gil y Sylvie Doit-Volet	Psicología	Tiempo subjetivo y modificación por las emociones	2011

Fuente: Elaboración propia (2019)

3.6. *Tipología sobre el tiempo*

En el análisis documental realizado, se hallan datos sobre tipos de tiempo. Estas tipologías, son presentadas de dos formas: *una línea explicativa*, en la que autores, proponen y describen, la categoría o etiqueta de tipos, de manera directa. Otra *línea es implícita*, en la que se insinúan tipos de tiempo, en conceptualizaciones y explicaciones hechas por algunos autores.

Dentro de la primera línea, se presenta un autor como Laplanche (1996), que habló de 4 tipos de tiempos: Cosmológico o tiempo I, Tiempo perceptivo o Percepción del Tiempo físico o Tiempo II, Tiempo de la memoria y el Proyecto o Tiempo III y Tiempo Cultural o Tiempo social o Tiempo IV.

- » *Tiempo Cosmológico o Tiempo I*: es el tiempo calendario, cronológico, objetivo, medible por ciclos naturales. Se refiere al ritmo interno, ciclo natural: noche-día/día-noche, invierno/verano; crono psicología o ritmos circadianos, el condicionamiento temporal o temporo-nodal y los procesos psicológicos estacionales.
- » *Tiempo perceptivo o Percepción del Tiempo físico o Tiempo II*, es el tiempo del ser vivencial, operativo, utilitario, que es la estimación o percepción interna que se le da al tiempo, por parte del sujeto. Es el básico para realizar acciones de tipo espacial, base para la reacción, es decir, el reloj interno que todos tenemos.
- » *Tiempo de la memoria y el Proyecto o Tiempo III*: Es el más interno, subjetivo y horizontal. Es el fundamento para la teoría del sujeto o narrativa del yo y es el lugar de los Proyectos de Vida y la planeación, porque incluye procesos inconscientes, que son atemporales y las categorías conciencia del tiempo interno (velocidad con que se siente pasar el tiempo) y la perspectiva

interna del tiempo, definida como la percepción subjetiva de cuan cerca se siente el pasado, el presente y el futuro.

Este tiempo, tiene tres instancias psíquicas que permiten su estudio: conductas intencionales, vivencia de continuidad yoica y la imaginación. Estas se integran y su acción varía de acuerdo a los componentes sociales, experiencias pasadas o vividas previamente y los mecanismos autoregulatorios presentes que se concretan en un deseo. La imaginación aquí juega un papel fundamental, en cuanto a que ella regula la intensidad de conseguir metas, objetivos, impulsa el rendimiento, la consecución, de acuerdo a las características de la personalidad y la integración y continuidad del yo, que se expresa a través de narrativas del sujeto. O sea que el sujeto actúa de acuerdo a motivos internos acorde con su yo y su estructura, partiendo de un origen, ubicándose en un presente o estado actual y pensando en un futuro cercano o lejano. (Vásquez-Echeverría, 2011)

- » *Tiempo Cultural o Tiempo social o Tiempo IV*; según el autor, es el tiempo relacionado con las sociedades y el transcurrir de la humanidad; es el tiempo geológico, y puede considerárselo, esencialmente, como el tiempo social y cultural. Enmarca la forma y dinámica de los colectivos, que se refiere entre otros, al desarrollo artefactual, vinculándose con la naturaleza, los mitos, las leyendas, los modos de producción, las características etnográficas. El Tiempo Cultural regula fuertemente los plazos que los sujetos se dan en el Tiempo III, y que como fenómeno se conoce como *tiempo social*.

De acuerdo a esto, se observa que, aunque se pretendiera estudiar solo uno de los tipos de tiempo antes mencionados, no podría ser posible su comprensión de manera separada o atomizada, por la misma característica integral del ser humano.

El tiempo también es visto como artefacto cultural y resultado de relaciones de poder y entendiéndolo desde lo lineal, físico o progresivo, lo tipológico, lo interpersonal o intersubjetivo, circular, tiempo de los sueños (García-Hernández, 2017). En este sentido se plantea el tiempo y los espacios para la memoria cultural y lo que se ha denominado en la postmodernidad como la “geografía de la memoria” (Levy y Lussault, 2003, citado por García-Hernández, 2017), hacen aproximaciones científicas, cuando se afirma que existen diferentes formas y niveles de experimentar el tiempo y el espacio y cada forma puede tener diferentes niveles, en el que puede ir de uno muy bajo pensando en espacio-tiempo orgánico, físico, literal y el otro que lleva a niveles de espacio-tiempo simbólicos.

Desde estas situaciones, se aborda el tiempo desde la incertidumbre, la contradicción, la imperfección, la duda, es decir desde la complejidad (Morin, 2004) y cada cultura aborda la temporalidad de maneras diversas, desde experiencias y representaciones, aunque, busque universalizarse relacionando el presente, pasado y futuro (*cronosofía*, Pomian, 1990, citado por García-Hernández, 2017).

En esta misma línea, explicativa, encontramos a Fabián (1983), quien describe tres tipos y usos del tiempo en la contemporaneidad: *el físico*, *el tipológico* y *el interpersonal*.

El primero, llamado *tiempo físico*, el autor lo considera como lineal, secuencial y es una medida universal con la que se engloba el tiempo en el mundo, aunque no sea el mismo en el mismo momento. Este tiempo, pone de relevancia el futuro. Mientras que el *tiempo tipológico*, para el autor, es aquel que se mide por eventos o intervalos socioculturalmente significativos. Se reconoce con categorías que rotulan momentos históricos de la sociedad y que muestran comparación y diferencia entre el estado y evolución de una cultura y otra, frente a lo avanzada o atrasada que se encuentra. Se reconoce cuando se hacen rótulos como “sociedad

moderna”, “sociedad industrial”, “subdesarrollada”, “industrial”, etc. La conceptualización de este tipo de tiempo enfatiza en el pasado y en la historia. El *tiempo interpersonal o intersubjetivo*, como el derivado de la realidad social y de las subjetividades, emotividades, significados y concepciones que para cada persona tiene en su acción en la sociedad y en su vida cotidiana, es decir, es el valor subjetivo que cada ser humano, le da a sus vivencias *in situ*.

Por último, en esta categoría explicativa, Gooddy, en 1977, plantea la importancia del reloj como herramienta que permite evaluar el tiempo desde una perspectiva que denomina *Tiempo Convencional* (TC) y que permite ajustar el otro tipo de tiempo que es el Tiempo Personal (TP). Propone que un reloj no cumple su función si no hay un observador que se guía por él.

El autor define el tiempo personal como: “...una materia biológica, una provisión vulnerable, fluctuante, autoajustadora en estado saludable, individual, para cada uno de nosotros, del total de nuestros procesos vivientes” (p.565). En esta perspectiva Goody, planteó ideas que implican que el tiempo personal tiene una base biológica y que además se ajusta a los que son algunos de los planteamientos de investigaciones de los últimos 10 años.

En la *línea implícita*, se vislumbran algunos conceptos, que se pueden asumir, como tipos de tiempo. Uno de ellos es el *tiempo cíclico*, que ha sido muy utilizado por la antropología, cuando considera que los eventos de la sociedad tienen puntos exactos en la línea del tiempo, como estaciones ligadas a actividades en un círculo, como parte de una cadena, que puede predecirse. Sin embargo, esto ha sido criticado cuando se dice que “... en la vida cotidiana las cosas son diferentes; los acontecimientos no son reversibles ni predecibles” (Bourdieu, 1977, citado por García-Hernández, 2017). Dice el autor, que en la realidad, cuando se habla de tiempo, debe

darse inclusión a la práctica, la estrategia y la improvisación, como parte de los eventos sociales vividos por el hombre y que el tiempo, no es repetible, ni cíclico, sino más bien ondulante (meses, días, tiempos, estaciones) que permea toda la situación social (ciclo vital: vida-muerte; historia: prehistoria, historia; economía: Siembra-cultivo, educación: pre-escolar, primaria, secundaria).

Otro es el *tiempo social*, que consta de representaciones temporales colectivas o de categorías del ritmo de la vida social y que se refleja en el comportamiento de los sujetos inmersos en esos colectivos (Durkheim, 1895).

La sucesión histórica, se asocia con dos posiciones temporales: *tiempo cronológico* y *tiempo roxomático*. El primero se refiere a la ordenación de acontecimientos seleccionados y descritos cuantitativamente desde los hechos y la evolución histórica es acumulativa. El segundo se aprecia simultáneamente y son reversibles las sucesiones y se interrelacionan no linealmente, sino espiroidalmente. Es contextualizado, y acepta eventos anteriores, paralelos y posteriores; no es determinista, ni fijo, y sí es autoconstruido y relacional, policromático, evolucionista, es diferente de acuerdo a perspectivas, personajes, materiales, etc.

Este tiempo, varía de acuerdo a la percepción del sujeto histórico. La historia ve el tiempo desde lo cronológico (del pasado al futuro, pasando por el presente), pero también hay autores que toman el tiempo como categoría de cada grupo social (Durkheim y Halbwachs, 1895), porque estos construyen sus recuerdos, pareciendo una memoria colectiva que los individuos recuerdan, pero que el grupo determina cómo será recordado. Desde esta perspectiva, el tiempo es un producto social, derivado de una determinada realidad social que se observa y que puede construirse de manera individual por el sujeto o colectiva por el grupo

a través de la estructura verbal de pasado, presente y futuro, y de los adverbios temporales.

3.7. *Las concepciones del tiempo y sus aplicaciones*

Desde los aspectos contemplados anteriormente se puede comprender que existen concepciones del tiempo que implican aplicaciones en diferentes contextos:

Teniendo en cuenta como un punto importante la estructura del tiempo de la mitología griega, se puede plantear una concepción aplicada a las vivencias del individuo y en particular a su organización de vida o Proyecto de Vida. En esa perspectiva un primer aspecto sería el tiempo de Aión o Eón que es el dios que enfoca el tiempo absoluto o de eternidad. Y la aplicación o enfoque puede darse como la mirada a dos aspectos:

1. La trascendencia de tipo espiritual o religioso, que implique la perspectiva de una proyección después de la muerte, donde se plantea una existencia permanente en forma espiritual.
2. Otra forma de mirar esta perspectiva es la proyección como persona que deja un legado o un recuerdo valioso que exprese el logro de sus objetivos vitales.

En el segundo aspecto, relacionado con el dios *Chronos*, se puede enfocar el concepto de referencia, organización y planeación, de manera que en la estructura del tiempo cíclico y regular, se ubican las metas del Plan de Vida, revisando los momentos apropiados para establecer logros y resultados (Desarrollar una tarea académica, terminar bachillerato, una carrera o artes, tiempos del desarrollo, disfrutar la juventud, opción de vida en pareja y familia, planear un retiro, organizar otras metas, etc.)

El tercer aspecto relacionado con el dios *Kayros*, se relaciona con los momentos especiales, de éxito y circunstancias positivas, y se puede integrar con el tiempo tipo *cronos*, de manera que se proponen los

eventos tipo kayros como las metas puntuales del desarrollo propuesto, ajustados en la dimensión del tiempo organizado tipo cronos.

Desde otra perspectiva, se puede revisar la aplicación tradicional del enfoque del tiempo del cristianismo, que en general proponía un tiempo de acción, pero enfocado al trabajo y al cumplimiento del deber, y desde esta visión, se percibe que a través del tiempo se cuestiona y se estigmatiza el uso del tiempo para el ocio y el descanso. Este tiempo se convertía en un predominio del Tiempo Convencional en contra del manejo del Tiempo Personal que plantea Gooddy.

En los tiempos recientes se ha reivindicado el tiempo del ocio y el disfrute, y esto se genera desde la perspectiva de las comunidades que habitualmente van desarrollando “el tiempo social, en tanto factual, es una construcción relacional de la cual se sirven los sistemas vivientes para desarrollar en modo adaptativo sus acciones particulares y colectivas en determinados contextos ambientales” (Zamorano, 2008, p.64). Es posible que ese tiempo social que manejaban las comunidades originarias en América se estrellara con los conceptos del tiempo del cristianismo, pues las comunidades originarias le daban mucho valor a la contemplación, al disfrute y a la vida pausada, encontrando esto como un defecto los conquistadores y tratando de desarraigar estas estructuras.

En las perspectivas postmodernas, la relatividad de valores y conceptos es una constante y es por eso que se debe tener en cuenta la visión de los jóvenes para organizar tiempos equilibrados que les permitan manejar sus tiempos personales contra la imposición de necesidades tipo laboral y de subsistencia que estarían enfocados desde los tiempos convencionales. La visión de los tiempos psicológicos y los cambios que se generan en estos dependen mucho de los contextos y perspectivas de motivación y bienestar que se generen de manera que es un reto el plantear como se puede incidir en aspecto que permitan que el tiempo

psicológico se perciba como productivo y agradable (Brenlla & Deheza, 2016).

En síntesis, el conocimiento del tiempo en sus características permite trabajar sobre las posibilidades de lograr una mayor calidad de vida al orientar a las personas en el conocimiento de estas características de los diferentes tiempos y los expertos en su investigación psicólogos neurólogos, fisiólogos, sociólogos, etc. tienen muchos retos que resolver al ampliar el conocimiento de las diversas características de la percepción del tiempo.

3.8. *Aproximaciones a las concepciones del tiempo en educación virtual*

En la educación virtual, los tipos de tiempo de Laplanche se evidencian de manera directa, soportándose en el manejo de su pasado, presente y la relevancia de su futuro. El tiempo tipo III, es fundamental en este proceso, ya que este coloca la intención dirigida, la planificación y el Proyecto de vida, que se superpone al tiempo II, integrándose los recuerdos, la identidad y la vivencia de continuidad yoica, reconociéndose en este, la creación libre del sujeto, sus narrativas, sus factores internos (memoria, sentimientos, valores, creencias, expectativas, intereses) y los factores externos (pares, modelos culturales que permean las narrativas yoicas de identidad).

En los tiempos II y III, asociado con la virtualidad, se destaca la valoración del futuro que hacen los sujetos aprendientes, como proyección y trayectoria de la propia vida y le da sentido y significado a los proyectos de vida, que, aunque son individuales, están en un entramado sociocultural ineludible. Sin embargo, el proceso de educación es in situ, es decir, en espacio y tiempo, donde lo sociocultural coloca la impronta definitiva de la concepción, percepción, manejo e implementación del tiempo

en la vida cotidiana, desde las percepciones, vivencias, emocionalidad y significatividad.

Desde esta perspectiva, entonces, el desarrollo de la educación a distancia y virtual, tiene como elemento importante al proceso, el asunto del tiempo. Este elemento inherente a la formación se puede analizar desde tres perspectivas:

1. La ventaja del manejo del tiempo con mayor flexibilidad que lo que se opera en la educación tradicional presencial.
2. La percepción del tiempo personal que invierte el estudiante en su proceso.
3. La percepción de las interacciones estudiante/sistema educativo en relación a la vivencia del tiempo en estas interacciones.

Inicialmente es importante definir los conceptos relacionados con la modalidad de educación y para ello se transcribe la definición que da el Ministerio de Educación de Colombia, en el 2019: La educación virtual, también llamada “educación en línea”, se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio. En otras palabras, la educación virtual hace referencia a que no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo o experiencia de aprendizaje, sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo.

Esta modalidad se incluye dentro de la denominada educación a distancia, la cual define el mismo Ministerio como: “La educación a distancia apareció en el contexto social como una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejaban a un número elevado de personas, quienes deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones, pero que eran

inaccesibles por la ubicación geográfica o bien por los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o definitivo a esas sedes” (Ibid).

En estas definiciones se destaca el aspecto temporal de la modalidad, y hay *dos* detalles a destacar, *El primero*, se refiere a que no es necesaria la condición tiempo y se sobreentiende que se refiere a tiempo simultáneo, para que se pueda establecer la experiencia de aprendizaje.

El segundo es el relacionado con la anotación “Sin que se dé un encuentro cara a cara”, y debería precisarse, que es cara a cara en el mismo espacio, pues en la modalidad virtual se puede dar perfectamente el encuentro cara a cara a través de los medios virtuales: es decir, aparece la *sincronía* por medio virtuales.

En las primeras opciones de educación a distancia el intercambio inicial fue por correspondencia y posteriormente por medio de Radio y Tv Educativas, el encuentro no era cara a cara, aunque sí sincrónico, pero unidireccional, es decir no había interacción. El estudiante recibía educación, y podía haber interacción, pero no era bidireccional en el momento de la lección.

Estos detalles resaltan la condición del tiempo en la perspectiva de los actores del ejercicio educativo en esta modalidad, y en las formas actuales se maneja el tiempo de diversas maneras que se revisan en las siguientes líneas.

3.9. *Flexibilidad del tiempo*

Las ventajas de la Educación a Distancia implican el uso de un tiempo más flexible que el de la educación presencial, ya que el estudiante posee más amplios rangos para el desarrollo de sus actividades, siendo el aspecto más importante el que no deba invertir tiempos precisos

para desplazarse al centro educativo, sino que sus tiempos se definen por él mismo, aunque con los límites habituales de períodos académicos, semestres, etc. Sin embargo, es posible que puedan generarse condiciones de tiempos sin límites, es decir que el estudiante pueda, permanentemente, estar en condición de presentar exámenes y cumplir objetivos en tiempos mucho más flexibles, de manera más autónoma o hasta autodidacta.

Sobre esto, Chávez-Torres (2017), plantea: “...el uso de medios de comunicación hace posible que se eliminen las barreras espaciotemporales El estudiante no necesita coincidir temporalmente con el docente para el desarrollo de las interacciones pedagógicas, lo que le permite al primero decidir el día y la hora en que le es más propicio dedicarse a sus actividades académicas” (p.32).

Otro punto asociado a la educación virtual, es que sus tiempos de trabajo académico, diferentes a los de desplazamiento, los decide también el estudiante dentro de sus condiciones de vida, estudiando a horas que él elija, revisando materiales y lecciones en horarios alternativos y múltiples a los regulares para la educación presencial. “La impronta que la EAD ha puesto en la educación en general tiene que ver, sobre todo, con la ruptura de barreras espacio temporales para la escolarización” (Chan-Núñez, 2016). En la educación a distancia, en factores relacionados con el tiempo se pueden nombrar tres elementos diferenciadores, y son Autonomía-independencia; Distancia transaccional; interacción y comunicación (García-Aretio, 2002).

La *autonomía-independencia* permite que el estudiante maneje su tiempo y esto a la vez es una ventaja que implica también una necesidad de capacidad de planeación y organización, pero es evidente el aspecto de flexibilidad y comodidad. La *Distancia transaccional*, se relaciona con los componentes de espacio y tiempo. En este trabajo se está enfocando el

tiempo, por lo cual la distancia se evalúa en la asincronía de los procesos, es decir el docente y/o el programa educativo proponen temas, lecciones, acciones y contenidos, y el estudiante los desarrolla en uso de su tiempo definiendo en qué momento los ejecuta y resuelve, sin tener que estar en contacto directo e inmediato con el docente o el centro educativo.

El tercer elemento es la *interacción y comunicación*, que permite al estudiante comunicarse por diferentes medios y pueden ser asincrónicas, como mensajes en foros, entrega de documentos, mensajes de texto, voz o video, etc., aunque pueden existir encuentros sincrónicos virtuales, estos no necesariamente son fundamentales para el proceso, sin embargo, cada día se nota que esta clase de intercambios se hace deseable por muchas razones, entre la que pueden estar: orientaciones más claras y precisas, necesidad de humanizar el contacto, acciones que facilitan el aprendizaje por requerir retroalimentaciones más detalladas etc.

En una investigación sobre educación a distancia en Colombia, se planteó como el factor de mayor importancia entre todos los evaluados al escoger esta modalidad de educación: “Al indagarse por el motivo de ingreso a la UNAD, las respuestas son variadas. Sin embargo, prima el que la metodología permite programar el tiempo (32 %)” (Facundo-Díaz, 2009, p.125).

La flexibilidad es uno de los valores más fuertes para el auge de la educación a distancia, y con el desarrollo de las tecnologías se ha acentuado este valor.

3.10. La percepción del tiempo personal que invierte el estudiante en su proceso

Estudiar la concepción y percepción del tiempo que surge en los estudiantes de modalidad virtual y a distancia, es muy importante

para poder enfocar estos conocimientos con el objetivo de mejorar los materiales y estructuración de las propuestas en este tipo de educación.

El manejo del tiempo en la modalidad virtual puede ser una ventaja y un problema, al mismo tiempo. Al no tener que invertir tiempo definido en asistir a clases, (vinculado con el concepto del tiempo convencional u objetivo que se mide con reloj), el tiempo se puede evaluar muy subjetivamente, (tiempo psicológico o personal), y el estudiante puede hacer un mal manejo de sus tiempos, pues no les define esos mismos horarios o equivalentes, que manejaría si tuviese que asistir al centro educativo.

Por otra parte y dependiendo de diversas variables, como las aptitudes y actitudes del estudiante, la calidad y dificultad de los materiales pedagógicos, el tiempo real disponible, las condiciones técnicas y ambientales de sus recursos, las facilidades económicas, sus estados emocionales, entre otros, van a hacer que el tiempo que se invierta pueda percibirse como inadecuado o que demanda mucha exigencia, es decir, el tiempo subjetivo se evalúa diferente, según ya se ha descrito en anteriores apartados y esto va a influir en forma importante en el resultado del proceso educativo.

Estos aspectos se han detractado, indirectamente, cuando se ha evaluado a desertores del sistema educativo y de acuerdo con la percepción de estas personas, aparece un aspecto mayormente relacionado con la estructuración del tiempo por parte de la metodología y que posiblemente se relaciona con el tiempo psicológico, personal o subjetivo del estudiante. (Facundo-Díaz, 2009).

3.11. La percepción de las interacciones estudiante/sistema educativo en relación a la vivencia del tiempo en estas interacciones

La forma como se viven los tiempos en el proceso de interacción con el sistema de educación a distancia es otra variable que debe estudiarse con mucho detalle y sobre la cual no hay mucha información.

La gestión del tiempo por parte del estudiante es un factor crítico para el logro de resultados efectivos y eficaces, en el marco de la educación a distancia. En la gestión en este sistema de educación, es posible que el estudio y el trabajo entren en conflicto, cuando no hay una percepción ordenada de los tiempos y la presión que se genera para las dos condiciones (o tres o más cuando se agregan aspectos familiares, de salud y de otros tipos) puede afectar o hacer que se perciban en diferentes valoraciones los distintos tiempos de cada actividad.

También es importante valorar otros factores adicionales y por eso es interesante el comentario de este investigador: “Pues en dicha virtualidad no interviene lo espacio temporal y rígido sino, por el contrario, lo flexible, siempre abierto y disponible, es decir, lo real, lo simbólico y lo imaginario, traspasando dichas barreras” (Nieto-Göller, 2012, p.148). En los temas revisados en este apartado surgen muchos aspectos de potenciales investigaciones que permitan generar cambios en el sistema de educación a distancia para favorecer su resultado global.

3.12. *Retos y desafíos: tiempo y educación virtual*

Siendo la educación virtual una emergente modalidad de formación, que sirve en el marco de la modernidad, como alternativa de proyección de vida de una población que cada día va en aumento, es necesario, que las ciencias, en especial las sociales, dirijan la mirada a las formas, dinámicas, estrategias y herramientas, que se necesiten implementar para la potenciación y empoderamiento del sujeto aprendiente, en especial desde el tiempo, su concepción y manejo óptimo.

3.13. *Desde los sistemas e instituciones educativas*

Es muy importante que los sistemas de educación o las entidades planteen las perspectivas del tiempo a manejar y de esta forma el estudiante puede ubicarse mejor en las expectativas del sistema, pero la expresión de estos aspectos en muchos casos se queda en un trato muy

general del tema. El generar investigaciones frente a temas asociados al bienestar del sujeto que aprende en estos escenarios, ayudarían a proponer estrategias para su desarrollo efectivo.

3.14. *Desde situaciones asociadas*

En la modalidad virtual, se necesita estudiar el tiempo, desde el mismo contexto, evitando transferir los estudios del tiempo de la presencialidad a lo virtual. En este sentido, una invitación es hacer estudios sobre dos conceptos, claves en esta emergente forma de educarse: *Uno*: La consideración de las consecuencias futuras y *dos*: la procrastinación.

El primer punto que se propone como reto de estudio para la modalidad virtual, es un concepto propuesto por (Strathman, Gleicher, Boninger, & Edwards, 1994) y que consiste en el grado en que cada persona piensa las consecuencias futuras de sus acciones y el nivel en que esos pensamientos, influyen en su comportamiento. Muestra un balance entre la inmediatez Vs. la postergación. Es un constructo que psicométricamente, ha sido considerado como permanente y válido y que permite diferenciar dos grandes grupos de personas: *un grupo*, que le dan gran valor a las consecuencias futuras de sus actos y *otro grupo* que le da poca importancia a las consecuencias presentes o inmediatas (Vásquez Echeverría, Martín, Ortuño, Esteves y Joireman, 2017).

Otro concepto que se vuelve un desafío, en la modalidad de estudio virtual, es la *Procrastinación, o aplazamiento o postergación de actividades académicas* esenciales, el no manejar el presente, en función del futuro, y “dejar para mañana”, lo que se tiene que hacer hoy, genera en el estudiante una sobrecarga de trabajo académico y emocional que muchas veces no logra cumplir y termina con un futuro más distante o hacia la inmediatez y el hedonismo, generando consecución de metas y gratificación personal o ansiedad y angustia, por la falta de alcanzarlas, con toma de decisiones equivocadas, como retirarse o abandonar. Es decir,

este constructo, podría ser o no, un indicador de organización temporal y autoeficiencia, que se pueda revisar en estudiantes que desarrollan sus estudios en una modalidad, que exige mucho de esta gestión. De hecho, es tal el reto, que hay autores que se preguntan si ¿procrastinar es un hábito o una forma de ser? (Calderón & Gustems, 2019).

Este concepto en la Psicología, se viene relacionando con la autoeficiencia, autodeterminación, locus de control y la postergación de la gratificación y que son vinculados al nivel de autonomía y autorregulación que se requiere para desarrollar procesos de formación profesional en Modalidad a Distancia.

4. CONCLUSIONES

El tiempo es un constructo humano, transversal al ser humano, que ha sido estudiado por diferentes autores y existe una necesidad de aportar a la sistematización de la Psicología del tiempo, ante la multiplicidad de conceptos, constructos e instrumentos que se usan indiscriminadamente.

El tiempo, ha sido un tema de interés desde las antiguas civilizaciones y su concepción ha sido paralela a la visión del hombre en cada época y cultura. Se observa que ha sido asociado a lo externo, al objeto, a la materia (cultura griega, hindú), como elemento de acción y condición de la existencia del mismo. Pero, también hay otros paradigmas que dinamizan el estudio: tiempo como movimiento o como fe, que le agregan elementos como medición del tiempo y el valor del presente, pasado o futuro, dentro del constructo estudiado.

Desde la investigación acerca del tiempo, en el campo de la Psicología, se encuentran *tres perspectivas*: desde la visión de la psicología enfocada a los fenómenos de la percepción del tiempo y sus características, y la visión de la fisiología y la neurología que trabaja sobre las explicaciones desde las estructuras neurológicas para comprender como es el

fenómeno del funcionamiento de la percepción del tiempo junto con sus factores neurofisiológicos y el trabajo de psicología y neurociencias que buscan integrar métodos y conocimientos para mejorar al alcance de la investigación. En la actualidad, se aprecia la interacción entre la postura objetiva y la subjetiva, como dialógicas y complementarias. Si bien hay una dimensión biológica asociada al fenómeno temporal, también se reconoce el papel de las emociones, las cogniciones, las interacciones sociales, el estado mental y los contextos en que la persona se encuentre. Si bien todos los contextos (personales, familiares, jurídicos, educativos, etc.), son permeados por el tiempo, la Educación, en general, y la Educación, en la modalidad virtual, en particular, tiene como desafíos y retos, estudiar el concepto, la configuración y la implementación que se hace de él para poder revisar la dinámica en esta emergente forma de educación.

REFERENCIAS

- APA. (2010). APA Diccionario conciso de Psicología. México: Manual Moderno.
- Augé, M. (20 de marzo de 2016). *Antropología Social y Cultural*. Obtenido de El tiempo sin edad: Etnología de sí mismo de Marc Augé: <https://antroposocialycultural.blogspot.com/2016/03/el-tiempo-sin-edad-etnologia-de-si.html>
- Boscolo, L., & Bertrando, P. (1993). Los tiempos del tiempo (1 ed.). España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Brenlla, M.E., & Deheza, C.F. (Junio de 2016). Researchgate. Obtenido de DOI:10.13140/RG.2.1.3893.7205 https://www.researchgate.net/publication/304335861_Empatia_Alexitimia_y_Procesamiento_Psicologico_del_Tiempo/citation/download
- Buhusi, C. & Meek, W. (2005). What makes us tick? Functional and neural Mechanisms of interval timing. *Nature reviews Neuroscience* 6: 755-765.
- Buonomano, D. & Karmarkar, U. (2002). How Do We Tell Time? *Neuroscientist* 8: 42-51.
- Cai, C., Ogawa, K., Tanaka, T. K., & Imamizu, H. (2018). Temporal recalibration of motor and visual potentials in lag adaptation in. *NeuroImage*, 654-662.

- Calderón, C., & Gustems, J. (2019). Tutoría y gestión del tiempo en Educación Artística. *Sumario | Educación y Pedagogía*, 22, 29-28. Doi:<http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.22.2>
- Ceballos Hornero, A. y Ceballos Hornero, D. (2016). Categorías de Tiempo Histórico. *ÉNDOXA: Series ooooooFilosóficas*, (21)137-156. UNED, Madrid.
- Coull, J., Cheng, R., Meck, W. (2011). Neuroanatomical and neurochemical substrates of timing. *Neuropsychopharmacology Reviews* 36: 3-25
- Chan-Núñez, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 2-32.
- Chaves-Torres, A. (2017). "La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI". *Revista Academia y Virtualidad*, 10, (1), 23-41
- Díaz, J. (2011). Cronofenomenología: El tiempo subjetivo y el reloj elástico. *Salud Mental*, 379-389.
- Droit-Volet, S. (2011). Las Ilusiones Temporales. *Mente y cerebro*, 59-32.
- Facundo-Díaz, Á. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: el caso de la UNAD - Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 117-149.
- Fernández, M., y Travieso, D. (2006). Paul Fraisse y la psicología del ritmo. *Revista de Historia de la Psicología*, 31-43.
- Fraisse, P. (1984). Perception and estimation of time. *Annual Review of Psychology*, 35, 1-36.
- García-Aretio, L. (2002). La educación a distancia: De la teoría a la práctica 2a. Ed. Madrid: Editorial Ariel.
- García-Hernández, A. (2017). El tiempo a lo largo del tiempo. *ENE*, 11(3), 725. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2017000300002&lng=es&tlng=es
- Gil, S., & Droit-Volet, S. (2011). Las emociones marcan el sentido del tiempo. *Mente y Cerebro*, 64-67.
- González, L. (2002). Duración y tiempo humano. *Studia Poliana*, 129-140.
- Gooddy, W. (1977). Trastornos en el Sentido del Tiempo. En H. P. Habana, *Neurofisiología Contemporáneas*. Tomo II (pp.551-598). La Habana: Orbe.
- Laplanche, J. (1996). La prioridad del otro en psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.

- Mangels, J., Ivry, R. & Shimizu, N. (1998). Dissociable contributions of the prefrontal and neocerebellar cortex to time perception. *Cognitive Brain Research* 7: 15–39
- Matell, M. & Meck, W. (2000). Neuropsychological mechanisms of interval timing behavior. *BioEssays* 22: 94–103.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de septiembre de 2019). Ministerio de Educación nacional – Colombia. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html>
- Muñoz, G., y López, A. (1996). El concepto de duración: la duración como fundamento de la realidad y del sujeto. *Revista General de Información y Documentación* 6-1., 6(1), 291–311. Vol. I.
- Nieto-Göller, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 137–150.
- Noback, C., Strominger, N., Demarest, R. & Ruggiero, D. (2005). *The Human Nervous System*. Humana Press, Estados Unidos.
- Oliva, M. (2019). *El desafío del análisis en las Ciencias Sociales*. UBA Sociales, Teseo.
- Piaget, J. (1992). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño – Trabajo Original publicado en 1946*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Pouthas, V., George, N., Poline, J., et. al. (2005). Neural network involved in time perception: An fMRI study comparing long and short interval estimation. *Human Brain Mapping* 25: 433–441.
- Prada-Márquez, B. (1997). La revolución científica y filosófica de los siglos XVI y XVII: Galileo y Descartes. *Revista UIS – Humanidades*. 141–152.
- Ramírez, M. (2016). El Cerebro y la percepción del tiempo. *Ciencia & Futuro*, 6(2), 129–135.
- Rigal, R., Paoletti, R., & Portmann, M. (1979). *Motricidad: aproximación psico-fisiológica*. Madrid: Augusto E. Pila Teleña.
- Sáiz, M. (2009). *Historia de la Psicología*. (M. Sáiz, Ed.) Barcelona: UOC.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D., & Edwards, C. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*(66), 742–752.
- Vásquez Echeverría, A., Martín, A., Ortuño, V., Esteves, C., y Joireman, J. (2017). Adaptación y Validación Inicial al Castellano de la Escala de Consideración de las Consecuencias Futuras. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, (2), 5–15

- Vásquez-Echeverría, A. (2011). Experiencia Subjetiva del Tiempo y su Influencia en el Comportamiento: Revisión y Modelos. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(2), 215-223.
- Zamorano, R. (2008). Concepciones del tiempo en Sociología. *Cinta Moebio*, 53-69.

Cómo citar este capítulo: Suárez Barros, A. S., Rojas Otálora, A., Alarcón Vásquez, Y. & Reyes-Ruiz, L. (2021). El Tiempo: Concepciones, configuraciones y desafíos para la educación virtual. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.129-164). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Inteligencia emocional y espiritual: Una alternativa que transforma los resultados de aprendizaje*

Emotional and spiritual intelligence: an alternative that transforms the learning results

Dina Luz Peñaranda Peña¹

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología: Entrenamiento emocional y espiritual, como estrategia para alcanzar el éxito académico.

¹ Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. dilu317@hotmail.com

En las últimas dos décadas, correspondiente al siglo XXI, han surgido importantes e innovadores avances con respecto al concepto de inteligencia emocional, ligado a la inteligencia espiritual; el cual parte de lo expuesto en 1994 por Howard Gardner en el cual publicó un libro llamado *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*.

Dentro de las que aparece la denominada inteligencia personal, en donde se evidencia la relación existente entre el aspecto emocional y el concepto de inteligencia, teniendo en cuenta las habilidades que una persona posee y que le permiten enfrentar cualquier situación que se le presente; dicha inteligencia, más tarde recibe el nombre de inteligencia emocional. A su vez, este concepto fue investigado y definido en sus inicios por Mayer y Salovey, citado en un estudio de Fernández (2005), definiéndola como “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Casi de forma paralela surge el concepto de inteligencia espiritual. En este sentido, según lo que plantea Foucault (2012: 34), un “...acto de conocimiento jamás podría, en sí mismo y por sí mismo, lograr dar acceso a la verdad si no fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto...”. El sujeto por tanto debe realizar un trabajo sobre sí mismo, debe poner en práctica una serie de ejercicios espirituales, citado por Bastidas (2016).

El primer uso del término inteligencia emocional es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral: “Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional (1985). Sin embargo, esta expresión ya había aparecido antes en textos de Beldoch (1964), y Leuner (1966). Stanley Greenspan también propuso un modelo de inteligencia emocional en 1989. De igual forma, que Peter Salovey y John D. Mayer (1990), definieron la inteligencia emocional como: “La habilidad para

manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”; así mismo, incluye “la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”. La inteligencia emocional se refiere a un “*pensador con un corazón*” (“a thinker with a heart”) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales (Salovey y Mayer, 1990).

La investigación sobre el tema siguió ganando impulso, pero no fue hasta la publicación en 1995 del célebre libro de Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, cuando se hizo realmente popular y se dio a conocer, en el cual el autor brinda la siguiente definición: “El término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1995).

Posteriormente, a comienzos del siglo XXI, la psicología positiva se aproxima con interés, al estudio de la inteligencia espiritual. Para Robert Cloninger, Przybeck y Svrakic (1994), citado por Pérez, L. y Cruz, M. (2016); “La espiritualidad es una dimensión de la personalidad que abarca la capacidad de trascendencia del ser humano, el sentido de lo sagrado o los comportamientos virtuosos que son exclusivamente humanos, como el perdón, la gratitud, la humildad o la compasión”.

A su vez, surgió una investigación de Rojas Vílchez-Quevedo, y Reyes-Bossio (2018) denominada Espiritualidad e Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Ayacucho, en el cual se aplicó el cuestionario del Trait Meta-Mood Scale-24 y el Cuestionario de Espiritualidad; ambos adaptados a la población peruana; se analizaron las

correlaciones de las dimensiones de ambas variables; obteniendo correlaciones positivas entre todas las dimensiones de IE con las dimensiones de Espiritualidad. De igual forma, la habilidad interpersonal estudiada por (Esnaola, Freeman, Sarasa, Fernández-Zabala & Axpe, 2016) y la empatía (Afolabi, 2017), citados por Rojas y Reyes (2018); vista desde ciertas perspectivas teóricas, es comprendida como componente de la Inteligencia Emocional.

Además, la espiritualidad influye en las dos variables arribas citadas, debido a estudios en adultos voluntarios en el que demuestran que la espiritualidad influye en el estilo de interacción interpersonal logrando que las relaciones sean más cálidas (Jordan, Masters, Hooker, Ruiz & Smith, 2014).

Por otro lado, se realizó un estudio por Rajesh (2017) para evaluar la relación entre la inteligencia espiritual y el ajuste entre los estudiantes universitarios, en el que se estudió la prueba de significación para la inteligencia espiritual; para ello se utilizaron dos instrumentos válidos y confiables para evaluar la inteligencia espiritual y el ajuste del alumno; determinando entonces, que la inteligencia espiritual tiene que ver con la vida interior de la mente y el espíritu y su relación con el mundo.

La inteligencia espiritual abre el corazón, ilumina la mente e inspira el alma, conectando la psique humana individual con el fundamento subyacente del ser. Está relacionado con la inteligencia emocional en la medida en que la práctica espiritual incluye el desarrollo de la sensibilidad intrapersonal e interpersonal (Gupta 2012), citado por Rajesh (2017).

Palacio (2015) afirma que: “En su esencia, el ser humano es espiritual, aunque esta realidad se haya diluido en medio de las prácticas religiosas. La espiritualidad viene desde adentro, es una especie de fuerza interna que dinamiza las dimensiones del ser humano”.

Hablar de inteligencia emocional, también es mencionar Fernández y Pacheco (2016), citando a Mayer y Salovey (1997), quienes la definen como “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Pacheco y Fernández (2016); citando a Goleman (1996) dice que: “La inteligencia emocional es un factor importante para el éxito académico, laboral, y para la vida cotidiana”.

Por otro lado, la inteligencia espiritual, es expuesta por Pérez, M. (2016), citando a (Valiente-Barroso y García-García, 2010), ellos afirman que “La espiritualidad y el fenómeno religioso pueden ser analizados científicamente, como cualquier otro aspecto de la realidad; posee una amplia correlación mental, tanto cognitivo como emocional y la neurociencia puede acercarse al estudio del fenómeno espiritual, desde el convencimiento de que toda experiencia humana, como tal, también ha de ser regida por el cerebro”.

Estudios como el de López (2008), de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, Perú, el cual lleva por título la Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios; cuyos resultados indican que, al relacionar el rendimiento Académico con la Inteligencia Emocional, se halló una relación positiva; vale decir a mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional, mayor será el rendimiento académico de los estudiantes; en total 2924 estudiantes evaluados; demuestran que el desarrollo de la inteligencia emocional ejerce un considerable efecto e influencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Otros estudios han abordado el tema de la inteligencia espiritual, ligada a la inteligencia emocional y a los procesos cognitivos; tal es el caso de la investigación realizada por Flórez, Morgado y Valenzuela (2015) de las Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y la Universidad del Valle de México, cuyo estudio lleva por título: Perfil psicológico, cognitivo y espiritual de estudiantes universitarios de psicología de primer ingreso; en este estudio no experimental, exploratorio y descriptivo participó la cohorte de primer ingreso a la carrera de Psicología de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla ubicada en la ciudad de Puebla (México), la cual totalizó 49 sujetos de entre 18 y 23 años.

La inteligencia espiritual, según es abordada por Zohar y Marshall (2001, p.24), y citado por (Morales, 2018) es: (a) Nuestra inteligencia primordial; (b) Una capacidad interna e innata del cerebro y la psiquis humana, que extrae sus recursos más profundos del meollo del mismo universo; (c) Una prestación desarrollada a lo largo de millones de años, que permite al cerebro encontrar y usar significados en la solución de los problemas; (d) Es el alma de la inteligencia; y (e) La inteligencia que cura y nos hace completos. Existen pruebas científicas de la existencia de la inteligencia espiritual. Zohar y Marshall (2001) aseveran que el ser humano tiene un punto divino, al que se le ha llamado el *módulo de Dios* (p.95), Citado por (Morales, 2018).

1. MÉTODO

La metodología empleada parte de una revisión sistemática de diferentes lecturas; la muestra estuvo conformada por artículos de investigación en revistas científicas, libros y tesis doctorales de los últimos cinco años. Se emplearon las siguientes Palabras Clave para la búsqueda de información: Inteligencia emocional, inteligencia espiritual, espiritualidad, espíritu, emociones, procesos académicos y educación. La

búsqueda se realizó a través de bases de datos como Redalyc, psicodoc y Dialnet, google scholar entre otras.

2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos por medio de la revisión literaria, destaca que, en la actualidad, existen diferentes tipos de estudios que abordan temas de inteligencia emocional, inteligencia espiritual y su estrecha correlación con el rendimiento académico en la población estudiantil. Esto se ve reflejado en la cotidianidad en diferentes contextos educativos cuando los estudiantes reciben la retroalimentación de sus resultados de aprendizaje, el cual se evidencia en su proceso evaluativo del diario; en el cual algunos de ellos vienen con un historial académico que da muestra de las dificultades que estos presentan y que en ocasiones los lleva a una condición académica especial dentro de la institución, que por supuesto requiere de un acompañamiento permanente.

En el otro grupo de estudiantes se observan que las dificultades no han sido previas ni recurrentes, sino que obedecen en ocasiones a situaciones presentes que van desde problemas emocionales, afectivos, psicosociales, familiares, económicos y sentimentales entre otros.

Las vivencias que conforman la espiritualidad frecuentemente se ligan a fenómenos de comunión con percepciones, imágenes y símbolos que representan relaciones de conexión entre el sí mismo y determinados objetos y sucesos del mundo y el universo; sus representaciones pueden desarrollarse de un modo espontáneo o intuitivo, o de un modo más sistematizado y elaborado; en un estilo expresivo creativo o en comportamientos más estructurados y ritualistas, hasta convertirse para algunos en una disciplina de vida con propósitos definidos y una práctica coherente con una jerarquía de valores.

Lo espiritual puede ser interpretado y relacionado a orígenes de un orden superior de la naturaleza y el universo, y a una mística religiosa (Pérez Lancho, Ma Cruz, 2016).

Esto desvirtúa las posiciones encontradas que asocian el concepto de espiritualidad con religión o religiosidad; teniendo en cuenta que somos seres por naturaleza con un espíritu que nos mueve e impulsa.

Valiente-Barroso y García-García (2010), afirman que la espiritualidad y el fenómeno religioso pueden ser analizados científicamente, como cualquier otro aspecto de la realidad. Así pues, como fenómeno que posee un correlato mental, tanto cognitivo como emocional, la neurociencia puede acercarse al estudio del fenómeno espiritual, desde el convencimiento de que toda experiencia humana, como tal, también ha de ser regida por el cerebro.

Una clara muestra se observa en el estudio realizado por Páez y Castaño (2015), el cual tuvo como objetivo describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Participaron 263 estudiantes, a quienes se les aplicaron diversos instrumentos, entre ellos el cuestionario EQ-i de BarOn para medir la inteligencia emocional; los resultados coinciden con los de otros estudios que encuentran correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

3. *DISCUSIÓN*

Luego de apreciar los resultados de la revisión sistemática, es necesario analizar los mismos. Estos nos conllevan a ampliar nuestro entender sobre la importancia del desarrollo, estimulación y potenciación de las inteligencias emocional y espiritual; pariendo del manejo de las emociones y del espíritu, como estructuras independientes que hacen parte de cada individuo, y que ambos en esencia se constituyen en

elementos de vital importancia y trascendencia en bienestar de las personas; y en el caso puntual de la población estudiantil, se constituyen en piezas claves para el manejo de los procesos académicos; tal como lo expresado por Durlack y Weissberg (2005), citado por Páez y Castaño (2015), en el cual manifiestan que luego de analizar cerca de trescientas investigaciones, concluyeron que la educación socioemocional incrementa el aprendizaje académico.

Lo anteriormente descrito, se ve reflejado cuando los estudiantes reciben la retroalimentación de sus resultados de aprendizaje, el cual se evidencia en su proceso evaluativo del día a día; que algunos de ellos vienen con un historial académico que da muestra de las dificultades que estos presentan y que en ocasiones los lleva a una condición académica especial dentro de la institución, que por supuesto requiere de un acompañamiento permanente.

En el otro grupo de estudiantes se observan que las dificultades no han sido previas ni recurrentes, sino que obedecen en ocasiones a situaciones presentes que van desde problemas emocionales, afectivos en diversas áreas como: familiar, académico, y personal entre otras.

Cabe resaltar dentro de este análisis de resultados dos premisas importantes con respecto a la inteligencia emocional; en primer lugar, percepción emocional se comprende como la capacidad de registrar y distinguir las emociones propias y de las personas que nos rodean (Mayer, Caruso, Salovey, 2016).

Para realizar esta tarea es necesario hacer uso de la atención para descifrar las señales verbales y no verbales en uno y en los demás. (Catillo & Greco, 2014). En segundo lugar, comprensión emocional se relaciona con la habilidad de identificar emociones complejas, de diferenciar las

emociones que surgen al mismo tiempo sean contradictorias o estén mezcladas (Mayer *et al.*, 2016); citados por Rojas, Vilches y Reyes (2018).

La habilidad interpersonal (Esnaola, Freeman, Sarasa, Fernández-Zabala & Axpe, 2016) y la empatía (Afolabi, 2017) desde ciertas perspectivas teóricas es comprendida como componente de la IE. Además, la espiritualidad influye en estas dos variables, pues estudios en adultos voluntarios demuestran que la espiritualidad influye tanto en el estilo de interacción interpersonal logrando que las relaciones sean más cálidas, (Jordan, Masters, Hooker, Ruiz & Smith, 2014); citados por (Rojas, Vilches y Reyes, 2018).

4. CONCLUSIÓN

Luego de un amplio recorrido teórico por las diferentes posiciones con respecto a diversas opiniones con respecto al concepto de inteligencia emocional e inteligencia espiritual y su marcada influencia en los procesos académicos; con lo cual estoy de acuerdo y considero que estos conceptos se constituyen en un herramienta eficaz y en una alternativa innovadora que contribuye en el mejoramiento y logros de los resultados de aprendizaje de la población estudiantil; ya que estos pueden usarse para fortalecer las emociones y la espiritualidad de los estudiantes.

La anterior afirmación parte de una realidad, y es que la sociedad y el sistema educativo como tal, nos han llevado a creer que casi siempre, en la mayoría de los casos, los problemas académicos, parten de dificultades en el aprendizaje; y estos estudios, así como la cotidianidad y en este siglo XXI, y el contexto en que nos ubicamos, nos han mostrado otra realidad, que dan respuesta a los interrogantes que surgen en el aula cuando encontramos casos en los que las dificultades cognitivo-académicas se originan a partir de las situaciones emocionales no resueltas a lo largo de sus vidas.

Por lo anterior nace la inquietud de llevar a cabo un entrenamiento emocional y espiritual para desarrollar las inteligencias emocional y espiritual, como solución a las dificultades arriba expuestas, y de esta forma poder enfrentar los retos académicos a los que se van a enfrentar en su proceso de formación actual por lo que a su vez se evalúa el proceso de aprendizaje, con el propósito de fortalecerlo por medio de estrategias específicas.

Resulta necesario identificar las necesidades cognitivas, emocionales y espirituales en la población objeto de la investigación, con el fin de promover e impulsar el hacer en la práctica de formación profesional y en el quehacer académico en cada proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en su cotidianidad; todas estas alternativas se convierten en espacios de reflexión, relajación e introspección para conocer el sentir de ellos con respecto a los aspectos que se evalúan.

Lo arriba mencionado trae consigo las ventajas y beneficios suficientes y necesarios para subsanar situaciones en ellos no resueltas y los lleva a reconocer, identificar, gestionar, administrar y a tomar plena y absoluta conciencia de esas emociones para luego potencializarlas y fortalecerlas por medio de inteligencia espiritual; que a su vez es lo que realmente marca la diferencia frente a otros procesos y ejercicios de corte terapéutico y que contribuyen a la resolución de conflictos académicos y de otra índole.

Así mismo se puede concluir, que a través de estos espacios, se logra la puesta en marcha de una experiencia y un aprendizaje automotivante porque partimos de sus conocimientos previos desde las vivencias particulares, y tales se refuerzan y fortalecen para posteriormente llevar a cabo un proceso de transferencia y que se proyectan y hacen visibles en el quehacer académico, en los resultados de aprendizaje, el cumpli-

miento de las metas académicas y en cada competencia desarrollada, que parte del “ser” y termina en el “hacer”.

REFERENCIAS

- Bastidas, J. (2016). Educación integral y espiritualidad. *Revista Ontosemiótica*, 6. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacios, J. y Pérez, A. (2008). *Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios*. Barranquilla, Colombia: Psicología desde el Caribe, Universidad de Norte.
- Flores, M., Morga, M. y Valenzuela, L. (2014). *Perfil psicológico, cognitivo y espiritual de estudiantes universitarios de psicología de primer ingreso. Enseñanza e Investigación en Psicología*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Universidad de Valle de México.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial: Kairos, S.A. Editorial,
- Jordan, Masters, Hooker, Ruiz & Smith (2014). Un enfoque interpersonal de la religiosidad y la espiritualidad: implicaciones para la salud y el bienestar. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Estados Unidos.
- López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Lima, Perú.
- Miguel-Rojas, J., Vílchez-Quevedo, E. & Reyes-Bossio, M. (2018). Espiritualidad e Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Ayacucho. *Interacciones*, 4(2), 131-141. doi: 10.24016/2018.v4n2.104.
- Morales, L. (2018). *Inteligencia espiritual*. Alejandro MSW, EdD. Simposio Teológico San Juan, Puerto Rico.
- Pacheco, N. y Fernández, P. (2016). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. Universidad de Málaga, España. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Palacio Vargas, C. (2015). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98). Colombia, Medellín.

- Pérez, L. y Cruz, M. (2016). Inteligencia espiritual, conceptualización y cartografía psicológica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 63–69. Badajoz, España.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Pintrich, P. (2004). La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 189–196.
- Rajesh, D. (2017). *Study of Spiritual Intelligence and Adjustment Among Arts and Science College Students*. India.
- Rojas, J., Vilchez-Quevedo, y Reyes-Bossio, M (2018). *Inteligencia emocional y espiritualidad en estudiantes universitarios ayacuchanos*. Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Laboratorio de IE. Facultad Psicología, Universidad de Málaga.
- Valiente-Barroso, E. García-García (2010). La religiosidad como factor promotor de salud y bienestar para un modelo multidisciplinar de atención psico-geriátrica. *Viguera editores sl 2010. Psicogeriatría*, 2(3), 153–165.

Cómo citar este capítulo: Peñaranda Peña, D. L. (2021). Inteligencia emocional y espiritual: Una alternativa que transforma los resultados de aprendizaje. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.165–177). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Aspectos que impactan la vida de las madres cuidadoras de hijos en situación de discapacidad*

Aspects that impact the life of the caring mothers of children in disability situation: an approximation and review

Clara García Cantillo¹
Lizeth Reyes-Ruiz²

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología: Adaptación Psicosocial de Madres Cuidadoras Principales de hijos en situación de discapacidad. Convocatoria 809: Formación de capital humano de alto nivel para las regiones- Atlántico.

1 Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. cgarcia50@unisimonbolivar.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. lreyes@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El diagnóstico de discapacidad en un hijo genera un alto impacto en las familias, esto debido a la presencia de síntomas que lo acompañarán a lo largo de su ciclo vital y que suponen la presencia de alteraciones en el funcionamiento intelectual y adaptativo. En este sentido, es importante suscitar una aproximación a los aspectos que dan cuenta de dicho impacto, particularmente en las madres, quienes suelen asumir el rol de cuidadoras principales. Este artículo analiza las aproximaciones más recientes a este fenómeno. Se profundiza en los factores asociados y en los efectos que este tiene en la salud de las cuidadoras. Los documentos que se analizaron corresponden a una muestra de 19 artículos de 52 (publicados entre 2010-2019), los cuales responden a una revisión literaria en los tesauros de las bases de datos, con las palabras clave *caregivers stress* and *disability*. La selección de los artículos incluidos en los análisis siguió los siguientes criterios: que estuvieran publicados durante los últimos diez años y que incluyeran madres cuidadoras principales de hijos en situación de discapacidad. Se tomaron artículos bajo el enfoque cualitativo de investigación de corte fenomenológico; se tomaron artículos con otros diseños cualitativos y por último, artículos bajo el enfoque cuantitativo de investigación. Finalmente, este artículo reconoce que existe un impacto negativo en la vida de estas cuidadoras que con urgencia necesita ser abordado por los profesionales de la salud. Se espera así poder estimular a los investigadores para que contribuyan a mejorar el bienestar de esta población de estudio.

Palabras Clave: madres cuidadoras principales, estrés, discapacidad.

ABSTRACT

The diagnosis of Disability in a child generates a high impact on families, due to the presence of symptoms that will accompany him throughout his life cycle and that involve the presence of alterations in intellectual functioning and adaptive. In this sense, it is important to raise an approach to the aspects that account for this impact, particularly in mothers, who usually assume the role of primary caregivers. This article analyzes the most recent approaches to this phenomenon. The associated factors and the effects that this has on the health of the caregivers are deepened. The documents analyzed correspond to a sample of 19 articles out of 52 (published between 2010-2019), which respond to a literary review of the thesauri in the databases, with the keywords *caregivers stress* and *disability*. The selection of the articles included in the analyzes followed the following criteria: that they were published during the last ten years and that they include primary care mothers of children with disabilities. Articles were taken under the qualitative approach of phenomenological research; articles with other qualitative designs were taken and finally, articles under the quantitative research approach. Finally, this article recognizes that there is a negative impact on the life of these caregivers that urgently needs to be addressed by health professionals. It is hoped that researchers can be encouraged to contribute to improving the welfare of this study population.

Keywords: caregivers, stress, disability.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas en situación de discapacidad requieren de cuidados que generalmente son ofrecidos en su familia, surgiendo la figura del cuidador, quien es la persona que asume la responsabilidad del cuidado, ayudándole a realizar algunas de las actividades que aquellas no pueden efectuar por sí mismas debido a las limitaciones significativas en la conducta adaptativa. En este sentido, la situación de discapacidad también tiene un impacto sobre la familia, por esto es importante suscitar una aproximación a los aspectos que dan cuenta de dicho impacto, particularmente en las madres, quienes suelen asumir el rol de cuidadoras principales.

Los datos de diversos estudios muestran que las madres de hijos en situación de discapacidad vivencian la labor de cuidado como exigente y demandante de tiempo, por lo que en muchos casos se les dificulta cumplir con otras actividades dentro de su rol como persona en la sociedad, la familia, el trabajo; asimismo, desatienden sus necesidades personales por suplir las de su hijo; de este modo, dicha labor puede llegar a afectar su bienestar físico y emocional. No obstante, a pesar de las vivencias negativas encontradas, las madres cuidadoras también experimentan vivencias positivas, por lo que la situación de discapacidad de los hijos también puede ser experimentada como algo enriquecedor y satisfactorio. Además, a lo largo del tiempo de cuidado las madres logran desarrollar estrategias de afrontamiento que les permiten sobrellevar sentimientos desagradables, adaptarse positivamente a la situación y manejar de manera más efectiva las circunstancias estresantes asociadas a la labor de cuidado.

Aunque en Colombia se ha investigado sobre el tema objeto de este estudio, aun la información relacionada es escasa, por lo que se pretende ahondar en la experiencia de cuidado y sus implicaciones en la conducta

adaptativa en las madres cuidadoras principales. Por ahora el abordaje del tema de estudio, se centra en hacer una aproximación de los aspectos que impactan la vida emocional, social, mental, física y familiar de dichas madres como resultado de una revisión de las investigaciones y publicaciones realizadas por otros autores.

En Colombia la información estadística existente sobre la población en situación de discapacidad evidencian la magnitud de esta condición en el país, ya que existe un subregistro. El documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 166, 2013), en la Política pública nacional de inclusión social, señala que en el Censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE del año 2005, cerca de 2,6 millones de personas presentan una discapacidad, por lo que la prevalencia nacional total correspondía al 6,3 %. Asimismo, de cada 100 colombianos con una discapacidad, el 12,3 % es decir cerca de 312 mil personas presentaban limitaciones para aprender o entender, es decir, tenían dificultades graves o importantes para entender y asimilar la información y los elementos del aprendizaje.

Por otra parte, la encuesta de Calidad de Vida – ECV (2012) realizada por el DANE, y el Decreto 1421 de 2017 señala con respecto a la población infantil que del total de niños menores de 5 años con limitaciones permanentes se identificó que después de las limitaciones relacionadas con el habla, el 25,8 % presenta limitaciones para entender o aprender, y en el grupo de niños y adolescentes, las mayores prevalencias están asociadas a limitaciones para entender o aprender (36,5 %). Esta encuesta también afirma que la permanencia del padre o madre en la casa de niños y niñas menores de 5 años en el rol de cuidador principal es superior (57,8 %) en comparación con aquellos que no se encuentran en esta condición (50,8 %) (CONPES 166, 2013).

En consecuencia, los apoyos adquieren gran relevancia y son necesarios para promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal necesarios para el funcionamiento de la persona en situación de discapacidad, y dentro de la familia es la madre quien suele suministrarlos al verse obligada a asumir el rol de cuidador principal (Procel, 2016), que dentro de su formación y su rol cultural asume este papel como una condición natural. Por lo tanto, al asumir de manera voluntaria y no profesional esta tarea, y por estar inmersa en el sistema familiar, su rol es desempeñado de manera informal. Entonces, al asumir este rol la madre debe realizar cambios en algunos aspectos de su vida cotidiana y en muchos casos desatender otras responsabilidades como el trabajo, la vida social, emocional, familiar y otras tareas domésticas; por lo que suele renunciar o se le dificulta efectuar actividades protectoras como el autocuidado, mantener sus intereses personales, pasatiempos, amistades y momentos de descanso; esto puede suponer una potencial amenaza para su bienestar físico y psicológico, debido a la necesidad de proporcionar asistencia diaria e intensa de larga duración a su hijo con discapacidad permanente.

2. *IMPACTOS EN LA VIDA DEL CUIDADOR PRINCIPAL*

2.1. *Cuidadoras principales*

La labor del cuidador es considerada como una actividad feminizada, carente de valor económico y social (Aguirre, 2007). Su desvalorización forma parte de una construcción social fundada en la división sexual del trabajo, situación que lleva a las mujeres a ser el principal soporte histórico de esta tarea. De acuerdo con Arizay Oliveira (2002) esta división ha sido un eje estructurador de las relaciones al interior de la familia, donde la mujer quedó asignada a las actividades de trabajo doméstico, entre las que se incluye el cuidado de niños, adultos mayores y personas enfermas. En el año 2017, Zamarripa, Tamez y Ribeiro afirmaron que

la función de un cuidador principal va más allá de un esfuerzo físico, el cuidador se involucra, incluso, en su área sentimental, generando un vínculo entre el cuidador y la persona a quién está cuidando. Esta relación de dependencia entre el cuidador y la persona demandante del cuidado está ligada a la pérdida de la autonomía, situación que impide el cuidado propio y que genera repercusiones negativas en el cuidador principal.

Esta situación, de acuerdo con Montaña (2012), generará en las mujeres mayores tareas de cuidado, ya que “siempre hay alguien que está cuidando a los niños, niñas y personas mayores, y ese alguien es la mujer” (p.3). Estos datos revelan que las madres de hijos en situación de discapacidad vivencian la labor de cuidado como exigente y demandante de tiempo, por lo que en muchos casos se les dificulta cumplir con otras actividades dentro de su rol como persona en la sociedad, la familia, el trabajo; desatendiendo sus necesidades personales por suplir las de su hijo; de este modo, dicha labor puede llegar a afectar su bienestar físico y emocional.

Por otro lado, realizar labores de cuidado dirigidas a personas con limitaciones permanentes genera efectos que trascienden la salud física y emocional del cuidador (Arroyo, Ribeiro y Mancinas, 2011), así como el entorno personal, laboral, familiar y social del mismo, y desencadena efectos económicos, físicos, familiares, laborales y emocionales, que emanan del grado de dependencia y las necesidades del mismo, llevando a una alteración en la vida del cuidador que trastoca sus relaciones.

Pernas (2011) plantea un perfil general de todos los cuidadores principales de hijos en situación de discapacidad, en el que se les ve derrotados física y emocionalmente, se sienten poco comprendidos por la sociedad en general, que carecen de sonrisa, que carecen de palabras sutiles de

confianza y de amor, y que carecen de un hijo sano. Con este perfil se evidencia las repercusiones emocionales y físicas de la labor del cuidado.

En la investigación realizada por Zamarripa, *et al.*, se refleja el impacto del cuidado de personas en situación de discapacidad, casi siempre siendo el cuidador principal las madres. Dicho impacto se refleja en el ámbito económico y laboral. Los costos económicos en la vida del cuidador informal pueden ser directos o indirectos. Los directos son gastos provenientes del cuidado, bienes y servicios para la persona dependiente o para el mismo cuidador; entre estos gastos destaca el pago por el cuidado formal que se lleva a cabo en guarderías, estancias, asilos o el realizado por alguna persona fuera del hogar familiar; mientras que los indirectos forman parte de la pérdida de ingresos, a causa de la salida del cuidador del mercado laboral, la reducción de las horas laborales o la limitación de generar algún ingreso, el abandono del mercado laboral genera implicaciones para la autonomía de las mujeres y restringe las posibilidades de independencia económica.

Al respecto, el que las mujeres estén inmersas en el ámbito familiar restringe su participación e interacción con otros miembros de la sociedad, situación que le impide preservar o generar un capital social, que le dé oportunidad de crear lazos de apoyo y solidaridad para su bienestar presente y futuro (Gómez, 2008). Es decir, la mujer cuidadora principal tiene menos probabilidad de emprender, debido a que tiene casi todo su tiempo dedicado a la labor de cuidado. Independientemente del nivel de dependencia de los grupos, el cuidado emana de una responsabilidad que impide a las mujeres desprenderse del ámbito familiar, porque, la mujer cuidadora no tiene tiempo ni libertad para realizar actividades de recreación u ocio, que le permitan relajarse o ceder por completo al descanso (Pedrero, 2012). Dedicándose casi de manera exclusiva a las actividades del hogar como los quehaceres domésticos, además de cuidar.

Los conflictos al interior de la familia varían desde la atención desigual hacia otros miembros del hogar, hasta problemas asociados con la responsabilidad de una sola persona de ejercer el cuidado (Tamez, Ribeiro y Mancinas, 2008). Por lo anterior, se puede decir que realizar labores de cuidado provoca en ocasiones, no solo efectos en la salud física sino también en la salud emocional a partir de los cambios en las relaciones familiares. Las relaciones familiares alrededor del cuidado pueden llegar a ser ambivalentes, si bien, la madre cuida a la persona en situación de discapacidad, pero esta relación de dependencia puede generar nuevos conflictos, una vez la madre cuidadora principal empieza a sentir las repercusiones de su labor, por ejemplo, el estrés que se genera por los efectos del cuidado.

2.2. *Estrés*

Según la OMS (2011), cuidar al hijo en situación de discapacidad se convierte en una situación de gran impacto a nivel familiar, especialmente en la madre, quien está directamente implicada en el cuidado y atención de sus hijos, generando estrés. El estrés parental es entendido como la reacción del individuo ante una situación que se percibe como amenazante o desbordante de sus recursos (Basa, 2010, p.8). Según la investigación realizada en el 2014 por Albarracín, Rey y Jaimes sobre padres que cuidan hijos con discapacidad, específicamente trastorno del espectro autista, se ha demostrado que, a nivel sociodemográfico, la mayoría de los cuidadores pertenecen al género femenino, esto posiblemente se encuentre relacionado con que suelen ser las madres quienes se encargan de atender a los niños y satisfacer sus necesidades (Yamada *et al.*, 2007). Estas madres presentan más elevados niveles de estrés que cuyos hijos no tienen una dificultad, igualmente, presentan una mayor interferencia con el funcionamiento personal y de la familia, mayor pesimismo y síntomas depresivos; contrario a las madres de niños sin dificultad. En este sentido, se ha encontrado que muchos padres de niños

en situación de discapacidad presentan índices más altos de divorcio en comparación con niños que no tienen dificultades en el desarrollo.

Ante esta situación, las cuidadoras evidencian habilidades de afrontamiento y solución de problemas, que al no ser utilizadas correctamente pueden promover la tensión y las reacciones agresivas. Por tanto, es importante el abordaje de las estrategias de afrontamiento, definidas como los esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de una persona (Lázarus y Folkman, 1987). Es decir, el individuo utiliza diversas estrategias para afrontar el estrés, las cuales pueden ser o no adaptativas; por tanto, las respuestas del individuo suelen estar determinadas por una interacción entre las disposiciones personales y las situaciones externas. Al respecto de los modos de afrontamiento del estrés, en el 2010 Lyons, Leon, Roecker Phelps y Dunleav resaltan diferencias en los estilos de afrontamiento más usados por los padres y madres de acuerdo a la severidad de los síntomas de sus hijos; por tanto, mientras más dificultades presentan los niños, los padres evidencian un estilo de afrontamiento más focalizado a la emoción; en cambio cuando los síntomas son más leves hacen uso de estilos de afrontamiento orientados al problema.

Urrego, Aragón, Cómbita & Mora (2012) plantean que los diversos estudios sobre el tema sugieren que “los padres de niños con discapacidad experimentan mayores niveles de estrés que los padres de los niños sin discapacidad, y que su angustia (actitudes negativas, preocupaciones y dificultades diarias) aumenta con la condición de discapacidad del niño” (p.5). No obstante, también señalan que los padres que no evidencian déficit en afrontamiento han desarrollado a lo largo del tiempo de cuidado los recursos personales que pueden dar como resultado las estrategias adecuadas, lo que podría indicar la adaptación positiva de aquellos a la situación de discapacidad de su hijo. Al respecto, Fernández, Pastor &

Botella (2014) afirman que “cada cuidador, adoptará diversas estrategias de afrontamiento en función del control que percibe sobre los diferentes estresores a los que debe enfrentarse” (p.427). De este modo, dependiendo de las estrategias empleadas, así será la adaptación emocional de la madre cuidadora y el nivel de compromiso con el cuidado de su hijo.

En el año 2012, Mosquera, en su investigación, afirmó que cuidar a un hijo con una discapacidad ha sido calificado como un evento altamente estresante, que ocasiona en la familia y especialmente en la madre la movilización de los recursos para hacer frente a dicha situación. En ese sentido Lazarus y Folkman (1987) consideran que cualquier evento, como la enfermedad de un hijo o hija, tendrá diferentes significados y consecuencias para cada individuo y que solo el individuo puede evaluar sus efectos. Según esta teoría, el estrés es resultado de una valoración que el sujeto hace de un desequilibrio entre sus recursos y/o capacidades, y las demandas de acontecimiento o situación para favorecer estas últimas. Así pues, el afrontamiento, es entendido como proceso que incluye los intentos del individuo para resistir y superar, las demandas excesivas que se le presenten a lo largo de la vida, y cumple la función de restablecer el equilibrio, logrando que la persona se adapte a la nueva situación, en ese sentido, los recursos, que el sujeto utiliza en la valoración de la situación estresante, son los recursos de afrontamiento, y la respuesta en práctica para hacer frente a la situación, son las respuestas de afrontamiento. Estos recursos pueden ser físicos, psicológicos, estructurales, sociales o culturales.

Es importante señalar que, así como la discapacidad tiene implicaciones para el afectado, también tiene una repercusión sobre su entorno más cercano que es la familia, principalmente generando estrés; de ahí que el Ministerio de protección social (MINSALUD, 2016), en cumplimiento de las leyes reguladoras del derecho a la salud en Colombia incluyó el fenómeno del cuidado, haciendo un especial énfasis en la

persona cuidadora; en consecuencia, para fortalecer la salud mental de las personas cuidadoras (autocuidado, desarrollo personal y proyecto de vida, estilos de vida saludables, manejo del estrés, factores protectores hacia el control de problemas y trastornos mentales, organización de la cotidianidad de tal manera que pueda distribuir tareas asociadas al cuidado con otros miembros de la familia).

Por su parte, el tema de inclusión social (2013-2022), departamental (Decreto 1195 de 2015), distrital (Acuerdo 0012 de 2015) y Ley 1618 de 2013; contemplan dentro de sus normativas el acompañamiento y fortalecimiento de las familias y los cuidadores, reconociendo que estos son un soporte para la red de apoyo y desarrollo humano, social, económico, cultural y político de las personas con discapacidad y además son quienes los acompañan en su cotidianidad, ya que a menudo es la familia un facilitador para abrir los espacios de participación de las personas con discapacidad.

Pese a esto, en estas políticas las acciones dirigidas a las familias y cuidadores están principalmente orientadas hacia el aumento de sus capacidades para mejorar sus condiciones sociales, educativas y económicas, y educarlos sobre cómo ayudar mejor a las personas a su cargo en sus actividades funcionales para aumentar su independencia. Esto sugiere la importancia de dar una mayor visibilidad al impacto psicológico, mental y físico que sufren los cuidadores de personas con discapacidad, quienes pueden presentar desgaste físico o emocional asociado a la falta de conocimiento de la patología de quienes cuidan, así como de preparación para afrontar las condiciones asociadas a la misma; a la sobrecarga que implica el cuidado y la posible ausencia de recursos económicos, materiales e institucionales para suplir las necesidades de la persona con discapacidad.

Es así, como estas madres son vistas como un soporte para el proceso de rehabilitación de su hijo y no como un sujeto de cuidado, por lo que no se les brindan los espacios adecuados para expresar los pensamientos, emociones, percepciones ligadas con este nuevo rol. Como se ha mencionado anteriormente, en muchos casos ellas deben modificar su estilo de vida, interrumpir su ritmo habitual y limitar sus intereses personales para adaptarse a las situaciones según los requerimientos de su hijo/a, labor que puede afectar su estado de salud tanto mental como físico.

Por tanto, este estudio se justifica por la necesidad de plantear un acercamiento sobre los aspectos que dan cuenta del impacto positivo o negativo del cuidado de personas en situación de discapacidad, siendo un marco de referencia para estudiar una perspectiva de las reacciones, sentimientos, emociones y actitudes implicadas en la vivencia personal de cuidado. Por ende, conocer dicha vivencia proporcionaría a la sociedad y a los actores del sistema de salud, un conocimiento más amplio y una mayor comprensión del papel de cuidar a un hijo con discapacidad, lo que permitiría desarrollar un mayor sentimiento de empatía hacia estas personas y hacia su labor como cuidador. Según Moreno, Náder & López (2004) cuando un cuidador tiene mayor conocimiento y habilidad para manejar la situación, al mismo tiempo, disminuyen sus sentimientos de impotencia, mejora la capacidad de enfrentamiento y tiene mayores satisfacciones y sentimientos de bienestar. Por ello, un mejor bienestar psicológico de la madre cuidadora influye positivamente también en el de su hijo, puesto que le proporciona a este oportunidades de intervención apropiadas y una adecuada adherencia al tratamiento que contribuyen a lograr avances en su calidad de vida.

Teniendo en cuenta la problemática anteriormente expuesta, las madres cuidadoras principales de hijos en situación de discapacidad, deben

orientar sus recursos para hacer frente a la situación estresante y sus implicaciones. Por lo anteriormente expuesto se considera necesario profundizar en el conocimiento de los estilos de afrontamiento.

3. AFRONTAMIENTO

El proceso de cuidar a un hijo en situación de discapacidad requiere el despliegue por parte de los padres y madres de una serie de estrategias de afrontamiento que les permitan superar cada día los problemas y dificultades a los que se enfrentan. El afrontamiento es definido por Lázarus y Folkman (1986, citado en Albarracín *et al.*, 2014; Loubat & Cuturrufo, 2007) como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos de una persona. Esta propuesta conceptual es la que cuenta con un mayor reconocimiento en el campo de la Psicología.

Cuevas & García-Ramos (2012) refieren que la propuesta teórica de Lazarus y Folkman de 1987, se basa en los supuestos psicológicos de la interacción individuo-ambiente, los procesos de evaluación cognitiva y el proceso de afrontamiento. Por su parte el afrontamiento propone la capacidad del individuo para cambiar su cognición o conducta para modificar el entorno, y para manejar las exigencias cuando excede sus recursos personales. Este es un proceso cambiante a través de la experiencia, a medida que se desarrolla la interacción. Así, desde esta perspectiva el afrontamiento Calvo (s.f), plantea que el afrontamiento depende del contexto y de las situaciones estresantes. En resumen, el afrontamiento es la respuesta adaptativa al estrés, sin embargo, no siempre atiende a las demandas objetivas, es decir que no siempre se evita o se escapa de la situación amenazante, pero permiten adquirir algún control sobre los estímulos estresores.

3.1. *Tipos de estrategias de afrontamiento*

Lazarus y Folkman (1986, citados en Fernández, *et al.*, 2014; Vázquez, Crespo & Ring, s.f) propusieron en 1986 una de las clasificaciones más clásica dentro del estudio del afrontamiento. De una parte, se encuentran las estrategias focalizadas en la resolución de problemas, aquellas directamente dirigidas a manejar o alterar el problema que está causando el malestar. Estas son más susceptibles de aparecer cuando tales condiciones resultan evaluadas como susceptibles de cambio. Estas estrategias se dirigen a la definición del problema, buscan resolverlo aquí y consideran diferentes opciones en función de costo y beneficio. Aquí se encuentran las estrategias de Confrontación: intentos de solucionar directamente la situación mediante acciones directas, agresivas, o potencialmente arriesgadas. Y la estrategia de planificación: pensar y desarrollar estrategias para solucionar el problema.

De otro lado, se encuentran las estrategias focalizadas en la regulación emocional, estas tienen más probabilidad de aparecer cuando ha habido una evaluación de que no se puede hacer nada para modificar las condiciones lesivas, amenazantes o desafiantes del entorno, por lo que se recurre a un grupo de procesos cognitivos con los que se intenta disminuir la alteración emocional. De aquí se desprenden las estrategias de distanciamiento: intentos de apartarse del problema. Autocontrol: esfuerzos para controlar los propios sentimientos y respuestas emocionales. Aceptación de responsabilidad: reconocer el papel que uno haya tenido en el origen o mantenimiento del problema. Escape-evitación: empleo de un pensamiento irreal improductivo o de estrategias como comer, beber, usar drogas o tomar medicamentos; y Reevaluación positiva: percibir los posibles aspectos positivos que tenga o haya tenido la situación estresante. Y por último, está la estrategia focalizada a la vez en la solución del problema y la regulación emocional es la búsqueda

de apoyo social: acudir a otras personas (amigos, familiares, etc.) para buscar ayuda, información o también comprensión y apoyo emocional.

Lazarus (1999, citado en Pérez Padilla, 2014) agrega que las estrategias de afrontamiento no son universalmente efectivas o inefectivas. Esto sugiere que el afrontamiento del estrés debe estudiarse con independencia de sus resultados ya que su efectividad depende del tipo de individuo, amenaza percibida, contexto y el tipo de resultado requerido. Continuando con la clasificación de las estrategias de afrontamiento, Cano, Rodríguez & García (2007) en la adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI), plantean que las estrategias de afrontamiento del estrés se dividen en ocho escalas primarias: Resolución de problemas, reestructuración cognitiva, apoyo social, expresión emocional, evitación de problemas, pensamiento desiderativo, retirada social y autocrítica. Por otro lado, se encuentran otras aportaciones teóricas como la planteada por Fernández-Abascal (1998, citado en Loubat & Cuturrufo, 2007) quien define el estilo y las estrategias de afrontamiento como el proceso psicológico que se pone en marcha ante cambios, situaciones no deseadas o estresantes, que se constituyen bajo la forma de características personales.

4. REVISIÓN DE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

A continuación, se mencionan los estudios de los últimos diez años (2010-2019), investigaciones científicas, trabajos de grado y artículos, que tienen una relación estrecha con el actual de este estudio. En primer lugar, se presentan los desarrollados desde el enfoque cualitativo y con diseño fenomenológico orientados hacia la descripción y comprensión de la vivencia de madres cuidadoras y familias con hijos en situación de discapacidad. En segundo lugar, se mencionan aquellos que de igual manera indagaron sobre el fenómeno de estudio desde otros diseños cualitativos de investigación. Finalmente, se hace referencia a algunos

estudios que desde el enfoque cuantitativo abordan las estrategias de afrontamiento en cuidadores y familias con personas en situación de discapacidad.

4.1. Comprensión de la experiencia vivida en madres/padres cuidadores de hijos con discapacidad. Una aproximación desde la fenomenología

En Estados Unidos, Mabalot (2018) en su tesis doctoral *“Parental Coping in Filipino American Caregivers of Children with Intellectual and/or Developmental Disabilities”*, buscó comprender la experiencia subjetiva de afrontamiento en cuidadores filipinos estadounidenses de niños con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo mediante un análisis fenomenológico interpretativo (IPA), la autora se enfocó principalmente en examinar las estrategias de afrontamiento exitosas y cómo operan las estructuras establecidas de resiliencia en cinco madres cuidadoras empleando como instrumentos cuestionarios y una entrevista semiestructurada. Los resultados arrojaron cinco categorías (claridad de los roles de crianza, familia extendida como sistema de apoyo, aceptación de la discapacidad del niño, realización personal como padre y participación comunitaria). La autora sugiere que la información obtenida proporciona información significativa para comprender la experiencia de cuidado de los cuidadores filipinos estadounidenses y es una base para futuros estudios para comprender los mecanismos de afrontamiento de estos cuidadores.

Por su parte, Ráudez, Rizo & Solís (2017), en un estudio “Experiencia vivida en madres/padres cuidadores de niños/niñas con Trastorno del Espectro Autista”, se plantearon como objetivo comprender esta experiencia vivida. Metodológicamente adoptaron un diseño fenomenológico con una muestra conformada por un padre y cuatro madres cuidadoras de niños diagnosticados con Trastorno del espectro autista; y cinco expertas que trabajan con los mismos. Los resultados más

relevantes arrojados por esta investigación respecto a las vivencias de los padres y madres, es que estos al momento de enterarse del diagnóstico de su hijo/a pasan por una etapa de duelo en la que se experimentan reacciones como, confusión, tristeza, pérdida, culpa, dolor, depresión, negación, impotencia, desesperación, baja autoestima y preocupación. Finalmente, se recomienda llevar a cabo propuestas de intervención psicológica que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las madres/padres cuidadores.

En el estudio realizado en Canadá y titulado “Raising a Child With Special Needs: The Perspective of Caregivers”; Redquest, Reinder, Bryden, Schneider & Fletcher (2015), emplearon el diseño de investigación fenomenológico para examinar las experiencias vividas de los cuidadores de niños con discapacidades, en una muestra de ocho participantes, que incluyeron madres y padres de niños con discapacidades físicas y de desarrollo. Metodológicamente, emplearon cuestionarios de antecedentes y entrevistas semiestructuradas y señalaron como temas emergentes, la vida como cuidador, el impacto en los hermanos según lo perciben los padres, y los cambios como resultado de tener un hijo con discapacidades. El estudio de investigación reveló las experiencias vividas de criar a un niño con necesidades especiales al centrarse específicamente en las vidas de los cuidadores. A pesar de las muchas dificultades encontradas, los cuidadores identificaron los aspectos positivos asociados con la crianza de un niño con necesidades especiales y los mecanismos de afrontamiento que los ayudan a controlar sus factores de estrés.

En Colombia se encontraron investigaciones como la realizada por Ortiz Calderón (2014), titulada “la labor del cuidador del niño en situación de discapacidad crónica y el impacto de la rehabilitación sobre esta labor”, donde se señala que en Colombia los estudios realizados sobre la labor de cuidador hasta el momento se basan principalmente en la

población adulta con enfermedades crónicas y miden el impacto en la calidad de vida de los cuidadores y los estudios en niños no describen la gama de cambios y problemas a los que se exponen aquellos. Por tanto, el objetivo de este estudio fue evaluar la labor de los cuidadores de niños en situación de discapacidad crónica y el impacto de la rehabilitación en esta problemática, para así, analizar la discapacidad como una condición familiar y evaluar el quehacer de los rehabilitadores. Las conclusiones más importantes arrojadas por este estudio destacan que la discapacidad crónica afecta la economía familiar, los roles propios como persona dentro de la sociedad y la familia, y la salud física y emocional.

Por su parte, en España Sancho & Quero (2013) en la investigación titulada “¿Me tengo que levantar! Relato de una madre cuidadora de su hijo con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo generalizado”, señalan que las investigaciones dedicadas a analizar la situación de las familias y cuidadoras principales, se ha centrado esencialmente, en el abordaje de las condiciones de las familias en la crianza de sus hijos, así como en la atención y cuidados a personas con dependencia funcional, principalmente adultos. Mediante su investigación corte fenomenológico y empleando una entrevista en profundidad se enfocaron en la experiencia individual subjetiva de una cuidadora principal de un hijo de 13 años de edad con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo generalizado. De acuerdo con la realidad experimentada por esta madre, las autoras señalan que los cambios más relevantes producidos a nivel personal, familiar y social son las tareas de cuidado que son extensas en años de cuidado, intensas en horas y dedicación diaria y diversas: asistenciales, afectivas, educativas, promocionales, rehabilitadoras, etc. A su vez, que con base en estas experiencias se puede afirmar que los progenitores son cuidadores resilientes, ya que son capaces de afrontar de una manera efectiva el cuidado, y esto les genera satisfacción y aporta crecimiento personal y familiar.

En un estudio descriptivo, cualitativo y de diseño fenomenológico realizado en Ecuador, denominado “Familias, discapacidad, síndrome de down, experiencias, sentimientos a partir de la noticia”, Almeida (2010) identificó los sentimientos y las reacciones de los padres y madres cuando reciben la noticia del nacimiento de su hijo con síndrome de down y también las que emplean para el afrontamiento de esta experiencia. Para ello se aplicó como instrumento la entrevista semiestructurada a dos madres de niños, de uno y dos años respectivamente y a una pareja de padres de una adolescente de 15 años. Los resultados de este estudio arrojaron que el nacimiento de un hijo con síndrome de down causa una crisis emocional que se manifiesta en sentimientos de dolor, ira, tristeza, frustración, aversión y miedo a las opiniones de los demás. Por otra parte, al igual que otros estudios, esta investigación constata que el sistema familiar asigna a la mujer el rol principal en la protección y cuidado del hijo en situación de discapacidad, y como consecuencia ella puede verse obligada a sacrificar sus necesidades y sus sueños para cuidar a su hijo.

En el año 2016, García, Gómez y Villa, investigaron sobre “Carga del cuidador familiar de jóvenes dentro del TEA”, un trabajo cualitativo mediante dos estudios de caso, que, con el uso de análisis de narrativas, entrevista a profundidad y aplicación de ECFOS II, exploraron la carga objetiva y subjetiva de dos cuidadores familiares de jóvenes dentro del TEA. De manera específica, identificaron las áreas de impacto en la carga objetiva de los participantes y caracterizaron en la narrativa del cuidador los sentimientos y pensamientos emergentes de su experiencia. Se encontró limitaciones en la fundamentación teórica sobre los cuidadores de jóvenes con TEA y las problemáticas que estos cuidadores presentan; esto observado en la interlocución de las participantes en las categorías de análisis, que arrojan de manera general las diferencias y similitudes en los pensamientos, sentimientos, y carga objetiva.

5. *EXPERIENCIAS DE CUIDADO COMPRENDIDAS DESDE OTROS DISEÑOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN*

El estudio “Una aproximación cualitativa a los factores de resiliencia en familiares de personas con discapacidad intelectual en España” realizado por Oñate & Calvete (2017) señalan que la mayoría de las investigaciones cualitativas llevadas a cabo con cuidadores de personas en situación de discapacidad se han realizado en países del norte de Europa y Estados Unidos; igualmente, que gran parte de la investigación realizada sobre familiares de personas con discapacidad intelectual se centró principalmente en el estrés que estos sufren así como en las consecuencias físicas, psicológicas y en la calidad de vida del cuidado; sin embargo, en las últimas décadas los estudios han cambiado de perspectiva, puesto el interés se ha centrado en mostrar cómo muchos no solo describen su vida como enriquecedora, sino que consideran su relación de apoyo con la persona en situación de discapacidad como algo satisfactorio y fuente de ganancias personales. En consecuencia, en su investigación estos autores tuvieron como objetivo explorar los factores de resiliencia en familiares cuidadores de personas con Discapacidad Intelectual; para ello llevaron a cabo 32 entrevistas en profundidad a familiares considerados ejemplos de “resilientes” por profesionales de asociaciones a las que pertenecen.

Este estudio arrojó como resultados que existen diferentes factores internos y externos que contribuyen al proceso de adaptación y bienestar de los sujetos de estudio, y que estos fueron desarrollados a lo largo del tiempo de cuidado debido a la necesidad de adaptarse a la situación de cuidar a una persona con discapacidad.

Sobre la percepción de la experiencia del cuidado de un hijo con diagnóstico de discapacidad intelectual, los investigadores Giaconi, Pedrero y San Martín (2017) publicaron en Chile un artículo de investi-

gación sobre “La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad”, bajo una metodología cualitativa de carácter descriptivo y analítico, se plantearon el objetivo de describir y analizar las percepciones sobre discapacidad de cuidadores/as de niños/as y jóvenes en situación de discapacidad; para ello, se realizaron grupos focales y un análisis de contenido. Del análisis emergieron tres categorías principales: significados en torno al concepto de discapacidad, dificultades relacionadas a la discapacidad, y planteamientos para solucionar las dificultades. Como resultados se planteó que la discapacidad fue asociada al modelo social y biopsicosocial, percibiéndose principalmente como una situación de diferencia, donde las personas con discapacidad se identifican como personas con capacidades diferentes.

En Colombia, García, Gómez & Villa (2016), en la investigación la “carga del cuidador familiar de jóvenes dentro del TEA” en dos estudios de caso emplearon el análisis de narrativas, la entrevista a profundidad y la aplicación de ECFOS II, para explorar la carga objetiva y subjetiva de dos cuidadores familiares de jóvenes dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), que al igual que la Discapacidad intelectual forma parte de las alteraciones del neurodesarrollo. Uno de los objetivos a alcanzar en este estudio fue caracterizar en la narrativa del cuidador los sentimientos y pensamientos emergentes de su experiencia, llegándose a concluir respecto a la carga objetiva, que los cuidadores, en este caso las madres, además de suplir las necesidades de apoyo que el TEA implica, lidian con las otras posibles afecciones de salud mental y física que se pueden presentar, lo que proporciona una carga adicional.

Con respecto a la carga subjetiva, este estudio refiere que, según la narrativa de las participantes, sentimientos como la felicidad, el orgullo, el amor y la satisfacción, se manifestaron en respuesta al comportamiento de sus hijos hacia ellas y se perciben como compensatorios de la carga

del cuidador. Sobre los sentimientos de *displacer* se evidenciaron sentimientos como frustración, miedo y fracaso. A partir de la caracterización de la narrativa de las participantes, este estudio toma como conclusión principal que las cuidadoras experimentan sentimientos constantes de *placer* y *displacer* en referencia a la condición de sus hijos y finalmente asumen el rol de cuidadoras principales como su estilo de vida.

En Canadá, Woodgate, Edwards, Ripat, Borton & Rempel (2015), en la investigación “Intense parenting: a qualitative study detailing the experiences of parenting children with complex care needs” estudiaron los roles que los padres asumen en la crianza de sus hijos con necesidades complejas de cuidado. Para llegar a una comprensión detallada y precisa de las perspectivas y experiencias de las familias emplearon un diseño etnográfico en una muestra de 68 padres de 40 familias. A partir de la información obtenida se concluyó que los padres de niños con necesidades complejas de cuidado asumen más funciones y trabajan más intensamente en estos roles que los de niños sanos. Esto, a su vez, ha llevado a la necesidad de apoyos adicionales; sin embargo, estos padres todavía carecen de suficientes servicios y apoyos necesarios para ayudarlos en este rol. Con este estudio se pretende sensibilizar a los profesionales sobre los problemas que enfrentan los padres que cuidan a niños con necesidades complejas de cuidado.

Por su parte, Herrera (2015), realizó una investigación sobre “Narrativas de madres acerca de las concepciones y prácticas del cuidado en la primera infancia con discapacidad y su incidencia en la calidad de vida en la localidad de San Cristóbal”. El objetivo de esta investigación fue comprender las concepciones y prácticas de madres colombianas acerca del cuidado de niños y niñas con discapacidad en primera infancia y como estas inciden en la calidad de vida de sus familias; a partir de narrativas que permitieron una interpretación significativa y reflexiva sobre la vida cotidiana de las cuidadoras de estas familias que están en

constante búsqueda de la garantía de los derechos humanos. Esta investigación cualitativa tuvo un enfoque histórico hermenéutico, apoyado en cinco entrevistas semiestructuradas con madres cuidadoras, quienes construyeron sus narrativas a partir de las concepciones y prácticas del cuidado de los niños y niñas con discapacidad, y su incidencia en la calidad de vida.

Dentro de las conclusiones más importantes de los estudios mencionados, se destacan que el cuidado de un hijo en situación de discapacidad nace del amor hacia el niño o niña, pero también se percibe como una “carga” a nivel físico, económico y de tiempo para la cuidadora, ya que el sistema de salud, las entidades de educación y en general de inclusión social, al que podrían acceder sus hijos/as con discapacidad requieren de un tiempo y trabajo permanente por parte de ellas y en ocasiones deben llevar a cabo procesos legales que les garanticen a sus hijos los derechos que tienen como ciudadanos. También experimentan desgaste físico y emocional lo que las hace más vulnerables a sufrir enfermedades. De otra parte, que la concepción del cuidado parte no solo de las prácticas cotidianas, sino que además se relaciona con el apoyo a nivel institucional para la rehabilitación; el cual es percibido como escaso por parte del estado colombiano, puesto que, pese a que sus políticas mencionan y apoyan los derechos de las personas con discapacidad, aún existen grandes barreras para el aprendizaje y la participación de esta población. Del mismo modo que, enfatizan que si las madres cuidadoras encontraran apoyo por parte del Estado, que les brinde garantías económicas, no sentirían que el cuidado es una carga sino un compromiso de amor, dedicación y mejorarían su calidad de vida y la del núcleo familiar.

De otro lado, en España, Díaz, Gil & Moral (2010), plantearon la comprensión de significado que tiene para tres familias la vivencia de tener una hija con discapacidad y en sus palabras, contar cómo se vive

desde dentro esta situación. Es así, cómo a través de la narrativa de los padres y madres, los autores reflejan las diferentes actitudes de aquellos hacia la discapacidad, en función de la etapa educativa en la que se encuentran sus hijos; encontrándose que en los primeros años, en la etapa de educación infantil, los padres y madres suelen preocuparse por el pronóstico de la discapacidad de sus hijos, llegando a veces, a sobre estimular sus capacidades y a no ser conscientes de las dificultades para alcanzar algunos objetivos de importancia para ellos. Y en la etapa de transición a la vida adulta, la preocupación fundamental es el futuro, lo que genera en las familias incertidumbre y sensación de desequilibrio.

También en España, Peralta & Arellano (2010) en su investigación “Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación”, analizan la percepción que los padres tienen sobre la discapacidad de sus hijos, atendiendo principalmente a aquellas vivencias y experiencias positivas que contribuyen a la adaptación exitosa de la familia, encontrando al respecto que sus reacciones ante este hecho y el significado que para ellos tiene la discapacidad guardan relación con la realidad histórica y el contexto social en el que les ha tocado vivir. Por tanto, se señala que, aunque la discapacidad sea un factor potencialmente estresante, las familias también encuentran aspectos positivos en sus vidas.

6. *ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN CUIDADORES Y FAMILIAS: UNA PERSPECTIVA CUANTITATIVA*

Toapanta Avilés (2017), determinó la influencia de las estrategias de afrontamiento y la sobrecarga del cuidador de niños con discapacidad intelectual de la Fundación de Niños Especiales San Miguel en Ecuador, para ello utilizó la escala de Sobrecarga del Cuidador en una investigación correlacional, donde concluyó que las estrategias de afrontamiento no influyen en la sobrecarga del cuidador de niños con discapacidad

intelectual. Las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los cuidadores fueron la resolución de problemas y la reestructuración cognitiva, mientras que menos utilizadas fueron evitación de problemas y la retirada social que no fue utilizada por ningún cuidador. Asimismo, que en la mayor parte de la población estudiada se evidenció una sobrecarga, es así, como el 40 % de los cuidadores de este estudio presentaron una sobrecarga intensa, el 28 % sobrecarga leve y el 32 % de los cuidadores no presentó sobrecarga.

Villavicencio & López (2017) en su investigación titulada “Presencia de la discapacidad intelectual en la familia, afrontamiento de las madres”, analizaron la percepción de afrontamiento de 111 madres ecuatorianas de niños con discapacidad intelectual, algunos de ellos con trastornos asociados. Al igual que en otras investigaciones, los autores también señalan que son las madres quienes culturalmente asumen el rol de cuidadoras principales, al atender las necesidades básicas de sus hijos con discapacidad. Asimismo, que la crianza de estos genera estrés y plantea cambios en la adaptación al nuevo escenario familiar.

En la investigación no experimental, transversal y de alcance correlacional, sobre las “Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas del cuidador familiar de niños con discapacidad intelectual, llevada a cabo por Procel (2016), se aplicó el Cuestionario Sociodemográfico y la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) para determinar la relación entre las variables estrategias de afrontamiento y las características sociodemográficas del cuidador familiar de niños con discapacidad intelectual, vinculados a la Unidad Educativa Especializada “Carlos Garbay” de la ciudad de Riobamba, en Ecuador. Los principales resultados obtenidos señalan la mayoría de los cuidadores familiares son mujeres, esto puede deberse a que en la mayoría de los casos la madre es quien se encarga de atender, cuidar y satisfacer las necesidades del hijo.

En Colombia, Urrego, Aragón, Cómbita & Mora, en el año 2012 en la investigación “Descripción de las estrategias de afrontamiento para padres con hijos con discapacidad cognitiva”, analizaron el comportamiento de 21 padres de hijos con discapacidad cognitiva, mediante un estudio exploratorio, de tipo cuantitativo, utilizando el instrumento “Inventario de Estrategias de Afrontamiento” (IEA), de Tobin, Holroyd, Reynolds & Kigal (1989). Obteniendo como resultado que la mayoría de los padres participantes presentan estrategias de afrontamiento adecuadas, no evidenciando angustia y niveles de estrés altos, ya que sus hijos tienen capacidad de adaptación en diferentes situaciones y contextos.

Los autores destacan que este estudio permitió tener un acercamiento de las respuestas emocionales, cognitivas y comportamentales de los padres cuidadores, brindando la posibilidad de conocer y cambiar algunas concepciones acerca de la forma en que los padres con hijos discapacitados asimilaban esta situación.

En el año 2014, Albarracín, Rey y Jaimes, hicieron un estudio sobre “Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas en padres de hijos con trastornos del espectro autista”, el que destacan la situación de un hijo con Trastorno del Espectro Autista (TEA) como una situación que puede generar en los padres gran nivel de estrés debido a los cuidados que requiere y las formas adecuadas de afrontamiento. La muestra estuvo conformada por 31 padres de niños con TEA, seleccionados por conveniencia de una institución de Bucaramanga, a quienes se les aplicó un Cuestionario Sociodemográfico y la Escala de Estrategias de Coping Modificada. Los resultados principales evidenciaron aumento de la ocupación ama de casa después del diagnóstico del hijo, mayor empleo de estrategias enfocadas a la emoción y al problema, y relación significativa entre el número de hijos y estrategias evitativas. Acorde con los resultados de estas investigaciones, los cuidadores de hijos con

discapacidad son principalmente mujeres, siendo las madres quienes por su rol cultural se ven obligadas a asumir el cuidado permanente de su hijo/a. Igualmente, que la percepción de esta situación, los recursos personales y las estrategias cognitivas y conductuales como la resolución de problemas les permiten eliminar, modificar y disminuir el malestar asociado a su papel de cuidadores.

7. MÉTODO

7.1. Selección de artículos

La muestra de artículos que se analizaron en el presente estudio fue de 19 de 52. La selección de los artículos incluidos en los análisis siguió los siguientes criterios: Se tomaron artículos bajo el enfoque cualitativo de investigación de corte fenomenológico; se tomaron artículos con otros diseños cualitativos y, por último, artículos bajo el enfoque cuantitativo de investigación. Una vez identificados se tuvieron en cuenta todos aquellos publicados en los últimos diez años (fueron tomados de las bases de datos Scopus y Proquest). Los artículos fueron transformados a formato de texto para efectos de proporcionar un análisis.

7.2. Análisis de la información

El presente trabajo incluyó el tipo específico de análisis de la información Descriptivo: En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de la información general de los artículos con base en un grupo de categorías definidas; estas fueron: que estuvieran publicados durante los últimos diez años y que incluyeran madres cuidadoras principales de hijos en situación de discapacidad. Adicionalmente se definieron las categorías de región y áreas temáticas. Los países desde los cuales se originaron las publicaciones se agruparon en una categoría denominada región, resultando 8 regiones específicas: la región Andina (que incluye a Colombia y Ecuador), el Cono Sur (que incluye a Chile), Centroamérica

(Nicaragua) y Norteamérica (que incluye Estados Unidos y Canadá). Otros países como México y España se dejaron como regiones independientes.

7.3. *Procedimiento*

El procedimiento del análisis de información consistió en primera medida en buscar en las bases de datos autores y teorías como referentes del tema. En consecuencia, se obtuvieron 39 referencias. Posteriormente, se definieron las categorías buscando los artículos basados en diseños cualitativos de corte fenomenológico, otros diseños y por último los cuantitativos. Finalmente, se definieron unas categorías por regiones, acorde a los países en los que se habían publicado dichos artículos.

8. *DISCUSIÓN*

De acuerdo con la literatura revisada los estudios encontrados en los últimos diez años, se han desarrollado bajo un enfoque cualitativo enfocadas principalmente en reflejar y comprender la experiencia de las familias, padres y madres de hijos en situación de discapacidad, poniendo de manifiesto aspectos como concepciones, prácticas de crianza y su incidencia en la calidad de vida de la familia, las cargas objetiva y subjetivas asociadas a la labor de cuidado, los aspectos positivos asociados a la vivencia de la discapacidad, los factores de resiliencia y repercusiones psicosociales del rol que ejercen las madres/padres cuidadores en su calidad de vida y las estrategias de afrontamiento que emplean para sobrellevar la situación de su hijo.

Contrariamente, desde el enfoque cuantitativo y con relación a los cuidadores principales la preocupación ha sido aun mayor debido a la sobrecarga o consecuencias del cuidado sobre el estado de salud física y emocional derivada de la práctica del cuidar y que causan un gran impacto en quien asume este papel, llegando a ocasionar altos niveles de estrés. Es decir, las investigaciones encontradas sobre las estrategias de afrontamiento se realizaron desde la metodología cuantitativa en la

población de padres o familias de personas con diagnóstico de DI y/o con comorbilidad con Trastorno del espectro autista (TEA) y Parálisis cerebral (PC).

De los estudios antes mencionados tanto de corte fenomenológico como de otros diseños de investigación, se puede extraer que en aquellos en los que participaron madres cuidadoras de un hijo en situación de discapacidad, vivencian la labor de cuidado como exigente y demandante de tiempo, por lo que en muchos casos se les dificulta cumplir con otras actividades dentro de su rol como persona en la sociedad, la familia, el trabajo; por lo tanto, desatienden sus necesidades personales por suplir las de su hijo; del mismo modo, dicha labor puede llegar a afectar su bienestar físico y emocional, afectando su conducta adaptativa.

No obstante, a pesar de las vivencias negativas encontradas, las madres cuidadoras también experimentan vivencias positivas relacionadas con los logros y demostraciones afectivas de sus hijos, por lo que la situación cuidar a un hijo en situación de discapacidad no siempre genera estrés, puede ser experimentada como algo enriquecedor y satisfactorio. Ahora, respecto a la vivencia de la familia, se resalta que los padres y madres al enterarse del diagnóstico de su hijo, experimentan estados emocionales como, confusión, tristeza, pérdida, culpa, negación, impotencia, desesperación y preocupación; sin embargo, a lo largo de la situación de cuidado logran desarrollar estrategias de afrontamiento que les permiten sobrellevar estos sentimientos, adaptarse positivamente a la situación y manejar de manera más efectiva las circunstancias estresantes asociadas a la labor de cuidado. Se resalta la importancia de establecer una medida de adaptación psicosocial que permita entender los cambios que genera la experiencia de cuidado para favorecer una mejor calidad de vida y bienestar en las familias y la necesidad de obtener mejores servicios y apoyo social no solo para la rehabilitación de su hijo en situación de discapacidad, sino para cuidar a quienes se dedican a su cuidado.

9. CONCLUSIÓN

El presente trabajo es un estudio que ha tratado de realizar una revisión de las investigaciones que en los últimos diez años se han llevado a cabo sobre el cuidado de un hijo en situación de discapacidad para proporcionar una aproximación sobre las implicaciones de la experiencia de cuidado. El desafío que queda por delante es muy inspirador teniendo como base una amplia gama de teorías y estudios sobre el tema. Y ello será especialmente necesario hacerlo en todo lugar donde exista una madre que sea cuidadora principal. Finalmente, este trabajo reconoce que existe un impacto en la vida de estas cuidadoras que con urgencia necesita ser abordado por los profesionales de la salud. Se espera así poder estimular a los investigadores para que contribuyan a impactar el bienestar de esta población de estudio.

REFERENCIAS

- Acuerdo 0012 de 2015. *Acuerdo distrital sobre discapacidad e Inclusión social*. Recuperado de: <http://www.concejodebarranquilla.gov.co/index.php/acuerdos>
- Aguirre, R. (2007). Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas. En I. Arriagada, *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. (187-199). Santiago de Chile: CEPAL.
- Albarracín, A.; Rey, L. y Jaimes, M. (2014). Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas en padres de hijos con trastornos del espectro autista. En *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (42), (111-126). Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/498/1034>
- Almeida, D. (2010). *Familias, discapacidad, síndrome de down, experiencias, sentimientos a partir de la noticia*. (Tesis de maestría, Universidad de Cuenca). Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2649/1/tm4338.pdf>

- Ariza, M., y De Oliveira, O. (2002). Trabajo, Familia y Condición de las Mujeres. *En E. Urrutia, Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas.* (43-86). México: Colegio de México
- Arroyo, M., Ribeiro, M., y Mancinas, S. (2011). *La vejez avanzada y sus cuidados. Historias, subjetividad y significados sociales.* Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Basa, J. A. (2010). *Estrés parental con hijos autistas. Un estudio comparativo (Trabajo de pregrado).* Universidad Católica de Argentina. Paraná. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estres-parental-con-hijos-autistas.pdf>
- Calvo, C. (s.f.). Estrés. *Apuntes, Curso 2º En Psicopatología UNED. Temas 1-13.* Recuperado de: <https://www.studocu.com/es/document/uned/psicopatologia/apuntes/apuntes-curso-20-psicopatologia-uned-temas-1-13/201650/view>
- Cano F. J., Rodríguez, L. & García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *En Actas Esp Psiquiatr.* (1), (29-39). Recuperado de: [https://personal.us.es/fjcano/drupal/files/AEDP%2007%20\(es\).pdf](https://personal.us.es/fjcano/drupal/files/AEDP%2007%20(es).pdf)
- Consejo Nacional de Política Económica y Social, 166. (2013). *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social.* Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/poblacion-con-discapacidad/Paginas/166.pdf>
- Conpes 166. (2013). *Discapacidad e Inclusión social.* Recuperado de: https://www.sanidadfuerzasmilitares.mil.co/la_entidad/dependencias/grupo_gestion_salud/area_rehabilitacion_funcional_24247/29416
- Cuevas, M. & García-Ramos, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo. *En Three Psychological Perspectives of Job Stress. Trabajo y sociedad,* (19), 87-102. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712012000200005&lng=es&tlng=es.
- Decreto 1195 (2015). *Política de Discapacidad e Inclusión Social.* Recuperado de: <http://www.atlantico.gov.co/index.php/politicas-planes/politica-de-discapacidad/6512-decreto-1194-de-2015-por-medio-del-cual-se-adopta-la-politica-de-discapacidad-e-inclusion-social-del-departamento-del-atlantico>

- Departamento administrativo nacional de estadística (2005). *Censo general: Discapacidad Personas con limitaciones Personas con limitaciones permanentes*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>
- Díaz, Gil, A. & Moral, D. (2010). La experiencia de familias que viven la discapacidad intelectual. *En Educación y Futuro*. (23), (81-98). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313496>
- Encuesta Nacional de Calidad de Vida- ECV. (2012). Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/calidad-de-vida-ecv>
- Fernández M.I., Pastor G. & Botella P. (2014). Estrés y afrontamiento en familias de hijos con trastorno de espectro autista. *En International Journal of Developmental and Educational Psychology*. (1), (425-43). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851787048> > ISSN 0214-9877
- García, A., Gómez, L. & Villa, P. (2016). *Carga del cuidador familiar de jóvenes dentro del TEA*. (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21337/GarciaUrregoAngelaMaria2016.pdf?sequence=1>
- Giaconi C., Pedrero Z., & San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *En Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171050068006.pdf>
- Gómez, E. (2008). La valoración del trabajo no remunerado: una estrategia clave para la política de igualdad de género. *En O. P. Salud*. (3-20) Washington, D.C.: OPS.
- Herrera, H;A. (2015). Narrativas de madres acerca de las concepciones y prácticas del cuidado en la primera infancia con discapacidad y su incidencia en la calidad de vida en la localidad de San Cristóbal. *En Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*. 17 (26), 109-148. Recuperado de: <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cife/article/view/3136/3117>
- Lázarus, R. & Folkman, S. (1987). *Estrés y procesos cognitivos*. México, D.F.: Martínez Roca.
- Ley 1618 de 2013. *Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://discapacidadco->

lombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf

- Loubat, M. & Cuturrufó, N. (2007). Estrategias de afrontamiento de padres respecto de los primeros brotes psicóticos de sus hijos y su relación con la adhesión a tratamiento. *En Revista Chilena de neuro-psiquiatría*, 45 (4), 269-277. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272007000400002>
- Lyons, A., Leon, S., Roecker Phelps, C. & Dunleav, A. (2010). The impact of child symptom severity on stress among parents of children with ASD: The moderating role of coping style. *In Journal of Child and Family Studies*, 19, 516-524. doi: 10.1007/s10826-009-9323-5
- Mabalot, K. (2018). Parental Coping in Filipino American Caregivers of Children with Intellectual and/or Developmental Disabilities. (Tesis de doctorado, Universidad de San Francisco). Recuperado de: <https://repository.usfca.edu/diss/437>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE*. Colombia. Recuperado de: http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social (2016). *Manual de cuidado al cuidador de personas con trastornos mentales y/o enfermedades crónicas discapacitantes*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/Manual-cuidado-al-cuidador.pdf>
- Montaño, S. (2012). Las mujeres mayores y el envejecimiento con dignidad en América Latina. *En S. Huenchuan, Los derechos de las personas mayores del siglo XXI*. (311325). Ciudad de México: Naciones Unidas, CEPAL.
- Moreno, M., Nader, A. & López, C. (2004). Relación entre las características de los cuidadores familiares de pacientes con discapacidad y la percepción de su estado de salud. *En Avances de Enfermería*, 12(1), 27-38. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/37935/40168>
- Mosquera, S. (2012). *Estilos de afrontamiento en madres de hijos e hijas con alteraciones congénitas en Huila-Colombia*. (Tesis de posgrado, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo UAEH). Recuperado de: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/biblioteca digital/handle/231104/1800>

- Ortiz Calderón, M.V. (2014). *La labor del cuidador del niño en situación de discapacidad crónica y el impacto de la rehabilitación sobre esta labor*. (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/866>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Estadísticas sanitarias mundiales*. Editor: Ginebra.
- Oñate, L. & Calvete, E. (2017). Una aproximación cualitativa a los factores de resiliencia en familiares de personas con discapacidad intelectual en España. *En Psychosocial Intervention*. 26(2), 93–101. dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.11.002
- Pedrero, M. (2011). Demografía y Previsión de demandas de cuidados de los adultos mayores en América Latina. *En M. Durán, El trabajo del cuidado en América Latina y España*. (33–46) Madrid, España: Fundación Carolina.
- Peralta, F. & Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *En Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1339–1362. Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3638>
- Pérez Padilla, J. (2014). *El estrés parental en familias en situación de riesgo psicosocial*. (Tesis de doctorado, Universidad de Huelva). Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8779>
- Pernas, C. (2011). La atención a los padres con hijos con necesidades educativas especiales (NEE). Barranquilla, Colombia. *En Proquest (14)*. Recuperado de: <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2120/docview/1435667355/CB68A208F1EB4993PQ/1?accountid=45648>
- Procel, C.A. (2016). *Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas del cuidador familiar de niños con discapacidad intelectual, vinculados a la unidad educativa especializada “Carlos Garbay” de la ciudad de Riobamba*. (Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil). Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/13166>
- Ráudez, L.G; Rizo, L.C. & Solís, F.J. (2017). Experiencia vivida en madres/padres cuidadores de niños/niñas con Trastorno del Espectro Autista. *En Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*. 6(21), 40–49. Recuperado de: <http://revistasnicaragua.net.ni/index.php/RCientifica/article/view/3007/2944>

- Risdal, D. & Singer, G. (2004). Marital adjustment in parents of children with disabilities: A historical review and meta-analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 95-103.
- Redquest, B.K., Reinders, N., Bryden, P.J., Schneider, M. & Fletcher, P. C. (2015). Raising a Child With Special Needs: The Perspective of Caregivers. *Clinical Nurse Specialist*. 29 (3). 8-15. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25856041>
- Sancho, I. & Quero, A. (Junio, 2013). *¡Me tengo que levantar! Relato de una madre cuidadora de su hijo con discapacidad intelectual y necesidades de apoyo generalizado*. Trabajo presentado en IV Congreso de la Red Española de Política Social (REPS), de la Universidad de Alcalá. España. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/738>
- Urrego, Y., Aragón, A., Cómbita, J. y Mora, M. (2012). Descripción de las estrategias de afrontamiento para padres con hijos con discapacidad cognitiva. *En Contextos-revista.com.co*. Recuperado de: <http://www.contextos-revista.com.co/Revista%208/A3-DescripciOn%20de%20las%20estrategias%20de%20afrontamiento%20para%20padres%20con%20hijos%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf>
- Tamez, B., Ribeiro, M., y Mancinas, S. (2008). *La solidaridad familiar hacia los adultos mayores en Monterrey, N.L. Monterrey*: Instituto Estatal de las Mujeres en Nuevo León.
- Toapanta, L.I. (2017). *Estrategias de afrontamiento y sobrecarga en el cuidador de niños con discapacidad intelectual*. (Tesis de posgrado, Universidad Técnica de Ambato).
- Vázquez, C., Crespo, M & Ring, J. M. (s.f). *Estrategias de afrontamiento*. Recuperado de: <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/psiquiatria-psicologia-clinica-y-psicoterapia/trauma-duelo-y-culpa/94-estrategias-de-afrontamiento/file>
- Villavicencio, C y López, S. (2017). Presencia de la discapacidad intelectual en la familia, afrontamiento de las madres. *En Scielo (14)*. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2017000200007
- Woodgate, R. L., Edwards, M., Ripat, J. D., Borton, B. & Rempel, G. (2015). Intense parenting: a qualitative study detailing the experiences of parenting

children with complex care needs. *BMC Pediatrics*, 15 (197). 1-15. DOI 10.1186/s12887-015-0514-5

Yamada, A., *et al.* (2007). Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders. *In Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 61, 651-657. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18081627> Zamarripa, E; Tamez, B y Ribeiro, M. (2017). Repercusiones del cuidado informal en la vida laboral y personal de las mujeres cuidadoras. *En Revista internacional de trabajo social y bienestar* (6) (47-56). Recuperado de: <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2120/docview/1988839270/408BA61943084ED2PQ/10?accountid=45648>

Cómo citar este capítulo: García Cantillo, C. & Reyes-Ruiz, L. (2021). Aspectos que impactan la vida de las madres cuidadoras de hijos en situación de discapacidad. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.179-214). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La responsabilidad social interna una demisión diferenciadora del bienestar laboral*

*Internal social responsibility a differential
demission of labor welfare*

María Alexandra Gutiérrez Calderón¹

Ronald Antonio Prieto Pulido²

Farid Carmona-Alvarado³

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0002-7576-5273> Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Sincelejo, Colombia. maria.gutierrezc@cecar.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0003-3901-4250> Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. rprieto1@unisimonbolivar.edu.co

3 <https://orcid.org/0000-0002-3669-6746> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. fcarmona1@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

Las organizaciones en la actualidad buscan desarrollar políticas internas que permitan mejorar las condiciones laborales, que a su vez brinden la posibilidad de poseer al ser humano como eje principal en la empresa. En ese quehacer diario las empresas buscan crecer como entidades generadoras de recursos, crecimiento que clama el desarrollo humanizado de todos sus procesos. El objetivo del presente capítulo es brindar una reflexión diferenciadora de los términos de responsabilidad social interna y bienestar laboral, que aunque en la práctica se observan similitudes, también se puede evidenciar una estrecha discrepancia y el saberla puede marcar la diferencia en las acciones de gestión del talento humano en una organización. El capítulo exhibe un marco conceptual y teórico sobre la Responsabilidad Social Interna (RSI) y el bienestar laboral en las organizaciones buscando explorar los argumentos desde la puesta en prácticas de estas dos dimensiones en el mundo laboral. El desarrollo del texto se trabaja con una metodología de revisión bibliográfica y documental tomando como puntos de referencias las diferentes fundamentaciones teóricas sobre la responsabilidad social interna y el bienestar laboral, buscando identificar aquellos puntos a favor o en contra en las disímiles prácticas desde el área de gestión del talento humano, tratando de reducir las limitaciones de la visión instrumental de la lupa de la cual se ha acostumbrado a ver la responsabilidad social empresarial.

Palabras Clave: responsabilidad social interna, bienestar laboral, gestión del talento humano.

ABSTRACT

Organizations are currently seeking to develop internal policies to improve working conditions, which in turn offer the possibility of possessing the human being as the main axis in the company. In this daily routine, companies seek to grow as resource-generating entities. Growth that calls for the humanized development of all its processes. The objective of this chapter is to provide a differentiating reflection on the terms of internal social responsibility and labor welfare, which although in practice similarities are observed can also show a close discrepancy and knowledge can make a difference in the actions of human talent management in an organization. The chapter presents a conceptual and theoretical *framework* on Internal Social Responsibility (IHR) and labour welfare in organisations, seeking to explore the arguments from the implementation of these two dimensions in the world of work. The development of the text works with a methodology of bibliographic and documentary review taking as reference points the different theoretical foundations on internal social responsibility and labour welfare, seeking to identify those points for or against in the dissimilar practices from the area of human talent management, trying to reduce the limitations of the instrumental vision of the magnifying glass of which it has become accustomed to see corporate social responsibility.

Keywords: internal social responsibility, labour wellbeing, human talent management.

1. INTRODUCCIÓN

La Responsabilidad Social Empresarial un tema que en los últimos años ha despertado el interés de muchos empresarios y estudiosos pero que a su vez ha sido poco comprendido por la clase empresarial. Para el año 1953 Archie Carroll publicó su libro *Father of Corporate Social Responsibility* donde se le dio la comprensión como la obligación que adquirirían los hombres de negocio para construir políticas, que orientaran la toma de decisiones como forma de responder a los objetivos y valores sociales.

El tema de RS por ser una estrategia que atributa beneficios financieros a la empresa ha despertado el interés de estudio de muchos autores. La RS desde las organizaciones es analizada por varias ópticas, pero haremos mención a dos aspectos: la primera como un acto consciente donde las organizaciones asumen la responsabilidad hacia un bienestar común que tribute a sus intereses y la segunda relacionada a las acciones premeditadas de las organizaciones predeterminadas a la sociedad en busca de obtener un beneficio económico en especial para los altos mandos como propietarios o directivos. En otras palabras lo que hacen las organizaciones es desarrollar un conocimiento de su entorno para premeditar acciones en conservación de este, ya sea a través de políticas de conservación del medioambiente.

Siguiendo la idea anterior la RS no solo otorga beneficios financieros a las empresas si no que tributa a su crecimiento empresarial lo que Blank (2002) opinaba que el crecimiento era un objetivo que pretendían todas las organizaciones como opción de beneficio que les permitirá mantenerse en el mercado, poseer una imagen corporativa, desarrollar política de bienestar institucional y ser sostenibles garantizando su propósito empresarial.

Remitirnos hablar de los orígenes de la RS es evocar los postulados que se configuraron para los años 50 y 60 en los Estados Unidos para luego

ser apropiados y afianzarse en Europa en los años 90, cuando hace su intervención la Comisión Europea introduciendo en concepto con el propósito de vincular a los empresarios en una estrategia para generar empleo que a su vez permitiera mayor cohesión social (Publicaciones vértices 2009). De lo anterior se derivaba proponer un procesos que promoviera mejores relaciones entre la empresa y la comunidad y a su vez contribuyera a la solidaridad y el respeto por el medioambiente, hasta este punto solo se tuvo en cuenta la relación de la empresa con el medio, con su contexto omitiendo toda clase de RSI con los miembros de la organización.

Para la década de los años 60 y 70 los movimientos políticos y sociales comenzaron a intervenir en las empresas en Norte América, planteando una nueva óptica en la sociedad donde esta prestaba mayor atención a asuntos como la igualdad de oportunidades, el cuidado de los recursos naturales y la conservación de la energía, la protección de los usuarios y de los trabajadores Bateman & Snell (2005). Para estos años las discusiones con relación a este tema estuvieron direccionadas a concretar estrategias con las cuales las empresas podían responder a estos compromisos y comienza aparecer el concepto Responsabilidad Social Corporativa.

En la actualidad sigue la discusión con respecto al tema y la forma como esta ha sido gestionada a nivel empresarial, porque no se ha logrado llegar a un consenso, en su ejercicio donde se evidencia más la práctica instrumental como lo sugiere Pelozo y Shang (2011) o si se encaja más en un análisis conceptual, teórico y legal según López (2004), o por el contrario se debe seguir con la interpretación filantrópica y éticas basada en los enfoques del comportamiento humano según lo sugerido por Aguins y Glavas (2012).

El término de RSE ha sido muy cuestionado e incluso criticado por brindar unas falsas prácticas con respecto a su hacer, siendo considerado

un antifaz impuesto por el capitalismo para dar respuesta a algunas exigencias legales y en los casos más extremos a intereses particulares, que solo sugieren el crecimiento del capital y dejar a un lado el desarrollo del personal vinculado en la empresa.

Caravedo (1998) manifiesta que la filantropía, la inversión social y la responsabilidad social empresarial son las tres categorías que se destacan en la RS. Donde la Filantropía es el beneficio que se otorga a personas o contextos desfavorables, un ejemplo es el beneficio económico que se les puede ofrecer a fundaciones que realizan obras sociales. La contribución social hace relación a las inversiones que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de una comunidad que a su vez contribuyen a la impronta de la imagen de la empresa, lo que connota que la RSE es determinada por la empresa de acuerdo a las acciones que lidera en términos en general en beneficio de su contexto más cercano.

Ahora bien la Responsabilidad Social siempre ha sido vista como una estrategia empresarial orientada a mejorar las relaciones de la organización con su contexto más cercano, a través de inversiones sociales que como estrategia bien direccionada puede aumentar las ganancias financieras y el reconocimiento en el mercado laboral.

2. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL INTERNA DESDE EL DISCURSO DE LAS ORGANIZACIONES

Al escuchar hablar de la responsabilidad social empresarial internas en las empresas es remitirse siempre a los comentarios de las prácticas de Gestión del Talento Humano donde se contempla el pago de la seguridad social, las remuneraciones, carrera profesional, vacaciones entre otros beneficios que brinda la empresa a sus empleados como contribución de un servicio prestado.

Tradicionalmente la RSE tienen sus orígenes en Europa y en Norte América, países que se han convertido en pioneros al identificar las

diferentes formas en que esta se puede dar y cuáles son las prácticas más acertadas a nivel organizacional (Haslam, 2004). Actualmente algunas organizaciones internacionales como la OIT (Organización Internacional del Trabajo) la Comisión de Comunidades Europeas, el Pacto Global hacen el intento de vincular la RSI (Responsabilidad Social Interna), han orientado sus esfuerzos en relacionar las condiciones en el trabajo y la calidad de vida laboral como dimensiones importantes en las empresas, uniendo esfuerzos para demostrar que los trabajadores deberían ser reconocidos por los empresarios como el eje principal en la contribución del alcance de los objetivos, incremento de las ganancias y fines empresariales.

Schvarstein (2003) introduce la diferencia entre la RSI, manifestando que es la que refleja la propia organización hacia sus integrantes, teniendo pendiente también a los miembros de la comunidad, la cual es totalmente diferente aquella que se le impone para rendir cuentas legales; por tanto las empresas tienen el compromiso de encontrar el equilibrio entre lo exigido y lo que desea y de esta forma lograr la aceptación y el equilibrio en el bienestar tanto de los empleados como de la comunidad más cercana.

Para Echeverri (2018) los sistemas organizacionales funcionan cuando estos alcanzan a comprender el desafío en sus contextos, en la importancia de implementar diseños competentes que llevados a la práctica logran mantener su utilidad y responden a las demandas de las personas, de los diseños organizacionales los cuales pueden ir más allá de una investigación narrativa, de un análisis y una simulación.

Comenzar a incluir el término y más aún las prácticas de RSI se convierte en una exigencia y en una tarea que necesita de la colaboración de todos los entes en la empresa, porque demanda comenzar a

replantear las prácticas que tradicionalmente se vienen desarrollando por unas que permitan reconocer el rol del trabajador en la empresa, promover condiciones de trabajo saludables, y sobre todo el carácter humano que propicie el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos y laborales, aunque al momento de desarrollar las prácticas teniendo presente lo anterior las empresas dirigen sus esfuerzos para ganar reconocimiento en el mercado y no con el propósito de ver al hombre como un ser social quedándose la contribución solo en la mecánica empresarial.

En estos momentos de cambios influenciados por la globalización en las nuevas formas de administrar el talento humano de una empresa se hace necesario a nivel laboral comenzar a reconocer la RSI como una práctica que busca el reconocimiento del hombre en el trabajo, alejándolo de esa concepción mecanicista implementada por las teorías clásicas y científicas de la administración, que conllevan a las modificaciones o el perfeccionamiento de la praxis tradicional de la administración del recurso intangible de la organización. Si bien es cierto que hasta el momento no hay claridad teórica y conceptual del término de RSI es evidente que esta no debería estar sujeta a las exigencias legales estipuladas por cada país, si no que por lo contrario debería ser comprendida en relación a la calidad, las condiciones y los ambientes de trabajo.

Gaete, Valderrama & Carmona (2009) en su investigación identificaron cuatro dimensiones de la RSI, de las cuales mencionan la gestión de la diversidad, el equilibrio entre la vida laboral y familiar, la satisfacción del trabajador en su puesto de trabajo y por último la participación de los empleados en los círculos de calidad. Para ellos la gestión de la diversidad buscaba valor a las diferentes culturas, religiones y creencias de los empleados todo con el propósito de promover la participación de las minorías contemplados en los grupos étnicos y en la diversidad de

género presentes en la empresa. La segunda dimensión tiene presente un factor primordial en la vida del empleado como es el equilibrio entre lo laboral y familiar, delegando la tarea a las organizaciones de asignar horas de trabajo más equitativas, el desarrollo de beneficios sociales, un salario que contribuya a la satisfacción de manera aceptables de las necesidades de la familia, el cuidado de la salud, y la asignación del tiempo para compartir en familia.

Con relación a la tercera dimensión se orienta al compromiso que deben tener las empresas en brindar condiciones que los empleados alcancen su satisfacción laboral, a través del monitoreo de la rotación, el ausentismo y una distribución en la estructura organizacional; por último la cuarta dimensión demanda el diseño de estrategias que permitan la participación de los empleados en los procesos de la organización en los llamados círculos de calidad, la delegación del grado de autonomía en la toma de decisiones. Los autores aclaran que en ocasiones se interpretan en una dimensión instrumental y funcional lo que hace que sean vistas como burocráticas direccionándose más a lo cuantitativo limitando y negándose de esta forma la humanización de las organizaciones.

Con respecto a esta última afirmación los resultados encontrados por Jaramillo (2011) en su estudio sobre las Dimensiones Internas de la Responsabilidad Social en las micros, pequeñas y medianas empresas del programa EXPOPYME refieren que este tipo de empresas sigue considerando la RSE con relación a los derechos de los trabajadores que dan cumplimiento a la legislación laboral y a las normas estipuladas a nivel internacional por la OIT (Organización Internacional del Trabajo). Lo que deja en evidencia las carencias de las políticas a nivel empresarial con respecto al desarrollo profesional y personal de los empleados, así como de esta forma proporcionar las mejores condiciones laborales y calidad de vida, buscando llegar a un equilibrio entre lo familiar y lo laboral.

Retomando el concepto de RSE este es concebido entonces como el compromiso de las empresas direccionada a la sociedad buscando el desarrollo sostenible donde se equiparen el incremento económico y el bienestar social. Bateman & Snell (2005) afirma que las empresas que deciden ser socialmente responsables buscan maximizar sus efectos positivos en la sociedad para que estos a su vez minimicen los efectos negativos en ellas y que a largo plazo contribuya al desarrollo sostenible.

Daft (2000) hace una comparación con la ética para poder comprender el concepto de la Responsabilidad en la empresa, donde expone que la ética hace la distinción entre lo correcto y lo incorrecto. Por otro lado concebía la RSE como una obligación que debía ser cumplida por los ejecutivos en pro de los intereses y el bienestar de la organización y de la sociedad. Carroll (1991) es su postura más radical considera que las empresas modernas tienen la creencia de la RSE es la responsabilidad que les compete con la sociedad y con los accionistas e inversionista de la empresa, lo que es una postura materialista que exige un cambio de paradigma que comience a vincular postulados que puedan trascender a un nuevo concepto que permita destacar al ser humano en las organizaciones.

En su conjunto las definiciones de RSE relacionada con la integración voluntaria que desarrollan las empresas, incluyendo las preocupaciones en el medioambiente y sociales que pueden ser el resultado de diferentes operaciones comerciales y de las relaciones existentes con sus participantes. Una empresa logra ganar aceptabilidad social no solo al cumplir con las exigencias legales, sino que además debe invertir en el recurso humano y garantizar su bienestar laboral (Gutierrez *et al.*, 2018).

3. RETOMAR LA HUMANIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

Al analizar los actuales modelos de gestión se puede evidenciar disertaciones subjetivas que conllevan el respeto del ser humano, la valoración

al talento humano, la autonomía, la confianza, la participación, y las políticas que contemplen el bienestar laboral y la calidad de vida en el trabajo, todas estas concepciones hacen parte de la RSI que buscan moldear el comportamiento humano en las empresas. Enríquez (1995) aporta que el sujeto es un individuo que es consciente de su existencia en el mundo y de su rol en la vida social que incluye la organizacional.

Si atamos esta idea a los pensamientos de Michel Foucault y de Andrew Chan podemos concretar que el sujeto es consciente de sus procesos de subjetivación, que le brinda la posibilidad de elegir como construye y reconstruye. Lo que se convierte en un postulado clave al momento de demostrar que los postulados de la RSI son institucionalmente conscientes por un grupo social que lleva implícito un acuerdo tácito, establecido en una dimensión simbólica, en unos valores compartidos sobre lo que se establece o no a nivel organizacional.

Se puede destacar entonces que la RSE en las organizaciones a nivel interno se direcciona al comportamiento socialmente aceptable y responsable para sus trabajadores, lo que exige atribuirle el valor real a los empleados como personas, que pasan su mayor tiempo en el trabajo y que este espacio se convierte en parte de su vida y de acuerdo como se de este vínculo va a marcar su desempeño, su compromiso en el ejercicio funcional en la actualidad y al futuro de la empresa, lo que más adelante se va a convertir en el producto de la función social que esta puede liderar en su contexto. Lo que para López (2004) la responsabilidad social se convierte en un tipo de responsabilidad regulada, lo que hace que se cambie el discurso y la concepción de lo que es la responsabilidad social.

En la corta descripción hasta aquí realizada se encuentra un punto a resaltar y tiene que ver con los estudios realizados sobre el tema de RS ha sido direccionado en la relación entre la empresa y los factores exteriores,

como cuidado del medioambiente, desarrollo con las comunidades, y propuestas culturales en los contextos más próximos a la ubicación de la empresa. Por el contrario al tema que compete la RSI han sido menos estudiados, quizás porque a la final se piensa que son acciones menos visibles y por tanto no generan ganancias y se convertirá en un gasto para la empresa, negándose la oportunidad de verlos como una inversión que a la final se verá reflejada en ganancia.

El poco interés prestado por las empresas a la RSI tiene que ver con esa poca visibilidad que para los empresarios no logra trascender en la imagen de la empresa en la sociedad. Esta postura un tanto egoísta niega que estas son un elemento de integración social, donde confluyen valores y prácticas éticas que ejercen dentro de ella. El poder comprender este fenómeno brinda la posibilidad de conocer las relaciones establecidas dentro de la misma. Es por eso que en la actualidad las empresas han comenzado a valorar las cualidades personales que pueden continuar a una mejor integración entre los jefes y subalternos que contribuyan a través del reconocimiento del sistema social el reconocimiento de los tipos de reglamentos es social y de esta manera construir nuevas políticas formales que aportan al mismo sistemas social de la empresa.

Es una tarea de las organizaciones proponer objetivos claros con respecto a la RSE y cada uno de sus grupos de interés, de ahí que para la empresa sea prioritario generar ganancias a través de estar vigilante del comportamiento económico que permitan la permanencia en el mercado. A lo que se refiere a los accionistas se debe responder de manera transparente al cumplimiento de políticas justas y concertadas; con respeto a los empleados la responsabilidad empresarial es proveerlos de herramientas que permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional que pueda contribuir a una mejor calidad de vida, a través de una buena remuneración, programas de salud, programas para la familia, planeación de carrera, seguridad entre otros Bateman & Snell (2005).

Por último según Daft (2000) la RSE dirigida a los clientes se direcciona a la entrega de productos y servicios de calidad donde los clientes puedan satisfacer de manera favorable sus necesidades. Las organizaciones deben tener presente que a los clientes les afectan los cambios que se realicen a nivel empresarial sobre los bienes y servicios que ofertan,

Hasta este punto siguiendo el orden de ideas anteriormente expuestas la Responsabilidad Social Interna se sigue observando desde una mirada instrumental, que se preocupa solo por cumplir los compromisos normativos con relación a la legislación laboral, lo que hace que se oculten prácticas de deshumanización e intolerancia en las relaciones laborales, dando paso a la inclusión de los conceptos de deshumanidad, desvinculación que no son más que generadores de la indiferencia social en las organizaciones y de la construcción de la subjetividad con relación a las acciones que se desarrollan desde las empresas.

4. BIENESTAR LABORAL

Al nivel organizacional el Bienestar Laboral se ha convertido en una instancia empresarial para dar respuesta a lo que se concibe como el cuidado y desarrollo de los empleados en las organizaciones, tratando de reflejar la integración de lo teórico y lo psicosocial. Las acciones del bienestar laboral se han centrado más en programas de tipo sociales direccionadas a favorecer las condiciones morales y mentales del trabajador, aunque posteriormente se han llevado a cabo estrategias para la mejora de las condiciones laborales.

El bienestar laboral en las organizaciones debe ser vista y proyectada en el ser humano donde se tenga la capacidad y posibilidad de llevar una vida con motivos para valorar y a la vez desarrolle en las personas la capacidad de preocuparse por su familia. Por otro lado el bienestar humano conlleva a tener una seguridad personal y ambiental, la posibi-

lidad de tener acceso a bienes materiales que conlleven a llevar una vida digna, una buena salud y relaciones sociales favorables.

La palabra bienestar se ha convertido en un referente teórico desde que la Organización Mundial de la Salud en 1948 donde en su declaración constitucional definiera la salud como un estado de completo bienestar psicológico, físico y social. Es en este momento que se abre la brecha y se comienza a relacionar el bienestar en el trabajo, lo que ha sumado el interés de disciplinas como la psicología específicamente en el área de trabajo y de las organizaciones a estudiar este tipo de dimensiones a nivel empresarial.

La preocupación por el Bienestar Laboral se remonta desde el siglo XIX donde teóricos de la gerencia se comenzaron a preocupar por la satisfacción de los trabajadores pero en ese momento eran soportadas en principios morales y de valores religiosos. Barley y Kunda (1992) tenían la concepción de que como los empresarios habían alcanzado riquezas y un reconocimiento en el mercado laboral por medio del trabajo de sus empleados, tenían la obligación de asumir responsabilidades no solo en lo económico sino con todo aquello que causara bienestar individual y colectivo de sus empleados.

Luthans (2008), en su libro *Comportamiento Organizacional* brinda un concepto de bienestar laboral como aquellas actitudes que demuestran de forma específica los empleados con relación a la satisfacción laboral y el compromiso organizacional, en el comportamiento y en la práctica de administración del recurso humano son de gran interés.

Por otro lado el nacimiento de las teorías de las relaciones humanas contribuye a la eficiencia en el desarrollo de los programas en las organizaciones donde los empresarios puedan comprender que estas van más allá de la moralidad y que se puedan brindar acciones como las presta-

ciones sociales, el reconocimiento de las vacaciones, los servicios de salud que los pueda ayudar a aumentar su crecimiento y por ende su rendimiento en las organizaciones.

Al paso de la segunda guerra mundial las estrategias de bienestar laboral se direccionan más hacia el incremento de la fidelidad, la motivación, posteriormente se comienza a tener en cuenta la compensación y decisiones participativas Barley y Kunda (1992). Es importante acotar que para los años 70 se comienza a ligar el concepto de bienestar laboral con calidad de vida laboral, como respuesta a la preocupación a la decreciente satisfacción en el trabajo Kasty Rosenzweig, (1987). Lo que implica un cambio de paradigma con respecto a concebir el dar cosas y proponer estrategias que direccionen y promuevan más el desarrollo humano en las organizaciones.

Algo que se ha convertido en tema de curiosidad es que a través de la satisfacción en el trabajo se puede medir el bienestar laboral, lo que lleva a la reflexión hasta donde las empresas pueden proveer políticas para lograr esto. Así el grado de satisfacción será medido por la cantidad de recompensas que se les da a los trabajadores con relación a lo que ellos consideran que deben de recibir (Robbins, 1994).

El bienestar laboral ha sido comprendido desde el ejercicio de la práctica como todas aquellas acciones lideradas por las organizaciones para favorecer las condiciones intra organizacionales de los empleados. Desde otro punto de vista competitivo las empresas se preocupan por la gestión de lineamientos de bienestar en miras de generar competencias que las coloque en ventajas con respecto a las empresas de su misma razón social y productiva buscando fortalecer las ganancias económicas y que a su vez les permita posesionarse en el mercado laboral.

En su libro *Comportamiento Organizacional* Alles (2008) hace una relación del bienestar laboral con la satisfacción laboral, manifestada cuando los trabajadores sienten una satisfacción más alta, mejoran los indicadores de calidad en el área de recursos humano. Presenta además una relación con la Rotación donde la satisfacción laboral dada a través del bienestar laboral está directamente asociada con la baja rotación o las ausencias de ausentismo por parte de los empleados. Se encuentra también una relación con el ausentismo e impuntualidad, los cuales en su aumento suele relacionarse con la satisfacción laboral.

De lo anterior que se le otorgue importancia a los entornos saludables en el trabajo, en donde las acciones vayan dirigidas a lograr que los trabajadores sientan bienestar y no implica solo las condiciones ambientales, sino también las relaciones interpersonales, una empresa bien estructuradas donde el alcance de sus objetivos generen salud emocional y que a su vez se vea reflejada en ambientes familiares, en la estima propia y el cuidado de su salud en ambientes laborales. Es entonces que estos factores se encuentran interrelacionados en las empresas donde los entornos o espacios físicos en los puestos de trabajo como el ruido, la iluminación, espacios tranquilos y los contextos psicosociales donde se desempeñen las funciones va afectar directamente la seguridad y salud de los trabajadores; de aquí que las empresas con modelos económicos abiertos se estén preocupando por controlar estos factores y poder responder a los comportamientos de la demanda y el reto del mantenimiento de los empleados.

Un punto de interés para algunos expertos y académicos para el estudio de bienestar laboral tiene que ver con su relación directa con la satisfacción de los empleados en su lugar de trabajo, los objetivos alcanzados por la empresa, la complacencia de los clientes por la atención recibida. En sus inicios el bienestar laboral estuvo direccionado a programas sociales que buscaban el mejoramiento de las condiciones mentales y

morales del trabajador; más adelante sus intereses fueron avanzando y se comenzaron a direccionar estudios guiados a modificar los ambientes de trabajo, premisa que continúa en la actualidad negando la oportunidad de avanzar en el término y de esta forma contribuir de mejor forma a la calidad de vida laboral.

El bienestar laboral en nuestro país (Colombia) ha sido pensado por las empresas solo como una estrategia liderada para responder a las exigencias de la normatividad legal y no como estrategias que realmente estén direccionadas para el bienestar psicosocial y familiar de los empleados. De estas formas dentro de la praxis de bienestar laboral se encuentran la remuneración, factores ergonómicos, seguridad e higiene laboral, ambientes y tecnologías del trabajo, prácticas que en sí pueden estar alejadas de lo que realmente implica una verdadera RSI.

Todo lo anterior para responder al artículo 12 del Código Sustantivo del Trabajo, el cual da a conocer los derechos de los empleados con relación a su recreación y dispersión, postulado que ha limitado la reflexión a nivel organizacional y de cierta forma ha generado un atraso en los postulados que se deben de establecer en las empresas con relación al bienestar laboral.

El ejercicio desde Bienestar Laboral ha estado sujeto a dimensiones relacionadas con los valores, la moral y la religión desde finales del siglo XIX, con la concepción que como los empresarios habían logrado riquezas y cierto posicionamiento en el mercado estarían obligado moralmente a responder al bienestar de los empleados Barley y Kunda (1992).

Varios autores han definido bienestar laboral desde diferentes percepciones, por ejemplo Konntz y O'Donnell (1995) relaciona la satisfacción laboral con el bienestar que experimentan los empleados con respecto a su trabajo, que está también ligada con su motivación laboral.

El bienestar laboral en una empresa debería de contemplar lograr un estado de bienestar en sus trabajadores que no se fundamente en una filosofía filantrópica en dar recursos materiales si no que por lo contrario gestione prácticas desde el área de gestión del talento humano que impacten los estilos de dirección, los sistemas de comunicación y compensación a través de un cambio de paradigmas y de cultura organizacional.

El bienestar laboral puede estar influenciado por factores para favorecer al desarrollo de los empleados, como la posibilidad de brindarles oportunidades de crecimiento personal, profesional y familiar a través de estrategias que permitan mantener una buena calidad de vida que aumente el grado de satisfacción en el trabajo. Algunos factores que pueden permitir que el empleado logre sentirse cómodo con lo que hace tiene que ver con la oportunidad de autonomía que se le brinde en su lugar de trabajo, de trabajar en equipo, las adecuadas y bien direccionadas cadenas de mando, el reconocimiento en su lugar de trabajo, las buenas relaciones que se puedan establecer entre la gerencia y los empleados.

Un programa de bienestar laboral con direccionamientos fuertes a nivel organizacional puede despertar sentimientos de pertenencia con la empresa, la cual más adelante va a influenciar con el compromiso y lealtad con la empresa, además que va a promocionar y generar ambientes más saludables y seguros con mejores rendimientos y el fortalecimiento del trabajo en equipo. Cuando estas políticas están bien definidas pensando en el bienestar del empleado estos van a saber que su trabajo es valorado, disminuyendo los conflictos laborales y lo más importante el empleado tendrá una actitud de sentido de pertenencia con su empresa, convirtiéndose además de esta forma es una estrategia eficiente de mantenimiento de empleados desde el área de gestión del talento humano.

4.1. *El bienestar laboral y la responsabilidad social empresarial*

La responsabilidad social de las organizaciones con respecto al bienestar laboral tiene que ver más allá con la remuneración de los empleados, si no que por el contrario debe generar políticas que impacten el estado de ánimo de los empleados que pueda favorecer su calidad de vida.

La RSE busca integral un modelo de bienestar laboral en las empresas a través del fortalecimiento de estrategias no salariales, si no que por lo contrario debe promover la participación directa de la empresa y la sociedad, y es aquí donde se debe de liderar el desarrollo del bienestar, un buen clima laboral y planes de desarrollo organizacional.

5. *MÉTODOS*

Como se mencionó al inicio del capítulo el objetivo principal del texto fue realizar una reflexión teórica de los conceptos de RSI y Bienestar Laboral, por lo que se adoptó como metodología la investigación cualitativa teniendo que esta tiene como principio según Taylor y Bogdan, (1984) la comprensión del mundo complejo desde las experiencias vividas o de las personas que la hayan experimentados.

Se eligió dentro del enfoque cualitativo la investigación documental, precisamente por la búsqueda, la revisión sistemática y el análisis que se realizó de manera sistemática de la información recolectada. La revisión documental se hizo con respecto a dos conceptos la RSI y el Bienestar Laboral, buscando primero identificar los diferentes conceptos en distintos espacios de tiempo para poder concluir su similitud y si realmente existe una línea diferenciadora entre ellas, que a su vez permitiera la cimentación de un conocimiento, que orientara las prácticas de gestión del Talento Humano en las organizaciones.

Según Galeano (2004) la rigurosidad de la revisión documental está soportada en el rastreo, la ubicación, inventario, selección de la información y en la consulta de las fuentes y los documentos que servirán

como insumo principal para el desarrollo de la investigación. La confiabilidad de este tipo de investigación está en el orden y la clasificación de todas las fuentes primarias y secundarias de las cuales seleccionamos información para poder comprender los dos conceptos de interés en la investigación.

6. RESULTADOS

La responsabilidad interna de las organizaciones y el bienestar laboral han sido términos que se han prestado para confusión en su quehacer empresarial ya que en muchas ocasiones no se logra diferenciar el impacto de una hacia la otra y la forma de interactuar de manera diferente a nivel empresarial. Como se mencionó en párrafos anteriores esto se puede deber al discurso que se maneja de las dos, la cual la convierte en algo instrumental en cumplimiento de la normatividad legal.

Por otra parte el que las empresas puedan comprender los aciertos y desaciertos en las prácticas a nivel organizacional sobre la responsabilidad interna y se haga la reflexión a profundidad sobre su razón social, sus políticas y cómo direccionaría las estrategias que permitieran darle un bienestar laboral y social a los empleados según las exigencias legales pero también comportamentales de los empleados se podrán desplegar mejores ejercicios que contribuirían a la calidad de vida laboral.

Las mayorías de las empresas no logran entender los conceptos y la línea diferenciadora entre lo que se plantea como política y se practica en las empresas con relación a las RSI y el bienestar laboral.

7. DISCUSIONES

Es importante comenzar a nivel organizacional a fortalecer y trabajar en esas dimensiones que aunque no son cien por ciento económicas favorecen al alcance de los objetivos y tiene que ver más con generar políticas internas que le permitan tener buenas prácticas a nivel empre-

sarial. Se debe de acotar que la responsabilidad interna requiere de grandes esfuerzos de las organizaciones en el desarrollo de políticas claras desde el área de gestión del talento humano y otras dependencias institucionales que rompan los paradigmas de generar solo bienestar económico y no una verdadera satisfacción laboral a través de estrategias de RSE.

8. CONCLUSIONES

Se plantea que la responsabilidad social interna a nivel empresarial es una construcción que se debe de ir trabajando en su cotidianidad y que requiere del apoyo tanto de los administrativos como de los empleados; debe de haber un compromiso mutuo liderado por acuerdos que permitan establecer políticas que contribuyan a una mejor calidad de vida laboral. Por otra parte el bienestar laboral, la puesta en marcha de direccionamientos ya estudiados y establecidos por la empresa la cual se convierte en una labor de siempre desarrollar y nunca acabar.

Es importante que las empresas puedan gestionar desde la dependencia del talento humano estrategias que impliquen un mejor desarrollo y por ende una mejor calidad de vida en el trabajo que implique tanto el bienestar de los trabajadores como de sus familiares, ya que una empresa que siente preocupación por lo anterior dará un paso a la excelencia y logrará encontrar el equilibrio en la calidad laboral y un alto rendimiento de su actividad económica, generando además un alto desarrollo empresarial.

REFERENCIAS

Aguinis, H., & Glavas, A. (2012). What we know and don't know about corporate social responsibility: a review and research agenda. *Journal of Management*, 38(4), 932-968. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311436079> [Links]

- Alles, M. A. (2008). *Comportamiento Organizacional. Como lograr un cambio cultural a través de Gestión por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica S.A.
- Barley, S. & Kunda, G. (1992). "Estructura y diseño vs. Lealtad y sentimiento: oleadas de ideologías racionales y normativas de control en el discurso gerencial". *Tecnología Administrativa*, IX(20), 135-192.
- Bateman, T. & Snell, S. (2005). *Administración: Un nuevo panorama competitivo*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Blank, B. (2002). *La Administración de Organizaciones: Un Enfoque Estratégico* (3ª ed.). Cali: Artes Gráficas del Valle.
- Caravedo, B. (1998). *Perú: empresas responsables*. Lima: SASE y Perú.
- Carroll, A. (1981). *Corporate social Responsibility: evolution of a definitional construct*. Business and Society.
- Ceballos, V. (2013). *El empleo*. Obtenido de El empleo: <https://goo.gl/p6SRia>
- Daft, R. (2000). *Teoría y diseño organizacional*. México: International Thomson.
- Echeverri, I., Urina, M., Ariza, P. y Mantilla, M. (2018). El Trabajo Colaborativo entre Ingenieros y Personal de la Salud para el Desarrollo de Proyectos en Salud Digital: Una Visión al Futuro Para Lograr Tener Éxito. *Revista AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*.
- Enriquez, E, Davel, E, Vasconcelos, J En "Recursos" Humanos e subjetividad. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: EAFIT.
- Gaete, R., Valderrama, C. y Carmona Robles (2009). Diagnóstico de la Función de Gestión de Recursos Humanos de los Servicios Públicos de la Ciudad de Antofagasta en Chile desde la perspectiva de la Responsabilidad Social Corporativa Interna. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 1(13), 39-71. <https://doi.org/10.14409/da.v1i13.1248>
- Gutierrez, M., Prieto, R. & Carmona, F. (2018). Responsabilidad social como una intervención psicoterapéutica interna en sistemas no clínicos. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5).
- Haslam, A. (2004). *Psychology in Organizations the social identity approach*. Edt. SAGE.
- Jaramillo, O. (2011). La Dimensión de la Responsabilidad Social en las micro, pequeñas y medianas empresas del programa expopyme de la Universidad del Norte. *Pensamiento y Gestión*, 31, 167-195.

- Kast, F. & Rosenzweig, J. (1988). *Administración en las organizaciones: enfoque de sistemas y contingencias*. México: McGraw-Hill.
- Koontz, H., O'donnell, C. & Weihrich, H. (1985). *Administración* (Tercera ed.). México: McGraw-Hill.
- López, F. (2004). *Responsabilidad social corporativa: entre lo social e lo regulado. Caso siderurgia brasilera*. Rio de Janeiro.
- Luthans, F. (2008). *Comportamiento Organizacional*. Distrito Federal, México: Editorial McGraw-Hill.
- Pelozo, J., Shang, J. (2011). How can corporate social responsibility activities create value for stakeholders? A systematic review. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39, 117-135.
- Peña, A. R. (2015). *Recreación en horas laborales, una norma que quedo en el olvido*. Obtenido de <https://goo.gl/930FOA>
- Portafolio. (2012). *El Bienestar Laboral Ayuda a Retener*. Obtenido de <https://goo.gl/b7ErkC>
- Publicaciones Vértice (2009). *Responsabilidad Social Corporativa*. Málaga: Publicaciones Vértice.
- Revista Dinero (2006). *Inversión rentable*. Recuperado de: http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/inversion-rentable_27637.aspx.
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México. Prentice Hall.
- Robbins, S. & Coulter, M. (1996) *Administración*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Schvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones: desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social*. Argentina: Paidós.

Cómo citar este capítulo: Gutiérrez Calderón, M. A., Prieto Pulido, R. A. & Carmona Alvarado, F. (2021). La responsabilidad social interna una dimensión diferenciadora del bienestar laboral. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.215-236). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Autorregulación del comportamiento en la construcción de ciudadanía saludable*

*Behavioral self-regulation in the construction of healthy citizenship**

Manuel Riaño-Garzón¹
Johana Margarita Escudero Cabarcas²
Valmore Bermúdez-Pirela³
Lizeth Reyes-Ruiz⁴
Farid Carmona-Alvarado⁵
Karen Mildred Pacheco Rodríguez⁶

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0002-4476-9538> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. m.riano@unisimonbolivar.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-3633-2424> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia.

3 <https://orcid.org/0000-0003-1880-8887> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias de la Salud, Barranquilla, Colombia.

4 <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. lireyes@unisimonbolivar.edu.co

5 <https://orcid.org/0000-0002-3669-6746> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. fcarmona1@unisimonbolivar.edu.co

6 <https://orcid.org/0000-0002-9520-270X> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

RESUMEN

La presente revisión tuvo como objetivo analizar el constructo de autorregulación de comportamiento y su contribución en la construcción del concepto de ciudadanía saludable. Dicha autorregulación es definida como el conjunto de habilidades que se relacionan con la autonomía, activación, monitorización de comportamiento y el juicio social, que además son producto de las funciones ejecutivas. La inmadurez en dichas habilidades se ha asociado con trastornos de conducta y otros consecuentes problemas como la violencia, los problemas de salud y la corrupción, entre otros. Para responder a este interés, se realizó una revisión bibliográfica de artículos científicos publicados en los últimos 10 años, en bases de datos Science Direct, Scopus, APAP sycNET y Proquest, utilizando los descriptores: autorregulación de comportamiento, funciones ejecutivas, trastornos de conducta, competencias ciudadanas, ciudadanía, corrupción y violencia. Como resultado se propuso un modelo práctico que implica unos antecedentes biológicos, socioculturales, parentales y de hábitos que impactan la autorregulación de comportamiento, que a su vez se asocia de manera positiva con la cooperación social, el ajuste a las normas, las competencias ciudadanas, la salud y el éxito en el aprendizaje.

Palabras clave: autorregulación de comportamiento, función ejecutiva, competencias ciudadanas, trastornos de conducta, ciudadanía.

ABSTRACT

The present review aimed to analyze the construct of self-regulation of behavior and its contribution to the construction of the concept of healthy citizenship. Said self-regulation is defined as the set of skills that are related to autonomy, activation, behavior monitoring and social judgment, which are also the product of executive functions. Immaturity in these skills has been associated with conduct disorders and other consequent problems such as violence, health problems and corruption, among others. To respond to this interest, a bibliographic review of scientific articles published in the last 10 years was carried out, in Science Direct, Scopus, APA PsycNET and Proquest databases, using the following descriptors: behavioral self-regulation, executive functions, behavior disorders, competences citizens, citizenship, corruption and violence. As a result, a practical model was proposed that implies biological, socio-cultural, parental and habit antecedents that impact self-regulation of behavior, which in turn is positively associated with social cooperation, adjustment to norms, competences citizens, health and success in learning.

Keywords: self-regulation, executive function, citizenship skills, conduct disorders, citizenship.

1. INTRODUCCIÓN

La ciudadanía, relacionada con la vida urbana y las prácticas ciudadanas, implica formas diferentes de convivencia y conflicto, entre otras características cuyos efectos permean la sociedad, la política, la cultura y la economía de las ciudades (Ramírez, 2007); en este marco, la cultura ciudadana lleva implícito el cumplimiento de normas sociales derivadas de la capacidad de autorregulación de las personas así como de la regulación interpersonal (Mockus, 2003), donde los ciudadanos deben controlar responsablemente su propio comportamiento (Buckingham & Rodríguez, 2013). A partir de estas nociones generales sobre la ciudadanía, es posible inferir dos acepciones psicológicas: La autorregulación de comportamiento y la cognición social, cuyo desarrollo sobresaliente, parece ser característico de una “ciudadanía saludable”, que en un sentido práctico podrá ser entendida como las prácticas de convivencia basada en el cumplimiento de las normas sociales (incluso implícitas), evitando el perjuicio a otros y contribuyendo a la regulación y crecimiento integral de sus comunidades; esta se puede comprender en oposición a otras formas de “ciudadanía perjudicial” que suele expresarse por medio de la violencia, la corrupción y la inequidad social.

En este orden de ideas, la noción de Ciudadanía Saludable se propone como las prácticas, comportamiento en sociedad y convivencia que favorece el consecuente bienestar físico, mental y social propio y de su comunidad, integrando el componente saludable propuesto por la Organización Mundial de la Salud (Callahan, 1973; World Health Organization, 2018), advirtiendo que de dicha definición recoge de manera utópica lo deseable por cada individuo y cada comunidad.

Siguiendo en esta misma línea de pensamiento, las primeras aproximaciones hacia el bienestar se han construido analizando el malestar, que para el caso particular se entendería como las consecuencias negativas

de interacción que involucren el daño a otras personas de una misma comunidad lo que puede obedecer a decisiones asociadas a capacidades ejecutivas (Hoyos De Los Ríos, Olmos-Solís, & De Los Reyes-Aragón, 2013; Salas Picón & Cáceres Durán, 2017) e inter-reguladas por el seguimiento de instrucciones de terceros (Grzyb, Doliński, Trojanowski, & Bar-Tal, 2018; Milgram, 1963; Sebastian, Buttino, Burzynski, & Moore, 1981).

En este sentido, las prácticas ciudadanas perjudiciales, se han vinculado desde la niñez con baja regulación del comportamiento, que en distintos estudios han mostrado relación con la violencia (Rangel Araiza, 2014), el homicidio (Acero-González, Escobar-Córdoba, & Castellanos-Castañeda, 2007), las adicciones conductuales (Cía, 2017). Así mismo, existen aproximaciones al fenómeno de la corrupción pública que puede asociarse con procesos neurocognitivos como la teoría de la mente-TOM (Salcedo-Albarán, Zuleta, Rubio, & Beltrán, 2006) y la Inteligencia (Potrafke, 2012) y que desde la función ejecutiva también se han relacionado con el juicio moral (Canales, Velarde, Lingán, & Echavarría, 2017).

Particularmente, dichas prácticas se han relacionado con bajo desarrollo de funciones ejecutivas, que a nivel clínico y de salud parecen depender de aspectos como: 1). Variables sociofamiliares como la relación parental, la crianza y el historial de maltrato; 2). Condiciones biológicas como las complicaciones perinatales y factores hereditarios y 3). Psicológicas especialmente la disfunción ejecutiva (Minsalud-Colciencias, 2015).

Partiendo de lo mencionado anteriormente, el propósito de la presente reflexión es la exploración, la posible contribución de la autorregulación de comportamiento en la construcción de ciudadanía saludable tomando como punto de partida los antecedentes que sugieren una relación positiva entre la autorregulación de comportamiento, la cognición social y el comportamiento prosocial.

2. MÉTODOS

Se realizó una revisión bibliográfica siguiendo criterios de búsqueda, organización y análisis de la información (Gomez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor, Luis, & Betancourt-Buitrago, 2014). Se incluyó literatura científica publicada entre los años 2009-2019 en bases de datos Science Direct, Scopus, APAP sycNET y Proquest, utilizando los descriptores: autorregulación de comportamiento, funciones ejecutivas, trastornos de conducta, violencia, corrupción, competencias ciudadanas, ciudadanía. Fueron excluidos publicaciones tipo cartas al editor, reseñas y noticias.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para responder a la pregunta sobre la contribución de la autorregulación de comportamiento sobre la ciudadanía saludable, en primer lugar, se analizarán formas de comportamiento desde la psicología, dando paso a una revisión de estudios en relación con la regulación de comportamientos desde la mirada desde las funciones ejecutivas.

3.1. *El comportamiento social y la ciudadanía saludable*

El comportamiento social en psicología se ha entendido desde la interacción de dos o más individuos que hacen parte de un grupo-contexto y que conviven bajo principios más allá de la simple supervivencia biológica (Ribes-Iñesta, Rangel, & López-Valadez, 2008). Si bien, esta mirada permite inferir que el comportamiento social responde a contingencias del ambiente, también cabe precisar que las formas de comportarse dependen de características psicológicas individuales como la madurez neuropsicológica (Deza-Navarrete, 2016), las funciones ejecutivas, la regulación emocional (Canet-Juric, Introzzi, Andrés, & Stelzer, 2016), el lenguaje (Christiani *et al.*, 2019) y elementos de la cognición social como la empatía, el contagio emocional, la mimetización y la compasión entre otras (Ruggieri, 2013), que permiten comprender estados

emocionales, mentales y afectivos de los demás, facilitando la voluntad para iniciar o inhibir una conducta.

El proceso de socialización humana se da desde los vínculos entre las personas que durante los primeros años requiere importantes aprendizajes que permiten al individuo dominar los impulsos y manejar la hostilidad, permitiendo a su vez la emergencia de comportamientos solidarios hacia los demás (Aguirre-Dávila, 2015) que se orientan hacia la ciudadanía saludable. Desde esta mirada, es posible remitirse a una clasificación práctica de las conductas como prosociales con intención de beneficiar voluntariamente a los demás (Hernández-Serrano, Espada, & Guillén-Riquelme, 2016) más vinculada a la ciudadanía y las conductas antisociales que implican una infracción a las normas sociales o una acción que afecta negativamente a los demás (Garaigordobil & Maganto, 2016).

Bajo esta línea de pensamiento, la conducta antisocial se considera un problema en tanto contribuye a fenómenos como la violencia, agresión, transgresión de las normas, desafíos a la autoridad entre otras (Garaigordobil & Maganto, 2016), y que dentro de la clasificación internación DSM-V se han descrito como trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta (American Psychiatric Association, 2017); lo que remite nuevamente a una amenaza a la ciudadanía saludable advirtiendo antecedentes que asocian dichos trastornos con fenómenos de naturaleza antisocial, cuya explicación desde la mirada neuropsicológica se ha dado especialmente desde las deficitarias funciones ejecutivas (Abad-Mas, Caloca-Catala, Mulas, & Ruiz-Andres, 2017; Acosta *et al.*, 2010; Hwang, White, Nolan, Sinclair, & Blair, 2014; Ruiz Pérez & Sicachá Espinosa, 2015; Torales *et al.*, 2014; Vélez-van-Meerbeke *et al.*, 2013) en asociación con la disminuida cognición social (Pineda-Alhucema, Escudero, y Vásquez, 2015; Restrepo Botero, Arana Medina, Alvis Rizzo, Gómez Aristizabal, & Hoyos Zuluaga, 2016).

3.2. *La autorregulación de comportamiento y sus antecedentes*

La autorregulación puede entenderse como un mecanismo que permite el control de las acciones, pensamientos y emociones (Canet-Juric *et al.*, 2016) específicamente en situaciones donde además se controlan respuestas automáticas siguiendo normas sociales (Baumeister & Heatherton, 1996). Este constructo, como se ha revisado, implica las funciones ejecutivas, así como los procesos psicológicos que permean el pensamiento, la emoción y el comportamiento, permitiendo el logro de objetivos y metas individuales (Canet-Juric *et al.*, 2016).

Esta habilidad de “manejo” del comportamiento, cognición y emoción (Karoly, 1993) se ha reconocido como base para el desarrollo académico y social, en tanto su maduración ha mostrado relación positiva con el fortalecimiento de competencias académicas tempranas (Cadima *et al.*, 2018; Cadima, Verschueren, Leal, & Guedes, 2016). Por el contrario, la pobre autorregulación, se ha asociado con comportamientos de riesgo y trastornos de conducta, especialmente por la baja autonomía que consolida hábitos que pueden generar un deterioro en la salud física-mental (Miller *et al.*, 2018).

De manera más específicas, uno de los importantes procesos que permitan dicha autorregulación son las funciones ejecutivas que se han definido como un conjunto de operaciones cognitivas que se relacionan con actividad de los lóbulos frontales del cerebro y que permiten programar, establecer metas y monitorizar actividades mentales (Pineda, 2000). Al respecto, Stuss (2011) agrega que las regiones cerebrales frontales son responsables de diferentes funciones destacando: 1). Atención-supervisión: proceso que implica en principio la “energización” y que permite la iniciativa, así como el mantenimiento en las tareas; 2). Las funciones ejecutivas, que para el autor se conforman por la monito-

rización y organización de las tareas; 3). La autorregulación emocional-conductual; y 4). La metacognición/integración.

El modelo propuesto por Stuss, así como diferentes estudios, han concluido una relación entre las funciones ejecutivas y las emociones advirtiendo que anatómicamente y fisiológicamente, los lóbulos frontales se interconectan con estructuras subcorticales incluyendo también el sistema límbico (Flores Lázaro y Ostrosky Solís, 2008; Kissinger, 2016; Saavedra Torres, Díaz Córdoba, Zúñiga Cerón, Navia Amézquita, y Zamora Bastidas, 2015; Stuss, 2011) el cual se encuentra estrechamente vinculado con las emociones.

Si bien, hay un consenso en la base cerebral de las funciones ejecutivas y la autorregulación de comportamiento, se hace necesario revisar antecedentes de tipo psicosocial como los hábitos y la heterorregulación que pudieran estar involucrados en la formación de este complejo proceso dirigido a la organización del comportamiento social.

3.3. Hábitos y heterorregulación en la formación de comportamientos de ciudadanía saludable

Los hábitos entendidos como prácticas cotidianas de los niños, parten de una heterorregulación que inicialmente se ejerce por los padres y que en la medida que el niño crece se consolidan estableciendo patrones de comportamiento social. En este sentido, se han identificado hábitos específicos como el tiempo dedicado al sueño, las horas de tiempo libre, el acompañamiento extraescolar mediante asesoría, el tiempo de permanencia de los niños solos en casa, entre otras características que han mostrado relación con habilidades asociadas a la autorregulación de conducta (Riaño-Garzón *et al.*, 2017).

Frente a los hábitos de sueño, se ha reportado que menos del 50 % de los niños duermen solos en su propia cama (Riaño-Garzón, Díaz-Camargo, Torrado-Rodríguez, Bautista Sandoval, & Chacón Lizarazo, 2016) lo cual resulta relevante advirtiendo reportes previos que señalan una relación entre el dormir acompañado de los padres y respuestas de inseguridad, ansiedad y agresividad (Korbman De Shein & De La Vega, 2006). En este orden de ideas, también es relevante analizar las horas de sueño que de acuerdo con la clasificación de Masalán, Sequeida, & Ortiz (2013) se estima para niños del grupo de edad 5 a 9 años igual o superior a 10 horas. En ambos caso se encontró por debajo de lo esperado advirtiendo que solo un 42 % de los niños evaluados duerme más de 10 horas, y solo un 12 % duerme las 11 horas necesarias (Sánchez-Carpintero, 2008).

Esta necesidad de descanso es relevante en tanto influye sobre el bienestar futuro del niño (Masalán *et al.*, 2013), incluso algunos autores señalan su relación con trastornos clínicos como el trastorno por déficit de atención (Idiazábal-Aletxa & Aliagas-Martínez, 2009).

Por su parte Riaño-Garzón *et al.*, (2017) reportaron que únicamente el 12 % de los niños duermen las 11 horas estimadas. Estos hallazgos resultan de interés en tanto reportes previos señalan que a menor horas de sueño en los niños de 6 y 7 años, peor rendimiento escolar y competencias comunicativas (Cladellas, Chamarro, Del Mar Badia, Oberst, & Carbonell, 2011) así mismo, el bajo número de horas mostró impacto en el desarrollo cognoscitivo (Convertini, 2006) y los niños con mayores horas de sueño mostraron mejores desempeños en control de impulsos (Riaño-Garzón *et al.*, 2016).

A nivel de heterorregulación, se han abordado estudios desde las prácticas parentales donde se han tenido en cuenta aspectos como el nivel de formación de los padres, que de acuerdo con Arán-Filippetti

(2011) se relacionan el funcionamiento ejecutivo de los hijos, así mismo (Riaño-Garzón, Díaz-Camargo, Torrado Rodríguez, Bautista Sandoval, y Chacón Lizarazo, 2017) encontraron esta misma relación entre la escolaridad de los padres con el desempeño en atención y fluidez verbal en niños en inicio de edad escolar.

El contexto sociocultural, también ha sido estudiado encontrando disminuidos resultados en pruebas de atención, planeación y fluidez verbal en el grupo de niños de menor nivel socioeconómico (Arán-Filippetti, 2011). Este hallazgo puede ser explicado por múltiples factores presentes en los niveles socioeconómicos inferiores, entre ellos las condiciones de vivienda, nivel de instrucción de los padres que puede permear la crianza, la estimulación cognoscitiva deficitaria (Arán-Filippetti & Richaud De Minzi, 2012; Guo & Harris, 2000; Matute, Sanz, Gumá, Rosselli, y Ardila, 2009). Por su parte Orozco-Hormaza, Sánchez-Ríos, & Cerchiaro-Ceballos (2012), han explicado las diferencias desde las prácticas particulares de formación, cuidado y regulación de comportamiento en los niños.

Adicional a lo anterior, se han reportado diferentes factores moduladores de la función ejecutiva que responden a los hábitos individuales y sociales; uno de ellos es la nutrición, que cuando se da de manera deficitaria puede impactar negativamente sobre el desarrollo cognitivo y la función ejecutiva (Chacón *et al.*, 2018; Ocampo & Zapata, 2011; Stelzer, Cervigni, & Martino, 2011; Zapata-Zabala, Álvarez-Uribe, Aguirre-Acevedo, & Cadavid-Castro, 2012). La actividad deportiva también ha mostrado un papel importante a partir de diferentes estudios que argumentan una relación entre prácticas deportivas y menor funcionamiento ejecutivo, entre ellos se han mencionado deportes en equipo (Bonilla Cruz, Ramírez Casas, Roza Celis, & Alarcón Carvajal, 2018) e

individuales que involucran la estrategia y planeación como el ajedrez (Ramos, Arán Filippetti, & Krumm, 2017).

Como se puede inferir, las funciones ejecutivas ocupan un lugar especial en la explicación de los trastornos de conducta, así como también explica la contraparte entendida como comportamientos prosociales y mencionados y su consecuente construcción de ciudadanía saludable.

3.4. *Un modelo tentativo de ciudadanía saludable*

En contraste con la mirada centrada en los problemas y trastornos, el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y la autorregulación de comportamiento se ha relacionado de manera positiva con comportamientos saludables (Stautz, Pechey, Couturier, Deary, & Marteau, 2016), competencias ciudadanas (Deza-Navarrete, 2016; Pino Melgarejo & Urrego Betancourt, 2013), inteligencia (Brydges, Reid, Fox, & Anderson, 2012; Ferreira, Zanini, & Seabra, 2015; Ropovik *et al.*, 2016), rendimiento escolar (Gordon, Smith-Spark, Newton, & Henry, 2018; Kirk, Gray, Ellis, Taffe, & Cornish, 2017; St. John, Dawson, & Estes, 2018), cognición social (Restrepo Botero *et al.*, 2016) y características de personalidad como extraversión, franqueza y conciencia (Kumar, Yadava, & Sharma, 2016); aspectos que en conjunto contribuyen en la formación de ciudadanía tal como se detalla en la figura 1 propuesta desde diferentes antecedentes (Aguirre Forero, 2014; Cadima *et al.*, 2016; Kadzikowska-Wrzosek, 2018; Lin, Liew, & Perez, 2019; Nijse, Spikman, Ma Visser-Meily, De Kort, & Van Heugten, 2019; Oeri, Voelke, & Roebbers, 2018; Pineda-Alhucema *et al.*, 2015; Puranik *et al.*, 2018; Restrepo Botero *et al.*, 2016; Riaño-Garzón *et al.*, 2017; Riaño-Garzón *et al.*, 2016; Rodríguez, Acosta, & Rodríguez del Rosario, 2011; Slot *et al.*, 2017; Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

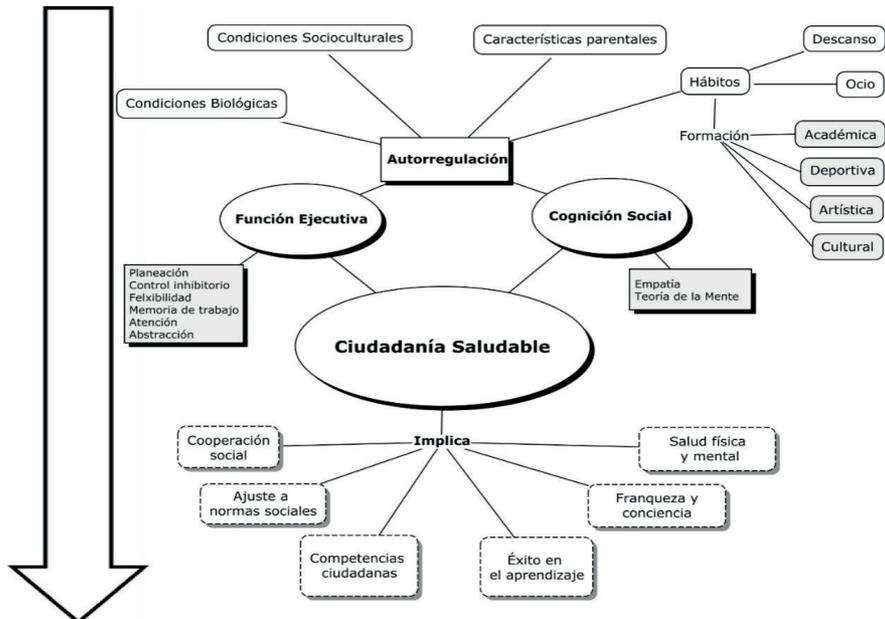


Figura 1. Modelo propuesto de Ciudadanía Saludable basado en la autorregulación de comportamiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de antecedentes.

Siguiendo esta propuesta, es posible inferir que la autorregulación del comportamiento contribuye en beneficio de procesos psicológicos que a su vez favorecen la ciudadanía saludable, a continuación, se analizarán algunos de ellos:

En el marco de la salud y bienestar, Miller *et al.*, (2018) reportaron la disminución de conductas de riesgo para la salud y la promoción de conductas de salud positivas a partir de protocolos de intervención para mejorar las habilidades de autorregulación conductual, emocional y pensamiento orientado al futuro. Estos hallazgos fueron obtenidos en niños de 9 a 12 años, donde concluyeron en un modelo conceptual que integra cuatro componentes a saber: 1). Las funciones ejecutivas, 2). La regulación emocional, 3). Orientación al futuro y 4). Sesgo de

aproximación. Estos componentes resultan de importancia como modelo predictivo hacia los hábitos saludables.

En relación con los hábitos saludables, se han analizado los efectos de las funciones ejecutivas como parte de la autorregulación, encontrando que a mayor control inhibitorio se da una mejor regulación de la conducta alimentaria, consolidándose como factor protector (Dohle, Diel, & Hofmann, 2018).

Desde una mirada clínica, se analizó la autorregulación y su relación con las adicciones (Roos & Witkiewitz, 2017), encontrando evidencias de la autorregulación como mecanismo de cambio de comportamiento, de lo cual generaron un modelo contextual que favorezca el tratamiento clínico de adicciones, tomando como base las implicaciones de la autorregulación.

Bajo la misma línea, también se han reportado asociaciones entre las funciones ejecutivas y bajos hábitos perjudiciales para la salud como el consecuente consumo de alcohol y otras sustancias (Hernández-Serrano *et al.*, 2016; Levy *et al.*, 2014). Sumando también las consecuencias del bajo desarrollo ejecutivo sobre la organización del tiempo de descanso advirtiendo que las personas con menor autorregulación tienden a postergar la hora de acostarse a dormir (Kadzikowska-Wrzosek, 2018).

Por otra parte, se reportan contribuciones en el marco del éxito en el aprendizaje, de las cuales se destaca el trabajo de Cadima *et al.* (2018), quienes estudiaron niños con edad promedio de 4 años 11 meses, encontrando que la autorregulación al comienzo del preescolar predice habilidades de vocabulario, donde la autonomía del maestro también cumple un rol predictivo importante. Así mismo, se han reportado beneficios de dicha autorregulación sobre las habilidades de la comprensión lectora (Arán-Filippetti & López, 2016) y en general una relación positiva con el

rendimiento académico (Fonseca, Rodríguez, & Parra, 2016; López, 2013; Romero López, Benavides Nieto, Quesada Conde, & Álvarez Bernardo, 2016). Wyatt (2013) por su parte, agregó que las funciones ejecutivas se asocian positivamente con el mantenimiento de los niños en las tareas.

Desde este enfoque, Puranik, Boss, & Wanless (2018) también concluyeron que la autorregulación mostró una relación directamente proporcional con la escritura temprana, lo cual a su vez muestra una importante asociación con otras habilidades académicas, advirtiendo los efectos de la escritura sobre el aprendizaje (Montoya, Varela, & Dussan, 2012).

En una revisión sobre el desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares (Whitebread & Basilio, 2012), se reconoce la importancia de los primeros seis años de vida del niño, donde se da un desarrollo del funcionamiento ejecutivo, el control cognitivo, la regulación social y la emocional. De los hallazgos revisados, los autores retoman la influencia de la autorregulación como predictor de la adaptación a la escuela y el desarrollo de habilidades escolares, mientras que la autorregulación emocional se ha relacionado con el seguimiento de instrucciones y cooperación con el contexto.

Desde la visión prospectiva de vida, Conklin (2013), entrenó habilidades de autorregulación, bajo una metodología experimental con grupo control. El grupo entrenado mostró mejor adherencia a los objetivos/metastas, en comparación con el grupo control, lo que implica procesos de funcionamiento ejecutivo, especialmente de planeación.

Específicamente, se ha reportado contribución de las funciones ejecutivas en la formación de competencias ciudadanas, en tanto las habilidades para planear, evaluar y autorregular el comportamiento facilitan la formación de un ciudadano que tome decisiones más adaptativas no

solo para él mismo sino también para quienes le rodean (Pino Melgarejo & Urrego Betancourt, 2013).

Finalmente cabe destacar la contribución de la autorregulación de comportamiento sobre la disminución de fenómenos sociales negativos. Un ejemplo de ello son las consecuencias de la disfunción ejecutiva con fenómenos conductuales de tipo antisocial como la conducta delictiva (Gil-Fenoy, García-García, Carmona-Samper, & Ortega-Campos, 2018); así mismo, reportes indican que los bajos desempeños en funciones ejecutivas como la planificación, atención sostenida-selectiva, toma de decisiones e inhibición, se asociaron con conductas de maltrato a la pareja (Salas Picón & Cáceres Durán, 2017) mientras que otros autores asocian estos procesos deficitarios con un marco más amplio de violencia (Arias & Ostrosky-Solis, 2008; Negrete & Vite, 2011). Desde el fenómeno de la corrupción, se han hecho atribuciones al juicio moral que también ha sido resultado de disminuidos desarrollos en la función ejecutiva (Canales *et al.*, 2017) y otros procesos estrechamente relacionados como la teoría de la mente (Salcedo-Albarán *et al.*, 2006).

4. CONCLUSIONES

Los constructos de función ejecutiva/autorregulación de comportamiento, han sido estudiados desde diferentes paradigmas y en diferentes momentos históricos de la psicología. Sin embargo, de la revisión cabe precisar una tendencia al abordaje de los constructos desde la neuro psicología y más específicamente desde la función ejecutiva.

Como variables relacionadas, se han reportado características sociales como el nivel socioeconómico, prácticas parentales, nivel de formación de los padres, el sueño, el cuidador principal entre otras; que han mostrado relación directa con la autorregulación y la función ejecutiva.

Del desarrollo de los constructos en estudio, es posible inferir su importancia en la formación de la ciudadanía y constructos relacionados como la conducta prosocial, cooperación social y hábitos saludables. Por el contrario, ha mostrado relación inversa con trastornos de comportamiento y fenómenos sociales negativos como la violencia, el homicidio y la corrupción.

De los estudios revisados, se encuentra como limitaciones los tipos de muestreo que en su mayoría no han sido aleatorizados, así mismo en algunos casos muestreos por conveniencia con bajo tamaño y la mayor parte de estudios correlacionales con coeficientes de correlación en su mayoría moderados-bajos, sumado a que no se han propuesto modelos integrales que permitan conocer el peso que variables independientes e interrelacionadas tiene sobre la formación del comportamiento social y las consecuentes competencias ciudadanas.

REFERENCIAS

- Abad-Mas, L., Caloca-Catala, O., Mulas, F., & Ruiz-Andres, R. (2017). [Comparison between the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder with the DSM-5 and neuropsychological evaluation of the executive functions]. *Revista de Neurología*, 64(801), S95-S100. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28256694>
- Acero-González, Á. R., Escobar-Córdoba, F., & Castellanos-Castañeda, G. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXVI(1), 78-97. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/806/80636107/>
- Acosta, J., Cervantes, M., Sánchez, M., Núñez, M., Puentes, P., Aguirre, D., & Pineda-Salazar, D.A. (2010). Alteraciones del control inhibitorio conductual en niños de 6 a 11 años con TDAH familiar de Barranquilla. *Psicogente*, 13(24), 274-291. Recuperado de: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana*

de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 13(131), 223–243. <https://doi.org/10.11600/1692715X.13113100314>

- Aguirre Forero, A. M. (2014). Validez del inventario de prácticas de crianza (cpc-1 versión padres) en padres madres y cuidadores de la ciudad de Bogotá. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 7(1), 79–90. Recuperado de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/484/449>
- American Psychiatric Association. (2017). Actualización del DSM-5® Suplemento del manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales, quinta edición. Arlington. Recuperado de: <http://dsm.psychiatryonline.org/>.
- Arán-Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98–113. Recuperado de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/499/1477>
- Arán-Filippetti, V., y López, M. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 23–44. <https://doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
- Arán-Filippetti, V. & Richaud De Minzi, M. (2012). A structural analysis of executive functions and socioeconomic status in school-age children: Cognitive factors as effect mediators. *Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 393–416. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.602374>
- Arias, N. & Ostrosky-Solis, F. (2008). Neuropsicología de la violencia y sus clasificaciones. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 95–114.
- Baumeister, R. & Heatherton, T. (1996). Self-regulation failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15. Recuperado de: [http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles for class/baumeister and heatherton.pdf](http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumeister%20and%20heatherton.pdf)
- Bonilla Cruz, N. J., Ramírez Casas, H., Roza Celis, C., & Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Práctica de rugby e impulsividad en adolescentes de 10 a 14 años de Cúcuta. En M. J. Riaño-Garzón, E. Torrado, Díaz-Camargo, & J. Espinosa (Eds.), *Innovación psicológica: Salud, educación y cultura* (pp.297–318). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2580/Cap_12_Práctica_rugby_impulsividad_adolescentes_10_14_años_Cúcuta.pdf?sequence=14&isAllowed=y

- Brydges, C., Reid, C., Fox, A. M., & Anderson, M. (2012). *A unitary executive function predicts intelligence in children - ProQuest* (Tomo 40). Recuperado de: <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2120/docview/1034103286/F96ADBE5D22C48F4PQ/1?accountid=45648>
- Buckingham, D. & Rodríguez, C. (2013). Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual. *Revista Científica de Educomunicación*, 20(40), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-05>
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T. & Verschueren, K. (2018). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher-child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2018.04.004>
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2016). Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children. *Journal of Abnormal Child Psychology* *Abnormal Child Psychology*, 44, 7-17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Callahan, D. (1973). The WHO Definition of "Health". *The Hastings Center Studies*, 1(3), 77-88. <https://doi.org/10.2307/3527467>
- Canales, R., Velarde, E., Lingán, S. & Echavarría, L. (2017). Funciones ejecutivas y juicio moral en alumnos pertenecientes a realidades socio-culturales distintas: Lima, Ayacucho y Huancavelica. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(1), 43. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13522>
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. L. & Stelzer, F. (2016). La contribución de las Funciones Ejecutivas a la Autorregulación. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2). Recuperado de: <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/238>
- Chacón, O., Riaño-Garzón, M. E., Bermúdez, V., Quintero Sanguino, M., Hernández Lalinde, J., & Mendoza Bernal, M. (2018). ¿Es la obesidad un factor de riesgo para el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 13(2), 89-97. Recuperado de: http://www.revhipertension.com/rlh_2_2018/6_es_a_obesidad_un_factor_de_riesgo.pdf
- Christiani, C. J., Jepsen, J. R. M., Thorup, A., Hemager, N., Ellersgaard, D., Spang, K. S., ... Nordentoft, M. (2019). Social Cognition, Language, and Social Behavior in 7-Year-Old Children at Familial High-Risk of Developing Schizophrenia or Bipolar Disorder: The Danish High Risk and Resilience

- Study VIA 7—A Population-Based Cohort Study. *Schizophrenia Bulletin*.
<https://doi.org/10.1093/schbul/sbz001>
- Cía, A. (2017). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. Inmanencia. *Revista del Hospital Interzonal General de Agudos (HIGA) Eva Perón*, 6(1), 32–37. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/inmanencia/article/view/12681/45454575757828>
- Cladellas, R., Chamarro, A., Del Mar Badia, M., Oberst, U., & Carbonell, X. (2011). Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: Un estudio preliminar. *Cultura y Educacion*, 23(1), 119–128. <https://doi.org/10.1174/113564011794728524>
- Conklin, E. M. (2013). *An empirical examination of the relationship between self-regulation and self-control*. Georgia Institute of Technology. Recuperado de: <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2120/docview/1461412251/fulltextPDF/5135E3370B5545D6PQ/1?accountid=45648>
- Convertini, G. (2006). *El sueño en la infancia: su implicancia en el desarrollo*. En *340 Congreso Argentino de Pediatría* (pp.1–7). Córdoba: Comité Nacional de Pediatría General Ambulatoria - SAP.
- Deza-Navarrete, M. M. (2016). *Problemas de conducta y madurez neuropsicológica en las competencias del área personal social en estudiantes de 5 años*. Los Olivos. Universidad César Vallejo. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/4177>
- Dohle, S., Diel, K. & Hofmann, W. (2018). Executive functions and the self-regulation of eating behavior: A review. *Appetite*, 124, 4–9. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.05.041>
- Ferreira, L. de O., Zanini, D. S. & Seabra, A. G. (2015). Executive Functions: Influence of Sex, Age and Its Relationship With Intelligence. *Paideia*, 25(62), 378–386. <https://doi.org/10.1590/1982-43272562201512>
- Flores Lázaro, J. C. & Ostrosky Solís, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47–58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987468>
- Fonseca, Rodríguez, L. & Parra, J. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 41–58. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2016.21.2.4>

- Garaigordobil, M. & Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas [Anti-social behavior in adolescents and Young adults: Prevalence in the Basque Country and differences as a function of. *Acción Psicológica*, 13(2), 57–68. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>
- Gil-Fenoy, M. J., García-García, J., Carmona-Samper, E., & Ortega-Campos, E. (2018). Conducta antisocial y funciones ejecutivas de jóvenes infractores. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.001>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., Luis, & Betancourt-Buitrago, A. (2014). Literature review methodology for scientific and information management, through its structuring and systematization Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158–163. Recuperado de: <http://dyna.medellin.unal.edu.co/>
- Gordon, R., Smith-Spark, J. H., Newton, E. J. & Henry, L. A. (2018). Executive Function and Academic Achievement in Primary School Children: The Use of Task-Related Processing Speed. *Frontiers in psychology*, 9, 582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00582>
- Grzyb, T., Doliński, D., Trojanowski, J. & Bar-Tal, Y. (2018). *Cognitive Structuring and Obedience Toward Authority*, 133, 115–120. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.032>
- Guo, G. & Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4), 431–447. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11086569>
- Hernández-Serrano, O., Espada, J. P., & Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación entre conducta prosocial, resolución de problemas y consumo de drogas en adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(2), 609. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.204941>
- Hoyos De Los Ríos, O. L., Olmos-Solís, K., & De Los Reyes-Aragón, C. J. (2013). Flexibilidad Cognitiva y Control Inhibitorio: Un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXII(3), 219–227. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281935590002>
- Hwang, S., White, S. F., Nolan, Z. T., Sinclair, S., & Blair, R. J. R. (2014). Neuro-developmental changes in the responsiveness of systems involved in top

- down attention and emotional responding. *Neuropsychologia*, 62, 277–285. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.003>
- Idiazábal-Aletxa, M. A., & Aliagas-Martínez, S. (2009). Sueño en los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología*, 48(SUPPL. 2), 13–16.
- Kadzikowska-Wrzosek, R. (2018). Self-regulation and bedtime procrastination: The role of self-regulation skills and chronotype. *Personality and Individual Differences*, 128, 10–15. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2018.02.015>
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A Systems View. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 23–52. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000323>
- Kirk, H., Gray, K., Ellis, K., Taffe, J. & Cornish, K. (2017). Impact of Attention Training on Academic Achievement, Executive Functioning, and Behavior: A Randomized Controlled Trial. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(2), 97–117. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.2.97>
- Kissinger, R. (2016). *Fractionating the frontal lobes: A theory of executive processing*. Fielding Graduate University. Recuperado de: <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2120/docview/1837384417/fulltextPDF/46933FCAD92E4F5FPQ/5?accountid=45648>
- Korbman De Shein, R. & De La Vega, R. (2006). La curiosidad sexual infantil y el dormir con los padres. *Acta Pediátrica de México*, 27(5), 259–264. Recuperado de: www.revistasmedicas.com.mx
- Kumar, S., Yadava, A. & Sharma, N. R. (2016). Exploring the Relations between Executive Functions and Personality. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 161–171.
- Levy, S., Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Killian, J. M., Voigt, R. G., & Barbaresi, W. J. (2014). Childhood ADHD and risk for substance dependence in adulthood: A longitudinal, population-based study. *PLoS ONE*, 9(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105640>
- Lin, B., Liew, J., & Pérez, M. (2019). Measurement of self-regulation in early childhood: Relations between laboratory and performance-based measures of effortful control and executive functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.004>
- López, M. (2013). Rendimiento académico: Su relación con la memoria de trabajo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1–19.
- Masalán, M., Sequeira, J. & Ortiz, M. (2013). Sueño en escolares y adolescentes, su importancia y promoción a través de programas educativos. *Revista Chilena de Pediatría*, 84(5), 554–564.

- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M., & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257–276. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511496006>
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–378. <https://doi.org/10.1037/h0040525>
- Miller, A. L., Gearhardt, A. N., Fredericks, E. M., Katz, B., Fink Shapiro, L., Holden, K., ... Lumeng, J. C. (2018). Targeting self-regulation to promote health behaviors in children. *Behaviour Research and Therapy*, 101, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.09.008>
- Minsalud-Colciencias.(2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2015*. Bogotá. Recuperado de: http://www.visiondiweb.com/insight/lecturas/Encuesta_Nacional_de_Salud_Mental_Tomo_I.pdf
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *Revista La Tadeo*, (68). Recuperado de: www.utadeo.edu.co
- Montoya, D. M., Varela, V. & Dussan, C. (2012). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con tdah de la ciudad de Manizales. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 305–329.
- Negrete, A. & Vite, A. (2011). Relación de la violencia familiar y la impulsividad en una muestra de adolescentes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2), 121–128. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552011000200012
- Nijse, B., Spikman, J. M., Ma Visser-Meily, J., De Kort, P. L. & Van Heugten, C. M. (2019). *Short running head: Social Cognition Impairments after Stroke*. *Archives of physical medicine and rehabilitation*. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2019.01.023>
- Ocampo, M. & Zapata, M. (2011). *Caracterización Neuropsicológica de la Atención y la Memoria de Niños con Desnutrición Crónica de 5 a 10 Años Que Asisten a Consulta al Programa Nutripaul del Hospital Universitario San Vicente de Paul en la Ciudad de Medellín*. Universidad de San Buenaventura. Recuperado de: https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/278/1/Caracterizacion_Neuropsicologica_Atencion_Ocampo_2011.pdf
- Oeri, N., Voelke, A. E. & Roebbers, C. M. (2018). Inhibition and behavioral self-regulation: An inextricably linked couple in preschool years. *Cognitive Development*, 47, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.01.004>

- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H. & Cerchiaro-Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11(2), 427–440. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Pineda-Alhucema, W., Escudero, J. & Vásquez, F. (2015). Cognición social en el Trastorno por Déficit de Atención – Hiperactividad: El lenguaje pragmático como indicador de teoría de la mente en niños/as con TDAH. En Y. Alarcón Vásquez, F. Vásquez De la Hoz, W. Pineda-Alhucema, & Y. Martínez (Eds.), *Estudios Actuales en psicología* (p. 268). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/1126/Cap_1_Cognición-Social.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Pineda, D. A. (2000). Executivefunction and its disorders | La función ejecutiva y sus trastornos. *Revista de Neurología*, 30(8), 764–768.
- Pino Melgarejo, M. & Urrego Betancourt, Y. (2013). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(1), 9–20. Recuperado de: http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/viewFile/969/pdf_189
- Potrafke, N. (2012). Intelligence and corruption. *Economics Letters*, 114(1), 109–112. <https://doi.org/10.1016/J.ECONLET.2011.09.040>
- Puranik, C. S., Boss, E., & Wanless, S. (2018). Relations between self-regulation and early writing: Domain specific or task dependent? *Early Childhood Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2018.02.006>
- Ramírez, P. (2007). La ciudad, espacio de construcción de ciudadanía. *Revista Enfoques*, (7), 85–108. Recuperado de: <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/229/205>
- Ramos, L., Arán Filippetti, V. & Krumm, G. (2017). Funciones ejecutivas y práctica de ajedrez: un estudio en niños escolarizados. *Psicogente*, 21(39), 25–34. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2794>
- Rangel Araiza, J. F. (2014). El trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA/H) y la violencia: Revisión de la bibliografía. *Salud Mental*, 37(1), 75–82.
- Restrepo Botero, J. C., Arana Medina, C. M., Alvis Rizzo, A., Gómez Aristizabal, A. C. & Hoyos Zuluaga, E. (2016). Relación entre Cognición Social y Funciones Ejecutivas en Niños con Trastorno Negativista Desafiante.

- Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 42(2), 49–58. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_49
- Riaño-Garzón, M., Díaz-Camargo, E., Torrado Rodríguez, J. L., Bautista Sandoval, M., & Chacón Lizarazo, O. M. (2017). Control voluntario y prácticas parentales en niños que inician edad escolar en colegio privado de Cúcuta. En *Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica*. (pp.126–145). Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado de: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/1158>
- Riaño-Garzón, M. E., Díaz-Camargo, E., Torrado-Rodríguez, J., Bautista Sandoval, M. & Chacón Lizarazo, O. M. (2016). Regulación de conducta en niños de colegio privado de Cúcuta en el inicio de su edad escolar. En *Fronteras Educativas desde la Perspectiva Psicológica Escuela, familia y tecnología. Aliados en educación* (p.38).
- Riaño-Garzón, M. E., Díaz-Camargo, E., Torrado-Rodríguez, J. L., Salomon, J., Salón, Y., & Raynaud, N. (2017). Habilidades cognoscitivas en niños que inician edad escolar de la Base de la Pirámide: estudio comparativo. En M. Graterol, M. Mendoza, J. Contreras, R. Graterol, & J. Espinosa (Eds.), *La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina* (pp.157–180). Maracaibo: Ediciones Astro Data. Recuperado de: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2103>
- Ribes-Iñesta, E., Rangel, N. & López-Valadez, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 45–57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300003>
- Rodríguez, J., Acosta, M., & Rodríguez del Rosario, L. (2011). Theory of mind, facial recognition and emotional processing in schizophrenia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition)*, 4(1), 28–37. [https://doi.org/10.1016/S2173-5050\(11\)70005-X](https://doi.org/10.1016/S2173-5050(11)70005-X)
- Romero López, M., Benavides Nieto, A., Quesada Conde, A. B., & Álvarez Bernardo, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 57. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.214>
- Roos, C. R., & Witkiewitz, K. (2017). A contextual model of self-regulation change mechanisms among individuals with addictive disorders. *Clinical Psychology Review*, 57, 117–128. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2017.08.008>

- Ropovik, I., Bobáková, M., Ferjenčík, J., Filičková, M., Kovalčíková, I., & Slavkovská, M. (2016). Explaining the ability to learn analogies: the role of executive functions and fluid intelligence. *Studia Psychologica*, 58(4), 322–335. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.04.726>
- Ruggieri, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(supl 1), 13–21. Recuperado de: www.neurologia.com
- Ruiz Pérez, L. M., & Sicachá Espinosa, M. A. (2015). *Perfil clínico de niños y niñas entre 6 y 12 años diagnosticados con trastornos del aprendizaje tipo dislexia y su comorbilidad con trastornos de conducta-TDAH*. Recuperado de: <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/handle/10785/3280>
- Saavedra Torres, J., Díaz Córdoba, W. J., Zúñiga Cerón, L. F., Navia Amézquita, C. A., & Zamora Bastidas, T. O. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*, 7(2), 29–44. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfologia/article/view/52874>
- Salas Picón, W. M., & Cáceres Durán, I. R. (2017). Funciones ejecutivas en la violencia de pareja: Una perspectiva Neurocriminológica/Executive-functions in partnerviolence: A Neurocriminological perspective. *Revista Encuentros*, 15(1), 47–60. <https://doi.org/10.15665/re.v15i1.634>
- Salcedo-Albarán, E., Zuleta, M. M., Rubio, M., & Beltrán, I. de L. (2006). Neuronas espejo, Teoría de la Mente y Corrupción. Neuropsicología para prevenir la corrupción. *Borradores de Método*, (40), 3–23. Recuperado de: www.grupometodo.org
- Sánchez-Carpintero, R. (2008). *Trastornos del sueño en la niñez*. Recuperado de: www.aeped.es/protocolos/
- Sebastian, R. J., Buttino, A. J., Burzynski, M. H., & Moore, S. (1981). Dynamics of hostile aggression: Influence of anger, hurt instructions, and victim pain feedback. *Journal of Research in Personality*, 15(3), 343–358. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(81\)90032-5](https://doi.org/10.1016/0092-6566(81)90032-5)
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), e2038. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- St. John, T., Dawson, G., & Estes, A. (2018). Brief Report: Executive Function as a Predictor of Academic Achievement in School-Aged Children with ASD.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 276–283. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3296-9>
- Stautz, K., Pechey, R., Couturier, D.-L., Deary, I. J., & Marteau, T. M. (2016). Do Executive Function and Impulsivity Predict Adolescent Health Behaviour after Accounting for Intelligence? Findings from the ALSPAC Cohort. *Plos One*, 11(8), e0160512. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160512>
- Stelzer, F., Cervigni, M. A. & Martino, P. (2011). Development of executive function in preschool children: a review of some modulators factors. *Liberabit*, 17(1), 93–100.
- Stuss, D. T. (2011). Functions of the Frontal Lobes: Relation to Executive Functions. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(05), 759–765. <https://doi.org/10.1017/S1355617711000695>
- Torales, J., Riego, V., Chávez, E., Villalba, J., Ruiz-Díaz, C., Rodríguez, H. & Arce, A. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad dual en niños y adolescentes internados en un centro para el tratamiento de adicciones. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 47(2), 33–40. Recuperado de: <http://revistascientificas.una.py/index.php/RP/article/view/427>
- Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171–186. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1219110813>
- Vélez-van-Meerbeke, A., Zamora, I. P., Guzmán, G., Figueroa, B., López Cabra, C. A., & Talero-Gutiérrez, C. (2013). Evaluación de la función ejecutiva en una población escolar con síntomas de déficit de atención e hiperactividad. *Neurología*, 28(6), 348–355. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2012.06.011>
- Whitebread, D. & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16(1), 15–34. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART2.pdf>
- World Health Organization. (2018). *The World Health Organization: Definition of Health | 8fit*. Recuperado 27 de febrero de 2019, de <https://8fit.com/lifestyle/the-world-health-organization-definition-of-health/>
- Wyatt, T. M. (2013). *Self-Regulation in Preschool Children: Hot and Cool Executive Control As Predictors of Later Classroom Learning Behaviors*. Recuperado de: <https://ezproxy.unisimion.edu.co:2120/docview/1430510400/7B361E01F27F456EPQ/8?accountid=45648>

Zapata-Zabala, M., Álvarez-Uribe, M. C., Aguirre-Acevedo, D. C., & Cadavid-Castro, M. A. (2012). Coeficiente intelectual y factores asociados en niños escolarizados en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14, 543–557. Recuperado de: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0124-00642012000400001&script=sci_arttext&lng=pt

Cómo citar este capítulo: Riaño-Garzón, M., Escudero Cabarcas, J. M., Bermúdez-Pirela, V., Reyes-Ruiz, L., Carmona-Alvarado, F. & Pacheco Rodríguez, K. M. (2021). Autorregulación del comportamiento en la construcción de ciudadanía saludable. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.237-263). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

PARTE 2

NEUROCIENCIAS COGNITIVAS

Rendimiento neuropsicológico en adultos mayores de Norte de Santander: Características según su sexo*

Neuropsychological performance in older adults of Norte de Santander: Characteristics according to their sex

Édgar Díaz-Camargo¹
Karen Yelitza Mora Laguado²
Saray Yaritza Peña Mesa³
Juan Hernández-Lalinde⁴
Marbel Gravini-Donado⁵
Valmore Bermúdez-Pirela⁶

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0002-7349-3059> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. e.diaz@unisimonbolivar.edu.co

2 Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

3 Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

4 <https://orcid.org/0000-0002-4476-9538> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.

5 <https://orcid.org/0000-0002-4476-9538> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia.

6 <https://orcid.org/0000-0003-0372-8067> Universidad simón Bolívar, Facultad de Ciencias de la Salud, Barranquilla, Colombia.

1. INTRODUCCIÓN

La adultez mayor ha sido tema de interés en los últimos años debido a su crecimiento exponencial, siendo el envejecimiento un proceso ineludible para el ser humano, la Organización Mundial de la Salud en 2015 (OMS) refiere que entre 2000 y 2050 se va a pasar de ser 605 millones a 2000 millones de adultos mayores a nivel mundial, y específicamente a nivel latinoamericano y del caribe se espera un aumento del 15%, dicho de otro modo, 100 millones de adultos mayores para el 2025 y para el 2050 ser 183.7 millones (Espinoza, 2016). Estas cifras focalizan la atención de los profesionales en el estudio del envejecimiento y los aspectos relacionados con este, como declives o pérdidas cognitivas, calidad de vida, entre otros.

El envejecimiento hace parte del ciclo vital, este se caracteriza por diversos cambios a nivel físico y mental, así mismo, se distingue entre envejecimiento normal o patológico, en el cual se involucran diversos factores cognitivos, ambientales y biológicos. Para esto, se ha identificado como factor protector la reserva cognitiva (Sánchez y Pérez 2008; Tucker 2012; Segura, Cardona, Segura, Muñoz, Jaramillo, Lizcano, Agudelo y Morales, 2018), la cual está relacionada al buen rendimiento cognitivo de los adultos mayores, este rendimiento se ve influenciado por el ejercicio físico, nivel educativo, laboral, relaciones sociales y estimulación cognitiva que ha realizado el individuo a lo largo de su vida (Segura, Cardona, Segura, Muñoz, Jaramillo, Lizcano, Agudelo y Morales, 2018).

Del mismo modo Barraza y Castillo (2006) y Coirolo (2013) afirman que el envejecimiento se identifica por ser de carácter universal, ya que es propio de los seres vivos, es progresivo, dinámico, irreversible y definitivo, además, suele ser reductivo debido a que algunas funciones del organismo se deterioran generalmente de forma gradual hasta conducir al fallecimiento. Este proceso para el adulto mayor según Coirolo (2013) es

una etapa difícil y crucial de adaptación debido a los constantes cambios que se generan. Frente a estos cambios, Casanova, Casanova y Casanova (2006) y Martínez, González, Castellón, González (2018) exponen dos procesos vinculados: El envejecimiento normal, donde el individuo se desenvuelve con el uso de sus habilidades cognitivas y sociales de una forma autónoma en la mayoría de las actividades; y en contraposición, se presenta el envejecimiento patológico, donde las habilidades cognitivas se encuentran comprometidas y de forma gradual también estarán implicadas sus habilidades sociales, lo que se va a reflejar en la pérdida de autonomía del individuo.

En el envejecimiento normal se generan cambios a nivel neuro-anatómicos como lo explica Nieto (2011), indicando que se origina una disminución del peso y volumen cerebral a nivel global, generando un deterioro distintivo entre las diferentes regiones cerebrales, principalmente a una atrofia cortical y la afectación de sustancia blanca cerebral. Asimismo, en la sustancia blanca, Montañés (2016) refiere alteraciones que están vinculadas al control ejecutivo y a una menor actividad de la corteza pre-frontal; además de la disminución de arborización de las dendritas y su acortamiento, que se percibe en la velocidad y densidad sináptica. Aun así, es necesario recalcar que Sherwood, Gordon, Allen, Phillips, Erwin, Hof, Hopkins (2011) evidencian que estos cambios en la sustancia blanca no son estrictamente a los 65 años o más, observándose una reducción significativa desde la adultez media, es decir, desde los 40 o 50 años.

Del mismo modo, se observan variaciones en el rendimiento de la atención y funciones ejecutivas, (Debido a la pérdida de volumen, adelgazamiento de la corteza y deterioro en lóbulos pre-frontales) el alcance de las funciones ejecutivas radica en la capacidad de llevar a cabo conductas planificadas y auto-controladas, las cuales propician la adaptación a nuevos contextos (Benavidez (2017), Rosselli, Jurado y Matute

(2008), Sanhuesa (2014) y Clemen, García y Méndez (2015). Asimismo, se presentan cambios en la memoria (relacionado a los circuitos frontales-estriados) y en la evocación de información, la cual suele ser la queja más frecuente de los adultos mayores (Crespo y Fernández, 2012), que en el ámbito pragmático se presenta en la incapacidad de recordar un número telefónico, una cita médica o nombres de personas cercanas, entre otros.

Sin embargo, no todo lo relacionado al envejecimiento es sinónimo de deterioro, Saá (2014), OMS (2015) y Machado, Guerra, Sanhuesa, y Martínez, (2016) enuncian el lenguaje en el envejecimiento normal con un mantenimiento en relación al conocimiento conceptual, semántico y fonológico, el vocabulario pasivo aumenta o se mantiene, aunque pueden presentar problemas a la hora de denominar objetos, es decir, se presenta más frecuente el fenómeno de la punta de la lengua. Además, Fernández (2008) encuentra que el proceso de comprensión, información y vocabulario se mantiene o incluso puede incrementarse, allí se hace referencia a la inteligencia cultural o inteligencia cristalizada.

Del mismo modo León, García y Roldán (2016) exponen la reserva cognitiva como un factor protector durante el envejecimiento, esto se debe a las actividades cognitivas, sociales, de ocio y estimulación que aplique el individuo durante su vida. Igualmente, se encuentra influido por la genética, salud física, bienestar psicológico y preconceptos sociales hacia la vejez, incluyendo estimulación ambiental, recursos económicos y políticas sociales. Asimismo, se encontró la reserva cognitiva como predictor del rendimiento de la memoria verbal- no verbal y curva de aprendizaje. En contraste, no se vio relación significativa con la atención y memoria de trabajo. Por otra parte, Mayordomo, Sales y Meléndez (2015) encuentra la reserva cognitiva directamente relacionada con rendimiento cognitivo, atención, memoria, lenguaje y habilidades visuo-construc-

cionales, inclusive, añade factores como volumen cerebral, número de neuronas y densidad sináptica.

Por otro lado las diferencias cognitivas entre hombres y mujeres es relevante debido a los hallazgos que sustentan dichas diferencias. Estas son sustentadas por García (2003) con aportes desde la paleontología y psicología evolucionista, evidenciando que las diferencias según el sexo se presentan desde hace millones de años, por ejemplo cuando el hombre se dedicaba a la caza, a recorrer largas distancias y la mujer se dedicaba al hogar, cuidado de los hijos y labores del hogar, forjándose diferentes predominancia de selección, donde los hombres necesitarían habilidades fortalecidas como motricidad gruesa y orientación espacial y las mujeres motricidad fina y fluidez verbal, habilidades que se encuentran en similitud con los estudios de Echavarry, Godoy y Olaz (2007) y Correia (2011).

Así mismo desde la perspectiva evolutiva se infiere que cada sexo posee habilidades predispuestas, las cuales no indican superioridad, sino facilidad para realizar determinadas acciones. Correia (2011) manifiesta que el estado cognitivo general y funcional no es determinado o influido por el sexo, lo cual se pudo comprobar en el presente estudio mediante el Mini-Mental, escala de Demencia de Blessed y el Cuestionario de Actividad Funcional. En contraposición Echavarry, Godoy y Olaz (2007) sí encuentran diferencias sexuales en relación al desempeño cognitivo: Desde una visión general las mujeres puntúan mejor en pruebas de velocidad perceptiva, principalmente en identificación rápida de objetos. De igual forma aventaja en pruebas de fluidez de ideación (Enumerar objetos del mismo color) y fluidez verbal (Encontrar palabras con la misma inicial). Además tienen un adecuado rendimiento en tareas que requieren motricidad fina y pruebas de cálculo matemático.

Por otro lado, Belman (2013) encontró que los hombres poseen mejor rendimiento en resolución de problemas matemáticos, rotación mental, percepción visuo-espacial y el uso de información en movimiento, por ejemplo, imágenes. Sin embargo, Rubio (2000) no encontró diferencias estadísticamente significativas en relación a la habilidad espacial, aunque encontró un mejor desempeño en los hombres.

Burges (2006) exalta la importancia de identificar la fluidez verbal, la comprensión y la lectura como elementos de las funciones ejecutivas, donde las mujeres tienen un mejor desempeño y aunque parezca que se vería influido en su comunicación verbal realmente se ve en su capacidad para comprender, deletrear, leer y posteriormente en su velocidad de lectura y comprensión de lo leído. Por otra parte, el cerebro masculino posee mayor habilidad para la manipulación formal de símbolos, lo que se encuentra relacionado al razonamiento matemático (Belman, 2013). Para la ejecución de estas tareas, Ventura (2004) explica que la atención sostenida (mantener la atención y ejecutar una tarea simple) mantiene un buen desempeño en los adultos mayores. Por otro lado Mas (2008) exterioriza que el desempeño en las habilidades visuo-espaciales están reguladas por la edad y el nivel de dificultad evaluado, del mismo modo indica que los hombres obtienen un mejor desempeño, a lo que Burges (2006) Echavarrí et. Al (2007) y Belman (2013), mencionan la importancia de la relación de estos resultados con aspectos psicosociales que influyen en el desarrollo de la habilidad.

2. MÉTODOS

Estudio de corte trasversal con un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, la muestra estuvo conformada por adultos mayores de 50 años con la respectiva autorización del consentimiento informado. Además, con audición, visión y condición física conservada, de igual manera, con la capacidad suficiente de leer y escribir. Por otra parte, se

tuvo en cuenta criterios de exclusión para la participación de la investigación como la falta de voluntad del adulto mayor o familiar para participar en el estudio, ser un adulto mayor institucionalizado, presentar alguna enfermedad neurodegenerativa que afecte la cognición. Por lo cual participaron 32 hombres y 39 mujeres residentes en la ciudad de Cúcuta Norte de Santander.

3. INSTRUMENTOS

El protocolo se encuentra distribuido en dos secciones, la primera es el protocolo de tamizaje en el que existen cinco subpruebas, estas son: Mini Mental State Examination (Folstein y Cols., 1975) la cual evalúa el estado cognoscitivo general, orientación en tiempo-espacio y lugar, memoria, atención-cálculo, evocación y lenguaje. Consecutivamente, la escala de Trastornos de Memoria (Cano, *et al.*, 2002) la cual busca determinar el estado de la memoria episódica en relación con el reporte subjetivo de la persona evaluada y de su familiar o cuidador. Posteriormente la escala de Depresión Geriátrica (Yesavage, 1983) la cual es usada para el diagnóstico diferencial entre trastorno depresivo y demencia y a su vez se encuentra la escala de Lawton Modificada (Lawton, 1992) la cual se focaliza en 14 Actividades de la Vida Diaria (AVD), comparando su estado actual con su estado previo, la cual se recomienda aplicar al familiar o cuidador. Finalmente se encuentra la prueba inventario Neuropsiquiátrico (NPI, Cummings *et al.*, 1994), allí se busca identificar posibles manifestaciones neuropsiquiátricas que se presentan con frecuencia en algunas demencias, así como su intensidad. Esto se realiza a partir de preguntas acerca de manifestaciones conductuales relacionadas con delirios, alucinaciones, agitación, depresión, ansiedad, euforia, apatía, desinhibición, irritabilidad, alteraciones motoras, alteraciones del sueño y apetito. En la segunda parte se hallan catorce subpruebas, las cual están tituladas: Tarea de Retención de Dígitos (orden inverso y directo; WAIS III; Wechsler, 1939) que permite evaluar atención y memoria de

trabajo, Tareas de fluidez verbal, semántica (animales y frutas; Isaacs y Kennie, 1973) y fonológica (P y M; Benton, 1967) allí se solicita una búsqueda verbal de ítems de una categoría semántica y una categoría fonológica durante un minuto.

Posteriormente, se encuentra la Tarea de aprendizaje y memoria con codificación controlada, esta evalúa la especificidad de codificación, aprendizaje y recobro. Hace uso de claves tanto en adquisición como en recobro (Hernández *et al*, 2007 basado en la prueba de Grober y Buschke, 1982). Después se aplica la prueba TrailMaking Test (Formas A y B; Strauss, 2006) la cual evalúa velocidad de búsqueda visomotora, atención dividida, flexibilidad mental y funcionamiento moto, seguidamente se encuentra la prueba Symbol DigitModalities Test (Smith, 1973) que valora atención dividida, búsqueda visual y velocidad perceptual.

Seguidamente se encuentra la prueba Figura Compleja de Rey-Osterrieth (Copia y memoria) (Rey, 2009); allí se puntúa la percepción visual, habilidad visuo-construccional y la memoria visual, así mismo se encuentra la prueba titulada Tarea de Cubos de Corsi que consiste en el seguimiento y repetición en orden directo e inverso de una serie de movimientos que el evaluador realiza a partir del señalamiento. Junto con estas se encuentra la prueba Test de Colores y Palabras (Stroop, 1935; Golden, 1975) la cual calcula la flexibilidad cognitiva, atención selectiva, inhibición y velocidad de procesamiento.

Consecutivamente esta la prueba Torre de Londres (Shallice, 1982; Universidad de Drexler) la cual estima la capacidad de resolución de problemas y la capacidad de planeación, consiste en realizar movimientos en una base con tres ejes y tres esferas, para conseguir las posiciones indicadas por el evaluador. En seguida se encuentra la prueba Wisconsin CardSorting Test (Grand y Berg, 1948) la cual aprecia la capacidad de

abstracción, flexibilidad mental, resolución de problemas y formación de conceptos, fundamentalmente las funciones ejecutivas.

Así mismo se encuentra la prueba titulada Token Test (De Renzi y Faglioni, 1978) la cual está encargada de puntuar la capacidad auditiva, comprensión del lenguaje, memoria de trabajo y atención, a través de una serie de afirmaciones u órdenes verbales que deben ser realizadas por la persona, finalmente se encuentra la prueba Test de Vocabulario de Boston (Kaplan, Goodglass y Weintraub, 2005) evalúa la capacidad para denominar a partir de estímulos presentados de manera visual; permite identificar deterioro cognitivo en casos de demencia y posible anomia.

Todo esto se encuentra en el Test de Barcelona, este es el primer instrumento neuropsicométrico desarrollado en España para medir cuantitativamente el estado cognitivo. La versión completa se encuentra validada mediante escalogramas de dificultad en grupos de patología. Validación con subtest de la escala WAIS (Altos coeficientes de correlación y determinación). La versión abreviada posee una validación concurrente cognitiva con la escala ADAS (Alzheimer's Disease Assesment Scale) ($r=0,87$, $r_2=0.759$) y validación funcional ($N=107$) con escalas de actividades de la vida diaria (Rapid Disability Rating Scale-2, Blessed Dementia Rating Scale, interview for deterioration of daily living in Dementia). La validación diagnóstica en el deterioro cognitivo (42 controles, 19 casos de trastornos cognitivo leve y 46 casos de enfermedad de alzheimer). Discriminación de grados de deterioro (GDS2-GDS6). Por último, la validación test-retest (0.92) e interevaluador (0.99) en sujetos normales.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En relación al aprendizaje y memoria verbal se puede observar que en Recuerdo libre total las mujeres obtienen una media de 25,74 y los hombres de 23, es decir, no existe una diferencia significativa al respecto. Aun así, en recuerdo diferido total los hombres poseen una media de

13,81 en contraste con las mujeres de 10,49, lo que refiere que el sexo masculino presenta mejor rendimiento en la evocación de información a largo plazo.

Este resultado coincide con lo encontrado en las habilidades visuo-construccionales, ya que el sexo masculino en el apartado de memoria se encuentra en una media de 13,94 en comparación con el sexo femenino de 13,3. Además, presenta un rendimiento significativamente alto en el número de respuestas correctas con una media de 30,02 en contraposición con el sexo femenino que obtiene una media de 26,1.

Por otra parte, se resalta la planeación como la habilidad que posee mayores diferencias significativas, allí se identifica a los hombres como el sexo que demoran más en iniciar la actividad (tiempo de latencia) con una media de 61,47 segundos (en comparación con las mujeres que presentan una media de 52 segundos), esto contribuye a un menor tiempo de ejecución y resolución. Asimismo, el sexo masculino presenta un menor número de movimientos totales, representado por una media de 41,31 (en contraste con 55,34 del sexo femenino) y obtienen un mayor número de respuestas correctas, reflejado en una media de 3,13 en relación al 2,37 de las mujeres.

Con respecto a la fluidez verbal semántica y fonológica, las mujeres obtienen un puntaje superior aunque no es representativo. A pesar de eso, sí obtienen un resultado estadísticamente significativo en la categoría de ausencia de respuestas donde las mujeres alcanzan una media de 10,49 y los hombres solo de 5,97.

Frente a la flexibilidad cognitiva se obtienen dos resultados que son representativos, en el número de respuestas correctas los hombres evidencian una media de 25,34 en comparación con las mujeres de 23. Por otra parte, en las perseveraciones se destaca el sexo femenino con una media de 10,74.

Categoría	Sexo	Media	Significancia
Aprendizaje: Recuerdo libre total	F	25,74	0,44
	M	23	
Aprendizaje: Recuerdo diferido total	F	10,49	0,03
	M	13,81	
Habilidad visuo-construccional: Correctas	F	26,1	0,00
	M	30,02	
Habilidad visuo-construccional: Memoria	F	13,3	0,59
	M	13,94	
Lenguaje: Fluidez Semántica	F	16,31	0,25
	M	14,84	
Lenguaje: Fluidez Fonológica	F	14,72	0,33
	M	13,78	
Lenguaje: Boston, No responde	F	10,49	0,00
	M	5,97	
Flexibilidad Cognitiva: Correctas	F	23	0,01
	M	25,34	
Flexibilidad Cognitiva: Perseveraciones	F	10,74	0,00
	M	5,63	
Planeación: Correctas	F	2,37	0,05
	M	3,13	
Planeación :Movimientos Totales	F	55,34	0,03
	M	41,31	
Planeación: Tiempo de latencia	F	52	0,44
	M	61,47	
Planeación :Tiempo de ejecución	F	495,37	0,04
	M	388,81	
Planeación: Tiempo de Resolución	F	545,37	0,06
	M	445,81	
Inhibición: Stroop A	F	76,21	0,63
	M	79,59	
Inhibición: Stroop B	F	54,15	-0,27
	M	54,53	
Inhibición : Stroop C	F	32,15	0,46
	M	28,84	

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación han expuesto que sí existen diferencias cognitivas entre hombres y mujeres. Este hallazgo se comprueba inicialmente con las habilidades viso-construccionales en el cual se obtuvo que los hombres presentan un mejor rendimiento, lo cual coincide con Burges (2006) Echavarri et. Al (2007) y Belman (2013), sin embargo, ellos relacionan el mejor desempeño en los hombres debido al resultado cultural, aspectos psicosociales y las actividades recreativas e informativas a las que se suelen involucrar los hombres, no precisamente a diferencias genéticas o biológicas. Por otro lado Mas (2008) exterioriza que el desempeño en las habilidades visuo espaciales está regulada por la edad y el nivel de dificultad evaluado, así mismo Nastoyashchaya y López (2015) informan el uso de diversas estrategias según el sexo para la ejecución de tareas, principalmente al cortex prefrontal dorso lateral el cual se relaciona a la información espacial, del mismo modo, al mayor número de conexiones intra-hemisfericas en el hemisferio derecho de los hombres relacionado a la información visoespacial mientras que las mujeres el hemisferio izquierdo se encuentra la información verbal.

En cuanto a memoria a largo plazo (evaluado mediante Test de Aprendizaje y Memoria Verbal) se encontraron diferencias significativas, hallándose que el sexo masculino posee un mejor rendimiento. Sin embargo, esto se ve en contraposición con lo expuesto por Correia (2011), ya que señala que las mujeres muestran un mejor rendimiento en aprendizaje verbal. El bajo rendimiento en la categoría de memoria en las mujeres puede deberse según Pinazo y Sánchez (2006) a un déficit en funciones inhibitorias, el cual sería responsable de la posible rigidez en el sistema cognitivo que dificulta el procesamiento adecuado de la información, Benavidez (2017) menciona que los cambios en la memoria están relacionadas por reformas en los circuitos frontales-estriados el cual están relacionados en el desarrollo de memorización y la evocación

del recuerdo, desde otra perspectiva, este funcionamiento en las mujeres puede deberse a que procesan la información de un modo más “interpretativo”. En cambio, Burges (2006) evidencia que el hombre posee mejor rendimiento en razonamiento abstracto y matemático, lo que podría generar respuestas más exactas, resultado que se evidencia en la presente investigación.

En relación a la capacidad de planeación evaluada por Torre de Londres, se encontraron diferencias significativas en 3 categorías principales, las cuales son movimientos correctos, movimientos totales y tiempo de ejecución. En estos aspectos los hombres evidenciaron un mayor rendimiento, es decir, utilizan menos tiempo en la realización de la acción, registran mayor número de movimientos correctos y simultáneamente ejecutan menos movimientos, esto se ve soportado en que presentan mayor tiempo de latencia (En comparación con las mujeres) lo que podría estar asociado a una mejor capacidad de planeación, esto se relaciona con los hallazgos de Allen *et al* (2003) donde indica que los hombres poseen mayor volumen de materia blanca y gris implicada en la corteza prefrontal, lo cual se relaciona con dicha tarea. Estos resultados contradicen lo encontrado con el estudio de Correia (2011) donde evidencia que en esta función ejecutiva no existen diferencias cognitivas según el sexo, por otra parte Nastoyashchaya y lopez (2015) encontraron que las mujeres tuvieron desempeño superior a los hombres ya que lograron alcanzar la solución del problema con mayor rapidez.

En referencia a la fluidez verbal, la investigación de Navarro, Calero y Calero (2014) evidencia que los hombres presentan mejor rendimiento. Aun así, el presente estudio demuestra lo contrario. Este hallazgo se encuentra relacionado con la facilidad que poseen las mujeres en relación a la lecturas y deletrear (Burges, 2006) puesto que esto potencializa la habilidad para verbalizar las ideas y fortalecer el discurso. Asimismo, para el rendimiento de la fluidez se involucran aspectos biológicos

como lo mencionan Mathiensen, Castro, Merino, Mora, Navarro (2013) manifestando que el cuerpo calloso del cerebro femenino posee mayor amplitud facilitando una comunicación más extensa en el procesamiento del lenguaje. Desde la psicología evolucionista, García (2003) sustenta que desde la antigüedad ha habido aspectos que han influido a en la evolución del ser humano permitiendo el desarrollo y potencialización de cierta habilidad, el autor menciona que la mujer de años atrás se dedicaba a su hogar y la crianza de sus hijos de modo que necesitaban más de aspectos como fluidez verbal, motricidad fina, entre otras.

Para finalizar se pudo evidenciar un mejor rendimiento en el sexo masculino frente a la capacidad de planeación, habilidades viso-construccionales y reconocimiento de imágenes, mientras que las mujeres demuestran mejor rendimiento en aprendizaje, memoria a corto plazo y fluidez verbal, lo cual demuestra la existencia de diferencias cognitivas según el sexo.

6. CONCLUSIONES

En relación a las funciones cognitivas específicamente memoria verbal, curva de aprendizaje y evocación de información no se obtuvieron diferencias significativas, aun así, las mujeres presentan mejor rendimiento en memoria a corto plazo y los hombres tuvieron mejor puntaje en memoria a largo plazo. Referente a las habilidades viso-construccionales se observa que el sexo femenino suele presentar un menor número de respuestas correctas. Por otra parte, el sexo masculino obtiene un mayor número de respuestas correctas y requiere menos tiempo.

En relación al lenguaje se pudo observar que las mujeres se desempeñan mejor en fluidez verbal y evidencian ausencia de respuestas frente a estímulos visuales. Por el contrario, los hombres se destacan más en el reconocimiento de imágenes. Además, se pudo encontrar que los hombres presentan mejor rendimiento en la capacidad de planeación, se

destacan por su tiempo prolongado para iniciar a desarrollar la actividad, por consecuente, utilizan menos tiempo en la ejecución-resolución y obtienen un puntaje alto en número de respuestas correctas. Asimismo, se destacaron por su rendimiento en flexibilidad cognitiva, específicamente la cantidad de respuestas correctas. En contraposición, las mujeres presentan mayor número de perseveraciones.

Finalmente, en cuanto a la flexibilidad cognitiva se puede concluir que las mujeres presentan mayor dificultad que los hombres para adaptarse a los cambios, esto se vio reflejado en los resultados de las pruebas que se aplicaron en donde las mujeres no modificaron la ejecución de su respuesta a pesar de las indicaciones dadas o la verbalización de su error.

REFERENCIAS

- Allen, J; Damasio, Grabowski, T; Bruus, J; y Zhang, W. (2003). Dimorfismo sexual y asimetrías en la composición gris- blanca del cerebro. *NeuroImage*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/obb2/1d64b76d14dd07732e5ee604912c70ab22df.pdf>
- Barraza, A y Castillo, M (2006). EL ENVEJECIMIENTO. Universidad Austral de Chile, Chile. 1-14. Recuperado de: http://medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido/trabajos/1/La%20Serena%202006/El_envejecimiento.pdf
- Belman, M (2013) Diferencias sexuales en habilidades cognitivas comprendidas desde un enfoque monista. Universitat de les Illes Balears. (Tesis de Pre-grado). Recuperado de: http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/1091/Manuel_Belman_Jodar_TFG_GFIL2014.pdf?sequence=1
- Benavidez (2017). Deterioro cognitivo en el adulto mayor. *Revista mexicana de anestesiología*. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2017/cma172f.pdf>
- Burges, L. (2006) Diferencias Mentales Entre Los Sexos: Innato Versus Adquirido Bajo Un Enfoque Evolutivo. *Ludus Vitalis*. 14 (25), 43-73. Recuperado de: http://ludus-vitalis.org/html/textos/25/25_burges.pdf
- Casanova, P; Casanova, P y Casanova, C. (2004) La memoria. Introducción al estudio de los trastornos cognitivos en el envejecimiento normal y

- patológico. *RevNeuro*. 38. 469-472 Recuperado de: <https://www.neurologia.com/articulo/2003456>
- Clemen, Y; García, J y Mendez, I. (2015) Memoria, funciones ejecutivas y deterioro cognitivo en población anciana. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 5 (2) 153-163. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283721457_Memoria_funciones_ejecutivas_y_deterioro_cognitivo_en_poblacion_anciana
- Coirolo, S. (2013). Adulto mayor, proceso de envejecimiento: aproximación a esta realidad social. Universidad de la república. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/8113/1/TTS_CoiroloSilvia.pdf
- Correia, R (2011). Cambios Cognitivos en el envejecimiento normal: Influencias de la edad y su relación con el nivel cultural y el sexo. (Tesis Doctoral) Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiUl8bZ-7qbTAhUJLSYKHcT6CUUsQFggjMAA&url=ftp%3A%2F%2Fveda.bbt.ull.es%2Fccssyhum%2Fcs475.pdf&usq=AFQjCNE9MUIWHsgE5hrsmx5qJLL_EsBTYw&sig2=cRs4ul21vZoz4tspb93Nxw
- Crespo, D y Fernández, C (2012). Cambios cerebrales en el envejecimiento normal y patológico. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 12 (1) 26-27 Recuperado de: http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol12_num1_6.pdf
- Echavarrí M; Godoy, J y Olaz, F (2007) Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Univ. Psychol*. 6 (2):319-329 Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v6n2/v6n2a11.pdf>
- Espinoza, Z (2016) El envejecimiento saludable y el bienestar: un desafío una oportunidad para enfermería. *Enferm. Univ*. 13(3) 139-141 Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632016000300139#B1
- Fernández, R (2008) La psicología de la vejez. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680041/EM_16_2.pdf?sequence=1
- García, E. (2003). Neuropsicología y género. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 23 (86). 7-19. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/1501/1/NEUROPSICOLa.pdf>

- Informe Mundial sobre el envejecimiento y la salud. Organización Mundial de la Salud. 2015.
- León, I; Garcia, J y Roldán, L (2016). Escala de reserva cognitiva y envejecimiento. *Anales de psicología*. 32 (1) 218-223. Recovered of: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So212-97282016000100025
- Machado, A; Guerra, P; Sanhueza, T y Martínez, C (2016) Discurso oral en el envejecimiento: Estudio de Caso. *Forma y Función*. 30 (1) 59-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v30n1/v30n1a03.pdf>
- Martínez, T; González, C; Castellón, G y González, B (2018) El envejecimiento, la vejez y la calidad de vida: ¿Exito o dificultad? *Revista Finlay*. 8(1). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rf/v8n1/rf07108.pdf>
- Mas (2008). Evolución de las diferencias de género en el dominio cognitivo: Expectativas, atribuciones y rendimiento en memoria verbal. *Universitat de les Illes Balears*. Recuperado de: http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/2667/Mas_Tous_Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mathiesen, M; Castro, G; Merino, J; Mora, O; Navarro, G (2013) Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Scielo*. N° 2: 199-211. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n2/art13.pdf>
- Mayordomo, T; Sales, A y Meléndez, J (2015) Estrategias de compensación en adultos mayores: Diferencias sociodemográficas y en función de la reserva cognitiva. *Anal. Psicol.* 31(1) 310-316. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So212-97282015000100032
- Montañés, P (2016) Enfermedad de Alzheimer. *Memorias que se desvanecen*. Bogotá: Colombia. Asociación Colombiana de Neurología. Universidad Nacional de Colombia.
- Nastoyashchaya, E; Lopez, L (2015). Diferencias entre hombres y mujeres jóvenes en memoria de trabajo. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. Recuperado de: https://revistannn.files.wordpress.com/2015/11/7-nastoyashchaya-locc81pez-acc81lvarez_diferencias-en-memoria-de-trabajo.pdf
- Navarro, E; Calero, M y Calero, M (2014) Diferencias entre hombres y mujeres mayores en funcionamiento cognitivo y calidad de vida. *Psychology and Education*, 4 (3), 267-277. Recuperado de: <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/european-journal-cognicion-hombreMujeres-diferencia-03-2015.pdf>

Ventura, L (2004) Deterioro cognitivo en el envejecimiento normal. Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan, 5 (2), 17-25. Recuperado de: <http://www.hhv.gob.pe/revista/2004II/2%20DETERIORO%20COGNITIVO.pdf>

Cómo citar este capítulo: Díaz-Camargo, E., Mora Laguado, K. Y., Peña Mesa, S. Y., Hernández-Lalinde, J., Gravini-Donado, M. & Bermúdez Pirela, V. (2021). Rendimiento neuropsicológico en adultos mayores de Norte de Santander: Características según su sexo. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.267-285). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Sistemas biológicos complejos no lineales: Una aproximación desde la neurociencia*

*Non-linear complex biological systems: A
Neuroscience approximation*

Hernán Felipe Guillén-Burgos¹

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0002-6961-4022> Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. hernan.guillen@unisimonbolivar.edu.co

Cuando Erwin Schrödinger en 1944 escribió el libro *¿Qué es la vida?*, las fronteras de la biología se empezaban abrir hacia una mirada molecular de la estructura de los genes (Capra, 1996). Filósofos y científicos avanzaban en la teorización y experimentación del significado de la existencia de los organismos vivos. Sin embargo, la manera en cómo se avanzaba en el conocimiento científico según Thomas Kuhn requería de progresos disruptivos “revolucionarios” que interrumpían los períodos normales con cambios radicales (Capra & Luisi, 2014). Es así como los paradigmas científicos no solo se centraban en los problemas convencionales planteados en la física teórica, y las fuerzas unificadoras del Universo, sino que transitaban hacia lo profundo de los seres vivos y su capacidad de reproducción y transferencia de información biológica de generación en generación desde el mundo animal, vegetal hasta procariota.

Asociado al entendimiento de las bases biológicas de nuestra existencia, encontramos una representación activa de nuestro pensamiento, la cual hemos llamado, *comportamiento*. Esta representación es el resultado de influencias externas de un medio circundante en el cual un organismo vivo, lo requiere para vivir; asociadas a activación de sistemas de “percepción” sensorial que reciben aferencias externas y las transporta a través de señales eléctricas y químicas al interior de nuestras células, para ser integradas, almacenadas, asociadas y procesadas en el cerebro, como órgano integrador de un proceso “input-process-output”. El resultado, más allá de la percepción conductista de la escuela Skinneriana, es el reflejo de las aferencias externas, de los procesos integradores internos y la respuesta modulada a este proceso en nuestro comportamiento. Sin embargo, esta actividad “integradora” y “asociativa” realizada en el cerebro, responde a más de un sencillo proceso lineal de aferencia-integración-eferencia, debido a la complejidad de la red celular que lo conforman: las neuronas y las células de sostén, las células gliales.

Entonces, el pensamiento desde los griegos encontró su silla en el cerebro. Hipócrates, consideró que la inteligencia y el pensamiento se

encontraban alojados en el cerebro. Seguimos considerando y sosteniendo esta idea, sin embargo, hemos encontrado bases biológicas que nos han permitido entender, qué obedece a nuestra herencia genética y que no, qué por el contrario obedece a factores ambientales. La consciencia, el pensamiento, la cognición, como funciones mentales en el ser humano no se escapan de las explicaciones fisicoquímicas y biológicas, así como su correlación filosófica. Tenemos entonces, visiones ecologistas de la vida, como la interacción de un organismo vivo en un sistema ecológico, pero también tenemos aproximaciones complejas más reduccionistas, como el sistema biológico interno y las interacciones entre proteínas, moléculas, átomos, en su mínima expresión. Esta visión microscópica de la vida, tiene su origen en la *materia* y el descubrimiento de su composición estructural mínima, el átomo. Desde Dalton, Avogrado, Thompson, Rutherford hasta los modelos cuánticos, se persiste con la teoría atómica, donde si la vida es materia, entonces la vida misma son átomos. Estos átomos cargados de energía atómica, en sistemas lineales, mantienen un equilibrio, y se comportan en equilibrio termodinámico. Por el contrario, cuando un sistema alberga múltiples soluciones y la suma de sus preceptos no representa una ecuación lineal, nos enfrentamos a sistemas no-lineales. Si pensamos en la naturaleza de las enfermedades, vemos cómo se presentan enfermedades llamadas de “herencia mendelianas” ya que fue Gregor Mendel quien descubrió este patrón heredable en guisantes (New York–Mid–Atlantic Consortium for Genetic and Newborn Screening Services, 2009) o en otras palabras, son aquellas que obedecen a un patrón hereditario, cuya disfunción biológica, si o si, se representa en un fenotipo esperable. Sin embargo, estas enfermedades no representan más del 5 % del total de patologías expresadas en los organismos vivos (Chakravarti, 2011). La gran mayoría de las enfermedades obedecen a patrones multifactoriales, poligénicas y con arquitecturas biológicas y fisiológicas complejas. Es decir, podrían estar más cercanas al desorden, que al equilibrio, podrían presentar múltiples comportamientos y no esperar ninguno. Esto ocurre, no solo en las condiciones de no-bienestar como en la *enfermedad*, sino que

también ocurre en los procesos normales de las funciones biológicas que regulan y sostienen la vida. ¿Cómo hilar esta teorización biológica a lo ocurrido en el sistema neuronal? Las neuronas, son células con funciones y estructuras diferenciadas que permiten generar no solo procesos fisiológicos, sino también la representación misma del entorno y procesar esa información para la generación de respuestas fisiológicas y comportamentales. Esto ocurre en el micro-cosmos, gobernado por leyes físico-químicas y biológicas. Las estructuras neuronales, compuestas por un cuerpo o soma, unas dendritas y un axón, de forma general, es la estructura física convencional de la cual esté formada una neurona. La neurona recubierta por su membrana, permite a través de canales iónicos y transportadores, el flujo hacia el interior y exterior de la célula de iones y moléculas cuya estructura representa cargas eléctricas. Esto genera el ya conocido y representado potencial de acción descrito por Hodgking y Huxley. Este flujo de energía del interior de la célula hacia fuera y viceversa, conduce a la activación de cascadas intra-celulares que son posibles, gracias al intercambio de energía entre cada punto de intersección. Por supuesto, existe la activación de una maquinaria molecular dispuesta a imprimir esos cambios inicialmente energéticos, dentro de una estructura en forma de hélice que contiene información que sostiene el proceso de la vida y la existencia, el ADN. Este mundo biomolecular, opera en condiciones fuera de estados del equilibrio, donde las fuerzas y el flujo en función del tiempo son determinantes a las funciones no lineales y a una termodinámica del no-equilibrio.

1. LOS SISTEMAS BIOLÓGICOS COMPLEJOS NO LINEALES EN LA ERA DE LA BIOLOGÍA MODERNA

La era moderna de la biología comienza cuando biólogos y físicos descubren la naturaleza de la vida a través de las interacciones dadas en la doble hélice conocida como ADN (National Research Council, 2010). El reto es aún más interesante, desde la perspectiva de organizar la información biológica y darle un marco estructural donde no solo se

evidencia la adquisición y conversión de la energía metabólica del sistema, sino también el almacenamiento y la transferencia de la información (National Research Council, 2010). Así vemos como la complejidad de los sistemas vivos requieren para su estudio, estrategias epistemológicas, aproximaciones matemáticas y físicas, computacionales, y biológicas, que permitan el avance de su conocimiento desde los principios de la física estática hasta la termodinámica existente.

Estos sistemas biológicos son ampliamente dinámicos y cambiantes. La interacción entre genes–genes, genes–proteínas, proteína–proteína, circuitos–circuitos, genera transferencia de información y de energía, en estructuras que no siempre guardan el equilibrio, y suelen responder a la termodinámica del no equilibrio (Nicholis y Prigogine, 1994; Maldonado, 2014). Estas interacciones con inestabilidades por ruptura simétrica, pueden lograr una autoorganización espacial y funcional por sí mismas (Glansdorff y Prigogine, 1971) que les permitan regularse y administrar las entradas y salidas de su información desde un esquema propio y autogenerador. De esta manera, la biología como disciplina de las ciencias naturales, toma partida ante estos paradigmas.

En biología, la conceptualización de sistemas biológicos proporciona una visión holística al estudio de las moléculas y la célula (Ma'ayan, 2017). Su aproximación puede ser dada desde la *diversidad*, la *simplicidad* o en su defecto la *complejidad* (Breitling, 2010). La complejidad en sistemas biológicos cobra relevancia cuando encontramos que los sistemas vivos interactúan con una amplia variedad de componentes que conducen a comportamientos emergentes que no pueden ser predichos cuando solo se estudian los componentes o los sub–sistemas (Breitling, 2010). Un ejemplo claro es el sistema *neuro–endocrino*. Las hormonas generan su efecto de comunicación –*transferencia de información química*– a través de receptores específicos de células que generalmente se encuentran en otras distancias y/o sistemas diferentes al cerebral, generando un

cambio en la función y el comportamiento (Nussey & Whitehead, 2013). Estos péptidos viajan a través del sistema circulatorio, ejerciendo su función en células distantes en otros sistemas, como el eje hipotálamo-pituitaria-adrenal encargado de funciones como la regulación del miedo, el estrés, entre otras (LeDoux, 2013). Alteraciones en este sistema se han vinculado con desórdenes como, estrés post-traumático (Guillén-Burgos & Gutierrez, 2018), ansiedad (Faravelli *et als*, 2012) y depresión (Varghese & Brown, 2001; Keller *et al.*, 2017).

2. EL EMERGENTE CAMPO DE LA NEUROCIENCIA

El cerebro humano está formado por 100 billones de neuronas y aproximadamente 100 trillones de conexiones sinápticas (Herculano-Houzel, 2009). La concepción de cito-arquitectura expresada por vez primera por Santiago Ramón y Cajal Ramón y Cajal (1888), nos ha permitido tener un punto de partida estructural, desde la aproximación macro-conceptual de la estructura del cerebro previa a Ramon y Cajal, a una concepción micro-estructurada de estratos y conexiones. Sir Charles Sherrington en su publicación *The Integrative action of the nervous system*, en 1906, introduce conceptos como sinapsis, arco-reflejo, teoría de la neurona y transmisión sináptica (Pearce, 2004). Posteriormente, en 1952 los avances en electrofisiología en modelos experimentales como el calamar gigante, permitieron a Hodgkin y Huxley (Hodgkin & Huxley, 1952), explicar la propagación electro-química mediada por iones, conocida como potencial de acción neuronal, lo cual fue la base para el entendimiento a micro-escala de cómo las neuronas se comunican unas con otras.

Así, en los últimos 200 años hemos avanzado en la neurociencia desde aspectos localizacionistas conectando función y estructura anatómica como las postulaciones de Joseph Gall (Zola-Morgan, 1995), los descubrimientos de las afasias por Broca y Wernicke (Embick *et al*, 2000), sin embargo, no fue sino hasta el siglo XX donde la neurociencia encontró

a una escala *compleja* de estudio, su base fundacional y funcional: el entendimiento genético y molecular de su unidad funcional, la *neurona*. La aplicación de técnicas moleculares y celulares para el estudio del sistema nervioso aceleró el entendimiento de mecanismos neurobiológicos como la señalización celular, el desarrollo neuronal, y las funciones de sistemas como el sensorial y motor (Cowan, Harter y Kandel, 2000). John Eccles en 1953 publicó *The Neurophysiological Basis of Mind* el cual dio origen a una discusión entre este y Karl Popper, dando inicio al conocido *dualismo interaccionista* entre mente y cerebro (Eccles, 1953).

En la década del 50, en los Estados Unidos, David McKenzie Rioch, quien se había entrenado como psiquiatra y neuroanatomista encontró en el Walter Reed Army Institute of Research un grupo de investigadores conductistas que incluía al neuro-endocrinólogo John Mason, al psiquiatra David Hamburg, Morton Reiser y los psicólogos Murray Sidman y John Brady. Posteriormente, en el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT, Massachussets Institute of Technology) en 1962 se abre el programa de investigación en neurociencia (NRP, Neuroscience Research Program) por Frank Schmitt a quien muchos le dan el honor de haber acuñado formalmente el término *neurociencia*. Cinco años más adelante, Stephen Kuffler en la Universidad de Harvard inaugura el primer Departamento de Neurobiología en los Estados Unidos dentro de la Escuela de Medicina (Cowan *et al*, 2000). Entre 1950-1960 se avanzó desde el concepto de fisiología neuronal o celular hasta neurociencia sistémica. Importante los trabajos en este sentido de organización funcional dados por Mountcastle, Hubel y Wiesel. Desde la otra orilla, los conductistas Watson y Skinner, argumentaron la investigación sobre el comportamiento observable (Skinner, 1988).

En 1960, desde la visión de la psicología, Ulric Neisser en Cornell, Noam Chomsky en MIT, Herbert Simon en Carnegie Mellon, George Miller y Jerome Brunner en Harvard, fundadores de la psicología cognitiva,

argumentaron que nuestra vida mental es mucho más que las explicaciones conductistas postuladas por Skinner. Así que la manera en como percibimos el mundo –*entorno*– no solo obedece a nuestro aparato biológico inherente sino que la percepción también es así un proceso constructivo dependiente de la estructura mental (Cowan *et al*, 2000). Sin embargo, el interés por los investigadores continuaba claro, ¿qué *subyace de manera biológica a la capacidad de pensar, aprender, memorizar, decidir?*, y como esto se veía afectado en las patologías mentales que evidenciaban una sintomatología fenomenológica que hasta el día de hoy, mantiene su base para el diagnóstico de trastornos psiquiátricos, evidenciado y recolectado en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Desórdenes Mentales 5ta, Edición o DSM-5 (APA, 2013).

Así, disciplinas como la neurología clínica, psiquiatría y psicología necesitaban entender las bases neurobiológicas del sistema complejamente–cerebro, y los aportes de Wilder Penfield, Brenda Milner, Lukas Teuber, Suzanne Corkin, Norman Geschwind, Antonio Damasio, Larry Squire y Michael Gazzaniga (Gazzaniga e Ivry, 2013), marcaron un nuevo camino en el entendimiento de la neurobiología de la mente, la *neurociencia cognitiva*.

3. DE LA BIOLOGÍA MOLECULAR A LOS ESTUDIOS POBLACIONALES DE GENOMA COMPLETO

De igual manera, los avances en biología molecular continuaban; se conocía por cristalografía y difracción de rayos X la estructura molecular del ADN, fundamentando posteriormente el concepto de dogma de la biología molecular propuesto por James Watson y Francis Crick (Crick, 1970). Sin embargo, se necesitaba extraer el ADN del núcleo de la célula, estudiar su extensión, amplificarlo y visualizarlo. Se necesitaban métodos de cuantificación del ADN, y es así como en 1983 un Bioquímico llamado Kary Mullis descubre la Reacción de la Cadena de la Polimerasa (RCP o

PCR, *Polymerase Chain Reaction*) (Mullis, 1990) y se marca un hito en la capacidad *in vivo* de visualizar y cuantificar la información de la vida, el ADN.

Pasaron 7 años para que los Estados Unidos a través de dos estrategias, una pública y gubernamental promovida por fondos de financiación del Instituto Nacional de Salud (NIH, National Institute of Health) y liderada por James Watson en un inicio, después por Francis Collins (Collins, Morgan y Patrinos, 2003), y la otra privada y paralela fuera del auxilio gubernamental conducida por la compañía Celera y dirigido el proyecto por Craig Venter un bioquímico y biotecnólogo americano que desafió las capacidades económicas del poderío gubernamental (Venter, 2010). Pasaron desde su anuncio y lanzamiento del Proyecto Genoma Humano, 11 años para que el 15 de febrero de 2001, la revista *Nature* publicara el artículo titulado “Initial sequencing and analysis of the human genome” (International Human Genome Sequencing Consortium, 2001) por el grupo conducido inicialmente por James Watson y después Francis Collins del NIH, y un día después publica Celera Corporation con Craig Venter en la revista *Science* el artículo titulado “The sequence of the human genome” (Venter *et al.*, 2001). La tecnología utilizada hasta ese momento, sumado a los avances computacionales, bioinformáticos y estadísticos, emergieron en una era de *secuenciación* donde los estudios poblacionales cobraron un importante valor (Gallagher y Chen-Plotkin, 2018).

Los investigadores en neurociencias, comenzaron a identificar oportunidades para abordar las condiciones psiquiátricas y los trastornos mentales desde una perspectiva genómica que les permitieran encontrar, genes o modificaciones en ellos, que explicaran los trastornos mentales. Estas herramientas de lectura de secuencias completas del genoma y ubicación génica en estudios poblacionales se conocen como *estudios de asociación del genoma completo* o Genome-Wide Association Studies (GWAS) (Visscher, Brown, McCarthy y Yang, 2012).

4. *PSIQUIATRÍA GENÓMICA EN EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD DE LOS TRASTORNOS MENTALES SEVEROS*

Investigadores como Patrick Sullivan en la Universidad de Carolina del Norte y Michael O'Donovan en la Universidad de Cardiff han trabajado en esquizofrenia identificando múltiples marcadores genéticos de riesgo en estudios de GWAS (Sullivan, 2010; O'Donovan, Craddock y Owen, 2009). Así mismo, Steven Faraone de SUNNY State University en New York, Joseph Biederman de la Universidad de Harvard, Maximilian Muenke del NIH, Mauricio Arcos-Burgos de la Universidad de Antioquia, Pedro Puentes, Johan Acosta y Martha Cervantes de la Universidad Simón Bolívar, entre otros, lo han hecho en Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH o ADHD, *Attention-Deficit/Hyperactive Disorder*) (Neale *et al*, 2010; Faraone, 2014; Biederman, Petty, Clarke, Lomedico y Faraone, 2011; Arcos-Burgos *et al*, 2004; Arcos-Burgos *et al*, 2010; Arcos-Burgos *et al*, 2019).

Se ha llegado a conclusiones importantes en el ámbito de la neurociencia de trastornos mentales con los estudios de GWAS (Sullivan, Daly y O'Donovan, 2012). Lo primero, es el concepto de poligenicidad, es decir, múltiples genes para una sola enfermedad (Gandal *et al*, 2018). Lo siguiente, es el concepto de pleiotropía, lo cual significa, el solapamiento de variaciones genéticas conocidas como polimorfismos o SNPs *single nucleotide polymorphisms* entre distintas enfermedades (Cross-Disorder Group of the Psychiatric Genomics Consortium, 2013). En tercer lugar, un concepto estadístico, y es el bajo efecto o poca penetrancia que se logran evidenciar en los estudios de genética poblacional de estas variaciones, confirmando un riesgo bajo a las patologías estudiadas (Gratten, Wray, Keller y Visscher, 2014). Por último, la definición de variante común para enfermedad común (Stefansson, 2009) y variante rara para enfermedad rara. Es decir, existen variaciones puntuales que son comunes a enfermedades altamente prevalentes y comunes entre las

poblaciones de estudio, sin embargo y de manera más reducida, existen variaciones raras, relacionadas a subtipos infrecuentes de patologías mentales (Gallagher y Chen-Plotkin, 2018). Un ejemplo, son las variaciones encontradas en la Apolipoproteína E4 y E2 que conducen a una rara manifestación temprana de la enfermedad de alzhéimer (Velez *et al*, 2016).

Es así que para avanzar de manera más estandarizada y para darle mayor peso estadístico y epidemiológico a los estudios de genética poblacional, se ha creado el consorcio Psychiatric Genomic Consortium (PGC) con el objetivo fundamental de generar mapas de la arquitectura genética en los trastornos psiquiátricos como lo son el TDAH, la esquizofrenia, el trastorno bipolar, la depresión, el autismo, el abuso por consumo de sustancia, entre otros (Sullivan, 2010). Los datos obtenidos en estos estudios, de variaciones comunes de efectos discretos o de variaciones raras con efectos fuertes son sustrato para que los neurobiólogos tracen la interacciones de los circuitos complejos y reproduzcan en modelos celulares o experimentales animales, el entendimiento de las bases moleculares, vías de señalización hasta los modelos de expresión comportamental que subyacen en estos trastornos (Sullivan, 2010). Es así como se justifica la investigación básica o fundamental en neurociencia, como una alternativa analítica-experimental al entendimiento de los procesos cognitivos y su alteración en la patología mental.

Hasta aquí, conocemos una neurociencia experimental de estilo reduccionista molecular y celular, que estudia la estructura y función de la unidad principal que es la neurona. Las investigaciones en trastornos neuro-psiquiátricos evidencian al cerebro como un sistema biológico complejo no predecible en la micro-escala molecular y genómica. Por otro lado, la postura sistémica del estudio de la neurociencia, se ha profundizado gracias a los avances computacionales y la teorización matemática de una neurociencia algorítmica y computacional (Mattei,

2014). Esto se ha logrado por los aportes en modelamiento de redes que se hizo anteriormente para algoritmos computacionales y simulación (Waldrop, 1992; Lewin, 1992, Kaufmann, 1992; Gell-Mann, 1995). Estas bases fundacionales, han permitido a disciplinas como la bioinformática y la simulación molecular, priorizar sobre aspectos *complejos* de interacciones, redes y circuitos.

5. CONCLUSIONES

El cerebro se encuentra estructural y funcionalmente inmerso en sistemas complejos que suelen responder a procesos no lineales ni determinísticos. Las arquitecturas biológicas complejas que se ven representadas en los procesos cognitivos y en las patologías mentales, pueden obedecer a procesos biológicos no lineales y de no equilibrio. Los cambios estructurales y funcionales en el genoma, están asociados a factores como el pH, la temperatura, fuerzas y otras variables importantes en la estabilidad de los procesos biológicos. Estos determinantes, permiten que la maquinaria intracelular, busque una armonía y/o dinámica de consumo energético necesario para continuar su proceso biológico. Alteraciones en estos determinantes pueden contribuir a la persistencia o aparición de novo de variaciones en el genoma, entendidas en su interacción molecular a través de procesos no lineales. La aproximación analítico-experimental a partir de la teorización biológica podría dar mayor soporte a lo evidenciado en los procesos neuronales relacionados con la cognición y con patologías mentales. La neurociencia analítica junto con la experimentación podría avanzar en el planteamiento de metodologías científicas que mejoren el entendimiento de lo que ocurre al interior y exterior del micro-cosmos neuronal.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

- Arcos-Burgos, M., Castellanos, F. X., Pineda, D., Lopera, F., Palacio, J. D., Palacio, L. G., ... & Muenke, M. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder in a population isolate: linkage to loci at 4q13.2, 5q33.3, 11q22, and 17p11. *The American Journal of Human Genetics*, 75(6), 998–1014.
- Arcos-Burgos, Á., Jain, M., Acosta, M. T., Shively, S., Stanescu, H., Wallis, D., ... & Berg, K. (2010). A common variant of the latrophilin 3 gene, LPHN3, confers susceptibility to ADHD and predicts effectiveness of stimulant medication. *Molecular psychiatry*, 15(11), 1053.
- Arcos-Burgos, M., Velez, J. I., Martínez, A. F., Ribases, M., Ramos-Quiroga, J. A., Sánchez-Mora, C., ... & Casas, M. (2019). ADGRL3 (LPHN3) variants predict substance use disorder. *Translational psychiatry*, 9(1), 42.
- Biederman, J., Petty, C. R., Clarke, A., Lomedico, A., & Faraone, S. V. (2011). Predictors of persistent ADHD: an 11-year follow-up study. *Journal of psychiatric research*, 45(2), 150–155.
- Breitling, R. (2010). What is systems biology? *Frontiers in physiology*, 1, 159.
- Cajal, S. R. (1888). *Estructura de los centros nerviosos de las aves*.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Chakravarti, A. (2011). Genomic contributions to Mendelian disease. *Genome research*, 21(5), 643–644.
- Collins, F. S., Morgan, M., & Patrinos, A. (2003). The Human Genome Project: lessons from large-scale biology. *Science*, 300(5617), 286–290.
- Cowan, W. M., Harter, D. H., & Kandel, E. R. (2000). The emergence of modern neuroscience: some implications for neurology and psychiatry. *Annual review of neuroscience*, 23(1), 343–391.
- Crick, F. (1970). Central dogma of molecular biology. *Nature*, 227(5258), 561.
- Cross-Disorder Group of the Psychiatric Genomics Consortium. (2013). Identification of risk loci with shared effects on five major psychiatric disorders: a genome-wide analysis. *The Lancet*, 381(9875), 1371–1379.
- Eccles, J. C. (1953). *The neurophysiological basis of mind: the principles of neurophysiology*.
- Embick, D., Marantz, A., Miyashita, Y., O'Neil, W., & Sakai, K. L. (2000). A syntactic specialization for Broca's area. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97(11), 6150–6154.
- Faraone, S. V. (2014). Advances in the genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 76(8), 599–600.

- Faravelli, C., Sauro, C. L., Godini, L., Lelli, L., Benni, L., Pietrini, F., ... & Ricca, V. (2012). Childhood stressful events, HPA axis and anxiety disorders. *World journal of psychiatry*, 2(1), 13.
- Gallagher, M. D., & Chen-Plotkin, A. S. (2018). The post-GWAS era: from association to function. *The American Journal of Human Genetics*, 102(5), 717-730.
- Gandal, M. J., Haney, J. R., Parikshak, N. N., Leppa, V., Ramaswami, G., Hartl, C., ... & Liu, C. (2018). Shared molecular neuropathology across major psychiatric disorders parallels polygenic overlap. *Science*, 359(6376), 693-697.
- Gazzaniga, M., & Ivry, R. B. (2013). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind: Fourth International Student Edition*. WW Norton.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. MacMillan.
- Glansdorff, P., & Prigogine, I. (1971). *Thermodynamic theory of structure, stability and fluctuations* (Vol. 306). New York: Wiley-Interscience.
- Gratten, J., Wray, N. R., Keller, M. C., & Visscher, P. M. (2014). Large-scale genomics unveils the genetic architecture of psychiatric disorders. *Nature neuroscience*, 17(6), 782.
- Guillén-Burgos, H. F., & Gutiérrez-Ruiz, K. (2018). Genetic advances in post-traumatic stress disorder. *Revista colombiana de psiquiatría*, 47(2), 108-118.
- Herculano-Houzel, S. (2009). The human brain in numbers: a linearly scaled-up primate brain. *Frontiers in human neuroscience*, 3, 31.
- Hodgkin, A. L., & Huxley, A. F. (1952). Currents carried by sodium and potassium ions through the membrane of the giant axon of *Loligo*. *The Journal of physiology*, 116(4), 449-472.
- International Human Genome Sequencing Consortium. (2001). Initial sequencing and analysis of the human genome. *Nature*, 409(6822), 860.
- Kauffman, S. A. (1992). Origins of order in evolution: self-organization and selection. In *Understanding Origins* (pp. 153-181). Springer, Dordrecht.
- Keller, J., Gomez, R., Williams, G., Lembke, A., Lazzeroni, L., Murphy Jr, G. M., & Schatzberg, A. F. (2017). HPA axis in major depression: cortisol, clinical symptomatology and genetic variation predict cognition. *Molecular psychiatry*, 22(4), 527.
- LeDoux, J. (2003). The emotional brain, fear, and the amygdala. *Cellular and molecular neurobiology*, 23(4-5), 727-738.
- Lewin, R. (1992). *Complexity: Life on the Edge of Chaos*. Life on the Edge of Chaos.

- Ma'ayan, A. (2017). Complex systems biology. *Journal of the Royal Society Interface*, 14(134), 20170391.
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es un sistema complejo? *Revista colombiana de filosofía de la ciencia*, 14(29).
- Mattei, T. A. (2014). Unveiling complexity: non-linear and fractal analysis in neuroscience and cognitive psychology. *Frontiers in computational neuroscience*, 8, 17.
- Mullis, K. B. (1990). The unusual origin of the polymerase chain reaction. *Scientific American*, 262(4), 56-65.
- National Research Council. (2010). *Research at the intersection of the physical and life sciences*. National Academies Press.
- Neale, B. M., Medland, S. E., Ripke, S., Asherson, P., Franke, B., Lesch, K. P., ... & Daly, M. (2010). Meta-analysis of genome-wide association studies of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(9), 884-897.
- NewYork-Mid-Atlantic Consortium for Genetic and Newborn Screening Services. (2009). *Understanding genetics: a New York, mid-Atlantic guide for patients and health professionals*. Lulu.com.
- Nicholis, G. & Prigogine, I. (1994). La estructura de lo complejo. En el camino hacia una nueva comprensión de las ciencias. Madrid: Alianza.
- Nussey, S. S., & Whitehead, S. A. (2013). *Endocrinology: an integrated approach*. CRC Press.
- O'Donovan, M. C., Craddock, N. J., & Owen, M. J. (2009). Genetics of psychosis; insights from views across the genome. *Human genetics*, 126(1), 3-12.
- Pearce, J. M. S. (2004). Sir charles scott sherrington (1857-1952) and the synapse. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 75(4), 544-544.
- Skinner, B. F. (1988). *The selection of behavior: The operant behaviorism of BF Skinner: Comments and consequences*. CUP Archive.
- Stefansson, H., Ophoff, R. A., Steinberg, S., Andreassen, O. A., Cichon, S., Rujescu, D., ... & Sigurdsson, E. (2009). Common variants conferring risk of schizophrenia. *Nature*, 460(7256), 744.
- Sullivan, P. F. (2010). The psychiatric GWAS consortium: big science comes to psychiatry. *Neuron*, 68(2), 182-186.
- Sullivan, P. F., Daly, M. J., & O'donovan, M. (2012). Genetic architectures of psychiatric disorders: the emerging picture and its implications. *Nature Reviews Genetics*, 13(8), 537.

- Varghese, F. P., & Brown, E. S. (2001). The hypothalamic-pituitary-adrenal axis in major depressive disorder: a brief primer for primary care physicians. *Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry*, 3(4), 151.
- Velez, J. I., Lopera, F., Sepulveda-Falla, D., Patel, H. R., Johar, A. S., Chuah, A., ... & Peng, K. (2016). APOE* E2 allele delays age of onset in PSEN1 E280A Alzheimer's disease. *Molecular psychiatry*, 21(7), 916.
- Venter, J. C. (2010). Múltiple personal genomes await. *Nature*, 464(7289), 676.
- Venter, J. C., Adams, M. D., Myers, E. W., Li, P. W., Mural, R. J., Sutton, G. G., ... & Gocayne, J. D. (2001). The sequence of the human genome. *Science*, 291(5507), 1304-1351.
- Visscher, P. M., Brown, M. A., McCarthy, M. I., & Yang, J. (2012). Five years of GWAS discovery. *The American Journal of Human Genetics*, 90(1), 7-24.
- Waldrop, M. M. (1993). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. Simon and Schuster.
- Zola-Morgan, S. (1995). Localization of brain function: The legacy of Franz Joseph Gall (1758-1828). *Annual review of neuroscience*, 18(1), 359-383.

Cómo citar este capítulo: Guillén Burgos, H. F. (2021). Sistemas biológicos complejos no lineales: Una aproximación desde la Neurociencia. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.287-302). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Neuroeducación: Una herramienta que genera aprendizaje significativo*

Neuroeducation: A tool that generates significant learning

Zamira Patricia Cervantes Gil¹

* Este capítulo se encuentra vinculado al proyecto doctoral en Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

1 <https://orcid.org/0000-0003-1781-2964> Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
zcervantes2@unisimonbolivar.edu.co

RESUMEN

El cerebro es un órgano cuya función principal está relacionada con el aprendizaje. En los últimos años los avances tecnológicos nos han permitido conocer de manera más profunda su funcionamiento y su incidencia en la forma de aprender de los seres humanos. Como utilizar estos conocimientos se ha convertido en un nuevo reto para la educación con este trabajo se pretende a través de una revisión teórica argumentar sobre la interrelación existente entre la enseñanza y el cerebro, así como la mención de algunas de las estructuras cerebrales que intervienen en los procesos de aprendizajes, para de este modo dar a conocer cómo haciendo uso de la Neuroeducación se puede mejorar la praxis educativa y generar Aprendizaje Significativo.

Palabras Clave: neurociencia, neuroeducación, aprendizaje significativo.

ABSTRACT

The brain is an organ whose main function is related to learning. In recent years, technological advances have allowed us to know more deeply their functioning and their impact on the way of learning from human beings. How to use this knowledge has become a new challenge for education, That is why, with this work it is intended through a theoretical review to argue about the interrelationship between teaching and the brain, as well as the mention of some of the brain structures that intervene in the learning processes, in order to make known how to make use of Neuroeducation, educational praxis can be improved and Significant Learning can be generated.

Keywords: neuroscience, neuroeducation, significant learning.

1. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado de la transformación de las prácticas educativas tradicionales, y aunque se han realizado algunos cambios con el fin de mejorar dichas prácticas en cada uno de los escenarios educativos, terminan siendo insuficientes, ya que nos encontramos en una sociedad dinámica que nos exige grandes y constantes innovaciones, pero nos hallamos en un momento crucial, debido a los grandes avances tecnológicos con los que contamos en la actualidad y de los cuales debemos hacer uso, especialmente en el campo educativo, me refiero al estudio del cerebro, es por esto, que este trabajo tiene la pretensión de mostrar a través de varios autores la renovación de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de la neurociencia aplicada a la educación, conociéndose esta, como Neuroeducación (NE). También determinar la efectividad de la Neuroeducación en la mejora y significancia de los aprendizajes.

Para tener mayor claridad sobre la temática a abordar empecemos por definir el concepto de Neuroeducación.

El término Neuroeducación procede de la Neurociencia y esta según Beiras (1998), hace referencia a campos científicos y áreas de conocimiento diversas, que, bajo distintas perspectivas de enfoque, abordan los niveles de conocimiento vigentes sobre el sistema nervioso. Los avances de la Neurociencia han permitido la conformación de algunos elementos teóricos planteados por la psicología a través de muchos años.

La clarificación de algunos de los mecanismos del aprendizaje por la Neurociencia ha sido mejorada por la llegada de tecnologías de imágenes no invasivas. Entre estas habría que mencionar: el escaneo de CAT, el Magnetic Resonance Imaging (MRI) y los Espectrómetros. El Electroencefalograma (EEG); la MEG (Magnetoencefalografía); el SQUID (instrumento de interferencia cuántica superconductora) y el BEAM (Mapeo de la

Actividad Eléctrica Cerebral). Y la Tomografía por emisión de positrones (PET) (Salas Silva, 2003).

Estos avances tecnológicos han permitido conocer elementos fundamentales para el aprendizaje humano y la toma de estas investigaciones, permite realizar esa conexión entre la neurociencia y la educación (NE).

Francisco Mora define Neuroeducación (NE) como “una visión de la instrucción y la educación basada en los conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro”.

Antonio Battro (como se cita en Morris, 2014) “Neuroeducación es la nueva interdisciplina o transdisciplina que promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo de la persona humana... agrega también, que conocer la actividad cerebral es una herramienta invaluable para la tarea docente. También se encontraron autores que sostienen que lo más importante para un educador es entender a las Neurociencias como una forma de conocer de manera más amplia al cerebro –cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas– para que a partir de este conocimiento pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula (Campos, 2010).

En conclusión, el concepto de NE hace referencia al uso invaluable que hacemos de esos conocimientos aportados por la neurociencia sobre el cerebro y la utilidad de estos en la generación de aprendizajes significativos, permitiendo la creación de ese puente entre la neurociencia y la educación, con el fin de perfeccionar las metodologías de enseñanza y las técnicas de aprendizaje.

1.1. *¿Es la neuroeducación una herramienta efectiva para lograr aprendizajes significativos?*

El proceso educativo del ser humano ha sido el objeto de estudio de grandes autores por mucho tiempo, planteando un sinnúmero de teorías que responden a postulados conducentes a mejorar las prácticas pedagógicas y los niveles de aprendizaje, siendo el docente el responsable de la utilización de los recursos disponibles para el perfeccionamiento de estas, tal como lo afirma Not (2000) “la educación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o para permitirle transformarse...”.

El ser humano está dotado no solamente de habilidades cognitivas, de razón, sino también de habilidades emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales, todas ellas provenientes del más noble órgano de su cuerpo: el cerebro (Campos, 2010).

Todo lo que vivimos se encuentra representado en este maravilloso órgano desde los pensamientos más simples hasta los más complejos, el nombre de una persona, la capital de un país, un recuerdo que haya marcado nuestra vida de una manera puntual o un recuerdo banal y fugaz, nuestros sentimientos, para qué se usa un determinado elemento ... se encuentran representados en nuestro cerebro, a través de circuitos cerebrales.

Ahora, ¿qué es un circuito o red neuronal? Poblaciones de neuronas que han quedado conectadas y se disparan sincrónicamente al mismo tiempo. El impulso nervioso, que representa la información, se propaga entre ellas en forma organizada. Puede alcanzar otras áreas cerebrales ampliando el conocimiento, el recuerdo, complejizando la experiencia. Zapata (2010).

Estos circuitos cerebrales pueden transformarse a través de la experiencia, esto se conoce como plasticidad cerebral y es la base del aprendizaje, ya que esta se mantiene flexible para toda la vida, es por esto, que podemos aprender en cualquier momento de nuestra existencia.

Tal como lo afirma Yance Zapata (2010) en nuestro espectro de conductas existen dos tipos, innatas y aprendidas. Las conductas innatas son de especie, son de supervivencia. Son tan importantes para la conservación de la vida, que venimos ya equipados con circuitos neuronales que representan estas conductas. Es decir, no tenemos que aprenderlas. Las otras conductas que poseemos son las adquiridas, durante toda la vida y ese espectro conductual es mucho más amplio que las conductas innatas, que están representadas en el cerebro en circuitos neuronales fijos, rígidos. Las conductas aprendidas están representadas en circuitos flexibles, posibles de modificarse por nueva información.

La NE proporciona al docente conocimientos sobre el cerebro que les permite coadyuvar en la adquisición de elementos para la mejora de los procesos de aprendizaje. Para que esa conexión arroje el resultado esperado. Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1982), se deben tener en cuenta en la praxis pedagógica entre otros elementos ya mencionados la emoción, ya que nuestro cerebro a diferencia de las otras especies funciona integrado, por tanto, en una situación de aprendizaje se ponen en actividad muchas funciones cerebrales, la memoria por ejemplo, está ligada a las emociones, es por esto que los episodios que más recordamos en nuestra vida están ligados a la parte emocional, y esta, la emoción, siempre ha estado unida a la didáctica, pero ahora a través de los avances neurocientíficos, el docente puede conocer en qué parte del cerebro se da dicho proceso, y cómo intervenir para que se obtengan los resultados esperados.

La neurociencias cognitivas o neuropsicológicas son las que han contribuido más con sus investigaciones al contexto educativo, tomando como variables las emociones. Un aspecto que destaca en estas investigaciones es el referido a las dos estructuras del sistema límbico: la amígdala y el hipocampo. Estas estructuras están relacionadas directamente con la corteza neofrontal. Si por alguna razón resultan inhibidas a causa del miedo o alguna situación de estrés, puede existir una disminución en el aprendizaje. Esta situación puede proyectarse sobre todo en el aprendizaje de las Matemáticas, disminuyendo la capacidad en la atención y motivación, afectando también el rendimiento (Mogollón, 2010).

2. MÉTODOS

La metodología consistió en hacer una revisión bibliográfica a partir de la selección de los conceptos claves abordados en la temática, que simplificaron la búsqueda en bases de datos científicas; en este caso se utilizaron bases de datos como Scopus, Dialnet, Scielo, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe Redalyc y Scholar Google.

Fueron hallados artículos científicos en revistas internacionales de alto impacto y algunas publicaciones de corte nacional. Se revisaron artículos en español e inglés. La información consultada fue organizada en una rúbrica teniendo en cuenta elementos como la temática, los autores, año (últimos 10 años) y país de publicación.

A partir de esta búsqueda y revisión bibliográfica se pudo seleccionar la información más relevante, en cuanto al saber que se quería exponer. Así como también, en los casos en que existe discusión sobre el tema; se tomó un planteamiento considerado puntual y pertinente para el posterior análisis.

Para finalizar, se mencionó algunas de las bases neurocientíficas que demuestran por qué la Neuroeducación es una herramienta que permite

la potencialización de la educación a través de la generación de aprendizaje significativo.

3. *DISCUSIÓN*

Pese a la gran cantidad de investigaciones que han resultado de examinar las bondades del cerebro y su relación con el aprendizaje aún es posible que encontremos algunos elementos contrarios que generan líneas de discusión frente al tema, es pertinente anotar que también producto de la revisión fueron hallados elementos contrarios a estos planteamientos como el de Bruer (1997), (citado por Pallares, 2016) quien señaló tres puentes lejanos en el terreno neuroeducativo. El primero se refería al poco conocimiento de la estructura funcional del cerebro para poder unirlo a la práctica educativa. El segundo se refería a la brecha entre la educación y la psicología cognitiva. El tercero a la distancia que existía entre la psicología cognitiva y la neurociencia. Y la constante repetición de los Neuromitos que se han convertido en una información de la colectividad que en su mayoría carecen de respaldo científico.

4. *CONCLUSIONES*

Se puede concluir según el criterio de los autores consultados que la neurociencia tiene un alto grado de efectividad en la generación de aprendizajes significativos.

Bajo esta perspectiva, entender cómo aprende el cerebro y cómo está influido por los ritmos biológicos, las etapas del desarrollo, las emociones o la motivación, puede llevar a un mejor aprovechamiento de los horarios escolares, de la metodología, la dinámica curricular y la programación de las actividades (Lipina y Sigman, 2011; Frith y Blakemore, 2011). En definitiva, junto al conocimiento de las ciencias de la educación, las neurociencias intentan potenciar esta oportunidad en la escuela según

las bases fisiológicas del aprendizaje. La neurociencia aplicada en la educación Magisterio (2017).

Así, pues, estamos biológicamente implementados con la capacidad de registrar experiencias completas. El aprendizaje significativo ocurre a través de la implementación de elementos neuronales que podemos activar con las emociones, por lo tanto, los docentes tienen el compromiso de mantenerse informados de estos avances, con el fin de que puedan implementarlos en su práctica pedagógica y de esta manera crear entornos de aprendizaje enriquecidos.

Sylwester (1995) afirma que, si queremos hacer de la docencia una profesión creativa, optimista y estimulante, tenemos que descubrir nuevas maneras de pensar sobre lo que es la educación formal y lo que puede ser. La actual teoría e investigación del cerebro entrega ahora esbozos amplios y tentativos de cómo debe ser la escuela del futuro; pero los descubrimientos se intensificarán.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 198.
- Akil, H., Balice-Gordon, R., Cardozo, D. L., Koroshetz, W., Norris, S. M. P., Sherer, T., ... & Thiels, E. (2016). Neuroscience training for the 21st century. *Neuron*, 90(5), 917-926.
- Benarós, S., Lipina, S. J., Segretin, M. S., Hermida, M. J., & Colombo, J. A. (2010). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. *Revista de Neurología*, 50(3), 179-186.
- De los Angeles Saavedra, M. (2001). Aprendizaje basado en el cerebro. *Revista de Psicología*, 10(1), ág-141.
- La neurociencia aplicada en la educación. (2017). Magisterio. Retrieved 21 July 2019, from <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-neurociencia-aplicada-en-la-educacion>

- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. 4ta edición en español. Bogotá: Fondo de Cultura.
- Mora Teruel, F. (2013). ¿Qué es una emoción?. *Arbor*, 189(759), a004. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Mogollón, E. (2010). Aportes de las neurociencias para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 113-124.
- Placencia, G. (2016). Aprendizaje significativo y neurociencia: la conexión del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5). Retrieved from <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/572/609>
- Pallares Dominguez, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *Pensamiento*, 72(273), 941-958. issn 0031-4749, doi: pen.v72.i273.y2016.010
- S.L.U., 2. (2019). Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos: Neurología.com. Neurologia.com. Retrieved 21 July 2019, from <https://www.neurologia.com/articulo/2009191>
- Sylwester, R. (1995). A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314 (ASCD Stock No. 1-95085)..
- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia?. *Estudios Pedagógicos*, (29), 155-171. (Valdivia),
- Zapata Yance, L. F. (2010). Evolución, cerebro y cognición. *Psicología desde el Caribe*, 106-119.

Cómo citar este capítulo: Cervantes Gil, Z. P. (2021). Neuroeducación: Una herramienta que genera aprendizaje significativo. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.303-312). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Tensiones de la psicología en el estudio del ser humano desde las diferentes alternativas de la investigación

Farid Carmona Alvarado¹
Lizeth Reyes-Ruiz²

1 <https://orcid.org/0000-0002-3669-6746> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. fcarmona1@unisimonbolivar.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-9469-8387> Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Barranquilla, Colombia. Directora Doctorado Psicología lireyes@unisimonbolivar.edu.co

El ser humano en sus condiciones individuales y comunitarias ha ido evolucionando acorde a los avances que se originan no solo en el contexto local, sino que generalmente devienen de los avances que a nivel global van generando las ciencias y la cultura.

Históricamente en el desarrollo de la ciencia, han primado aspectos que tienen que ver con una cosmovisión mecanicista, instrumental, agenciando un modelo multidisciplinar, cuyo elemento distintivo es la *Objetividad* en los procesos, como si el ser humano pudiese desligarse de sus elementos subjetivos, afectivos y emocionales. Esa objetividad es posible de alcanzar a través de la idea de método, el mismo que permite la eliminación del error y la confusión, para de esta manera acceder al reino de la verdad (Najmanovich, 2008), sin embargo, ya hoy no se puede pensar sobre la naturaleza de la vida y la humanidad al margen de los descubrimientos iniciados con la cibernética, la epistemología genética, la computación, los sistemas autoregulados, adaptativos y autopoieticos, las ciencias de la comunicación, las ciencias de la organización, las del caos determinista, los atractores y los fractales, pues juegan un papel preponderante en el estudio de los fenómenos actuales (González Casanova, 2005), esto implica la necesidad de trascender no solo teóricamente sino también en la práctica de ese reduccionismo en el estudio de los fenómenos.

El investigar en la actualidad, no solo concita al discernimiento de un método que garantice la objetividad, sino a la resignificación del método ya no como la ruta que llevaría a la consecución de un propósito, sino el método en términos de Morin (2003), entendido como el sendero mas no el propósito del proceso investigativo.

Un elemento fundamental a considerar en la investigación pretérita, era su primacía disciplinar al tenor de elementos ya mencionados como

la objetividad, el método riguroso en la búsqueda de comprobar o negar una hipótesis causal, para que pudieran cuantificarse y generalizar esos resultados.

En la actualidad, los afanes han mutado, siendo ahora importante considerar la interdisciplinariedad en el estudio de los fenómenos, definir desde qué disciplina se aborda en concordancia con el objeto de estudio o investigación.

La psicología, no ha sido la excepción de los ires y venires en la historia, llegando a ser definida en Colombia como:

La Psicología es una ciencia sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano, desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, con la finalidad de propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en los diferentes dominios y contextos sociales tales como: La educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de la vida. Con base en la investigación científica fundamenta sus conocimientos y los aplica en forma válida, ética y responsable en favor de los individuos, los grupos y las organizaciones, en los distintos ámbitos de la vida individual y social, al aporte de conocimientos, técnicas y procedimientos para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones para una mejor calidad de vida. (Art.10. Ley 1090, Senado, 2006)

No obstante, los avances de las ciencias sociales y humanas, subsiste una polémica epistemológica e incluso ontológica, en cuanto a la descripción del objeto de estudio de la psicología, de tal manera que por ejemplo

Galperin (1976), llama la atención sobre la necesidad de definir el objeto de estudio de la Psicología, lo cual es considerado como un problema complejo desde el punto de vista teórico, además de tener una importancia práctica fundamental, dicho de otra manera, cuando se carece de un criterio acerca de lo que realmente está vinculado como objeto de estudio en la psicología y “solamente con ella” puede producirse de manera fácil, un cambio en el objeto de estudio de la psicología por el de otras ciencias.

De manera más significativa, la polémica acerca del objeto de estudio de la psicología se evidencia en los planteamientos extremos de las corrientes de la psicología Sociética y la Psicología Occidental, sin que hayan existido tentativas de complementariedad entre ellas.

Para la Psicología Soviética, el objeto de estudio de la psicología son los fenómenos psíquicos o consciencia en el ser humano, y que su medio para estudiarlo sería la conducta (Leontiev, 1989). Es precisamente (según lo explícita esta corriente), como el desarrollo de las funciones psíquicas se convierten en el objeto de estudio de la psicología (Vygotsky, 1989.), concordante con Luria (2010), definió a los procesos cognitivos como el objeto de estudio de la psicología.

Por su parte, la Psicología Occidental, a pesar que James (1945), padre del Funcionalismo, subraya desde esta escuela que la finalidad es el estudio de la consciencia y quien abogaba por la integralidad del ser humano, definió como objeto de estudio de la psicología a la conducta humana, respaldando su propuesta en la corriente filosófica del positivismo Lógico.

Aun en este momento, existe una finalidad dispersa en cuanto al objeto de estudio de la psicología, explicando en parte la aparición de

propuestas eclécticas, e incluso un regreso a la metafísica o en definitiva a una confusión no solo en los aspectos ontológicos y epistemológicos sino que trae como consecuencia una práctica huérfana, que termina siendo una extensión del pragmatismo o una confusión de los alcances de las diferentes disciplinas.

1. TENSIONES

La primera tensión es *ontológica*. Tradicionalmente una visión fragmentaria del ser humano generalmente asumida como mente cuerpo. Esto se puede observar en todas las estructuras curriculares de los programas académicos de formación de psicólogos, donde se encuentran asignaturas con contenidos que fomentan esta visión fragmentaria como, por ejemplo: historia de la psicología, escuelas psicológicas, entre otras.

Por otra parte, en los momentos presentes que aboga por una visión compleja del ser humano (esto aparecía en el Art. 1 de la Ley 1090 pero fue impugnada) quedando que será estudiado el ser humano desde los diferentes modelos. No obstante, todas las tendencias apuntan hacia una visión del ser humano a partir de la representación de dimensiones que tienen claramente una tendencia compleja o por lo menos complejizante.

La segunda tensión es la *epistemológica*, la cual muestra cómo tradicionalmente la psicología ha buscado un interés instrumental en los procesos educativos de los futuros profesionales (Habermas, 2007), esto generalmente conlleva a una práctica profesional en la psicología que no es concordante con los supuestos ontológicos y epistemológicos de los llamados modelos, es decir, que la instrumentalización elevada a su máxima potencia termina por escindir totalmente teoría-práctica.

Los avances de la ciencia y las exigencias del momento y contexto requieren que se trascienda este interés instrumental hacia un interés

emancipador del conocimiento, cuya tendencia es la consumación de la reflexión como tal (Habermas, 2007). Esta perspectiva visionaría la formación profesional como un proceso sistémico, inclusivo y diverso, propiciando unas bases ontológicas y epistemológicas en concordancia con el proceso de reflexión permanente de la práctica que harían del profesional de la psicología, un profesional poseedor de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para que de manera creativa responda a las necesidades y problemas presentes en la sociedad.

La tercera tensión es la *Pedagógica*. Como resultado de unas concepciones tradicionales, dogmáticas, mecanicistas que estarían a tono con lo que Freyre (2005) denominó educación bancaria, es decir, un cúmulo de saberes ya elaborados aprehendidos de manera mecánica y que muchas veces son contenidos ausentes de significados precisos. Esto conlleva de igual manera a una práctica psicológica mecanicista donde se fragmenta la teoría de la práctica.

En la actualidad, las nociones de pedagogía y práctica pedagógica han ido alcanzando una religación de tal manera que las concepciones pedagógicas aluden o señalan a los constructos propios de los maestros que respaldan la comprensión de la realidad y las prácticas pedagógicas donde le coadyuvan al logro de los propósitos formativos.

La pedagogía desde esta perspectiva se convierte en la reflexión permanente que el maestro hace de su práctica para una formación que integre teoría y práctica, y que lleve al profesional de la psicología a entender al sujeto, su realidad y la sociedad como un todo. Las prácticas pedagógicas como la interrelación de manera permanente entre los actores del proceso que permiten un “encuentro de saberes, culturas, contextos sociales, políticos y formas de relación y de poder que responden a un

sistema instituido y que se van agenciando de manera permanente” (Pino & Euscategui, 2014).

La cuarta tensión es la *investigación*. Tradicionalmente respaldada por el paradigma positivista, lo cual significa un proceso de comprobación o negación de una hipótesis al tenor de unos datos cuantitativos que muchas veces no consideran el contexto. Desde esta perspectiva la investigación es un acto mecánico a través del cual se comprueba o niega la tendencia de un fenómeno, dejando de lado las características particulares.

la perspectiva cualitativa fue progresivamente inscrita, a la luz de este paradigma científico-formalizable-matematizable dominante, como una perspectiva no científica, no rigurosa y subjetiva. Por el contrario, la perspectiva cuantitativa fue progresivamente proclamada como la única científica. (Gurdián-Fernández, 2007, p.14)

En la actualidad se presenta la emergencia de paradigmas y enfoques investigativos que trascienden lo empírico analítico, que junto a la obtención de los datos se consideran los aspectos del contexto que pueden hacer o no significativos a los resultados. Muchas veces el psicólogo investigador es partícipe de todo el proceso por lo que cobra importancia la intersubjetividad.

La quinta tensión es la *bioética*. Tradicionalmente la ética se ha visto como un conjunto de pautas a cumplir, no obstante, la Ley 1090/06 expresa la responsabilidad del profesional de la psicología tiene consigo mismo, con los demás, con la sociedad y con el entorno, abogando por unas estructuras que le permitan un proceso de interregulación (entre la condición humana y los derechos de quien es atendido, por los deberes que le asisten al profesional de la psicología y por las exigencias

de una sociedad a partir de una constitución política garantista), donde se conjuguen la ética de la especie, la ética de la humanidad y la ética planetaria (Morin, 2011).

REFERENCIAS

- Luria, A. (2010). *Desarrollo Histórico de los Procesos cognitivos*. Madrid: AKAL. S.A.
- Freyre, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galperin, P. Y. (1976). *Introducción a la Psicología. Un enfoque Dialectico*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Gonzalez Casanova, P. (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. Barcelona: Anthopos.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: PrintCenter.
- Habermas, J. (2007). *Ciencia y técnica como ideología. 5ta edición*. Madrid: Tecnos.
- Leontiev, A. N. (1989). *El proceso de Formación de la psicología Marxista*: Moscú: Editorial Progreso.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con ojos nuevos. Nuevos Paradigmas en la Ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Pino, S., & Euscategui, R. (2014). *Re-pensando la formación de maestros. Una mirada desde la educación popular*. Universidad del Cauca.
- Senado, S. d. (2006). *Ley 1090*. Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores.. 2a Edición*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

Cómo citar este capítulo: Carmona Alvarado, F. & Reyes-Ruiz, L. (2021). Tensiones de la psicología en el estudio del ser humano desde las diferentes alternativas de la investigación. En Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F., & Sánchez Villegas, M. (Eds.), *Aproximaciones epistemológicas y teóricas de las acciones investigativas en el doctorado en Psicología* (pp.313-320). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.