

# PSICOespacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 10, N 16, julio-diciembre 2016

## **PSICOESPACIOS**

Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales  
Programa de Psicología  
Institución Universitaria de Envigado  
ISSN- e: 2145-2776  
Vol. 10, N 17, julio-diciembre 2016

### **Rectora**

Libia Blanca Echeverry

### **Vicerrector académico**

Henry Roncancio González

### **Decano facultad Ciencias Sociales**

Alvaro Ramírez Botero

### **Editora académica**

Olena Klimenko

### **Edición y corrección de textos**

PENDIENTE CONFIRMAR

### **Traducción de textos**

PENDIENTE CONFIRMAR

### **Carátula**

Ana Isabel Pino P.

### **Dirección y contactos:**

Cr. 27 B, N 39 Asur-57  
Teléfono: 339 10 10, ext. 223  
psicoespacios@iue.edu.co  
<http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Psicoespacios se encuentra incluida en los siguientes índices y bases de datos:

- Índice Bibliográfico Nacional- Publindex
- Latindex
- Fuente Académica Premier de EBSCO
- DIALNET

### **Comité Editorial**

#### **Olena Klimenko**

Psicóloga (Universidad Lomonosov, Moscú), Magister en Ciencias Psicológicas (Universidad Lomonosov, Moscú), Magister en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia, Colombia), Doctoranda en Psicopedagogía (Universidad Católica de Argentina, Buenos Aires). Docente tiempo completo, Programa de psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Institución Universitaria de Envigado. Colombia.  
eklimenco@correo.iue.edu.co

#### **Oscar Arias Londoño**

Administrador de empresas (Universidad Nacional, sede Manizales), Especialista en docencia universitaria (Fundación Universitaria Luis Amigo), Magister en Administración (Universidad EAFIT); Docente tiempo completo, Institución Universitaria de Envigado, oarias@correo.iue.edu.co

#### **Fernando Gonzales Rey 36**

Psicólogo (Universidad de la Habana, Cuba); Doctor en Psicología (Instituto de Psicología General y Pedagógica, Moscú). Posdoctorado en Psicología (Academia de Ciencias de la Unión Soviética). Profesor visitante de Universidad Autónoma de Madrid, Profesor y asesor del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Profesor titular de Centro Universitario de Brasilia. Brasilia. gonzalez\_rey49@hotmail.com

#### **Albertina Mitjans Martínez**

Psicóloga (Universidad de la Habana, Cuba); Doctora en Ciencias Psicológicas (Universidad de la Habana, Cuba); Posdoctorado en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid, España). Profesora de la Universidad de Brasilia y profesora colaboradora del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad de San Carlos de Guatemala, amitjans@terra.com.br

#### **Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**

Filósofo (Universidad de Antioquia); Magister En Filosofía (Universidad de Antioquia); Doctor en Filosofía (Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín); Docente Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia, franciscogiraldo@itm.edu.co

#### **Manuel Angel Calviño Valdés Fauly**

Licenciado en Psicología (Universidad de La Habana, Cuba); Master en Marketing y Management (Escuela Superior de Estudios de Marketing de Madrid); Master en Comunicación (Universidad de la Habana, Cuba); Doctor en Ciencias Psicológicas (Universidad Lomonosov de Moscú, Rusia); Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba, calvino@infomed.sld.cu

#### **Jorge Emiro Restrepo Carvajal**

Biólogo (Universidad de Antioquia), Psicólogo (Universidad Cooperativa de Colombia); Filósofo (Universidad Nacional Abierta y a Distancia), Magister en Neurociencias (Universidad De Salamanca, España); Doctor en Neurociencias (Universidad De Salamanca, España); Docente tiempo completo Instituto Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia, jorge.restrepo67@tdea.edu.co

### **Arbitraje**

#### **José Luis Álvarez Posada**

Psicólogo (Universidad de San Buenaventura, Colombia); Doctor en Neurociencias (Universidad de Maimonides, Argentina). Docente-investigador. Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia, jlapp.cat@gmail.com

#### **Juan David Martínez Hincapié**

Profesional en Lenguas Extranjeras (Universidad de Antioquia); Magister en Lingüística (Universidad de Antioquia); Doctor en Lingüística (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile); Docente Universidad de Medellín, Colombia, juanda.martinez@upb.edu.co

#### **German David Gómez Palacio**

Psicólogo, (Universidad de San Buenaventura, Medellín); Especialista en Salud Mental (Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín), Magister en Psicología y Salud Mental (Universidad Pontificia Bolivariana - Sede Medellín), Candidato a Doctor en Filosofía (Universidad Pontificia Bolivariana - Sede Medellín), Docente tiempo completo Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Medellín, Colombia, germandavid\_gomez@yahoo.com

#### **Nubia Esther Hernández Flórez**

Psicóloga, Magister en Gestión de la Calidad y prevención de Riesgos Laborales (Universidad Católica de Valencia, España); Magister en Avances en Investigación, Tratamientos es Psicopatologías y Salud (Universidad de Valencia, España); Doctora en Psicología de la Salud (Universidad de Valencia, España). Docente Corporación Universitaria minuto de Dios, Medellín, Colombia, nubiahf05@hotmail.com

#### **Paula Andrea Tamayo Osorio**

Ingeniera de sistemas e informática (Universidad Nacional de Colombia); Magister en ingeniería de Sistemas (Universidad Nacional de Colombia); Candidata a Doctor en ingeniería de

Sistemas (Universidad Nacional de Colombia); Docente tiempo completo Institución Universitaria de Envigado, Colombia, patamayo@correo.iue.edu.co

**Victoria Eugenia Díaz Facio Lince**

Psicóloga (Universidad de Antioquia); Magister en Ciencias Sociales (Universidad de Antioquia); Profesora titular Departamento de Psicología, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, victoria.diaz@udea.edu.co

**Cesar Augusto Jaramillo Jaramillo**

Psicólogo (Universidad de Antioquia); Especialista en estudio sobre juventud (Universidad de Antioquia); Magister en Educación y Desarrollo Humano (Universidad De Manizales); Docente tiempo completo, Institución Universitaria de Envigado, Colombia, ceauja@gmail.com

**Henry Holguín Osorio**

Psicólogo (Institución Universitaria de Envigado); Especialista en intervenciones psicosociales (Fundación Universitaria Luis Amigo); Magister en intervenciones psicosociales (Fundación Universitaria Luis Amigo), Docente Fundación Universitaria Luis Amigo, Colombia, henryholguinosorio@gmail.com

**Ladis Yuceima Frías Cano**

Bibliotecóloga (Universidad de Antioquia); Master Empresarial en Comercio Internacional (Escuela Europea de Dirección y Empresa, España); Coordinadora de bibliotecas Fundación EPM, Colombia, ladyscano@gmail.com

**Boris Camilo Rodríguez Martín**

Licenciado en Psicología (Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba); Magister en Psicología Médica (Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba); Jefe de la Disciplina Integradora y Presidente de la Cátedra Honorífica de Psicología Deportiva de la Facultad de Psicología Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, Coordinador General de GC-Bach (Grupo Científico Cubano de Investigación del Sistema Diagnóstico-Terapéutico de Edward Bach), Cuba, borisc@uclv.edu.cu

**Fabio Salazar Piñeros**

Psicólogo (Universidad Nacional de Colombia); Doctorando en Psicología (Pontificia Universidad Católica Argentina); Docente tiempo completo del Programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana-Neiva, Colombia, fabiosalazar@usco.edu.co

**Julio Roberto Jaime Salas**

Psicólogo (Universidad Surcolombiana, Neiva); Magister en Conflicto, territorio y cultura (Universidad Surcolombiana, Neiva); Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad De Manizales); Docente Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Neiva, Colombia; juliojaimepsicologo@gmail.com

**Vilma Merchán Morales**

Psicóloga (Universidad de los Andes); Magister en Neuropsicología (Universidad de San Buenaventura, Sede Medellín); Docente Fundación Universitaria de Envigado, Universidad Católica Luis Amigo, Colombia; vilma.merchan@gmail.com

**Diego Alfredo Tamayo Lopera**

Psicólogo (Universidad de San Buenaventura); Magister en Neuropsicología (Universidad de San Buenaventura, Medellín); Docente tiempo completo institución Universitaria de Envigado; pditalo@yahoo.com

**Alvaro Ramírez Botero**

Psicólogo (Universidad de Antioquia); Magister en Educación (Pontificia Universidad Javeriana); Doctor en Humanidades (Universidad EAFIT); Decano facultad de Ciencias Sociales, institución Universitaria de Envigado, Colombia; alvaro.ramirez@iue.edu.co

**Helmer Chacón Peralta**

Psicólogo (Universidad Antonio Nariño, Ibagué); Magister en farmacodependencia (Universidad Miguel Hernández); Doctor (c) en Psicología (Universidad Católica de Argentina); Decano facultad de Psicología, Universidad Antonio Nariño, Ibagué, Colombia; coordinador.psicologia.ibague@uan.edu.co



## Editorial

### Vol. 10, N 17, julio-diciembre 2016

Actualmente, el tema de acreditación de alta calidad atraviesa todos los espacios universitarios, exigiendo de estos pensar e implementar las mejores vías de construir la cultura universitaria.

En este orden de ideas, emerge la importancia de articulación de las tres funciones sustantivas de la universidad que son docencia, investigación y extensión.

Docencia, entendida como proceso de aprendizaje-enseñanza universitario con sus metas específicas de formar profesionales con competencias necesarias para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. Al mismo tiempo, la universidad se presenta como un lugar donde se crea el conocimiento, mediante la investigación científica, lo cual vincula este aspecto con los procesos de la docencia y, sobre todo, la penetración de la investigación formativa en las aulas de clase. Lo anterior, a su vez, se orienta al servicio de la sociedad, permitiendo proyectar el saber construido al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas sociales actuales.

Estos aspectos requieren crear dinámicas muy exigentes frente a la formación de los profesores y estudiantes universitarios, ya que lograr articular estas funciones de la universidad demanda de un trabajo conjunto y mancomunado entre docentes y estudiantes, tanto dentro, como por fuera, de las aulas universitarias.

Una de las líneas que permite fomentar esta colaboración estudiante-docente universitario es la investigación tanto científica, como formativa. En este aspecto, no solo es imprescindible para una universidad que sus docentes y estudiante lleven a cabo de forma conjunta los proyectos investigativos, sino que estos proyectos sean de utilidad práctica para sus entornos y necesidades actuales de la sociedad. Muchas veces en el ámbito universitario se puede encontrar trabajos de grado y/o proyectos investigativos que se realizan solo por el hecho reglamentario, porque existen exigencias de llevar a cabo las investigaciones sin valorar debidamente la utilidad y pertinencia de estos.

El hecho de que las investigaciones sean prácticas, orientadas a los problemas actuales, permite que la universidad como espacio de producción

de conocimiento se vincule a la sociedad y se convierta en propulsor del desarrollo social.

Lo anterior, permite también alcanzar una mayor calidad de publicaciones científicas y, sobre todo, el interés de los mismos estudiantes y docentes en leer las revistas universitarias donde se divulgan los resultados de estas investigaciones.

Siguiendo con estas reflexiones, el número actual de la revista PSICOESPACIOS, intenta ofrecer una selección de artículos derivados de investigaciones que invita a pensar en varios temas de importancia relacionados con algunas problemáticas actuales de la sociedad contemporánea.

*Olena Klimenko*

*Mg. en Ciencias Sociales*

*PhD en Psicopedagogía*

*Docente Institución Universitaria de Envigado*

## Contenido

Vol. 10 N°16 enero - junio de 2016

ISSN-e: 2145-2776

### Editorial

*Olena Klimenko*.....5

Prevalencia del síndrome de burnout en personal asistencial de un hospital del departamento de Risaralda - Colombia

*Luisa Alexandra Loaiza Gutiérrez*

*Eliana Yulieth Quiroz-González* ..... 9

Caracterización de la memoria de las mujeres usuarias del CPSAM “MADRE INÉS”

*Gina Paola Bolívar Colorado*

*Claudia Patricia Castro Díaz*

*Patricia Amparo Urrea Hernández*

*Alejandro León Uribe*..... 27

Flexibilidad cognitiva en estudiantes de la I.E. Manuel Uribe Ángel del Municipio Envigado-Colombia

*Mileth Juliana Gómez Calvo1*

*Vanessa Alexandra Vargas Mendoza*

*Jonathan Hernández*

*Diego Tamayo Lopera*..... 41

Presencia de sintomatología ansiosa en niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años de edad en Sincelejo (Sucre): una comparación entre hijos de desplazados y de no desplazados

*Pérez Vásquez Diego*

*Regino Torres Tady*

*Gómez Oyola Nancy*

*Castillo Santis Sandra*

*Romero-Acosta Kelly*..... 51

Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza en una institución universitaria <i>Olena Klimenko</i> <i>Ana María Botero Castello</i> .....	71
El lugar de la intersubjetividad en la configuración de subjetividad juvenil en contextos de violencia <i>Ana María Ramírez Serna</i> .....	95
Perspectivas de la interacción trabajo-familia en docentes de instituciones públicas <i>Pablo Enrique Gutiérrez Cardoso</i> <i>Karen Lucia Reyes Oviedo</i> .....	111
Uso de la red social Facebook y la fantasía amorosa: un estudio de caso <i>Andrés Felipe Rojas Zapata</i> <i>Orlando Lenin Enríquez Eraso</i> .....	127
Enfoque clínico y neurofuncional del Síndrome Gilles de la Tourette <i>Jorge Alexander Ríos-Flórez</i> <i>Claudia Rocío López-Gutiérrez</i> .....	155
El ágora: una forma de hacer universidad y sociedad democrática <i>Álvaro Hernández Acevedo</i> .....	169



## Prevalencia del síndrome de burnout en personal asistencial de un hospital del departamento de Risaralda - Colombia\*

*Prevalence of burnout syndrome in health staff of a hospital of department of Risaralda - Colombia*

Luisa Alexandra Loaiza Gutiérrez\*\*  
Eliana Yulieth Quiroz-González\*\*\*

### Resumen

El síndrome de Burnout es una vivencia negativa experimentada por el personal asistencial de salud como respuesta a factores estresores y demandantes. Se describe la prevalencia del síndrome de Burnout en el personal asistencial de un hospital del departamento de Risaralda - Colombia, a partir de un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, de alcance descriptivo. En una muestra no probabilística de 195 participantes (80% mujeres y 20% hombres) se aplicó una ficha de datos sociodemográficos y el Maslach Burnout Inventory – Health Services Survey (MBI-HSS). Los resultados evidenciaron que la prevalencia del síndrome de Burnout es alta en agotamiento emocional ( $M=38.95$ ) y despersonalización ( $M=17.73$ ), mientras que la realización personal se encuentra en una puntuación intermedia ( $M=34.19$ ). Se encontró una prevalencia del 49.74%. Se sugiere la creación de programas de intervención que lleven a la prevención del síndrome de burnout y la promoción de conductas saludables con estos profesionales.

**Palabras claves:** Agotamiento emocional, baja realización personal, despersonalización, salud, síndrome de burnout.

Recibido 19.09.2016 • Arbitrado 18.10.2016 •  
Aprobado 12.11.2016

\* Este artículo de investigación es producto del trabajo de grado: “Prevalencia del síndrome de burnout en el personal asistencial de un hospital de la ciudad de Pereira durante el año 2015”. Universidad Católica de Pereira. Pereira, Colombia.

\*\* Estudiante de psicología de X semestre. Universidad Católica de Pereira. Pereira, Colombia. luisaloaiza\_1993@hotmail.com

\*\*\*Psicóloga, Universidad Católica de Pereira. Especialista en Gerencia del Talento Humano, Universidad de Manizales. Magíster en Gerencia del Talento Humano, Universidad de Manizales. Docente Universidad Católica de Pereira. eliana.quiroz@ucp.edu.co, elianaquiroz09@gmail.com

## Abstract

The burnout syndrome is a negative experience that the health staff can experience in response to stress factors which they are constantly facing. In order to describe the prevalence of burnout syndrome in the health staff personnel of a hospital in the department of Risaralda, a quantitative, non-experimental, cross-sectional and descriptive-scope study was designed. A form of socio-demographic data and the Maslach Burnout Inventory - Health Services Survey (MBI - HSS) were applied to a non-random sample of 195 participants (80% women and 20% men). The results showed that the prevalence of burnout syndrome is high for emotional exhaustion and depersonalization, and intermediate for personal fulfillment. These results indicate the need for intervention programs that lead to burnout syndrome prevention and promotion of healthy behaviors for these professionals.

**Key words:** Emotional exhaustion, low personal accomplishment, depersonalization, health, burnout syndrome.

---

## Introducción

En las últimas décadas se han generado cambios en los países subdesarrollados, producto de la implementación del modelo neoliberal y la mercantilización de servicios como la salud. Esto puede relacionarse con las dificultades del sistema de salud en cuanto a la escasez de recursos disponibles tanto para el ejercicio del profesional como para la atención de los usuarios (Blanch, Crespo, & Sahagún, 2012).

Según Blanch (2014) la nueva gestión pública convierte los servicios hospitalarios en empresas de mercado, en este sentido son diversos los factores (el tránsito del fordismo keynesiano hacia el nuevo capitalismo posmoderno, la globalización económica neoliberal, la innovación tecnológica y la reorganización flexible del trabajo) que han transformado intensamente los modos de prestación e intercambio de productos y servicios.

Ahora bien, estas nuevas lógicas laborales pueden llevar a que el personal asistencial experimente vivencias estresantes. La presencia crónica de estrés laboral se conoce como Síndrome de Burnout (SB), el cual se caracteriza por un estado de agotamiento físico, mental, emocional, despersonalización, falta de interés y baja realización personal; lo que produce una sintomatología a nivel fisiológico y psicológico (Gil Monte, 2005).

Conductas poco adaptativas por parte de los trabajadores de la salud parecen deberse a factores personales, laborales y las exigencias del contexto que promueve la aparición de estrés (Gil Monte, 2005). Tales conductas son descritas como una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador y se nominó como Síndrome de Burnout (SB) por primera vez en 1974 por Freudemberg.

La conceptualización del SB ha recibido diferentes connotaciones a lo largo del tiempo. En 1982, Maslach y Jackson definen el SB como el cansancio emocional que lleva una pérdida de motivación que suele progresar hacia los sentimientos de inadecuación y fracaso; y es un proceso que se da en etapas progresivas donde se vivencia: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (citado en Gómez & Gómez, 2007). En 1984 Brill conceptualiza el SB como un estado disfuncional disfórico relacionado con el trabajo, en una persona que no padece otra alteración psicopatológica mayor, en un puesto de trabajo en el que antes ha funcionado bien, tanto en el ámbito de su rendimiento objetivo como de satisfacción personal, y que luego ya no puede conseguirlo de nuevo si no es por una intervención externa de ayuda o por un reajuste laboral, y que está en relación con las expectativas previas (citado en González & De la Gándara, 2004). Y en el 2005 Gil Monte menciona que el SB es la respuesta al estrés laboral crónico, una experiencia de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, círculo social con las que se relaciona la persona y hacia el propio rol como profesional (Gil Monte, 2005).

En consecuencia aparecen una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas, que tienen repercusiones nocivas para las personas y para la organización. La literatura presenta más de 100 síntomas asociados al SB tales como agotamiento emocional, irritabilidad, odio, baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, sentimientos de impotencia para el desempeño del rol profesional o sensación de fracaso, actitudes como cinismo, despersonalización, apatía, hostilidad, suspicacia, entre otros (Gil Monte, 2005).

El SB se compone de tres factores (González & De la Gándara, 2004): (a) Agotamiento Emocional, es un rasgo que supone síntomas de pérdida de energía, agotamiento físico y psíquico, sensación de estar al límite, y de no poder dar más de sí mismo a los demás. (b) la Despersonalización, se desarrollan cambios negativos en las actitudes y respuestas hacia los demás, mostrándose distanciado, cínico, usando etiquetas despectivas para referirse a los demás o tratando de culparles de sus frustraciones y del descenso de compromiso laboral (c) la baja realización personal, es una sensación de inadecuación

personal profesional para ejercer el trabajo, involucra sentimientos de incapacidad, baja autoestima e ideas de fracaso.

En Colombia diversos estudios muestran la alta prevalencia del SB en el personal de la salud (Hernández, 2002; Gutiérrez et al. 2008; Paredes & Sanbriá-Ferrand, 2008; Berdejo, 2014). En esta misma línea, estudios internacionales colocan en evidencia la existencia del SB en los profesionales que trabajan en el sector salud general (Grau, Suñer & García, 2005; Moriana, Alós, Pino, Herruzo, Alcalá, Ruiz & Corpas, 2006); en las áreas de salud mental (Yang, Meredith & Khan, 2015); en enfermeras de emergencia (Adriaenssens, De Gucht & Maes, 2014); en médicos oncólogos (Torres & Guarino, 2013); en profesionales de la salud del área de hemato-oncología pediátrica (Zanatta & Lucca, 2015) y en personal de hospicio y cuidados paliativos (Kamal et al., 2015).

Los anteriores estudios colocan en evidencia los altos niveles de estrés que experimentan los profesionales asistenciales y sugieren la necesidad de cuidar la salud de estos trabajadores, quienes poseen mayor grado de vulnerabilidad con relación a otras profesiones. Estos profesionales deben contar con una responsabilidad mayor, puesto que deben velar por la salud y bienestar de las personas sin descuidar el autocuidado (Moriana et al., 2006) y esta debe ser una responsabilidad compartida con el sistema de salud (Gómez & Gómez, 2007).

En Colombia es importante continuar desarrollando estudios que coloquen en evidencia estas problemáticas y que, además, impulsen a diferentes organismos estatales a pensar políticas que promuevan el cuidado del personal de la salud, tanto del sector público, como del privado.

Teniendo en cuenta el escenario de trabajo del personal asistencial, esta investigación buscó describir la prevalencia del SB en el personal asistencial de un hospital del departamento de Risaralda.

## Metodología

### *Participantes*

Se obtuvo una muestra no probabilística a partir del personal asistencial del hospital. El 13% de los participantes fueron médicos generales; el 6% médicos especialistas, entre ellos médicos pediatras, intensivistas e internistas; el 27% enfermeros; el 3% terapeutas respiratorios; el 5% bacteriólogos; el 37% auxiliares de enfermería y el 9% reúne participantes con otras profesiones u oficios como fonoaudiólogo, microbiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, nutricionista, camillero, instrumentador quirúrgico y paramédico.

Los criterios de inclusión fueron: vinculación laboral con el hospital, hacer parte del personal asistencial, haber firmado el consentimiento informado. Se excluyó a quienes sólo practicaban en el hospital sin mediar contrato laboral.

### *Diseño*

El presente es un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo (Hernández et al., 2014).

### *Técnicas e instrumentos*

La aplicación de la ficha sociodemográfica caracterizó edad, sexo, cargo, tiempo de vinculación laboral, tiempo de dedicación en el hospital, experiencia profesional, tipo de vinculación laboral, dedicación laboral y profesión u oficio.

Para medir el SB, se usó el Maslach Burnout Inventory – Health Services Survey (MBI-HSS) dirigido a los profesionales de la salud según Maslach, Jackson y Leiter (1996, citado por García, Herrero & León, 2007). Este formato contiene 22 preguntas para medir la frecuencia con que los profesionales perciben el agotamiento emocional, la despersonalización y realización personal en el trabajo; la escala de opciones de respuestas es tipo Likert, con las siguientes alternativas de respuesta: Nunca, pocas veces al año o menos, una vez al mes, pocas veces al mes o menos, una vez a la semana, pocas veces a la semana y todos los días. Completar el cuestionario toma de 15 a 20 minutos.

La presencia de agotamiento emocional viene determinado por más de 27 puntos, la de agotamiento por 10 o más puntos, y la de realización personal por menos de 6 puntos. El MBI – HSS puede considerarse válido y fiable en la versión adaptada al español, acorde a la validez factorial realizada en Chile (Olivares-Fáundez, Mena-Miranda, Jélvez-Wilke & Macías-Sepúlveda, 2013). En Colombia este instrumento ha mostrado una buena consistencia interna ( $\alpha=0.767$ ), de acuerdo a una adaptación y validación realizada en Cali (Córdoba et al., 2011).

### *Procedimiento*

Después de obtener autorización del hospital y firmas de consentimiento informado por parte de cada participante, se aplicó la ficha de datos sociodemográficos y el MBI-HSS a todos los participantes del estudio. El instrumento fue suministrado de manera presencial por una de las investigadoras, la apli-

cación se llevó a cabo en el hospital donde laboran los participantes.

Se verificó que los instrumentos hubiesen sido diligenciados individual y completamente por los participantes.

Se dio a conocer a cada participante el objetivo y alcance de la investigación, posteriormente cada uno firmó el consentimiento informado, teniendo como base el marco ético y deontológico del psicólogo, según lo referido por el Colegio Colombiano de Psicólogos y siguiendo las disposiciones de la Ley 1090 de 2006.

### *Análisis de los datos*

Los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos fueron llevados a una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2011. Para su descripción estadística fueron trasladados y analizados mediante el SPSS versión 21, donde se calcularon frecuencias y porcentajes según las variables: cansancio emocional, despersonalización y realización personal; y estadística descriptiva para las medidas de tendencia central y dispersión.

## **Resultados**

Participaron 195 profesionales de la salud, 80% mujeres y 20% hombres. La distribución por rangos de edad fue: 21-25 años (19%); 26-30 años (23.1%); 31-35 años (15.4%); 36-40 años (6,2%), 41-45 años (2,1%), 46-50 años (6,2%); y mayor a los 50 años (3,6%).

En cuanto a la antigüedad, definida como los años que llevan trabajando en el hospital, la distribución fue: 0-1 año (26.2%); 2-3 años (17.9%); 4-10 años (36,4%); 11-20 años (6.7%); y 21 o más años (7,2%).

Con respecto a la vinculación laboral con el hospital, la mayoría de los trabajadores (83.1%) están contratados por cooperativa, sólo 6,2% es personal de planta; el 9,7% de los participantes están vinculados al Hospital por medio de una empresa contratista.

Así mismo, el 11% de los participantes ejercen hace un año o menos; el 14% están ejerciendo entre 2 y 3 años; el 41% se encuentra ejerciendo entre 4 y 10 años; los participantes que llevan ejerciendo entre 11 y 20 años equivalen al 16%; los que están ejerciendo desde hace 21 años en adelante corresponden al 13%.

El 93.8% de los participantes laboran en jornada completa; el 3.6% trabajan medio tiempo dentro del hospital; sólo el 1.5% se encuentran en el hospital

por días u horas; en cuanto dedicación laboral por día se observa que el 3.1% trabaja entre 4 y 6 horas por día; el 8.7% labora entre 7 y 9 horas; el 10.3% está trabajando entre 10 y 11 horas; el 73.8% de los participantes trabaja entre 12 y 15 horas, siendo la mayoría; el 1.5% trabajan entre 16 y 18 horas, sólo el 1% está trabajando 19 horas en adelante.

El 13% de los participantes son médicos generales; el 6% son médicos especialistas, entre ellos médicos pediatra, intensivistas e internistas; el 27% son enfermeros; el 3% son terapeutas respiratorios; el 5% son bacteriólogos; el 37% son auxiliares de enfermería y el 9% reúne participantes con otras profesiones u oficios como fonoaudiólogo, microbiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, nutricionista, camillero, instrumentador quirúrgico y paramédico.

La caracterización sociodemográfica se describe en la Tabla 1, cabe aclarar que no todos los criterios corresponden al 100%, dado que algunas personas no respondieron la totalidad de las preguntas.

Tabla 1: Caracterización sociodemográfica

Datos sociodemográficos	Criterio	Porcentaje
Sexo	Femenino	80%
	Masculino	20%
Edad	21-25 años	19%
	26-30 años	23.1%
	31-35 años	15.4%
	36-40 años	6.2%
	41-45 años	2.1%
	46-50 años	6.2%
	Mayores de 50 años	3.6%
Antigüedad	0 - 1 año	26.2%
	2 - 3 años	17.9%
	4 - 10 años	36.4%
	11 - 20 años	6.7%
	21 años en adelante	7.2%

Vinculación laboral	Planta	6.2%
	Cooperativa	83.1%
	Contratista hospital	9.7%
Tiempo ejerciendo la profesión	0 - 1 año	11%
	2 - 3 años	14%
	4 - 10 años	41%
	11 - 20 años	16%
	21 años en adelante	13%
Dedicación laboral	Jornada completa	93.8%
	Medio tiempo	3.6%
	Otro	1.5%
Dedicación laboral por día	4-6 horas	3.1%
	7 y 9 horas	8.7%
	10 y 11 horas	10.3%
	12 y 15 horas	73.8%
	16 y 18 horas	1.5%
	Más de 19 horas	1%
Profesión	Médicos generales	13%
	Médicos especialistas	6%
	Enfermeros	27%
	Terapeutas respiratorios	3%
	Bacteriólogos	5%
	Auxiliares de enfermería	37%
	Otras profesiones	9%

**Fuente:** *Autores*



Ahora bien, la prevalencia del SB en el personal asistencial participante en este estudio es alta en agotamiento emocional ( $M=38.95$ ) y despersonalización de ( $M=17.73$ ), mientras que se encuentra en un nivel intermedio para realización personal ( $M=34.19$ ), como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 2. Comportamiento del síndrome de burnout.

	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
N	195	195	195
Media	38.95	17.73	34.19

Fuente: Autores

En relación a los tres componentes del SB; se evidencia que en agotamiento emocional el 92.7% de los participantes puntúan alto, el 1.5% obtienen una puntuación intermedia y sobre el 0.5% una puntuación baja; en despersonalización el 92.2% puntúan alto, el 1% intermedio y el 3% bajo; en realización personal el 48.1% puntúa bajo, el 36.4% intermedio y el 10.2% alto.

Tabla 3. Puntuaciones de las dimensiones del SB.

Agotamiento emocional		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	.5
Intermedio	3	1.5
Alto	191	92.7
Despersonalización		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	1.5
Intermedio	2	1.0
Alto	190	92.2

Realización Personal		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	99	48.1
Intermedio	75	36.4
Alto	21	10.2

**Fuente:** Autores

Se observa que el 49.74% de la población encuestada, es decir, 97 profesionales de la salud de los participantes en esta investigación, cumplieron con los tres criterios requeridos para tener el SB; el 50.25% que corresponde a 98 profesionales, cumplen con dos criterios; no se encontraron participantes que sólo cumplieran con un criterio o que no cumplieran con ninguno de ellos.

*Tabla 4.* Criterios para el SB.

Criterios para SB		
	Frecuencia	Porcentaje
Cumplen con los 3 criterios	97	49.74
Cumplen con 2 criterios	98	50.25
Cumplen con 1 criterio	0	0
No cumplen con ningún criterio	0	0
Total	195	100

**Fuente:** Autores

## Discusión

De acuerdo al objetivo de describir la prevalencia del SB en el personal asistencial de un hospital del departamento de Risaralda; se encontró que la prevalencia del SB en el personal asistencial es alta en agotamiento emocional ( $M=38.95$ ) y despersonalización ( $M=17.73$ ), mientras que es baja para la realización personal ( $M=34.19$ ), lo que corresponde a un 92.7% con alto agotamiento emocional, 92.2% con alta despersonalización y 48.1% con baja realización personal, sin embargo, del total de la muestra (195), 97 traba-

jadores cumplen con los 3 criterios para tener el SB, lo que corresponde al 49.74%, es decir, casi la mitad de la muestra participante.

Estos resultados coinciden con lo encontrado en otras investigaciones (Berdejo, 2014) sobre la prevalencia del síndrome en médicos de la Universidad Nacional, donde participaron 133 médicos residentes, se establecieron significancias en los tres componentes del síndrome, hallaron un 78.9% en agotamiento emocional, 60.8% para despersonalización y 23.4% en baja realización personal.

Así mismo, Gutiérrez et al. (2008) muestran una prevalencia del 45.4% de Burnout donde participaron *médicos especialistas docentes*, estando el cansancio emocional en el 75.7% de los encuestados, la despersonalización en el 60.6% y la baja realización personal en el 12.1%.

Lo encontrado por Sanjuan, Arrazola & García (2014) expone que el 31.81% de la muestra perteneciente a personal de enfermería del servicio de cardiología, neumología y neurología presentaba el SB, una cifra relevante y elevada. En cuanto a las dimensiones, se evidenció que el 40,9% presentaba un nivel alto de cansancio emocional, el 45,5% reconocía tener actitudes de frialdad y distanciamiento con sus pacientes y un 59,1% tenía un nivel bajo en la consideración de su propia realización personal.

También se puede contrastar con el estudio realizado por Agudelo et al. (2011), donde se evidenció la presencia de las tres características del SB de la siguiente manera: 26.4% para agotamiento emocional, 26.1% para despersonalización y 7.2% para baja realización personal; y con la investigación realizada por Borda et al. (2007) referente al SB en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte, en la cual se obtuvo una prevalencia del 41.8% para agotamiento emocional, 30.9% para despersonalización y 12.7% para baja realización personal.

Es importante resaltar que en los estudios mencionados la característica que más se distancia para cumplir con los criterios del SB es la baja realización personal, es decir, que aunque existe una alta prevalencia del SB en los estudios ya mencionados, incluyendo esta investigación, el criterio de menor puntaje es realización personal, esto puede ser explicado por los sentidos de trabajo que existen a la base de las profesiones asistenciales, y es lo competente a la vocación de servicio, la motivación de prestar un servicio social, teniendo así una contribución en el entorno que los rodea.

Por otro lado, los resultados de esta investigación distan de lo encontrado por Pera & Serra-Prat (2002), dado que en el estudio de estos autores, en el cual hicieron uso del MBI, ninguno de los participantes obtuvo puntuaciones

elevadas en las tres escalas, sin embargo, el 13,9% de los entrevistados presentó cansancio emocional, el 11,1% presentó despersonalización y el 6,6% baja realización personal, de manera que sus autores concluyen que la prevalencia del SB es relativamente baja en este hospital.

Así mismo, los resultados obtenidos por Flores, Jenaro, Cruz, Vega & Pérez (2013) indicaron que un 28,1% de los profesionales de servicios sanitarios presentaron elevado agotamiento, un 47,9% elevado cinismo, y un 42,7% una baja eficacia profesional. No obstante, la presencia simultánea de estos tres criterios en el mismo profesional fue del 10,67%, lo que correspondió a 60 profesionales sanitarios.

En esta misma línea, se encuentra lo hallado por Vega et al. (2009) en el que describe el síndrome de desgaste profesional en cirujanos colombianos, donde el síndrome se presentó en el 26,1% de los cirujanos encuestados y la evaluación global de los dominios de la escala evidencia que 24% de los cirujanos presentó alto cansancio emocional, 5,8% una elevada despersonalización, y 10% una baja realización personal. Los autores afirman que estos resultados difieren de lo encontrado en la literatura y no corresponderían al sentir generalizado en el medio quirúrgico nacional.

Por otro lado, en la investigación realizada por Albaladejo et al. (2004) encontraron una prevalencia del SB relativamente baja en el personal de enfermería de un hospital de Madrid, estando la distribución de la siguiente manera: 19.61% para agotamiento emocional, 8.37% para despersonalización y 20.80% para baja realización personal.

Cabe resaltar que los reportes de prevalencia del SB en muestras asistenciales genera tasas que varían entre uno y otro estudio, y puede ser explicado por los instrumentos que se han empleado en cada uno de los estudios, sin embargo, siempre que existan casos de estrés crónico en las instituciones, será necesario desplegar una serie de intervenciones para mitigar los efectos del mismo y de forma paralela promover conductas laborales saludables.

Ahora bien, la alta prevalencia encontrada en esta investigación puede ser multicausal, donde pueden intervenir factores personales, sociales, laborales, los cuales se ven permeados por escenarios políticos y económicos. En este sentido, Blanch (2014) menciona que la nueva gestión pública ha convertido los servicios hospitalarios en empresas dedicadas al desarrollo de estrategias de índole mercantil, con el fin de garantizar su supervivencia a nivel financiero e incluir en su cultura institucional aspectos relacionados con la productividad y competitividad, esto, a su vez, ha tenido efectos sobre el bienestar

psicosocial y la calidad de vida de los profesionales de la salud, llevándolos a experimentar una vivencia psicológicamente insatisfactoria.

Así, en la actualidad, las instituciones de salud se encuentran ligadas a los indicadores de rendimiento y rentabilidad, sin importar si estas instituciones son públicas o privadas; de acuerdo a esto, los cambios mencionados, se dan a costa de la atención de los pacientes y de la remuneración digna de los trabajadores del campo de la salud (Cardona et al., 2006), lo cual podría afectar la calidad de vida de los mismos.

En este sentido, temas como la economización de los servicios de la salud, la presión asistencial y la carga de trabajo, están teniendo implicaciones en las condiciones laborales a las cuales se encuentran vinculados los trabajadores, así pues, podría pensarse que si las personas que están prestando este servicio, se están viendo afectadas no sólo a nivel laboral sino también emocional, cognitivo y físico, entonces llegará el momento en el que ellos como afectados hagan uso de este servicio, al ver deteriorada su calidad de vida (Blanch, Crespo & Sahagun, 2012).

De acuerdo con Blanch & Cantera (2011) la reestructuración neoliberal de los servicios públicos realizada a escala mundial, ha construido un hipermercado planetario en el que se comercia con bienes de consumo y de servicios. En la actualidad las organizaciones dedicadas a la salud se han visto sujetas a las nuevas reglas de juego de la competencia global, por lo que han debido desarrollar estrategias mercantiles para hacer financieramente sostenibles servicios como la salud.

La desnaturalización de las acciones propias de los servicios de la salud, que transforman las actividades humanitarias de atención en simples actos comerciales, donde los profesionales son el instrumento del sistema para la concreción de los negocios, lleva a que las personas se deshumanicen, la categoría salud que es intrínseca al sujeto es sustraída y manejada como un medio para ganar o perder dinero, el acumulado de años de entrenamiento de los profesionales de la salud se pierde ante un enfermo, al cual no es posible atender de manera integral, de este modo el médico se constriñe y el ejercicio de la profesión se convierte en un factor de estrés crónico (Cardona et al., 2005).

## Conclusiones y recomendaciones

Se evidencia una alta prevalencia del SB en el personal asistencial de un hospital del departamento de Risaralda.

Cabe mencionar, que aunque los estudios referidos en esta investigación se llevan a cabo con una población similar (personal asistencial), las personas se encuentran sujetas a condiciones diferentes a nivel personal, laboral y social; del mismo modo podrían afectar la presencia del SB, factores como el tipo de contrato, turnos, estado civil, edad, nivel académico, remuneración económica, salario emocional, prestaciones sociales, percepciones de justicia organizacional, entre otras variables tanto demográficas como teórico conceptuales, que sería interesante indagar en futuras investigaciones.

Deben realizarse procesos de planeación, desarrollo y medición de programas de intervención para reducir y eliminar la prevalencia del SB, así como incrementar niveles de bienestar y salud laboral, dicha intervención debe ser interdisciplinaria.

Se sugiere para futuros estudios contar con muestras probabilísticas y realizar investigaciones longitudinales, que permitan corroborar las relaciones causales en el transcurso del tiempo, así como la eficacia de los planes de intervención.

Se hace la invitación a las instituciones a contribuir con el desarrollo de investigaciones y planes de estudio planteados por estudiantes y profesionales en proyectos relacionados con el campo de la salud, con el fin de promover la participación alrededor del tema.

## Referencias

- Adriaenssens, J., De Gucht, V., Maes, S. (2014). Determinants and prevalence of burnout in emergency nurses: A systematic review of 25 years of research. *International journal of nursing studies*, 52, 649 – 661. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.11.004>
- Agudelo, C., Castaño, J., Arango, C., Durango, L., Muñoz, V., Ospina, A., Ramírez, J., Salazar, N., Serna, J., Taborda, J. (2011). Prevalencia y factores psicosociales asociados al síndrome de burnout en médicos que laboran en instituciones de las ciudades de Manizales y la Virginia. *Archivos de Medicina (Col)*, vol. 11, núm. 2, pp. 91-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273821489002>
- Albadejo, R., Villanueva, R., Ortega P., Astasio, P., Calle, M. & Domínguez, V. (2004). Síndrome de burnout en el personal de enfermería de un Hospital de Madrid *Revista española de salud pública*. 78, 505 – 516. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-57272004000400008](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272004000400008)
- Blanch, J. (2014). Calidad de vida laboral en hospitales y universidades mercantilizados. *Papeles del psicólogo*, 35 (1), 3 – 23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77830184006>

- Blanch, J., Crespo, F., Sahagún, M. (2012). Sobrecarga de trabajo, tiempo asistencial y bienestar psicosocial en la medicina mercantilizada. En Ansoleaga, E.; Artaza, O. & Suárez, J. (Eds.). *Personas que cuidan Personas: Dimensión Humana y Trabajo en Salud*. (176-182). Santiago de Chile: OPS/OMS - Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud. ISBN 978-92-75-31695-5
- Berdejo, H. (2014). *Síndrome de desgaste laboral (burnout) en los médicos residentes de especialidades médico quirúrgicas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.
- Borda, M., Navarro, E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K., Ruiz, J. (2007). Síndrome de burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte. *Salud Uninorte*, 23(1), 43-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81723106>
- Blanch, J. M., Cantera, L. (2011). *La nueva gestión pública de universidades y hospitales. Aplicaciones e implicaciones*. En Agulló, E., Alvaro, J. L., Garrido, A., Medina, R. y Schweiger, I. (Eds.). *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad*. Oviedo: Ediuono.
- Cardona, D., Tabima, D., Martínez, J., Mejía, R., Granada, P., Cano, M. (2005). *Depresión en el personal de la salud*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2012). *Deontología y bioética del ejercicio de la Psicología en Colombia*. Tercera versión. Bogotá: Javegraf.
- Córdoba, L., Tamayo, J., González, M., Martínez, M., Rosales, A., Barbato, S. (2011). Adaptation and validation of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey in Cali, Colombia. *Colombia Médica*, 42, 286-293. Recuperado de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/874>
- Flores, N., Jenaro, C., Cruz, M., Vega, V., Pérez, M. C. (2013). Síndrome de burnout y calidad de vida laboral en profesionales de servicios sanitarios. *Pensando Psicología*, 9(16), 7-21. Recuperado de <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/613>
- García, J., Herrero, S., León, J. (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de psicología*, 25(2), 157-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2350787>
- Gil Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout)*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gómez, I., Gómez, S. (2007). *Burnout en profesionales de la salud que atienden la enfermedad crónica*. En Arrivillaga, M. Correa, D. & Salazar, I. (Eds). *Psicología de la salud, abordaje integral de la enfermedad crónica*. Bogotá: Manual Moderno.

- González, R., De la Gándara, J. (2004). *Retos en la salud mental del Siglo XXI en atención primaria. El médico con burnout. Conceptos básicos y habilidades prácticas para el médico de familia*. Madrid: Novartis.
- Grau, A., Suñer, R., García, M. (2005). Desgaste profesional en el personal sanitario y su relación con los factores personales y ambientales. *Gaceta Sanitaria*, 19 (6), 463 – 470. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/gs/v19n6/original6.pdf>
- Gutiérrez, J., Peña, J., Zueth, J., Osorio, D., Caicedo, C., Gallego, Y. (2008). Prevalencia y factores asociados a “burnout” en médicos especialistas docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. 2006. *Revista Médica de Risaralda*, 14 (01), pp. 15-22, Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/611>
- Hernández, P. (2002). Estudio descriptivo del síndrome de burnout en personal de salud en el hospital militar de Bogotá. *Acta Colombiana de psicología*. 7 (2), 71-83. Universidad Católica de Colombia. ISSN: 0123-9155.
- Hernández, R. Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kamal, A. H., Bull, J. H., Wolf, S. P., Swetz, K. M., Shanafelt, T. D., Ast, K., Abernethy, A. P. (2015). Prevalence and Predictors of Burnout Among Hospice and Palliative Care Clinicians in the US. *Journal of pain and symptom management. J Pain Symptom Manage*, 51(4):690-6. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2015.10.020
- Moriana, A., Alós, F., Pino, J., Herruzo, J. Ruiz, R., Alcalá, R., Corpas, A. (2006). Análisis y comparación de nivel de burnout en dos profesionales asistenciales. *Psicología conductual*. 14(1), 7-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1961764>
- Olivares-Fáundez, V., Mena-Miranda, L., Jélvez-Wilke, C., Macías-Sepúlveda, F. (2013). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI-HSS) en profesionales chilenos. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 145-159. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-fyvQxp3dItQJ:revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/2919/7306+&cd=1&hl=es&ct=clnk&client=safari>
- Pera G., Serra-Prat M. (2002). Prevalencia del síndrome del quemado y estudio de los factores asociados en los trabajadores de un hospital comarcal. *Gac Sanit*, 16(6), 480-486. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0213-91112002000600005](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112002000600005)
- Paredes, O., Sanbria-Ferrand, P. (2008). Prevalencia del síndrome de burnout en residentes de especialidades médico quirúrgicas, su relación con el bienestar psicológico y con variables sociodemográficas y laborales. *Revista Med*. 16(1), 25-



32. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-52562008000100005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-52562008000100005)

Sanjuan, L., Arrazola, O., García, L. (2014). Prevalencia del Síndrome del Burnout en el personal de enfermería del Servicio de Cardiología, Neumología y Neurología del Hospital San Jorge de Huesca. *Enfermería Global*, 13(36): 253-264. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1695-61412014000400013>

Torres, B., Guarino, L. (2013). Diferencias individuales y burnout en médicos oncólogos venezolanos. *Universitas Psychologica*, 12(1), 95-104. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1063>

Vega, N., Sanabria, A., Domínguez, L., Osorio, C., Ojeda, C., Bejarano, M. (2009). Síndrome de desgaste profesional en cirujanos colombianos. *Revista Colombiana de Cirugía*, 24(3), 153-164. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S2011-75822009000300004>

Yang, S., Meredith, O., Khan, A. (2015). Stress and burnout among healthcare professionals working in a mental health setting in Singapore. *Asian Journal of Psychiatry*, 15, 15-20, doi: 10.1016/j.ajp.2015.04.005

Zanatta, A. B., Lucca, S. R. (2015). Prevalence of Burnout syndrome in health professionals of an onco-hematological pediatric hospital. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(2), 251-25. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25992824>



## Caracterización de la memoria de las mujeres usuarias del CPSAM "MADRE INÉS"\*

### Characterization of the memory of women users of the CPSAM "MOTHER INÉS"

Gina Paola Bolívar Colorado\*\*

Claudia Patricia Castro Díaz\*\*\*

Patricia Amparo Urrea Hernández\*\*\*\*

Alejandro León Uribe\*\*\*\*\*

## Resumen

Al entrar a la edad adulta el proceso evolutivo es susceptible a transformaciones que desencadenan problemáticas en los diferentes ámbitos del ser humano incluyendo las actividades motrices y cognitivas, presentando disminución en su autonomía, relaciones socio-culturales, independencia y estado de salud, destacándose un significativo deterioro en los procesos cognitivos superiores, en este caso, la memoria. Por ello el presente trabajo tiene como objetivo caracterizar los sistemas de memoria semántica, episódica y operativa de las mujeres usuarias del Centro de Protección Social al adulto mayor CPSAM Madre Inés durante el año 2014. Para ello se llevó a cabo una investigación de corte cuantitativo de tipo descriptivo transversal. A una muestra de 26 adultas mayores de la institución se les aplicó el Mini Mental State Examination (MMSE), Control Mental, Figura Compleja de Rey-Osterrieth por copia y evocación y las subpruebas de la Escala de Memoria de Wechsler: Fluidez Verbal Fonológica (FAS), Fluidez Verbal Semántica. Los resultados permiten evidenciar que en los grupos por rango de edades superiores presentan el deterioro en los sistemas de memoria semántica, episódica y operativa de acuerdo con su curso natural, sin embargo, en los grupos poblacionales más jóvenes la memoria operativa presenta el mayor nivel de deterioro, característica contraria en el ciclo evolutivo humano.

**Palabras claves:** Memoria, adulto mayor, deterioro cognitivo, memoria semántica, memoria episódica, memoria operativa.

Recibido 12. 07. 2016 • Arbitrado 20. 10. 2016 •

Aprobado 09.11. 2016

- \* Artículo presenta resultados del trabajo de grado realizado para optar el título de psicólogo, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Psicología, Institución Universitaria de Envigado, Colombia, año 2015-2016.
- \*\* Psicóloga, Institución Universitaria de Envigado, gina.pb@hotmail.com
- \*\*\* Psicóloga, Institución Universitaria de Envigado, claupatricia1706@hotmail.com
- \*\*\*\* Psicóloga, Institución Universitaria de Envigado, patri1219@hotmail.es
- \*\*\*\*\* Psicólogo, Especialista en terapia pos-traccional, Magister(c) en Psicoterapia, Docente Institución Universitaria de Envigado, alejo.leon@gmail.com

## Abstract

By entering adulthood the evolutionary process is susceptible to changes that trigger problems in different areas including human motor and cognitive activities, presenting decreased autonomy, socio-cultural, independence and health, highlighting significant deterioration in higher cognitive processes, in this case the memory. Therefore this work aims to characterize semantic, episodic and operation memory systems of women users of the Centre for Social Protection Elderly CPSAM “Madre Inés” during 2014. It was carried out a qualitative research, explanatory paradigm based on a cross-sectional descriptive approach. A sample of 26 older adults from the institution were administered the Mini Mental State Examination (MMSE), Mind Control, Complex Figure of Rey-Osterrieth per copy and recall subtests of the Wechsler Memory Scale: Phonological Verbal Fluency (FAS), Semantic Verbal Fluency. The results show that the groups have a higher age range of impairment in semantic systems, episodic and working memory according to their natural course, however, in younger populations working memory shows the highest level of deterioration, contrary feature in the human evolutionary cycle.

**Key words:** Memory, Elderly adults, cognitive deterioration, semantic memory, episodic memory, operative memory.

---

## Introducción

La adultez tardía es un período evolutivo asociado a diferentes problemáticas económicas, sociales, políticas, culturales e individuales en tanto el adulto mayor desea y necesita establecer un rol fundamental que le permita sentirse proactivo y útil (Papalia, 2009), determinando con esto su calidad de vida a partir de las normas, sus propias preferencias y su independencia (Cardona, Estrada & Agudelo 2006). No obstante, con el pasar de los años las habilidades cognitivas y físicas se ven reducidas afectando significativamente su desempeño en el ámbito social, familiar y personal, a causa del declive en sus funciones cognitivas, especialmente en la memoria, la atención y la velocidad de procesamiento de la información, disminución que puede darse por el proceso natural de envejecimiento o patologías asociadas.

La disminución de dichas funciones genera en el adulto mayor altos niveles de ansiedad, malestar y fracaso en el control de sí y de aquello que le pertenece, siendo de relevante importancia la valoración de dichos procesos cognitivos y con ello la proyección pertinente a las condiciones específicas para tal efecto (Pérez, 2005).

La capacidad mental que tienen los seres humanos para conservar y recuperar información, imágenes y experiencias es lo que se entiende por “memoria”. Dado a su complejidad ha sido clasificada en varios sistemas de acuerdo a la función que desempeña, algunos de ellos la memoria episódica, semántica y operativa. El objetivo de este trabajo se orientó a caracterizar estos sistemas de memoria en las usuarias del Centro de Protección Social al Adulto Mayor CPSAM “Madre Inés”. Este grupo poblacional tiene como característica fundamental, el ser adultas mayores con evidencias de un proceso evolutivo correspondiente con su ciclo vital, algunas de ellas (26 usuarias) sin ningún diagnóstico patológico, mientras que un grupo considerable evidencian algún nivel de deterioro en los sistemas de memoria antes mencionados, siendo más notorio el deterioro de la memoria operativa en la población de menor edad.

## Método

Esta investigación se realizó teniendo como referente el enfoque cuantitativo, descrito por Briones (1996) como un tipo de investigación basado en el paradigma explicativo, el cual emplea el uso de “información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia” (p.17).

El estudio fue descriptivo y transversal, según Muggenburg & Pérez (2007), este tipo de estudios describen una característica específica de un grupo o muestra poblacional y la recolección de los datos necesarios se hacen solo en un momento específico, en un solo momento, “su propósito se centra en describir variables y analizar su comportamiento en un momento dado” (p.37).

## Muestra

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta las usuarias que cumplieran con los siguientes requisitos: 1) Tener 60 años o más para ser catalogadas como adulto mayor; 2) no presentar un alto nivel de deterioro cognitivo que le impida y/o dificulte la comprensión y solución de los test y pruebas implementadas, y 3) firma del consentimiento informado en forma personal o por un representante legal.

## Instrumentos

### *Mini Mental State Examination (MMSE)*

Este test fue desarrollado por Folstein, Folstein y McHugh (1975) con el objetivo de detectar trastornos de nivel cognitivo. Se pretende con este test,

realizar un breve y estandarizado análisis del estado mental de los pacientes para su posterior clasificación en pacientes psiquiátricos o pacientes con trastornos funcionales orgánicos.

Este test, en su versión castellana consta de 30 puntos (Lobo et al., 1994) y requiere aproximadamente de 5 a 10 minutos para su aplicación. Evalúa cinco áreas cognitivas: Orientación Temporal (OT), Orientación Espacial (OE) y Atención – Cálculo (AC), cada uno de ellos con una puntuación de 1 a 5. Fijación: Recuerdo Inmediato (FRI) y Recuerdo Diferido (RD) puntúa cada uno de 1 a 3 y Lenguaje (LG) puntúa de 1 a 9.

### *Figura Compleja de Rey-Orterrieth*

La figura de André Rey de 1942, es una prueba útil en la evaluación de la actividad perceptiva de la memoria visual y de las praxias constructivas. Es aplicada en dos momentos; el primero, por copia, y el segundo, justo después de terminar la construcción de la copia por evocación, en la cual el sujeto realiza el dibujo sin muestra alguna, teniendo como único recurso su memoria. En este momento la tarea debe realizarse sin ningún tipo de interferencia.

Esta figura se caracteriza por su facilidad al momento de graficarla, el significado evidente de la ausencia de algunos de sus elementos y una estructura de conjunto altamente complicada que requiere de una actividad organizada y analítica.

Su calificación se realiza a partir de criterios cualitativos generales y cuantitativos específicos, con el propósito de facilitar la evaluación de la construcción.

Para puntuar esta prueba se analizan y califican 18 elementos específicos en donde se tiene en cuenta que los diferentes elementos del dibujo estén bien ubicados y fácilmente reconocibles sea correcta, deformada o incompleta. Estos aspectos permiten una puntuación total de 36 puntos.

### *Wechsler Memory Scale – 3rd Edition (WMS – III)*

Wechsler Memory Scale-3rd Edition (WMS-III) conocido en español, como la Escala de Memoria Wechsler-III, desarrollada por David Wechsler en 1945, como opción de evaluación clínica para los veteranos de guerra de la Segunda Guerra Mundial e inspirado en instrumentos para esta valoración ya existentes (Mendoza, 2010).

En la actualidad, la Escala de Memoria de Wechsler (WMS-III) tiene como fin evaluar la capacidad de memoria, memoria de trabajo y aprendizaje. Se dirige a una población enmarcada en un rango de edad entre 16 y 89 años.

Requiere aproximadamente de 30 a 35 minutos de tiempo para la aplicación entre pruebas y 15 a 20 para otras pruebas opcionales. El examen se desarrolla en forma verbal, y con el empleo de láminas, tableros y otros materiales en algunas subpruebas. Las puntuaciones obtenidas durante su aplicación deben ser codificadas en la hoja de respuestas estandarizada especialmente para ello.

De esta batería las subpruebas empleadas en la presente investigación fueron: Fluidez Verbal Fonológica (FAS), Fluidez Verbal Semántica (FAS Semántico) y Control Mental.

## Resultados

Tras la aplicación de las distintas pruebas mencionadas a la muestra seleccionada, se presenta inicialmente los resultados del Mini Mental State Examination, apreciables en la Tabla 1, donde se muestran los resultados por rango de edad y se puede observar que el ítem Orientación Temporal (O.T) refleja el puntaje más bajo en el rango de edad de (93-100) con un valor de  $2,00 \pm 2,00$ . En el ítem Orientación Espacial (O.E) muestra que, los resultados más bajos se encuentran en los rangos de edad (85-92) y (93-100) con un resultado de  $3,38 \pm 1,92$  y  $3,33 \pm 1,15$  respectivamente. En el ítem Fijación: Recuerdo Inmediato (F.R.I) no se observan resultados significativos. En el ítem Atención – Cálculo (A.C) se observan como resultados más significativos los rangos de (60-67) con un resultado de  $0,80 \pm 0,84$  y (68-76) con un resultado de  $1,75 \pm 2,36$ . En el ítem Recuerdo Diferido (R.D) el resultado más significativo se encuentra en el grupo poblacional (93-100) con un promedio de  $1,00 \pm 1,73$ . Finalmente, en el ítem Lenguaje (LG) se observa que los grupos poblacionales (77-84) y (85-92) tienen los resultados más significativos;  $6,17 \pm 1,17$  y  $6,50 \pm 1,60$ .

Tabla 1. Análisis de resultados Mini Mental State Examination (MMSE)

Edades	O.T		O.E		F.R.I		A.C		R.D		L.G		Total
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	
60-67	4,00 (1,22)	4	4,00 (1,73)	5	2,80 (0,45)	3	<b>0,80</b> <b>(0,84)</b>	1	2,00 (1,22)	2	6,00 (2,00)	6	<b>19,6</b>
68-76	4,25 (1,50)	5	4,50 (1,00)	5	2,75 (0,50)	3	<b>1,75</b> <b>(2,36)</b>	1	2,50 (0,58)	2,5	6,50 (2,38)	6,5	22,2
77-84	1,67 (1,86)	2	3,67 (0,52)	4	3,00 (0,00)	3	2,50 (1,52)	2,5	1,33 (0,82)	1,5	<b>6,17</b> <b>(1,17)</b>	6	<b>19,3</b>
85-92	3,13 (2,17)	4	<b>3,38</b> <b>(1,92)</b>	4	2,38 (0,92)	3	3,50 (1,85)	4,5	1,25 (1,16)	1,5	<b>6,50</b> <b>(1,60)</b>	6,5	20,1
93-100	<b>2,00</b> <b>(2,00)</b>	2	<b>3,33</b> <b>(1,15)</b>	4	2,00 (1,73)	5	4,67 (0,58)	3	<b>1,00</b> <b>(1,73)</b>	0	6,67 (1,15)	6	<b>19,6</b>

Nota. Los resultados más representativos de cada ítem se muestran en negrilla. O.T: Orientación Temporal, O.E: Orientación Espacial, F.R.I: Fijación - Recuerdo Inmediato, A.C: Atención - Cálculo, R.D: Recuerdo Diferido, L.G: Lenguaje, M: Media, Mdn: Mediana.

#### Fuente: Autores

En la Tabla 2 pueden evidenciarse los resultados obtenidos después de la aplicación de la prueba y teniendo como referencia los baremos estandarizados para Colombia en cuanto a la Figura Compleja de Rey-Osterrieth por copia. En esta puede evidenciarse que los grupos de 85-92 y 93-100 años tienen los resultados más bajos con un total de  $10,3 \pm 13,2$  y  $0,6 \pm 1,1$  respectivamente. Es importante aclarar que solo los grupos 60-67 y 68-76 de la muestra se encuentran entre el rango de puntuación estandarizado para Colombia. Por otro lado, en los resultados obtenidos después de la aplicación por evocación de la Figura Compleja de Rey-Osterrieth, puede observarse que los grupos 77-84, 85-92 y 93-100 tienen los resultados más bajos con  $0,5 \pm 1,2$ ,  $2,8 \pm 6,0$  y 0 respectivamente.

Los otros grupos restantes pertenecientes a la muestra seleccionada no se encuentran en el límite de los baremos estandarizados dentro de la población Colombiana.



Tabla 2. Análisis de resultados Figura Compleja de Rey-Osterrieth (Copia y Evocación)

Edades	Figura Compleja de Rey-Osterrieth Copia		Figura Compleja de Rey-Osterrieth Evocación	
	M	Mdn	M	Mdn
60-67	13 (10,2)	14	8,2 (6,7)	6
68-76	17,5 (16,9)	19	8,2 (8,6)	7,5
77-84	8,8 (10,7)	4,5	<b>0,5 (1,2)</b>	<b>0</b>
85-92	<b>10,3 (13,2)</b>	<b>2,5</b>	<b>2,8 (6,0)</b>	<b>0</b>
93-100	<b>0,6 (1,1)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Nota. Los resultados más representativos de cada ítem se muestran en negrilla. M: Media, Mdn: Mediana.

Fuente: Autores

En la tabla 3 se observa en todos los grupos que los resultados están por debajo de los baremos y específicamente el grupo 93-100 con 0 tiene los resultados más bajos en los tres ítems evaluados, por consiguiente en su total. En los ítems números y abecedario el grupo 68-76 con  $1,2 \pm 1,5$  es el más aproximado a los baremos estandarizados para la subprueba Control Mental, para un total de  $2,5 \pm 6,3$ . Sin embargo, estos puntajes presentan resultados inferiores a los establecidos para la población Colombiana.

Tabla 3. Análisis de resultados Subprueba de Wechsler – Control Mental

Edades	M	Mdn
60-67	0,6 (1,3)	0
68-76	2,5 (3,0)	2
77-84	1,0 (1,0)	1
85-92	1,0 (1,5)	0
93-100	<b>0 (0)</b>	<b>0</b>

Nota. Los resultados más representativos de cada ítem se muestran en negrilla. M: Media, Mdn: Mediana.

Fuente: Autores

La siguiente tabla N 4, muestra los resultados de la aplicación de la Subprueba de Wechsler – Fluidez Verbal Fonológica (FAS). En ella puede evidenciarse que, los grupos por rango de edad 85-92 y 93-100 tienen los resultados más bajos de la muestra seleccionada, con un promedio de respuesta de 2,6 y 2,9 respectivamente. Es importante aclarar, que aun los grupos con resultado más altos se encuentran por debajo del límite inferior de los resultados estandarizados y validados para esta prueba en Colombia.

**Tabla 4.** Análisis de resultados Subprueba de Wechsler – Fluidez Verbal Fonológica (FAS)

Edades	M	Mdn
60-67	5,1 (3,4)	3
68-76	6,4 (7,3)	4,8
77-84	4,5 (2,4)	4,6
85-92	<b>2,6 (2,3)</b>	<b>2,4</b>
93-100	<b>2,9 (2,8)</b>	<b>3,3</b>

*Nota.* Los resultados más representativos de cada ítem se muestran en negrilla. M: Media, Mdn: Mediana.

**Fuente:** Autores

La tabla 5 muestra los resultados obtenidos en la Subprueba de Wechsler – Fluidez Verbal Semántica, en donde puede observarse que de la muestra, los grupos por rango de edad 85-92 y 93-100 tienen los resultados más bajos (5,5 y 4,3 respectivamente). Adicionalmente, los grupos con resultados más altos de la muestra seleccionada no alcanzan los promedios estandarizados para esta prueba validada en Colombia.

**Tabla 5.** Análisis de resultados Subprueba de Wechsler – Fluidez Verbal Semántica

Edades	M	Mdn
60-67	10,2 (4,3)	10
68-76	11,4 (7,9)	10,9
77-84	7,2 (2,1)	7,7
85-92	<b>5,5 (3,6)</b>	<b>5</b>
93-100	<b>4,3 (5,7)</b>	<b>1,5</b>

*Nota.* Los resultados más representativos de cada ítem se muestran en negrilla. M: Media, Mdn: Mediana.

**Fuente:** Autores

## Discusión

Inicialmente la muestra estaba conformada por 28 usuarias del Centro de protección Social al Adulto Mayor Madre Inés. Sin embargo, esta muestra se modificó debido al fallecimiento de una de las participantes y el retiro voluntario de otra de ellas, quedando así un total de 26 participantes.

La población seleccionada, participó voluntariamente en la aplicación de la mayoría de las pruebas, no obstante, en la ejecución de la prueba Figura Compleja de Rey Osterrieth por copia y evocación, un número significativo de la muestra presentó resistencia al diligenciamiento de la misma. Esta condición genera sesgo para su valoración siendo por lo tanto poco confiable y objetiva.

Los resultados de las pruebas aplicadas a las usuarias pertenecientes al Centro de Protección Social al Adulto Mayor (CPSAM) “Madre Inés”, permiten evidenciar que los sistemas de memoria se encuentran afectados en varias áreas. En cuanto a la memoria episódica, Gramunt (2004) afirma que este es uno de los sistemas de memoria más afectado por las enfermedades neurodegenerativas y por el envejecimiento normal. Entre las pruebas aplicadas se puntúan aspectos relativos a la orientación temporal y la orientación espacial con las cuales se pueden evaluar aspectos de este sistema de memoria y en donde se encontró que los grupos de la muestra más afectados en este sentido son los pertenecientes a los rangos 85-92 y 93-100 con mayor incidencia en el último grupo. Frente a esto, se logró identificar que la memoria episódica está más afectada en las participantes ubicadas en los rangos de mayor edad en tanto este sistema de memoria exige en la persona el uso de mayores referencias temporo-espaciales al recuperar la información para el recuerdo de acontecimientos en los diferentes aspectos de la vida (Portellano, 2005)

En lo referente a la memoria semántica Patterson (2005) sostiene que el deterioro de la memoria semántica está caracterizada por una pérdida progresiva de los detalles particulares, pero conservándose características asociadas a otros conceptos. Esta condición puede identificarse en las Subpruebas de Wechsler Fluidez Verbal Semántica, Fluidez Verbal Fonológica (FAS) y en el ítem correspondiente al Lenguaje del Mini Mental State Examination (MMSE) aplicado a la población seleccionada, en donde se encontró que los grupos con mayor afectación de este sistema de memoria corresponden a los grupos de edad mayores de la población analizada (77-84, 85-92 y 93-100) con mayor incidencia en el grupo poblacional 85-92.

Finalmente en la memoria operativa, según Yudes (2010) es la encargada no sólo del almacenamiento de la información sino de su procesamiento y manipulación para hacer posibles las representaciones mentales y la compren-

sión del entorno, así como la toma de decisiones, el pensamiento, el cálculo mental y la comprensión del lenguaje. Entre las pruebas aplicadas, el Mini Mental State Examination (MMSE) mediante los ítems Fijación – Recuerdo Inmediato, Recuerdo Diferido y Atención Cálculo, permiten evaluar este sistema de memoria al igual que la prueba Figura Compleja de Rey-Osterrieth por copia y evocación, en donde se encontró que el grupo de edad 60-67, correspondiente a las de menor edad dentro de la muestra seleccionada se encuentra con una afectación significativa en este sistema de memoria. Estos resultados se presentan opuestos a las afirmaciones realizadas por Allegri & Harris (2001), según quienes el deterioro de la memoria operativa es uno de los últimos en realizarse en los procesos cognitivos superiores debido al alto nivel de envejecimiento y a la actividad cognitiva.

Por otro lado, se pudo identificar que en la población de mayor edad el deterioro de este sistema de memoria se da en la misma línea del ciclo evolutivo.

De acuerdo con los hallazgos presentados, puede considerarse que no existe una relación directa en el deterioro de los tipos de memoria evaluados en esta población, antes bien, cada una de ellas actúa como un mecanismo particular en los procesos cognitivos humanos a pesar de su única función mnésica en los procesos psíquicos superiores. Es de esta manera que la memoria se convierte en una función altamente susceptible a disfunciones neurológicas, razón por la cual no solo su valoración debe enfocarse hacia la negación o afirmación de las mencionadas disfunciones, sino que su valoración permite determinar la especificidad de los posibles defectos memorísticos que se presentan, y por tanto, marcan una pauta para la valoración de áreas cerebrales con posibilidad de compromiso neurológico, en tanto se hallen presentes alteraciones e indicios amnésicos, al igual que la evaluación de la escala funcional en relación con las actividades de la vida diaria y el desempeño de actividades cotidianas.

Aunque la valoración de diversos sistemas de memoria mediante la aplicación de diferentes pruebas neuropsicológicas estandarizadas y validadas para la población colombiana permitió determinar algunos niveles de deterioro en los sistemas de memoria evaluados, se considera pertinente la elaboración de una cuidadosa y extensa historia clínica y un adecuado examen neuro-psicológico. Estos estudios apoyarán la existencia o no de envejecimiento patológico o deterioro cognitivo leve dando mayor precisión a los hallazgos obtenidos en la presente investigación.

## Conclusiones y recomendaciones

El deterioro en los sistemas de memoria son el resultado de un proceso normal de envejecimiento, no obstante este es progresivo de acuerdo a sistemas específicos y entrenamiento cognitivo al que esté expuesto el adulto mayor.

La presente investigación tiene valor en la medida que permite retomar los conocimientos y estudios realizados en el campo de la neuropsicología, específicamente en los estudios relacionados con los adultos mayores institucionalizados, población susceptible al deterioro físico y cognitivo no solo por lo que compete al ciclo evolutivo sino, también, en lo que respecta al entrenamiento cognitivo y el desarrollo de actividades de inclusión que le permitan la funcionalidad y adaptación a sus nuevas condiciones de vida.

Dado que el determinar las condiciones mentales y cognitivas en la población de adultos mayores puede considerarse como una herramienta que permite crear programas y estrategias de prevención al deterioro acelerado de las funciones psíquicas superiores, además, abre posibilidades de proyectar estrategias con las cuales se mejore la calidad de vida de los adultos y les brinde un lugar de importancia en la sociedad. En este sentido, se propone que la institución de la mano con el área de gerontología y otras áreas afines diseñe, implemente y evalúe programas de intervención en psicopedagogía a partir de actividades que estimulen el funcionamiento de la memoria y la inclusión, favoreciendo espacios para el mantenimiento de las habilidades cognoscitivas y motrices y de esta forma mantener un adecuado funcionamiento de su autonomía, capacidad intelectual y motivación, todas estas pueden estar apoyadas de las nuevas tecnologías, brindando herramientas para la estimulación en todas las áreas que comprometen las funciones mentales superiores (p, ej. Actividades que impliquen el ejercicio de la atención, percepción, memoria y lenguaje haciendo uso de herramientas visuales, auditivas, motrices y lingüísticas).

Particularmente la población del Centro de Protección Social al Adulto Mayor CPSAM “Madre Inés”, presenta un notable deterioro en el sistema relacionado con la memoria operativa, no correspondiente con el ciclo vital en el que se encuentran, pues siendo este uno de los últimos sistemas de memoria en deteriorarse, en la institución se evidencia que, las usuarias de menor edad son quienes presentan este deterioro, llevando a una disminución en la funcionalidad de manera anticipada en diversas áreas del desarrollo, generando dependencia, inseguridad, incapacidad para desplazarse por sí mismas, dificultades en la comunicación, en el establecimiento de relaciones interpersonales, incapacidad para solucionar problemas de la vida cotidiana y vulnerabilidad a desarrollar posibles trastornos psicológicos asociados al estado de

ánimo y personalidad; estos últimos, no necesariamente están asociados al deterioro cognitivo correspondiente a la adultez tardía.

Esta situación despierta interrogantes en la medida que se pretenda determinar las causas de esta condición particular y que puede abrir espacios para investigaciones posteriores a este respecto, aportando al mejoramiento de la calidad de vida del adulto mayor, y específicamente, de las usuarias del Centro de Protección Social al Adulto Mayor CPSAM “Madre Inés”

Por esta razón, se propone como recurso adicional a la aplicación de pruebas neuropsicológicas, la evaluación clínica y psiquiátrica de las usuarias incluidas en la investigación, con el fin de hallar respuestas concretas en torno a los posibles cambios conductuales y cognitivos presentes en la cotidianidad, de tal manera que pueda determinarse con precisión el estado mental de estas y la implicación que en sus procesos psíquicos al igual que en su desempeño cotidiano tenga su proceso de envejecimiento normal, su deterioro cognitivo leve o su envejecimiento patológico según sea el caso particular.

## Referencias

- Allegri, R. & Harris, P. (2001). La Corteza Prefrontal en los Mecanismos Atencionales y la Memoria. *Revista Neurológica*, 32, 449-454, Disponible en <http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?id=2000167>
- Briones, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Colombia. Bogotá: ARFO Editores e Impresores LTDA.
- Cardona, D., Estrada, A. & Agudelo, B. (2006). Calidad de vida y condiciones de salud de la población adulta mayor en Medellín. *Revista Biomédica*, 26, 206 – 215, Disponible en [http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3f32a191-6739-44d7-8610-db9aa-1f49f14/2006\\_Calidad+de+vida+y+condiciones+de+salud.pdf?MOD=AJPERES](http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3f32a191-6739-44d7-8610-db9aa-1f49f14/2006_Calidad+de+vida+y+condiciones+de+salud.pdf?MOD=AJPERES)
- Folstein, M., Folstein, S. & McHugh, P. (1975). Mini Mental State: A Practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatrist Research*, 12, 189 – 198, Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1202204>
- Gramunt, N. (2004). *Memoria y Envejecimiento. Datos normativos preliminares de la versión española del test de recuerdo libre y selectivamente facilitado*. Trabajo de Investigación del programa de doctorado en psicología. Universitat Ramon Lull. Barcelona, Disponible en <http://www.tesisred.net/handle/10803/9261>
- Mendoza, F. (2010). *Evaluación de Instrumento de Medición Psicológica: Wechsler Memory Scale - 3ª Edition (WMS – III)*, Disponible en <http://cmpvip.uprrp.edu/Trabajo%20estudiantes/Trabajo%20Evaluacion%20WMSIII%20-%20Francheska%20Mendoza.pdf>

- Muggenburg, M., Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, Vol 4. No. 1, pp. 35-38, Disponible en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q9cwfNeFbJkJ:www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/download/30300/28145+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Lobo A, Ezquerro J, Gómez-Burgada F, Sala JM, Seva-Díaz A. (1979). El miniexamen cognoscitivo (un test sencillo, práctico, para detectar alteraciones intelectuales en pacientes médicos). *Actas Luso Esp Neurol Psiquiatr Cienc Afines*, 7: 189-202, Disponible en [http://bmn.sld.cu/secimed/msrc/secimed\\_pdata.php?lang=es&id=725&publ=1&p3](http://bmn.sld.cu/secimed/msrc/secimed_pdata.php?lang=es&id=725&publ=1&p3)
- Papalia, D. (1986). *Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Patterson, K. (2005). Neurociencia cognitiva de la memoria semántica. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 25-36, Disponible en <http://revneuropsi.sonepsa.com.ar/pdf/Patterson.pdf>
- Pérez, V. (2005). El Deterioro Cognitivo: Una Mirada Previsora. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 21 (1-2). Disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252005000100017](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252005000100017)
- Portellano Pérez, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=255021>
- Yudes, C. (2010). *Procesos cognitivos en intérpretes simultáneos: comprensión, memoria de trabajo y funciones ejecutivas*. Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento. Universidad de Granada, Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/1955445x.pdf>





## Flexibilidad cognitiva en estudiantes de la I.E. Manuel Uribe Ángel del Municipio Envigado-Colombia

*Students' Cognitive flexibility at Manuel Uribe high school in Envigado city- Colombia*

Mileth Juliana Gómez Calvo\*  
Vanessa Alexandra Vargas Mendoza\*\*  
Jonathan Hernández\*\*\*  
Diego Tamayo Lopera\*\*\*\*

### Resumen

La flexibilidad cognitiva es la capacidad para cambiar un pensamiento o acción dependiendo de la interpretación que cada individuo hace de una situación. El estudio se realizó con el fin de describir esta capacidad en los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel del municipio de Envigado-Colombia. La investigación fue cuantitativa, correlacional de corte transversal. La flexibilidad cognitiva se evaluó mediante la subprueba de “clasificación de cartas” de la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas (BANFE). De acuerdo al resultado obtenido en la subprueba de “clasificación de cartas” en el ítem de perseveración diferida, se pudo evidenciar que los estudiantes tienden a reproducir esquemas rígidos de forma automática, lo cual conlleva a procedimientos ineficaces. En el estudio no se encontraron diferencias por sexo ni por el nivel educativo de la madre. En conclusión se evidencia que los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, requieren en su proceso formativo estrategias que fomenten la creatividad, el pensamiento alternativo y la flexibilidad cognitiva para operar sobre los constantes cambios de la realidad.

**Palabras claves:** flexibilidad cognitiva, rigidez cognitiva, adolescencia.

Recibido 26. 10. 2016 • Arbitrado 08. 11. 2016 •  
Aprobado 25.11. 2016

- \* Estudiante décimo semestre, Programa de psicología, Institución Universitaria de Envigado, Juliigomez93@gmail.com
- \*\* Estudiante décimo semestre, Programa de psicología, Institución Universitaria de Envigado, Van.y226@hotmail.com
- \*\*\*Psicólogo, Universidad de Antioquia; Magíster en Epidemiología Universidad CES, Docente Institución Universitaria de Envigado, nathancalle@yahoo.es
- \*\*\*\*Psicólogo, Universidad de san Buenaventura; Magister en Neuropsicología, USB Med; Docente tiempo completo, Institución Universitaria de Envigado, pditalo@yahoo.com

## Abstract

Cognitive flexibility is the capacity for changing a thought or an action depending to the interpretation that each individual does about a situation. The study was carried out for describing this capacity in 11th grade students at Manuel Uribe Angel high school in Envigado city-Colombia. This research was quantitative, correlational, and transversal. The cognitive flexibility was tested by means of “classification of cards” subtest from the Executive Functions Neuropsychology Test (BANFE). According to the obtained results in such subtest, in split perseverance, it was possible to evidence that these students tend to reproduce rigid schemas in an automatic way, producing inefficient procedures. In this study, genres or mother´s level education differences were not found. In conclusion, the evidence shows that these students require in their education process some strategies that encourage the creativity, alternative thinking and the cognitive flexibility for operating in the constantly changes of reality.

**Key words:** cognitive flexibility, cognitive rigidity, adolescence

## Introducción

La adolescencia es el trayecto de la vida en el cual se experimentan cambios a nivel cognitivo, conductual y físico. Un buen desarrollo cognitivo en esta etapa permite afrontar los retos del entorno (Hauser et al., 2014), considerándose importante para lo anterior la maduración de las funciones ejecutivas, las cuales son un grupo de habilidades cognoscitivas cuyo objetivo principal es facilitar la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas más allá de conductas habituales y automáticas (Collette, Hogge & Salmon & Van der Linden, 2006, citados por Rosselli, Jurado & Matute, 2008). Las funciones ejecutivas permiten planear, comprender y gestionar, todas y cada una de las metas y objetivos a corto y / o largo plazo que un individuo trace en la vida, y que harán de este una persona útil y potencialmente activo en el ambiente donde se desarrolle (Najul & Witzke, 2008; Knapp & Morton, 2013; Quiroz, 2012).

Uno de los subcomponentes de la función ejecutiva es la flexibilidad cognitiva, que hace parte de los procesos de la corteza prefrontal dorsolateral, ésta es la capacidad para cambiar un pensamiento o acción dependiendo de la interpretación que cada individuo hace de una situación, para este proceso

se requiere la capacidad de inhibir una respuesta y cambiarla por otra o planear una estrategia, la flexibilidad cognitiva es una conducta abierta, estructurada y ordenada e incorpora un conjunto de habilidades que actúan de forma armónica y que pueden ser usadas en diferentes tipos de actividades de la vida diaria (Stuss & Alexander, 2000; Kerr & Zelazo, 2003, citados por Trujillo & Pineda, 2008; Robbins, 1998, citado por Flores & Otrrosky, 2012; Albanesi de Nasetta, Garelli & Masramom, 2009). Esta capacidad se desarrolla de forma gradual durante la infancia y alcanza su máximo desempeño alrededor de los 12 años (Anderson, 2001; Cinan, 2006, citado por Flores, Castillo & Jiménez, 2014).

El trastorno obsesivo compulsivo (TOC) es uno de los trastornos psicopatológicos cuyo principal síntoma es la rigidez cognitiva, Sternheim et al. encontraron en un grupo de mujeres entre los 18 y 35 años de edad, una relación negativa entre la flexibilidad cognitiva y los síntomas de TOC, las pacientes con más síntomas de TOC afirmaron tener más dificultades en tareas que requerían de flexibilidad cognitiva, la cual es de suma importancia a la hora de desarrollar actividades que requieren de creatividad y búsqueda de soluciones para una tarea que solicite varias opciones para ser llevada a cabo (Sternheim et al., 2014).

Hauser et al. realizaron un estudio sobre la flexibilidad cognitiva comparando adolescentes y adultos, en este concluyeron que a la hora de tomar decisiones, los adolescentes van más allá del simple hecho de buscar una recompensa sesgando las decisiones a sus estados emocionales; además, los adolescentes aprendieron más rápido de los errores de predicción de recompensa negativos que los adultos (Hauser et al., 2014).

Spann et al. estudiaron la relación entre la percepción subjetiva del maltrato infantil y, la flexibilidad cognitiva en adolescentes, los autores concluyeron que el abuso y la negligencia infantil pueden influir negativamente en el desarrollo de la flexibilidad cognitiva, lo que puede representar para un adolescente una disfunción para responder a las exigencias y desafíos del medio, tales como el rendimiento escolar y la disminución de la capacidad para inhibir de forma adaptativa comportamientos que podrían llevar a conductas de riesgo (Spann et al., 2012).

En conclusión, la flexibilidad cognitiva posibilita la generación de alternativas nuevas para solucionar problemas o mejorar el desempeño cognitivo en los adolescentes; capacidad esencial en el desarrollo cognitivo y en el desempeño académico (Flores, Castillo & Jiménez, 2014), por lo tanto, la educación debe apuntar a la capacidad de solucionar los problemas e incentivar el pensamiento alternativo y crítico, partiendo de lo anterior es importante conocer y medir la flexibilidad cognitiva de los estudiantes, por lo que la presente

investigación se propuso describir el desempeño en flexibilidad cognitiva en los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel de Envigado-Antioquia.

## Metodología

**Tipo de estudio.** La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, el tipo de estudio fue descriptivo y correlacional con un diseño transversal.

**Participantes.** Para calcular la muestra poblacional la probabilidad de éxito fue del 50%, el nivel de confianza del 95%, y el margen de error del 5 %, tomando como población de referencia los adolescentes escolarizados. La muestra total estuvo compuesta por 35 individuos del grado once <sup>1</sup>de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel de Envigado-Antioquia, con un rango de edad entre los 16 y 19 años.

**Instrumento.** En la investigación se utilizó la subprueba de clasificación de cartas que hace parte de la Batería Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas –BANFE- (Flores Ostrosky & Lozano, 2008; 2012). Clasificación de cartas evalúa la capacidad para generar una hipótesis y cambiar de forma flexible un criterio de ordenamiento (Flores, Ostrosky & Lozano, 2012), así como la capacidad de alejarse de una respuesta errada y evitar volver a caer en el mismo error repetidamente, y la habilidad para mantener una conducta gracias al reforzamiento positivo.

**Procedimiento.** La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante el periodo de clases y se hizo en forma individual. Se contó previamente con el consentimiento de los padres en el caso de los menores de edad. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y la confidencialidad en el manejo de los datos y su participación fue voluntaria. La aplicación de la subprueba tuvo una duración de 10 minutos, en los cuales el individuo organiza 64 cartas según criterios de clasificación propios del diseño de la prueba.

**Análisis de los datos.** Los resultados se analizaron con el «Paquete estadístico para las ciencias sociales» (Statistical Package for Social Sciences, SPSS) versión 22.0 para Windows. Para las variables demográficas, según la naturaleza, se hizo el cálculo de proporciones, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. Mediante la prueba U de Mann Whitney se discriminó diferencias en las medianas entre dos grupos. Igualmente, se utilizó la prueba H de Kruskal Wallis para discriminar diferencias en las medianas entre tres o más grupos.

<sup>1</sup> Último grado de estudio en el bachillerato de Colombia.

## Resultados

De los 35 participantes del estudio, el 51,4% fueron hombres y el 48,5% mujeres. A los participantes se le pidió información acerca de la escolaridad de la madre hallándose que el 17.1% realizaron estudios en básica primaria, el 60% en básica secundaria y media y el 22.8% estudios en educación superior.

Los estudiantes en la subprueba “clasificación de cartas”, en términos generales, obtuvieron un rendimiento medio. En los ítems de “clasificación de cartas perseveración” y “clasificación de cartas tiempo”, el rendimiento más alto en comparación el de la subprueba “clasificación de cartas perseveración diferida”, en la cual el desempeño fue bajo (ver tabla 1).

*Tabla 1.* Descripción del rendimiento de los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel en las subpruebas de Flexibilidad Cognitiva de la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas BANFE.

I.E Manuel Uribe Ángel	Mínimo	Máximo	Media	D.E
Clasificación de cartas acierto	19	59	**39.17	9.784
Clasificación de cartas perseveración	1	5	*3.57	1.335
Clasificación de cartas perseveración diferida	1	5	*2.71	1.319
Clasificación de cartas tiempo	1	5	*3.54	1.245

\*Puntuación de referencia de 1 a 5 según la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas BANFE

\*\* Puntuación máxima de 64 según la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas BANFE

### Fuente: Autores

Al comparar hombres y mujeres, los resultados muestran que no existe diferencias estadísticamente significativas según el sexo en la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, sin embargo, se puede observar que a las mujeres les fue mejor en el tiempo para resolver la subprueba de clasificación de cartas que a los hombres. Por otro lado, tanto los hombres como las mujeres sacaron bajas puntuaciones en la subprueba de perseveración diferida (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Comparación entre hombres y mujeres del colegio Manuel Uribe Ángel según las subpruebas de la batería neuropsicológica de funciones ejecutivas BANFE.

Subpruebas	Hombre	Mujer	U Mann Whitney	Valor p
	Me (RI)	Me (RI)		
Clasificación de cartas acierto	39.2(33)	39.1(33)	151.000	0.947
Clasificación de cartas perseveración	3.37(4)	3.86(3)	122.500	0.296
Clasificación de cartas perseveración diferida	2.88(4)	2.48(4)	127.500	0.385
Clasificación de cartas tiempo	3.19(4)	4.05(4)	96.500	0.050

Sig. Estadística valor  $p < 0,05$

**Fuente:** Autores

Según el nivel educativo de la madre no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la subprueba de “clasificación de cartas”, sin embargo, se puede apreciar que los estudiantes de madres con un nivel educativo superior tuvieron un mayor desempeño en el ítem “clasificación de cartas aciertos”, mientras que los estudiantes con madres bachilleres obtuvieron mejores resultados en los ítems de “clasificación de cartas perseveración diferida” y “clasificación de cartas tiempo”. Por otro lado, quienes tenían madres con un nivel educativo de básica primaria reportaron un bajo desempeño en todas las subpruebas (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Comparación del desempeño de los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel en el componente de flexibilidad cognitiva por nivel educativo de la madre.

Subpruebas	Primaria	Bachillerato	Superior	Valor p
	Me (RI)	Me (RI)	Me (RI)	
Clasificación de cartas acierto	31.50 (16)	40.00 (16)	42.00 (19)	0.29

Clasificación de cartas perseveración	3.00 (2)	4.00 (3)	4.00 (3)	0.84
Clasificación de cartas perseveración diferida	1.50 (2)	3.00 (2)	2.00 (3)	0.11
Clasificación de cartas tiempo	3.00 (3)	4.00 (2)	3.00 (2)	0.92

Sig. Estadística valor  $P < 0,05$

Fuente: Autores

## Discusión

Las circunstancias en el diario vivir son cambiantes y las respuestas a estas no deben ser inflexibles y generales en todas las situaciones, sino que dependen del lugar y el momento en que surgen; la rigidez excesiva en una hipótesis, pensamiento o estrategia de acción perjudica la resolución de problemas (Robbins, 1998, citado por Flores & Ostrosky, 2008). La flexibilidad cognitiva implica la producción y elección de nuevas tácticas para elegir dentro de las muchas opciones que se dan al realizar una tarea (Miller & Cohen, 2001, citado por Flores & Ostrosky, 2008).

De acuerdo al resultado obtenido en la subprueba de “clasificación de cartas” en el ítem de perseveración diferida, se pudo evidenciar que los estudiantes tienden a reproducir esquemas rígidos de forma automática, lo cual conlleva a procedimientos ineficaces. Al comparar hombres y mujeres, no existen diferencias significativas en flexibilidad cognitiva entre ambos sexos, sin embargo, analizando el rendimiento en cada una de los ítems de la subprueba, las mujeres se destacaron por un mejor manejo del tiempo y del autocontrol de acuerdo a la puntuación en “clasificación de cartas tiempo”.

Lo anterior, se encuentra en consonancia con un estudio realizado por Echavarría, Godoy & Olaz (2007), quienes encontraron que las mujeres alcanzaron una moderada ventaja sobre los hombres en habilidades cognitivas evaluadas mediante el test DAT (test de aptitudes diferenciales). Además, en una investigación de Albanesi de Nasetta, Garelli & Masramon (2009), en

donde se utilizó el test de “flexibilidad cognitiva cambios”, las mujeres presentaron una mejor ejecución en comparación con los hombres.

Por otra parte, se encontró que los estudiantes con madres con un nivel educativo superior se destacaron en el ítem de “clasificación de cartas aciertos” demostrando habilidad para mantener la estrategia de solución de problemas, al igual que los estudiantes con madres bachilleres quienes se destacaron en los ítems “cartas perseveración diferida” y “cartas tiempo”, con lo cual se evidencia un logro en adaptación a los cambios, manejo del tiempo y autocontrol.

Los estudiantes que reportaron madres con un nivel educativo en básica primaria tuvieron un bajo desempeño en toda la subprueba, lo cual puede conllevar a dificultades en la resolución de problemas, esto podría indicar que hay influencia en el nivel académico de la madre para el desarrollo de la flexibilidad cognitiva. Aunque las diferencias en el presente estudio no fueron estadísticamente significativas entre los grupos, Arán (2011) encontró que el nivel educativo de la madre se asocia con bajos resultados en el test de clasificación de tarjetas de Wisconsin.

En resumen, esta investigación evidencia que los estudiantes de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, requieren en su proceso formativo estrategias que fomenten la creatividad, el pensamiento alternativo y la flexibilidad cognitiva para operar sobre los constantes cambios de la realidad.

Se recomienda que continúen las investigaciones acerca del tema de flexibilidad cognitiva, con el fin de comprobar los resultados obtenidos en los estudios que se han realizado hasta la fecha, lo que permite desarrollar nuevas hipótesis que puedan dar respuestas a fenómenos que estén implicados en las funciones ejecutivas.

## Referencias

- Albanesi de Nasetta, S., Garelli, V., Masramon, M. (2009). Relación entre estilos de personalidad y flexibilidad cognitiva en estudiantes de psicología. *Alternativas en psicología*. 10 (19), 2-13. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v14n20/v14n20a01.pdf>.
- Arán, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y del estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (1), 98-103. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/499/1477>.



- Echavarría, M., Godoy, J.C., Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6 (2), 319-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760211>
- Flores, J., Castillo, R., Jiménez, N. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30 (2), 463-473. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188009>
- Flores, J., Ostrosky-Solis, 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/descarga/articulo/3987468.pdf>
- Flores, J., Ostrosky, F., Lozano, A. (2008). Batería de funciones frontales y ejecutivas: Presentación. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría Neurociencias*, 8 (1), 141-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987630.pdf>
- Flores, J., Ostrosky, F., Lozano, A. (2012). Batería Neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales. Mexico: Manual Moderno.
- Flores, J., Ostrosky, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. Mexico: Manual moderno.
- Hauser, T., Iannaccone, R., Walitza, S., Brandeis, D., & Brem, S. (2014). Cognitive flexibility in adolescence: neural and behavioral mechanisms of reward prediction error processing in adaptive decision making during development. *NeuroImage*, 104, 347-354. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.09.018
- Knapp, K., Monton, J. (2013). *El desarrollo del cerebro y las funciones ejecutivas*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2480/el-desarrollo-del-cerebro-y-las-funciones-ejecutivas.pdf>
- Najul, R., Witzke, M. (2008). Funciones ejecutivas y desarrollo humano y comunitario. *Kaleidoscopic*, 5 (9) 58-74. Recuperado de [kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09\\_art06.pdf](http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k09/k09_art06.pdf)
- Quiroz, M. F. (agosto, 2012). La flexibilidad cognoscitiva: Una Habilidad a favor de la supervivencia y el desarrollo de la cognición. En A. F. Rodríguez, A. P. Albarra-cín, & A. M. Martínez (Eds.), *I congreso internacional de psicología: Investigación y responsabilidad social*. Simposio llevado a cabo en la conferencia de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.
- Rosselli, M., Jurado, M., Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), 23-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987451.pdf>

- Spann, M., Mayes, L., Kalmar, J., Guiney, J., Womer, F., Pittman, B., Mazure, C., Sinha, R., Blumberg, H. (2012). Childhood abuse and neglect and cognitive flexibility in adolescents. *Child Neuropsychology*, 2012, 18 (2), 182–189. Doi: 10.1080/09297049.2011.595400
- Sternheim, L., Van Der Burgh, M., Berkhout, L. J., Dekker, M. R., Ruiter, C. (2014). Poor cognitive flexibility, and the experience thereof, in a subclinical sample of female students with obsessive-compulsive symptoms. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 573–577. Doi: 10.1111/sjop.12163
- Trujillo, N., Pineda, D. (2008). Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 8 (1), 77- 94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987502>

## Presencia de sintomatología ansiosa en niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años de edad en Sincelejo (Sucre): una comparación entre hijos de desplazados y de no desplazados\*

*Anxious presence in children and adolescents aged 8-16 years old in Sincelejo (Sucre): a comparison of children of displaced and not displaced parents*

Pérez Vásquez Diego\*\*  
Regino Torres Tady\*\*\*  
Gómez Oyola Nancy\*\*\*\*  
Castillo Santis Sandra\*\*\*\*\*  
Romero-Acosta Kelly\*\*\*\*\*

Recibido 28. 06. 2016 • Arbitrado 18. 09. 2016 •

Aprobado 11.10. 2016

- \* Artículo presenta resultados de la investigación titulada "Presencia de sintomatología ansiosa en niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años de edad en Sincelejo (Sucre): una comparación entre hijos de desplazados y de no desplazados", financiada por Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo, Sucre - Colombia. 2015-2016.
- \*\* Licenciado en psicología, Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo, Sucre - Colombia, Diego.perez@cecar.edu.co
- \*\*\* Licenciada en psicología, Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo, Sucre - Colombia, Tady.regno@cecar.edu.co
- \*\*\*\* Licenciada en psicología, Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo, Sucre - Colombia, Nancy.gomez@cecar.edu.co
- \*\*\*\*\* Licenciada en psicología, Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo, Sucre - Colombia, Sandra.castillo@cecar.edu.co
- \*\*\*\*\* PhD en psicopatología de niños, adolescentes y adultos, Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Sincelejo, Sucre - Colombia, kelly.romero@cecar.edu.co

### Resumen

El desplazamiento en Colombia es una situación problemática que afecta a la población más vulnerable y que puede producir secuelas físicas y mentales. Este trabajo tiene como objetivo, comparar la presencia de sintomatología ansiosa en niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años de edad hijos de padres desplazados y no desplazados, en la ciudad de Sincelejo (Sucre). Metodología: Participaron en el estudio 314 individuos, 112 hijos de familias desplazadas y 202 de familias no desplazadas. Se utilizaron dos cuestionarios, uno que mide la sintomatología ansiosa y un cuestionario de datos socio-demográficos. Resultado: De los participantes, el 71% presentó alta sintomatología ansiosa y no se hallaron diferencias significativas entre hijos de desplazados y de no desplazados. En el transcurso del escrito se reflexiona sobre estos hallazgos.

**Palabras Clave:** Desplazados, Niños, Ansiedad, Conflicto, Comparación

## Abstract

The displacement in Colombia is a problematic situation affecting the most vulnerable population and causing physical and mental limitations. This study aims to compare the presence of anxiety symptoms in children and adolescents aged 8 to 16 years-old from displaced and non-displaced parents in the city of Sincelejo (Sucre). Methodology: The study involved 314 individuals, 112 children of displaced families and 202 of non-displaced families. Two questionnaires were used, one assessing anxiety symptoms and another measuring sociodemographic data. Result: Of the participants, 71% had high anxious symptoms and no significant differences between children of displaced and non-displaced were found. Within this paper, it will reflect on these findings.

**Keywords:** Displaced Children, Anxiety, Conflict, Comparison

## Introducción

El desplazamiento forzado ha afectado a muchas personas en la transgresión de sus derechos y en el abandono de tierras, pero, además de todas las dificultades y afectaciones que traen consigo estos sucesos (en el conflicto interno), hay que mencionar las secuelas psíquicas que ha podido producir en las víctimas (Aristizabal et al., 2012). Estas secuelas, en muchos casos, pueden perdurar ahora, en el postconflicto. En este período es donde se pueden observar todas las consecuencias de las situaciones del desplazamiento.

El fenómeno del desplazamiento trae consigo muchos traumatismos y síntomas derivados (Aristizabal et al., 2012; Sánchez et al., 2009). Dentro de las principales afectaciones que padecen las personas desplazadas se encuentran: los temores, los pensamientos obsesivos, los actos compulsivos, la tristeza, la depresión, los trastornos del sueño, los impulsos agresivos, los trastornos de la conducta sexual, entre otros. También, otra de las consecuencias más relevantes es el Trastorno de Estrés Post Traumático (TEPT) (Aristizabal et al., 2012), el cual se produce posteriormente a la vivencia de un evento o experiencia traumática. El TEPT es uno de los mayores efectos psicológicos que se presenta en las personas, a causa del desplazamiento y, es quizás, uno de los temas de investigación más estudiados a nivel de salud mental y de conflicto armado (Haroz et al., 2013; Hobfoll, Mancini, Hall, Canetti & Bonanno, 2011; Mels, Derluyn, Broekaert & Rosseel, 2009; Rieder & Choonara, 2012; Yule, Dyregrov, Raundalen & Smith, 2013; Ziaian, De Anstiss, Antoniou, Baghurst & Sawyer, 2012).

Debido a la alta tasa de desplazados en Colombia se ha incrementado el estudio de este fenómeno en diferentes ramas investigativas. En el caso de la psicología, los principales estudios se basan en la población adulta teniendo como resultado un gran porcentaje de trastornos dentro de los cuales el que más predomina es el TEPT (Echenique, Medina, Medina & Ramírez, 2008). Sin embargo, las investigaciones con población infantil han sido escasas.

En una investigación realizada en Bojayá (Chocó-Colombia 2002), se halló que en una muestra no aleatoria de 40 civiles adultos desplazados, un año después del suceso violento, el 37% de los participantes seguía presentando los criterios diagnósticos del TEPT (Londoño, Muñiz, Correa, Patiño & Jaramillo, 2005). También, en un estudio sobre el Perfil epidemiológico de la población desplazada en Cartagena de Indias, se encontró que un 70% de población desplazada reportó sintomatología asociada a cualquier tipo de trastorno mental (Izquierdo, Cáceres, Blandía, Mantilla, González & Jara, 2001). De forma similar, se llevó a cabo un estudio de prevalencia de trastornos mentales comunes en barrios marginales urbanos con población desplazada en Sincelejo-Sucre. En este estudio se determinó que el 27,6% de las personas manifestaban trastornos mentales comunes en individuos mayores de 18 años Ibañez, A., & Velasquez, A., (2008).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) estima que en las situaciones de conflicto armado en todo el mundo, el 10% de las personas que experimentan acontecimientos traumáticos tendrá graves problemas de salud mental, y otro 10% desarrollará comportamientos que obstaculizan su capacidad de funcionar eficazmente. Las condiciones más comunes son la depresión, la ansiedad y los problemas psicosomáticos tales como el insomnio, el dolor de espalda y el dolor de estómago (Londoño et al, 2008; Bell et al., 2012; Betancourt et al., 2012).

Se ha documentado que el experimentar eventos traumáticos puede favorecer el desarrollo de trastornos mentales, los cuales pueden iniciar desde el momento en que ocurre el evento traumático y perdurar a lo largo de toda la vida del individuo (Masten & Narayan, 2012; Fazel, Reed, Panter-Brick, & Stein, 2012; Betancourt & Khan, 2008; Neuner et al., 2008; López-Navarrete et al., 2007; Comer & Kendall, 2007). Los individuos más jóvenes tienden a ser más vulnerables a los efectos de eventos traumáticos (Haroz et al., 2013), debido a que, tanto su psiquis, como su personalidad están en pleno desarrollo (Pereda, 2012).

Entre las alteraciones psicológicas más comunes entre la población infantil y adolescente, producidas por hechos relacionados con la guerra, se encuentran la pérdida de relaciones interpersonales, ideas distorsionadas, ansiedad,

problemas de atención, inseguridad, trastornos del sueño, ansiedad por separación, depresión, indefensión, desarrollo de conductas regresivas, conductas agresivas, vergüenza, sentimiento de culpa, miedo, entre otros. Estas conductas se presentan en mayor o menor grado dependiendo de la etapa del desarrollo en la que se encuentre el menor al momento de experimentar el evento traumático (Cohen & Mannarino, 2008; López-Navarrete et al., 2007; Pereda, 2012).

Vivenciar este tipo de violencia, genera conductas internalizadas tales como la depresión y/o la ansiedad. Igualmente, puede conllevar a la aparición de otras conductas de tipo externalizadas que son más evidentes en niños y adolescentes, tales como: la ruptura de normas, agresión y consumo de drogas acompañadas de problemas interpersonales y bajo rendimiento escolar. Siendo el asesinato o lesiones a los otros las que más se vinculan con los problemas externalizados (Betancourt et al., 2012; Haroz et al., 2013; Mels, 2012; Posada, Giléde & Parales, 2011).

Varios estudios han manifestado la capacidad que tienen los menores de sobreponerse a los eventos del conflicto armado. Mientras que unos menores sufren síntomas de desajuste psicológico debido al conflicto, otros tantos, se han sobrepuesto, logrando adaptarse a una nueva vida social después de la guerra, consiguiendo seguir con su vida de manera casi normal, a pesar de presentar algunos síntomas (Betancourt & Khan, 2008; Feldman & Vengrober, 2011; Fernando & Ferrari, 2011; Haroz et al., 2013; Mels, 2012; Pine & Cohen, 2002; Ziaian et al., 2012).

En una investigación que realizaron en Cundinamarca – Colombia, para determinar la prevalencia de TEPT infantil y los fenómenos subyacentes a estos; se determinó que los habitantes expuestos a estos eventos tuvieron 19 veces más la probabilidad de sufrir TEPT en comparación con los que no estuvieron en esta situación. La proximidad geográfica y la alteración emocional intensa durante el trauma aumentaron el riesgo (Pérez-Olmos et al., 2005).

Igualmente, en estudio realizado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2013, se argumenta que los componentes que perturban a los infantes y adolescentes que pasan por el conflicto armado son específicos, y se establece una relación de este problema con el desarrollo de ciertas dificultades como la ansiedad, la desconfianza, los problemas para afrontar situaciones problemáticas y el desarrollo de algunos temores. Estos son algunos de los componentes que a corto o largo plazo afectan el desarrollo de una persona.

Por otro lado, las migraciones familiares son consideradas como uno de los factores que influye en las crisis familiares, siguiendo el enfoque sistémico (donde la familia es un sistema y los miembros de esta son los subsistemas (Musitu, Roman & Gracia, 1988) los menores se verán afectados por la movilización de la familia. Estos son solo algunos de los puntos que incrementarían las probabilidades de que los menores, cuyas familias tuvieron que desplazarse, presenten desajustes psicológicos como efecto colateral de la migración en sí misma.

En estos momentos Colombia ha entrado al período del Postconflicto. Este hecho, ha influido en la disminución del desplazamiento forzado y en el decrecimiento de situaciones violentas graves, tales como masacres, violaciones, asesinatos, entre otras, relacionadas directamente con el conflicto. Esto quiere decir, que los niños de familias desplazadas de hoy, posiblemente no han vivido las situaciones traumáticas que vivieron los niños y niñas de estas mismas edades a lo largo de los años del conflicto. No obstante, los padres de estos niños, posiblemente si han tenido que vivir situaciones traumáticas en su pasado, y estas situaciones han podido desencadenar estados psicológicos alterados que podrían –o no- influir en el desencadenamiento de síntomas psicológicos, sobre todo, de carácter emocional.

En efecto, hay evidencia que señala que la experiencia de hechos traumáticos de los cuidadores puede influir en el desarrollo de psicopatologías en infantes (Sheeringa et al., 1996). La relación cuidador- niño es de vital importancia para el origen, el mantenimiento y la cura de los trastornos psicológicos, especialmente en la infancia temprana (Chu & Lieberman, 2010., Gunnar, M. R., & Quevedo, K. 2007., Dyregrov & Yule, 2006). En estudios anteriores se ha hallado que si la madre ha estado implicada en un suceso traumático pero el niño o niña no, se pueden producir efectos traumáticos en el menor a pesar de que este mismo no haya vivido el hecho traumático directamente (Scheeringa et al., 2005; Dyregrov & Yule, 2006). Este fenómeno es de vital importancia para este estudio, puesto que los cuidadores que pudieron vivir hechos traumáticos en el transcurso del conflicto y que tienen secuelas psicológicas a partir de estos mismos, pudieron haber afectado directamente a sus hijos en el desarrollo de problemas internalizantes (ansiedad, depresión y/o somatizaciones). De hecho, varios estudios con niños pequeños señalan que una de las variables más predictivas de sintomatología severa es la que implica a los cuidadores en el evento traumático (Sheringa et al., 1996).

De todo lo anterior, nace el cuestionamiento de si las familias desplazadas heredan sus secuelas vividas por acontecimientos vitales estresantes a sus hijos. ¿Podría ser que los hijos de familias desplazadas presenten mayores

problemas emocionales que los niños de familias que no vivieron el desplazamiento forzado de manera directa? De aquí partió, entonces el objetivo de comparar la presencia de sintomatología ansiosa en niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años de edad, hijos de padres desplazados y no desplazados, en la ciudad de Sincelejo (Sucre).

## Metodología

### Diseño

Se empleó una metodología cuantitativa de tipo comparativo, de corte transversal.

### Procedimiento

Lo primero que se llevó a cabo fue la visita a los colegios en donde se les explicó el proyecto de investigación a los directivos. Todos los colegios visitados aceptaron participar. En una segunda visita se entregaron los consentimientos informados y, en una tercera visita los participantes respondieron los cuestionarios en los salones de clases. En ese momento se les aclaró que el cuestionario no contenía respuestas ni buenas ni malas, solo eran preguntas sobre sus preocupaciones y sentimientos. En el momento de aplicación de la prueba los participantes fueron acompañados por siete integrantes del grupo de investigación, quienes ayudaron a aclarar dudas y a responder el cuestionario a los individuos que así lo solicitaban. Posteriormente, se introdujeron los datos a Access para finalmente analizarlos con ayuda del paquete estadístico para ciencias sociales *Statistical Package for Social Science* (SPSS).

### Población y muestra

Este estudio se llevó a cabo en Sincelejo, una ciudad Colombiana que corresponde al departamento de Sucre y que tiene una población de 263.571 habitantes, según el último estudio estadístico del DANE (2012). De esta ciudad se eligieron de forma intencionada dos grupos de individuos que contaron con la condición o no de pertenecer a una familia desplazada y estuviera dentro del rango de edad de entre 8 a 16 años. Finalmente, la muestra estuvo compuesta por 314 participantes, 112 hijos de familias desplazadas y 202 de familia no desplazada.



## Instrumentos

*Cuestionario de datos sociodemográfico:* Los participantes completaron un cuestionario de tipo socio-demográfico que contiene fecha, lugar de nacimiento, género. El nivel socioeconómico se calculó en base al nivel de estudios de los padres y al trabajo que tenían al momento de responder el cuestionario (Hollingshead, 1975).

*The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED,* Birmaher, Khetarpal, Cully, 1997; Birmaher, Khetarpal & Cully, 1999). Se trata de un test de cribado; que mide sintomatología ansiosa. El SCARED es una auto-informe que contiene 41 ítems que evalúa la presencia de sintomatología ansiosa haciendo uso de un escala de tipo Likert con tres opciones de respuesta (0=nunca o casi nunca, 1=algunas veces, 2=frecuentemente, casi siempre). La puntuación total se obtiene de la sumatoria de las respuestas y puede variar de 0 a 82 puntos. El cuestionario evalúa cinco factores o subtipos de ansiedad que son: 1) pánico/somático; 2) ansiedad generalizada; 3) ansiedad de separación; 4) fobia social y 5) fobia escolar. El SCARED fue validado y fue traducido al español por Domènech, E., & Martínez, M. (2008), presentó una buena fiabilidad (alfa de Cronbach global de 0,83). En población general española y en población clínica estadounidense el punto de corte de 25 fue el óptimo para la escala. Se habla de alta sintomatología ansiosa cuando el participante obtiene 25 o más en la puntuación total del SCARED. El Alpha de Cronbach en este estudio fue ,88.

## Subtipos de ansiedad

- Para la identificación de trastorno de pánico una puntuación de 7 en los ítems 1, 6, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 24, 27, 30, 34, 38 sería significativo
- Para la identificación de los síntomas somáticos, una puntuación de 9 para los ítems 5, 7, 14, 2, 23, 28, 33, 35, 37 puede ser un indicador de trastorno de ansiedad generalizada
- Para la identificación de los síntomas del trastorno de ansiedad por separación una puntuación de 5 para los ítems 4, 8, 13, 16, 20, 25, 29, 31 puede ser un indicador positivo.
- Para la identificación de los síntomas del trastorno por ansiedad social, una puntuación de 8 para los ítems 3, 10, 26, 32, 39, 40, 41 puede ser un indicador significativo de la existencia de dicho trastorno

- Para la identificación de la presencia de conductas de evitación a la escuela una puntuación de 3 para los ítems 2, 11, 17, 36 es significativa.

## Análisis de la información

Para examinar la información se realizó un análisis estadístico con el Statistical Package for Social Science (SPSS V.20) y se obtuvieron frecuencias y porcentajes. Para comparar los grupos de síntomas en personas desplazadas y no desplazadas se realizó una comparación de medias.

## Resultados

En total hubo más presencia de niñas y adolescentes que de niños y hubo más porcentaje de personas No desplazadas que de personas desplazadas. La tabla 1 muestra esta información de manera más detallada.

*Tabla 1.* Datos sociodemográficos de la población

	n	%
Sexo		
Niña	209	65,7
Niño	109	34,3
Estatus socioeconómico		
Alto	9	2,9
Medio-alto	30	9,7
Medio	97	31,4
Medio-bajo	28	9,1
Bajo	145	46,9
Edad		
8 -12 años	174	56,3
13 – 17 años	135	43,7
Familia desplazada		
Desplazados	112	35,7
No desplazados	202	64,3

**Fuente:** Autores.

### Presencia de sintomatología ansiosa en la muestra

Una vez obtenidos los datos sociodemográficos se prosiguió a determinar la presencia de sintomatología ansiosa en la muestra. A partir de estos resultados se observa un gran porcentaje de población con sintomatología ansiosa tal como se ve en la tabla 2.

Tabla 2. Presencia de sintomatología ansiosa en el total de la población

	N	%
Ausencia	92	28,9
Presencia	226	71,1

Fuente: Autores

### Prevalencia de síntomas de ansiedad en los diferentes grupos de estudio

Se evidencia en ambas poblaciones gran sintomatología ansiosa en relación a la ansiedad de separación, de igual forma los porcentajes más altos por la falta de sintomatología ansiosa en ambas poblaciones fue para la fobia escolar. La tabla 3 muestra esta información de manera más amplia.

Tabla 3. Prevalencia de síntomas ansiosos en las muestras estudiadas

	No Desplazado Presencia		Desplazado Presencia		No Desplazado Ausencia		Desplazado Ausencia	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Pánico somático	94	47	58	<b>54</b>	105	53	50	46
Ansiedad Generalizada	87	<b>44</b>	46	43	112	56	62	57
Ansiedad de Separación	158	<b>79</b>	88	<b>82</b>	41	21	20	19
Fobia Social	83	42	42	39	116	58	66	61
Fobia Escolar	43	22	39	27	156	<b>78</b>	79	<b>73</b>

Fuente: Autores

## Comparación de los grupos sintomatológicos en personas desplazadas y no desplazadas

Habiendo determinado la presencia de sintomatología ansiosa en la población con la que se realizó la investigación se prosiguió a ejecutar la comparación entre ambos grupos es decir, entre los individuos hijos de desplazados y los hijos de los no desplazados, como resultado de esto se determinó que no existe diferencia significativa entre la sintomatología ansiosa de ambas poblaciones tal y como se puede observar en la tabla 4.

*Tabla 4.* Comparación de medias de los Desplazados y los Nos desplazados

Síntomas ansiosos	Desplazados		No desplazados		<i>p</i>
	M	Dt	M	Dt	
Ansiedad	31,5	12,5	30,2	11,7	,33
Pánico/Somático	7,6	4,7	7,1	4,7	,43
Ansiedad generalizada	7,6	3,6	7,8	3,7	,83
Ansiedad de separación	7,8	3,2	6,89	3,0	,15
Ansiedad social	6,7	3,1	6,8	3,2	,62
Ansiedad escolar	1,7	1,3	1,6	1,3	,300

**Fuente:** Autores

## Comparación de grupos de síntomas por género

Otros datos de relevancia son los obtenidos de la comparación de los síntomas ansiosos en relación a la edad y el sexo de los individuos participantes en la muestra, en ellos se observan diferencias significativas diferencias significativas. La mayor diferencia entre dichas escalas en relación al género fue la ansiedad generalizada y la fobia escolar. La tabla 5 muestra esta información de manera más detallada.

Tabla 5. Comparación de sintomatología entre género

Síntomas ansiosos	Niñas/mujeres		Niños/hombres		T
	M	Dt	M	Dt	
Ansiedad	32,9	11,8	26,4	11,2	7,2
Pánico/Somático	8,3	3,6	6,7	3,5	,99
Ansiedad generalizada	<b>8,0</b>	4,8	5,9	4,0	,009**
Ansiedad de separación	7,6	3,0	6,5	3,1	,703
Ansiedad social	7,1	3,1	5,9	3,2	,65
Ansiedad escolar	<b>1,8</b>	1,4	1,3	1,1	,02**

\*\*p<,05

Fuente: Autores

### Comparación de grupos de síntomas por edad

En relación a la edad se agrupó a la población en dos conjuntos de edades: 8 a 12 años y 13 a 17 años. La tabla 6 muestra la media de cada grupo.

Tabla 6. Comparación de sintomatología entre grupos de edad

Síntomas ansiosos	8-12		13-17		T
	M	Dt	M	Dt	
Ansiedad	31,1	12,5	30,1	11,4	,241
Pánico/Somático	7,4	3,6	8,2	3,6	,995
Ansiedad generalizada	7,4	4,9	7,1	4,4	,421
Ansiedad de separación	<b>7,8</b>	3,2	6,4	2,7	,018**
Ansiedad social	6,9	3,2	6,5	3,2	,820
Ansiedad escolar	1,5	1,2	<b>1,8</b>	1,5	,019**

\*\*p<,05

Fuente: Autores

## Discusión

Según Palacio et al. (1999), se consideran desplazados a todas aquellas personas que han sido obligados a marcharse y a dejar el lugar donde viven fuera del marco global de seguridad y de libertad al que tiene derecho cualquier ciudadano colombiano. Con más de 50 años de existencia de los grupos armados ilegales, protagonistas del conflicto interno colombiano, no es de extrañar que las cifras del desplazamiento sean superiores a 2.169.874 personas (Ibáñez y Velásquez, 2008); es decir, aproximadamente el 5% de toda la población colombiana.

En general, no todos los departamentos del país se han visto igualmente afectados por el desplazamiento forzado. En el departamento de Sucre, por ejemplo, el número de personas desplazadas dentro del mismo departamento ha sido relativamente alto. Una de las cifras históricas a las que llegó el desplazamiento en sucre corresponde al año 2001 cuando se presentaron 25.972 víctimas de desplazamiento forzado de las cuales cerca del 30% eran habitantes del municipio de Ovejas (Ibáñez & Velásquez, 2008). Pero en general, según el informe departamental de hechos victimizantes del año 2012, los principales municipios por declaración y ocurrencia son: Sincelejo, San Onofre, Corozal, Ovejas y San Benito de Abad, en donde la mayoría de las personas que han declarado residen en la capital del departamento sucreño (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas-Sucre, 2012). Esto quiere decir, que Sincelejo ha acogido a un gran número de personas desplazadas que, en muchos casos, han tenido que conformar nuevos barrios. Estos nuevos barrios se caracterizan, en su mayoría, por la situación de vulnerabilidad en la que viven sus habitantes; esto se traduce en altos niveles de vandalismo, inseguridad, falta de pavimento en las calles, entre otras.

A pesar de toda esta situación, existe poca literatura que se refiera a las posibles consecuencias del desplazamiento forzado en los habitantes sucreños. Uno de los únicos estudios realizados en el departamento de Sucre es el que llevaron a cabo Echenique et al. en el año 2008. Estos autores encontraron que el 1.4% de los sujetos participantes del estudio presentaron TEPT y el 4.22% registró TEPT en su curso vital, para un total de 5.6% personas afectadas. Por otro lado, tampoco se encuentra información sobre las posibles secuelas del desplazamiento forzado en el marco del Postconflicto.

El presente trabajo, según nuestro conocimiento, es el primer paralelismo que se realiza en Colombia en relación a la sintomatología ansiosa, teniendo como población de estudio, hijos de personas desplazadas y de no desplazadas. Los resultados procedentes del SCARED determinaron en primera

instancia un porcentaje de 71,1% de sintomatología ansiosa en la población, respaldando así estudios y artículos donde se indica que los síntomas de ansiedad son una de las perturbaciones psíquicas más frecuentes en población infantil (Romero et al., 2010; Romero-Acosta, Canals, Hernández-Martínez, Penelo, Zolog & Domènech-Llaberia, 2013). En Colombia, específicamente, se ha determinado que la media de población afectada por este trastorno es de 36.55; posicionado de esta forma la ansiedad como uno de los trastornos infantiles más comunes en el país (Crane & Campbell, 2010).

Sin embargo, en la comparación realizada entre la variable principal de esta investigación es decir, sobre la diferencia entre la sintomatología ansiosa en hijos de desplazados y de no desplazados, se observó que no existe una diferencia significativa en los dos grupos estudiados. Factor que indica que esto no es un componente que influya directamente para el desarrollo de la ansiedad, y que hay otras situaciones a las cuales se les puede atribuir la presencia de esta sintomatología.

Los resultados obtenidos del SCARED, en relación a la ansiedad por separación indican una alta presencia de este tipo de ansiedad en ambas poblaciones (79% y 82%), en un estudio donde se comparó la población infantil colombiana con la población infantil australiana se indica que efectivamente los niños colombianos poseen mayor grado de ansiedad por separación que sus pares de otros países.

En relación con el género, se encontró, como en otros estudios, la similitud de resultados entre la prevalencia de niñas en mayor número de participación (Ogwo, 2013). Igualmente, es importante mencionar las similitudes que existen con otras investigaciones, sobre la prevalencia de ansiedad en el género femenino (Romero et al., 2010); en este trabajo los porcentajes de ansiedad son evidentemente más altos en las niñas. Siguiendo esta línea de investigación (Crane & Campbel, 2010; Romero et al., 2010), se observa que en cada una de las escalas del test utilizado, por las tres investigaciones las puntuaciones más altas se evidenciaron en el género femenino. En efecto, parece que sin importar la cultura, las niñas tienden a presentar mayor presencia de síntomas internalizantes que los niños. Romero y sus colegas en el 2014 hallaron que las adolescentes latinas y españolas presentaban significativamente más síntomas ansiosos que los varones de ambas culturas.

Seguidamente, se realizó una comparación de la sintomatología ansiosa en relación con la edad, por lo cual se dividió la población en dos grupos de edades: 8-12 y 13 -17 años. Teniendo en cuenta las similitudes en el desarrollo de los individuos, se halló que en relación a la ansiedad por separación el mayor porcentaje de ansiedad fue para los niños entre 8 y 12 años. En contraste, los

participantes de 13 a 17 años presentaron significativamente más síntomas de ansiedad escolar.

Colombia ha sufrido desde hace medio siglo el conflicto armado como consecuencia de los problemas de inestabilidad e ilegitimidad política, impunidad y desigualdad económica y social (Alzate, 2012). En los últimos 20 años esta problemática se ha ido incrementando, extendiéndose por casi todo el país, de tal forma que morir o ser víctima del conflicto armado es muy probable entre los ciudadanos colombianos, convirtiendo a Colombia en unos de los países con más vulneración de los derechos humanos del mundo (Comer & Kendall, 2007; Pérez-Olmos, Fernández-Piñeres & Rodado-Fuentes, 2005).

No obstante, Colombia entra al período del Postconflicto y los ciudadanos colombianos afectados por el conflicto armado tienen a su disposición la justicia transicional para garantizar la máxima satisfacción de los derechos (Molano, 2015). Según Romero-Acosta, K., & Contreras, E. (2015), el conflicto en sí mismo ha despertado el interés de la comunidad académica y el post-conflicto debe despertar un interés aún mayor. La importancia del presente estudio radica en la formulación de la pregunta: ¿será que los hijos de desplazados por el conflicto armado tendrán más problemas de ansiedad que los niños y adolescentes pertenecientes a familias no desplazadas? Es un estudio principalmente enmarcado en el “después” del conflicto, en sus consecuencias en el ahora, es decir, en el Postconflicto.

A partir de este estudio ahora se sabe que no hay diferencia significativa en la presentación sintomatológica de niños hijos de familias desplazadas y de no desplazadas, en Sincelejo- Sucre. Esto es un aporte para desmitificar la relación causa y efecto de lo vivido en el desplazamiento forzado en las nuevas generaciones. Ciertamente, se pensaba hallar más síntomas ansiosos por el conocimiento que se tenía de que, en muchos casos, los desplazados sufren por dejar su tierra y sufren por las duras condiciones de llegada al núcleo urbano. Estas personas vivencian muchas pérdidas en corto tiempo. Becerra (2014) señala que la llegada a la ciudad de los desplazados puede ocurrir en condiciones límites que afectan de manera radical la vida de toda la familia. Esto sucede porque las personas desplazadas suelen re-ubicarse en situaciones de vulnerabilidad y de pobreza en su nuevo lugar de vivienda. En muchos casos, los desplazados sucreños llegaron a invasiones que actualmente se han convertido en barrios. No obstante, estos barrios siguen en condiciones de vulnerabilidad, tales como, falta de agua potable, calles sin asfaltar, altos niveles de criminalidad, entre otros. Estas condiciones son vividas en ambos grupos familiares de la muestra, tanto desplazados, como no desplazados.

Existen varias razones por las cuales pudieron no hallarse diferencias significativas entre los dos grupos estudiados. Una razón podría ser que en estos barrios también viven familias no desplazadas con bajos ingresos económicos.



Es decir, ambos grupos tienen altos niveles de acontecimientos vitales estresantes que viven diariamente, incluso a nivel grupal (de barrio). Otra razón podría ser que la situación de Sincelejo a nivel global en relación a inseguridad ciudadana es muy alta. Es decir, ambos grupos estarían expuestos a altos niveles de estrés. Estas situaciones de miedo que generan hiperalerta pueden afectar a ambos grupos de hijos por igual. Por otro lado, existe la posibilidad de que las familias desplazadas hayan podido tramitar todas las situaciones estresantes debidas al conflicto con el apoyo de una red social conformada por otras familias desplazadas o por sus propias familias. Esta última razón podría ser investigada en futuros trabajos.

Por supuesto, que sería interesante replicar este estudio teniendo en cuenta el estado de salud mental de los padres o el impacto que pueden tener los acontecimientos vitales estresantes vividos en una familia en el marco de la guerra, en la salud mental de los miembros de la familia en el ahora. Lo más interesante es que este trabajo ha dejado más interrogantes que respuestas y ha dejado más ideas de investigación para abordar en el futuro.

## Conclusión

Luego de realizar esta investigación e interpretación de datos se pudo determinar que en esta muestra no existe diferencia significativa entre ser hijo de padres desplazados y no desplazados con relación a la presencia de sintomatología ansiosa.

A pesar de que no se cumplió con la hipótesis del trabajo, los resultados obtenidos son importantes para llegar a diferentes conclusiones como es el hecho de que la población en general obtuvo un alto porcentaje en la sintomatología ansiosa y que las niñas arrojaron altos niveles de síntomas ansiosos en comparación con los niños. Estos resultados contrastan con la hipótesis inicial sobre el impacto que produciría a un individuo ser criado o crecer cerca de un sujeto que vivenció eventos traumáticos. Se necesitan más estudios que se interesen por las posibles repercusiones del conflicto armado en la vida de los colombianos en medio del postconflicto.

## Limitaciones

Los resultados de este estudio no se pueden generalizar por el número pequeño de la muestra y porque se desarrolló principalmente en personas de estrato medio-bajo y bajo. Algunas limitaciones y dificultades para llevarlo a cabo son las siguientes:

- Problemas con el acceso a algunos barrios de la ciudad de Sincelejo por inconvenientes relacionados con la inseguridad y con conflictos internos entre la comunidad y la ley
- El paro nacional que se presentó en Colombia fue uno de los inconvenientes que creó un atraso en la aplicación y obtención de datos.
- La muestra se conforma por mayor número de mujeres que por varones y esto puede ser un factor para sesgar los resultados ya que las niñas tienen más predisposición a desarrollar ansiedad.

## Referencias

- Alzate, M. L. (2012). Acciones colectivas frente a la violencia. Disquisiciones a partir de un estudio de caso: Comuna 13 de Medellín (Colombia). *Revista Forum*, 2(3), 111-130. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/forum>
- Aristizabal, E., Palacio, J., Madarriaga, C., Osman, H., Parra, H., Rodriguez, J., Lopez, G. (2012). Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas y victimarios del conflicto armado en el Caribe colombiano. *Psicología desde el Caribe*, 29(1). 123-152
- Bell, V., Méndez, F., Martínez, C., Palma, P. P., Bosch, M. (2012). Characteristics of the Colombian armed conflict and the mental health of civilians living in active conflict zones. *Journal Conflict and Health*, 6(1), 1-8. Doi: 10.1186/1752-1505-6-10
- Betancourt, T. S., Khan, K. T. (2008). The mental health of children affected by armed conflict: protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317-328. Doi: 10.1080/09540260802090363
- Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., Brennan, R. T. (2012). Trajectories of Internalizing Problems in War-Affected Sierra Leonean Youth: Examining Conflict and Postconflict Factors. *Journal Child Development*, 84(2), 455-470. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01861.x
- Birmaher B., Brent D., Chiappetta L., Bridge J., Monga S., Baugher M. (1999). Psychometric Properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A replication study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230-1236. Doi: 10.1097/00004583-199910000-00011
- Birmaher B., Khetarpal S., Cully M. (1997). The Screen for child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36 (4), 545-553. Doi:10.1089/cap.2015.0147.

- Centro de investigación sobre movilidad y pastoral social. (2010). Disponible en [http://www.celam.org/d\\_justicia2.php](http://www.celam.org/d_justicia2.php)
- Chu, A. T., Lieberman, A. (2010). Clinical implication of traumatic stress from birth to age five. *The annual review of clinical psychology*, 6, 469 - 494. Doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131204
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P. (2008). Trauma-Focused Cognitive Behavioural Therapy for Children and Parents. *Journal Child and Adolescent Mental Health*, 13, (4), 158-162. Doi: 10.1111/j.1475-3588.2008.00502.x
- Comer, J. S., Kendall, P. C. (2007). Terrorism: The psychological impact on youth. *Journal Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(3), 179-212. Doi: 10.1177/0269758012472771
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES). (2014). Disponible en <http://www.codhes.org/>
- Crane, A., Campbel, M. (2010). Una comparación transcultural de síntomas de la ansiedad entre niños Colombianos y Australianos. *Electronic journal of research in educational psychology*. 8(2), 21, pp 497-516. Disponible en [http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/886/2/Art\\_21\\_435\\_spa.pdf](http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/886/2/Art_21_435_spa.pdf)
- DANE. (2012). Información estadística. Proyecciones de la población municipales por área. 2005 – 2020. Página visitada: el 10/07/2015. [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co).
- Domínguez, E., Godín, R. (2007) La resiliencia en familias desplazadas por la violencia sociopolítica ubicadas en Sincelejo. *Psicología desde el Caribe*. 19. 154-180. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301907>
- Domènech, E., Martínez, M. (2008). *Spanish version of Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorder (SCARED) and first results of validation*. It was presented in the 43rd annual reunion of the Spanish Psychiatry association of children and adolescents.
- Echenique, C., Medina, L., Medina, A., Ramírez, A. (2008). Prevalencia del trastorno por estrés postraumático en población desplazada por violencia, en proceso de restablecimiento en Sincelejo. *Psicología desde el Caribe*, 21, 122-135. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21302107>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, Vol. 379, N. 9812, pp. 250-265, Doi: [dorg/10.1016/S0140-6736\(11\)60050-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60050-0)
- Feldman, R., Vengrober, A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(7), 645-658. Doi: 10.1016/j.jaac.2011.03.001
- Gunnar, M.R., Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annu. Rev. Psychol.* 58,145–73. Doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085605

- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T., & Bass, J. K. (2013). Adolescent Resilience in Northern Uganda: The Role of Social Support and Prosocial Behavior in Reducing Mental Health Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148. Doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x
- Hobfoll, S. E., Mancini, A. D., Hall, B. J., Canetti, D., Bonanno, G. A. (2011). The limits of resilience: Distress following chronic political violence among Palestinians. *Social Science & Medicine*, 72(8), 1400-1408. Doi: 10.1016/j.socscimed.2011.02.022
- Hollingshead, A. A. (1975). *Four-factor index of social status*. Unpublished manuscript, Yale University, New Haven, CT.
- Ibañez, A., & Velasquez, A. (2008). El impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas. *Cepal*, 12, pp. 140-143. Disponible en <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/35022/sps145-Desplazamiento-Colombia.pdf>
- Izquierdo, V Cáceres, D., Mantilla, L., Blandía, M., Gonzales, Á. & Jara, J. (2001). *Perfil epidemiológico de la población desplazada por el conflicto armado interno del país en un barrio de la ciudad de Cartagena, Bolívar, y propuesta de un sistema de vigilancia para la población afectada por este fenómeno en Colombia*. Ministerio de Salud - Instituto Nacional de Salud. Santa Fe de Bogotá.
- Londoño, N. H., Muñiz, O., Correa, J. E., Patiño, C. D., Jaramillo, G., Raigoza, J., Toro, L., Restrepo, D., Rojas, C. (2005). Salud mental en víctimas de violencia armada en Bojayá (Chocó, Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 493-505. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634403>
- Londoño, N. H., Patiño, C. D., Restrepo, D., Correa, J. Raigoza, J., Toro, L., Jaramillo, G., Rojas, C. (2008) Perfil Cognitivo Asociado al Trastorno por Estrés Postraumático en Víctimas de Violencia Armada. *Informes Psicológicos*, 10(11), 27. Disponible en file:///C:/Users/kelly.romero/Downloads/DialnetPerfilCognitivoAsociadoAlTrastornoPorEstres-Postrau-5229756.pdf
- López-Navarrete, G. E., Perea-Martínez, A., Loredó, A. A., Trejo-Hernández, J., Jordán-González, N. (2007). Niños en situación de guerra. *Acta Pediátrica Mexicana*, 28(2), 74 – 80. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42364030400>
- Masten, A. S., Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual review of psychology*, 63, 227-257. Doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100356
- Mels, C. (2012). Entre pobreza y violencia: ¿cómo afectan los estresores diarios y la violencia a adolescentes en zonas de guerra? *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 111-122. Disponible en [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212012000200002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000200002)

- Mels, C., Derluyn, I., Broekaert, E., Rosseel, Y. (2009). Screening for traumatic exposure and posttraumatic stress symptoms in adolescents in the war-affected Eastern Democratic Republic of Congo. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163(6), 525 - 530. Doi: 10.1001/archpediatrics.2009.56
- Molano, A. (2015). El posconflicto en Colombia: reflexiones y propuestas para recorrer la transición. Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga: Fundación Konrad Adenauer Colombia.
- Musitu, G.; Roman, J., Gracia, E. (1988). *Familia y Educación, Prácticas Educativas de los padres y Socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Neuner, F., Catani, C., Ruf, M., Schauer, E., Schauer, M., Elbert, T. (2008). Narrative exposure therapy for the treatment of traumatized children and adolescents (KidNET): from neurocognitive theory to field intervention. *Journal Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(3), 641-664. Doi: 10.1016/j.chc.2008.03.001
- Ogwo, A. (2013). Sex differences in the manifestation of aggression on internally displaced Nigerian children. *Gender & Behaviour*, 11(2), pp, 132-145. Disponible en <http://search.proquest.com/docview/1465232062/fulltextPDF/6083EB4C3934428FPQ/1?accountid=34487>
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Adolescent health*. Recuperado el 6 de marzo del 2015 de: [http://www.who.int/topics/adolescent\\_health/en/index.html](http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/index.html).
- Palacio, J., Abello, R., Madariaga, C., Sabatier, Sañudo, J., Enrique Palacio, Palacio, E., Llanos, R. A., Orozco, C. A. M., Madariaga, A. (1999). Estrés post-traumático y resistencia psicológica en jóvenes desplazados. *Investigación & Desarrollo*, 10, 16-29. Disponible en [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest\\_desarrollo/10/2\\_Estres\\_postraumatico\\_y\\_resistencia\\_psicologica\\_en\\_jovenes\\_desplazados.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/10/2_Estres_postraumatico_y_resistencia_psicologica_en_jovenes_desplazados.pdf)
- Pereda, N. (2012). Menores Víctimas del Terrorismo: Una Aproximación desde la Victimología del Desarrollo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 13-24. disponible en <http://dx.doi.org/10.5093/aj2012a2>
- Pérez-Olmos, I., Fernández-Piñeres, P. E., Rodado-Fuentes, S. (2005). Prevalencia del trastorno por estrés postraumático por la guerra, en niños de Cundinamarca, Colombia. *Revista de salud pública*, 7(3), 268-280. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v7n3/v7n3a03>
- Pine, D. S., Cohen, J. A. (2002). Trauma in children and adolescents: Risk and treatment of psychiatric sequelae. *Biological Psychiatry*, 51(7), 519-531. Doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.9
- Rieder, M., Choonara, I. (2012). Armed conflict and child health. *Archives of Disease in Childhood*, 97(1), 59-62. Doi: 10.1136/adc.2009.178186

- Romero-Acosta, K., Contreras, E. (2015). Revisión teórica sobre el post-conflicto: Una oportunidad para empoderar a mujeres víctimas de desplazamiento. *Cultura Educación y Sociedad* 6(1), 79-92. Disponible en [http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/757/pdf\\_97](http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/757/pdf_97)
- Romero-Acosta, K., Canals, J., Hernández-Martínez, C., Penelo, E., Zolog, T. C., Domènech-Llaberia, E. (2013). Age and gender differences of somatic symptoms in children and adolescents. *Journal of Mental Health*, 22, 33–41. Doi: 10.3109/09638237.2012.734655
- Romero, K.; Canals, J.; Hernández-Martínez, C.; Jane, M.C.; Viñas, F.; Domènech-Llaberia, E. (2010). Comorbilidad entre los factores de ansiedad del SCARED y la sintomatología depresiva en niños de 8-12 años. *Psicothema*, 22: 616-618. Disponible en [http://m.dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3436/Comorbilidad-factores\\_ansiedad.pdf?sequence=1](http://m.dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3436/Comorbilidad-factores_ansiedad.pdf?sequence=1)
- Sanchez-Padilla, E., Casas, G., Grais, R. F., Hustache, S., Moro, M. R. (2009). The Colombian Conflict: A Description of a Mental Health Program in the Department of Tolima. *Journal Conflict and Health*, 3(13), 1 – 6. Doi: 10.1186/1752-1505-3-13
- Scheeringa M. S, Zeanah C. H, Jr, Drell M. J, Larrieu J. A. Two approaches to the diagnosis of posttraumatic stress disorders infancy and early childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 1995; 34:191–200. doi: 10.3402/ejpt.v4i0.21357.
- Scheeringa M. S, Zeanah C. H, Jr, Myers L, Putman F. Predictive validity in a prospective follow-up of PTSD in a preschool children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2005; 44:899–906. doi:10.1097/01.chi.0000169013.81536.71.
- Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas-Sucre. (2012). Disponible en <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/47>
- Yule, W., Dyregrov, A., Raundalen, M., & Smith, P. (2013). Children and war: the work of the Children and War Foundation. *European Journal of Psychotraumatology*, 4, 18424. Doi: 10.3402/ejpt.v4i0.18424
- Ziaian, T., de Anstiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P., & Sawyer, M. (2012). Resilience and its Association with Depression, Emotional and Behavioural Problems, and Mental Health Service Utilisation among Refugee Adolescents Living in South Australia. *International Journal of Population Research*. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1155/2012/485956>

## Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza en una institución universitaria\*

*Promotion of the creative capacity from the teaching practices in one University Institution*

Olena Klimenko\*\*  
Ana María Botero Castillo\*\*\*

### Resumen

El artículo presenta resultados parciales del estudio orientado a indagar por las características de las prácticas de enseñanza de los docentes en una institución universitaria desde el punto de vista de su favorabilidad para el fomento de la capacidad creativa en los estudiantes. Se empleó un enfoque cuantitativo, nivel descriptivo, se utilizó como instrumento la escala Likert diseñada según los indicadores de las prácticas de enseñanza: estrategias de mediación cognitiva, estrategias de mediación emocional, estrategias evaluativas, recursos educativos, planificación y ambiente en el aula. El instrumento mostro una alta confiabilidad (.986 Alfa de Cronbach) y fue aplicado en sus dos versiones a 49 docentes y 93 estudiantes de la institución, en las facultades de administración, psicología, derecho e ingeniería. Los resultados mostraron la presencia de deficiencias en las prácticas docentes relacionadas con el fomento de la capacidad creativa de los estudiantes en todos los elementos constitutivos de las prácticas. Las mayores dificultades se revelan en el ámbito de empleo de estrategias de mediación cognitiva y estrategias evaluativas. Igualmente, se encontró que los docentes tienden a reportar una visión más favorable sobre sus prácticas, la cual contrasta con una evaluación más baja por parte de los estudiantes, lo cual indica que su real actuación en las aulas de clase todavía es orientada por metodologías más tradicionalistas, a pesar de que verbalmente reportan favorabilidad hacia el fomento de creatividad en sus estudiantes.

**Palabras clave:** capacidad creativa, prácticas docentes, aprendizaje universitario

Recibido 15. 10. 2016 • Arbitrado 29. 10. 2016 •

Aprobado 15.11. 2016

- \* Artículo presenta resultado de la investigación llevada a cabo para otra el título del psicólogo, Institución Universitaria de Envigado, durante el año 2016.
- \*\* Psicóloga, Universidad estatal Lomonosov, Moscú; Magister en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia; Doctora en psicopedagogía, Universidad Católica de Argentina; Docente tiempo completo institución Universitaria de Envigado, Grupo PAYS,
- \*\*\* Estudiante decimo semestre, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de psicología, Institución Universitaria de Envigado, anitaboca@yahoo.com



## Abstract

The article presents partial results of the study aimed to explore the characteristics of the teaching practices in a university institution from the point of view of its favorability for the development of creative ability in students. Used a quantitative approach, descriptive level, it was used the Likert scale designed according to indicators of teaching practices: strategies of cognitive mediation, strategies of emotional mediation, evaluation strategies, educational resources, planning and environment in the classroom. The instrument showed a high reliability (986, Cronbach's alpha) and was applied in two versions to 49 teachers and 93 students from the institution, in the faculties of management, psychology, law and engineering. The results showed the presence of deficiencies in teaching practices related with the promotion of the capacity creative of the students in all elements constituent of the practices. The greatest difficulties are revealed in the employment of strategies of cognitive mediation and evaluative strategies. Also, found that teachers tend to report a more favorable view about their practices, which contrasts with a lower evaluation by students, indicating that its real performance in the classroom is still oriented by more traditional methods, while verbally reported shows favourability towards the promotion of creativity in their students.

**Keywords:** creative capacity, teaching practice, university learning.

---

## Introducción

El mundo contemporáneo en el cual vivimos, es bastante diferente y particular, en comparación a todas las épocas anteriores por las cuales ha pasado la humanidad. Desde el siglo XX empezó una revolución tecnológica y una aceleración industrial sin precedentes, cambiando de esta forma muchas cosas al nivel social, psicológico, ambiental, etc., tanto de forma positiva, como negativa.

Por un lado, el progreso científico y acceso de las personas a la información y medios tecnológicos permite elevar el nivel educativo general de la población, tanto en su extensión como en la profundidad. Lo anterior, sumado a una mejora en la alimentación de poblaciones, tiene efecto inclusive, según algunos estudios (HSB. Noticias.com., 2015), en la elevación del cociente intelectual de las personas en las últimas décadas en promedio de 20 puntos. Este aumento es más significativo en los países en vía del desarrollo, con saltos más visibles en China e India (Wongupparaj, Kumari, Morris, 2015).

Sin embargo, a pesar de estos increíbles avances en las ciencias, la humanidad sigue experimentando el aumento de problemáticas al nivel social, psico-



lógico y, además, ambiental, lo cual representa un gran peligro para toda la vida en el planeta.

En este panorama muchas personas se pronuncian sobre un compromiso ético que deben asumir los seres humanos con su forma de pensar y vivir, donde la creatividad emerge como un compromiso con la propia existencia.

Una de las tendencias que expresan las personas reconocidas en su medio, como por ejemplo, famoso artista y diseñador, Victor Papanek, es tomar consciencia sobre nuestro estilo de vida y la implicación en el sistema de producción y consumo masivo, que no solo esclaviza a nuestra mente y espíritu, sino mata a la gente y la tierra. Este diseñador y profesor de diseño resalta el gran problema de la sociedad contemporánea de utilizar la creatividad al servicio del capital y filosofía del consumo masivo que acaba con la humanidad y la tierra:

Antes, en “aquellos tiempos”, si a una persona le daba por matar a la gente, tenía que llegar a ser general, comprarse una mina de carbón, o bien estudiar física nuclear. Hoy el diseño industrial ha permitido la producción en cadena del asesinato. Al diseñar automóviles criminalmente inseguros que todos los años matan o mutilan cerca de un millón de personas en todo el mundo, al crear especies totalmente nuevas de basura indestructible que llena desordenadamente el paisaje, al seleccionar materiales y procedimientos de fabricación que contaminan el aire que respiramos, los diseñadores han pasado a convertirse en una especie peligrosa. Y a los jóvenes se les enseña cuidadosamente la competencia requerida en estas actividades (Papanek, 1971, p. 170).

La misma creatividad se ha convertido en una herramienta al servicio del consumo masivo, orientada a la manipulación sutil de masas. Esto es precisamente el resultado de una postura particular frente a la creatividad, donde esta es considerada como un atributo de algunos pocos, los que se dedican a diseñar y vender cosas: diseñadores de todo tipo; los que crean: artistas, arquitectos, etc.; o científicos destacados. La población en general no es considerada creativa, y aún más, al sistema capitalista del consumo no conviene el desarrollo de la creatividad en la población general, debido a que esto implica la pérdida del poder manipulativo frente a la filosofía del consumo.

Mientras más personas sean conscientes de su estilo de vida, y más creativas a la hora de buscar diferentes alternativas a la solución de problemas en sus vidas diarias, permitiendo cada vez más fomentar el desarrollo sostenible de comunidades, disminuyendo el consumo inoficioso y perjudicial y conservando recursos naturales, más satisfactoria será la vida de los seres humanos y más sana la tierra como hogar de todos.

En este orden de ideas, la creatividad como una capacidad psíquica común a todos los seres humanos emerge como una alternativa formativa frente al sistema educativo actual, que en su mayoría solo produce seres domesticados, no aptos para pensar por sí mismos, adoctrinados según las filosofías capitalistas y consumistas (y/o socialistas) y acostumbrados a seguir el rumbo establecido de cosas en la sociedad sin siquiera cuestionarlas.

Alienación y ausencia del pensamiento crítico reflexivo es una característica bastante común para muchas sociedades desde los tiempos inmemorables, sin embargo, en la época actual, la humanidad ya no puede darse el lujo de seguir de la misma manera. Por esta razón, no es suficiente que se aumente el cociente intelectual en la población mundial, lo que es necesario es que las personas en general en todas las partes del mundo aprendan a ser creativos, aprenden a pensar de forma crítico-reflexiva, a ser recursivos, innovadores, y sobre todo responsables con su entorno y otros seres humanos.

Y este cambio del paradigma filosófico de la humanidad puede ocurrir de una sola forma que parece simple pero en realidad es bastante difícil: introducir la nueva comprensión del mundo y el desarrollo del pensamiento creativo en los seres humanos en sus bases educativas desde la temprana infancia. La educación tal como la conocemos hasta el momento debe cambiar radicalmente, y el objetivo de fomento de capacidad creativa en todos los niveles educativos debe convertirse en un aspecto transversal en todos los elementos de los modelos pedagógicos existentes. El nuevo paradigma no es posible de ser instaurado sin que eduquemos a las futuras generaciones como seres pensantes y creativos, responsables de sus decisiones y actuaciones.

Lo anterior nos muestra que la creatividad emerge en la sociedad contemporánea como un valor social al lado de otros valores necesarios para la transformación y progreso responsable de la sociedad (Klimenko, 2015).

Los anteriores planteamientos adquieren una importancia aún mayor si las reflexiones sobre la calidad de la educación se trasladan al ámbito universitario. La Universidad es un espacio por excelencia donde se forma el recurso humano profesional destinado a aportar el desarrollo cultural, tecnológico, industrial y científico de la sociedad.

El perfil del profesional en la sociedad contemporánea incluye, además de los requerimientos en cuanto a la capacidad de gestión autónoma del saber propio y la automotivación para el aprendizaje continuo durante toda la vida, la capacidad creativa para la solución de problemas, manejo de las habilidades de la inteligencia emocional, liderazgo e iniciativa.

Las prácticas de enseñanza en el ámbito educativo son un espacio de construcción o co-construcción colectiva del conocimiento, llevadas a cabo mediante una actividad conjunta compartida y ubicada en un contexto socio-cultural deben estar orientadas a generar experiencias de aprendizaje creativo, autónomo y autodirigido para los estudiantes e impulsar a los docentes a reflexionar sobre la pertinencia y eficiencia de las estrategias utilizadas (Klimenko & Álvarez, 2009).

Si se quiere formar a los ciudadanos que pueden hacer frente a las diversas problemáticas de la sociedad contemporánea, es necesario crear una nueva cultura de aprendizaje en todos los niveles educativos, pero sobre todo en el ámbito universitario, que emerge como un verdadero espacio académico de la gestión de un conocimiento que puede ser puesto al servicio de la sociedad.

La transformación creciente del mundo contemporáneo ofrece especiales exigencias frente a la educación superior, aumentando la necesidad de crear nuevas estrategias de formación de profesionales, sobre todo en sus competencias creativas. La creatividad hoy en día se ha vuelto indispensable para un profesional en cualquier campo ocupacional. La formación profesional no se puede reducir solo a la adquisición de una cierta cantidad de conocimientos teóricos, sino que debe convertirse en un desafío personal a lo largo de la vida, donde el interés por aprender, por actualizar sus conocimientos, la disciplina científica e investigativa y sobre todo la habilidad de solucionar creativamente los problemas que se presentan en vida diaria de un profesional, son las características esenciales de la persona que puede ser exitosa en el mundo de la posmodernidad.

Los autores que dirigen su atención a la educación universitaria (Kember, 1997; Pérez, Pozo & Rodríguez, 2003), resaltan que los profesores universitarios, siendo más profesionales que enseñantes, “no suelen asignar un lugar central a la problemática de la enseñanza, ni al modo en que desarrollan sus prácticas” (Pozo, et al, 2006, p. 371), lo cual lleva muchas veces al empleo de métodos tradicionalistas orientados solo a transmitir a los estudiantes saberes exactos que consideran necesarios para su formación, dejando de lado la formación de pensamiento en los estudiantes y sobre todo la formación de un pensamiento creativo.

Los investigadores resaltan muchas falencias en cuanto al fomento de la creatividad en la educación en general (Duarte & Diaz, 2012), y en el ámbito universitario (De la Torre & Violant, s.f.), en particular: los docentes universitarios no cuentan con suficiente conceptualización pedagógica sobre la creatividad, no saben cómo evaluar la creatividad en sus estudiantes, no cuentan con objetivos explícitos de fomentar la creatividad en sus clases, manejan muy poco las estrategias para el

fomento del pensamiento creativo y, además, en muchas ocasiones no se reconocen a sí mismos como creativos (Ortega Neri, 2014; Duarte Briceño, Díaz Mohedo & Osés Bargas, 2012; Esteve Mon, 2008).

Retomando lo planteado anteriormente, se hace evidente la importancia de estudios orientados a examinar las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario como un primer paso hacia la formulación de las propuestas innovadoras que permitirán avanzar hacia un cambio en la cultura de enseñanza y aprendizaje exigido apremiantemente por la sociedad contemporánea.

Este escrito presenta resultados parciales de un estudio que se centra en el caso de una institución universitaria, donde se indaga sobre el estado del fomento de la capacidad creativa de los estudiantes desde las prácticas docentes en los programas de psicología, administración de empresas, derecho e ingeniería, comparando la información proporcionada por los docentes y por los estudiantes.

### Referente teórico

Cuando se considera la relación entre las prácticas de enseñanza y el desarrollo de la capacidad creativa, es importante tener en cuenta dos aspectos importantes. El primero consiste en la complejidad de esta capacidad, donde intervienen aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos, motivacionales, de conocimiento y de manejo de destrezas. Esta complejidad determina a su vez la necesidad de un ambiente estimulador que permite apuntar al desarrollo de todos estos componentes (Klimenko, 2011).

El segundo aspecto está relacionado con la especificidad de este ambiente en cuanto representa ambiente escolar de aprendizaje, propiciado y estructurado por las prácticas de enseñanza. En este sentido el desarrollo de la capacidad creativa representa una parte integral del proceso de aprendizaje que despliega el estudiante. Esto significa que las condiciones y circunstancias externas propiciadas por las prácticas de enseñanza para el aprendizaje, deben apuntar también al desarrollo de las habilidades específicas que hacen parte de la capacidad creativa (Klimenko, 2011).

Tanto el aprendizaje, como la capacidad creativa, son procesos internos psicológicos, a los cual el educador no puede acceder directamente, ni exhaustivamente; pero a la vez, son procesos que cuentan con condiciones que se pueden propiciar, controlar y evaluar (Klimenko, 2009a).

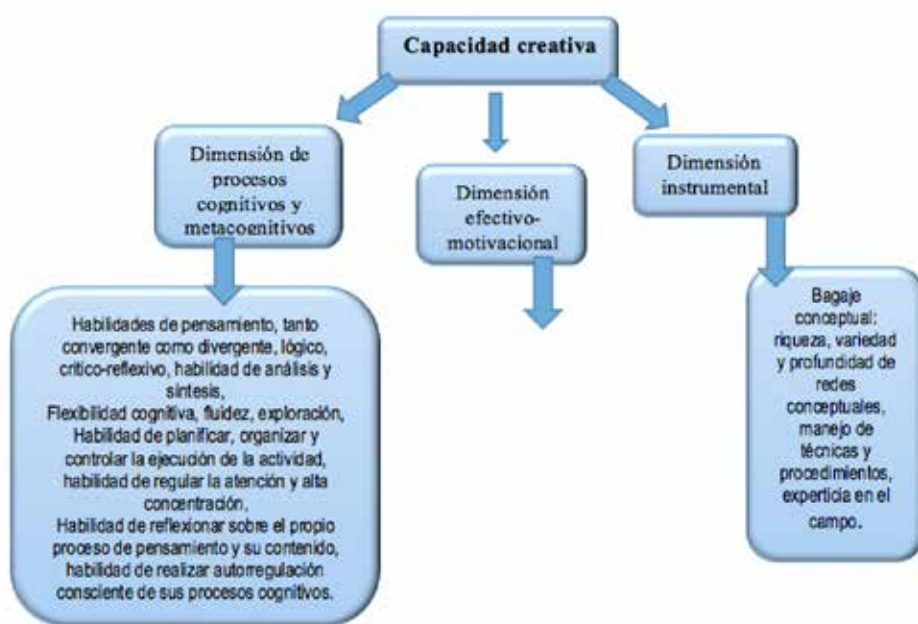
La posibilidad de manifestación de la capacidad creativa reside, por una parte en el individuo y, por otra, en sus circunstancias y en su contacto con los hombres y con la cultura (Flórez Pérez, 1984, citado por Martínez, 1998,

p.39). Por esta razón, las condiciones creadas por las prácticas de enseñanza en las aulas universitarias permiten estimular en los estudiantes una actitud creativa frente a su aprendizaje y la formación profesional en general.

La ruta para pensar prácticas docentes, orientadas desde el enfoque de la creatividad, consiste en definir, en primer lugar, los componentes de la capacidad creativa que se quieren fomentar, y relacionarlas, en segundo lugar, con los elementos de las prácticas de enseñanza, definiendo como se articulan entre sí. Esto permite obtener una mayor claridad para el docente a la hora de planear y llevar a cabo sus prácticas concretas en el aula (Klimenko, 2009a).

### Componentes constitutivos de la capacidad creativa.

Para la definición de los componente de la capacidad creativa se utiliza la teoría de Klimenko (2009b), quien postula que la capacidad creativa consta de: componente de habilidades cognitivas y metacognitivas, componente emocional-motivacional, y componente instrumental.



**Figura 1**  
*Componentes de la capacidad creativa*

**Fuente: Klimenko (2008)**

Estos tres componentes se desarrollan a lo largo de la vida, donde los ambientes educativos tanto institucionales, como familiares, cumplen un papel protagónico. Es importante resaltar que el componente instrumental es el que más se refuerza por la educación tradicional, debido a que ésta está dirigida a generar en los estudiantes, precisamente, la asimilación de conceptos y el manejo de destrezas mecánicas. Estos aspectos son, sin duda, importantes dentro de una instrucción educativa, sin embargo, para poder fomentar la capacidad creativa deben tenerse en cuenta todos sus componentes (Klimenko, 2008).

En este orden de ideas, los elementos de las prácticas de enseñanza deben apuntar al fomento de todas las habilidades constitutivas de la capacidad creativa.

### *Concepto de prácticas de enseñanza*

La definición de las prácticas de la enseñanza está relacionada con el concepto de la enseñanza que sustentan diferentes autores.

Los autores que orientan su interés en indagar por las características de las prácticas de enseñanza, destacan algunos elementos importantes desde el punto de vista de su configuración y realización.

En primer lugar, las prácticas de enseñanza son espacios vivos, dinámicos y cambiantes, que acontecen en el aula de clase, donde se realiza la construcción de conocimiento de forma conjunta (Vasco, 2003; Zuluaga, 1987; Tezanos, 2006; Díaz & Quiroz, 2001; Smith, 1961, citado por Jackson, 2002; Fenstermacher, 2000; Litwin, 2001):

En las prácticas de enseñanza intervienen varios factores que configuran la manera de proceder docente y el éxito de aprendizaje de los estudiantes.

Entre estos se destacan los relacionados con el docente, tales como: los conocimientos y experiencia previa del docente, las representaciones mentales sobre los conceptos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, nivel de comprensión teórica y las características de su personalidad; el grado de organización en la planificación previa y la habilidad de la flexibilidad y adaptabilidad frente a las cambiantes circunstancias que surgen en el proceso de interacción en el aula; la capacidad de observación y reflexión; la capacidad de cambio cognitivo y disposición frente al aprendizaje constante, experiencia y experticia pedagógica de los docentes (Fenstermacher, 2000; Jackson, 2002; Tezanos, 2006; Zuluaga, 1987; González, 1999; Litwin, 2001).

Por el otro lado, se presentan factores relacionados con los aprendices: características socio-culturales, evolutivas, el nivel del conocimiento previo, ni-

vel del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, las características individuales de la esfera afectivo-motivacional, disposición e interés particular para el aprendizaje, así como las características particulares en relación al estilo del procesamiento de información predominante (Díaz & Quiroz, 2001; Litwin, 2001; Zuluaga, 1987; Tezanos, 2006; Fenstermacher, 2000; Jackson, 2002).

Además de estos factores, emergen los que son propios e inherentes al mismo proceso de interacción humana, donde podemos destacar la empatía, las características de la relación intrapersonal que se establece en el aula, las cuales determinan a su vez las características del clima y de la atmosfera particular que emerge como un factor facilitador o inhibidor tanto del proceso de enseñanza, como del aprendizaje. Igualmente es importante considerar el ambiente físico, la disposición y variedad de recursos educativos (Litwin, 2001; Díaz & Quiroz, 2001; González, 1999; Vasco, 2003; Jackson, 2002).

Además, la configuración de las prácticas de enseñanza se relaciona con los propósitos de enseñanza, y exigencias de la sociedad contemporánea frente a las características que deben fomentar los estudiantes en relación con su aprendizaje: un aprendizaje autónomo, autodirigido, reflexivo y significativo (Litwin, 2001; Pozo et al., 2006; De Zubiria et al., 1999).

### *Configuración de las prácticas de enseñanza favorables para la capacidad creativa*

Retomando lo expuesto anteriormente, es posible distinguir siguientes elementos de las prácticas de enseñanza relevantes desde el punto de vistas del desarrollo de la capacidad creativa: planificación, ambiente en el aula, metodología, estrategias evaluativas y recursos educativos. En este orden de ideas, es necesario realizar una relación entre los elementos de las prácticas de enseñanza y los componentes constitutivos de la capacidad creativa con el fin de comprender como podemos fomentarla de forma cotidiana sin importar los contenidos de enseñanza (Klimenko, 2011).

En la siguiente figura se esboza una relación entre los componentes de la capacidad creativa y los elementos de las prácticas de enseñanza, lo cual representa un intento a pensar unas prácticas de enseñanza que posibiliten el fomento de la capacidad creativa desde el interior del aula de clase y a partir del trabajo cotidiano con los contenidos corrientes de cada materia.



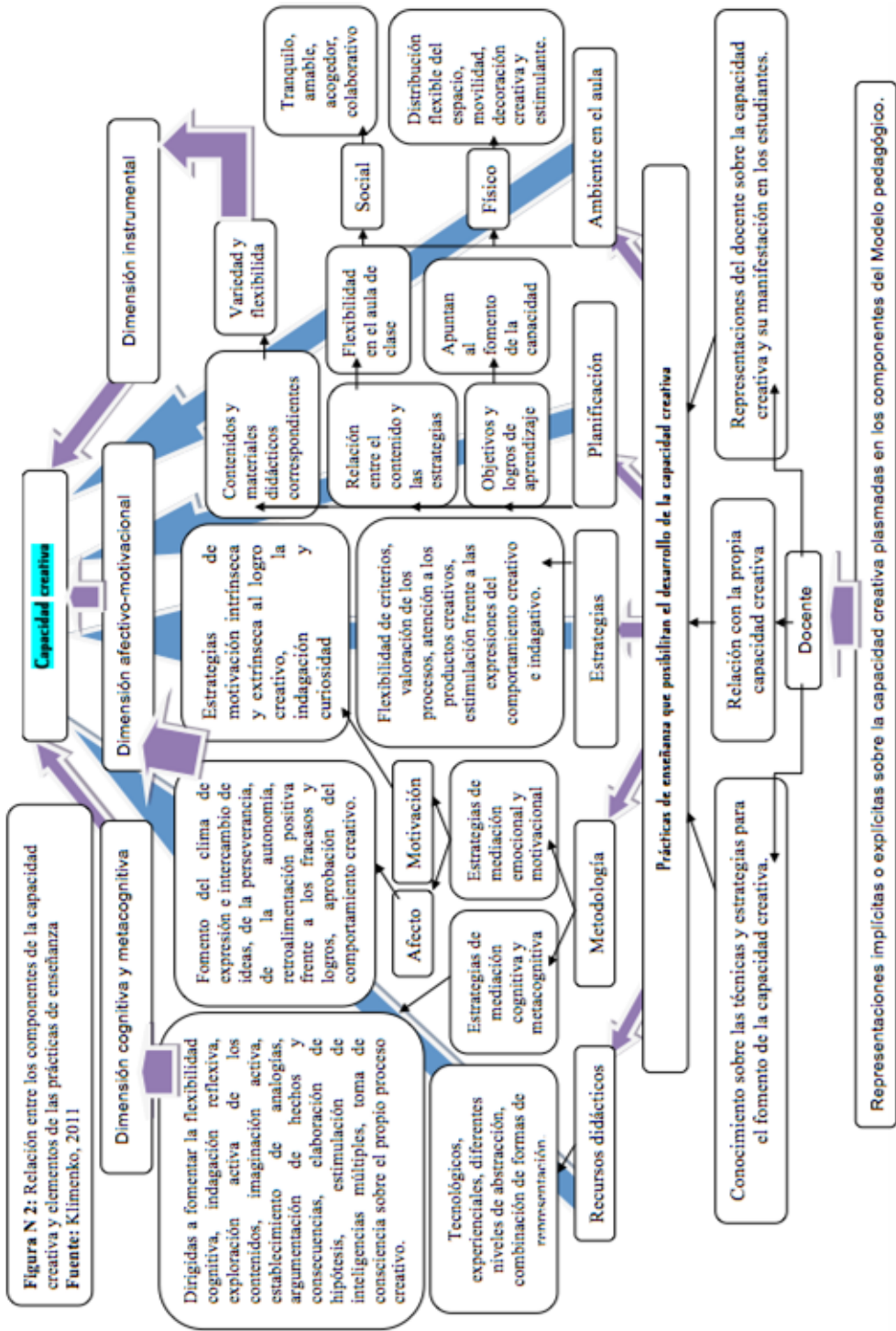


Figura N 2: Relación entre los componentes de la capacidad creativa y elementos de las prácticas de enseñanza  
Fuente: Klimenko, 2011



## Metodología

La metodología empleada en el presente estudio es de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo.

### Participantes

Los participantes del estudio fueron los docentes y los estudiantes de psicología, derecho, ciencias administrativas (contaduría y administración de empresas), ingeniería, pertenecientes a la Institución Universitaria de Envigado. Para la muestra de los docentes se realizó un muestreo intencional, donde se incluyó a los docentes de tiempo completo de la institución, con la vinculación de 5 años en adelante. Para la muestra de los estudiantes, se escogieron grupos enteros de los semestres noveno y décimo semestre de cada programa, teniendo en cuenta para el criterio de selección de muestra el tiempo prolongado de permanencia en el programa y un suficiente contacto con las prácticas de enseñanza de los docentes del programa. La muestra finalmente abarcó 49 docentes y 93 estudiantes. Se aplicó el consentimiento informado a todos los participantes del estudio.

### *Instrumentos*

Para la recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada a los docentes para identificar las representaciones que manejan sobre la creatividad y su vinculación con la enseñanza según las categorías de: propósitos de enseñanza, concepción sobre el conocimiento, concepción sobre el alumno creativo, concepción del docente creativo, enseñanza creativa, aprendizaje creativo, concepción sobre creatividad.

Igualmente, se aplicaron la escala Likert para indagar por la configuración de los elementos de las prácticas de enseñanza y su favorabilidad hacia el fomento de la capacidad creativa (en dos versiones para los docentes y estudiantes). La escala fue diseñada para el presente estudio y evaluó 5 elementos de las prácticas de enseñanza, según indicadores identificados a partir del análisis teórico, cruzando elementos de las prácticas de enseñanza y su respectiva relevancia para el fomento de la capacidad creativa (ver figura N 2). Estos fueron: metodología (con estrategias de mediación cognitiva y mediación emocional-motivacional), estrategias evaluativas, planificación de enseñanza, recursos didácticos y ambiente en el aula.

Para estos componentes fueron diseñados los ítems correspondientes a partir de las concepciones teóricas de los autores estudiados al respecto de cómo

debe ser la configuración de cada uno de estos componentes y que actuación debe tener el docente en el aula para que se pueda fomentar la capacidad creativa en el estudiante. Inicialmente cada indicador contaba con la cantidad de ítems que oscilaba entre los 6 y 7. La primera versión de escala fue sometida al juicio de 3 expertos en educación y creatividad y, a partir de sus recomendaciones, se redujo la cantidad de ítems a 5 en cada indicador. Posteriormente la escala se aplicó como prueba piloto a 10 docentes con el fin de medir la comprensión y redacción de los ítems. Estos se afinaron en su redacción dándole origen a la escala actual con 30 ítems en total.

A partir de una aplicación preliminar de la escala se calculó el Alfa de Cronbach que arrojó un índice de confiabilidad alto mostrando una buena consistencia interna de la escala.

*Tabla 1.* Alfa de Cronbach de la escala Likert para los docentes.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,986	30

**Fuente:** Autores

Las dos versiones de escalas aplicadas a los docentes y los estudiantes tienen la misma estructura, con diferencia de formulación de preguntas en forma personal para los docentes y en forma de tercera persona para los estudiantes.

Para análisis de resultados se utilizó SPSS, versión 20.

## Resultados y discusión

### *Fomento de la capacidad creativa desde la practicas de enseñanza*

En la tabla Nº 1 se presentan valores de medias y desviaciones típicas obtenidos por los docentes en la escala Likert para cada elemento de las prácticas de enseñanza.

Tabla N° 1. *Resultados descriptivos Escala Likert docentes por facultades*

	Contaduría (10) Media(desv. típ)	Administración (8) Media(desv. típ)	Psicología (12) Media(desv. típ)	Derecho (12) Media(desv. típ)	Ingeniería (7) Media(desv. típ)
Estrategias de mediación cognitiva	16,50 (,527)	15,50 (,535)	18,00 (,853)	13,25 (2,379)	17,57 (3,735)
Estrategias de mediación emocional	18,50 (3,689)	18,50 (1,604)	19,33 (1,775)	16,25 (2,701)	20,00 (2,828)
Estrategias evaluativas	16,50 (1,581)	17,50 (,535)	19,00 (2,256)	14,25 (4,808)	17,57 (3,259)
Planificación	17,90 (,738)	18,50 (1,604)	16,33 (,492)	14,75 (2,137)	18,14 (2,193)
Recursos educativos	15,00 (1,054)	17,50 (,535)	16,00 (,000)	14,00 (2,216)	18,29 (2,928)
Ambiente en el aula	20,50 (,707)	18,00 (,000)	19,00 (3,717)	15,75 (1,865)	18,86 (2,545)
Total	104,90 (,738)	105,50 (2,673)	107,67 (6,286)	88,25 (14,290)	110,43 (15,587)

**Fuente:** Autoras

Los valores que reportan los docentes de la contaduría se ubican en el rango medio alto, donde recursos educativos muestra el puntaje mucho menor que los demás, y el ambiente en el aula puntúa más alto alcanzando el rango alto. Llama la atención una muy alta dispersión en cuanto a los puntajes obtenidos en la categoría de estrategias emocional-motivacionales. También estrategias evaluativas mostraron una relativamente alta dispersión en los puntajes. Al igual como recursos educativos. Lo cual muestra que la actitud de los docentes en el aula al respecto de estos aspectos es muy variada. La menor dispersión obtuvo la categoría de estrategias cognitivas, lo cual muestra que la gran mayoría de los docentes concuerdan en el uso de estrategias cognitivas que fomentan el pensamiento creativo en los estudiantes. Otro punto interesante el ambiente en el aula, que, además de obtener más alto puntaje, mostro una baja dispersión, indicando que este aspecto de las prácticas de enseñanza de los docentes de contaduría favorece en buen grado la capacidad creativa.

Los docentes de administración alcanzaron un puntaje total en la escala prácticamente semejante que el de contaduría. En cuanto a los elementos de las prácticas en particular, se observa que se el menor puntaje obtuvieron las estrategias de mediación cognitiva, con una desviación también baja, indicando que los docentes utilizan poco las estrategias de mediación cognitiva para el fomento del pensamiento creativo en los estudiantes. Los ítems de estrategias de mediación motivacional y planificación mostraron mayor dispersión, indicando alta variabilidad en la metodología docentes en estos aspectos. En cuanto al ambiente en el aula, se mostró una nula dispersión indicando que todos los docentes de esta facultad manejan prácticamente las mismas estrategias para favorecer la capacidad creativa de estudiantes en este elemento de las prácticas. En general todos los ítems se ubican en el rango medio alto, indicando una actitud general favorable de los docentes en sus prácticas de enseñanza hacia el fomento de la capacidad creativa.

Los docentes de psicología obtuvieron un puntaje general un poco más alto que el de contabilidad y administración, ubicándose su puntaje general en el inicio del rango alto. Los puntajes de planificación y recursos educativos son más bajos, ubicándose en el rango medio alto, y mostrando ambos una desviación muy baja, lo cual muestra deficiencias generalizadas en todos los docentes en este aspecto. El resto de los puntajes se ubican al inicio del rango alto, donde sobresalen un poco las estrategias de medición emocional, pero que muestran una alta desviación, lo cual muestra alta variabilidad de actuaciones docentes en el aula. En general en esta facultad los resultados muestran alta variabilidad en las actitudes de los docentes en cuanto al fomento de la capacidad creativa en sus estudiantes, los ítems que más alta dispersión muestran, son ambiente en el aula y estrategias evaluativas.

Los docentes de derecho mostraron el total de puntuación más baja entre todas las facultades y una muy alta dispersión de datos prácticamente en todos los elementos de las prácticas de enseñanza. La puntuación más baja fue en la categoría de estrategias de mediación cognitiva. Las estrategias de mediación emocional fueron un poco más altas que el resto de los elementos de las prácticas de enseñanza. La desviación más alta se mostró en la categoría de estrategias evaluativas, indicando una gran variabilidad en el empleo de estrategias evaluativas que fomentan creatividad en sus estudiantes por parte de los docentes de esta facultad.

Los docentes de ingeniería mostraron el total de los puntajes más alto que el resto de las facultades, pero también mostraron una alta desviación de resultados en todos los elementos de las prácticas de enseñanza. Estrategias evaluativas muestran la mayor variabilidad de las actitudes docentes, fenómeno que se repite en las otras facultades. También las estrategias de mediación cognitiva mostraron una alta di-

ferenciación entre docentes. El ítem que puntuó más alto fueron las estrategias de medición emocional.

En general desde la totalidad de puntajes de escala, los docentes de derecho mostraron los puntajes más bajos, ubicándose en el rango medio, cuando el resto de las facultades se ubicaron iniciando el rango alto, y los docentes de ingeniería mostraron los puntajes más altos que el resto de las facultades, en cuanto a su favorabilidad hacia el fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza. Igualmente, tanto los docentes de la facultad de derecho que puntuaron más bajo, como los docentes de ingeniería que puntuaron más alto muestran una muy alta dispersión de datos, indicando con eso una alta variabilidad de sus actuaciones en el aula. Esta variabilidad puede deberse al hecho resaltado por varios investigadores en cuanto que muchos docentes no cuentan con conocimiento necesario en relación a las estrategias concretas para fomentar la capacidad creativa de sus estudiantes desde las prácticas de enseñanza, al igual como no manejan una representación sobre la creatividad que les permita fomentarla dentro de las aulas de clase y a la hora de enseñar utilizar métodos tradicionales (Ai-Girl Tan, 2001; Eun Ah Lee & Hae-Ae Seo, 2006).

Los docentes de contaduría, obteniendo puntaje general alto, mostraron también una muy baja diferenciación en sus actitudes dentro del aula, seguidos por los docentes de administración y, por último, de psicología.

En general en todas las facultades las estrategias evaluativas mostraron una alta variabilidad de actuación docente en el aula, lo cual indica la necesidad de realizar capacitación de docentes en este aspecto. Las deficiencias en cuanto al empleo de las estrategias evaluativas adecuadas para el fomento de la capacidad creativa en los estudiantes también es resaltada por varios investigadores, quienes resaltan la importancia del uso de estrategias evaluativas creativas, orientadas a la solución de problemas y fomento de pensamiento divergente (Schacter, Meng Thum & Zifkin, 2006; Landau, 1987; Betancourt, 2000, 2007; Sternberg & Lubart, 1997; Martínez & Hernández, 2004).

Otro de los aspectos relevante a nivel general fue un menor puntaje obtenido por estrategias de mediación cognitiva, lo cual indica que los docentes descuidan este elemento para fomento de la capacidad creativa en los estudiantes en sus prácticas. Esta deficiencia también es destacada por los investigadores, quienes resaltan que los docentes no emplean estrategias metodológicas en sus prácticas de enseñanza orientadas al fomento del pensamiento divergente de los estudiantes, limitándose a la transmisión tradicional de conocimientos (De la Torre, 2003, 2006; Chibas, 2001; Mitjans, 1995, 1997; Betancourt, 2007; García, 2004; González, 2004; García Retana, 2011; Suanes, Ortega & Rodríguez, 2004).

Igualmente, la categoría de recursos educativos obtuvo menores puntajes y menos dispersión de datos, lo cual indica que la gran mayoría de los docentes de todas las

facultades tienen deficiencias en este aspecto de sus prácticas de enseñanza en cuanto a su utilidad para el fomento de la capacidad creativa de los estudiantes. Muchos autores resaltan la importancia de este aspecto para el fomento de la capacidad creativa en los estudiantes, indicando la necesidad de utilizar recursos variados, que apuntan al fomento de inteligencias múltiples en los estudiantes (Gagay, 2004; Strauning, 2000; Betancourt, 2000, 2007; Rojas de Escalona, 2000; González, 1994; Mitjans, 1995, 1997; De la Torre, 2003, 2006; Martínez, 1990).

En cambio, al ambiente en el aula, fue un elemento de las prácticas de enseñanza que mostro mejores puntajes a nivel general y, también, una relativamente baja dispersión, mostrando este aspecto como una fortaleza común a las prácticas docentes en todas las facultades.

### *Postura de los estudiantes al respecto de las prácticas de sus docentes*

A continuación se presentan resultados generales obtenidos por los estudiantes en la escala Liker mostrando su postura al respecto de las prácticas de sus docentes.

*Tabla 2.* Resultados descriptivos Escala Likert estudiantes por facultades

	Contaduría (17) Media(desv. típ)	Administración (15) Media(desv. típ)	Psicología (30) Media(desv. típ)	Derecho (14) Media(desv. típ)	Ingeniería (17) Media(desv. típ)
Estrategias de mediación cognitiva	14,94 (2,680)	14,40 (2,558)	12,73 (1,837)	15,57 (3,298)	16,41 (3,429)
Estrategias de mediación emocional	15,59 (2,717)	15,07 (2,865)	12,87 (2,030)	15,64 (2,468)	16,06 (3,473)
Estrategias evaluativas	15,18 (2,038)	16,73 (3,348)	11,97 (2,008)	16,29 (2,494)	16,59 (3,392)
Planificación	14,71 (3,158)	15,13 (2,588)	12,23 (2,079)	15,21 (1,762)	16,76 (2,635)

Recursos educativos	13,94 (1,819)	13,40 (3,738)	12,43 (1,924)	14,29 (2,673)	16,47 (3,044)
Ambiente en el aula	15,24 (2,611)	16,60 (3,158)	12,93 (1,856)	14,86 (2,214)	16,71 (2,845)
Total	89,59(10,149)	91,33 (15,074)	75,17 (8,960)	91,86 (12,636)	99,00 (16,470)

**Fuente: Autoras**

En general los estudiantes dieron una menor valoración a las actuaciones de los docentes en sus prácticas de enseñanza que los mismos docentes. En todas las facultades el total de puntajes que dieron los estudiantes son significativamente menores. Pero igualmente, se observa una desviación muy alta en los puntajes totales, lo cual muestra una diferencia muy grande en las posturas de los estudiantes frente a las prácticas de sus docentes.

El componente de recursos educativos fue valorado por los estudiantes con un bajo puntaje en todas las facultades, exacto la ingeniería que obtuvo mayor puntaje, ubicándose sin embargo, en el rango medio de escala de puntajes.

En concordancia con los datos de los docentes, las estrategias de mediación cognitiva obtuvieron menor puntaje en la valoración de los estudiantes, que las estrategias de mediación motivacional, que puntuaron un poco más alto en todas las facultades, excepto la facultad de ingeniería, donde obtuvieron prácticamente los mismos puntajes. En este aspecto los datos de los estudiantes concuerdan con lo valorado por los docentes de ingeniería quienes puntuaron también alto en las estrategias de mediación cognitiva.

El ítem de estrategias evaluativas obtuvo un puntaje muy bajo en la facultad de psicología, lo cual muestra deficiencias notorias en las prácticas docentes en este aspecto en cuanto al fomento de la capacidad creativa en sus estudiantes.

En general en esta facultad los puntajes mostrados por la valoración de los estudiantes de las prácticas de sus docentes son mucho más bajos que en las otras facultades, lo cual demuestra que las prácticas docentes de esta facultad no son favorables para el fomento de la capacidad creativa en sus estudiantes. Lo anterior entra en conflicto con lo reportado por los docentes de esta facultad, cuyos puntajes en los mismos aspectos de las prácticas de enseñanza puntúan mucho más alto que el de los estudiantes.

Esta diferencia desfavorable para los docentes, puede ser el resultado de un fenómeno que se ha observado, también por otros investigadores, que se han dedicado a comparar las posturas de los docentes y de los estudiantes frente a las prácticas docentes. Estos investigadores han observado que los docentes suelen reportar en las entrevistas e instrumentos de evaluación una postura mucho más favorable frente a su desempeño, sin embargo, en su actuación real en la práctica en el aula de clase, no actúan de la misma forma como reportan (Strom & Strom, 2007; Schacter, Meng Thum & Zifkin, 2006; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Ming Cheung, Shek Kam Tse & Wh Tsang, 2003).

La única facultad donde la valoración entre los docentes y estudiantes fue casi la misma es el de derecho. Este asunto puede deberse, posiblemente, al hecho de un nivel alto de autocritica de los docentes lo cual lleva a estos reportar realmente lo que hacen en el aula de clase.

## Conclusiones

Se concluye que a nivel general el estado del fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza de los docentes de la institución cuenta con muchas falencias.

Los docentes descuidan, sobre todo, las estrategias de mediación cognitiva, necesarias para el fomento del pensamiento divergente en los estudiantes.

Igualmente, los aspectos que tienen muchas falencias son recursos educativos y estrategias evaluativas.

El ambiente en el aula mostro mejores puntajes aunque no suficientes para ubicarse en el nivel alto de valoración.

Un hallazgo interesante de este estudio es que se evidencio que los docentes reportan un mayor desempeño en sus prácticas de enseñanza y mayor favorabilidad hacia el fomento de la capacidad creativa de sus estudiantes, en comparación con la valoración que hacen los estudiantes al respecto de los mismos aspectos de las prácticas docentes, lo cual muestra que probablemente en sus informes, los docentes tratan de proporcionar una visión más positiva de sus prácticas, y en su actuación real en las aulas de clase no logran llevar a cabo realmente, lo que reportan frente a las evaluaciones o encuestas investigativas.

También se observa, a la par con una menor valoración de las prácticas docentes, una alta dispersión de datos en los informes de los estudiantes, lo cual muestra una alta variabilidad en las posturas y opiniones que tienen los docentes sobre las prácticas de sus docentes.



## Referencias

- Ai-Girl Tan. (2001). Singaporean Teachers' Perception of Activities Useful for Fostering Creativity. *The Journal of Creative Behavior*. 35 (2), 131-148. Recuperado desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>
- Aljughaiman, A. & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *The Journal of Creative Behavior*. 39 (1), 17-37. Recuperado desde <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>
- Betancourt, J. (2000). *Creatividad en la educación: educación para transformar*. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada, Guadalajara, Jalisco-México. Recuperado desde <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-183-1-creatividad-en-la-educacion-educacion-para-transformar.html>
- Betancourt, J. (2007). *Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas*. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad Aplicada, Guadalajara, Jalisco-México. Recuperado desde <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-278-6-condiciones-nesesarias-para-propiciar-amosferas-creativas.html>
- Chibas, F. (2001). *Creatividad y cultura*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz, A., Quiroz, R. (2001). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. *Revista Avanzada*. N 10, pp. 116-129, Recuperado desde <http://www.oei.es/historico/n6513.htm>
- De Zubiría, Brito, Coral, Díaz, Molina, Otálora, Sarmiento & Vega, (1999). *Tratado de pedagogía conceptual –Desarrollo filosófico, pedagógico y psicológico*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De la Torre, S., Violant, V. (s.f.). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. Universidad de Barcelona. Disponible en [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias\\_creativas\\_universitaria.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf)
- De la Torre, S., Violant, V. (2006). (cord). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- De la Torre, S. (2006). *Creatividad paradójica o adversidad creadora. Una nueva mirada de la creatividad*. En De la Torre, S. y Violant, V. (2006). (cord). *Comprender y evaluar la creatividad*. Vol. 1, Málaga: Ediciones Aljibe. p. 155-170.
- Duarte Briceño, E., Díaz Mohedo, M., Osés Bargas, R. (2012). Solución creativa de problemas en la educación superior: significado y creencias. *Enseñanza e investigación en psicología*, Vol. 17, N. 2: 243-261, Disponible en <https://www.cneip.org/documentos/15.pdf>

- Duarte Briceno, E. (2015). *La creatividad como un valor dentro del proceso educativo*. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a05.pdf>
- Duarte Briceño, E., Díaz Mohedo, M., Osés Bargas, R. (2012). Solución creativa de problemas en la educación superior: significado y creencias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 17, núm. 2, pp. 243-261, Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/292/29224159001.pdf>
- Eun Ah Lee & Hae-Ae Seo. (2006). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted Education. *Creativity Research Journal*. 18 (2), 237 – 242. Disponible en <http://www.informaworld.com/smpp/content>
- Esteve Mon, F. (2008). *Análisis de estado de creatividad en los estudiantes universitarios*. Universitat Jaume I. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/221680107\\_Analisis\\_del\\_estado\\_de\\_la\\_creatividad\\_de\\_los\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/221680107_Analisis_del_estado_de_la_creatividad_de_los_estudiantes_universitarios)
- Fenstermacher, G. (2000). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. USA: Universidad de Arizona.
- Gagay, V. (1999). *Los factores de personalidad en el desarrollo del pensamiento creativo en los escolares tempranos*. Shadrinsk: Instituto Pedagógico estatal
- García, L. (2004). Consideraciones de la creatividad en maestros. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p 46-72.
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 1-24, Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- González, A. (2004). Creando un planeta misterioso. Desarrollo de la creatividad, el pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 1-28
- González, E. (1999). Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas. *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas universitarios*. 25, 58-68. Disponible en <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=340>
- HSB. Noticias.com. marzo 8, 2015. *Inteligencia de la población mundial aumentó 20 puntos en el último medio siglo*. Disponible en <http://hsbnoticias.com/noticias/ciencias/inteligencia-de-la-poblacion-mundial-aument-20-puntos-en-el-ultimo-medio-siglo>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kember, D., (1997). A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7, (3), pp. 255-275. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/journal/09594752/7>

- Klimenko, O., Alvares, J. (2009). Aprender como aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Revista Educación y educadores*, V.12, N 2, pp. 38-49. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1483>
- Klimenko, O. (2009a). Fomento de la capacidad creativa en la educación. *Revista Katharsis*, V.7, p. 7-41, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Klimenko, O. (2009b). Una reflexión en torno al concepto de la creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No.26, p. 1-29, Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516005.pdf>
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Revista Educación Y Educadores*, V.11 p.191 – 210. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/171>
- Klimenko, O. (2011). Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, V. 7, N. 12, p.88-100, Disponible en <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/391>
- Klimenko, O. (2015). Educar para la creatividad: un imperativo contemporáneo. *Revista En clave Social*, Vol. 4. No. 2, pp. 8-25, Disponible en <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/en-clave/article/view/1037/750>
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo*. Barcelona: Editorial Herber.
- Litwin E. (2001). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós. p. 112-125.
- Martínez, M. (1990). *La creatividad en la escuela*. Habana: Instituto Superior Pedagógico “E.J. Varona”.
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional. Actividad pedagógica y la creatividad*. Habana: Editorial Academia.
- Martínez, M. & Hernández, J. (2004). La enseñanza problemática y el desarrollo de la creatividad. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 93-138
- Ming Cheung, W. Shek Kam Tse & Wh Tsang, H. (2003). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers. *The Journal of Creative Behavior*. 37 (2), 77-98. London: Creative Education Foundation. Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>
- Mitjans, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación.

- Mitjans, A. (1997). *Como desarrollar la creatividad en la escuela*. Habana: Editorial de la Universidad de la Habana.
- Ortega Neri, M. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Disponible en <http://eprints.ucm.es/28480/1/T35768.pdf>
- Papanek, V (1984). *Design for the real world*. Editorial: Thames & Hudson
- Pérez E., M., Pozo, J., Rodríguez, B., (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En Monereo, C., Pozo, J., (ed). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. de la. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Rojas de Escalona, B. (2000). La evaluación de la creatividad en preescolar desde la perspectiva del constructivismo social. *Revista Investigación y Postgrado*. 15(2), p. 36-45. Instituto Pedagógico de Caracas. Disponible en <http://www.iprm.upel.edu.ve/>
- Schacter, J. Meng Thum, Y. & Zifkin, D. (2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *The Journal of Creative Behavior*, 40 (1), 47-72. London: Creative Education Foundation. Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Madrid: Editorial Paidós.
- Suanes Canet, H., Ortega, G. y Rodríguez, J. (2004). ODISEO: un proyecto educativo para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad. En García, L. (selección). (2004). *La creatividad en la educación*. Habana: Editorial Pueblo y educación. p. 139-160.
- Strauning, A. (2000). *Métodos de activación del pensamiento creativo en escolares*. Obninsk: Ed. Printer.
- Strom, R. & Strom, P. (2007). Changing the Rules: Education for Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 36 (3), 183-200. London: Creative Education Foundation. Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>
- Schacter, J. Meng Thum, Y. & Zifkin, D. (2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *The Journal of Creative Behavior*, 40 (1), 47-72. London: Creative Education Foundation. Disponible en <http://creativeeducation.metapress.com/content/120503/>
- Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Vasco, C. (2003). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Revista Pedagogía, Discurso y Poder*. 19, p. 107- 121. Universidad Nacional.
- Wongupparaj, P., Kumari, V., Morris, R. (2015). A Cross-temporal Meta-analysis of Raven's Progressive Matrices: age groups and developing versus developed countries. *Intelligence*, Vol. 49, p. 1-9. DOI: 10.1016/j.intell.2014.11.00
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.



## El lugar de la intersubjetividad en la configuración de subjetividad juvenil en contextos de violencia\*

*Intersubjectivity place in configuration subjectivity  
juvenile violence in context*

Ana María Ramírez Serna\*\*

Recibido 15. 08. 2016 • Arbitrado 18. 09. 2016 •

Aprobado 26.10. 2016

\* El presente artículo es una publicación parcial previa del trabajo de tesis en preparación desde el año 2011, denominada "Configuración de subjetividad juvenil en contextos de violencia". La investigación se está desarrollando como requisito para optar al título de Doctor en Psicología, en la Universidad Católica Argentina. Director de tesis: Dra. Ofelia Roldan.

\*\* Psicóloga, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, estudiante de doctorado en psicología de la Universidad Católica Argentina. Docente de tiempo completo, Vicerrectoría de Docencia, Institución Universitaria Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Experiencia laboral en el sector público y privado como asesora en procesos educativos y psicosociales. Medellín, Colombia, anars28@hotmail.com

### Resumen

El desplazamiento en Colombia es una siEl presente artículo muestra resultados parciales de la investigación "Configuración de subjetividad juvenil en contextos de violencia", donde se busca identificar los modos particulares de configuración de la subjetividad en relación a las experiencias intersubjetivas como lo son la familia y la escuela de jóvenes que interactúan cotidianamente en contextos de vulnerabilidad social y violencia en la ciudad de Medellín. Esta investigación es de tipo cualitativo y se inscribe en el estudio de casos múltiples, la muestra está conformada por ocho casos de jóvenes pertenecientes a diferentes organizaciones sociales de la ciudad. Un hallazgo importante permite determinar que la configuración de subjetividad no está dada originalmente, sino que es una construcción en el campo de lo social, de esta manera el joven es visto como un sujeto con una capacidad de agencia que le da la posibilidad de toma de decisiones más allá de las normas establecidas y del contexto en el que se inscribe.

**Palabras clave:** Juventud, intersubjetividad, subjetividad, socialización, contextos violentos.

## Abstract

This article presents some results of the investigation “Configuration youth subjectivity in contexts of violence,” is to identify the particular configuration modes of subjectivity in relation to intersubjective experiences such as family and school youth who interact daily in contexts of social vulnerability and violence in the city of Medellín. This research is qualitative and enroll in the study of multiple cases, the sample is made up of eight cases of young people from different social organizations in the city. An important finding to determine the configuration of subjectivity is not originally given, but a construction in the social field, so the young man is seen as a subject with a capacity of agency it gives you the possibility of making decisions beyond the established norms and the context in which it is set.

**Key words:** Youth, intersubjectivity, subjectivity, socialization, violent contexts

## Introducción

La violencia en la actualidad se ha convertido en un fenómeno de gran envergadura en el mundo contemporáneo, actúa en sus múltiples formas en la mayoría de las sociedades: violencias terroristas, violencias bélicas, violencias juveniles, violencias domésticas, violencias simbólicas, violencias de masas o violencias sociales, cada una de los cuales enmarca una realidad diferente; la violencia inquieta por su presencia y porque se opone a la civilidad construida.

En Medellín en el 2013, según un informe de la organización “Medellín como vamos” (2015:64) la tasa de homicidio fue de 39,2 por cada cien mil habitantes y en el 2014 fue de 27 por cada cien mil habitantes, siendo la población juvenil la más afectada, pero también quienes más participan de grupos al margen de la ley. Esta situación tiene efectos problemáticos en la población juvenil, en tanto víctimas y partícipes del conflicto en la ciudad, ya que el grupo de edad más afectado por esta manera de violencia, tanto en hombres, como en mujeres se ubica entre los 18 y 24 años (De la Hoz, 2014:82). Pero lo más preocupante es que no es ésta la única forma de violencia que acontece, también es frecuente encontrar acciones violentas asociadas a la vida de muchos jóvenes, en su condición de víctimas, responsables o testigos, que se han ido naturalizando en la cotidianidad de las familias, las instituciones educativas y los espacios comunitarios en los que éstos se desenvuelven, de las cuales dan cuenta con marcado énfasis los medios de comunicación.



La violencia juvenil es una de las más visibles en la sociedad contemporánea, porque efectivamente el problema existe y se ha ido fortaleciendo como consecuencia en buena medida de las precarias condiciones económicas, políticas y sociales que caracterizan al país y a la ciudad, a lo que se suma la tendencia, igualmente característica de la época, de dar prioridad en la comunicación a lo problemático y de hacer énfasis en el recrudecimiento del fenómeno mediante el aporte de información en cifras alarmantes o la ilustración de las diversas formas de violencia que permanecen a través del tiempo y las que emergen como consecuencia de la creatividad humana y el desarrollo de la ciencia y a tecnología usada con intenciones no sanas en términos sociales.

Consecuente con lo anterior, se puede ver cómo entidades internacionales presentan sus informes mucho más orientados a la ilustración del fenómeno de la violencia con índices, cifras y datos cuantitativos que opacan o invisibilizan lo que se está haciendo en la región latinoamericana, en el país y la ciudad para mejorar las formas de relacionamiento de los jóvenes y para construir tejido social con la acción participativa de éstos. Un ejemplo de esta afirmación es el informe Panorama Social de América Latina (2008) de la CEPAL, el cual se centra en nombrar cómo la crisis financiera de los países Latinoamericanos podría exacerbar la violencia juvenil en la medida en que provoque un incremento en el desempleo juvenil y mayor frustración en expectativas de movilidad social de jóvenes. Según este informe, es alarmante que la mayor parte de las muertes entre jóvenes se deba a causas externas como accidentes, asesinatos y suicidios, siendo el asesinato la primera causa de muerte en varios países de la región. Este informe revela que los jóvenes están representados en la incidencia y gravedad de este fenómeno en un doble sentido, como víctimas y como victimarios.

Así mismo, la manera como los medios de comunicación en el país, presentan estos hechos tiende a estar marcada por el sensacionalismo, centrándose más en las situaciones de violencia que en los jóvenes que cotidianamente trabajan por construir sociedad. A continuación se presentan ejemplos de esta afirmación, en un artículo publicado por El Espectador Medellín, titulado “Crece delincuencia juvenil en Medellín” (2011, parr 2). En él se señala que:

Según estadísticas del Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes en Medellín, el homicidio pasó de 30 casos en 2008 a 79 en 2010, el porte ilegal de armas de 103 a 268, el hurto de 224 a 318 y el tráfico, porte y fabricación de estupefacientes de 1.005 a 1.422. En lo corrido de este año van 27 casos de homicidio, 80 de porte ilegal de armas, 133 de hurto y 427 por tráfico, porte y fabricación de estupefacientes.

Esta manera de presentar la realidad no es exclusiva de Medellín o el país, inclusive no es sólo sobre el tema de violencia juvenil; profundizando un poco en las características de la cultura occidental y en las fuentes inspiradoras del modelo neoliberal, mediante el cual se administra la globalización en todas sus manifestaciones, podrían encontrarse allí buena parte de las raíces de esa tendencia que se ha venido mencionando de dar prioridad a lo macro, al dato empírico soportado en cifras, a la carencia, a la minusvalía, a lo problemático, a lo que falta porque esa forma tiene mayor impacto en la población, en lugar de dedicar mayores esfuerzos a descubrir la potencia y develar la iniciativa para fortalecerla y re-crearla, o como diría Varona (2007: 397), hay un afán desmedido en mostrar el vaso medio vacío en vez de verlo medio lleno. Es por ello, que la investigación pretende enfocarse en los jóvenes que a pesar de su contexto de violencia optan por otras formas de vida, la apuesta en este sentido es por la no violencia, por lo que Gandhi (2003:112) interpretó como la ética de una lucha por la justicia social, la política de la desobediencia civil afirmando que “la no cooperación con el mal es un deber sagrado”.

En relación a lo anterior, el artículo que se presenta tiene como propósito fundamental indicar una mirada apreciativa en los modos particulares de configuración de la subjetividad en relación a las experiencias intersubjetivas, como lo son la familia y la escuela, de jóvenes que interactúan cotidianamente en contextos de vulnerabilidad social y violencia en la ciudad de Medellín.

## Metodología

Esta investigación, de acuerdo con la naturaleza del objeto abordado, se inscribe en el paradigma cualitativo de corte comprensivo, en la que se reconoce el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia (Bonilla & Rodríguez, 1995:47) y hay un acercamiento fenomenológico al sentido profundo de la experiencia humana de unos jóvenes que se han configurado como sujetos en contextos mediados por la violencia, la cual busca la comprensión de la subjetividad a través de la mediación del lenguaje, en el encuentro entre el investigador y los sujetos participantes mediante técnicas como la entrevista en profundidad y los grupos focales.

El tipo de investigación usado es el estudio de casos múltiples. Se eligió esta posibilidad investigativa por su disposición para la indagación de los factores subjetivos, desde sus cualidades detallistas, profundas y personales y se dio mayor prioridad al fenómeno que a los casos individuales, sin perder de vista el potencial del caso por caso.

La población del presente estudio está compuesta por jóvenes entre los 18 y 25 años residentes en la ciudad de Medellín que hubiesen estado en situaciones de marginalidad social o condiciones altas de violencia. La muestra está constituida por 8 casos para las entrevistas en profundidad, y siete participantes de los dos grupos focales realizados, los cuales cumplieron con los siguientes criterios:

- Jóvenes entre los 18 y 25 años, para el estudio es indiferente si es hombre o mujer.
- Jóvenes que vivan en situaciones de marginalidad social y condiciones altas de violencia.
- Jóvenes que pertenezcan a grupos con objetivos claros de hacer frente a las diferentes formas de violencia.
- Los jóvenes pueden o no estar escolarizados.

Para el contacto con los participantes de la investigación se presentó en detalle los objetivos y la metodología de la investigación para que los jóvenes pudieran valorar su interés en participar y de esta manera tuvieran la información requerida para firmar el consentimiento informado, de igual manera se sostuvieron con ellos conversaciones informales antes de la aplicación de las técnicas de recolección de la información para construir confianza. Para la generación de la información se tuvo acceso a grupos y organizaciones sociales como el grupo juvenil de la Sierra, la Corporación Projectarte, la Corporación Kairos y el Circo Momo.

La construcción de la información en esta investigación se realizó por mediación de dos técnicas: a) *La entrevista en profundidad*, la cual busca la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras. Taylor & Bogdan (1987: 70) la describen “bajo un modelo de una conversación entre iguales, donde el investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un formulario de entrevista”. B) *El grupo focal de discusión*, el cual se centra en la pluralidad y diversidad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes.

Para el análisis e interpretación de la información, se recurre a la elaboración de matrices categoriales y la triangulación de la información obtenida de las entrevistas y de los grupos focales. Las categorías iniciales estuvieron contempladas en los referentes teóricos y las emergentes son producto de los hallazgos de la investigación.

## Referentes teóricos

Touraine (1999:67) entiende el sujeto como “un ser creador de sentido y de cambio, e igualmente de relaciones sociales e instituciones políticas”, cabe decir que se constituye en la relación con el otro, en el campo de lo simbólico, en los vínculos que establece, los cuales puede reproducir y transformar. Esta transformación implica acciones nuevas sobre el mundo y sobre el propio ser. El sujeto desde esta concepción es cambiante, con posibilidad de transformar su realidad y abierto por lo que no es un sujeto acabado, ni producido para siempre. Según Pichón, R (2003: 206) “El sujeto no es solo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases”.

De manera consecuente con lo anterior, Amartya Sen (2000) plantea que el sujeto en tanto portador de un potencial, que gracias a la acción educativa y a las posibilidades reales que le ofrece el contexto, puede convertir en capacidades y agenciamientos, está permanente frente al reto de configurarse como un ser libre, esto es, un ser capaz de expandir su libertad para ser y hacer lo que considere más aportante y enriquecedor, en tanto condiciones para diseñar su propia vida. Este autor hace un planteamiento interesante respecto al desarrollo humano basado en las capacidades, entendidas como la posibilidad que tiene el sujeto de elegir sobre su vida. Según Cedujo (2007:15), desde esta perspectiva la calidad de vida depende de lo que el sujeto sea capaz de conseguir, de la manera en que sea capaz de vivir y no únicamente de sus ingresos monetarios, disponibilidad de servicios sociales o satisfacción de necesidades básicas, aunque todos estos factores cumplen una función importante es su configuración subjetiva.

### *El lugar de la intersubjetividad en la configuración subjetiva*

El otro tiene un papel fundamental en la constitución de la subjetividad ya que siempre está inmerso en la experiencia de lo humano. Sin embargo, todo proceso de subjetivación es único y va a estar relacionado con las tramas vinculares en las que se encuentra el sujeto, de esta manera, para el Interaccionismo Simbólico, el advenimiento del sujeto social se da en el transcurso del proceso conocido como socialización. Este proceso constituye la vía compleja por la cual una persona se apropia de los elementos significativos de la sociedad que habita y, con esta asunción del contexto social, se hace persona junto a otras. Esta asunción se da mediante lo que Berger & Luckmann (1986) denominan internalización. Por esta vía se llega a la comprensión de las otras personas y del mundo como realidad de significados y, en lo sucesivo, el su-

jeto puede hacerlo suyo e incidir sobre éste. La socialización primaria y la socialización secundaria son los dos momentos que se pueden identificar en el transcurso de este proceso. Están interrelacionados, aunque mantienen una diferencia temporal.

La socialización primaria se da en la niñez. El contexto social en el que nace el ser humano y durante la infancia, está fundamentalmente dado por el hecho de anteceder la historia del infante; es allí donde se inscribe el niño y es de éste que se puede apropiar. Pero tal apropiación no se da de manera directa entre el niño y la sociedad, sino que está mediada por las personas que lo acogen y lo van induciendo en el mundo, sus otros significativos. George Mead (1968) crea el concepto de otros significativos, indicando con él a las personas con las cuales un sujeto interactúa y que inciden en la definición de los significados que los objetos tienen, en el mundo del cual participa: formas sociales, objetos, actividades, procedimientos, y demás construcciones constituidas socialmente le son transmitidas.

La socialización continúa en su segunda etapa. Ahora el proceso de internalización no opera, de manera exclusiva, con relación a las experiencias interaccionales sostenidas con los otros significativos, sino que se halla ante otras posibilidades y fronteras: los submundos institucionales o basados en instituciones. Estos introducen niveles de complejidad en la socialización relacionados con la apropiación de roles que le permiten al sujeto la construcción de la subjetividad más allá de la vida familiar. Ahora el niño puede llegar a pertenecer a diferentes contextos: el equipo de fútbol, el grupo de danza, la escuela, el grupo de amigos, etc.

Durante estos momentos de socialización tienen lugar dos procesos importantes: la internalización y la identificación, a continuación, se describen cada uno de ellos basados en los planteamientos de Berger y Luckmann (1986: 167)

- a. La asunción de los elementos significativos se da a través del proceso de internalización, que consiste en la aprehensión, incorporación que realiza un individuo de estos elementos que le llegan por los otros y los convierte en significativos para sí, sin embargo, al sujeto no adquiere estos conocimientos tal cual le son transmitidos, sino que él realiza una interpretación para conformar su mundo.
- b. El otro proceso que tiene lugar al interior de la socialización es la identificación, la cual puede ser entendida como un modo de adhesión afectiva, que consiste en elegir rasgos de los otros, tomarlos para sí y hacerse a una identidad. Esta última consiste en las maneras compartidas de actuar en el marco de una cultura determinada.

Es importante señalar que la noción de socialización a través del concepto de otro generalizado y de los procesos de internalización e identificación enlaza al sujeto con la estructura social, pero también apoyan la configuración de una subjetividad, en la cual el sujeto toma una posición única, particular, construye un lugar desde el cual presentarse a sí mismo y a los otros, logrando de este modo un lugar propio, creativo y original dentro de esa estructura social.

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los hallazgos significativos de la categoría configuración de subjetividad en procesos de intersubjetividad, tomando las dimensiones familiares, escolares y sociales de jóvenes que han vivido en contextos de violencia.

### *Experiencias de vida familiar: oportunidad para la construcción de subjetividad*

Partiendo de la familia como primer escenario de socialización, se destaca que todos los participantes han contado con una familia como soporte de su subjetividad. Para el caso de los jóvenes participantes de la investigación, a excepción de un caso, todos ellos transcurrieron su niñez, o parte de ella, en una familia de tipo nuclear y luego por diferentes experiencias, muchas de ellas asociadas a las situaciones de vulneración y vulnerabilidad social y económica, se reconfiguraron pasando a ser en su mayoría familias ampliadas o monoparentales.

*Mi familia está compuesta por mi papá, mi mamá, mi hermana que falleció hace 11 años y yo, esa es toda la familia en este momento todavía vivimos en el barrio Caicedo (Entrevista Camilo).*

La familia entendida como escenario de encuentro y entrelazamiento de los diversos actores no se agota en los vínculos consanguíneos, en ella se establecen una serie de diadas, alianzas y relaciones intersubjetivas entre sus miembros, que Palacio (2009) nombra como relaciones vinculantes y que están asociadas a sentimientos y emociones que configuran en adelante las formas de actuar de los sujetos. Por esta razón, si bien dos de los casos indagados refieren familias adoptivas o de hogares sustitutos, las relaciones afectivas establecidas en su interior, permiten a los jóvenes reconocerlas

como vínculos filiares fuertes, que se constituyeron en un apoyo relevante en el proceso de socialización.

Tengo otra familia, una familia muy bonita. Mi tía siempre me educó, el esposo de ella, al que le digo mi papá, también me educó con unos valores y unos principios muy bonitos y esto ayuda a que cada día uno se vaya forjando como persona. A ellos les agradezco muchísimo, toda mi vida, todo lo que soy es gracias a ellos (Entrevista Mateo).

La familia, como lo nombra Palacio (2009: 47), “es el mundo por excelencia de la diversidad de sentimientos, de las emociones más profundas, de los afectos más pertinaces, de la confianza y la certeza más próxima; asuntos que se forman y entrelazan en la obligatoriedad moral, legal y económica que impone el tejido parental”. El reconocimiento de la tenencia de una familia es vivenciado por los participantes como una fortaleza en el proceso de socialización, reconociendo en la institución familiar la posibilidad de aprendizaje de valores y actitudes que han incidido en sus apuestas prosociales; valores como la responsabilidad, dedicación, templanza, la fe religiosa, rectitud y paciencia, son algunos de contenidos socializadores que consideran sirvieron de soporte al interior de la familia para que en la actualidad tengan apuestas por la construcción de paz.

Toda mi familia adoptiva siempre ha sido cristiana, muy creyentes, muy de las familias de antes, conservando los valores. Primero que todo a Dios, Dios para mí es todo en la vida, y luego a esa familia que me dio vida, amor, cariño, alegría, que me dio todo. A mi mamá y a mi papá, obviamente, sin ellos no estuviera acá, no importa como hayan sido (Entrevista Mateo).

Las relaciones familiares para los jóvenes están compuestas por los otros significativos que, según George Mead (1968), son las personas con las cuales un sujeto interactúa y que inciden en la definición de los significados que los objetos tienen, en el mundo del cual participa: formas sociales, objetos, actividades, procedimientos, y demás construcciones constituidas socialmente. En este sentido, para los jóvenes los otros significativos están constituidos por las figuras materna y paterna, tanto en los casos de familias nucleares, monoparentales, como familias adoptivas, alguno de los padres ha ejercido una importante influencia en sus procesos de identificación, destacándose

que la significatividad de sus acciones reside casi siempre en el cumplimiento de sus funciones como agentes socializadores, enmarcados en la disposición de normas y límites claros, además de la vivencia de valores familiares, que propender por la unión, estabilidad y apoyo familiar. Los anteriores aspectos, destacan que las construcciones subjetivas de estos participantes se dieron en un contexto de acompañamiento y apoyo, pero que, a su vez, evidencian que en la construcción de la vida familiar se requieren normas y límites aplicables igualmente a otros contextos de interacción.

El establecimiento de normas y límites no solo consiste en las prohibiciones impuestas a las relaciones interpersonales o las formas de comportamientos, sino, también, en el establecimiento de rutinas que para el caso siguiente van del trabajo al estudio, aspecto que permite el establecimiento de relaciones significativas, el reconocimiento de roles y funciones específicas al interior de la familia, en las cuales los límites son claros, se desarrollan sentimientos de pertenencia y solidaridad, la comunicación es abierta y flexible y los roles son aceptados por los miembros de la familia.

Me tocaba ir por agua y leña para luego poder ir a estudiar; y luego otra vez a trabajar; entonces esa era como la rutina. Teníamos descanso los sábados y domingos y era muy bueno porque nos manteníamos montando a caballo, yendo a todos los charcos, charcos muy bacanos, jugábamos fútbol. Fue algo muy bonito a pesar de tanto trabajo y tanto estudio (Entrevista Andres).

En la misma perspectiva que el establecimiento de normas, límites y valores claros al interior de la familia, los procesos de comunicación familiar son fundamentales, en la medida que posibilitan establecer diálogos continuados con las figuras filiales y parentales, que permitan el análisis de situaciones del contexto social, la construcción de posturas propias en cada joven y al mismo tiempo el reconocimiento de la visión de mundo o postura del otro significativo que acompaña el proceso de socialización.

Mi mamá ha sido siempre como esa consejera, también la persona que está en la casa que yo estoy, cuando me voy cuando regreso, cuando llamo a mi casa ella siempre está, siempre mi mamá; es de un carácter más fuerte, ella es como la dura del paseo ella es la que hace como sentar cabeza a mi papá de muchas cosas que yo quiero (...) (Entrevista Camilo).

La comunicación no solo pasa por lo verbal o lo explícito, esta se encuentra atravesada por los gestos, las prácticas cotidianas y sobre todo la posibilidad de compartir tiempo, este último aspecto se considera significativo en la medida que compartir momentos cotidianos es una posibilidad de reconocer formas de ser y hacer que paulatinamente se adoptan como propias, además, dan cuenta de la presencia y apoyo incondicional de las figuras significativas.



Si bien se destaca, que tanto entre aquellos que contaron con una familia nuclear en las primeras etapas de su vida como entre quienes no la tuvieron, persiste la puesta en práctica de iniciativas prosociales, es importante destacar que una alta densidad vinculante en las relaciones familiares, configura un equipaje emocional en el joven y en el grupo familiar, que les da garantías para enfrentar condiciones de vulnerabilidad, vulneración y dispersión (Palacio, 2009), situación que implica, para quienes no logran construir dicha vinculación emocional, dificultades en la consolidación de prácticas, interpretaciones y apuestas orientadas a la construcción de paz.

*(...) Si desde pequeña, porque mi papá se iba a trabajar al monte, sé que quedaba meses por allá, mi mamá trabajaba o estaba ahí en la casa o nos dejaba con mi mamita y yo siempre fui como más alejada de ellos, porque yo era como hiperactiva entonces como que me alejaba un poquito, entonces yo siempre me acostumbre a estar en la calle, desde pequeña yo amanecía en la calle hacia lo que quería (Entrevista Amelia)*

Este caso en particular, más que dar cuenta de la ausencia de figuras paternas en el proceso de socialización, evidencia que no basta con que la figura exista o esté presente, sino que el vínculo construido intersubjetivamente tenga una carga emocional como para que las relaciones familiares se consoliden y se conviertan en un modelo de acción para los jóvenes.

Otro aspecto importante de destacar con relación a las particularidades familiares que configuran la subjetividad de los jóvenes, son las experiencias de pérdidas familiares a temprana edad. De los siete casos analizados durante la investigación seis de ellos sufrieron algún tipo de pérdida familiar ya sea por abandono de alguno de sus miembros, por razones de salud o por muertes violentas, vivencia que significó en todos los casos la reconfiguración familiar y en esta medida su reestructuración en cuando a responsabilidades, normas, límites y funciones, aspecto que a nivel subjetivo también tiene implicaciones en el proceso de reconocimiento y construcción de subjetividad de los participantes.

## Las relaciones intersubjetivas a nivel escolar y social

La socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No solo su contenido, sino, también, su grado de “éxito” tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales. En otras palabras, el análisis

sis micro-sociológico o socio-psicológico de los fenómenos de internalización debe siempre tener como trasfondo una comprensión macro-sociológica de sus aspectos estructurales.

En este sentido conviene analizar cómo se va transformando, confrontado o complementado el proceso de socialización primaria de los jóvenes participantes de la investigación a partir de la vida escolar y social en general, permitiendo así identificar los otros significativos, diferentes a la familia, que marcan la configuración de subjetividad de los jóvenes en la niñez y, en algunos casos, en la adolescencia.

Inicialmente se encuentra la referencia de los jóvenes participantes de la investigación a que la época escolar es una temporada tranquila, varios de ellos destacan su buen desempeño académico y la vivencia de la escuela como un proceso rutinario, en el que no subrayan eventos que hayan marcado su vida, a excepción del constante cambio de institución educativa, aspecto que puede asociarse a las condiciones familiares y contextuales anteriormente descritas y que podría inferirse que inciden en que las vivencias escolares no tengan un nivel de recordación alto y que, en algunos casos, sean experimentadas en extra edad.

El primer colegio fue Fe y Alegría que estudié desde primero a quinto (...) y en la José María Bernal sexto, no lo termine aquí en Tulio Ospina, que queda como a tres cuadras, ya empecé a estudiar terminé sexto, ya voy en el grado octavo y me ha ido muy bien (Entrevista Luisa Fernanda).

A nivel de experiencias positivas, el evento significativo destacado por uno de los jóvenes entrevistados hace hincapié en las relaciones con los docentes, lo cual permitió perfilar su liderazgo y constante participación, asociado a labores de apoyo académico, logístico y principalmente en actividades de proyección promovidas por la escuela.

Yo básicamente, los años los ganaba por participar en los diferentes eventos y dinámicas que promocionaba el colegio, como los grupos de teatro, la cruz roja y también como colaborándoles a los profesores en las calificaciones... (Entrevista Andrés).

Esta experiencia da cuenta del reconocimiento de las figuras escolares o educativas como ejes de apoyo y orientación para los jóvenes, personas que aportan a la identificación de virtudes y fortalezas desde la niñez, las cuales potenciadas y orientadas de manera correcta facilitan que la vivencia escolar sea positiva y, como se narra a continuación, permiten la configuración de subjetividad de los jóvenes, en la medida que elaboran pérdidas y dificultades asociadas a vivencias anteriores y a través del acompañamiento de estas per-

sonas van construyeron proyecciones de futuro.

Ya después me dio por hacerme con la psicóloga del colegio, y ella me hizo ver que la pérdida de un ser querido no tiene nada que ver con lo académico, entonces yo me puse a pensar si sigo pensando en la pérdida de mi mamá voy a salir siendo un vago entonces, yo dije no pues que salgamos adelante con el estudio y de ahí adelante mejoré el nivel académico (Entrevista Andrés).

Del mismo modo que los educadores pueden marcar positivamente el proceso de socialización de los jóvenes, uno de los entrevistados destaca como vivencia significativa el sentimiento de no aceptación y maltrato como un hecho que marcó su vida y que condiciona su permanencia en el contexto escolar.

Yo siempre he estudiado en el Liceo, El Camilo, pero apenas el año pasado me salí porque todo el mundo me trataba mal, a los profesores no les gustaba como hacía las tareas, me insultaban mucho, entonces me salí (Entrevista Harold).

Si bien esta vivencia está asociada al proceso educativo reciente el antecedente de haber estado vinculado siempre a la misma institución, da cuenta de que la vivencia de vulneración fue un proceso permanente en el tiempo, aspecto que marca de manera significativa la construcción identitaria de este joven.

Es importante destacar entre las vivencias escolares que tres de los jóvenes participantes de la investigación han tenido experiencias de desvinculación del ámbito educativo, tema en el que se hace indiscutible la incidencia del contexto familiar y barrial como condicionantes de la vida escolar de los jóvenes, mostrando que no es posible separar las relaciones familiares, de las educativas y del contexto próximo.

En el momento no estoy estudiando ni estudié porque yo me salí de estudiar (...) me falta hacer el bachillerato (...) La verdad yo me salí porque yo no aguantaba, mi mamá le dio muy duro sostenernos, y en eso del trabajo, el ingreso económico, y pues yo me sentía como... me salí a trabajar como para ayudarle a ella y ayudarnos todos (Entrevista Beiker).

Los anteriores testimonios destacan el papel central de las figuras escolares o docentes como fuentes de vivencias significativas, ya sean positivas o negativas, las cuales marcan el proceso de socialización de los jóvenes incidiendo en el afianzamiento de sus identidades. También destacar como algunos de los participantes se desvincularon del ámbito escolar, especialmente por motivos económicos y contextuales.

## Conclusiones

La mirada apreciativa, entendiendo esta como el “proceso de búsqueda colaborativa centrada en el núcleo positivo de una situación” (Varona, 2007: 397), posibilita hacer una lectura del fenómeno de la configuración de subjetividad juvenil en contextos de violencia, resaltando los aspectos positivos, logrando evidenciar como también en estos contextos de conflictos hay jóvenes que están haciendo agenciamientos prosociales, centrando de esta manera la mirada de la investigación en las posibilidades de cambio de los jóvenes.

Es por ello que esta línea trabaja la configuración de subjetividad en relación a la importancia que tiene el otro, las relaciones, los vínculos y los procesos intersubjetivos, entendiendo así que la subjetividad no está dada originalmente, sino que es una construcción en el campo de lo social; de esta manera, se concibe al joven como un sujeto con una capacidad de agencia que le da la posibilidad de toma de decisiones más allá de las normas establecidas y del contexto en el que se inscribe. Es en el campo de lo social donde aparece la intersubjetividad, mirada en el presente artículo a través de las relaciones familiares, sociales y escolares.

En relación a las experiencias familiares de los participantes de la investigación, fue posible develar la importancia de las figuras familiares y parentales en el proceso de socialización inicial, permitiendo, además, el establecimiento de vínculos emocionales, la construcción de normas, límites, valores e identificación de funciones que marcan las trayectorias de configuración de subjetividad. Para el caso de los jóvenes participantes en la mayoría de los casos, la familia constituyó la construcción de un equipaje emocional que les da las garantías de hacer frente a condiciones de vulneración y violencias.

Sin embargo, en uno de los casos investigados, pudo notarse que la familia no fue una estructura vinculante, lo que permite concluir que si bien los vínculos familiares son relevantes en la construcción de subjetividades prosociales, no determinan en sí mismo las particularidades de cada joven, abriendo la posibilidad a que otras experiencias de intersubjetividad provean de significados los procesos de agenciamientos y de toma de decisiones.

Para el caso de las relaciones intersubjetivas en el ámbito escolar, puedo notarse el papel central de las figuras escolares y docentes como fuentes de vivencias significativas, ya sean de manera positiva o negativa dependiendo de las experiencias de los jóvenes, estas vivencias marcan el proceso de socialización juvenil, incidiendo en el afianzamiento de sus identidades y en la configuración de subjetividad.

Entre los jóvenes participantes de la investigación se encuentran referencias a que la época escolar es una temporada tranquila, varios de ellos destacan su buen desempeño académico y la vivencia de la escuela como un proceso rutinario, este último punto debe pensarse de manera crítica, ya que la escuela debe ser un espacio de creación y de generación de conocimientos. En esta vía, también es importante destacar entre las vivencias escolares que tres de los jóvenes participantes de la investigación han tenido experiencias de desvinculación del ámbito educativo, aspecto en el que se hace indiscutible la incidencia del contexto familiar y barrial como condicionantes de la vida escolar de los jóvenes, mostrando que no es posible separar las relaciones familiares, de las educativas y del contexto próximo.

## Referencias

- Avendano, M. (Junio 12/2011). Crece delincuencia juvenil en Medellín. En: *Diario el Espectador*, Medellín.
- Berger, P., Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bonilla, E., Rodriguez, S. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Editorial Presencia, Facultad de economía Universidad de Los Andes.
- Cedujó, R. (2007). Capacidades y libertad una aproximación a la teoría de Amartya Sen. En: *Revista Internacional de Sociología*, Vol.47, p 9-22. Disponible en: [http://www.cegis.atalca.cl/doc/paulina\\_urizola/art%20capacidades.pdf](http://www.cegis.atalca.cl/doc/paulina_urizola/art%20capacidades.pdf)
- Comisión Económica para América Latina, Naciones Unidas. (2008). Violencia juvenil y familiar en América Latina: agenda social y enfoques desde la inclusión. En: *Panorama Social de América Latina*. CEPAL. Disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1229-panorama-social-de-america-latina-2008>
- De la Hoz Bohórquez, G. (2014). Comportamiento del homicidio en Colombia 2013. En: *Revista Forensis 2013*. Bogotá, Vol. 15 N° 1, p. 2-49. Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+2-+homicidio.pdf/2af79b03-2a12-4341-a9a7-c3d9a251c38f>.
- Gandhi, M. (2003). *Palabras de verdad*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Mead, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización Medellín como Vamos. (2015). Informe *indicadores objetivos sobre la calidad de vida en Medellín 2015*. Medellín: editorial Pregón S.A.S.

- Palacio Valencia, M. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. En: *Revista Latinoamericana Estudios de Familia*. Vol. 1. P 46-60. Universidad de Caldas. Disponible en: [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1\\_3.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef1_3.pdf)
- Pichón, R. (2003). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Barcelona: Planeta
- Taylor S., Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Touraine, A. (1999). *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona: Paidós.
- Varona, M. (2007). La intervención apreciativa: una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones. En: *Investigación y desarrollo*, Vol. 15 # 2, 394 – 419. Disponible en: [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest\\_desarrollo/15/7\\_La%20intervencion%20apreciativa.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/15/7_La%20intervencion%20apreciativa.pdf)

## Perspectivas de la interacción trabajo-familia en docentes de instituciones públicas\*

*Perspectives of work-family interaction in teachers of public institutions*

Pablo Enrique Gutiérrez Cardoso\*\*  
Karen Lucia Reyes Oviedo\*\*\*

Recibido 25. 10. 2016 • Arbitrado 05. 11. 2016 •

Aprobado 20.11. 2016

\* Este artículo muestra los resultados de la investigación titulada “Interacción trabajo-familia en un grupo de docentes de instituciones públicas en Bogotá” adscrito a la línea de investigación Trabajo y familia: relaciones, tensiones y transformaciones, del Instituto de la Familia de la Universidad de La Sabana, ejecutada entre septiembre de 2015 y agosto de 2016

\*\* Psicólogo, Pontificia Universidad Javeriana; Especialista en Resolución de conflictos, Pontificia Universidad Javeriana; candidato a Doctor en Psicología, Universidad de Buenos Aires; docente e investigador de la Universidad de La Sabana, Colombia, pablo.gutierrez@unisabana.edu.co

\*\*\* Psicóloga, Corporación Universitaria del Caribe; Especialista en Docencia, Corporación Universitaria del Caribe; candidata a Magíster en Asesoría Familiar y gestión de programas para la Familia, Universidad de La Sabana; Orientadora, Secretaría de Educación de Bogotá; Docente Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia, karenreov@unisabana.edu.co

### Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación realizada en un grupo de docentes de educación básica y media del sector público de la ciudad de Bogotá, cuyo objetivo principal fue comprender la percepción que tienen estos sobre la interacción entre el trabajo y la familia, tanto desde la perspectiva del conflicto como del enriquecimiento. Se trabajó desde el enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica con 10 docentes, distribuidos equitativamente por sexo quienes estuvieran actualmente en una relación de convivencia sea matrimonio o unión libre y que tuvieran hijos; el instrumento de recolección de información utilizado fue la entrevista en profundidad. Se encontró la presencia de algunas señales del conflicto trabajo-familia en las mujeres entrevistadas específicamente en lo relacionado con la sobrecarga de rol, ya que sienten que, además de las responsabilidades laborales y económicas, no cuentan con el apoyo de sus respectivas parejas para la realización de labores domésticas, lo cual influye negativamente en su interacción en casa; todos los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que el trabajo les ha brindado beneficios significativos para su vida familiar; adicionalmente, hacen énfasis en la necesidad de políticas públicas que favorezcan la interacción trabajo-familia no solo en su área sino en general, ya que las fuertes exigencias laborales a las que se ven sometidos los padres de los estudiantes que tienen a cargo, han sobrecargado su trabajo.

**Palabras clave:** trabajo, familia, conflicto, enriquecimiento, rol docente.

## Abstract

This article shows the results of an investigation conducted in a group of teachers in elementary and secondary public sector of Bogota education and whose main objective was to understand the perception of these on the interaction between work and family, both from the prospect of conflict as enrichment. It worked from the perspective phenomenological qualitative approach with 10 teachers linked to the public sector, evenly distributed by sex who were currently in a relationship of coexistence is marriage or cohabiting and have children; the information collection instrument used was the interview in depth. the presence of some signs of work-family conflict on women interviewed specifically related to the role overload because they feel that in addition to the employment and financial responsibilities, do not have the support of their partners for the realization found of housework, which negatively influences their interaction at home; all teachers interviewed agreed that the work has given them significant benefits for their family life. Additionally emphasize the need for public policies that promote work-family not only in your area but in general interaction, as the strong labor demands that parents of students who are in charge are subjected, have overloaded his work.

**Key words:** work, familiy, conflict, enrichment, teaching role.

## Introducción

A lo largo de la historia se han asignado diversos roles de acuerdo con el género, antes de la colonización en ciertas poblaciones indígenas la mujer participaba activamente en labores de producción, pero luego, con la llegada de los colonizadores se consolidó en Colombia el estereotipo de labores domésticas para la mujer y la proveeduría económica para el hombre (Gutiérrez, 1997). Posteriormente, tras la crisis económica de finales del siglo XIX, que llevó al desempleo a muchos hombres, los roles se reajustaron debiendo encargarse estos últimos de las labores del hogar mientras las mujeres trabajaban fuera de este, lo cual llevó a que la familia tuviera que adaptarse a esta nueva configuración (Pineda, 2010). Esta situación se ha ido afianzando por fenómenos como la globalización y los movimientos feministas que han estado luchando con vehemencia por la igualdad de la mujer.

Indudablemente, la inserción de la mujer en el mercado laboral ha traído una serie de consecuencias que sin duda alguna han cambiado las dinámicas familiares, teniendo estas que ajustarse al hecho de que la madre se ausente del hogar para aportar económicamente a su familia lo que ha llevado a temer por su estabilidad; sin embargo, esta ha demostrado su capacidad de adap-



tarse de forma exitosa a los permanentes cambios sociales gracias a su flexibilidad, y la inclusión de la mujer en la vida laboral en lugar de debilitar a la familia, ha promovido la igualdad entre géneros lo que aporta positivamente a su bienestar psicológico (Iglesias, 2010). No obstante, podría pensarse que la mujer se ha visto afectada puesto que adicional a sus responsabilidades laborales debe seguir cumpliendo una serie de exigencias en el hogar lo que puede hacerla sentir sobrecargada, sobre todo si el trabajo le representa un desgaste físico y emocional y si no le brinda condiciones de flexibilidad que le permitan integrar adecuadamente su faceta familiar y laboral (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007).

Ahora bien, es preciso anotar que estas nuevas dinámicas también han impactado de manera significativa en los hombres, puesto que estos se han visto en la necesidad de ajustarse a otras exigencias y expectativas en su rol de esposos y padres, pero de alguna manera siguen manteniendo su estatus de proveedor económico principal, viéndose así sometidos a importantes presiones laborales. Por consiguiente, y con este panorama es comprensible que tanto los hombres como las mujeres que trabajan pueden llegar a tener dificultades para integrar adecuadamente sus facetas laboral y familiar debido a las fuertes exigencias de ambas y a las dinámicas sociales y económicas constantemente cambiantes, situación que puede incrementar su vulnerabilidad a presentar dificultades en la integración de sus facetas laboral y familiar, lo que es conocido como conflicto trabajo-familia.

Este se presenta básicamente cuando las presiones de los roles laborales y familiares son incompatibles entre sí en algunos aspectos; es decir que la participación en cada uno de ellos se dificulta por las funciones del otro y puede generar dificultades en alguno de esos contextos y a nivel individual (Greenhaus & Beutell, 1985). Las personas cuyos trabajos representan un desgaste importante tanto físico como emocional y que desempeñan algunas actividades propias de su cargo en la casa, son más vulnerables a presentar este conflicto. Una de las profesiones que tiene estas características es la ejercida por los docentes sobre todo en condiciones complejas (Sorcinelli, 2007, citado por Nasurdin & O' Driscoll, 2013).

Dadas su naturaleza de formación humana, el trabajo docente no puede ser concebido como el de una fábrica (Chiang et al., 2007, citados por Jijena y Jijena, 2013), sino que requiere ser pensado y desarrollado desde una perspectiva más humana lo que implica la necesidad de conocer y valorar las experiencias de los docentes en el desempeño de su trabajo y el impacto que este ha tenido en su vida personal y familiar.

En la mayoría de instituciones educativas de carácter público, se atiende población estudiantil en básica y media, en las jornadas mañana y tarde, y cada docente debe manejar grupos de aproximadamente 40 estudiantes, lo que representa para ellos jornadas laborales extenuantes y agotadoras que en algunos casos les han generado enfermedades (García & Muñoz, 2013).

La satisfacción o el éxito en una esfera conlleva sacrificios en la otra dado que los recursos disponibles por la persona (tiempo, energía, etc) no son ilimitados por lo que compaginar ambos puede ser difícil en muchas ocasiones. De esta manera, las personas pueden presentar estrés ya que al haber acumulación de roles se ven sometidos a una sobrecarga de responsabilidades (Unibersitatea, s.f.; Carrasco & García-Mina, 2005).

Según Kahn, Wolfe, Quinn, Snoezk y Rosenthal (1964, citados por Carrasco & García-Mina, 2005) las principales dificultades que se presentan en el cumplimiento de los roles son el conflicto de rol el cual se presenta cuando una persona se ve sometida a exigencias en cada uno de sus roles que resultan incompatibles, y la sobrecarga de rol estresor que se da por la aparición de demandas cuantitativas o cualitativas que resultan excesivas para la persona. El conflicto trabajo-familia es más común en las familias de doble empleo o de doble carrera, es decir en aquellas en las que tanto el hombre como la mujer trabajan, más aún en aquellas parejas que tienen hijos (Brayflied, 1995, citado por Carrasco & García-Mina, 2005).

No obstante, la interacción trabajo-familia no necesariamente es negativa, de hecho puede darse un enriquecimiento entre estas facetas, esta concepción hace parte de una corriente teórica que ha venido analizando la interacción trabajo-familia desde una perspectiva más favorable, es decir considera que estas dos vertientes son aliadas y que su interacción es positiva ya que el desempeño en un rol le brinda a la persona estrategias que le resultan útiles en el otro (Greenhaus & Powell, 2006). Ahora bien, los mecanismos por los cuales ocurre este proceso no están claramente definidos, en parte por el bajo ritmo con el que han avanzado las investigaciones desde esta perspectiva (Vera-Martínez & Martín, 2009). Pardo, Perafán & Silva (2014) afirman que el rol docente tiene una serie de condiciones que para quienes lo ejercen pueden tener un impacto positivo en su desempeño familiar. En este sentido, podría considerarse que el trabajo diario con estudiantes puede ayudarle a los docentes en el desarrollo de estrategias que le permitan una interacción más provechosa con su familia.

Por consiguiente, surge el interés en el grupo investigador de conocer las percepciones que tienen los docentes del sector público en la interacción de sus facetas laboral y familiar desde su propia experiencia.

## Método

El presente estudio está enmarcado dentro del enfoque cualitativo ya que se busca comprender, describir y explicar la naturaleza de la realidad a estudiar, su estructura y manifestaciones (Martínez, 2006); desde la perspectiva fenomenológica ya que la explicación se da a partir de la experiencia de los participantes y se buscó conocer los significados que se construyen los docentes a partir de la interacción trabajo-familia, y sus consecuencias sobre los roles de género.

## Participantes

La población con la que se trabajó fue de 10 docentes de educación básica y media que trabajan en colegios públicos en la ciudad de Bogotá, los cuales estuvieron distribuidos equitativamente por sexo, todos ellos mantienen una relación de convivencia con su pareja sea por matrimonio o por unión libre y tienen varios hijos.

Tabla 1. Descripción de los participantes del estudio

Descripción de los participantes del estudio					
Participantes	Sexo	Edad	Nivel educativo	Número de hijos	Estado civil
1	Mujer	40	Universitario	Dos	Casada
2	Mujer	48	Universitario	Tres	Casada
3	Mujer	33	Postgrado	Tres	Casada
4	Mujer	36	Postgrado	Dos	Casada
5	Mujer	31	Universitario	Dos	Unión libre
6	Hombre	36	Universitario	Dos	Casado
7	Hombre	39	Universitario	Tres	Casado
8	Hombre	42	Universitario	Tres	Unión libre
9	Hombre	45	Postgrado	Dos	Casado
10	Hombre	33	Postgrado	Dos	Casado

Fuente: Propia

## Técnica de recolección de la información

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad que consta de 27 preguntas, agrupadas en las categorías de aspectos laborales, aspectos perso-

nales y familiares, concepciones en torno a los roles de género, maternidad y paternidad, el conflicto y el enriquecimiento trabajo-familia; la aplicación a cada participante tuvo una duración promedio de 75 minutos. Esta permitió un acercamiento a las percepciones de los participantes logrando “un aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente” (Monje, 2011. pp. 150). Se aplicó de manera individual en un momento específico en el lugar de trabajo de los participantes, fue grabada, transcrita y codificada con su debido consentimiento.

## Resultados

A continuación se hará una descripción de los resultados que arrojó el estudio, desde cada una de las categorías de análisis que se establecieron.

### *Roles de género, maternidad y paternidad*

En este punto hemos encontrado opiniones muy diversas entre los hombres puesto que algunos consideran que las labores domésticas le corresponden básicamente a las mujeres y de alguna manera lo justifican en el hecho de que son ellos quienes asumen todas las obligaciones económicas del hogar, es decir que las esposas de estos profesores no trabajan fuera de la casa, sino que se encargan de todas las tareas domésticas y de crianza de los hijos. En estos casos se evidencia una tendencia a ubicar los roles de género con una fuerte influencia de la tradición, por lo que algunos hombres consideran que la mujer debe asumir todo lo relacionado con las tareas domésticas, ya que piensan que son ellas quienes tienen más habilidades para asumir estas obligaciones, por ejemplo : *“como yo trabajo, mi esposa se dedica al hogar, así fue en mi familia y me parece mejor, las mujeres tienen mayor facilidad para esas cosas, así fue en mi familia y creo que así debe ser”* (hombre, 39 años).

En este mismo sentido, estos docentes manifiestan que es un acuerdo en el que ambos se sienten satisfechos, puesto que las funciones que están cumpliendo se ajustan a las expectativas de rol que se han establecido para su proyecto de vida y en el cual consideran, se desempeñan mejor y les brinda condiciones de comodidad y satisfacción.

Por otra parte, algunos docentes hombres que manifiestan que con su pareja se distribuyen las tareas, puesto que ellas también trabajan fuera del hogar y aportan económicamente, por lo tanto, consideran que es justo que todas las labores de la casa también deben dividirse, aunque reconocen que en general es la mujer quien más está pendiente. No se observan diferencias en las opiniones en cuanto a las edades, probablemente porque son de grupos

contemporáneos, parecen pesar más algunos aspectos personales de la pareja tales como su formación académica y su ocupación, puesto que al plantearles si opinarían diferente en caso de que su esposa no trabajara manifiestan que aunque procurarían apoyar las labores del hogar, la mayor responsabilidad la tendría ella.

Las docentes por su parte, coinciden en manifestar que las tareas del hogar deben ser compartidas, sobre todo si ambos miembros de la pareja trabajan y aportan económicamente al hogar, sin embargo, no todas lo viven así en su cotidianidad puesto que son ellas quienes deben encargarse de casi la totalidad de las labores domésticas sin que sus esposos se involucren en ellas: *“desde que nos casamos yo me encargué de todo, por el trabajo él siempre ha viajado mucho entonces casi nunca estaba en la casa y cuando llegaba se dedicaba a descansar”* (mujer, 48 años).

Vemos otros casos en los que las docentes sí han logrado materializar su creencia distribuyendo de manera equitativa con su esposo las labores domésticas, en estos casos se encuentra como elemento en común el hecho de que estos hombres fueron criados con autonomía, lo que ratifica la fuerte influencia que la crianza tiene en las creencias que se forman en torno a los roles de género y que, a su vez, marcan la forma como se asuma la convivencia, la maternidad y la paternidad; en este sentido, una profesora comenta: *“en mi caso, afortunadamente tengo un esposo muy hogareño y que en su casa lo enseñaron a ser independiente y a hacer muchas cosas de la casa, entonces no hemos tenido problemas por eso, lo acordamos desde el principio”* (mujer, 33 años).

Otros factores que parecen ser determinantes para estas mujeres en cuanto a su sentido de equidad, son su formación académica, su ocupación y el hecho de aportar económicamente al hogar, dado que todas los resaltan como motivos que les permiten exigir una distribución ecuánime de responsabilidades con su pareja en la dinámica de la familia.

Por otra parte, en lo concerniente a los roles de maternidad y paternidad se observa en las mujeres entrevistadas, una tendencia a asignarle mayores responsabilidades a las madres que a los padres, relacionando a las primeras con el afecto, la enseñanza de hábitos, el apoyo en tareas, la asistencia a las reuniones del colegio, entre otras; llama la atención que aunque reclaman que les gustaría que su pareja se involucrara más en todo lo relacionado con los hijos, pareciera que no confían en las habilidades de ellos para asumir algunas responsabilidades de la crianza, por ejemplo en la orientación de las tareas y las reuniones del colegio: *“él es muy impaciente y entonces si ve que los niños no saben hacer la tarea pues la solución de él es hacérsela, por eso prefiero que no los ayude”* (mujer, 31 años).

No obstante, varias de ellas consideran que los padres tienen un impacto importante en el manejo de la autoridad sobre todo con los adolescentes, probablemente como una muestra más de la tradición de los roles de género que a lo largo de la historia ha mostrado al padre como la figura de autoridad y quien define las reglas y toma decisiones.

En el caso de los hombres, sus relatos dan cuenta de un alto nivel de compromiso en su rol paterno y de un interés significativo por el cumplimiento de este en distintas facetas incluso en algunas que tradicionalmente han estado asociadas a la madre, tendencia que parece venir en crecimiento y hace parte de la configuración de nuevas masculinidades (Cano, Motta, Tibocho & Gil, 2015) por ejemplo: *“yo siempre he estado muy pendiente de mis hijos, los ayudo con las tareas, generalmente soy yo quien los lleva al médico, los llevo a comprar lo que necesiten, estoy pendiente de sus comidas, soy muy consentidor, de hecho más que mi esposa, ella es más distante, creo que por eso los niños son más apegados a mí que a ella”* (hombre, 45 años).

### Conflicto trabajo-familia

Con respecto al impacto del desarrollo profesional y laboral en las responsabilidades del hogar, se observan diferencias significativas entre sexos, siendo más frecuente el impacto en las mujeres, por ejemplo, una docente relata: *“yo como mamá siento dolor porque a veces no he podido estar con mis hijas en momentos importantes, por el trabajo y no sé, de pronto uno como mujer siente más peso”* (mujer, 36 años). Este y otros testimonios parecen ser un indicador de que las mujeres sienten un fuerte impacto en su vida personal y familiar por la dedicación a su empleo, lo que les produce cierto sentimiento de culpa porque entre más tiempo y energía destinan al desempeño de su trabajo, menos tiempo y energía tienen para cumplir sus funciones en el hogar.

Caso contrario se ha encontrado en los hombres, todos coinciden en manifestar que no han sentido un impacto negativo en este sentido, puesto que cuentan con el apoyo permanente de su esposa.

En el tema de los permisos, estos están sujetos al visto bueno de su jefe inmediato, y coinciden en comentar que es difícil que en los colegios se les otorguen puesto que implica que deben conseguir quien les cubra el tiempo y si no los estudiantes quedan solos lo que les preocupa mucho. Los docentes de primaria son los que reportan más dificultad para ello, lo que atribuyen a que los niños son más pequeños y que faltan medidas de contingencia en los colegios para manejar estas situaciones.

Se indagó también si la tensión producida por el trabajo, les afectaba su rol en la familia, en este tema se ha encontrado diferencias entre hombres y mujeres, mientras que ninguno de ellos manifestó sentir ese tipo de tensión, todas las mujeres expresaron que las vivencias diarias en su trabajo les estaban generando tanta tensión que les estaba afectando su interacción familiar; algunas lo atribuyen principalmente a las problemáticas de los estudiantes quienes viven en contextos de gran vulnerabilidad socio económica y no cuentan con el apoyo de las familias

Como forma de afrontamiento frente a esto se encontró en común que consideran que deben tomar distancia de las problemáticas que perciben en sus estudiantes, sin embargo, no lo ven tan viable porque piensan que parte de su rol como docentes es tener interés por el bienestar integral de los estudiantes y eso implica que se involucran emocionalmente con sus situaciones. Además, resaltan aquí que muchas familias no están cumpliendo con sus funciones en la formación de los niños, lo que representa una recarga para ellas, puesto que terminan asumiendo algunas de estas y el solo hecho de ver las situaciones de negligencia en las que están los niños, les genera carga afectiva; al parecer tiende a presentarse más en el caso de los docentes de primaria que los de secundaria y media, lo atribuyen a las edades de los niños que requieren mayor atención durante las clases y porque en el colegio no cuentan con los recursos adecuados para la preparación de sus clases y en casa se sienten más cómodos para hacerlo.

Al indagar si su trabajo ha afectado su rol como madre o padre, todas las docentes entrevistadas opinaron que sí, porque en cierta medida sienten que se desgastan preocupándose más por sus estudiantes que por sus propios hijos: *“yo no solo tengo las dos hijas de mi matrimonio, a mis alumnos también de alguna manera los siento como hijos míos y trato de que estén bien, entonces me les dedico bastante y cuando ya llego a la casa como que ya no tengo tanta energía para dedicarme a mis propias hijas”* (mujer, 31 años).

Es importante tener en cuenta que los contextos en los que laboran los docentes entrevistados, son de estrato dos y se presentan con frecuencia situaciones de maltrato, abandono y negligencia por parte de las familias de los estudiantes, lo que genera en estos una serie de carencias, tanto de tipo material, como afectivo.

En sus relatos los docentes hacen explícito el hecho de que han ido desarrollando ciertas estrategias que le permiten adaptarse a las situaciones y que independientemente de las condiciones pueden integrar ambas facetas, de igual forma, se resalta la importancia de la comprensión y apoyo de la pareja puesto que si este no se da, la persona podría sentirse sobrecargada lo

que no solo la afecta a ella sino también las interacciones con la familia (Álvarez & Gómez, 2011).

Adicionalmente, por las condiciones económicas de su casa, creen que no tienen la opción de dejar de trabajar: *“entre más dinero se reciba más gastos se tiene, solo con el sueldo de mi marido no nos alcanza, claro a veces quisiera renunciar, cuando estoy muy cansada o cuando tengo un problema, pero tenemos muchas responsabilidades (mujer, 36 años)”*, esta es una situación bastante común en los hogares actuales en los que se requiere más de un salario para poder satisfacer las necesidades del grupo familiar.

En esta misma línea, se ha indagado acerca del impacto de la familia extensa en el manejo de la interacción trabajo-familia, de acuerdo con lo manifestado por los docentes entrevistados, se evidencia que aquellos que han mantenido una relación cercana con esta y han contado con su apoyo tanto emocional como económico, han presentado menores dificultades con el cuidado de sus hijos: *“tanto la familia mía como la de mi esposa, nos han ayudado mucho, así uno sabe que aunque se vaya a trabajar los hijos no están solos, eso da mucha tranquilidad (Hombre, 36 años)”*.

### *Enriquecimiento trabajo-familia*

Cuando se habla de enriquecimiento trabajo-familia hacemos referencia a los aspectos positivos que generan las vivencias y aprendizajes del trabajo en su familia, encontramos que algunos de los docentes entrevistados parecían no haber pensado previamente en ello y de alguna manera les costó poder identificarlos. Sin embargo, todos lograron definir algunos beneficios como se muestra a continuación: *“siempre quise ser docente, así que me siento realizada, a pesar de las dificultades a mí me gusta mucho lo que hago y eso lo perciben mis hijas, entonces soy como un buen referente para ellas”* (mujer, 40 años).

Podemos notar que el trabajo ha representado para ellos una fuente de satisfacción personal, lo que, a su vez, influye en cómo se relacionan con su familia puesto que sienten que han logrado metas personales y profesionales, y, además, están contribuyendo positivamente a la sociedad. Destacan también que los aprendizajes que han ido adquiriendo tanto en lo conceptual, lo procedimental como lo actitudinal, los han aplicado con su familia de manera permanente y les han permitido ayudar a sus hijos y comunicarse mejor tanto con ellos como con su pareja.



## Perspectivas en torno a la interacción trabajo-familia

Finalmente, los docentes reflexionaron en torno a las perspectivas de la interacción trabajo-familia, manifiestan preocupación debido a las condiciones laborales rígidas a las que son sometidos algunos trabajadores en la ciudad: *“yo sé que el trabajo para muchas personas es muy complicado, porque a las empresas no les importa si sus trabajadores están bien con su familia o no, lo que les importa es que produzcan y como uno necesita su trabajo, pues se aprovechan”* (mujer, 33 años).

Otros llaman la atención sobre la necesidad de políticas públicas relacionadas con la legislación laboral que realmente favorezcan que los trabajadores, independientemente del ámbito en el que se desempeñen, puedan tener el tiempo y las condiciones necesarias para dedicarle más tiempo a su familia: *“las empresas deben hacerlo, el estado debe obligarlas a que nos den más tiempo a los trabajadores para que compartamos con nuestra familia, las licencias de maternidad deberían ser más largas, que nos den permiso para que podamos llevar a nuestros hijos al médico, para que vayamos a las reuniones del colegio, tener horarios dignos que nos permitan ayudar a nuestros hijos, escucharlos, verlos crecer”* (hombre, 42 años).

Otra docente hace referencia a la equidad de género en dichas políticas, específicamente en cuanto a las licencias de maternidad y paternidad, las cuales tienen una duración sustancialmente diferente, por lo que pueden representar un mensaje de que es la madre la que más tiempo debe pasar con sus hijos, y, por ende, el padre podría llegar a sentir mayor desarraigo: *“me parece que la licencia de maternidad y la ley María deberían durar lo mismo, así los padres pueden entender desde el principio que la crianza es de padre y madre por igual”* (mujer, 33 años).

Resaltan de igual manera la necesidad de que exista una planificación familiar que aborde todos los aspectos relacionados con la formación de los hijos, con el objetivo de que las parejas tomen decisiones conscientes y estructuradas con respecto al número de hijos que quieren y pueden tener y, por consiguiente, puedan brindarle mejores condiciones emocionales y económicas a todos los hijos.

## Discusión y recomendaciones

Los resultados del presente estudio coinciden con los de Covarrubias (2012) en México en la investigación titulada “Maternidad, trabajo y familia: reflexiones de madres-padres de familias contemporáneas”, quien encontró que

las mujeres que formaron parte de su estudio manifestaron mayor dificultad para la integración de sus facetas familiar y laboral. Un panorama similar al identificado por Gaio & Cabral-Cardoso (2008) en Portugal, puesto que las mujeres del estudio encontraron mayor conflicto en la integración de su área laboral y familiar debido principalmente a que tienen mayor participación en la crianza de los niños y en las actividades domésticas.

Opinión similar a la de Micolta (2008) quien señala que la madre tiene mayor carga sobre las responsabilidades del hogar y debe esforzarse por conciliar los roles laboral y familiar, esto explicaría que son las mujeres quienes mayores dificultades tienen para esta interacción.

Estos hallazgos también se ven apoyados por Zazueta, Miilán y Pardini (2014) quienes afirman que la variable género ha sido estudiada como diferenciadora en el conflicto trabajo-familia para los trabajadores (Izumi et al., 2008), resultando mayor conflicto para las mujeres que para los hombres, y en concordancia con Gaio & Cabral-Cardoso (2008) el trabajo doméstico sigue estando focalizado en las mujeres aunque estas trabajen a tiempo completo.

Como encontraron Erdamar & Demirel (2014) en su estudio realizado también en docentes de educación primaria y secundaria, los conflictos más comunes en la relación trabajo-familia son: continuos problemas en casa debido al trabajo, fatiga física y mental ocasionada por el trabajo dificulta el cumplimiento de las responsabilidades en casa, es decir, los problemas presentados en el lugar de trabajo puede causar tensión y estrés en el hogar.

El trabajo en la academia muchas veces exige tener que hacer algunas actividades laborales en casa lo que puede afectar el bienestar familiar sobre todo en hogares con hijos pequeños (Gaio & Cabral-Cardoso, 2008), en los docentes entrevistados se ha encontrado, que depende de la forma como cada uno lo maneja, al parecer tiende a presentarse más en el caso de los docentes de primaria que los de secundaria y media, lo atribuyen a las edades de los niños que requieren mayor atención durante las clases y porque en el colegio no cuentan con los recursos adecuados para la preparación de sus clases y en casa se sienten más cómodos para hacerlo.

En sus discursos emerge el hecho de que su pareja tiene un rol fundamental en el proceso de interacción entre sus facetas laboral y familiar, de esta manera, un apoyo permanente permite que esta interacción resulte más positiva tanto para el docente como para el grupo familiar en general; vemos que el hecho de que este no se dé, le genera mucha tensión a las docentes. En ese orden de ideas se hace evidente que el apoyo de la pareja es primordial para el manejo de la relación trabajo-familia (Álvarez & Gómez, 2011; Holliday, Casper, Matthews & Allen, 2013). En nuestro estudio encontramos mayor acompañamiento por parte de sus parejas, en los docentes hombres que en las mujeres.

En la misma línea de Álvarez & Gómez (2011), en el presente estudio se ratifica la idea de que la familia extensa de la pareja tiene un papel muy importante en el manejo de la interacción entre las esferas laboral y familiar, puesto que puede ayudar a evitar que se genere conflicto en la integración de estas.

Gaio & Cabral-Cardoso (2008) encontraron que las mujeres que trabajan y adicionalmente deben asumir un gran número de responsabilidades en el hogar tienden a acudir a familiares, amigos y/o vecinos para ayuda en estas labores y, en caso de que sus ingresos lo permitan, contratan empleadas de servicio doméstico, en los docentes entrevistados hallamos que su principal apoyo ha sido la familia, ninguno de ellos manifiesta haber contratado servicio doméstico.

En contraste con Palmer, Rose, Sander & Randle (2012) no se encontraron diferencias en cuanto a las edades, estos autores identificaron menores señales de conflicto trabajo-familia en docentes de mayor edad y experiencia laboral, pero en el presente estudio los indicadores de conflicto se presentaron en mujeres de diferente edad y años de experiencia como docentes.

Los resultados de la investigación concuerdan con los hallados por Depolo & Bruni (2015) en cuanto a que los docentes efectivamente pueden experimentar que su desempeño laboral enriquece su funcionamiento familiar, específicamente debido a las condiciones de horario y las habilidades y conductas prosociales que desarrollan como parte de su trabajo tales como empatía, resolución de conflictos y escucha activa, y que han aprendido a aplicar en la interacción con su familia, viendo efectos positivos en la misma.

En sintonía con Noguera (2002), (Pardo, Perafán & Silva, 2015) hablan de la necesidad de humanizar el trabajo y que este realmente represente un medio de autorrealización personal que dignifique al ser humano y que le permita realmente alcanzar todo su potencial, y que no se limite únicamente a un medio de producción de bienes y valores, enfatizando en que las instituciones educativas son las primeras llamadas a generar políticas que favorezcan el enriquecimiento trabajo-familia en sus trabajadores, dada la naturaleza de la actividad a la que se dedican.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de que las políticas y prácticas relacionadas con la interacción trabajo-familia, sean equitativas y no refuercen estereotipos de género que le impliquen a las mujeres mayores esfuerzos en la conciliación de ambas facetas (Stevens et al., 2006, citados por Jaga & Bagraim, 2011; Idrovo & Leyva, 2014).

Se puede evidenciar en lo comentado por algunos docentes que, ante la ausencia de políticas estatales que protejan a la familia, estas se ven obligadas a

tomar medidas individuales para mantener la armonía entre sus áreas laboral y familiar tales como la reducción del número de hijos deseado (Pardo, Perafán & Silva, 2015).

Las condiciones laborales de los docentes de instituciones públicas pueden generar tanto el conflicto como el enriquecimiento trabajo-familia, y pareciera existir una mediación importante de factores relacionados con la personalidad de cada uno, por consiguiente, se considera importante hacer un análisis más profundo, con una muestra más grande, sobre estas diferencias individuales de manera que permitan promover en aquellas personas que presenten conflicto, algunas de estas tácticas que les puedan resultar favorecedoras.

Surge también la necesidad de conocer los estilos administrativos que se están utilizando por parte de las directivas de las instituciones educativas, con el objetivo de irlos ajustando a una perspectiva más humana.

## Referencias

- Álvarez, A., Gómez, I. (2011). Conflicto trabajo-familia en mujeres que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico*. Vol. 9. N° 16. pp. 89-106
- Cano, A., Motta, M., Valderrama, L., Gil, C. (2015). Jefatura masculina en hogares monoparentales: adaptaciones de los hombres a las necesidades de sus hijos. *Rev. colomb. soc.*, Vol. 39, No, 1 pp. 123-145.
- Carrasco, M., García-Mina, A. (2005). El ajuste trabajo-familia desde una perspectiva de género. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Madrid: Ormag. España.
- Covarrubias, M. (2012). Maternidad, trabajo y familia: reflexiones de madres-padres de familias contemporáneas. *Revista La Ventana*. Vol 35. pp. 183-217
- Depolo, M., Bruni, I. (2015). Teachers' Facilitation between Work and Family Roles: Myth or Reality?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 186. pp. 886 – 893
- Erdamar, G. Demirel, H. (2014). Investigation of work-family, family-work conflict of the teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 116 pp. 4919-4924
- Gaio, G., Cabral-Cardoso, C. (2008). Work-family culture in academia: a gendered view of work-family conflict and coping strategies. *Gender in Management: An International Journal* Vol. 23 No. 6, pp. 442-457
- García, C., Muñoz, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en enfermería*. Vol. 31 No. 2, pp. 30-42

- Greenhaus, J., Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/258214>
- Greenhaus, J., Powell, G. (2006). When work and families are allies: a theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*. Vol. 31, No. 1, pp. 72-92.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1997). *La familia en Colombia: Trasfondo histórico*. Medellín: Ministerio de Cultura, Universidad de Antioquia.
- Holliday, J.; Casper, W.J.; Matthews, R.A.; Allen, T. D. (2013) "Family-supportive organizational perceptions and organizational commitment: The mediating role of work-family conflict and enrichment and partner attitudes", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 98, p. 606-622
- Idrovo, S., Leyva, P. (2014). Éxito y satisfacción laboral y personal: cómo lo perciben mujeres que trabajan en Bogotá (Colombia). *Revista Pensamiento y Gestión*. Vol. 36 pp. 153-181
- Iglesias de Ussel, J. (2010). Sobre el futuro de la familia. Disponible en <http://www.thefamilywatch.org/doc/doc-0327-es.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007). Pasos hacia la igualdad de género en México. Disponible en: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100894.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100894.pdf)
- Izumi, W., Noriko, N., Sachiyo, M. (2008). Gender Difference in Work-Family Conflict among Japanese Information Technology Engineers with Preschool Children. *Journal of Occupational Health*. Vol. 50. pp. 317-327
- Jaga, A., Bagraim, J. (2011). The Relationship between Work-Family Enrichment and Work-Family Satisfaction Outcomes. *School of Management Studies, University of Cape Town, South Africa*. Vol. 41. No. 1. pp. 52-62
- Jijena, R., Jijena, C. (2012). The Relationship between Work-Family Conflict and Work-Family Enrichment of University Professors. *Journal of Behavioural Sciences*, Vol. 22, No. 2. Disponible en: [http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/Abstract%20no.%201\\_Vol\\_22\\_No\\_2\\_2012.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/Abstract%20no.%201_Vol_22_No_2_2012.pdf)
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Vol. 9, No. 1. pp. 123-146
- Micolta, A. (2008). Apuntes históricos de la paternidad y la maternidad. *Revista Prospectiva*. Vol. 13. pp. 89-121

- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Programa De Comunicación Social y Periodismo, Neiva. Disponible en: <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Nasurdin, A. M., O'Driscoll, M. P. (2012). Work Overload, Parental Demand, Perceived Organizational Support, Family Support, and Work-Family Conflict among New Zealand and Malaysian Academics. *New Zealand Journal of Psychology*. Vol. 40 No. 3, pp. 38-48
- Noguera, J. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers* Vol. 68. pp. 141-168.
- Palmer, M., Rose, D., Sanders, M., Randle, F. (2012) "Conflict between work and family among New Zealand teachers with dependent children". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28. pp. 1049-1058
- Pardo, O. Perafán, M., Silva, C. (2014). Elementos que favorecen el enriquecimiento trabajo – familia en una institución educativa femenina en Bogotá, Colombia. Disponible en: [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11625/Olga%20Lucia%20Pardo%20Vargas%20%20\(tesis\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11625/Olga%20Lucia%20Pardo%20Vargas%20%20(tesis).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pineda, J. (2010). Familia postmoderna popular, masculinidades y economía del cuidado. *Revista Ilatinoamericana de estudios de familia*. Vol. 2, pp. 51-78. Disponible en: [http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef2\\_3.pdf](http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef2_3.pdf)
- Unibertsitatea, E. (s.f.). Teoría del rol, Rol profesional. Universidad del País Vasco. España. Disponible en: <http://www.ehu.es/xabier.zupiria/liburuak/relacion/2.pdf>
- Vera-Martínez, J., Martín, M. (2009). Conciliación de la vida familiar y laboral: Estrategias de afrontamiento y reparto de las obligaciones familiares en parejas de doble ingreso. *Anales de psicología*. Universidad de Murcia. España. Vol. 25, No. 1. pp. 142-149.
- Zazueta, H., Millán, N., Pardini, J. (2014). Conflictos Trabajo-Familia en Trabajadoras de Sinaloa. *MPGOA, João Pessoa*, Vol. 3, No. 1. pp-21-41

## Uso de la red social Facebook y la fantasía amorosa: un estudio de caso\*

*Use of the social network Facebook and love fantasy: a case study*

Andrés Felipe Rojas Zapata\*\*  
Orlando Lenin Enríquez Eraso\*\*\*

### Resumen

Las redes sociales virtuales, son en la actualidad un medio informático que ha modificado la forma en que las personas se relacionan o interactúan entre ellas, trayendo consigo diversos fenómenos a nivel de la realidad psíquica del sujeto y del lazo social, como es el caso de la dinámica amorosa. El artículo presenta resultados de la investigación orientada a analizar la incidencia del uso de la red social virtual Facebook en la fantasía amorosa. El trabajo se realizó con el paradigma cualitativo y el enfoque crítico social, empelando el referente conceptual de psicoanálisis. Se trabajó el estudio de caso y se empleó como medio de recolección de información entrevistas a profundidad. En los resultados se evidencia de que a pesar de que las redes sociales virtuales tienen la finalidad de unir a las personas, el emplearlas tiene implicaciones a nivel inconsciente que son contrarias a este objetivo; ya que el sujeto al ingresar a Facebook, crea un distanciamiento entre su yo real y su yo virtual, siendo el último, una máscara narcisista para seducirse así mismo, al tiempo en que se reduce al otro a ser un objeto para satisfacer su propio goce, no habiendo en esta relación, lugar para el amor.

**Palabras clave:** subjetividad, Amor, Fantasía, Facebook, Psicoanálisis.

Recibido 21.09.2016 • Arbitrado 15.10.2016 •

Aprobado 05.11.2016

\* Artículo presenta resultados de la investigación realizada para otra el título del psicólogo en la Universidad de Nariño en San Juan de Pasto, realizada durante el año 2014.

\*\* Psicólogo graduado de la Universidad de Nariño; Maestrante en Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño, Docente Programa de Psicología Corporación Universitaria Remington, andresps0707@hotmail.com

\*\*\* Psicólogo graduado de la Universidad de Valle; Magister en Etnoliteratura graduado de la Universidad de Nariño, Docente Programa de Psicología Universidad de Nariño, orlando.lenin@gmail.com

## Abstract

Virtual social networks, are today as a computer environment that has changed the way people relate and interact with each other, bringing diverse phenomena at the level of psychic reality of the subject and the social bond, such as the loving dynamics. The paper present the results of research oriented to analyze the impact of the use of virtual social network Facebook in the loving fantasy. The work was done with qualitative paradigm and critical social approach, used the psychoanalysis theory. The case study was worked and used as a means of gathering information depth interviews. The results evidenced that although virtual social networks aim to unite people, use them unconscious level has implications that are contrary to this objective; as the subject to enter Facebook, creates a rift between his real and virtual self, the latter being a narcissistic mask to seduce likewise, while it is reduced to the other in an object to satisfy his own enjoyment not having this relationship, place for love.

**Key words:** subjectivity, Love, Fantasy, Facebook, Psychoanalysis.

## Introducción

A causa del proceso de globalización y la inmersión masiva de las tecnologías de información, se han incorporado nuevas formas de comunicación entre personas, como es el caso de las redes sociales virtuales; las cuales, tienen su principal atractivo en que estos medios posibilitan a las personas encontrar a otras con las que compartan afinidades o características similares de personalidad (Navarro & Rueda, 2007).

La red social “Facebook” es la que más auge ha tomado desde su creación en el año 2004; para finales del año 2008, contaba con 40 millones de usuarios; además, estos suben diariamente a este servicio más de 150 millones de fotografías, denotándose claramente el interés de la sociedad por este nuevo medio de comunicación (Imaña, 2008).

Con base a los estudios de Soler (2007), se puede evidenciar que el capitalismo ha aprovechado las demandas de amor insatisfechas de los sujetos contemporáneos para crear los llamados “*mercados emocionales*”, en los cuales se ofrecen servicios que le dan la posibilidad a quien los emplee, para buscar y encontrar amor, a través de conectarlo con personas que posean un perfil virtual afín y del mismo modo, *afectos virtuales afines*, en un intento fallido de hacer del amor algo simulado, programable y previsible, debido a que como lo mencionan Aguerre et al., (2011) aquellas “afinidades electivas” “son solamente virtuales, (...) más probable inexistentes” (p.28).



Con respecto a esta cualidad de los espacios virtuales, Žižek (1999) refiere que la función de toda realidad virtual es una función de señuelo que consiste en tapar u ocultar lo Real a través de una fantasía; este real que el autor menciona no es la verdadera realidad o el mundo exterior que no se ve a través de la pantalla del ordenador; sino, que es el vacío constitutivo que posee cada sujeto y hace que su realidad sea incompleta e incoherente; de modo que una forma de ocultar esta falta es crear otra realidad sustitutiva en la cual esta carencia (*a*) no exista; es decir, inventarse “otra realidad que no esté estructurada en un callejón sin salida de la imposibilidad” (Žižek, 2012, p.5).

En coherencia con lo mencionado en el párrafo anterior, Almansa, Fonseca & Castillo (2013) en su investigación encontraron que para los adolescentes colombianos tener un perfil en Facebook significa administrar su personalidad, “crear un perfil en Facebook y asignar un contenido a los campos que la interfaz tiene preestablecidos es un acto de creación de un ser en un entorno digital” (p. 4), sin embargo, reconocen que la finalidad de ello es presentarse como quisieran ser. Entre cien perfiles que fueron estudiados, 45 de ellos poseían un nombre distinto al del usuario que lo empleaba, esto con la finalidad de mostrar una apariencia que fuera llamativa para otros usuarios; así mismo, se denotó que la imagen que los adolescentes colombianos publican para ser identificados en la red es uno de los elementos de Facebook al que dedican más tiempo, debido a que la “arreglan” y la editan “Facebook brinda numerosas posibilidades para la construcción y reconstrucción de un yo a medida” (Di, 2011, p.3).

Dándose así lugar a lo que Žižek (2003) llama una “sociedad del espectáculo”, en la que nada vale realmente por lo que es, sino por lo que pareciera ser, por lo que ofrece su imagen; jugando de esta manera con el valor estructural que poseen los objetos; provocándose una orgía de la conectividad virtual, en la cual se permite cultivar, a través de las palabras y los efectos de las significaciones imaginarias, ficciones amorosas que se constituyen en el medio para la satisfacción de fantasías vía imágenes, fotos o apariencias que poseen un valor fálico deseable (Aguerre et al., 2011), buscando de este modo crear una realidad sustitutiva o virtual en la que no existan las faltas y se oculte lo Real a través de una fantasía (Žižek, 1999).

El problema central recae en que las conexiones de la red, son hoy en día una forma de suplir los vínculos sociales, de modo que no se crean los vínculos libidinales que anudan lo Real y lo simbólico con lo imaginario en un lazo estable con un semejante humano; en estas redes no se pone en juego el Real al que se enfrenta el amor de los seres sexuados, que son gozantes en sus propios cuerpos y hablantes en su ser (Aguerre et al., 2011); ya que cada quien queda reducida a su interacción con el ordenador o el sistema informático.

## Metodología

La presente investigación se realizó desde un paradigma cualitativo, el enfoque crítico-social y partiendo del enfoque teórico de psicoanálisis. Se hizo un estudio de caso, mediante el cual se posibilita realizar una descripción amplia y profunda del hecho a estudiar; partiendo de que la realidad es una construcción propia de cada sujeto y no un proceso global e indivisible (Chema, 2002). Se contó con la participación de un sujeto, mayor de edad, usuario activo de la Red social virtual Facebook, quien ha empleado esta red social virtual con fines amorosos y reside actualmente en la ciudad de San Juan de Pasto. A esta persona se la ha denominado con el seudónimo de Laura con la finalidad de proteger la identidad real de la persona. La técnica escogida para llevar a cabo la recolección de información fue la entrevista a profundidad, puesto que permite obtener un sondeo profundo del entrevistado y una comprensión detallada del fenómeno (Sandoval, 2002).

La información recolectada fue sometida a análisis a través del método psicoanalítico del análisis de discurso; el cual tiene como punto de partida el discurso de un sujeto tomando de éste las formaciones del inconsciente y con ello los factores afectivos y relacionales; para esto, se descompone el discurso en sus elementos significantes para posteriormente proceder a su rearticulación e interpretación, “mediante la contrastación dialéctica entre el discurso (teoría) y la experiencia (práctica) a partir de la escucha de las formaciones del inconsciente” (Carmona, 2011, p.91).

Pasos para el análisis de la información.

Paso 1. Grabación de las entrevistas para garantizar un análisis exhaustivo.

Paso 2. Se tomaron las lexías o partes del discurso (Barthes, 2004) teniendo en cuenta sus partes significantes y los lineamientos de la investigación.

Paso 3. Se separaron las lexías en las diferentes categorías de análisis según donde pertenezcan con base en los criterios del investigador.

Paso 4. Se realizó la sistematización de la información una vez analizada y se la dividió en sus respectivas categorías.

## Fundamentación teórica

Žižek (1999), menciona que la realidad es una construcción que se realiza a través de una fantasía la cual está sostenida a través de un ritual ideológico externo, mas no por la profundidad de las convicciones y deseos del indivi-

duo, lo que se evidencia a través de todo acto que realice aquel. A través de su fantasía, una persona puede vivenciar que los demás lo ven como alguien tranquilo; por lo cual, él asumirá una actitud que este acompañada de ciertos rituales en su vida diaria, que le permitan demostrar a los demás y a sí mismo que su fantasía es cierta. No obstante, a pesar de que a través de una fantasía un sujeto crea su propia realidad, ésta nunca deja de ser incompleta e incoherente, por lo que puede tener el deseo de crear otra realidad, en la cual no existan las carencias ni la falta en ser. De modo que el sujeto puede crear una realidad virtual en la cual no exista dicho vacío (Žižek, 2012), haciendo uso de los medios informáticos contemporáneos, como es “Facebook”; sistema que al sujeto le puede permitir crear una fantasía en la que es capaz de sentirse parte de una comunidad, a través de la conexión virtual con otras personas alrededor de todo el mundo. Ésta comunidad, al igual que cualquier otra, tiene su propio sistema de creencias y costumbres, que en si no son reales, puesto que solo son prácticas que se dan a través del uso de imágenes que se presentan en una pantalla. Sin embargo, los espacios virtuales pueden tener tanta relevancia en la fantasía del individuo, al punto tal, en que lo que suceda en ellos puede ser más real que lo que suceda en la realidad manifiesta; ya que, al ser un espacio creado, la persona puede escapar de lo que no le gusta de su mundo y de sí mismo, pudiendo aferrarse a lo que sí le gusta sin ningún tipo de prohibición, permitiéndole satisfacer de este modo sus deseos de una forma perversa e inmediata; es decir, trasgrediendo las imposiciones que se encuentran establecidas implícitamente en el orden de lo simbólico.

Para entender lo anterior hay que comprender que, los velos que hacen parte de una fantasía son: el lugar del sujeto en la fantasía: el individuo no siempre se ubica en primera persona, en la fantasía hay una completa separación entre el sujeto y el significante que lo representa; ya que, en ella, la persona se representa a sí misma con otro significante que desea por ser más aliciente, al tiempo en que tapa ese significante por el que no desea ser representado; la oclusión narrativa del antagonismo: consiste en que la fantasía oculta o encierra aquello que no se quiere observar, es decir, disfraza lo intolerable que hace parte de una fantasía; la mirada imposible: en relación con lo anteriormente mencionado, la fantasía permite tener una perspectiva “imaginaria” de algo que nunca sucedió, con el fin de implementar una ideología, la cual haga del mundo del sujeto un lugar más soportable a través del velo fantasmático (Žižek, 1999), es decir, le permite ver al sujeto lo que quiere ver, tanto de sí mismo como de otros.

Además, Žižek (2006) menciona que en el uso de una herramienta o para este caso un medio informático, al ser empleados de manera diaria, empie-

zan a ser manipulados como si fueran parte del propio cuerpo, dado que el individuo deja de necesitar pensar para utilizarlos, sólo los emplea sin ningún tipo de premeditación, dándose lugar a lo que este autor denomino como *los órganos sin cuerpo*; es decir el ordenador o el programa informático pasa a ser parte del cuerpo o el cuerpo en devenir en maquina (Deleuze, 1980, citado por Žižek, 2006). Por consecuencia, los medios de comunicación que son empleados por las personas de esta manera devendrían en extensiones de los órganos de los sentidos, en última instancia, extensiones imaginarias que le “permiten” al individuo ver más allá de la falta, evitando así, ver el vacío de lo Real (Žižek, 2012).

Ahora bien, una vez ya habiendo abordado lo que implica una fantasía desde la teoría psicoanalítica, es necesario vislumbrar las acepciones que existen sobre el amor desde este mismo referente. Primero que todo, cabe destacar que desde esta perspectiva el amor posee una particularidad, que consiste en que este afecto no es un deseo de un sujeto por estar cerca de otro sujeto; sino que es el deseo de un sujeto por poseer un objeto. Ello se debe a que la significación del amor surge de la aproximación del deseo con su objeto; por lo que se dice que hablar de relación sexual es imposible, ya que el sujeto no hace más que recubrir con su propio fantasma al objeto amado; de modo que lo que verdaderamente hace es buscar algo que considera que le hace falta y que otro posee; pero esto que cree que el otro tiene y es deseable para el sujeto, no es más que algo de su propio ser otorgado al otro (Rodríguez, s.f). A partir de lo anterior, se afirma que el amor es un imposible porque se establece sobre la base del desencuentro con el otro, aunque en el campo imaginario éste se fundamente con base a un encuentro. Lacan (1961, citado en Rodríguez, s.f) menciona que amar es dar u ofrecer algo que no se tiene a aquel que no lo es; es decir, ese objeto que imaginariamente complementaría al individuo castrado.

Dylan (2005), en su definición cita a Lacan, quien refiere que el amor es “un fenómeno puramente imaginario, aunque tiene efectos en el orden simbólico” además, es “una verdadera retroacción de lo simbólico” (Lacan S1, 1953 pág. 142, citado en Dylan, 2005, pág. 36), “el amor es autoerótico y tiene una estructura fundamentalmente narcisista” (Lacan S11, 1964, pág. 186, citado en Dylan, 2005, pág. 36), debido a que “es al propio yo al que uno ama en el amor, el propio yo hecho real en el nivel imaginario” (Lacan S1, 1954, pág. 142, citado en Dylan, 2005, pág. 36). Además, menciona que el amor involucra una reciprocidad o un intercambio imaginario; ya que “amar es, esencialmente, desear ser amado” (Lacan S11, 1964, pág. 253, citado en Dylan, 2005, pág.36). Es dicha reciprocidad lo que constituye la ilusión del amor, y esto es lo que lo diferencia del orden de las pulsiones, en el cual no existe la

reciprocidad sino solo actividad pura (Lacan S11, 1964, pág. 200, citado en Dylan, 2005, pág. 36).

En congruencia con lo dicho en el párrafo anterior, puede aseverarse que el amor en el campo ilusorio de la fantasía implica una fusión total beatífica: “El amor es un fantasma ilusorio de fusión con el ser amado, fantasma que constituye la ausencia de cualquier RELACION SEXUAL” (Lacan S20, 1972, pág. 44, citado en Dylan, 2005, pág. 37); “lo que resulta especialmente claro en el concepto asexual del amor cortes” (Lacan S20, 1972, pág. 65, citado en Dylan, 2005, pág. 37), “el amor no se dirige a lo que su objeto tiene sino a lo que le falta, a la nada que está detrás de él. El objeto es valorado en cuanto viene al lugar de esa falta” (Lacan S4, 1956, pág. 156, citado en Dylan, 2005, pág.37).

En la introducción al narcisismo Freud (1914, citado en Miller, 1991) distingue dos tipos de amor, siendo el primero el amor narcisista que se encuentra en el eje de lo imaginario, como amor a lo mismo (a-a). El segundo tipo, es el amor anaclítico, el cual no supone que exista otro semejante, sino un otro del cual se depende. Para Freud la búsqueda del amor y/o la vivencia del enamoramiento se basan en un acto de repetición. Sobre esto, Miller (1991) menciona que cuando se ama siempre se repite, encontrar el objeto es siempre reencontrarlo; por lo tanto, el objeto de amor es sustitutivo de algún objeto fundamental.

Por otra parte, el amor freudiano no es la asimilación del objeto con el ego mismo, para él, el proceso de enamoramiento implica un sentimiento de dependencia hacia el objeto; la investidura libidinal de dicho objeto causa un detrimento del ego, por lo que el otro llega a verse ubicado en el lugar del cual depende la autoestima o bienestar del sujeto (Miller, 1991).

La definición más adecuada acerca de lo que es el amor dada por Miller (1991) es que el amor no es solo la repetición de la satisfacción primaria; debido a que, al dar una definición desarrollada del amor, se debe decir que amar no es solo gozar a través del objeto, sino que se necesita creer que ese objeto se ha encontrado en una persona, éste se escribe como  $i(a)$ ; un individuo, con su carácter imaginario y no puramente objetal, “esta es la ambigüedad del *Liebe* Freudiano por un lado, es amor; y por otro, incluye el goce” (Miller, 1991, pág.22), es decir personalizar el objeto.

Indagando sobre lo que se refiere a los medios virtuales o hiper-realistas, es fundamental resaltar que la problemática de los medios contemporáneos no recae en su capacidad de confundir la ficción con la realidad, sino en su carácter “hiperrealista por medio del cual saturan el vacío que mantiene abierto el espacio para la ficción simbólica” (Žižek, 2003, pág. 123).

Caben aclarar que “lo simbólico no es un concepto, una instancia, una categoría o una “estructura” sino un acto de intercambio y una relación social que pone fin a lo real” (Baudrillard, 1980, citado en Enríquez, 2012, pág.77); sin embargo, en la “sociedad del espectáculo” o la sociedad actual de la “hipertrofia de las representaciones realistas imaginarias” (Žižek, 2003, pág. 124), se va dejando cada vez menos espacio para la ficción simbólica, siendo ésta la que se desvanece con el realismo mediático; generándose una experiencia de “menos es más”, que trae por consecuencia la pérdida del espacio dado para la ficción creativa.

¿Qué es, entonces, lo que se produce cuando esta hipertrofia imaginaria satura el espacio para la ficción simbólica? El vacío llenado por la ficción simbólica creativa es el objeto *a*, el objeto-cause del deseo, el marco vacío que proporciona el espacio para la articulación del deseo. Cuando este vacío está saturado, la distancia que separa (*a*) de la realidad se pierde: (*a*) entra en la realidad; no obstante, la realidad misma está constituida por medio del retiro del objeto *a*: podemos relacionarnos con la realidad “normal” solo en la medida en que el goce sea evacuado de ella, en la medida en que el objeto-cause del deseo esté ausente. La consecuencia necesaria de la proximidad excesiva de (*a*) respecto de la realidad, que sofoca la actividad de la ficción simbólica, es, por tanto, una “des-realización” de la realidad misma: la realidad ya no está estructurada mediante ficciones simbólicas; los fantasmas que regulan la hipertrofia imaginaria intervienen directamente en ella (Žižek, 2003, pág. 124).

Por consecuente, la hiper-realidad estaría bajo el dominio del tercer orden del simulacro, el cual es la *simulación*, que está centrado en la ley de la estructura del valor (Baudrillard, 1980, citado en Enríquez, 2012). Además, “Baudrillard captará, a propósito de la seducción que se da en la contemplación de la propia imagen, el peligro narcótico mortal del simulacro devorador que posee la fuente narcisista para el sujeto que se contempla en ella” (Enríquez, 2012, pág.95).

Inclinado sobre su manantial, Narciso apaga su sed: su imagen ya no es “otra”, es su propia superficie quien lo absorbe, quien lo seduce, de tal modo que solo puede acercarse sin pasar nunca más allá; pues no hay más allá como tampoco hay distancia reflexiva entre Narciso y su imagen. El espejo del agua no es una superficie de reflexión sino una superficie de absorción (Baudrillard, 1981, citado en Enríquez, 2012, p.95)

Según Baudrillard (1980, citado en Enríquez, 2012), es en el imperio informático donde la subjetividad occidental se ve alienada, en la cultura global posmoderna de la hiper-realidad adictiva; aunque Baudrillard no ve la implementación de estas tecnologías como positivas o negativas en sí mismas,

“Baudrillard analiza de forma pertinente como semejante obscena mostración o presentación operatoria de los objetos de la simulación hiper-real, depende del desplome del intercambio simbólico tradicional”(Enríquez, 2012, pág. 109).

Desde otro punto de vista, Baudrillard observa tal fascinación propia de la fantasía, cuando analiza, el encanto narcisista que es dado por las tecnologías electrónicas en el lugar del gran Otro inexistente. Ese encanto derivaría de una lúdica de auto-seducción fría, guiada por la relación alienante, con tales tecnologías de control informacional; es así, como se ha originado el fantasma postizo, el cual a manera de guion pseudo perverso, imita ser el fantasma fundamental del sujeto, en tanto lo engaña enseñándole el objeto de goce que supuestamente constituiría para el Otro, por ende, este podría liberarse de la angustia causada por la incertidumbre de no saber cuál es el deseo del Otro (Enríquez, 2012).

Hoy en día la red de internet suministra una suerte de feria de los fantasmas para quienes cambian sus guiones fantasmáticos. En esta feria cada quien puede ir de compras y volver con una colección de imágenes, de escenas, en las que se imagina poder localizar los objetos de goce del Otro (...) Esas pseudo parejas arreglan su conducta en lo que suponen es el fantasma del consumidor. Este mismo consumidor se agarra a su vez, de lo que cree haber localizado como el objeto de goce del Otro (Nominé, 2007, pág. 71).

A partir de lo anteriormente dicho, la dinámica de estos medios sería a-dictiva, no discursiva, no simbólico – comunicativa; reducida al compulsivo e irreversible contacto lúdico propio del código que rige los objetos-signos de goce.

Todo esto pertenece al orden lúdico y lo lúdico es el emplazamiento de una seducción fría- el encanto “narcisista” de los sistemas electrónicos e informáticos, el encanto frío del medio y de la terminal que constituimos todos nosotros (...) cada uno de nosotros es invitado a convertirse en un “sistema de juego” (...) se juega a hablarse, a oírse, a comunicarse (...) el contacto por el contacto se convierte en una auto seducción vacía del lenguaje cuando ya no hay nada que decir (...) ni siquiera hay otro en comunicación con la red, pues en la pura alternancia de la señal de reconocimiento ya no hay ni emisor ni receptor (...) dos terminales no son dos interlocutores (Baudrillard, 1981, citado en Enríquez, 2012, pág.114).

Por último, esta incidencia en relación a un fantasma de goce devorador e imparable, sostiene actualmente la oferta y la demanda, imposible de satisfacer del hiper-real mundo competitivo del consumo; demanda, no satisfecha que se impone, por la confusión del adictivo objeto de goce, con el objeto de la necesidad y el objeto perdido del deseo (Enríquez, 2012).



## Resultados y discusión

Al preguntar a Laura acerca de los motivos que la llevan a emplear la red social virtual Facebook, ella responde: “Hace que me sienta menos sola, porque yo vivo sola, a veces siento que necesito contacto con otras personas y sentirme acompañada”. Dicho vacío en el discurso de Laura pretende ser significado por ella como “soledad”; por tanto, se denota que cuando ella ingresa a Facebook lo hace para encubrir este significante que ella misma lo asocia con la muerte, “me siento sola (...) a veces temo que me pase algo o que me sienta triste o que esté enferma y que a nadie le importe (...) cuando uno está solo se siente como un vacío en el estómago, una angustia de muerte”. Ante esto, cabe destacar lo mencionado por Žižek (1999) cuando habla acerca de la función de *intersubjetividad* que cumple toda fantasía. En la fantasía que ella misma crea, a partir de la anterior frase se evidencia que su posicionamiento posee un carácter infantil teniendo en cuenta lo mencionado por Freud (1914), quien explica cómo a partir del proceso de castración, el niño ya no ve a sí mismo como objeto de su deseo, sino que empieza a recurrir libidinalmente a otros, quienes siempre estarán sujetos a la alternancia de presencia ausencia; por lo que este posicionamiento puede deberse a una demanda de amor insatisfecha, la cual a nivel de la fantasía se expresa de la siguiente manera: ella se ve a sí misma en un estado de enfermedad o insatisfacción, con la esperanza de que el otro, que en un nivel inconsciente encarna al padre o la madre, la auxilie o le brinde el amor que en algún momento de su pasado le fue negado, no necesariamente a nivel de la realidad, sino a nivel de su imaginario.

“Cuando vives con alguien la persona te mira, sabe que estás enfermo, o algo, por lo menos te saludan, saben que estas vivo, pero cuando estás solo no, es como que no importa si desapareces del mundo porque nadie se da cuenta de que no estás, pero a mí me angustia eso como de que nadie esté ahí en ese momento”. Teniendo en cuenta, que una de las funciones de una fantasía es ocultar ese Real, se evidencia cómo el emplear Facebook, le permite a Laura olvidar o velar esa soledad y esa falta de amor, a través de la creación de ficciones que le permiten creer que no está sola, que hay alguien acompañándola a pesar de que en su espacio físico no haya nadie más con ella; es decir, ella crea una realidad sustitutiva en la que aquella carencia no existe. Con respecto a esto, Aguerre et al. (2011) menciona que todo aquello que es imposible en lo simbólico de arreglar o reparar, en las redes virtuales se puede dar o puede existir.

Por otra parte, se puede observar cómo este miedo a la soledad tiene sus raíces en aspectos más tempranos de su vida. Laura refiere que la primera vez que



empezó a sentir este sentimiento fue cuando era pequeña “cuando era niña, pero ya era más grande como de unos ocho o nueve años, porque mis papas trabajaban todo el día y me dejaban con empleadas, pero ellas no hablaban conmigo... estaba sola (...) cuando salían de trabajar se iban a dar vueltas o los viernes se iban a fiestas y yo me quedaba sola esperándolos, viendo televisión... entonces me sentía sola... abandonada”. Lo cual da evidencia de cómo se ha significado la soledad en ella misma a través de la fantasía de abandono.

Además, menciona: “Cuando era niña mi papá era muy bravo, era como serio, a mi papá como que no le gustaban los niños, o sea los niños pequeños, y era impaciente conmigo, se enojaba por todo”. Denotando que la “voz severa del padre” (Nasio, 2007) ha cumplido un papel fundamental en la vida de ella, debido a que Laura manifiesta que este sentimiento de rechazo y soledad también se dio en su adolescencia: “en la adolescencia también, porque... primero mi papá nunca hablaba conmigo, casi no hablaba pues ahora un poco más, pero no, no hablaba conmigo (...) siempre me hablaba para regañarme”. Lo que se transformó en una manifestación sintomática, la cual ella expresaba a través de la “rebeldía” hacia sus padres: “yo era bien rebelde, me gustaba llevar la contraria a mis papas”. Lo que siempre ha sido una forma de demanda de amor hacia sus padres, “tal vez quería yo llamar la atención”

Teniendo en cuenta lo citado hasta el momento del discurso de Laura, se evidencia que la figura del padre que ella ha interiorizado, corresponde a la de un padre castigador, quien no brinda afecto o atención, más cuando se realice un acto que vaya en contra de su mandato; “mi papá siempre ha sido exageradamente estricto con el orden de las cosas de la casa y yo he sido un poco desordenada”. Lo cual da razón de ser de la rebeldía que ella manifiesta y por su gusto hacia lo desordenado o diferente, por lo que independientemente de que fuera un regaño lo que recibiera por parte de su padre, a nivel de su fantasía lo que recibía era atención y amor, una forma de saber que no estaba siendo abandonada o desamparada. Freud (1913), en *Tótem y Tabú*, explica cómo los hijos a medida que van creciendo van interiorizando la norma que era dada por el padre, es decir, se van sometiendo progresivamente a las prohibiciones que el padre imponía, después de que él ha muerto (simbólicamente), con la finalidad de mantenerlo vivo, para que él a nivel de lo imaginario los protegiera del desamparo. Por su parte Gallo (2007) menciona que la angustia “se desarrolla cuando, en el lugar en el que debería aparecer Otro que satisface, da seguridad y aporta un sentido, se instala un hueco insondable, un vacío subjetivo al que debe responderse con una restauración de vínculos”(p.89).

Žižek (1999) llama a una de las funciones de la fantasía como *Tras la caída*, de la cual menciona; “contrariamente a la sensata concepción del fantaseo

como una indulgencia en la realización alucinatoria de los deseos prohibidos por la ley, la narración fantasmática no escenifica la suspensión – transgresión de la ley, sino el acto mismo de su instauración” (p.22). Por ende, la fantasía en el acto de rebeldía de Laura, busca hacer un llamado constante a ese padre, para sentir que él está con ella y velar esa soledad que afirma que siempre ha sentido. En coherencia con esta afirmación, Žižek (1999) refiere que en el acto transgresor, en el que se violan las reglas del comportamiento normal y decente, el sujeto busca en realidad la imposición misma de la ley.

La falta de afecto o cariño que ella sintió la refiere en otros fragmentos de su discurso como “siempre he sentido un desprecio por parte de ellos... cuando yo estaba ahí era como un estorbo... para ellos, siempre yo sentía eso... no se... como que les molestaba o querían siempre estar solos, irse, me encargaban con otras personas, así... y yo lo tomaba, tal vez no era eso, sino que yo lo tomaba así y me quede con esa cosa”.

Al explorar la significación del abandono, Laura lo define como “el abandono para mí es como cuando uno desea que alguien no exista”; esta frase, como tal, no da referencia de su propia concepción acerca de lo que es el abandono, sino de la posición en que ella considera que está frente al gran Otro, al cual ella no puede satisfacer; “yo siempre he sentido que mis papás no querían que yo nazca”. A partir de estos fragmentos discursivos, se observa *La mirada imposible*, o sea “la mirada mediante la cual el sujeto ya está presente en su propia concepción” (Žižek, 1999, p.23); es decir, esta función de la fantasía permite analizar la idea que tiene ella acerca del lugar que ocupa en el deseo de sus padres, que para este caso es una posición de desprecio y, asimismo, una posición de que sus padres desean verla muerta, lo que da un sustento a sus fantasías acerca de verse a sí misma en estados de enfermedad o invalidez.

Žižek (2010), menciona que en los medios virtuales existe una “negación de la clausura” lo cual significa una negación del individuo a enfrentar su mortalidad; a través de la fijación a los juegos y las historias electrónicas, se le ofrece a las personas una oportunidad de “borrar la memoria”, la posibilidad de empezar de nuevo, de repetir eventos con la finalidad de buscarles un mejor final. Lo que le da a los medios electrónicos una ventaja sobre la vida es que configuran un mundo de posibilidades abiertas e infinitas en el que desaparece lo real/imposible, o asimismo aspectos del pasado que prefieren borrarse o ser olvidados por lo angustiantes que pueden llegar a ser en la vida actual del sujeto.

A partir de lo mencionado anteriormente, se ve cómo Laura encuentra a través del uso de la red social virtual Facebook, un escape a ese real al que se hizo referencia en un inicio, de modo que este sistema informático, en

su caso, cumple efectivamente una función de señuelo, mostrándole lo que quiere ver y evitando que vea lo que no quiere, esa soledad constitutiva que la angustia. De igual modo, le evita ver el deseo del Otro que para ella es que ella no exista; a través de encontrar en la red personas con quienes conectarse, “entrar en contacto”, aunque esto la aleje a nivel de la realidad y, más aún, de las personas (Žižek, 1999); ya que, a nivel imaginario le permite sentirse acompañada por otros.

Gallo (2007) hace referencia a cómo el sujeto adicto ya sea a una sustancia psicoactiva u otro elemento, busca a través de esto alejarse o velar su falta, dado que el consumo constante del producto le brinda tranquilidad o un goce, mientras que al estar sin dicho producto produce un acercamiento cada vez mayor a su objeto *a* (imposible objeto de deseo), lo que lo hace entrar en angustia; asimismo, en el caso de Laura, ella emplea Facebook como una forma de alejarse de esa falta fundamental, que en su discurso trata de ser significada cómo soledad.

## El yo y el ideal del yo en la red

Gallo (2003) menciona que todas las personas buscan de la mejor manera posible ocultar lo que no tienen; es decir, esconder la falta de objeto fálico; en efecto, al igual que los vestidos de la actualidad, Facebook cumple un papel de señuelo en el que se esconde lo que está “mal” y solo deja ver aquello que capta la mirada del otro, aquello que seduce; lo cual hay que desligarlo de lo que se considera socialmente aceptable o de lo que hace parte de un estereotipo social y anclarlo al deseo o al fantasma del sujeto que es el velo por el cual el sujeto mira el mundo o por así decirlo, crea su perspectiva única e indivisible de lo que es la realidad (Žižek, 1999). Laura, en su discurso, hace referencia a cómo la red social virtual le permite sentirse mejor con ella misma, ya que le permite expresarse mejor o hacerse entender con mayor claridad. “Puedes pensar más, al principio si te dicen algo cuando estas de frente tienes que responder inmediatamente; lo primero que se te viene a la mente, en cambio, cuando estas chateando puedes meditarlo unos minutos y decirlo de una forma más clara, para que te entiendan mejor”

De modo que Facebook, al permitirle a los usuarios entablar relaciones personales de una manera cibernética y no de una forma vivencial, le da la posibilidad a Laura de que se acerque a una imagen del ideal del yo (Zuleta, 1985) que desearía tener. Este proceso que ocurre a nivel de lo imaginario, es un fenómeno que consiste en una autosedución (Aguerre et al, 2011), en la que en primera instancia pareciera que Laura desea que el otro que está

detrás de la pantalla del ordenador la entienda mejor. Pero la verdadera finalidad de esto está a nivel de la fantasía; esto es, mejorar su autoimagen o recubrirse a sí misma con un significante que la haga verse mejor o con cualidades que podrían considerarse que poseen un valor fálico deseable; “por Facebook puedo hacer brillar mi inteligencia”.

“A veces no puedo expresar bien lo que quiero decir, a veces quiero que alguien entienda algo pero no lo entiende, porque cuando hablo de manera impulsiva no soy clara y a veces confundo a las personas o toman las cosas de otro modo que yo no quiero”. Eso demuestra que en su fantasía, lo que busca es poder responder a la pregunta del *¿che vuoi?* (¿qué quieres?) es decir, el deseo de Laura por hacerse entender apunta a un aspecto inconsciente, consistente en querer mostrarse de la mejor manera posible para ser lo que ella imagina que ese Otro desea.

Enríquez (2012) se pronuncia sobre este aspecto destacando dos cosas; la primera, la señala resaltando la fascinación propia que poseen las fantasías para cada sujeto, en relación con el encanto narcisista que es posibilitado por las tecnologías electrónicas que velan ese gran Otro de la realidad. Laura menciona “una cosa es imaginarse, otra cosa es ya lo real (...) la imaginación se me hace más fácil, lo real me cuesta más (...) toda la vida me ha gustado imaginar”. Asimismo, en el empleo de los medios informáticos se da una alienación del sujeto, es decir, le permite al sujeto quitarse lo que no le gusta de sí mismo (“no me dejo dominar por la vergüenza o la timidez”) y mostrarse como cree que debe ser; por tanto, en el discurso de Laura, se evidencia lo que Enríquez (2012), siguiendo a Lacan, denomina como el fantasma postizo, el cual es un guion pseudo perverso que imita ser el fantasma fundamental del sujeto, en tanto lo engaña enseñándole el objeto de goce que supuestamente sería para el Otro, y, por ende, lo libra de la incertidumbre de no saber cuál es el deseo del Otro. “A veces prefiero imaginar que vivir las cosas”.

Asimismo, al estar interactuando a través de una pantalla, Laura tiene la posibilidad de “jugar” con señuelos e imágenes falsas, pero, al mismo tiempo, agradables, permitiéndole velar sus faltas, por lo que se ve librada de la carga de quién es (“me libero de la soledad”) y de la responsabilidad que le implica ser tal y como ella es; por tanto, teniendo en cuenta la lógica del fantasma postizo, se evidencia a través de su discurso, cómo ella o cómo su yo va perdiendo su subjetividad y se transforma en un objeto de goce (*a*) (Soler, 2007).

Por último, cabe destacar que el yo ideal como una interiorización, es una imposición por la cual la persona siempre buscará volver a ese estado inicial de narcisismo primario, en el que no existe la falta en ser y en la cual la madre siempre se encontraba presente para satisfacer todas las necesidades que

tuviera, por lo que constantemente en su vida buscará formas de reponer o conseguir ese amor perdido por parte de ese gran Otro, haciendo cosas que lo agraden (Eira & Pérez, 2009)

## Un (des)encuentro

Para realizar un análisis de cómo Laura vivencia al otro en la fantasía amorosa cabe insistir en la diferencia existente entre el deseo y el amor; el deseo se considera como el anhelo de un sujeto por poseer un objeto o por estar cerca de ese objeto; mientras que el amor desde una perspectiva psicoanalítica, se define como una ficción de tipo imaginario, consistente en el anhelo de un sujeto por estar cerca de otro sujeto; sin embargo, a nivel inconsciente ese otro con el que la persona quiere estar, es visto también como un poseedor del objeto de deseo; puesto que considera que éste le hace falta a nivel de lo imaginario (Rodríguez, s.f).

Laura menciona en su discurso una experiencia amorosa, la cual la empezó a través del uso de Facebook, experiencia que ella misma resalta como *especial*, debido a que el encanto o la ilusión que llegó a sentir por esa persona fue diferente a cualquier otra que hubiera tenido antes. Héctor Gallo (2003) menciona que cada uno en su infancia cree a nivel de lo imaginario poseer un atributo, el cual es objeto de deseo del otro, atributo que pertenece al orden del ser, más no al del tener; siendo esto lo que el orden simbólico pone en cuestión, lo que trae como consecuencia la formación de un vacío angustiante en el sujeto, que no es contingente, sino estructural; por lo cual, cada sujeto queda supeditado en la actualidad a buscar a través de los caminos del capitalismo una solución para esta falta, que es dada por la pérdida del objeto de felicidad; siendo en el caso de Laura el Facebook, uno de los caminos del discurso capitalista porque puede obtener la ilusión de encontrar ese objeto.

Ella menciona, “yo conocí un chico por face... desde que lo conocí empecé a usarlo más porque antes me parecía una estupidez, pero con él me di cuenta que no (...) empezamos a hablar y me empezó a publicar canciones y esas canciones me gustaron mucho”. Sobre este enunciado del discurso de Laura cabe resaltar que el amor siempre comienza como un sentimiento de admiración hacia una persona; a lo cual, le sigue el entusiasmo que posteriormente da lugar a la pasión que lleva a la persona hacia la dicha o la decepción (Gallo, 2003). Además, tal admiración se recubre de un valor fálico, una ilusión de un otro que puede complementar y tapar las faltas del propio ser, puesto que se lo ubica en un lugar de sujeto saber, “Me ilusionaba, me hacía sentir que siempre tenía una respuesta para mí”. El otro llega a verse ubicado en el

lugar de la verdad, como un objeto del cual depende la autoestima o bienestar del sujeto (Miller, 1991).

“Esas canciones me gustaron mucho”. Este fragmento da cuenta de cómo se empezó a crear en ella un ficción amorosa, tal como lo expresa Aguerre et al. (2011), quien hace alusión acerca de cómo una persona a través de un medio virtual, encuentra la posibilidad de cultivar o crear afectos, a partir de lo que ve de otras personas en el espacio informático; estos elementos que la persona ve poseen un valor fálico deseable, siendo esto, un señuelo que le da la ilusión de que el otro pareciera ser lo que desea o necesita.

“me empezó a gustar hablar con él, me empecé a conectar más porque empecé a necesitar de él, de lo que me decía (...) me sentía entendida, sentía que yo le podía hablar de algo y él iba a saber de lo que le estaba hablando y fue así siempre...”. A partir de esto, se denota como ella en su fantasía comenzó a sentirse comprendida o acompañada por alguien quien no conocía. Lacan (1964) menciona que “el amor tiene una estructura fundamentalmente narcisista” (p. 65), por lo que al objeto de deseo se lo recubre con el propio fantasma. Pero cuando el otro no existe más allá de la pantalla del ordenador, lo que se ve envuelto por los lazos libidinales, es la propia fantasía del sujeto. Por tanto, puede afirmarse que Laura se empieza a ilusionar de su propia fantasía, “era la ilusión de saber que me iba a escuchar y se iba a tomar el tiempo para responderme o el tiempo para buscar una canción que me haga sentir bien o algo que nadie hacía para mí, en momentos que yo lo necesitaba”. Lo cual muestra cómo se transforma a ese otro en un ser que posee la cualidad especial de ser incondicional para ella, puesto que no abandona, no juzga y no castra, gracias a que solo es una imagen o un objeto, el cual se obtiene con solo conectarse al ordenador.

Laura, además, menciona: “antes de haberlo conocido, yo ya sentía que me estaba enamorando de él, ni siquiera hablábamos por cámara solo así... chateando (...) pensaba mucho en él, tenía miedo de que me estuviera enamorando de alguien que no fuera, un perfil falso, no sé, un loco un psicópata pero no me importaba porque me sentía muy cómoda”. Consecuente a esto, ella refiere que lo que mantenía la ilusión por esta persona era el hecho de la inquietud, sobre si algún día lo conocería; aunque esto, en su discurso se contradice cuando expresa que “al principio yo no pensaba que lo iba a conocer personalmente entonces yo era como yo quería ser (...) podía decirle lo que yo quería porque no tenía miedo de que me rechazara (...) no me está viendo, no tengo que recibir sus rechazos con gestos, si algo le molesta”. Dicha afirmación expresa más el deseo por el desencuentro que por el encuentro, por consiguiente, si la ilusión se mantenía en Laura por este hecho, puede verse

cómo la fantasía amorosa se estructura según lo que dice Rodríguez (s.f), quien considera que el amor es un imposible porque se establece sobre la base del desencuentro con el otro. Pero en el campo imaginario, éste se fundamenta en base a un encuentro, el cual es imposible, no a nivel de la realidad, sino a nivel de lo simbólico; por lo tanto, el amar no implica necesariamente gozar del objeto; sino, que para que se dé la ficción amorosa, es necesario creer que se ha encontrado ese  $a$  en un persona, que se define como  $i(a)$  por su carácter imaginario.

“Esas palabras las componía como en una imagen, me hacía una imagen de cómo sería el hablando de frente”. Lo que denota cómo ella en su fantasía creaba una ficción sobre el cuerpo de ese otro, para darle un sostén a su ilusión del amor, eliminando a través de Facebook la distancia entre ella y él, o puede considerarse que le brindaba a esta persona un tecno-cuerpo, el cual es el muro de Facebook de dicha persona, el cual posee características que lo hacen deseable para ella (Žižek, 2006).

Retomando lo mencionado por Laura; “me empecé a conectar más, porque empecé a necesitar de él”. Este fragmento de su discurso debe verse desde cuál es el verdadero “él” del que ella necesita. Retomando a Freud (1914, citado en Miller, 1991), se destaca que hay dos formas de amor, la primera es definida como el amor a lo mismo ( $a-a$ ), y la segunda es el amor anaclítico, el cual es el amor hacia un superior del cual se necesita, amor que tiene dos caras, el desamparo y la dependencia. En cuestión del desamparo, se encuentra un gran Otro quien supuestamente está completo, el que tiene el amor y lo puede dar, para reparar las carencias del ser que lo pide; y en cuestión de la dependencia, se encuentra un gran Otro quien carece de lo que da, que en sí es el amor (Miller, 1991). Por lo que en el discurso de Laura se evidencia un doble llamado de amor, por un lado, al que tiene, el Otro trascendente y, por otro lado, al que no lo puede dar, es decir, el otro barrado (A).

Asimismo, en su fantasía Laura cuando afirma: “entendía lo que yo era, lo que yo sentía”, muestra cómo, en primera instancia, se ve a sí misma con un  $S_1$  deseado por el otro, dándose la función de la *intersubjetividad*; al mismo tiempo, al conectarse para hablar con él, lograba velar su soledad, puesto que al preguntarle acerca de si empleaba Facebook con la esperanza de encontrarlo respondió; “sí, yo quería hablar con él, porque me sentía más cómoda hablando con él que con otros novios que había tenido”. Lo cual a nivel de la fantasía se expresa como ocultar el horror de lo Real. Además, Laura menciona “... y a él le pasaban cosas similares”. Se ve como en su fantasía, ella lo ve igual a ella misma, lo que le permite verlo como el objeto que la completaría. “En el amor se ama al propio yo realizado a nivel imaginario” (Lacan, 1954,



p. 65). O en palabras de Kristeva (1987) “en cierto modo en todas nuestras elecciones de objetos hay un destino narcisista subyacente” (p.17).

Entre estos dos aspectos de la fantasía, se puede ver lo que es mencionado por Lacan, quien refiere que “el amor involucra una reciprocidad de amar al ser amado” (Lacan, 1964, p. 75), “el amor pide amor” (Lacan, 1972, p. 3). Siendo dicha reciprocidad lo que constituye la ilusión del amor, el cual existe netamente a nivel de lo imaginario y esto es lo que lo diferencia del orden de las pulsiones, en el cual no existe la reciprocidad, sino solo actividad pura (Lacan, 1964). “El amor es un fantasma ilusorio de fusión con el amado, fantasma que constituye la ausencia de cualquier relación sexual” (Lacan, 1972, S20, p. 44, citado en Dylan, 2005, p. 37). Lo que resulta en lo que se define como el concepto asexual del amor, es decir, el amor cortes (Lacan, 1972), que es la concepción propiamente dicha del amor, la que Laura puede alcanzar en su fantasía gracias a que ese otro que ama a través de la red, no se encontraba presente y podía mantenerlo idealizado.

### Fantasía v/s realidad

La caída de una fantasía se da cuando el hecho sobre el que se fantasea se contrapone con el mismo hecho, pero en un campo diferente, el cual ya no es del orden de lo imaginario, sino del orden de lo simbólico, en el cual ya no existe la libertad de gozar, sino, las prohibiciones que son dadas por el Otro que impone un orden para las cosas (Zuleta, 1985). Por lo que, inevitablemente Laura, se enfrenta a un sentimiento de decepción cuando conoce a este hombre personalmente. “Me lo imaginaba pues más grande, más alto (...) no era tan alto como yo me lo imaginaba, en persona era más pecoso, a mí me gustan los chicos pues que son altos y él no era tan alto (...) no era mi tipo exactamente”. Esto denota, el encanto que existe en una imagen o una fotografía que muestra algo que en la fantasía puede ajustarse al deseo del sujeto, para parecer exactamente lo que necesita. Pero como se ha dicho anteriormente, la imagen que se ve a través del ordenador informático, solo es un señuelo que pierde su atractivo ante la certeza de que este objeto es diferente en la realidad a como se lo vislumbraba a nivel imaginario.

Por otra parte, al preguntar a Laura sobre las diferencias que se dieron cuando lo conoció personalmente a este hombre, ella mencionó. “yo me imaginaba ese momento, pero cuando fue la realidad fue bien diferente (...) fue una diferencia muy rara, porque cuando habíamos chateado antes de que el viajara, él me dijo que apenas que lo vea que lo bese, me dijo que le dé un beso, que él quería besarme, que quería cogirme de la mano, y cuando



yo lo vi no pude besarlo, me quede fría, no sabía cómo acercarme a él, me achante. Cuando él me cogía la mano, yo le soltaba la mano, porque... no se... me sentía súper rara y yo pensé que me iba sentir bien, pero no fue así". Ante esto se hace necesario preguntar, ¿Qué es lo que causa este descontento en Laura? Sobre esto Lacan (1972, citado en Aguerre et al., 2010), menciona que la característica principal del discurso capitalista es el rechazo de la castración, lo que también deja a un lado el amor, lo cual a su vez, elimina la diferencia de la cuestión de los sexos; que es, en última instancia, a lo que Laura se enfrenta, cuando conoce esta persona presencialmente, causándole aquel sentimiento de incomodidad; ya que es distinto al objeto de goce que existía en su imaginario.

Con respecto a las diferencias de las conversaciones que mantenía con él por Facebook y a nivel de la realidad, refirió "Eran diferentes (...) como puedo decirlo, como intelectual de parte de él eran iguales, él se expresaba igual, era así chévere, interesante lo que él sabía, era fluido; pero en cuanto a la emoción de él no, era diferente, porque él por chat parecía más cariñoso, pero en persona no, era más frío". Esta diferencia que Laura encuentra, entre el yo virtual y el yo real de ese hombre, da cuenta de cómo las ficciones amorosas que se dan a través de Facebook, se cultivan a través de fantasías, en las que el sujeto mira al otro como quiere que sea, e incluso le inventa por así decirlo, un tono de voz, una forma de hablar determinada e incluso fantasea sobre los gestos que emplearía la otra persona (Aguerre et al., 2010). De modo que el usuario de la red, ve lo que quiere ver y, asimismo, escucha lo que desea escuchar a través de su fantasía, permitiendo así que se dé la función que tiene esta, la cual es taponar toda falta o carencia existente en la realidad (Chemama, 2002).

## El ideal del amor y Facebook como su herramienta

La idea de la realidad virtual consiste en imitar la realidad o de reproducir su experiencia en un medio artificial (Deleuze, 1980, citado en Žižek, 2006). Mas esta imitación de la realidad no se da como tal en el uso del "Facebook", puesto que en este medio la realidad, en cierta medida, es moldeada por los usuarios, adaptándola para ser parcialmente libres y romper las reglas impuestas por el gran Otro (Žižek, 1999). Asimismo, Dennet (1993, citado en Žižek, 2006), menciona que los seres humanos se encuentran sumergidos en medio de un contexto social, el cual funciona a partir de diversos objetos que se han convertido en algo inherente a su existencia, de modo que no podrían vivir sin emplear estos elementos como herramientas en su vida diaria; en

otras palabras, se pueden considerar como cosas que hacen parte del propio ser, algo que hace parte del propio cuerpo y no solo un objeto material dado por el capitalismo. Por lo cual, puede decirse que la red social virtual “Facebook” se ha convertido en una parte del propio yo, como si fuese una prótesis maquina que pasaría de ser un aparato tecnológico del medio social, de tipo mediático, a ser una parte de la auto experiencia; lo que produce un efecto de descentramiento del interior del sujeto (Žižek, 2006); de ahí que esta herramienta, a pesar de ser usada y conocida de forma masiva, no pierde su atractivo para el público.

Dicho descentramiento, opera a nivel de la fantasía velando las defensas del propio yo, para encubrir las con significaciones que sean más gratas para sí mismo, cumpliéndose la función del velo llamado: *lugar del sujeto en la fantasía*, que menciona que el significante con el que es representado el sujeto en la fantasía nunca corresponde al significante que lo representa en la realidad; por lo cual, el sujeto puede verse a sí mismo en la red social virtual Facebook, como desearía ser; es decir, como su ideal del yo le dictamina que debería ser; por ende, el objeto fálico que cada uno posee se vela, asimismo, se esconde lo que a cada uno le falta, lo cual corresponde a la estructura fundamental del amor que se da en todas las parejas (Gallo, 2003). Sobre esta dinámica Kristeva (1987), menciona que la existencia del amor se da entre el narcisismo y la idealización del otro.

Lo que corresponde con lo mencionado por Nominé (2007), quien afirma que en el medio informático de la Internet se produce una feria de fantasmas, debido a que cada quien puede remplazar su propio fantasma por otro; es decir, que el sujeto se vuelve a nivel de lo imaginario un objeto de goce para el otro, por lo que se crea el fantasma postizo, un guion fantasmático pseudo perverso, en tanto lo engaña, enseñándole el objeto de goce que supuestamente constituiría para ese Otro. Lo cual guarda relación con *la mirada imposible*, que sirve para responder a la pregunta de; ¿Qué es lo que desea el Otro que yo sea? Evitando de ese modo la angustia de no saber cuál es el deseo del Otro trascendente o el Otro de la ley (Žižek, 1999).

Permitiendo responder a la pregunta de la *intersubjetividad*, ¿Cuál es el deseo del otro?, ¿Qué quiere el otro que yo sea? Así también se transforma a ese otro en un objeto de goce para sí mismo, recubriéndolo en su fantasía, tal como lo expresaría Aguerre et al., (2011) con valores fálicos deseables referidos a lo que el propio sujeto desea “en esta feria cada quien puede ir de compras y volver con una colección de imágenes, de escenas” (p.71). Laura menciona sobre este punto “Facebook te permite buscar lo que tú quieres (...) con Facebook puedes elegir”. *El esquematismo trascendental de la fantasía*,

le indica al sujeto qué es lo que desea, por lo que a través de los señuelos que aparecen en los perfiles de Facebook, la persona puede darle una orientación a ese deseo; además de encontrar un modo de poder cumplirlo a nivel de lo imaginario. En el discurso de Laura, se denota cómo ella en su experiencia con este medio virtual, encuentra esos señuelos que le llaman la atención; “cuando lo vi pensé que lindo él, la verdad sí fue como una atracción física y me gustaba el estilo de música... todo lo que tenía en su perfil (...) en el Facebook miro eso, miro gente que sea como diferente que raye como en algo excéntrico”.

Por lo tanto, el otro, al ser algo asequible en el medio virtual, Laura encuentra esa facilidad de “adquirirlo” tal y como lo desea según su fantasía y su demanda inconsciente de amor, puesto que no es en el objeto en donde el sujeto tiene la necesidad de centrar su amor, sino en lo que no tiene, puesto que el objeto no vale por lo que es; sino por lo que representa desde el punto de vista de las faltas que para ella es necesario satisfacer (Gallo, 2003). Así mismo, Miller (1991), menciona que en el amor se personaliza el objeto, en cuestión del encuentro amoroso; el otro al ser solo una imagen, queda expuesto ante el sujeto como lo que es en su forma pre-consciente, un objeto meta de deseo, que es necesario sentir que se posee para lograr el ideal de amor (Rodríguez, s.f).

Por otra parte, la problemática de los medios contemporáneos no recae en su capacidad de confundir ficción con realidad sino en su carácter “hiperrealista por medio del cual saturan el vacío que mantiene abierto el espacio para la ficción simbólica” (Žižek, 2003, p. 123); espacio en el cual se instaura el lenguaje y la falta en ser. Esto remite a lo denominado como *la oclusión narrativa del antagonismo*, que se define como la cualidad que posee toda fantasía para tapar u ocultar una carencia de la realidad, o en otras palabras, esta cualidad tiene la finalidad de llenar ese espacio que es dado para la ficción simbólica, y permitirle acercarse al sujeto a su objeto plus de goce y evitar ver su propio vacío fundamental (Gallo, 2007). De modo que, al emplear los medios virtuales, las personas encuentran una facilidad de llevar a cabo lo mencionado anteriormente. En el caso de Laura, ella menciona “a veces a mí me ha pasado. Yo he estado triste, me siento sola, hablo con una amiga o un amigo y me siento mejor” (refiriéndose al hablar con alguien a través de Facebook). Žižek (2003) con respecto a esto, afirma que al momento de emplear cualquier medio virtual, el sujeto queda reducido solo a su capacidad de mirar, por lo que la realidad manifiesta queda suspendida y, asimismo, el horror de lo Real.

Con respecto a esto mismo, Laura menciona un punto que llama la atención; “en vivo no puedes huir”. Pero la pregunta no es ¿huir de quién?, sino

¿huir de qué?, lo que remite a la imposibilidad del ser y, asimismo, a “la angustia ante la incertidumbre del amor y el odio que puede seguir al amor en la certeza del desamor” (Aguerre et al., 2011, p. 9), siendo esto, en última instancia, huir de la decepción, de la falta y todo aquello que en un aspecto inconsciente le recuerde su falta en ser.

Aunque en esta huida que Laura menciona, hay un aspecto del cual no puede escapar; la ley del superyó, puesto que éste se encuentra presente en cada acto que el sujeto realiza, siendo instaurado por la fantasía, a través de su función denominada *Tras la caída*. Lo que se evidencia en lo mencionado en la primera categoría de análisis; de igual modo, se puede ver esto en lo dicho por Laura, cuando refiere que, “mantiene mi término medio porque le da gusto a mis dos contradicciones, a la soledad, a lo antisocial”, y también, a las demandas de su superyó; “... y a lo que es contacto social”.

Por último, puede reafirmarse lo mencionado por Soler (2007), quien refiere que las personas que interactúan gracias a una causa común, constituida por un medio brindado por el mercado capitalista, ello no implica que exista o que se dé algún vínculo entre los individuos, sino lo contrario, deja a cada uno con su objeto gozando netamente del producto industrializado. Por tanto, en los mercados emocionales se dan solamente relaciones de objeto a objeto (*a - a*) (Soler, 2007), en las cuales no puede haber lazo social y tampoco una relación amorosa; debido a que la significación del amor nace del deseo de un sujeto por estar cerca de otro sujeto; es decir, tener un encuentro con ese sujeto o como se expresaría en términos psicoanalíticos con ese objeto presente en un sujeto; significación que en los medios virtuales es imposible.

## Conclusiones

Tras el análisis de discurso de Laura, quien libre y abiertamente decidió ser participe en la presente investigación, respondiendo a preguntas sobre sus experiencias amorosas en el campo de los medios virtuales, específicamente en la red social virtual Facebook, se han logrado establecer algunas conclusiones que buscan realizar aportes a la teoría psicoanalítica, en torno a la cuestión de cómo los sujetos que se encuentran sumergidos en una sociedad capitalista (la cual, funciona a través de la compra y venta de bienes materiales), se relacionan con los nuevos medios informáticos que tienen como finalidad unir o acercar a las personas a través de mantenerlas siempre en el contacto imaginario haciendo uso de una red social virtual.

Como un primer punto a concluir, cabe destacar que el objetivo de las redes

sociales virtuales de garantizar una comunicación efectiva entre personas es un intento fallido por eliminar la distancia que siempre existirá entre el sujeto y el otro, tal como lo señala Rodríguez (s.f), quien refiere que hablar de relación sexual es imposible, ya que el sujeto no hace más que recubrir con su propio fantasma al objeto, lo cual da la ilusión de fusión con el ser amado; sin embargo, esto mismo señala que dicha fusión solamente es una ilusión y, por tanto, algo inexistente; ahora, en las redes social virtuales al no haber otro, lo que se recubre con el fantasma y con la libido, es la propia fantasía. En efecto, a pesar de que pareciera que sólo con ingresar al sistema virtual el sujeto pudiera acercarse a otros, en sí, se crea una brecha que separa al individuo de su objeto de goce.

Por lo que se creará de esta manera una relación de señuelo, en la que, a través de la ilusión de la conectividad, el sujeto cree que puede poseer al otro, vigilarlo y controlarlo (Foucault, 1989), eliminando así de manera ilusoria el tiempo y el espacio, que son los causantes de la angustia en toda relación con el otro. O, como lo señalaría Freud (1930), la angustia causada por el miedo al desamparo; ya que a nivel de la fantasía existe una forma de poseer a ese otro. No obstante, el sujeto a nivel de la realidad, queda solo, sumergiéndose a través del uso del ordenador informático en sus fantasías, las que son recreadas por lo que puede ver en la pantalla, dando lugar a ficciones amorosas, que, al darse a través de un medio virtual, no se encuentran apoyadas en lo simbólico, sino, en el orden de lo imaginario, siendo así, en última instancia, un juego del sujeto consigo mismo, en el que se cree que existe otro a quien amar, pero en sí, solo existe una pantalla que funciona a través de los bits del simulacro virtual.

Ahora bien, como se ha mencionado anteriormente, los sistemas virtuales como Facebook funcionan a través de un sistema de señuelos, imágenes llamativas que se encargan de atrapar el deseo del sujeto, como son las fotografías que el sujeto puede colgar en su propio perfil para que otros las vean; en este punto, recurriendo a Baudrillard (s.f., citado en Enríquez, 2012), quien menciona que las imágenes poseen un encanto narcisista, se puede vislumbrar que la verdadera finalidad de estas no sólo es atrapar la mirada del otro, también es atrapar el propio deseo. Como ya se ha mencionado, la función de *intersubjetividad* de toda fantasía tiene el propósito de ayudarle al sujeto a intentar saber cuál es el deseo del otro, que a nivel del yo siempre es el deseo propio. Lo que permite concluir que el sujeto usuario de esta red social virtual, siempre ingresará a este sistema informático para seducirse a sí mismo a través de la ilusión de que ésta seduciendo o atrapando la mirada del otro. Tal como lo mencionó Laura en su discurso, “por Facebook puedo hacer brillar

mi inteligencia”; esto se debe a que no hay forma efectiva de relacionarse con alguien más y captar su deseo, la mejor salida posible y afanosa para evitar la angustia, es y será creer que se lo hace a través de imágenes que son llamativas para sí mismo.

Lo anterior permite concluir, que en el narcisismo del sujeto, siempre se dará un descentramiento del sujeto al emplear esta red, es decir, el sujeto podrá acercarse a su ideal del yo recubriéndose de falsos significantes que son agradables para sí mismo y velar u olvidar aquellos aspectos de su ser que son motivo de angustia o desagrado; siendo esto un fenómeno netamente imaginario, en el cual se ve alienado el orden de lo simbólico, que es el orden que impone quien es realmente el sujeto, puesto que aquí es donde se ubica el deseo del Otro.

Por otra parte, el hecho de que toda realidad virtual cumple una función de señuelo que consiste en tapar u ocultar lo Real a través de una fantasía (o, asimismo, moldear la realidad para adaptarla a las demandas inconscientes de amor que posee cada individuo), permite dar cuenta de por qué los nuevos medios virtuales de comunicación como Facebook, son tan llamativos para el público en general; tal como se vio en el caso de Laura, quien emplea este medio informático para encubrir carencias concernientes a su pasado o su historia de vida familiar, de quienes considera que en su infancia no le brindaron todo el afecto que necesitaba, por lo que lo ha buscado en la actualidad en el contacto virtual con en otras personas, de las cuales ella misma resalta la experiencia de un hombre que conoció a través de Facebook, quien siempre estaba ahí cuando ella lo necesitaba (aunque esta presencia constante de ese otro no es la de esa persona como tal, sino la del perfil, que ella podía ver cuando quisiese). Lo que demuestra la efectividad de los señuelos que ofrecen los sistemas virtuales, los cuales, a través de un engaño (el cual el sujeto acepta de forma inconsciente), crean eso mismo que prometen eliminar, como lo es en el caso de Laura, la soledad.

Con base a lo anterior, puede verse como en los medios posibilitados por la Internet, que pertenecen al mercado capitalista, los sujetos empiezan a verse reducidos a objetos, en imágenes que son asequibles, con solo un click que da paso a una pantalla, la cual no es la de la página web, sino, una pantalla de presentación sobre quien pareciera ser una persona, a la manera de una propaganda publicitaria que habla sobre los gustos de la persona, qué clase de moda usa e incluso, que ideología política o religiosa maneja. Lo que es una forma de mercadeo en la cual el producto es el otro, constituyendo esto, una forma de eliminar la angustia que es producida al desear acercársele a una persona que se desconoce, por la incertidumbre de no saber quién es y cuál es su deseo.

A partir de lo anterior, se puede concluir que en la fantasía amorosa el otro no existe como tal; a pesar de que su imagen pueda ser contemplada en la red social virtual, en última instancia, el otro llega a verse reducido a eso, un objeto de contemplación que puede ser deseable dependiendo de quién lo observe, el cual es alienado de su subjetividad y dejado a lo que sería, en un carácter inconsciente, un objeto de goce.

Todo ello permite entrever que este fenómeno se debe a una búsqueda afanosa del sujeto por alcanzar la felicidad o la ilusión de que la ha obtenido, tal como lo menciona Freud (1930) en *El malestar de una cultura*, refiriéndose a que las personas siempre buscarán alcanzar la felicidad de manera afanosa y hacer lo posible para mantenerla a lo largo de sus vidas y, asimismo, conseguir sensaciones placenteras, al tiempo en que desea evitar toda sensación de dolor o displacer; por lo que siempre intentará colmarse con productos que le permitan hacerlo; sin embargo, la angustia es un malestar psíquico que es constitutivo en las personas y la única forma de dejar de sentirla es a través de negar o de velar la subjetividad, tanto de sí mismo como del otro; mas, como lo menciona Žižek (2012), el desierto de lo Real o la imposibilidad a la que tienen que enfrentarse los seres que están en falta por la escisión causada por el lenguaje, es inevitable, ya que este Real siempre retornará constantemente en forma de angustia o formaciones sintomáticas, que harán que el sujeto a pesar de todas las amalgamas dadas por el mercado capitalista vuelva a sufrir. En efecto, sí en los medios virtuales se da la posibilidad de crear otra realidad alterna, irremediablemente existirá un punto en el cual los señuelos perderán su encanto y el sujeto será conducido nuevamente hacia la decepción.

Por lo tanto, puede decirse que en la búsqueda del amor a través de un medio virtual, el sujeto puede encontrar cosas o simulacros que lo atraigan o atrapen su deseo; pero no podrá encontrar amor, debido a que el sujeto al buscar a otro a quien amar a través de la Internet, en la mayoría de veces a lo único que llegará, será a encontrarse solo en su realidad junto con sistema electrónico llamado Facebook.

## Referencias

- Aguerre, C., Galeano, F., Gallano, C., Hincapié, C., Jaramillo, J., Muñoz, et al, (2011). *Acerca del Amor. Asociación Foro Del Campo Lacaniano De Medellín*. Medellín. Colombia. Colección un decir.
- Almansa, A., Fonseca, O., Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de face-book en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 20. 127 – 135. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-03>

- Barthes, R. (2004). *S/Z*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Carmona, D. (2011). *El asunto del método en la investigación psicoanalítica*. Medellín: Imprenta universidad de Antioquia.
- Chemama, R. (2002). *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Di, C. (2011). Autorepresentación en Facebook: un yo para el público. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 3. 44 – 53. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3716610.pdf>.
- Dylan, E. (2005). *Diccionario introductorio de psicoanálisis Lacaniano*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós SAICF.
- Enríquez, O. (2012). *Psicoanálisis y contemporaneidad*. Pasto: Editorial Universitaria – Universidad de Nariño.
- Erira, D., Perez, M. (2009). *Aproximación psicoanalítica al análisis de las relaciones amorosas mantenidas a través de internet por un sujeto de la ciudad de Pasto*. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia. Tesis no publicada.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar Nacimiento de la prisión*. (2º Ed). México DF: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1913). *Tótem y tabú*. Madrid: El libro de bolsillo Alianza Editorial.
- Freud, S. (1914). *Introducción al narcisismo*. Madrid: El libro de bolsillo Alianza Editorial.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Sigmund Freud Obras Completas. Barcelona: Amorrortu Editores.
- Gallo, H. (2003). *Pareja y familia clínica de la diferencia sexual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Gallo, H. (2007). *Afecciones contemporáneas del sujeto*. Medellín: La carreta psicoanalítica.
- Imaña, T. (2008). Facebook, tejiendo la telaraña de las redes sociales. *Razón y Palabra*, 13 (1), 1-7. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520934009.pdf>.
- Kristeva, J. (1987). *Historias de amor*. México D.F: Siglo veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1954). Seminario I. Los escritos técnicos de Freud. *En obras completas de Jaques Lacan*. E-book PsiKolibro. Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/03%20Seminario%201.pdf>.
- Lacan, J. (1964). Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *En obras completas de Jaques Lacan*. E-book PsiKolibro. Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/14%20Seminario%2011.pdf>.



- Lacan, J. (1972). Seminario XX. Aun. *En obras completas de Jaques Lacan*. E-book PsiKolibro. Disponible en: <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/lacan-seminario-20-aun.pdf>.
- Miller, J. (1991). *Lógicas de la vida amorosa*. Buenos Aires: Manantial.
- Nasio, J. (2007). *El Edipo el concepto crucial del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Navarro, A & Rueda, G. (2007). Adicción a Internet: Revisión crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 36 (4), 691-700. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80636409.pdf>.
- Nominé, B. (2007). *La angustia y el síntoma*. Medellín. Bogotá: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Rodríguez, R. (s.f). *El banquete de Lacan: una puntuación de la primera parte del seminario sobre la transferencia*. Disponible en <http://www.principios.cchla.ufrn.br/13-14P-235-253.pdf>.
- Rodríguez, S. (s.f). Los laberintos del amor. *Revista de Psicanálise Textura*. Disponible en <http://www.revistatextura.com/leia/loslaberintos.pdf>.
- Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en Teoría Métodos Y Técnicas de investigación social investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e impresores Ltda.
- Soler, C. (2007). *De un Trauma al Otro*. Medellín: L. Viecoe Hijas Ltda.
- Žižek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Žižek, S. (2003). *Las metástasis del goce seis ensayos sobre la mujer y la causalidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica
- Žižek, S. (2006). *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Valencia: Pre-Textos. Luis Santángel.
- Žižek, S. (2010). *Lo real en el ciberespacio. Ignora biblioteca hogar*. Disponible en <http://bibliotecaignoria.blogspot.com/2010/01/slavoj-zizek-lo-real-del-ciberespacio.html>
- Žižek, S. (2012). *The Matrix o las dos caras de la perversión*. Disponible en <http://dspace.universia.net/bitstream/2024/1275/1/The+matrix,+o+las+dos+caras+de+la+perversion-Zizek+Slavoj%5B1%5D.pdf>.
- Zuleta, E. (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín: Ed. Percepción.



## Enfoque clínico y neurofuncional del Síndrome Gilles de la Tourette\*

### *Clinical and neurofunctional approach in Gilles de la Tourette Syndrome*

Jorge Alexander Ríos-Flórez\*\*  
Claudia Rocío López-Gutiérrez\*\*\*

Recibido 11. 10. 2016 • Arbitrado 09. 11. 2016 •

Aprobado 21.11. 2016

\* Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias Hippocampus

\*\* Investigador, Director del Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias HIPPOCAMPUS, Medellín, Especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico, Magister en Neuropsicología Clínica, Universidad de San Buenaventura Bogotá, D.C. Docente Facultad de Ciencias Sociales Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano; Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia, alexanderriosflores@gmail.com; jriosflo@poligran.edu.co.

\*\*\* Investigadora, Psicóloga, Miembro del Grupo de Estudio e Investigación en Neurociencias Hippocampus, Medellín, Colombia, clarologu@hotmail.com

## Resumen

El síndrome Gilles de Tourette es un trastorno neurológico, donde predominan los tics motores y vocales crónicos, ya sean simples o complejos. Comúnmente, tiene comorbilidad con el trastorno obsesivo compulsivo y el déficit de atención. Las técnicas de neuroimagen han sugerido un mal funcionamiento de los ganglios basales y el circuito dopaminérgico en la generación de los tics, este registro es indispensable para el diagnóstico. En relación al compromiso cognitivo, se reporta afectación en las funciones ejecutivas, sumado al deterioro en las habilidades perceptivas, visuo-constructivas y en la memoria de trabajo, además de las alteraciones en lenguaje, motricidad y atención. En la mayoría de los casos, el tratamiento requiere intervención farmacológica, pues el síndrome produce regularmente una disfuncionalidad en distintas áreas de la cotidianidad del sujeto, así el uso de neurolépticos ha demostrado mayor eficacia, ya que bloquean los receptores de la dopamina. De igual forma, es recomendable el acceso a una terapia cognitivo-conductual por parte del paciente y sus familiares a fin de recibir un tratamiento de rehabilitación integral.

**Palabras clave:** Cognición, Dopamina, Neurología, Neuropsicología, Rehabilitación, Tics, Tourette.

## Abstract

Gilles de Tourette syndrome is a neurological disorder, where chronic motor and vocal tics predominate, whether simple or complex; Commonly, has comorbidity with obsessive-compulsive disorder and attention deficit. Neuroimaging techniques have suggested a malfunction of the basal ganglia and dopaminergic circuit in the generation of tics, this registry is indispensable for the diagnosis. In relation to the cognitive processes, affectation is reported in the executive functions, added to the deterioration in the perceptive, visoconstructive abilities and in the work memory, besides the alterations in the language, the motricity and the attention. In most cases, the treatment requires pharmacological intervention, as the syndrome regularly produces a dysfunction in different areas of the subject's daily life, so the use of neuroleptics has been shown to be more effective, since they block dopamine receptors; Similarly, access to cognitive-behavioral therapy by the patient and his relatives, is recommended in order to receive a comprehensive rehabilitation treatment.

**Keywords:** Cognition, Dopamine, Neurology, Neuropsychology, Rehabilitation, Tics, Tourette.

## Introducción

El síndrome Gilles de la Tourette (Síndrome de Tourette) es un trastorno neurológico crónico, caracterizado principalmente por tics motores y vocales (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003; Bloch & Leckman, 2009), perteneciente al grupo de los trastornos de tic primarios (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003); los tics son involuntarios, breves, rápidos y repetitivos, aunque pueden no ser simultáneos (Gastó, 2004; Pérez, 2013; Arroyo & Garcés, 2012); disminuyen en periodos de distracción, aumentan bajo situaciones tensionantes y pueden ser suprimidos voluntariamente por corto tiempo (Gastó, 2004; Collado-Vásquez & Carrillo, 2013; Eirís-Puñal, 2014), lo cual genera ansiedad y la necesidad no controlada de realizarlos nuevamente (Miranda & Castiglioni, 2007). El trastorno lleva el nombre en honor al médico Francés Georges Gilles de la Tourette, quien en 1885 describió y diagnóstico la enfermedad en una mujer de 86 años (Miranda & Castiglioni, 2007; National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2012).

## Epidemiología y clínica del Síndrome

De forma usual, el síndrome Gilles de la Tourette tiene sus inicios en la infancia (Collado-Vásquez & Carrillo, 2013; Palacios, Vergara, Martínez, Canal & Mora, 2016); siendo los tics motores simples los primeros en aparecer, manifestados comúnmente en parpadeos seguidos (Oviedo, 2004). Sus síntomas toman mejoría o empeoran a través del tiempo, así, pueden cambiar de tipo e intensidad, incluso darse su resolución luego de la adolescencia (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003). Este trastorno presenta frecuentemente comorbilidad con el trastorno obsesivo compulsivo y el déficit de atención con hiperactividad (Miranda, 2000; Begoña, Boehme, 2003; Girón, 2011; Jurado, 2015), además de trastornos de la conducta, del sueño y del aprendizaje (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003) y su prevalencia es de aproximadamente 200 por cada 10.000 niños (Tijero-Merino, Gómez-Esteban & Zarranz, 2009). En cuanto a los factores de riesgo, el género juega un papel importante, pues afecta tres veces más a los hombres que a las mujeres y no presenta distinción en relación a la raza o grupo étnico (Iriyoyen, 2010; Gastó, 2004; García-Ribes, Martí-Carrera, Martínez-González, Garaizar & Prats-Viñas, 2003).

De otro lado, los tics pueden variar, entre motores simples, que se encuentran relacionados con la contracción de hombros, la torsión de cuello, el parpadeo repetitivo, entre otros, y los tics motores complejos, que presentan un patrón secuencial y coordinado, que puede parecer intencional y duran más de un segundo (Arroyo & Baquero, 2011; Ortiz & Blazicevich, 2010). Por su parte, los tics vocales, regularmente se evidencian en las transiciones lingüísticas, ya sea al inicio o al final de una palabra u oración, caracterizados por incorrectas emisiones, un cambio de volumen o un incremento en el énfasis de un fonema (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003); razón por la cual se referencian trastornos en el habla como prolongaciones, falsos comienzos, intersecciones, expresión disfluyente y vacilaciones en personas con el síndrome de Tourette (Arroyo & Baquero, 2011). De esta manera, los tics vocales simples pueden incluir el aclarar la garganta, el olfateo/resoplido, gruñidos o ladridos, y los complejos, emitir palabras o frases; sin embargo, son los tics motores autoestimulantes o los que incluyen coprolalia (el decir obscenidades), los que generan mayor discapacidad para quienes lo padecen (National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2012); sin embargo, la coprolalia no la presentan todos los pacientes y se puede suprimir voluntariamente (Arroyo & Baquero, 2011).

Así mismo, los tics transitorios tienen fenómenos motores y/o vocales en un tiempo menor a un año y al menos cuatro semanas (Calderón-González y

Calderón-Sepúlveda, 2003) y los tics crónicos tienen una duración superior a un año; el síndrome Gilles de la Tourette presenta un curso crónico fluctuante (Miranda, 2000), sin embargo, no se observan lapsos mayores a tres meses con ausencia de tics (Arroyo & Baquero, 2011).

## Etiología, correlatos anatómicos y química cerebral

Investigaciones realizadas en el área médica y científica, incluyendo la genética, las neuro-imágenes, la neuropatología, las pruebas clínicas, la epidemiología, la neurofisiología, estudios funcionales *in vivo* con resonancia magnética nuclear, entre otras (Cornelio, 2008; Miranda, 2000), confirman regiones cerebrales implicadas en síndrome de Tourette. Las más referenciadas identifican relación entre la desinhibición de los circuitos neuronales córtico-subcorticales (Miranda, 2000), el funcionamiento anormal de los ganglios basales, circuitos frontoestriatales y las estructuras límbicas con la generación de los tics (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003; Arroyo & Baquero, 2011) y mayores hiperintensidades en estas áreas cerebrales (Amat, Bronen, Saluja, Sato, Zhu, Gorman, Royal & Peterson, 2006). De igual forma, se ha sugerido un aumento de la actividad prefrontal, temporal y parietal en la supresión de los tic y una disminución de la actividad en el globo pálido ventral, tálamo y putamen durante la misma acción (Arroyo & Baquero, 2011).

En este sentido, es predecible asociar, como lo señala Cornelio-Nieto (2008), el circuito motor con el origen de los tics motores, el circuito oculomotor con los tics oculares, el circuito prefrontal dorsolateral con los déficit atencionales y el circuito orbitofrontal lateral con los comportamientos obsesivo-compulsivos. Pasando a la neurofisiología, son más los estudios que reconocen a la dopamina como un importante interventor en el desarrollo del síndrome de Tourette; de este modo, Tijero-Merino, Gómez-Esteban & Zarranz (2009), entre otros, describen el probable aumento de los niveles de dopamina en la función presináptica y, una regulación y captación anormal de la misma. La razón principal por la cual se identifica la relevancia de este neurotransmisor en el síndrome se basa en que el uso de neurolépticos suprime los tics en la mayoría de pacientes, bloqueando los receptores de dopamina (Cornelio-Nieto, 2008). A la par, el National Institute of Neurological Disorders and Stroke (2012) y Ramírez (2010), determinan la actuación anormal de otros neurotransmisores como la serotonina y la norepinefrina en su etiología; de forma puntual, Jankobic (2001), refiere la existencia de “bajos niveles de serotonina en el tronco cerebral, bajos niveles de glutamato en el globo pálido y disminución de niveles de AMPc en la corteza” (p. 35) de pacientes con Gilles de

Tourette.

Por otra parte, es plausible contemplar un posible componente hereditario en el síndrome de Tourette, de hecho, así lo sugieren pruebas con gemelos y entre familias (National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2012), puesto que la prevalencia en familiares de primer grado es diez veces superior a la población normal para el desarrollo de esta patología y estudios en gemelos monocigóticos de síndrome Gilles de la Tourette han justificado una concordancia de aproximadamente 90%; pese a lo anterior, no se ha encontrado un gen directamente relacionado a la condición (Tijero-Merino, Gómez-Esteban & Zarranz 2009).

### Criterios diagnósticos

Es imprescindible un registro por neuroimagen, como la resonancia nuclear magnética o la tomografía computarizada y un electroencefalograma, además de ciertos exámenes de sangre (National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2012; Fernández-Mayoralas, Fernández-Jaéna, Gómez & Jiménez de la Peña, 2014), pues se hace relevante anotar que su causa no se deriva directamente del efecto de algún medicamento o una condición médica (Arroyo & Baquero, 2011); acompañado de las manifestaciones clínicas específicas del síndrome en relación a los tics motores y verbales.

### Tratamiento a la clínica neurológica

El tratamiento del síndrome de Gilles de la Tourette debe considerar las áreas en las cuales el paciente presenta mayor disfuncionalidad; de esta manera, existen diferentes abordajes para aminorar sus síntomas, sin embargo, rara vez se pueden eliminar completamente los tics (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003); así, cuando la enfermedad interfiere de manera importante en la calidad de vida de los pacientes es preciso recurrir al tratamiento farmacológico (Tijero-Merino, Gómez-Esteban & Zarranz, 2009). Los neurolépticos han demostrado ser los más efectivos en el proceso de intervención médica, especialmente el haloperidol y el pimozide (Miranda, 2000; Jankobic, 2001), aunque producen efectos secundarios como la sedación, aumento de peso, somnolencia, hepatotoxicidad, entre otros (Tijero-Merino, Gómez-Esteban & Zarranz, 2009), pese a esto, pueden manejarse iniciando su consumo gradualmente y reduciendo las dosis cuando se empiecen a ocasionar tales efectos (Jiménez-Genchi, Ávila-Ordóñez, Félix-Orta, Ballesteros-Montero, 2011; National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2011). Otros medicamentos como el tiaprizal (Alzuri & Valdés, 2001), el ari-

piprazole (Miranda & Castiglioni, 2007; Che-Sheng, Nan-Chang, Chih-Fan & Yuan-Ling, 2014) y la olanzapina (De Lucas & Montañés, 2002; Torres, Pereira, Benítez & Scromeda, 2010), también han sido utilizados con resultados favorables. Así mismo, se ha evidenciado la eficacia del metilfenidate y la dextroamfetamina para reducir los síntomas del déficit de atención con hiperactividad y la clomipramina, fluoxetina, paroxetina y sertralina para los síntomas obsesivos-compulsivos presentes comúnmente en el Gilles de Tourette (National Institute of Neurological Disorders and Stroke, 2012). De igual forma, la elección del fármaco, su dosis y prolongación debe tener en cuenta el tipo de síndrome y su gravedad (Tijero-Merino, Gómez-Esteban & Zarranz, 2009), sopesando la intensidad del síndrome con las consecuencias de su uso (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda, 2003).

Por otra parte, algunos pacientes que no toleran la acción de ningún fármaco, por lo que la terapia conductual dirigida al control de los tics y de la sintomatología obsesiva, puede resultar bastante efectiva (Miranda, 2000; Ferreyra, 2002; Rodríguez & Rosa, 2014; Araya, 2016; González, 2016), para ello, es importante que exista un acompañamiento psicológico orientado al paciente y su entorno, con el fin de brindarle estrategias para el desarrollo de seguridad en autoconfianza y toma de conciencia del problema, aparte de realizar una orientación con los familiares y las personas que constituyen su ambiente más próximo, respecto a las manifestaciones conductuales del síndrome y su manejo (Calderón-González & Calderón-Sepúlveda 2003; Montezuma, 2003; Oviedo, 2004).

## Compromiso cognitivo en el síndrome de Tourette

En relación a la Neuropsicología del Gilles de Tourette, ya se han dado algunas aseveraciones, de hecho, Ramalho, Mateus, Souto & Monteiro (2008) lo catalogan como una condición neuropsicológica. Así, es claro advertir de la mayor afectación en la función motora, el lenguaje y la atención, esta última por la comorbilidad presentada con el TDAH, anteriormente descrita y nuevamente referenciada por Becerra & Arias (2011) y Castellanos & Acosta (2004). En específico, se identifican deficiencias en la atención selectiva y sostenida (Barrera, 2009) y en las habilidades motoras finas como en la rapidez, la destreza manual y la ejecución motora sostenida (Domínguez & Garzón, 2013).

En cuanto a otras funciones cognitivas, estudios demuestran que pacientes con Gilles de Tourette tienen un rendimiento significativamente menor en comparación con un grupo control, en tareas que evalúan las habilidades perceptivas y visuo-constructivas (Carrafa & Raheb, 2000; Domínguez & Garzón,



2013), así como en la memoria de trabajo (Barrera, 2009); esto último lo confirman Gomes da Silva, Villachan-Lyra & Hazin (2014), cuando manifiestan la preservación de la memoria a largo plazo en estos pacientes.

En lo que respecta a las funciones ejecutivas, diversos estudios (Tirapu & García, 2010; Fernández-Olaria & Flórez, 2016; Lopera, 2008; Artigas, 2000; Franco & Sousa, 2011; Gomes da Silva, Villachan-Lyra & Hazin, 2014; Papazian, Alfonso & Luzondo, 2006) reportan alteraciones, y Domínguez & Garzón (2013), detallan los componentes afectados, tras la existencia de la enfermedad, a saber, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas. De esta manera, el deterioro en las funciones ejecutivas han sido ampliamente relacionadas con el síndrome de Tourette, sin embargo, Menezes, Martins & Gotuzo (2011), afirman que aún existen vacíos teóricos específicos de su perjuicio en dicha enfermedad.

Lo anterior, resalta la importancia de la rehabilitación neuropsicológica, ya que permite el establecimiento de unos objetivos y el trazo de unas pautas de intervención claras (Barrera, 2009), acompañado de un tratamiento médico-farmacológico en paralelo (Ortiz & Blazicevich, 2010).

## Análisis clínico del síndrome y su intervención funcional

El síndrome de Gilles de la Tourette, como toda manifestación de disfunción neurológica y con manifestaciones de la clínica neuropsicológica es susceptible de tratamiento no sólo farmacológico, el cual es básico y necesario para el manejo del síndrome, sino también de intervención orientada a la rehabilitación de las alteraciones neurocognitivas subsecuentes lo que sugiere que el neuropsicólogo que tiene a cargo la rehabilitación debe conocer a cabalidad los mecanismos de acción tanto neurofisiológicos como neuroendocrinos involucrados. Lo anterior en pro de formular actividades puntuales y con una meta específica de acción. Si bien las principales manifestaciones neurofuncionales obedecen a características clínicas de los lóbulos frontales, lo cual lleva a pensar en funciones ejecutivas, y ha sido corroborado así por los antecedentes de investigación ya abordados, es de resaltar que una alteración en cualquier región cerebral puede ocasionar disfunciones ejecutivas al ser los lóbulos frontales el centro de recepción y manipulación de la información para su respectiva operacionalización.

Es así que, la rehabilitación neuropsicológica en el síndrome debe contemplarse como integral al funcionamiento neuropsicológico haya o no manifestaciones clínicas evidentes, puesto que una alteración ejecutiva es desencadenante de otros síntomas cognitivos que representan un mayor impacto

en la vida diaria del paciente, resaltando aquí la atención que debe darse al abordaje y tratamiento de la memoria de trabajo a fin de evitar deterioros en la consolidación de nuevos aprendizajes o contenidos así como en el acceso a los almacenes de memorias de largo plazo. Así mismo, el síndrome de Tourette debe pensarse como una entidad neuropsicológica característica de los lóbulos frontales, con múltiples manifestaciones funcionales que favorecen el establecimiento de comorbilidades principalmente con el Trastorno obsesivo compulsivo (acuñado a alteraciones de regiones orbitofrontales) y el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (con disfunción frontal generalizada), estas patologías secundarias variarán en la intensidad de sus síntomas, llegando a acoplarse a las manifestaciones del Síndrome de Tourette y sin interferir entre sí.

En este sentido, al ser el síndrome de Gilles de la Tourette una entidad compleja, el neuropsicólogo clínico tratante debe, a fuerza, dar un abordaje interdisciplinar por neurología, psicología, psiquiatría, endocrinología y aquellas especialidades médicas a que haya lugar según la edad del paciente, las enfermedades pre-existentes (como pedriarí) y las especialidades que de forma particular aporten a la rehabilitación funcional del paciente y su familia. Resaltando nuevamente, la importancia de conocer a cabalidad los correlatos anátomo-funcionales y la estructuración de programas de intervención que actúen sobre estos, a fin de minimizar progresos de deterioro y el impacto en la cotidianidad.

## Conclusiones

La característica principal del síndrome Gilles de la Tourette es la presencia de tics vocales y/o verbales, los cuales pueden observarse, de igual manera, en diferentes trastornos neurológicos, por lo que se hace necesario realizar un eficaz y oportuno diagnóstico, apoyado de técnicas de neuroimagen, puesto que existen suficientes investigaciones que confirman su origen orgánico; se han encontrado alteraciones en la neuroanatomía y neurofisiología tras la aparición de este síndrome; entre las más características se encuentra la disfunción en los mecanismos de acción de la dopamina, seguido de la serotonina y la norepinefrina, además de alteraciones químicas asociadas a los ganglios basales y circuitos frontoestriatales, entre otros.

Así mismo, y con el fin de idear un tratamiento acorde a la naturaleza de los síntomas, con el propósito de mejorar la calidad de vida del paciente, y en consideración a las comorbilidades manifiestas y su inicio temprano, el tratamiento ha de valerse de la integración en la intervención principalmente

farmacológica, cognitiva, psicológica y conductual, pues no deben descartarse totalmente los factores emocionales, ya que, precisamente, son estos en la mayoría de las ocasiones, los desencadenantes de los episodios marcados por tics motores y los responsables de la intensidad de los mismos.

En este sentido, el síndrome de Tourette debe abordarse como una entidad clínica neuropsicológica con prevalencia de inicio en la niñez y la adolescencia, caracterizado por múltiples manifestaciones clínicas y de etiología neurológica que involucra alteración de la homeóstasis neuroendocrina y disfunciones neurofisiológicas, lo que desencadena la presencia de alteraciones funcionales a nivel motor, neurocognitivo y emocional, como producto de modificaciones químicas en las sinapsis de los lóbulos frontales y los circuitos dopaminérgicos, con repercusiones en el efecto de la serotonina y la norepinefrina en regiones límbicas, lo cual, a corto plazo, conlleva a disfunciones en la cotidianidad del paciente y su familia.

De igual forma, los programas de intervención orientados a la rehabilitación neurofuncional del paciente con síndrome de Tourette deben contemplar ampliamente los correlatos neurofisiológicos y neuroanatómicos relacionados con cada compromiso de las diversas funciones cerebrales, a fin de establecer actividades clínicas que tengan un impacto directo sobre dichas regiones involucradas con las alteraciones cognitivas, motoras y emocionales en el paciente. Lo anterior supone que el conocimiento y pericia del profesional, que debe estar a cargo (neuropsicólogo), es el eje primordial para garantizar la efectividad del abordaje clínico de la rehabilitación y la disminución del deterioro subsecuente al trastorno, a sus comorbilidades y el impacto de éste sobre la vida diaria del paciente.

## Referencias

- Alzuri, M., Valdés, R. (2001). Trastorno de Gilles de la Tourette: Aspectos patogénicos y terapéuticos. Presentación de 1 caso. *Revista Cubana de Pediatría*, 73(1): 64-68. [Link]
- Amat, J., Bronen, R., Saluja, S., Sato, N., Zhu, H., Gorman, D., Royal, J., Peterson, B. (2006). Mayor número de hiperintensidades subcorticales en la RM de niños y adolescentes con síndrome de Gilles de la Tourette, trastorno obsesivo-compulsivo y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *The American Journal of Psychiatry*, 9(8): 107-109. [Link]
- Araya, M. (2016). Análisis de caso: Síndrome de Tourette y las comorbilidades que presenta una niña de ocho años. Tesis de pregrado, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. [Link]

- Arroyo, M., Baquero, S. (2011). Aspectos del lenguaje en la enfermedad de Gilles de la Tourette: revisión sistemática de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2): 231-239. [Link]
- Arroyo, A., Garcés, J. (2012). El síndrome de Gilles de Tourette en relación con rendimiento académico del último año lectivo entre los 11 y 18 años en el colegio Municipal Rafael Alvarado de Tumbaco desde abril a junio del 2012. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. [Link]
- Artigas, J. (2000). Aspectos Neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Rev Neurol Clin*, 1: 34-44. [Link]
- Barrera, M. (2009). Aspectos neuropsicológicos de los trastornos del movimiento. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 1(1): 75-84. [Link]
- Becerra, J., Arias, J. (2011). *Endofenotipos neurocognitivos candidatos asociados al Trastorno de Gilles de la Tourette en población Antioqueña*. Tesis de maestría. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. [Link]
- Begoña, S., Boehme, V. (2003). Trastornos por déficit de atención, desde la perspectiva psiquiátrica. *Boletín especial, sociedad de psiquiatria y neurologia de la infancia y adolescencia*. [Link]
- Bloch, M., Leckman, J. (2009). Clinical course of Tourette síndrome. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(6): 497- 501. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.09.002>
- Calderón-González, R., Calderón-Sepúlveda, R. (2003). Síndrome de Gilles de la Tourette: espectro clínico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 36(7): 679-688. [Link]
- Carrafa, A., Raheb, C. (2000). Los trastornos por tics. *Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya- Universitat Autònoma de Barcelona*. 7(8); 1-14. [Link]
- Castellanos, F., Acosta, M. (2004). Síndrome de Tourette: análisis de la comorbilidad y sus tratamientos específicos. *Revista de Neurología*, 38(1): 124-130. [Link]
- Che-Sheng, H., Nan-Chang, C., Chih-Fan, T., Yuan-Ling, H. (2014). Clinical Effectiveness of Aripiprazole in Short-term Treatment of Tic Disorder in Children and Adolescents: A Naturalistic Study. *Pediatrics & Neonatology*, 55(1): 48-52. doi:10.1016/j.pedneo.2013.05.009
- Collado-Vásquez, S., Carrillo, J. (2013). Los tics y el síndrome de Tourette en la literatura, el cine y la televisión. *Revista de Neurología*, 57(3): 123-133. [Link]
- Cornelio-Nieto, J. (2008). Neurobiología del síndrome de Tourette. *Revista de Neurología*, 46(1): 21-23. [Link]
- Cornelio, J. (2008). Aspectos Neurobiológicos del Síndrome de la Tourette. X Curso Internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología Infantil. Disponible en [Link]

- De Lucas, M., Montañés, F. (2002). Tres casos de síndrome de Gilles de la Tourette tratados con olanzapina. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 30(2): 129-132. [Link]
- Domínguez, A., Garzón, F. (2013). Atención del paciente con síndrome de Tourette por parte del Técnico en Emergencias Sanitarias. *Zona TES- Puesta al día*, 2: 92-94. [Link]
- Eirís-Puñal, J. (2014). Trastornos motores en los trastornos del neurodesarrollo. Tics y estereotipias. *Rev Neurol*, 58(1): 77-82. [Link]
- Fernández-Mayoralas, D., Fernández-Jaéna, J., Gómez, J., Jiménez de la Peña, M. (2014). *Tourette syndrome and reading disorder in a boy with left parietofrontal tract disruption*. *Radiología*, 56(4): 361-364. doi:10.1016/j.rx.2011.06.014
- Fernández-Olaria, R., Flórez, J. (2016). Funciones ejecutivas: bases fundamentales. *DownCiclopedia*. [Link]
- Ferreira, F. (2002). El síndrome de Gilles de la Tourette. *Revista Psicología Online*. La Rioja, Argentina. 5(3) 1-15. [Link]
- Franco, J., Sousa, L. (2011). Lóbulos frontales y funciones ejecutivas. *Revista del Hospital Privado de Comunidad*, 14(1): 14-18. [Link]
- Jurado, S. (2015). Tratamiento interdisciplinar del Síndrome de Tourette y sus trastornos asociados. *Biblioteca Universitaria, Universidad de Málaga*. [Link]
- García-Ribes, A., Martí-Carrera, I., Martínez-González, M., Garaizar, C., Prats-Viñas, J. (2003). Factores que influyen en la remisión a corto plazo de los tics en niños con síndrome de Gilles de la Tourette. *Revista de Neurología*, 37(10): 901-903. [Link]
- Gastó, C. (2004). Gilles de la Tourette y la enfermedad de los tics convulsivos. *Psiquiátrica Biológica*, 11(3): 105-106. [Link]
- Girón, W. (2011). El Síndrome de Tourette. *BUN Synapsis*, 3(2): 11-13. [Link]
- Gomes da Silva, E., Villachan-Lyra, P., Hazin, I. (2014). Tourette Syndrome neuropsychological profile: a study case. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1): 168-181. [Link]
- González, M. (2016). Tratamiento cognitivo-conductual de un niño con Síndrome de Tourette. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(1): 25-30. [Link]
- Irigoyen, D. (2010). Síndrome de Gilles de la Tourette (Reporte de un caso clínico). *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 67(591): 19-22. [Link]
- Jankovic, J. (2001). Síndrome de Gilles de la Tourette. *N Engl J Med*, 345(16): 1184-1192. doi: 10.1056/NEJMra010032

- Jiménez-Genchi, A., Ávila-Ordóñez, M., Félix-Orta, F., Ballesteros-Montero, A. (2011). Epilepsia nocturna del lóbulo frontal en un adulto con síndrome de Gilles de la Tourette. *Revista de Neurología*, 53(7): 445-447. [Link]
- Lopera, F. (2008). Funciones Ejecutivas: Aspectos Clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, 8(1): 59-76. [Link]
- Menezes, A., Martins, N., Gotuzo, A. (2011). Disfunção executiva no transtorno obsessivo-compulsivo e na Síndrome de Tourette. *Cuadernos de neuropsicología*, 5(1): 49-65. [Link]
- Miranda, M. (2000). Tics, Obsesiones y Síndrome de Gilles de la Tourette: Actualización Clínica. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 38(2), 112-121. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272000000200006>
- Miranda, M., Castiglioni, C. (2007). Aripiprazole en el tratamiento sintomático del síndrome de Gilles de la Tourette (enfermedad de los tics). *Revista Médica Chilena*, 135: 773-776. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872007000600013>
- Montezuma, O. (2003). El rol del psicólogo en el síndrome de Tourette. *Persona*, 6: 151-178. [Link]
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2012). Síndrome de Tourette. *National Institute of Neurological Disorders and Stroke*. [Link]
- Ramalho, J., Mateus, F., Souto, M., Monteiro, M. (2008). Intervenção educativa na perturbação Gilles De La Tourette. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3): 337-346. [Link]
- Ortiz, B., Blazicevich, C. (2010). Tics: los trastornos del movimiento más frecuentes en los niños. *Iatreia*, 23(4): 386-399. [Link]
- Oviedo, G. (2004). Trastorno de la Tourette. *MedUNAB*, 7(20): 125-129. [Link]
- Palacios, L., Vergara, A., Martínez, A., Canal, S., Mora, L. (2016). Gilles de la Tourette y su síndrome. *Acta Neurol Colomb*, 32(1): 80-86. [Link]
- Papazian, O., Alfonso, I., Luzondo, R. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(3): 45-50. [Link]
- Pérez, J. (2013). *Manual de Patología General*. España: Elseiver
- Ramírez, M. (2010). El Síndrome de Tourette: Una aproximación conceptual. *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*. [Link]
- Rodríguez, E., Rosa, E. (2014). Los Retos y Desafíos del Síndrome de la Tourette en la Psicología: Agenda del Presente y Futuro. *Revista Griot*, 7(1): 97-106. [Link]

- Tijero-Merino, B., Gómez-Esteban, J., Zarranz, J. (2009). Tics y síndrome de Gilles de la Tourette. *Revista de Neurología*, 48(1): 17-20. [Link]
- Tirapu, J., García, I. (2010). Validez ecológica de la exploración de las funciones ejecutivas. *Informaciones Psiquiátricas*, 200: 83-98. [Link]
- Torres, E., Pereira, M., Benítez, N., Scromeda, M. (2010). Síndrome de Gilles de la Tourette en Pediatría. *Revista de Posgrado de la VIa Cátedra de Medicina*, (201): 18-23. [Link]





## El ágora: una forma de hacer universidad y sociedad democrática\*

*The agora: a way of building the university and democratic society*

Álvaro Hernández Acevedo\*\*

### Resumen

La universidad, como elemento esencial de toda sociedad, tiene como misión reflexionar sobre sí misma y sobre el ser humano en un ambiente de autonomía y responsabilidad social, buscando respuestas a los problemas que afectan el desarrollo cotidiano del mundo de la vida humana. Este artículo de reflexión hace parte de la fase exploratoria del proyecto de investigación en curso titulado “Formación de ciudadanos como proceso integral, transversal e incluyente de los jóvenes de Bachillerato y el aporte formativo de la educación superior en la ciudad de Tunja”, en el que se resignifica y reinterpreta un ejercicio académico de la Universidad denominado Ágora, a la luz de la herencia griega y los aportes teóricos acerca de la esfera pública, en aras de generar algunos aportes para la configuración del sentido de hacer universidad en pro de una sociedad democrática y ciudadana. Se establecen los aportes de la actividad hacia una resignificación del papel de la universidad en la sociedad actual; posteriormente se explican los fundamentos teóricos de la influencia social, cultural y política del Ágora para la configuración de una sociedad democrática, y luego se determinan los alcances de la participación y de la ciudadanía como estilo de vida en que el sujeto es autónomo y guiado bajo los parámetros del bien común, equidad, compromiso, y con un pensamiento global que lo lleva a un actuar proactivo de orden local.

**Palabras clave:** Universidad, ciudadanía, democracia, sociedad, autonomía, ágora.

Recibido 15. 09. 2016 • Arbitrado 18. 10. 2016 •

Aprobado 11. 11. 2016

\* Este artículo se deriva de la investigación en curso “Formación de ciudadanos como proceso integral, transversal e incluyente de los jóvenes de Bachillerato y el aporte formativo de la educación superior en la ciudad de Tunja” del grupo de investigadores Expedicionarios Humanistas en la línea Humanismo, Sociedad y Ética. Docente investigador de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja.

\*\* Licenciado en Filosofía Pura de la Universidad Santo Tomás, Teólogo del Convento Santo Domingo. Especialista en Pedagogía para la Educación Superior, Universidad Santo Tomás, Villavicencio. Maestría en Pedagogía en curso, Universidad Santo Tomás, Tunja, alvaro.hernandez@usantoto.edu.co

## Abstract

The university, as an essential element of any society, is to reflect on itself and the human being in an environment of autonomy and social responsibility, looking for answers to the problems that affect the daily development of the world of human life. This article reflection and document review is part of the exploratory phase of the research project in progress entitled “Training citizens as an integral, transversal and inclusive process of young people in high school and the educational role of higher education in the city of Tunja” , in which it is renewed and reinterprets an academic year of the University called Agora, in the light of the Greek heritage and the theoretical contributions about the public sphere, in order to generate some input for setting the sense of making university towards a democratic and civil society. The contributions of the activity towards a redefinition of the role of the university in today’s society are established; then the theoretical foundations of the social, cultural and political influence of the Agora for setting up a democratic society are explained, and then the scope of participation and citizenship are determined as a lifestyle in which the subject is autonomous and guided under the parameters of the common good, equity, commitment, and global thinking that leads to a proactive act local level.

**Key words:** university, citizenship, democracy, society, autonomy, agora.

## A modo de introducción

*“Yo soy un ciudadano, no de Atenas o Grecia, sino del mundo”*

*Sócrates*

La sociedad y sus ritmos actuales exigen al gremio de los académicos una apuesta por lo humano en sus circunstancias más elementales y básicas, de tal forma que le permita desarrollar procesos sistémicos que favorezcan una vida digna, libre, autónoma y responsable. En Palabras de José Marduk: la ciencia y la tecnología le deben ofrecer al hombre, sin ningún distingo, un “desarrollo sustentable”, con el significado de mejorar la calidad de vida humana, dando como producto, de este desarrollo, una “economía sostenible”, formada, adaptada, organizada y eficiente, que permita conformar una “sociedad sostenible” (2004, p. 12). Ante estas urgencias de la sociedad, el mundo de la academia debe responder con coherencia, ciencia y conciencia, y las humanidades brindar elementos de nuevos horizontes de comprensión.

Ante este deber ser de la Universidad, de la sociedad y del ser humano ante los retos del mundo de hoy, es necesario generar nuevos espacios académicos, políticos y culturales que permitan al ciudadano, entendido como un sujeto racional, capaz de habla, autónomo, que actúa bajo los principios del bien común, la equidad, la justicia y la solidaridad generacional (Cortina, 1999), pueda participar, deliberar y comprometerse con los proyectos comunes de su entorno inmediato, asumiendo una visión global de su mundo de la vida, con el fin de hacerla más humana.

En este sentido, se resignificó y reinterpretó un ejercicio académico realizado por los docentes del Departamento de Humanidades denominado *Ágora*, el cual establece como uno de sus elementos esenciales que

La apuesta ante las exigencias de la vida humana a escala global y nacional exige una respuesta ética, crítica y creativa de todos los actores de la vida académica, de tal forma que las reflexiones que se desarrollan al interior de la universidad deben dar luces a la encrucijada de sentido en que se encuentran el hombre y el medio ambiente (Ágora, 2013, p.1).

Lo que implica que su misión fundamental es formar a estudiantes, docentes y administrativos a repensar su papel en medio de la sociedad, mediante diálogos, seminarios y debates que configuran el verdadero sentido de la Universidad en relación con la formación de una sociedad democrática y ciudadana. Por esta razón, se buscó resignificar y ampliar el horizonte de comprensión del título de esta actividad académica universitaria, desde sus fundamentos históricos, teóricos y culturales del *Ágora* de los griegos y de la esfera pública de las nuevas perspectivas filosóficas y políticas, vinculando, a modo de ecología de saberes, hacia una perspectiva de sociedad. Razón tenían Nowotny, Helga et al. (2002) en afirmar que “la ciencia ha venido hablando a la sociedad, con creciente urgencia y convicción, por más de quinientos años... en este último medio siglo la sociedad ha comenzado a hablar a la ciencia con similar urgencia y convicción” (Citado por Marduk, 2004, p.82).

De ahí que, al realizar este tipo de ejercicios académicos, surja el cuestionamiento de si es necesario re-crear el sentido y razón de ser de la universidad, en la que se vea reflejada la complejidad sistémica del universo, en tanto que es un espacio de relaciones interdisciplinarias que buscan la transformación de la realidad, del hombre y del mundo de la vida. Este escrito relacionará esta actividad académica, desarrollada por el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, como un ejercicio aca-

démico de diálogo, construcción de conocimiento y creación de redes inter y transdisciplinarias, con las nuevas formas emergentes de “hacer” universidad y “generar” alternativas de una sociedad democrática y abierta al desarrollo integral humano en un contexto regional y global.

Además, la comprensión del hacer universidad y de la sociedad democrática, se realiza en el momento en que el individuo se concibe como sujeto racional, autónomo y político, en otras palabras, como ciudadano. La ciudadanía es una condición, un estilo de vida que responde a las exigencias de la sociedad y mundo globalizados, en los que la participación activa y responsable, de cada uno de sus integrantes, se convierte en la única vía posible para la búsqueda de soluciones viables y sostenibles de este mundo humano, demasiado humano. A partir de las reflexiones que surgieron de estos disensos y consensos, en clave dialógica, se hace necesaria la participación transparente y abierta de y en la educación de todos los gremios académicos, en construcción de códigos de comunicación y traducción de lenguajes científicos a formas menos abstractas y directamente relacionadas con los procesos productivos, se convierte en su misión esencial y su aporte a la sociedad.

Así, entonces, la Universidad debe reflejar y brindar los horizontes de comprensión para el ser humano concreto que busca una solución a todas sus circunstancias, de tal forma que siga haciendo frente a las crisis de las que habló De Sousa Santos (2005): crisis de hegemonía, legitimidad e institucional, y siga siendo la institución que refleje el mejor anhelo de una sociedad que no se atreva a pensar por sí misma.

Ágora como ejercicio democrático de construcción de conocimiento: un breve panorama de una vida académica para una vida social y ciudadana.

Dentro de la misión del quehacer académico del Departamento de Humanidades se ha establecido un ejercicio que ha venido desarrollando desde hace cuatro años en la Universidad Santo Tomás denominado Ágora.

Esta actividad interna pretende ser un espacio de reflexión, análisis y discusión acerca de la totalidad de lo real a la luz de la academia, cuyo objetivo es formar a los estudiantes y demás miembros de la comunidad académica como seres humanos libres y dueños de sí, que respondan creativa, crítica y responsablemente a los desafíos del mundo actual. En este espacio de divulgación, diálogo y generador de conocimiento se busca establecer la razón de ser y “estar – ahí” de la universidad en su conjunto.

Ágora se convierte en el reflejo del hacer universidad y allende el horizonte de comprensión, en una analogía de una sociedad democrática y ciudadana, basada en la tradición del ágora griega, como el escenario en donde el ciu-

dadano se entendía como un sujeto vinculado a un proyecto común, agente proactivo y proyectivo con argumentos válidos y comprometido en aras de una humanización del mundo de lo humano.

Ahora bien, esta actividad académica es un espacio de formación entre docentes, estudiantes y administrativos convocados por el Departamento de Humanidades<sup>1</sup>. En cada sesión se han ido analizando temas como “cultura y universidad”, “aprendizaje basado en problemas y los perfiles de estudiantes universitarios”, “ciudadanía e imaginarios identitarios” con una metodología de seminario alemán, participando en cada sesión alrededor de 50 personas de la comunidad académica, y en el que las relatorías, que reposan en el Departamento, se convertirán en el sustento teórico para una sistematización de experiencias con el fin de sustentar, como un saber práctico, la formación en ciudadanía de y para el mundo en un ambiente de estudio, llegando a consensos y disensos, y así visibilizar las experiencias pedagógicas, lúdicas, culturales, sociales y políticas, las cuales, de lo contrario, pasarán al baúl olvidado de los buenos deseos.

Este ejercicio académico expresa plenamente la esencia de los orígenes de la Universidad Santo Tomás, es decir, como Estudio General, el cual es un esquema o estructura curricular planteado por los frailes Predicadores en sus conventos de formación, donde confluían los distintos saberes, se ejercían las disputas y las síntesis en función de problemas, bien sean de la misma disciplina o de la realidad inmediata que vivían los frailes para su labor pastoral y evangélica (Proyecto Educativo Institucional, 2004, p.20).

En los Estudios Generales, los frailes estudiaban la realidad en que se circunscribían a la luz de la Teología y de la Filosofía, se discutían diversos temas utilizando el método de estudio de Tomás de Aquino, quien era buscador de la verdad donde quiera que estuviera o su obediencia le indicase. A él se le debe rescatar el hecho de buscar una unidad en la diversidad, utilizando diversas mediaciones, basado en su método, que es una de sus principales herencias al pensamiento humano, pues concilió las diversas áreas del conocimiento.

Tomás, por esta actitud imaginativa y creativa, quiso construir conocimiento a partir de preguntas y no desde el argumento de la autoridad. Su celebridad, por tanto, no está en los adjetivos y cualidades dados por la Iglesia, sus seguidores ortodoxos y los que dicen ser tomistas anacrónicos -que no ayudan a aplicar los verdaderos aportes del Aquinate-, sino en que fue un ser humano

<sup>1</sup> Esta actividad académica no hace parte de un semillero de investigación, grupo de interés o focales, sino que hace parte de un deseo pedagógico de los docentes para generar saber pedagógico y conformar comunidades académicas, aunque está en proyecto de vincularse a la línea de investigación de Humanismo, Sociedad y Ética de la Universidad Santo Tomás.

que enseñó que, para acercarnos a la totalidad de las dimensiones de la realidad, se debe tener, metódicamente, en cuenta el entorno, la intencionalidad de transformarlo para hacerlo más humano, y llegar a una verdad que ha sido construida con argumentos que se han puesto a debates y consensos.

Estos debates deliberativos, basados en la virtud de la prudencia, posibilitan un saber práctico que genera teoría, que nace de la necesidad histórica, con una apuesta epistemológica, esto es, una mirada concreta de la realidad, del ser humano y del mundo, a partir de discursos entre autores y saberes con el fin de integrarlos hacia una meta transitoria de acuerdos y compromisos solidarios con el contexto.

Esta larga presentación que, al parecer del lector puede resultar anecdótica, pretende resignificar la institución y concepto de ágora, analizándose desde su misma tradición en búsqueda de una proyección, para comprender y actualizar su razón de ser como expresión del hacer universidad y reflejo de configuración de una sociedad democrática, integrada de ciudadanos que piensan global y actúan local para construir una mejor calidad de vida en conjunto con todas las instituciones estatales, civiles y académicas bajo unas pretensiones de validez de habla, es decir, inteligibilidad, veracidad, verdad y corrección (Cortina, 2000, p. 183), teniendo en cuenta categorías como la sustentación del valor del hombre, el optimismo por el mismo individuo concreto, el ser llamado a su plena realización humana, ser una criatura de Dios llamada a una plenitud de todas sus dimensiones (PEI<sup>2</sup>, 2004, p. 21), mediante las funciones sustantivas de investigación, docencia, proyección social e internacionalización, de tal manera que se asuma la realidad como un contexto histórico al que se le debe responder en sus necesidades y problemáticas; testigo de una existencia humana que trasciende en relación con el otro y lo otro, llevándolo a la resignificación de su sentido de ser y existir en propio ambiente vital.

## El Ágora de los griegos como sustento tradicional del “construir” sociedad

La sociedad democrática moderna es heredera del pensamiento griego. Se fundó en el diálogo, la deliberación, el disenso y el consenso donde el gobierno del pueblo debía ser tal sólo en la medida que cada miembro escuchaba los argumentos del otro con el ánimo de construir un proyecto común. Estas actividades nacían en la polis, gracias a un distintivo fundamental del mundo

<sup>2</sup> Proyecto Educativo Institucional. PEI de ahora en adelante.

helénico, la educación (Jaeger, 2001). Ello conlleva a que la racionalidad mediada por el lenguaje posibilite un entorno humanista centrado en la búsqueda del bien común, que atraviesa la convicción de la felicidad, esto es, calidad de vida en relación con el otro.

En este lugar participaron la filosofía, la economía, la religión y la cultura para formar “verdaderos hombres” formados en la palabra, la poesía y el valor del cuerpo, ya que allí radicaba la fuerza superior del espíritu griego que se entendía como comunidad a través de un ideal de ser humano que busca racionalmente la virtud, la belleza, la verdad, la cultura y la democracia (2001, p.19).

En este espacio público donde cada ciudadano ejercía su ciudadanía en todas las dimensiones racional, política, económica y cultural, se desarrolla todo un proceso educativo que encamina a los hombres a la virtud que, según Vilanou, la entiende como excelencia humana (2001, p. 3). Para los griegos, el ágora significó un ambiente vital donde se formaba al ciudadano, tanto en cultura, participación en sociedad e innovación, ya que la impronta griega radicaba en el saber gobernar, la eficiencia individual y la libertad, no para sostener un sistema de valores, sino para crear, de ahí que sea el arte, la literatura con sus tragedias, la ciencia y la filosofía las áreas del conocimiento fundamentales que debían propender hacia la felicidad y al bien por medio del hábito y la virtud.

En la mentalidad griega, la polis y su escenario de expresión de la vida política, el ágora, se convirtieron en el centro de la vida ciudadana, es decir, el alma de la vida social, ya que como lo expresa Jaeger, allí es posible hallar aquello que abraza todas las esferas de la vida espiritual y humana (2001, p.80), en cuanto que lo digno, lo bello, lo justo se convirtieron en las categorías educativas y pedagógicas para la formación del ciudadano heleno, lo que les dio identidad, justicia, pertenencia y sentido de la vida.

Ahora bien, el ágora griega se convirtió en el marco de comprensión de la posibilidad de un Estado justo, ya que en éste los ciudadanos desarrollan sus capacidades, talentos e intereses, y pueden gobernarse, desde sus emociones, afectos y sensaciones, en pro de una vida virtuosa que dialoga y permite comprometerse hacia unos fines humanos de orden comunitario, ya que “potencia la unidad de la sociedad en su conjunto a partir de la acción individual de cada miembro de la comunidad política” (Mié, 2005, p.11).

Vistas así las cosas, es un espacio para la realización del hombre de manera individual por medio de la participación y proyección sociales que involucran a otros ciudadanos, formando una comunidad política en su conjunto. De ahí que se pueda entender las palabras de Pericles en los honores a los muertos en la guerra:

Tenemos un régimen de gobierno que no envidia las leyes de otras ciudades, sino que más somos ejemplo para otros que imitadores de los demás. Su nombre es democracia, por no depender el gobierno de pocos, sino de un número mayor: de acuerdo con nuestras leyes, cada cual está en situación de igualdad de derecho en las disensiones privadas, mientras que según el renombre que cada uno, a juicio de la estimación pública, tiene en algún respecto, es honrado en la cosa pública; y no tanto por la clase social que pertenece como por su mérito, ni tampoco en caso de pobreza, si uno puede hacer cualquier beneficio a la ciudad, se le impide la oscuridad de su fama (Pericles, 431 a.C.)<sup>3</sup>.

## El Ágora y la esfera pública: expresión creadora del hacer universidad y precursora de un pensamiento democrático y ciudadano

La Universidad, al momento de pensarse a sí misma en relación con la sociedad y el sistema capitalista e hiperconsumista como lo plantea Lipovetsky (2007), debe asumir para sí, lo que afirma Norberto Ianni respecto de la escuela: ser proyección y expresión de la sociedad (2003, p. 1), y de ahí que sea testigo, evidencia y verdugo de la crisis sociopolítica actual que padece esta sociedad colombiana. Se afirma lo anterior en cuanto que, como organización social, se le exige el cumplimiento de su misión de proyectar, en palabras de Cortina:

La construcción de sociedad multicultural, dialogando sobre el estatuto de las identidades nacionales y posnacionales, enjuiciando éticamente los procedimientos que se siguen para decidir normas en la economía y la empresa, la sanidad, el medio ambiente, los medios de información o el deporte (2000, p.182).

Lo que implica que sus integrantes sean ciudadanos formados integralmente por medio de actos de habla y en condiciones de posibilidad donde cada uno coordine sus proyectos personales con los intereses comunes para confi-

<sup>3</sup> Texto introducido por Tucídides en su libro *Historias*. Traducción y notas de Antonio Arbea G., profesor de Lenguas Clásicas de la Universidad Católica de Chile. Recuperado de [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1854\\_18/rev11\\_tucidides.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1854_18/rev11_tucidides.pdf)



gurar una sociedad democrática plena y verdadera. Para ello, éste debe dar respuesta a las demandas que le exige su espacio vital con una posición clara y concreta de sí mismo ante las problemáticas del mundo de la vida y de lo humano; y la universidad, tiene como obligación moral esencial no caer en la tentación de adherirse a los intereses del sistema capitalista, y sí resignificar su función social: formar a este ciudadano como un sujeto profesional integral que le sirva al colectivo en ciencia y conciencia.

Aunque deba enfrentarse a retos como denunciar, desde el argumento, un fin sin remedio de los sistemas totalitaristas que excluyen y discriminan so pretexto de progreso económico; atender una nueva realidad emergente de los estudiantes de experimentar la sensación de soledad y depresión; analizar críticamente las sistemáticas situaciones de injusticia, falta de solidaridad, desconfianza en las instituciones; y en últimas, generar nuevos horizontes de posibilidad llenos de esperanza ante el sinsentido por la vida de las generaciones presentes. Ante estos retos, la universidad debe dar respuesta a la formación de una sociedad democrática y de desarrollo integral, asumiendo una apuesta clara para los futuros ciudadanos que conviven en sus aulas en la defensa a ultranza de la dignidad humana.

Ante estas tareas, toda institución de educación superior debe generar espacios de diálogo, análisis, reflexión y acciones proactivas que den razón coherente en creatividad, innovación, autonomía, reflexión y alteridad, de tal manera que los profesionales en formación tendrán la capacidad cognitiva y emocional para solucionar conflictos e interactuar con los demás que piensan, sienten y creen diferente, para crear el consenso, desde unos valores democráticos como la promoción de la solidaridad, paz, justicia y responsabilidad. Así pues, la universidad debe ser promotora de procesos de democratización y participación activa en todos los proyectos que la sociedad le demanda.

Ahora bien, en vista que se congregan a los miembros de la comunidad académica, cada uno con sus imaginarios, discursos, emociones e intereses, se discuten los diferentes temas, problemáticas, teorías y saberes, incluso ancestrales, de acuerdo con el concierto de ciencias que se abren a nuevas comprensiones interdisciplinarias con el ánimo de llegar a ideas que vayan clarificando el sentido del mismo ser humano y sus relaciones, de su entorno y de su obligación para con él. Es necesario hacer un sano y serio análisis de este tema en vista que, por medio del *Ágora* o la esfera pública, como se podría resignificar para estos tiempos, se hacen evidentes estas categorías fundamentales tanto para la universidad, para el ser humano en todas sus dimensiones y, como para a la misma sociedad.

La universidad, en el sentido más esencial e histórico de su concepto, esta-

blece al hombre como el centro de sus reflexiones, aun si se enmarca en un tiempo teocéntrico, medieval y feudal, y halla en el ser humano el motivo de su reflexionar en el gremio como resultado de la acción divina, encontrándole un sentido de volver hacia lo divino, y le traza las opciones para un sentido de su ser-ahí.

El Ágora, en su esencia y práctica, vista desde sus mismos orígenes, asumiendo la tradición histórica del Estudio General, estructura propia de la formación de los frailes predicadores de la que nace la Universidad Tomista y ahora la Santo Tomás, se expresa en la experiencia de la esfera pública conformada por ciudadanos, sujetos autónomos que promueven, promocionan y defienden la dignidad y los derechos humanos en clave de justicia social. Por tanto, comprender y participar del ágora significa que se asume como punto de partida, horizonte de comprensión y principio rector de la búsqueda de un humanismo que propende por la llamada a la perfección del ser humano y por la confianza a ultranza de la plena autonomía de éste. Ahora bien, un hilo más de ese tamiz es la convicción de que la autarquía debería ser una condición del hombre y un elemento que posibilita entrar en diálogo con los distintos saberes, es decir, formar al profesional en formación a tal grado de autonomía que responde a las responsabilidades y decisiones que el constructo colectivo asumen para el progreso social, y defender los derechos a los que tiene por el simple hecho de ser humano y reconocido en el grupo social. Según esta visión, sólo así podrá lograr, cada integrante de la sociedad, su propia autodeterminación de sus actos. En el Ágora se pretende que la reflexión, el disenso y los consensos sean tan humanos, democráticos, académicos y ciudadanos, de tal forma que el participante se debe entender como un individuo perteneciente y reconocido a un grupo social que no se debe a sí mismo, sino al compromiso solidario por el otro y lo otro, hallando su sentido en el totalmente otro, configurando así su actuar ético.

Ahora bien, esta actividad académica posibilita reinterpretar las funciones sustantivas de la universidad, porque en sí misma *proyecta* reflexiones que aportan al beneficio de la misma institución, así como de la región; en ésta se realizan procesos de formación *docente*, basados en un discurso dialógico en una ecología de saberes de orden *crítico-investigativo*, que pretenden emancipar al mismo ser humano del sistema, de los imaginarios y dispositivos de control planteados por las distintas instituciones religiosas, sociales, estatales y educativas, las cuales con sus pedagogías generan el olvido y la exclusión del menos favorecido, el cual tanto en la esfera pública como en la académica, se realizan procesos interactivos que pretenden comprender y construir, en contexto, una verdad que ilumina la realidad, libre de las presiones y preten-

siones político-económicas del sistema imperante como signo “utópico” al que es posible darle lugar entre todos los ciudadanos.

Una de las misiones y proyectos de la Educación para el siglo XXI es la convicción de que la formación de los educandos debe ser contextualizada y significativa; de lo contrario, se convertiría en una simple instrucción y, en el peor de los casos, adoctrinamiento. En este sentido, es tarea de todos “activar los procesos de enseñanza – aprendizaje entorno a preguntas y problemas” (PEI, 2004, p. 33), así como de las necesidades del docente, el estudiante y el administrativo que hace parte de ese sistema. Por esta razón, se afirma que el *Ágora* es un reflejo del hacer universidad, ya que encarna plenamente la esencia de la universidad (PEI, 2004, p. 48) y de una sociedad de ciudadanos para ciudadanos, quienes deben asumirse como comunidad académica que manifiesta el espíritu de constructores dialógicos y comunitarios de la verdad en comunidad, yendo a la defensa de que sólo a través de un sano ejercicio de relaciones interpersonales, puede la verdad cobrar fuerza y sentido, manifestando plenamente que el otro y lo otro en un respeto absoluto por su autonomía y manifestación de su libertad y dignidad, se construirá un nuevo modelo de sociedad, más sostenible y promisorio para el género de lo humano.

Este ejercicio del *Ágora* es considerado como una expresión del quehacer, la responsabilidad y la esencia del hacer universidad. En su quehacer se expresa su ser-ahí, como una forma de expresarse ante lo real, le configura el estar, y su existir en un proceso de sinergia, donde se articulan y confluyen todas las energías académicas, emocionales, administrativas y misionales de los integrantes de la organización que intenta responder a las necesidades de la sociedad, a la que debe imprimírsele esa búsqueda de la verdad, que transforma e ilumina esta realidad, incluyendo, aceptando y tolerando la diferencia, controversia y la argumentación racional, teniendo presente las situaciones problémicas que exigen una postura concreta para fundamentar la visión humanista e integral de la Universidad y del universo complejo y dinámico que es el ser humano.

## El *Ágora* como creadora de conocimiento y génesis utópica de una sociedad de ciudadanos

Como se mencionó anteriormente, el *Ágora* en los griegos fue considerado como un espacio de reflexión, discusión y cohesión social (Barrios et al., 2014, p.9), también es un elemento fundamental del pensamiento democrático del ciudadano griego, ya que se convirtió en el espacio donde se buscaban

nuevas visiones acerca de la vida y su sentido, tanto del mismo hombre, como de su relación con el entorno social y físico.

En este lugar esencial para el griego, se desarrollaban preguntas, disensos y consensos respecto de temas como las relaciones entre los ciudadanos, cuál es la posición del hombre como ser vivo en un medio vivo, cómo la realidad es un espacio humano, demasiado humano, en el que intervienen todas las instituciones, ideologías y culturas, a fin de crear nuevos contextos y retos para el hombre.

Esta proyección de sí mismos en relación con su entorno continúa siendo para nosotros modelo para encontrar, en primera instancia, el sentido del concepto ciudadano en medio de una comunidad que debe plantearse como racional y dialógica, que se fundamenta así mismo en relación con el otro, en igualdad de condiciones y constructores de nuevos ideales, a los que se comprometen, ya que se hallan aceptados y promovidos como seres humanos (Cortina, 1999, p.8).

La conciencia de esta condición es lo que permitirá que cada integrante de la sociedad, se considere como ciudadano; un ser racional de derechos y sujeto de deberes, un ser humano libre, autónomo, respetuoso de la norma y de la institución que consagra la unidad nacional, un ser racional, emocional y cultural que busca el bien común y que busca, mediante el diálogo (Habermas, 1964, p. 4), nuevas posibilidades de perfeccionar al ser humano en todas sus dimensiones. Así pues, el ágora como espacio y ejercicio académico, debe llamar la atención a la necesidad de iniciar un proceso cada vez más serio y concreto de la ciudadanía, como estilo de vida para los retos del mundo actual (Habermas, 1964) en el que los ciudadanos se reúnen para debatir acerca de los asuntos de su interés general en libertad para la opinión y la comunicación de la información que busca el bienestar de éstos.

Una de las razones más importantes por las que se afirma lo anterior, es la comprensión de que, el eje rector de estas reflexiones - el Ágora-, al estar y pertenecer a un espacio colectivo, de poseer una mentalidad global, de entender la realidad incluso desde el otro, se convierte en una pléyade de nuevas visiones sinérgicas en el que no hay posibilidad a hegemonías políticas, económicas e ideológicas, ya que como comunidad de ciudadanos pueden y deben, en responsabilidad moral, transmitir al Estado las necesidades de la sociedad, transformar la autoridad política en autoridad racional (Habermas, 19964, p.5).

Así se garantizará la promoción y defensa de la dignidad del ser humano, porque será el que permitirá emancipar de sí mismo y del sistema, el pensamiento que lleva a la acción de aquel que se siente responsable de su entorno.

De esta forma, el *Ágora* refleja, en todos los sentidos, el proyecto de formar conciencia y academia como un interés de la cosa pública y del estar – ahí de la Universidad, defendiendo a ultranza la concepción de seres que “hablan” entre iguales, que son libres y autónomos. Sólo así una sociedad encontrará un progreso económico, político y social.

Jordi Pericot (2005), hablando del *Ágora*, afirma que es un “lugar de información y aprendizaje, de solidaridad y amistad”, aunque sea en un orden digital, bien se podría extrapolarla al orden de lo existencial y corpóreo, en tanto que no podría haber tal, si no estuviera mediada la corporalidad en una sociedad humana. Así entonces, se entiende que es un lugar donde se encuentran los ciudadanos, discuten y exploran en directo su colectividad y sus intereses.

En éste sentido se entiende por qué Habermas expresa que la esfera de lo público es el espacio con capacidad de generar opinión y conocimiento, a partir de sus posibilidades de asociación universal, no vertical, y en un continuo debate entre sus miembros. Afirma que:

Este intercambio abierto de experiencias hace que los ciudadanos, libres del silencio y conformismo que impone el poder político, se conviertan en actores directos de sus relaciones sociales y puedan reforzar, en un plano de igualdad y libertad, el sentimiento de pertenencia a una determinada comunidad (1987, p. 3).

Por tanto, como se ha tratado de explicar que el *Ágora*, como espacio vital y ejercicio académico, es un reflejo de sociedad democrática de ciudadanos, un espacio abierto de discusión y puesta en común de las diferentes posiciones que surgen en el devenir y que, en últimas, se determina como un ambiente cultural, ideológico y político donde se experimenta y aprende, en conjunto con el otro teniendo presente lo otro, a ser ciudadano, a partir de temáticas, emociones y teorías concretas que permiten el desarrollo de nuevas ideas, de nuevas perspectivas, motivándolo a la proyección, en esperanza, de posibles soluciones en todas las esferas en las que todos los ciudadanos (también se podría decir docentes, administrativos y estudiantes) se hallan inmersos, pues son fruto de consensos y disensos que buscan construyendo la verdad hacia la emancipación tanto de la mente como de las estructuras hegemónicas de las que aún seguimos siendo testigos.

La construcción de la esfera pública es un ejercicio de continuo desarrollo y cambio, gracias a que no existe en ésta, presiones del sistema, de los imagina-

rios colectivos y de los dispositivos de control que alienan la mente humana. En relación con este tema, Habermas comentando a Jaspers con motivo de la reapertura de la Universidad de Heidelberg en un ambiente de reconstrucción alemana, recuerda el desencanto del fundador de esta institución, cuando afirma que “la universidad alemana debe renacer en una nueva forma organizativa o encontrará su final en el funcionalismo de las gigantescas instituciones de instrucción y de especialización de la ciencia y la técnica” (1987, p. 1). Es por esta razón, que todo acto pedagógico, educativo y dialógico debe defender a ultranza la autonomía del pensamiento, la libertad de la opinión con la coherencia de la búsqueda de su misión fundamental, puesto que la idea de universidad y de la esfera pública debe ir más allá de la concepción de un estado de vida ideal, que generan una estratificación social en los estados profesionales y “aptos” para el diálogo, y que una institución sólo es capaz de funcionar con permanencia, en la medida que corporiza vitalmente la idea que le es inherente.

Como se ha venido insistiendo, estas instituciones posibilitan el reflejo de un pensamiento y sociedad democráticos, pues son el contexto donde todos los individuos se hacen responsables de su opinión y generan nuevas ideas que llevan a la convicción de la necesidad de transformar la sociedad hacia su perfección de la que el mismo hombre es llamado desde su misma creación; además, porque significan discusión, responsabilidad y compromiso solidario, ya que como lo plantea Habermas cuando dice que “sólo quien porta la idea de la universidad en sí (*ansich*) puede pensar y actuar en ella” (1987, p.2)

Este gran pensador alemán, en sus reflexiones acerca de la Universidad, trae un importante concepto, “el mundo de vida”, que se puede entender como el espacio vital en que se desarrolla intersubjetivamente el profesional, para lo cual es *conditio sine qua non*, la autonomía y la libertad (Habermas, 1987, p.2), puesto que si está obligado en sus ideas debería, en palabras del filósofo, limitar su “espacio de juego operativo” al horizonte estrecho en que se halla como miembro. En este sentido, el Ágora para la Universidad reivindica ésta, que bien se podría llamar tentación para toda institución académica, porque está en la disposición total al discurso y la libre opinión; amén que existe un moderador que invita a toda la comunidad a la participación de cada sesión. En ella hay un tema específico con un texto base para su lectura y posterior discusión. En el desarrollo de la misma, hay un relator que sintetiza las ideas planteadas en la misma, al generar un texto que está dispuesto para todos los integrantes de la Institución.

Siguiendo la lectura de Habermas, a propósito del quehacer de la Universidad, el cual ha servido como derrotero del papel del ejercicio que se desarro-

lla en la institución y horizonte epistemológico de este escrito, afirma que la universidad no puede seguir buscando ni logrando su identidad a partir de funcionamientos científicos normativos, sino de una “auto interpretación de los universitarios” (1987, p.3), quienes son el resto de una conciencia corporativa. Entonces, esta actividad académica refleja en sí misma, la condición de ser un entorno donde el integrante re-significa su posición ante el mundo su ambiente vital, con un sentido comunitario; es decir, parte de la concepción de la verdad como un constructo colectivo y solidario.

Es importante anotar que la tecnocracia no debe involucrar el sentido de la universidad, en vista que puede reducir el sentido de la vida humana y del quehacer universitario, pues tendería a administrar, regularizar y sistematizar la vida universitaria. En este sentido, es necesario recuperar el sentido de la autonomía, la disciplina y de la investigación científica. Sin embargo, es una necesidad que la universidad dedique su razón de ser y existir a la problemática del mundo de la vida, al dar razón y respuesta de las múltiples circunstancias que rodea al ser humano (Habermas, 1987, p.3).

En una universidad, la formación general de la comunidad académica debe incluir, como “texto, pretexto y contexto”, la tradición cultural y el reconocimiento de cada integrante como ser racional, consciente y heredero de una ilustración, así como integrante fundamental de la esfera pública y política para formar una sociedad democrática. Sólo a partir de esta fuerte convicción es que se puede formar la ciudadanía desde un contexto democrático, y el Ágora es uno de los espacios donde se debe reforzar al interno de la institución para que se vea reflejado al externo, comportamientos de ciudadanos del mundo.

De ahí que la autonomía se convierta en valor esencial para la universidad, en cuanto que debe aislarse de toda pretensión e intervención política, avalada por él mismo, y de las presiones sociales, ya que, sólo así la fuerza conciliante con la razón, será quien ejerza la fuerza social integrativa y democrática, donde la diversidad que se vive en la institución y en el caso que ocupa éstas breves reflexiones, el Ágora, pudiera anticipar una sociedad de libres e iguales en el interior de sus muros y en su microcosmos.

## Concluyendo

Los momentos actuales de la sociedad, revestidos de múltiples perspectivas, ideologías, tendencias e imaginarios, exigen al mundo académico un acercamiento más expedito y concreto a la hora de plantear soluciones y nuevos horizontes de comprensión que vinculen las narrativas, discursos y sentidos de los sujetos e instituciones para comprender los nuevos valores de la vida,

puesto que, al entender la historia como *magistra vitae*, el gremio académico debe ser testigo fehaciente de la responsabilidad de la Ciencia y la Academia sobre la Sociedad, en aras de hacerla más humana en un mundo de humanos.

Así pues, el Ágora es un ejercicio académico que intenta responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento, atendiendo a las tensiones que se han venido marcando entre Universidad, Sociedad y Empresa, las cuales tendrán que ser analizadas en otro contexto, ya que excede los límites del presente texto. Aunque podría comentarse que, con este trabajo realizado por el Departamento de Humanidades y Formación Integral, la construcción de conocimiento, basado en el diálogo, con sus disensos y consensos, responde a las aspiraciones y anhelos sociales, en pro de un desarrollo económico integral.

Se puede terminar con Brunner (2001), quien en su trabajo *Aseguramiento de la Calidad y Nuevas Demandas sobre la Educación Superior en América Latina*, comenta que se asiste actualmente a un afán de responder a las necesidades del mercado, con tintes de Ciencia, Desarrollo e Innovación, consagrados en manuales, directivas y políticas (OCDE, Manual de Oslo, 2005) que estandariza naciones, olvidando la singularidad de cada ser humano, a una masificación de programas y de instituciones universitarias, dejando en detrimento la calidad de la formación en humanidad de los estudiantes y, en últimas, de la sociedad.

Ahora bien, es fundamental proyectar la labor de la universidad ante sí misma, su relación con la sociedad y la empresa, resignificando el papel de la docencia, la investigación, la proyección social y la internacionalización en función de una vivencia plena de una ética mundializada, bajo presupuestos categoriales de ciudadanía del mundo, en nuestro contexto concreto; de tal manera que la realidad que experimentamos, significamos y proyectamos hacia un mundo mejor que es posible en calidad de vida, equidad y justicia. En este universo de posibilidades, es menester el diálogo, la autonomía, el consenso y la tolerancia para formar procesos, contextos y textos de paz y reconciliación. De ahí que sea vital la resignificación de la pedagogía en un contexto de educación superior en aras de generar nuevos saberes práxicos que favorezcan la configuración de una mentalidad ciudadana para todos los profesionales en formación, asumiéndose como agentes transformadores de justicia, democracia, convivencia y búsqueda de nuevos valores ante la vida con sentido crítico y glocal.

En los procesos de democracia y formación ciudadana se debe establecer la relación entre la educación de los seres humanos como ciudadanos cosmopolita en un proyecto Nación del y para el mundo, de tal manera, que permita establecer algunos referentes para una mejor humanización del ser humano,



en su comprensión de ser igual entre los demás seres vivos, y así se podrá proteger, promocionar y dignificar su entorno inmediato, al que todos debemos llamar nuestra casa.

Por tanto, será, además, labor para continuar en la reflexión el análisis de las distintas narrativas de los diferentes grupos sociales y culturales que coexisten en el contexto actual, ya que a través de ellos se genera identidad, sentido de pertenencia al grupo, cohesión y aceptación tolerante e intercultural de la diferencia. El maestro pedagogo, por tanto, deberá ser un intérprete de los modelos mentales construidos en la interacción social cotidiana, tanto de sí mismos como de sus estudiantes, para transformar aquello que debe serlo de las estructuras socialmente aceptables; así mismo deberá romper con las creencias, imaginarios excluyentes y discriminatorios en aras de formar una sociedad igualitaria, justa y pacífica ante visiones totalizantes de poder, dominio y fuerza evidenciadas en la cotidianidad de la vida.

Para terminar, la universidad es una de las encargadas de brindar horizontes de comprensión a lo que realmente significa ser “ser humano”, lo que implica que las humanidades dentro de la vida de toda institución educativa es esencial para lograr esta meta, en función de formar estudiantes con ciencia, conciencia y con una mentalidad ciudadana cosmopolita, pues sólo así se podría afirmar con Sócrates que no somos ciudadanos de Grecia ni de Atenas, sino del mundo.

## Referencias

Ágora (2013). Universidad Santo Tomás. Documento Académico.

Barrios T., Hernando-Parra R., Omar-Sicilliani B., José María (2014). *Educación y ágora digital: retos y horizontes para la formación humanística*. En: AGO-USB. V.15. Nro. 1. Enero-junio. pp. 169-193. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a10.pdf>

Brunner, J. (2001). Aseguramiento de la Calidad y Nuevas Demandas sobre la Educación Superior en América Latina. En: *Demandas Sociales y sus Implicaciones para la Educación Superior*. Buenos Aires: Unesco.

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del Mundo. Teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial, Madrid.

- Cortina, A. (2000). Filosofía del diálogo en los umbrales del tercer milenio. En: Muñerza, Javier-Cerezo, Pedro (eds). *La filosofía hoy*. Barcelona: Editorial Crítica, pp. 179-187
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades. México: UNAM.
- Habermas, J. (1964). La esfera pública: un artículo de enciclopedia. *New German Critique*. Nro. 3 (autumm 1974) pp. 49-55. Recuperado de <http://frank.mtsu.edu/~dryfe/SyllabusMaterials/Classreadings/habermas.pdf>.
- Habermas, J. (1987). La idea de la Universidad- procesos de aprendizaje. En: *Revista Sociológica*. Vol.2, No. 5. Traducción de Francisco Galván Díaz. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México.
- Ianni, N. (2003). La Convivencia Escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En: *OEI*. Num. 2, agosto – septiembre. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. 15ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, G. (2007). *La Sociedad del Hiperconsumo*. Conferencia organizada por la cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey, 14 de agosto. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=r3ychf3IR0w>
- Mié, F. (2005). Acción y Política en la república de Platón. *Signos Filosóficos*, vol. VII, num. 14, julio-diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- OCDE (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Tercera Edición. OCDE – Eurostat. Recuperado de: <https://www.oecd.org/sti/inno/2367580.pdf>
- Proyecto Educativo Institucional (2004). Universidad Santo Tomás. Editorial USTA, Bogotá.
- Pericot, J. (2005). *El Ágora Digital*. Disponible en: [www.portalcomunvision.com](http://www.portalcomunvision.com)
- Sánchez, C., Marduk, J. (2004). Educación media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo. *Cuadernos de la escuela*, Vol. 6, nro. 9. Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín.
- Sánchez, C., Marduk, J. (2004). *La ciencia y el destino de los pobres, memoria de un encuentro internacional*. Cambio Tecnológico, Innovación y Desarrollo. Medellín: EAFIT.

Tucídides (420 a.C). Discurso Fúnebre de Pericles. Traducción y notas de Antonio Arbea G., profesor de Lenguas Clásicas de la Universidad Católica de Chile. En: Revista Estudios Públicos, Santiago de Chile.

Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. En: *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 14, número 002. Universidad do Minho, Braga, Portugal. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>