



unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

Vol. I, N° 1, enero - diciembre, 2005  
ISSN 1817 - 390X

**Temática Psicológica**

*Temát. psicol.*

**Directora**

Victoria García García

**Comité editorial**

Hilda Figueroa Pozo

Carolina Lizano Espinoza

**Editora**

Victoria García García

**Asistente editorial**

María Velásquez Casafranca

**Colaboración en la edición**

Victoria Muñoz Mendoza

Mary Fridman Markewitz

**Traducción**

Facultad de Traducción, Unifé

**Dirección**

Programas Académicos de Doctorado y

Maestría en Psicología, Unifé

Av. Los Frutales 954

Urb. Camacho, La Molina

Lima, Perú

**Teléfonos**

(51 1) 434 1885 Anexo 274

Fax (51 1) 435 0853

Hecho el depósito legal en la Biblioteca  
Nacional del Perú N°:

2005-9592

**Impresión**

Ediciones Libro Amigo

**Distribución**

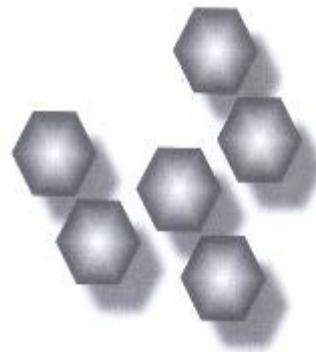
Donación, conye

Periodicidad: Anual

**email**

docpsi@unife.edu.pe

http://www.unife.edu.pe



**Temática Psicológica**

*Revista especializada*

de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en  
Psicología de la Escuela de Post Grado de la Universidad  
Femenina del Sagrado Corazón

Lima - Perú

*Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad  
exclusiva de los autores*



## UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

### AUTORIDADES

Rectora

*Elga García Aste, rscj.*

Vicerrectora Académica

*Rosa María Reusche Lari*

Vicerrectora Administrativa

*Graciela Ruiz Durán*

### CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE POST GRADO

Directora

*Gloria Benavides Vía*

#### **Coordinadores Post Grado**

Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Educación

*Gloria Benavides Vía*

Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología

*Victoria García García*

Programa de Maestría en Derecho Civil

*Manuel Rivera Parreño*

---

## CONTENIDO

<b>Editorial</b> .....	5
<b>Artículos:</b>	
<b>Mujeres con historia de maltrato infantil.</b> <i>Ana María Castañeda Chang</i> .....	7
<b>Trampas vitales y locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal en un centro de salud en Lima</b> <i>Katherine Azobache Luján y Carmen Rosa Rojas Boiza</i> .....	19
<b>Modelo de intervención del maltrato y abuso sexual infantil desde un Hospital General.</b> <i>Silvia León Vega</i> .....	25
<b>Análisis del impacto de la aplicación de un programa para el desarrollo y optimización de las habilidades de lectura y escritura (LECTES) en la interacción profesor – alumno.</b> <i>Luis Ahumada y Juan González</i> .....	33
<b>Efecto de un Programa para desarrollar conductas asertivas en estudiantes de centros educativos de estrato socioeconómico bajo.</b> <i>Carolina Lizano Espinoza y Victoria Muñoz Mendoza</i> .....	41
<b>Experiencias de reeducación en Villa El Salvador</b> <i>Lourdes Parejo Pérez</i> .....	51
<b>Axiología y psicología en la educación de personas sordas: La propuesta bilingüe-bicultural.</b> <i>Hilda Figueroa Pozo</i> .....	57
<b>Sucesos de vida en la detección de problemas emocionales de estudiantes universitarios.</b> <i>Luis Chan Bazalar</i> .....	67
<b>VARIABLES Y CRITERIOS DE UN PROGRAMA PREVENTIVO PARA UNIVERSITARIOS MIGRANTES: UNA PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA.</b> <i>Victoria García García</i> .....	79
<b>Experiencias en aspectos psicológicos relacionados con el desarrollo de la democracia.</b> <i>Adriana Miranda Troncoso</i> .....	89
<b>Sentido de coherencia, afrontamiento y sobrecarga en cuidadores familiares de ancianos con enfermedad crónica.</b> <i>Mariella Dejo Vásquez</i> .....	95
<b>El proceso de formación de un psicoterapeuta.</b> <i>Carmen Morales Miranda</i> .....	103
<b>Relación de tesis sustentadas en el Postgrado de Psicología (1990 – 2005)</b>	
• Relación de tesis sustentadas en el Programa Académico de Maestría en Psicología (1990-2005).....	107
• Relación de tesis sustentadas en el Programa Académico de Doctorado en Psicología (1997-2005).....	111
<b>Instrucciones para los autores</b> .....	113

CONTENTS

<b>Editorial</b> .....	5
<b>Articles:</b>	
<b>Women with a child maltreatment history.</b> <i>Ana María Castañeda Chang</i> .....	7
<b>Vitaltraps and locus of control scale on women victims of marital violence in a Lima health center.</b> <i>Katherine Azabache Luján y Carmen Rosa Rojas Boiza</i> .....	19
<b>A model of intervention at a general hospital of child maltreated and sexual abuse.</b> <i>Silvia León Vega</i> .....	25
<b>Impact analysis of a program application for the development and improvement of the reading and writing skills (LECTES in spanish) in teacher and student interaction.</b> <i>Luis Ahonada y Juan González</i> .....	33
<b>Effects of a program to develop assertive behaviors in students of educational centers with a low socioeconomic level.</b> <i>Carolina Lizano Espinoza y Victoria Muñoz Mendoza</i> .....	41
<b>Reeducational experiences in Villa El Salvador.</b> <i>Lourdes Pareja Pérez</i> .....	51
<b>Axiology and psychology in the education of deaf people: The bilingual-bicultural proposal.</b> <i>Hilda Figueroa Pozo</i> .....	57
<b>Life events when detecting university students' emotional problems.</b> <i>Luis Chan Bazalar</i> .....	67
<b>Variables and criteria of a preventive program for migrant university students: A psycho educational view.</b> <i>Victoria García García</i> .....	79
<b>Experiences on psychological aspects related to democracy development.</b> <i>Adriana Miranda Troncoso</i> .....	89
<b>A sense of coherence, coping and burnout of relatives as caretakers of their elderly family members with chronic diseases.</b> <i>Mariella Dejo Vásquez</i> .....	95
<b>Psychotherapists formation process.</b> <i>Carmen Morales Miranda</i> .....	103
<b>List of degree thesis disserted in Psychological Postgraduate School (1990 - 2005).</b>	
• Thesis disserted in Psychology's Master Academic Program (1990 - 2005).....	107
• Thesis dissertedd in Psychology's Doctoral Academic Program (1997 - 2005).....	111
<b>Instructions to authors</b> .....	113

## EDITORIAL

Los Programas Académicos de Maestría y Doctorado en Psicología de la Escuela de Post Grado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, conscientes de la necesidad de dar a conocer las investigaciones y producción académica de sus docentes, alumnas y egresadas, pone a disposición de la comunidad científica el primer volumen de la revista especializada "Temática Psicológica", en el que se incluyen trabajos de todas las áreas de la Psicología contemporánea, enfatizando los trabajos empíricos y de opinión.

El comité editorial está a cargo de alumnas del Doctorado en Psicología, lo que permite involucrarlas en la selección, revisión y corrección de artículos; es decir, ir formándolas en el trabajo de edición, tan poco atendido en nuestro medio.

Esta publicación se ha dividido en tres secciones: Editorial, artículos y relación de tesis del Post Grado en Psicología. Los artículos presentan contenidos diversos de la actualidad psicológica. Por ello, sin hacer divisiones rígidas por áreas o campos de trabajo de la Psicología, se han ordenado por temas, facilitando el interés del lector.

Castañeda, Azabache, Rojas y León trabajan maltrato, violencia y abuso sexual; Ahumada, Gonzáles, Lizano, Muñoz y Pareja presentan artículos sobre experiencias y programas de intervención psico-educativos; Figueroa nos habla sobre la axiología y psicología en los sordos; Chan y García, tratan alternativas de diagnóstico e intervención para estudiantes universitarios; Dejo, presenta una investigación en torno a las características de los cuidadores familiares; y Morales plantea una reflexión en torno a la formación terapéutica. A todos ellos, nuestro agradecimiento.

Quiero destacar la colaboración de los doctores Luís Ahumada y Juan González de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), articulistas invitados.

Los contenidos vertidos en este volumen nos permiten reflexionar en el camino de la prevención e intervención en que se encuentra la Psicología como respuesta a la problemática actual.

Nuestra revista pretende propiciar un intercambio de experiencias, teóricas y prácticas, con los investigadores y académicos de universidades extranjeras. Es por ello que en esta edición hemos respetado las principales normas y parámetros internacionales a fin de facilitar esta cooperación.

Deseo expresar mi agradecimiento a la Dra. Gloria Benavides, Directora de la Escuela de Post Grado por apoyar este proyecto incondicionalmente, a las Vicerrectoras, Dras. Rosa María Reusche y Graciela Ruiz, por hacer de esta revista una realidad, y mi reconocimiento y gratitud a la Dra. Elga García Aste, Rectora de esta casa de estudios.

**Dra. Victoria García García**  
Directora

## MUJERES CON HISTORIA DE MALTRATO INFANTIL

### *Women with a child maltreatment history*

Ana María Castañeda Chang\*

#### Resumen

La investigación tiene como objetivo: a) conocer qué porcentaje de la población de mujeres reporta haber sufrido algún tipo de maltrato durante la infancia, b) qué tipo de maltrato sufrió y c) quiénes fueron las personas que lo ocasionaron.

Es un estudio de tipo descriptivo con análisis de frecuencias, se usó una encuesta que comprende dos partes: a) Datos demográficos que permitan conocer a la persona y; b) Una pregunta abierta: ¿Cuándo eras niña quién o quiénes te castigaban y cómo lo hacían?

Se hizo una tipificación del tipo de maltrato sobre la base de las historias contadas, se separó los malos tratos en seis tipos manteniendo el nivel de expresión de las participantes en el estudio.

Se concluye que la figura materna es la que más maltrato realiza sobre las hijas y esto podría deberse a tres variables: a) Son las madres las que más tiempo pasan con las hijas, b) En el Perú un gran porcentaje son familias monoparentales con madres jefas de hogar; es decir, ellas se encargan del sostenimiento del hogar y debido a esto la situación de estrés que atraviesan no es manejada adecuadamente, c) A un contexto cultural en donde el hombre no puede tocar a la mujer y siendo la hija del mismo género que el de la madre es ésta quien propicia el castigo.

**Palabras Clave:** Padres, mujeres, tipología, maltrato.

#### Abstract

The research has the goal of finding out what percentage of women reports having suffered any type of child maltreatment; what type of maltreatment; and who caused child maltreatment.

This is a descriptive research with frequency analysis. A two-part survey was used: a) demographic data that permitted knowing about the person; and b) an open question, "When you were a child, who maltreated you and in which way?".

A standardization of types of maltreatment was built from the stories narrated. Maltreatment was separated in six types and maintaining the verbal expression of participants in this study.

The conclusion shows higher prevalences of maltreatment on girls by mothers. This is due to three variables: a) mothers spend more time with their daughters; b) in Peru, a great percentage of monoparental families with mothers as heads of their homes maintain the family, and thus suffer of a not well managed stress; c) a cultural context in which the man can not touch women, so mothers are the figures who impose punishment.

**Key Words:** Fathers, mothers, typology, maltreatment.

\* Doctora en Psicología, Unife, Katholieke Universiteit Leuven, Centre for Psychoanalysis and Psychodynamic Psychology, Department of Psychology, Leuven-Belgium. anamaria.castaneda@gmail.com

### Maltrato infantil en mujeres de Lima

Sabemos que el maltrato infantil repercute en todas las esferas del ser humano, en la física, en la psicológica, en la social y emocional; sin embargo en el Perú estas repercusiones no han sido medidas ni cuantificadas, por este motivo el maltrato aún no se visualiza como un problema de largo plazo ni se le relaciona con la problemática existente en la actualidad.

La mayor parte de los estudios publicados en el Perú abordan el tema de la violencia conyugal (Auccapoma, 1996; Pimentel, 1988; INAGRUP, 1997; Castro, Alencastre, Guezmes & Boyle, 1998; Gavilano & Gonzales de Olarte, 1998; DEMUS, 1998; Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán-MINSA-OPS, 1999; Dierna, 2001) y el abuso sexual hacia las mujeres (Guezmes, Palomino & Ramos, 2002) sin contar aún con estadísticas nacionales sobre maltrato infantil.

Existen estudios como el de Ponce (1995) que trabaja con una muestra de 1100 estudiantes de ambos sexos con una edad entre 9 y 14 años, de centros educativos particulares y estatales, de 4 estratos socioeconómicos. Encuentra diferencias significativas con relación a las formas de castigo según edad, sexo y nivel socioeconómico, concluyendo que son los de menor edad, los de sexo masculino y de nivel socioeconómico bajo los más propensos al castigo físico. A nivel familiar encontró que en las familias extensas se suscitan mayor número de casos de maltrato físico infantil y que son los factores culturales, los que influyen de forma diferenciada en la aplicación de diversos tipos de maltrato físico. La depresión como sintomatología asociada al maltrato infantil en niños y adolescentes (Novoa, 2002) y las repercusiones del abuso sexual (Castañeda, Castamán & Pimentel, 2003) como consecuencia del suicidio en adolescentes (Castañeda, 2002), son los temas que se han trabajado en el medio.

Los estudios más significativos como el de Ochoa (2002), en su investigación sobre factores asociados a la presencia de violencia a la mujer, toca de manera tangencial la problemática del maltrato infantil y de su relación con las personas que lo producen. Entre sus hallazgos menciona que las situaciones de maltrato sufridas por la mujer en su infancia fueron observadas en un 65% las cuales habrían sufrido algún tipo de maltrato infantil; siendo los más frecuentes los de maltrato físico (61%) (el trabajo fue realizado sobre la base de 18195 encuestas válidas. En ese mismo estudio Ochoa

menciona que las mujeres habían reportado en un 28% haber sido agredidas físicamente por alguna persona siendo los padres los de más alta frecuencia: la madre 13% y el padre 12%.

Los niveles de prevalencia del maltrato infantil en el Perú no han sido investigados, considerándose estadísticas internacionales como referenciales al medio.

En el ámbito internacional, la repercusión de los malos tratos sufridos en la infancia (Duncan, 1999; Thompson, Arias, Basile & Desai, 2002; Lang, Stein, Kennedy & Foy, 2004), y del abuso sexual sufrido en la niñez sobre la vida adulta de las mujeres (Dilili & Damashek, 2003; Hall, 2003) han sido ampliamente estudiados a través de estudios que evalúan depresión, dificultades en las relaciones interpersonales, trastornos emocionales y la revictimización (Messman-Moore & Long, 2000; McCloskey & Bailey, 2000) asociándolos en algunos casos al sexo del abusador (Denov, 2004). Existen estudios que relacionan la violencia familiar con maltrato infantil (Edleson, 1999; Margolin, Gordis, Medina & Oliver, 2003), coerción sexual en las escuelas (Forbes & Curtis, 2001) y con la repetición de la violencia en la formación de nuevas familias (Baker, Perilla & Norris, 2001; Williams, 2003; Skuja & Halford, 2004), así mismo se está trabajando sobre la elaboración de instrumentos para la detección de historias de abuso físico en la infancia (Korbanka & McKay, 2000; Figueiredo et al., 2004).

Algo que llama la atención en las investigaciones revisadas es la presencia, casi única, de estudios sobre las repercusiones de la violencia conyugal en las mujeres y en los niños. Entre ellos sólo se habla del hombre como el que genera más violencia y abuso, encontrando sólo un estudio que nos habla sobre los procesos de ajuste infantil con madres abusadoras (Sullivan, Juras, Bybee, Nguyen & Allen, 2000) y otro estudio que trata sobre la competencia paterna de hombres que han sido maltratados, el cual se realizó con familias latinas afectadas por la violencia doméstica (Baker, Perilla & Norris, 2001).

El grado de familiaridad con las personas que cometen el maltrato infantil (Nobes, Smith, Upton & Heverin, 1999; Kitamura et al., 1999; Kamsner & McCabe, 2000; Nobes & Smith, 2000; Kellogg & Menard, 2003) y el abuso sexual (New, Stevenson & Skuse, 1999) se han estudiado en varias poblaciones

como Inglaterra, Japón, Portugal y en poblaciones latinas afincadas en Estados Unidos. Sólo algunos son los que consideran las cuestiones culturales (Aronson Fontes, Cruz & Tabachnick 2001; Baker, Perilla & Norris, 2001).

En cuanto a las investigaciones de género parental asociado a malos tratos en la infancia, hemos encontrado los reportes de Sariola (1992) en donde después de encuestar a 9000 adolescentes de 15 años encontró que las madres realizaban maltrato leve y los padres el maltrato severo; este maltrato aumentaba cuando los niños se encontraban viviendo con madres solteras y en hogares con presencia de padrastro.

En Nueva Zelanda, Mullen (1996) estudia a un grupo de mujeres, encontrando que tanto el padre como la madre abusan físicamente de sus hijas en igual proporción, siendo la diferencia que el abuso sexual siempre fue cometido por un hombre.

En 1993, Moeller y colaboradores en un estudio realizado en los Estados Unidos destacan que son los padres los que realizan más maltrato físico que las madres, resaltando que el abuso sexual es cometido con mayor frecuencia por el hombre tanto dentro como fuera del hogar.

Por su parte Duncan (1999) en su trabajo realizado sobre maltrato ocasionado por padres y pares, investigó la relación entre victimización por acoso y distress psicológico, encontrando que de 210 estudiantes que participaron en el estudio un alto índice de participantes que habían reportado violencia por acoso habían recibido maltrato físico por parte de sus padres. Y en ese sentido el maltrato era mayor por parte de sus madres en lo que se relacionaba a maltrato emocional (insultos, críticas, hacerle sentir culpable, ridiculizarlo, hacerle pasar situaciones embarazosas y hacerle sentir una mala persona), en comparación de los padres que los hacían sentir mal psicológicamente en tres áreas (insultos, haciéndoles sentir culpables y haciéndoles sentir malos). En este estudio los resultados son mostrados a través de medias y no porcentajes, encontrándose varias limitaciones entre ellas, la falta de confiabilidad en el reporte de los participantes que debido al número de participantes los resultados no pueden ser generalizados pero sí provee de resultados que pueden servir a la clínica y al ambiente educativo.

Kitamura et al. (1999) en su estudio realizado en

Japón sobre la base de 98 mujeres empleadas en una compañía de Tokio encontró que el 9% reportaba negligencia emocional por parte de la madre, 5% reporta haber recibido amenazas, 2% reporta que la madre le hacía sentir vergüenza, 1% reporta haber recibido golpes con una parte del cuerpo al igual que un 1% haber recibido golpes con algún objeto. En cuanto a la frecuencia el 27% de las madres cacheteaban a las participantes durante tiempo prolongado, inclusive años.

Nobes et al. (1999) menciona que para entender la violencia de los padres hacia los niños y poder identificar las características de los potenciales abusadores es importante conocer si es la madre o el padre el que administra el mayor castigo físico. En este estudio realizado con familias británicas encuentra que existe cierta similitud en cuanto a frecuencia entre ambos padres en el uso del castigo físico hacia sus hijos. Esto se encuentra corroborado al siguiente año donde a través de un estudio de tipo bibliográfico (Nobes & Smith, 2000) que a partir de los estudios basados en auto reportes de padres y de reportes que la gente hace de relación con sus padres, encuentra igual proporción entre la participación de la madre y del padre en el castigo físico hacia sus hijos. Por otra parte, señala que los estudios basados sólo en el reporte de la madre se encuentran distorsionados porque señalan al padre como el que hace uso del castigo físico. No quedando claro, fundamentalmente porque no hay una congruencia en la metodología; en la utilización de instrumentos y porque en algunos casos se considera la presencia o ausencia del padre.

En estudios más recientes como el de Romito et al. (2001) realizado en una muestra de 510 mujeres italianas se halló que el 16,9% de las mujeres había experimentado violencia por parte del padre y el 15,5% reportó que había experimentado violencia por parte de la madre. Así mismo encontró que los mayores índices de maltrato físico (6,9%) y psicológicos (6,5%) estaban dados por el padre, seguido de la madre en un 4,5% en violencia física y un 4,9 % en violencia psicológica.

Por otra parte, Corliss (2002) realiza un estudio epidemiológico en una población adulta norteamericana, encontrando que en una población de mujeres adultas heterosexuales sanas, el 37,2% reportó haber sufrido maltrato emocional por parte de algún pariente, el 25,9% por parte de la madre y el 24,2% por parte del padre. El 30,9% reportó haber sufrido maltrato físico de forma inespecífica por parte de algún familiar

o cuidador, el 23,7% por parte de la madre y el 18,6 por parte del padre. El 10,3% reportó haber sufrido maltrato físico severo por parte de algún familiar o cuidador, seguido de un 6,9% por parte de la madre y de un 5,8% por parte del padre.

Figueiredo et al. (2004) en un estudio realizado sobre historia de abuso en la adolescencia en padres portugueses encuentra una diferencia en cuanto al género de los padres con relación al género de los hijos, señala entre sus resultados que las hijas mujeres reciben más "latigazos" por parte de sus madres ( $n=79/194$ ) que de sus padres ( $n=27/194$ ), mientras que los hombres recibían el mismo castigo más por sus madres ( $n=45/194$ ) que por sus padres ( $n=43/194$ ). Mientras que las cachetadas/patadas las mujeres la recibían más por sus madres ( $n=37/107$ ) que de sus padres ( $n=22/107$ ) y los hombres lo recibían más por parte de sus padres ( $n=33/104$ ) que de sus madres ( $n=15/104$ ). Concluyó que las mujeres experimentaban más castigo por parte de sus madres que de sus padres con un nivel de significancia del .05.

#### Objetivo de la investigación

La investigación tiene como objetivo:

- Conocer qué porcentaje de la población de mujeres reporta haber sufrido algún tipo de maltrato durante la infancia.
- Qué tipo de maltrato sufrió y,
- Quiénes fueron las personas que lo ocasionaron.

#### Metodología

Es un estudio de tipo descriptivo con análisis de frecuencias, se usó una encuesta que comprende dos partes: a) Datos demográficos que permitían conocer a la persona, donde se procuró que las personas no colocaran datos de nombre con la finalidad de que no fueran identificadas; b) Una pregunta abierta: ¿Cuándo eras niña quién o quiénes te castigaban y cómo lo hacían? Cuéntanos tu historia.

Se informó que la participación en el estudio era voluntaria y que los datos obtenidos iban a ser parte de una investigación que pretendía medir las repercusiones de los malos tratos en la infancia en la vida de las mujeres.

Se aplicaron los instrumentos en cuatro espacios diferentes: a) Universidad femenina particular, b) Universidad mixta particular, c) Centro educativo para adultos femenino, c) Salas de espera de un hospital infantil de Lima.

Se realizó una tipificación del tipo de maltrato sobre la base de las historias contadas, separamos los malos tratos en seis tipos manteniendo el nivel de expresión de las participantes en el estudio. No tipificamos el correctivo como severo o leve, debido que la vivencia de los castigos es de las mujeres y la levedad o gravedad les corresponde a ellas considerarla.

#### Tipo I

Considera la utilización de gritos, insultos y aislamiento (como mandarlo a su cuarto, encerrándolo) o suprimiéndole algo que le gustara a la niña (dejarla sin ver la televisión).

#### Tipo II

Se refiere al castigo físico con utilización de una parte del cuerpo (jalones de pelo, cachetadas, patadas, manazos) acompañados de gritos e insultos.

#### Tipo III

Incluye el castigo físico con utilización de una parte del cuerpo (jalones de pelo, patadas, golpes con puño), con utilización de algún objeto (tres puntas, látigos, tablas, palos, correas) donde el uso de la fuerza física dejó marcas en el organismo acompañados de insultos y/o amenazas.

#### Tipo IV

Incluye el castigo físico con utilización de una parte del cuerpo, con utilización de un objeto que deja marcas en el cuerpo, acompañado de insultos y amenazas, luego de lo cual la menor es encerrada por un periodo del tiempo y/o sometida por medios físicos (ponerla en agua fría, acercarle cosas calientes a alguna parte del cuerpo).

#### Tipo V

Incluye lo numerado en el Tipo IV más amenaza de muerte y/o abandono.

#### Tipo VI

Se utilizan objetos (correa, zapatos, látigo, tabla, "tres puntas") e insultos, los golpes realizados no dejan marcas.

Para el tratamiento estadístico se utilizó el Programa SPSS 11 en español con la finalidad de realizar el estudio de las frecuencias y porcentajes. Se realizó el cálculo de la prevalencia para la muestra estudiada y se calculó el intervalo de confianza según el tipo de maltrato a través del Programa Epi Info 2000.

### Resultados

La Muestra estuvo conformada por 500 mujeres que viven en Lima-Perú, cuyas edades fluctuaron entre 18 y 74 años. Para los efectos de la investigación se formó 5 grupos de edad (ver tabla1), encontrando que el 46.2% (231) de la población evaluada estuvo

Tabla 1  
*Características demográficas de la muestra*

	Frecuencia (n = 500)	%
<b>Edad</b>		
18-19 años	47	9.4
20-29 años	231	46.2
30-39 años	109	21.8
40-49 años	85	17.0
50 a más	28	5.6
<b>Estado Civil</b>		
Soltera	268	53.6
Casada	163	32.6
Conviviente	20	4.0
Separada	9	1.8
Divorciada	6	1.2
Viuda	5	1.0
No menciona	29	5.8
<b>Grado de Instrucción</b>		
Superior	223	44.6
Secundaria	173	34.6
Superior Incompleta	27	5.4
Técnica	25	5.0
Secretariado	22	4.4
Primaria	11	2.2
Secundaria Incompleta	3	0.6
No menciona	16	3.2
<b>Tipo de Maltrato</b>		
Tipo I	117	23.4
Tipo II	67	13.4
Tipo III	56	11.2
Tipo IV	22	4.4
Tipo V	4	0.8
Tipo VI	49	9.8
Sin Maltrato	78	15.6
No menciona	107	21.4

Tabla 2.  
Relación con la persona que realizaba el correctivo

	General (n=500)	SHM (n=78)	Tipo I (n=117)	Tipo II (n=67)	Tipo III (n=56)	Tipo IV (n=22)	Tipo V (n=4)	Tipo VI (n=49)
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Madre	159 (31.8)	32 (41.0)	43 (36.8)	23 (34.3)	22 (39.3)	9 (40.9)	2 (50)	20 (40.8)
Padre-Madre	135 (27.0)	31 (39.7)	44 (37.6)	23 (34.3)	17 (30.4)	8 (36.4)	1 (25)	7 (14.3)
Padre	64 (12.8)	5 (6.4)	10 (8.5)	13 (19.4)	12 (21.4)	4 (18.2)	1 (25)	16 (32.7)
Abuelos	11 (2.2)	3 (3.9)	7 (6.0)	-	1 (1.8)	-	-	-
Hermanos	10 (10)	-	1 (0.9)	5 (7.5)	2 (3.6)	1 (4.5)	-	1 (2.0)
Tíos	7 (1.4)	-	5 (4.3)	-	-	-	-	1 (2.0)
Madre-Abuela	3 (0.6)	1 (1.3)	1 (0.9)	-	-	-	-	1 (2.0)
Las nietas	2 (0.4)	2 (2.6)	-	-	-	-	-	-
Padrinos	2 (0.4)	1 (1.3)	-	-	-	-	-	-
Madre-Abuelo	1 (0.2)	-	-	1 (1.8)	-	-	-	-
Madre-Tíos	1 (0.2)	-	1 (0.9)	-	-	-	-	-
P-M-Ab	1 (0.2)	-	1 (0.9)	-	-	-	-	-
Madrasta	1 (0.2)	-	1 (0.9)	-	-	-	-	-
Patrona	1 (0.2)	-	-	1 (1.5)	-	-	-	-
No menciona	102 (20.4)	3 (3.8)	3 (2.6)	2 (3.0)	1 (1.8)	-	-	3 (6.1)
TOTAL	500	78	117	67	56	22	4	49
Prevalencia	15.6%	23.4%	13.4%	13.4%	11.2%	4.4%	0.8%	9.8%
IC 95%	(4-39)%	(7-51)%	(4-35)%	(4-35)%	(3-30)%	(1-14)%*	(0-3)%*	(3-27)%

SHM= Sin Historia de Maltrato

IC= Intervalo de Confianza. \* Si el intervalo de confianza es 1 o cero no es significativo

conformada por mujeres cuyas edades fluctuaban entre los 20-29 años, seguido de aquellas cuyas edades se encontraban entre los 30-39 años 21.8% (109), seguido de un 17% (85) en donde se ubicaban las de 40-49 años, en cuarto lugar estaban las de 18 y 19 años que en su mayoría eran estudiantes con un 9.4% (47), finalmente se encontraban aquellas cuyas edades se ubicaban de 50 a más con un 5.6% (21).

Dentro de las características demográficas (ver tabla 1) encontramos que el 53.6% (268) estaba conformado por mujeres solteras, el 32.6% (163) por mujeres casadas, 5.8% (29) no mencionaron su estado civil, 8% (40) se encontraban o separadas, viudas o divorciadas o eran convivientes.

Con respecto al grado de instrucción de la muestra estudiada (ver tabla 1) el 44.6% (223) mencionaron tener estudios superiores o encontrarse realizando sus estudios universitarios, mientras que el 34.6% (173) con estudios secundarios, finalmente el 17.6% (88) estaba conformado por mujeres que reportaron tener estudios de primaria, estudios técnicos, secretariado, secundaria incompleta y superior incompleta.

En cuanto al tipo de correctivo utilizado (ver tabla 1) encontramos que el 21.4% de la muestra total no respondió a la pregunta qué tipo de correctivo usaba cuando era pequeña, por lo que la muestra final sometida a estudio constituida por aquellas mujeres que respondieron, que fueron un total de 303 mujeres, de las cuales el 15.6% (78) respondieron haber sido tratadas con cariño o se le hablaba cuando eran corregidas. El 63% (315 personas) de las personas estudiadas respondió haber sufrido algún tipo de maltrato dentro de la categorización realizada en el presente estudio.

Los niveles de prevalencia hallados según tipo de maltrato fueron: de 23.4% para el Tipo I; 13.4% para el Tipo II; 11.2% para el Tipo III; 4.4% para el Tipo IV; 0.8% para el Tipo V; 9.8% para el Tipo VI. Los intervalos de confianza (IC) hallados según el Tipo de Maltrato son mayores en el Tipo I, II, III, VI, siendo los IC del Tipo IV y V no significativos para la población en estudio, es decir, tienen muy poca posibilidad de aparecer en frecuencia dentro de la población (tabla 1) pero que es necesario mencionar su presencia.

Cuando analizamos las tablas generales de quién o quiénes eran las personas que corregían cuando eran

niñas (Tabla 2), encontramos que el 20.4% no respondió a esa pregunta abierta.

El 31.8% refirió que era la madre la que aplicaba el correctivo, seguido de un 27% que mencionó que eran ambos padres (padre y madre) los que corregían, luego en porcentaje sigue el padre con un 12.8%. Es necesario mencionar que la aparición del padre se realiza después de que la madre a realizado el castigo y cuando ésta ha expuesto al padre el motivo, es decir las niñas recibían un doble castigo en primer lugar de la madre y luego el del padre.

Cuando analizamos individualmente entre aquellas mujeres que mencionaron no haber sufrido ningún correctivo físico, sino que "se le hablaba", "se le trataba con amor", "se le conversaba", encontramos que el 41% refirió recibir estas conversaciones de las madres y un 39.7% por parte de ambos padres.

Cuando analizamos el Tipo I es decir el correctivo se realizaba con la utilización de gritos, insultos y aislamiento, o mandarlo a su cuarto, encerrándolo, dejándolo sin televisión o suprimiéndole algo que le gustara, observamos que: El 37.6% refirió que eran ambos padres los que aplicaban el correctivo, mientras que el 36.8% refirió que sólo era la madre.

Al analizar el tipo II se refiere al castigo físico con utilización de una parte del cuerpo (jalones de pelo, cachetadas, patadas, manazos) acompañados de gritos e insultos, observamos que el 34.3% refirió que provenía sólo de la madre y el mismo porcentaje refirió que eran ambos padres los que castigaban, seguido de un 19.4% sólo del padre.

Al analizar el tipo III que incluye el castigo físico con utilización de una parte del cuerpo (jalones de pelo, patadas, golpes con puño), con utilización de algún objeto (tres puntas, látigos, tablas, palos, correas) acompañados de insultos y/o amenazas y donde el uso de la fuerza física dejó marcas en el organismo, observamos que el 39.3% refirió que era la madre quien aplicaba el correctivo. El 30.4% refirió que eran ambos padres y el 21.4% que era sólo el padre el que corregía.

Cuando analizamos el tipo IV que incluye el castigo físico con utilización de una parte del cuerpo, con utilización de un objeto que deja marcas en el cuerpo, acompañado de insultos y amenazas, luego de lo cual

la menor es encerrada por un período del tiempo y/o sometida por medios físicos (ponerla en agua fría, acercarle cosas calientes a alguna parte del cuerpo), encontramos que el 40.9% refirió que fue la madre quien corregía de esta manera, seguido de un 36.4% donde mencionaron que eran ambos padres los que aplicaban el correctivo.

Cuando analizamos el tipo V que incluye lo numerado en el Tipo IV más amenaza de muerte y/o abandono, encontramos que el 50% mencionó que fue la madre quien corregía de esta manera. Si bien el número de mujeres que reporta este tipo de maltrato no es significativo creemos necesario exponerlo con fines comparativos.

Al analizar el Tipo VI que hace referencia a la utilización de objetos (correa, zapatos, látigo, tabla, tres puntas) e insultos, donde los golpes realizados no dejan marcas, hallamos que el 40% mencionó que era la madre quien corregía y el 32.7% mencionó que era el padre quien corregía según estas características.

### Discusión de resultados

En el Perú el tema del maltrato infantil es abordado en la mayoría de los estudios de manera tangencial, incorporado en la mayoría de los casos dentro de las investigaciones de violencia conyugal. Es justamente debido a esto que la mayoría de intervenciones realizadas en la comunidad van dirigidas a la detección, denuncia y tratamiento de la violencia proveniente del sexo masculino. Los resultados hallados en la investigación, a pesar de que no pueden ser generalizados, nos permiten observar la presencia de violencia por parte de la mujer, violencia de la cual ella no está haciéndose responsable, y que tiene que ver con la violencia que generan en los hijos. La imagen de la mujer en el Perú en términos de violencia, coincide con la imagen de mujer sufriente, es decir que sigue en el sufrimiento, esto se debe en parte a este tratamiento que se hace de ella, y en parte porque los programas de intervención en violencia conyugal siguen poniéndola en esta posición.

Lo hallado en el estudio es concordante con las investigaciones realizadas en sociedades y realidades distintas (Sariola, 1992; Duncan, 1999; Kitamura, 1999; Figueiredo, 2004) en relación a que son las madres las

que más castigo ocasionan a los hijos, sin embargo es necesario destacar que estos estudios fueron realizados en poblaciones heterosexuales.

Otro punto a considerar es que de las investigaciones revisadas sólo una considera la participación de otras personas como aquellas que ocasionaban el maltrato infantil (Corliss, 2002), siendo necesario destacar que en nuestra investigación consideramos importante el mencionar la participación de otros familiares debido a la importancia que tiene la familia en el cuidado y desarrollo del menor.

Por otra parte, según la ENAHO (INEI 1998) "alrededor de una quinta parte, 18,4% de los hogares peruanos son dirigidos por una mujer. Posiblemente, esta cifra no refleje en su debida magnitud el fenómeno, por cuanto se da la tendencia cultural de asociar el sexo masculino a la idea de jefatura, generalmente, las mujeres se declaran jefas de hogar cuando viven sin pareja. Al observar la jefatura de hogar por área de residencia, se aprecia que la responsabilidad de la mujer en la conducción de un hogar es mayor en el área urbana con 19,6%, que en el área rural con 16,2%", motivo por el cual se puede explicar la alta prevalencia de maltrato proveniente de la madre. Lo que nos podría estar indicando el por qué aparece la mujer como la figura que más castigo infringe a la hija, y que estaría en la línea de los estudios realizados por Gelles en Estados Unidos (1993, en Buchanan, 1996) en que menciona que es la madre la que se encuentra más implicada en situaciones de maltrato infantil debido a que son ellas las que más tiempo pasan con los niños.

El por qué es la figura materna la que más maltrato realiza sobre las hijas podría deberse a tres variables: a) son las madres las que más tiempo pasan con las hijas, b) en el Perú un gran porcentaje son familias monoparentales con madres jefas de hogar, es decir ellas se encargan del sostenimiento del hogar y debido a esto la situación de estrés que atraviesan no es manejada adecuadamente c) a un contexto cultural en donde el hombre no puede tocar a la mujer y siendo la hija del mismo género que el de la madre es ella quien propicia el castigo.

Tres limitaciones encontramos en nuestro estudio. Primero los datos obtenidos no pueden ser generalizados debido a que sólo fueron obtenidos en Lima, por lo que un estudio mayor que incluya poblaciones de dife-

rentes partes del Perú nos daría datos más relevantes de cómo se encuentra la situación del maltrato infantil en poblaciones adultas.

Segundo, la investigación sólo incluye a mujeres, dejando de lado el maltrato infantil sufrido por hombres durante su infancia, lo cual serviría para comprobar o descartar la hipótesis planteada como una cuestión de tipo cultural en donde es el padre que se encarga del castigo físico de los hijos varones.

Tercero, la utilización de un instrumento no estandarizado para la medición del maltrato que solo a permitido obtener los datos a nivel de porcentajes y sobre la base de criterios descriptivos subjetivos por parte de la muestra examinada.

A pesar de estas limitaciones los resultados del estudio son importantes como un primer paso en el mapeo de la experiencia del maltrato infantil en poblaciones adultas en el Perú. Siendo necesario considerar en los siguientes estudios, no solamente la prevalencia del maltrato infantil proveniente de las figuras de cuidado, sino también las características familiares, tipo de familia, nivel de ingreso, presencia y/o ausencia de otros miembros familiares dentro del hogar, participación de familiares en la detección del maltrato, intervención de personas externas, y tratamientos, el género de los niños y de las personas que infligen el castigo y la asociación con la cultura en la que crecen y de la que provienen los padres.

#### Referencias bibliográficas

- Aguero de Villanueva, Ortiz, L. (1997). *Nuevas perspectivas sobre la violencia conyugal, estrategias de intervención*. Congreso Internacional de Psicología Clínica: Psicología, psicopatología y psicoterapia en el desarrollo humano: Universidad de Lima.
- Aronson, L.; Cruz, M. & Tabachnick, J. (2001). Views of child Sexual Abuse in Two Cultural Communities: An Exploratory Study Among African Americans and Latinos. *Child Maltreatment*, 6 (2), May, 103-117
- Auccapoma, M. (1996). Análisis situacional de la problemática de la violencia y accidentes en el Perú. *La violencia contra la mujer en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Salud-Oficina General de Epidemiología.
- Baker, C.; Perilla, J. & Norris, F. (2001). Parenting Stress and Parenting Competence Among Latino Men Who Batter. *Journal of Interpersonal Violence*, 16 (11), November 1139-1157.
- Besten, B. (1997). *Abusos sexuales en niños*. Barcelona: Herder.
- Bracamonte, P. (1997). *Maltrato infantil y fuga del hogar*. Congreso Internacional de Psicología Clínica: Psicología, psicopatología y psicoterapia en el desarrollo humano. Universidad de Lima.
- Buchanan, A. (1996). *Cycles of child maltreatment. Facts, fallacies and interventions*. John Wiley & son Ltd, 305pp.
- Campojo, E. (2000). El menor como objeto del maltrato. *Revista psicológica de actualización profesional Paradigmas*, 1 (1), 181-184. Lima-Perú.
- Carozzo, J. (2001) *Violencia y conciliación en la ayuda familiar y escolar*. Lima, Perú: Lamar.
- Carozzo, J. (2000). La Violencia Psicológica. - *Revista Peruana de Psicología*, 4 (4), Lima-Perú.
- Castañeda, A. (1997). *Maltrato infantil: Experiencia de trabajo en el módulo de atención al maltrato infantil en salud (MAMIS) del Instituto de Salud del Niño (ISN)*. Congreso Internacional de Psicología Clínica: Psicología, psicopatología y psicoterapia en el desarrollo humano. Universidad de Lima.
- Castañeda, A. (2002). Características Psicosociales del Adolescente Parasuicida: *Avances en Psicología, Depresión y Suicidio*. Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades, Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Castañeda, A.; Castamán, D. y Pimentel, R. (2003). Niñas y Adolescentes con historia de Abuso Sexual, *Avances en Psicología, Numero Especial*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Castro, A., Alencastre, I., Guezmes, A. y Boyle, E. (1998). *Ruta crítica que siguen las mujeres afectadas por la violencia familiar*.
- Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán-MINSA-OPS (1999). *Violencia familiar: Enfoque desde la salud pública*. Lima.
- Corliss, H; Cochran, S; Mays, V. (2000). Reports of parental maltreatment during childhood in a United States population-based survey of homosexual; bi-

- sexual and heterosexual adults. *Child abuse & neglect*, 26, 1165-1178.
- Denov, M. (2004). The Long-Term Effects of child Sexual Abuse by Female Perpetrators: A Qualitative Study of Male and Female Victims. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (10), October, 1137-1156.
- DEMUS- Grupo Impulsor Nacional de Mujeres por la Igualdad Real (1998). *Elementos para un diagnóstico de la violencia contra la mujer en el Perú*. Lima
- Dierna, R. (2001). *Evaluación de los Centros de Emergencia Mujer CEM*. Lima: Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano.
- DiLillo, D. & Damashek, A. (2003). Parenting Characteristics of Women Reporting a History of Childhood Sexual Abuse. *Child Maltreatment*, 8 (4) November, 319-333.
- Duncan, R. (1999). Maltreatment by Parents and Peers: The Relationship between Child Abuse, Bully Victimization, and Psychological Distress. *Child Maltreatment*, Vol 4 (1) 44-45.
- Edleson, J. (1999). Childrens Witnessing of Adult Domestic Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (8 ), August 839-870.
- Forbes, G. & Adam-Curtis, L. (2001). Experiences whit Sexual Coercion in College Males and Females" Role of family Conflict, Sexist Attitudes, Acceptance of Rape Myths, Self-Esteem, and the Big-Five Personality Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 16 N° 9, 865-889
- Figueredo, B., Bifulco, A., Paiva, C., Maia, A., Fernández, E., Matos, R. (2004). History of childhood abuse in Portuguese parents. *Child abuse & neglect* 28, 669-682
- Fleming, J., Mullen, P., Sibthorpe, B. y Bamner, G., (1999). The long-term impact of childhood sexual abuse in Australian women. *Child Abuse & neglect*, 23, 145-159
- Gavilano, P. y Gonzales de Olarte, E. (1998). *Pobreza y violencia doméstica contra la mujer en Lima Metropolitana*. Documento de Trabajo IEP, 45 pp.
- Guerrero, L.(1998). *Previendo el abuso sexual*. Lima, Perú: Manuela Ramos.
- Guzmes, A., Palomino, N. y Ramos, M. (2002). *Violencia sexual y física contra la mujer en el Perú. Estudio multicéntrico sobre la violencia de pareja y la salud de las mujeres*. Lima: Flora Tristán, UPCH; OPS.
- Hall, J. (2003). Dissociative Experiences of Women Child Abuse Survivors. *Trauma, Violence & Abuse*, 4 (4) October, 283-308.
- INAGRUP, Apoyo a grupos vulnerables (1997). *Violencia contra la mujer en Iquitos*. SNV/INAGRUP. Iquitos-Perú.
- Kamsner, S. y McCabe, M. (2000). The Relationship Between Adult Psychological Adjustment and Childhood Sexual Abuse, Childhood Physical Abuse and Family-of-Origin Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 15 (12), December, 1243-1261
- Kellogg, N. & Menard, S. (2003). Violence among family members of children and adolescents evaluated for sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1367-1376
- Korbanka, J. & McKay, M. (2000). An MMPI-2 Scale yo Identify History of Physical Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 15 (11), November, 1131-1139
- Kitamura, T.; Kijima, N.; Iwata, N.; Senda, Y.; Takahashi, K. & Hayashi, I. (1999). Frequencies of child abuse in Japan: Hidden but prevalent crime. *International Journal of Ofender Therapy and Comparative Criminology*, 43 (1), 1999 21-33
- Lang, A.; Stein, M.; Kennedy, C. & Foy, D. (2004). Adult Psychopathology and Intimate Partner Violence Among Survivors of Childhood Maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*. 19 (10) October, 1102-1118.
- Larrazin H. S. (1993). *Violencia familiar: La necesidad de buscar respuestas integrales*. XXIV Congreso Interamericano de Psicología. Julio, 1993.
- Margolin, G., Gordis, E., Medina, A. y Oliver, P. (2003). The Co-Occurrence of Husband-to-Wife agresión, Family-of-Origin Aggression, and Child Abuse Potential in a Community sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 18 (4), April 413-440.
- McCloskey, L. y Bailey, J. (2000). The intergenerational Transmisión of Risk for Child Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 15 (10), October, 1019-1035.
- Messman-Moore, T. & Long, P. (2000). Child Sexual Abuse and Revictimization in the Form of Adult Sexual Abuse, Adult Physical Abuse, and Adult Psychological Maltreatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 15 (5), May, 489-502.

- Moeller, P.; Bachmann, G.; Moeller, James R. (1993). The combined effects of physical, sexual, and emotional abuse during childhood: Long-term health consequences for women. *Child Abuse & Neglect*, 17(5), 623-640.
- Muhammad M. Haj-Yahia; Asher Ben-Arieh (2000). The incidence of Arab adolescents exposure to violence in their families of origin and its sociodemographic correlates. *Child abuse and neglect*, 24 (10) 119-1315.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C.; Romans, S. E., Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, 20 (1): 7-21
- New, M.; Stevenson, J. & Skuse, D. (1999). Characteristics of mothers of Boys who sexually abuse. *Child Maltreatment*, 4 (1), February; 21-31
- Newell, P. (1999). *Niñas y violencia*. Siena, Italia: Arti Grafiche Ticci.
- Nobes, G., Smith, M., Upton, P. y Heverin, A. "Physical Punishment by Mothers and Fathers in British Homes". *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (8), August 887-902.
- Nobes, G., Smith, M. (2000). The relative extent of physical punishment and Abuse by Mothers and Fathers. *Trauma, Violence & Abuse*, 1 (1), 47-66.
- Novoa, P. (2002). Estudio exploratorio del nivel de depresión en niños y adolescentes de 8 a 16 años con maltrato infantil en Lima Sur. *Avances en Psicología, Depresión y Suicidio*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Ochoa, G. (1993). *Maltrato Infantil*. Madrid, España: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ochoa, S. (2002). *Factores asociados a la presencia de violencia hacia la mujer*. Lima, Perú: INEI.
- Onostre, R. (1999). *Maltrato del niño y del adolescente. Guía médica para detección, atención y seguimiento*. La Paz, Bolivia: Artes Gráficas Latinas.
- Perrone, R. y Nannini, M. (2000). *Violencia y abusos sexuales en la familia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ponce, S. (1995). *Estudio exploratorio sobre maltrato infantil en Lima Metropolitana y Callao*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Romito, P.; Saurel-Cubizolles, M. & Crisma, M. (2001). The relationship between parents violence against daughters and violence by other perpetrators. An Italian Study. *Violence against women*, 7 (12) 1429-1463.
- Sariola, H. (1992). The prevalence and context of family violence against children in Finland. *Child Abuse & Neglect*, 16 (6), 823-832.
- Skuja, K. & Halford, W.K. (2004). Repeating the Errors of our Parents Parental Violence in Mens Family of Origin and Conflict Management in Dating Copules. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (6), June, 623-638.
- Sullivan, C.; Juras, J.; Bybee, D.; Nguyen, H. & Allen, N. (2000). How Childrens Adjustment is Affected by Their Relationships to Their Mothers Abusers. *Journal of Interpersonal Violence*, 15 (6), June 587-602.
- Thompson, M.; Arias, I.; Basile, K. & Desai, S. (2002). The Association Between Childhood Physical and Sexual Victimization and Health Problems in Adulthood in a Nationally Representative Sample of Woman. *Journal of Interpersonal Violence*, 17 (10), October, 1115-1129.
- Williams, L. (2003). Understanding Child Abuse and Violence Against Women. *Journal of Interpersonal Violence*, 18 (4), April, 441-451.

## “TRAMPAS VITALES” Y LOCUS DE CONTROL EN MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA CONYUGAL<sup>1</sup>

### *Vitaltraps and locus of control scale on women victims of marital violence*

Katherine Julissa Azabaché Luján\*

Carmen Rosa Rojas Boiza\*\*

#### Resumen

Este estudio está referido a la relación que existe entre las Trampas Vitales y el Locus de Control en mujeres víctimas de violencia conyugal en un centro de salud en Lima (Perú). Para esto se tomó en cuenta las atenciones ambulatorias en el servicio de psicología del Centro de Salud “Musa” durante los meses de mayo a agosto del 2005. El Centro de Salud atiende a una población de estrato socioeconómico medio y bajo. La muestra asciende a un total de 193 mujeres víctimas de violencia conyugal.

Se aplicó a esta muestra una entrevista acerca de la violencia y dos instrumentos para medir las variables investigadas: El Cuestionario de Trampas Vitales de Young y la Escala de Locus de Control de Rotter.

Para obtener los resultados se aplicó la prueba del Chi Cuadrado encontrándose que seis de las trampas vitales se relacionan significativamente con el locus de control, siendo éstas las trampas vitales de abandono, dependencia, privación emocional, subyugación, normas inalcanzables y grandiosidad. Además se encontró que un mayor número de estas mujeres que presentaban las trampas vitales, tenían un locus de control externo. Ambos constructos han sido aprendidos desde los primeros años de vida, pudiendo darse este aprendizaje de forma paralela.

**Palabras Clave:** Maltrato conyugal, maltrato a la mujer, trampas vitales, locus de control.

#### Abstract

This article deals with the relationship that exists between vitaltraps and locus of control in women victims of marital violence in a Lima health center. Psychology out-patient services in Musa Health Center were studied from may to august 2005. This center has 193 women victims of marital violence from medium to low socio-economic levels.

The researchers applied an interview and two instruments to measure the variables (Young's questionnaire of vitaltraps and Rotter's Locus of Control Scale).

Pearson's chi-square was used with the data, and the results show that six of the vitaltraps are significantly related to the locus of control which are: abandonment, dependency, emotional deprivation, domination, unreachable norms and grandeur. An additional finding was that a major number of women with these vitaltraps has an external locus of control. Both psychological constructs have been learned during childhood, being possible their learning in a parallel way.

**Key Words:** Marital maltreatment, woman maltreatment, vitaltraps, locus of control.

\* Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y de la Salud, Unifé. Formación en Psicoterapia Cognitiva-Conductual. kathy\_sl121@hotmail.com

\*\* Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y de la Salud, Unifé. Formación en Psicoterapia Cognitiva-Conductual. eileen7590@yahoo.es

<sup>1</sup> Tesis para optar el grado de Magíster en Psicología, Unifé, Lima, Perú (2005)

### Introducción

La violencia contra la mujer por parte de su pareja es una de los casos más frecuentes en el Perú. Esta violencia ejercida contra las mujeres supone un grave atentado tanto a la integridad física y moral de las mismas como un ataque directo a su dignidad como persona. Por tanto, esta situación representa una grave violación de los derechos humanos de las mujeres y un problema social de enorme magnitud, debido a la gran incidencia en nuestra población y a la gravedad de las secuelas tanto físicas como psicológicas producidas en las víctimas. Las consecuencias y el impacto de la violencia se ha manifestado en estas mujeres en cuadros depresivos, conductas de ansiedad, pérdida de la autoestima, sentimientos de culpa, una manera inadecuada de relacionarse con la pareja agresora, trastornos de estrés post traumático, entre otros.

Dentro de las características del maltrato se encuentra la cronicidad, afirmando que por término medio las mujeres permanecen en una situación de violencia durante un período no inferior a 10 años. La permanencia en esta situación se podría explicar por razones económicas, sociales y familiares. Sin embargo, existen aspectos psicológicos que podrían dar una explicación a este hecho, lo cual conlleva a preguntarnos por qué estas mujeres se relacionan con parejas agresivas y continúan en esta situación de violencia.

La presente investigación busca dar respuesta a esta interrogante mediante el enfoque de **trampas vitales** desarrollado por Jeffrey Young (1993), el cual plantea que las personas poseen esquemas para relacionarse con los demás (especialmente con parejas) que son aprendidos tempranamente y se van repitiendo a lo largo de la vida. Por ejemplo, si en la niñez una persona padeció de maltrato y abuso, según esta teoría, no es inusual que busque repetir estos patrones en sus relaciones de pareja. Young (1994) en su teoría plantea la existencia de 11 trampas vitales:

*Abandono:* Se basa en la creencia de que las personas que quieres te dejarán y te quedarás solo para siempre.

*Desconfianza - Abuso:* Es la expectativa que las personas abusarán de uno (se burlarán, mentirán, manipularán) que te harán daño físico o que se aprovecharán de uno.

*Vulnerabilidad:* Vivir con el temor de que va ocurrir un desastre en cualquier momento (natural, delictivo, médico o financiero).

*Dependencia:* Incapacidad de enfrentarse a la vida cotidiana sino se recibe ayuda de los demás.

*Privación Emocional:* Creencia que las necesidades de amor nunca serán satisfechas de forma adecuada, tendencia a decir que no serán queridos y los demás no van a comprender cómo te sientes.

*Exclusión Social:* Creencia de que uno es diferente a los demás, presentando sentimientos de aislamiento del resto del mundo.

*Imperfección:* Sentir que uno es internamente imperfecto y defectuoso.

*Fracaso:* Creer que uno es un inútil en áreas como la escuela, el trabajo y los deportes. Al compararse con amigos y compañeros uno se siente fracasado.

*Subyugación:* Sacrificar las propias necesidades y deseos para agradar a los demás a fin de satisfacer a los otros.

*Normas Inalcanzables:* Esforzarse por satisfacer elevadas expectativas que uno mismo se ha impuesto.

*Grandiosidad:* Sentirse especial, insistir que tienen que hacer, decir o el tener todo lo que uno quiera inmediatamente.

El **locus de control** es una expectativa prevalente, o estrategia cognitiva, mediante la cual la gente evalúa las situaciones. Las personas que piensan que pueden controlar su propio destino mediante el trabajo, la habilidad y la capacitación que les dan la posibilidad de encontrar reforzamientos y evitar castigos tiene un Locus de Control Interno; las que tienden a creer que el azar, la suerte y el comportamiento de otros, determinan su destino tienen un Locus de Control Externo. Estas expectativas moldean el comportamiento en distintas situaciones y, a su vez, son moldeados por la experiencia que la persona adquiere con el tiempo.

Relacionando ambas variables, las cuales se dan en un proceso de aprendizaje, se ha considerado interesante estudiar qué tipo de control se ha ido formando en estas mujeres víctimas de violencia conyugal y cuáles son las trampas vitales que predominan en ellas.

### Método

El método que se emplea es el descriptivo y el diseño es de tipo descriptivo-correlacional. La muestra está conformada por 193 mujeres víctimas de violencia conyugal, cuyas edades están comprendidas entre 20 y 60 años, de grado de instrucción secundaria. La muestra se obtuvo de manera intencional durante los meses de mayo a agosto del 2005 en el Centro de Salud de Musa, en el servicio de atención ambulatoria de Psicología.

Los instrumentos empleados fueron la escala de Locus de control interno - externo de Rotter (1954), traducido y adaptado al español por Tyler et al. (1986), instrumento que ha sido tipificado para Lima por Sánchez (1992); mientras que para la ciudad de Trujillo lo realizó Azabache e Iglesias (2002) para un grupo de mujeres víctimas de violencia familiar. El instrumento cuenta con validez interna y confiabilidad.

El segundo instrumento es el Cuestionario de las Trampas Vitales de Young y Klosko (1993), traducido al español por Colom (2001). El cuestionario cuenta con validez de contenido de Aiken.

El tercer instrumento es la Escala de violencia conyugal, que ha sido elaborada en base a la encuesta de maltrato a la mujer del Ministerio de Salud y de la entrevista semiestructurada para víctimas de maltrato doméstico.

### Resultados

Para el análisis de los resultados se utilizó la prueba del Chi Cuadrado. Se trabajó con un nivel de significancia de 0.01

Se presentan las tablas donde se encontró una relación significativa:

En la Tabla 1 se visualiza que existe una relación significativa ( $p < 0.01$ ) entre la trampa vital del abandono y el locus de control en las mujeres víctimas de violencia conyugal. Observándose que las mujeres con esta trampa vital presentan en mayor número un Locus de control externo.

Tabla 1

*Relación entre la trampa vital del abandono y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal*

Trampa vital de abandono	Locus de control		Total
	Interno	Externo	
	N	N	N
No	26	29	55
Sí	37	101	138
Total	63	130	193

$\chi^2 = 7.4488$

$p < 0.01$

En la Tabla 2 podemos observar que existe una relación significativa ( $p < 0.01$ ) entre la trampa vital de dependencia y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal. Apreciándose que en la muestra se presenta un mayor número de mujeres con la trampa vital y el locus de control externo.

Tabla 2

*Relación entre la trampa vital de dependencia y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal*

Trampa vital de dependencia	Locus de control		Total
	Interno	Externo	
	N	N	N
No	31	19	50
Sí	32	111	143
Total	63	130	193

$\chi^2 = 26.452$

$p < 0.01$

En la Tabla 3 se observa que existe una relación significativa ( $p < 0.01$ ) entre la trampa vital de privación emocional y las mujeres víctimas de violencia conyugal. Apreciándose del mismo modo que en las tablas anteriores que en la muestra se presenta una mayor cantidad de mujeres que tienen la trampa vital y un locus de control externo.

Tabla 3

*Relación entre la trampa vital de privación emocional y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal*

Trampa vital de privación emocional	Locus de control		Total
	Interno	Externo	
	N	N	N
No	24	19	43
Sí	39	111	150
Total	63	130	193

$\chi^2 = 13.511$   $p < 0.01$

En la Tabla 4 se considera que existe una relación significativa ( $p < 0.01$ ) entre la trampa vital de subyugación y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal de la ciudad de Lima. Se aprecia que existe una mayor cantidad de mujeres que presentan la trampa vital y un locus de control externo.

Tabla 4

*Relación entre la trampa vital de subyugación y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal*

Trampa vital de subyugación	Locus de control		Total
	Interno	Externo	
	N	N	N
No	33	14	47
Sí	30	116	146
Total	63	130	193

$\chi^2 = 39.886$   $p < 0.01$

En la Tabla 5 podemos observar que existe una relación significativa ( $p < 0.01$ ) entre la trampa vital de normas inalcanzables y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal. Mostrándose en este caso un mayor número de mujeres que no presentan la trampa vital con un locus de control externo.

Tabla 5

*Relación entre la trampa vital de normas inalcanzables y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal*

Trampa vital de normas inalcanzables	Locus de control		Total
	Interno	Externo	
	N	N	N
No	15	90	105
Sí	48	40	88
Total	63	130	193

$\chi^2 = 35.293$   $p < 0.01$

En la Tabla 6 se visualiza que existe una relación significativa ( $p < 0.01$ ) entre la trampa vital de grandiosidad y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal. Y como en el caso anterior, hay un mayor número de mujeres que no presentan la trampa vital con un locus de control externo.

Tabla 6

*Relación entre la trampa vital de grandiosidad y el locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal*

Trampa vital de grandiosidad	Locus de control		Total
	Interno	Externo	
	N	N	N
No	21	102	123
Sí	42	28	70
Total	63	130	193

$\chi^2 = 37.388$   $p < 0.01$

## Discusión

En la presente investigación se ha podido encontrar relación entre las 11 trampas vitales y el locus de control, en seis de ellas se encontró relaciones significativas: abandono, dependencia, subyugación, privación emocional, normas inalcanzables y grandiosidad. Podríamos decir entonces, que la forma de percibir el control de la situación de violencia que estas mujeres tienen está relacionado con las trampas vitales

enraizadas y aprendidas en los primeros años de vida, determinando cómo piensan, sienten, actúan y se relacionan con los demás las mujeres víctimas de violencia conyugal (Young, 1993). Ambas variables se dan en una situación de aprendizaje que ha venido siendo reforzada por mucho tiempo, llevándolas a actuar de acuerdo al patrón ya establecido por este aprendizaje; el locus de control, sea interno o externo, ha sido reforzado mediante las experiencias vividas a lo largo del camino de modo que cuando se les presenta una situación similar a las que se han vivido en el pasado, esperan que les suceda lo mismo que ocurrió en esa situación (Rotter, 1954). Las trampas vitales son patrones que aparecen en la infancia y se repiten a lo largo de la vida, siendo el resultado final en la edad adulta la recreación de las condiciones dolorosas de la infancia sintiéndose, generalmente, atraídas por aquellas situaciones que ponen en funcionamiento alguna trampa (Young, 1993).

El proceso de socialización ocurrido en los primeros cinco años de vida permite en el niño el aprendizaje temprano de formas de pensar y actuar del padre, la madre y de todos los que lo rodean. En esta etapa los niños aprenden y fijan actitudes y conductas observadas a su alrededor. Las mujeres víctimas de violencia conyugal presentan con frecuencia alarmantes historias de maltrato sistemático y prolongado que se inicia en las etapas tempranas de la niñez propiciando así la construcción de patrones pasivos ante la violencia que se verá expresado en sus futuras relaciones interpersonales aprendiendo a no defenderse del maltrato, según Opción (2001) del 100% de mujeres entrevistadas víctimas de violencia conyugal el 15% manifestó haber tenido otras parejas, de ellas el 32.5% declaró haber sido agredida verbalmente o insultada, seguido de un 7.5% que eran desvalorizadas y humilladas, en cuanto a la agresión física el 37% manifiesta que sí había presencia de ésta en la relación. Esta manera de reproducir los patrones aprendidos por estas mujeres en la infancia en sus relaciones de pareja fue denominada por Freud compulsiones de repetición. Estas compulsiones de repetición, se dan cuando estas mujeres recaen en relaciones con hombres que las golpean ya que faltó un proceso de reaprendizaje de todo aquello que no se les enseñó desde su infancia.

Lo mencionado anteriormente se relaciona con lo descrito por Janoff - Bulman y Tinko (1987), quienes afirman que todo ser humano mantiene un conjunto de

teorías personales sobre la realidad, sobre sí mismo y sobre su mundo; un conjunto coherente de suposiciones que se desarrollan en nuestra historia de aprendizaje personal. Estas teorías organizan nuestras experiencias, nuestra comprensión y dirigen nuestra conducta. Las estructuras de conocimiento, al ser estables, nos dan el equilibrio necesario para funcionar en un mundo complejo y cambiante. Los esquemas son organizaciones mentales de nuestra experiencia que influyen en el procesamiento de la información y en el modo en que se organiza la conducta. Son estructuras cognitivas que representan el conocimiento sobre un determinado concepto o un tipo de estímulo. Los esquemas serían teorías pre existentes que guían nuestra observación, percepción y cognición, porque permite la interpretación de la nueva información.

Con los resultados obtenidos podemos afirmar que existe una mayor tendencia de la muestra a tener un locus de control externo y la presencia de trampas vitales. Ambos constructos han sido aprendidos desde los primeros años de vida, pudiendo darse este aprendizaje de forma paralela. En un hogar donde las formas de relación y resolución de conflictos fueron la violencia se van desarrollando más patrones desadaptativos de interacción y el reconocimiento de que sus respuestas sobre su situación de maltrato no tuvieron ningún impacto. Estas formas inadecuadas de relacionarse y la creencia de no poder hacer nada frente a la situación de violencia se han venido repitiendo a lo largo de toda su vida y han sido reforzadas por las diferentes experiencias con sus parejas, desarrollándose en ellas, como consta en esta investigación, mayor cantidad de trampas vitales y un locus de control predominantemente externo, que podrían estar causando en estas mujeres la dificultad de poder salir y enfrentarse a esta situación, ya que se encuentran entrapadas en sus formas de relacionarse y con la creencia de que no pueden hacer nada para modificar la situación de maltrato, perpetuándose de esta forma el ciclo de la violencia.

### Conclusiones

- 1.- Se encontró que de las 11 trampas vitales, 6 de ellas han obtenido una relación significativa (abandono, dependencia, subyugación, privación emocional, normas inalcanzables y grandiosidad). El locus de control y las trampas vitales son constructos aprendidos que se han venido reforzando a través de las experiencias de maltrato de

- esta: mujeres organizando así sus estructuras cognitivas, conductuales e interaccionales que se ven reflejadas en su comportamiento.
- 2.- Debido a que se encuentran aplicables a esta muestra la mayoría de las trampas vitales, podría afirmarse que existen mayores patrones desadaptativos en las dimensiones cognitiva, conductual, emocional e interaccional.
  - 3.- Dentro de los resultados también se encontró que la muestra de mujeres víctimas de violencia conyugal, en su mayoría presentan un Locus de Control Externo (67.36%). Estas mujeres atribuyen lo que les sucede a cuestiones externas como el azar, la suerte y el destino, llegan a reconocer que sus respuestas no tienen ningún impacto sobre su situación de maltrato y se perciben incapaces de controlar sus propias vidas lo que les llevaría a reaccionar de forma pasiva ante la violencia.

#### Referencias Bibliográficas

- Alayo, G. (2003). *Autoestima y Locus de Control en mujeres víctimas de violencia doméstica derivados del departamento de psicología forense de una dependencia especializada en la ciudad de Lima*. Tesis para optar el título de Magíster en Psicología. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Banco Interamericano de Desarrollo (1999). *El costo del silencio. Violencia doméstica en las Américas*. New York.
- Campejo, E. (2000). Violencia y Convivencia. *Revista Peruana de Psicología*.
- Cerna, J. (2000). Violencia Familiar: Un problema de aquí de allá y de todos los días. *Revista Peruana de Psicología*.
- Echeburúa, E. y Paz del Corral (1998). *Manual de violencia familiar*. 1ra. Ed. Madrid: España Editores S.A.
- Ellis, A. (1999). *Una terapia breve más profunda y duradera*. España: Editorial Paidós.
- Esperanza, M. (2000). *Violencia en la familia en Lima y el Callao. Informe de resultados de la I encuesta de hogares sobre vida familiar en Lima y el Callao*. Edición del Congreso del Perú.
- Guezmess, A., Palomino N. y Ramos, M. (2002). *Violencia sexual y física contra las mujeres en el Perú. Estudio multicéntrico de la OMS sobre la violencia de la pareja y la salud de las mujeres*. Perú. Instituto de la Mujer (2001). *II Plan Integral contra la violencia doméstica 2001/2004*. España.
- Lorente, M. (2000). Síndrome de agresión a la mujer. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*.
- Lori, H. (1994). *Violencia contra la mujer: La carga oculta de salud*. Programa de mujer, salud y desarrollo. OPS, Washington D.C.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1999). *Instituto de la Mujer. Violencia Doméstica: su impacto en la salud física y mental de las mujeres*. Madrid.
- Montedoro, F. (1995). *Violencia familiar en Chiclayo*. 1ra. Ed. Edición. Chiclayo: Grupo Mujer.
- OMS, (2002). *Violencia sexual y física contra las mujeres en el Perú*. Estudio Multicéntrico de la OMS sobre la violencia de pareja y la salud de las mujeres.
- Opción (2004). *Violencia familiar. Aspectos sociales, psicológicos y adicciones*. Tomo I y II. Lima.
- Organización Panamericana de Salud. División y Desarrollo Humano (1998). Aproximación a la violencia intrafamiliar contra la mujer. Servicio de Violencia Intrafamiliar y salud pública. *Documento de análisis I*. Lima.
- Pérez, R., Riquez, E. y Ruiz, G. (2003). *Violencia familiar: mitos, creencias y prejuicios*. Perú.
- Robles, G. y Castro, E. (2000). *Levantando el velo. Móviles socioculturales en las relaciones de maltrato en las mujeres*. Perú.
- Tallada, A. (2000). *No todo está dicho. Factores psicosociales y culturales asociados a la violencia contra la mujer en la relación de pareja*. Red Nacional de Promoción a la mujer. Perú.
- Universidad de San Martín de Porres (2001). Escuela Profesional de Psicología. *Revista de psicología LIBERABIT, Número monográfico dedicado a: sexualidad y género, 7 (7)*. Lima, Perú.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1998). Facultad de psicología. *Revista de investigación en Psicología, 1 (2)*. Lima, Perú.
- Young, J. y Klosko, J. (1994). *Reinventar tu vida*. Traducido por Jordi Cid Colom en el 2001. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

## MODELO DE INTERVENCIÓN DEL MALTRATO Y ABUSO SEXUAL INFANTIL: Programa MAMIS

*A model of intervention at a general hospital of the child  
maltreatment and sexual abuse*

Silvia León Vega\*

### Resumen

*En este artículo se da a conocer un modelo de atención al niño maltratado desde un Hospital General. Se enfatiza lo sobre la necesidad de trabajar a nivel de equipo multidisciplinario e interdisciplinario, por la naturaleza del problema y las necesidades de evaluación, tratamiento y seguimiento, quedando implícito el respeto que se debe tener en casos de maltrato y violencia familiar. Se dan recomendaciones de intervención y abordaje terapéutico.*

**Palabras clave:** *Intervención, maltrato infantil.*

### Abstract

*This article shows a model of support to the child maltreated at a general hospital. The document highlights the need of working in multidisciplinary and interdisciplinary groups due to the nature of the problem and the needs of evaluation, treatment and follow up implying the respect people should have in cases of maltreatment and family violence. Some recommendations on intervention and therapeutical treatment are given.*

**Key words:** *Intervention, child maltreatment.*

---

\* Psicóloga, Magister en Educación, Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, sleon\_vega@hotmail.com

### Introducción

A través de este artículo se pretende dar a conocer diez años de trabajo con niños maltratados, en procura de desarrollar aportes para el abordaje y tratamiento de un tema tan difícil y complejo. La Maestría en Conducta Irregular así como la experiencia de trabajo en hogares transitorios (albergues) y en el Puericultorio Pérez Aranibar, me incentivaron para la atención de esta problemática.

Las experiencias acumuladas, ratifican y priorizan la necesidad de trabajar intersectorial e interdisciplinariamente no sólo por la complejidad del problema, sino por la necesidad de compartirlo con los diversos sectores públicos y privados, llamados a priorizar su estudio y, sobre todo, su atención.

El trabajar este tema representa una oportunidad de cooperar de un modo científico en el estudio y las alternativas terapéuticas de aquellos niños abandonados, maltratados y en estado de orfandad.

Las interrogantes giraban en torno a cómo se les podría dar una oportunidad a estos niños, la cual no sólo se circunscribiera a brindarles hospedaje, sino que, también, conlleve el ayudar en su desarrollo personal y en la enseñanza de que existen otras formas de vida muy diferente a lo conocido y aprendido por ellos.

De ser una receptora de sus problemas, se optó por atenderlos realmente, enseñándoles una vez por semana, en trabajo compartido con otros niños, que las opciones de aprendizaje de nuevos patrones de conducta y el alcance de felicidad eran posibles.

Por otro lado, el hecho de trabajar en el sector Salud fue fundamental para el abordaje del maltrato infantil, permitió poder detectar desde lesiones que aparentemente podrían haber sido casuales, hasta casos de emergencia por intento de suicidio, los cuales respondían muchas veces a un maltrato de parte de sus padres, a una violación o a una relación incestuosa.

Con la participación del Ministerio Público y Poder Judicial se cooperó a hacer efectivo el reconocimiento de los derechos de la familia y las autoridades, dado su implicancia legal en los casos de abuso sexual, hecho que está penalizado.

En paralelo, se desarrollaron talleres y charlas a nivel de escuelas, generando estas actividades inquietud y deseos de gran información por parte de los profesores, quienes están muy preocupados por el aumento de esta problemática, creándose siempre espacios para ellos, sus niños y padres de familia.

Con estos sectores se priorizó el trabajo del maltrato infantil manteniendo una relación de coordinación, trabajo en conjunto sobre todo con el Ministerio Público y con el Ministerio de Educación, a través de la participación e integración de un equipo consultivo.

### Antecedentes

El Ministerio de Salud, a través del Programa de Salud Mental propuso trabajar con el niño maltratado y para esto convocó a un grupo de profesionales de las diferentes especialidades para conformar equipos de atención a este grupo de menores, teniendo como documento al Código del Niño y del Adolescente y la Ley 26102 (1992).

Estos derechos humanos deben ser promovidos y respetados, tanto por el estado como por la sociedad civil en su conjunto, destacando el derecho del niño y del adolescente de no ser objeto de maltrato y de violencia.

La propuesta coadyuvó a que se delimitase el campo de acción y el modelo de intervención, diferente, en muchos aspectos, al realizado en salud mental.

Por esta razón hubo la necesidad de crear un espacio físico adecuado, separado de otros de salud mental y conforme se presentasen los pacientes con problemas de maltrato y abuso se desarrolló, de modo creativo, un nuevo modelo de intervención para la atención de los niños, adolescentes, familia y otros implicados en el caso de maltrato y abuso.

Los resultados obtenidos implicaron la aproximación del poder Judicial mediante la presentación de informes psicológicos; además se exigió, en más de una ocasión, la presencia del psicólogo.

Se hizo necesario el compartir formación, capacitación con otros organismos y sectores dedicados a la atención, investigación y prevención creándose la red

de organizaciones públicas y privadas inherentes a la problemática (ONGs, Defensorías Municipales, Defensorías Escolares, Iglesia, Organismos Públicos y Privados) y otras Instituciones (comedores populares, vaso de leche).

#### Modelo de intervención al maltrato

El objetivo de la investigación es desarrollar la detección, prevención, atención integral, tratamiento, recuperación e integración de la víctima de maltrato infantil.

##### Objetivos Específicos:

- Implementar los módulos de atención al maltrato infantil en los centros de referencia de los servicios de salud.
- Capacitar a los profesionales de los centros de salud en la atención a víctimas de maltrato infantil.
- Establecer medidas de intervención intersectoriales a través de coordinación con el Ministerio de Educación y Justicia, delegaciones policiales y otras instituciones.
- Sensibilizar a la población sobre el maltrato infantil y sus consecuencias.

*Primera etapa:* La sensibilización al trabajador profesional y no profesional.

Etapas difíciles por todas las implicancias que genera, sobre todo en el profesional que denuncia, convirtiéndose en un reto para lograr el objetivo propuesto. Para ello fue necesario crear una conciencia social alrededor de esta problemática, de manera que ante los hechos de conocimiento de maltrato, el trabajador profesional y no profesional no puede asumir una actitud pasiva o contemplativa sino que, por el contrario, actúe y que participe contra este problema social pues una actitud positiva y activa sirve para prevenir y detener el maltrato.

*Segunda etapa:* La creación de una forma de atención del niño maltratado desde el Hospital Nacional Cayetano Heredia

A partir de la creación del módulo en el Hospital Cayetano Heredia, se partió de algunos principios para el desarrollo de toda labor que se iba a emprender.

- Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos y deberes; son los adultos los encargados de que

esos niños puedan vivir en condiciones favorables, y que se les permita la satisfacción de sus necesidades.

- Por su situación de niño, son incapaces de protegerse de los riesgos.
- La familia es la encargada de proveer atención y cuidados, pero no siempre satisface todas las necesidades.
- Cuando los padres están incapacitados o no desean proteger al niño o son ellos mismos los agresores, la sociedad es la instancia que debe proteger a los menores.
- Si es conocedora de una situación de maltrato, debe denunciar; es una obligación de toda persona o institución.
- La mejor forma de proteger al niño del maltrato es ayudar a los padres o encargados de su custodia o formación. Se trata de personas con reducidos ingresos económicos, y con infinidad de problemas, quienes desconocen las nuevas formas de crianza. Se insistió en modificar sus criterios culturales de pautas de crianza violenta y agresiva, por patrones adecuados y positivos como que los padres sean modelos positivos para sus hijos.
- Es a través de las campañas contra el maltrato infantil y el abuso sexual que se crea conciencia sobre sus efectos a corto y a largo plazo.

##### Ingresan al módulo a través:

- De las solicitudes de las instituciones involucradas en el trabajo de maltrato infantil (Justicia, delegaciones policiales, DEMUNAS, colegios, etc).
- De consultorio externo o por las emergencias del hospital.
- Voluntad propia.

A nivel Institucional. La atención psicológica se da en la siguiente forma:

- A. Detección y Captación.
- B. Diagnóstico y Evaluación.
- C. Tratamiento.

**A. Detección y Captación:** Es la primera condición para poder intervenir en casos de maltrato infantil y posibilitar así la ayuda a la familia y al niño que su-

fren este problema. Debe ser lo más oportuna para evitar la gravedad que las consecuencias tienen para el niño e incrementar el éxito de la intervención, tratar las secuelas y prevenir la repetición.

**B. Diagnóstico:** Se requiere:

- Conocimiento suficiente del profesional en entrevista psicológica.
- Manejo de pruebas psicológicas.
- Pleno conocimiento de los indicadores que se expresen.
- Pueden ser varias las sesiones de evaluación, no siempre en la primera podemos llegar a un diagnóstico de la agresión; no olvidemos que estamos ante un caso de maltrato o de abuso, donde se han dañado sentimientos.

**C. Tratamiento /intervención:** En esta fase, se debe considerar lo siguiente:

- Visión de la persona como una totalidad, como un conjunto bio-psico-social, y su entorno familiar, es decir, no sólo se debe dedicar al niño sino también a su familia y el medio en que se desenvuelve, que permitirá tener un concepto de-

limitado del caso y así no caer en generalizaciones.

- Trabajar sobre todas las circunstancias que favorecieron el maltrato, la forma, la intensidad, la frecuencia y el desarrollo de maltrato. No debe dedicar atención sólo al síntoma.
- Respeto al niño.

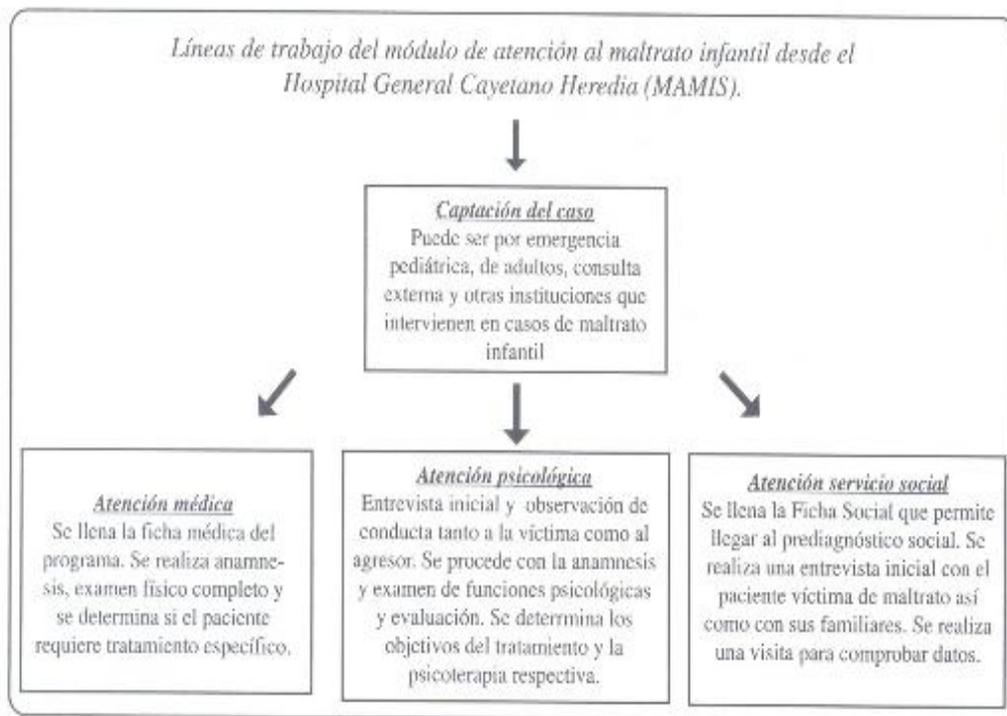
**A nivel intrainstitucional**

A. Diagnóstico. Conformado por entrevista y evaluación.

B. Psicoterapia (Individual, grupal, familiar).

En primer lugar, los diferentes casos de maltrato son derivados a través de solicitudes o fichas de derivación para su evaluación y/o tratamiento psicológico de las diferentes instituciones.

Por la naturaleza del problema y el incremento de los casos, motivó que un grupo de damas apoyaran en la gestión de la construcción de un pabellón dedicado a niños y mujeres maltratadas, que permita brindarles un ambiente diferente, un espacio de juego previo a la entrevista, que facilite la intervención inicial.



### A. Diagnóstico:

La *Entrevista*, que por la complejidad del problema se constituye en un constructo diferente, donde se enfatiza la búsqueda de factores de riesgo, la observación de los vínculos familiares y la conducta de la víctima. Para ello se hace necesario de capacitación y calidad humana del entrevistador, el cual debe generar un ambiente cálido.

En esta etapa no se debe enfatizar en la obtención de datos acerca del maltrato, se debe recordar que esa situación ha habido toda una suerte de mensajes de culpa, de autoresponsabilizarse o también el hecho de haber pasado por muchas interrogaciones desde el momento que lo comunicó a una persona cercana, luego repetirlo en la denuncia policial o judicial, posteriormente en las evaluaciones psicológicas del poder judicial o ministerio público. En caso de abuso sexual, el niño y la niña pasan una revisión del médico legista, situación difícil para un niño; se debe, pues, tener mucha sensibilidad pero, sobre todo, darle tiempo al niño y la niña para que expresen su rabia y sus sentimientos.

La víctima del abuso sexual no sólo se expresa en forma verbal, también puede manifestarse a través de los dibujos, de los colores o de sus juegos; por ejemplo, con los niños menores de seis años se utilizan este medio para que proyecten el daño.

Cuando se está ante un caso de derivación que puede ser del Ministerio Público, fiscalías o delegaciones policiales, se debe procurar no iniciar preguntando por el problema, tener respeto por todo lo que está pasando la niña o niño, y por todo lo que implica una denuncia; y no olvidar que se moviliza muchos sentimientos dolorosos; por lo tanto, optar por ayudar a que el niño reconceptualice su distorsión (miedo a los mayores) y darle la seguridad de que ahora está en un lugar tranquilo, seguro, con gente amiga que quiere ayudarlo.

Aunque se trata de un caso derivado para tratamiento que ya viene con un diagnóstico definitivo; se puede realizar una evaluación más acuciosa para conocer al niño y el impacto traumático, porque se viene observando diferencias entre las manifestaciones de los niños con abuso sexual, maltrato físico, psicológico y negligencia. Por ejemplo, los niños víctimas de maltrato físico refieren haber experimentado al momento de la situación maltratante una intensa rabia y tristeza,

mientras que los niños y niñas con abuso sexual una intensa culpa y vergüenza.

Es recomendable la participación de la familia tanto en las entrevistas como en las evaluaciones individuales para poder contar con un diagnóstico del niño y de su familia y conocer el desenvolvimiento de la dinámica familiar.

*Evaluación.* Dependiendo de la edad del paciente se pueden utilizar las pruebas psicológicas, dibujos y/o juego diagnóstico. También sucede que no siempre el caso de maltrato puede ser detectado en un principio. Si el caso es derivado de consulta externa o por voluntad propia o emergencias, y hay evidencia de maltrato, hacer la denuncia respectiva acompañando un informe psicológico, social y médico al Ministerio Público debidamente firmado por el Director.

Tomar en cuenta que no sólo los casos graves deben ser denunciados, también los casos aparentemente leves y aquellos en los que se observa situaciones de riesgo. Se debe informar con mucha rigurosidad, objetividad y deberá quedar informado en su historia clínica.

Evitar informar sobre la existencia de maltrato si no se está seguro; el profesional pierde eficacia y credibilidad, más aun se puede hacer daños irreparables en el niño y en su familia.

Es preciso hacer las coordinaciones de acciones con el juzgado o las fiscalías, que servirá como un instrumento para brindarle un mayor criterio al juez o fiscal para la toma de decisiones en los casos de maltrato. Cabe mencionar que, por la problemática existente, no siempre lo que se dice a un profesional (psicólogo) se le dice a otro (fiscales, jueces), probablemente por vergüenza u otro motivo y porque cuando se está ante un psicólogo lo que se quiere es hablar de los sentimientos, de su dolor y de su tristeza, detallando con más precisión la situación maltratante. Este aspecto permite concluir que el trabajo en equipo multidisciplinario ayuda a la víctima de maltrato con un adecuado sistema de referencia y contrarreferencia, así mismo el abordaje de los aspectos biológico, psicológico y legal.

**B. Fase de Intervención Terapéutica:** Las terapias se realizan en forma: Individual, Familiar y Grupal.

Con el diagnóstico confirmado se debe abordar

sobre los sentimientos, la capacidad de afrontamiento, de resolución de manera individual. Posteriormente, se le puede incluir en forma grupal, para tal efecto se elaboró un programa de autoestima y autoconcepto "Creciendo Juntos" sólo para niños maltratados, con el fin de fortalecer la autoestima, el autoconcepto, la identidad, la comunicación y sus valores, con un enfoque psicoeducativo, separados por grupos: preescolares, escolares y adolescentes. El tiempo de duración aproximadamente de 90 minutos en un grupo de 5 a 7 miembros, por espacio de 20 semanas.

En caso de abuso sexual, por el impacto que haya tenido la niña o niño, la intervención debe ser de manera individual, debido a que muchos de estos niños no son capaces de tolerar la intensidad del tratamiento grupal; por lo tanto, es conveniente continuar hasta el final con el tratamiento individual. Por ejemplo, recuerdo el caso de un niño de 10 años que había sido agredido sexualmente por un vecino, la madre al enterarse de lo sucedido le pone la plancha en su pene, este niño tenía entre otros síntomas emocionales mucho miedo, tanto a adultos como a niños.

En esta fase de intervención debemos de trabajar con lo que nos dice el niño: crearle, ubicar y dar a conocer la responsabilidad en el abusador y aliviar la culpa que pueda sentir el niño o la niña, tomar una actitud comprensiva sin interrupciones para permitir una narración de los hechos en forma libre. Reconocer sus sentimientos y emociones como la rabia, la tristeza, la ambivalencia (cuando se trata de la persona más cercana afectivamente), restablecer la confianza en los otros y, en especial, en otros adultos, distinguir entre comportamiento afectuosos y comportamientos sexuales.

Paralelamente, se incluye a la familia, debido a que el hecho abusivo es traumático y sus consecuencias son muy dolorosas para todos. También, hay casos que cuando se trata de que la víctima es muy pequeña no quieren, que se den por enterados; en general, la familia aduce que es por vergüenza, esto es válido, pero vamos creando en el niño que eso que le pasaba es tan malo que no se debe decir, sintiéndose más vergonzoso y culpable. Entonces se debe involucrar a toda la familia, hermanos, madre, padre y, en todo momento, trabajar la responsabilidad de quien la tiene; porque lo que necesitamos es liberar al niño o niña de sentimientos de culpabilidad, que en el caso de no ser resuelto en su momento puede llevarlos toda la vida.

Cuando se ha trabajado con casos de incesto pasa algo curioso, la madre entra en duda, y si se trata de un varón, con antecedente antiguo de abuso sexual, en donde los médicos legistas por lo general dicen "no hay abuso, puede haber sido hace tiempo pero no tenemos huellas recientes", la madre siente que el niño le ha mentado y tiene esperanzas de que todo sea mentira, tornándose muchas veces agresiva con éste, haciéndolo sentir más culpable y responsable, arrepintiéndose el niño de haber hablado. Si se tratase de una niña, "qué habrá hecho", "tenía un comportamiento muy especial", creando una distorsión cognitiva en la niña que hace que se sienta responsable por haber "provocado" esta situación. Recibe y también construye una versión sobre sí misma, sobre lo escuchado, en las amenazas por el agresor antes de haberse formado una opinión propia, confundiéndola cada vez más.

Nuestra sociedad culpa más a los niños que a los adultos, y lo podemos ver también cuando un niño nos relata haber sido castigado y golpeado, lo primero que le preguntamos "¿qué has hecho?".

En todos los casos se produce una crisis en la familia, que hace necesaria la intervención familiar.

### **Coordinaciones que fueron necesarias**

Al intervenir en un caso de maltrato infantil debemos tener en cuenta que son varias las instituciones y las organizaciones que podemos incluir.

**Instituciones judiciales**, porque se trata de problemas graves que necesitan la intervención legal como es el caso de abuso sexual, que es un hecho penalizado y necesita la intervención judicial, y tienen que hacer cumplir la ley que protege al niño. Para cumplir con su fin de protección del niño se derivan los casos a los módulos de MAMIS para su terapia respectiva.

**Instituciones educativas**, se sabe que la escuela es el segundo lugar donde el niño permanece más tiempo, y son ellos los primeros que se dan cuenta de los cambios en el niño.

El bajo rendimiento escolar, cambios en su comportamiento, agresividad manifiesta con sus compañeros, son algunos de los indicadores que se debe tomar en cuenta.

A este sector, en primer lugar se les capacitó, incidiendo en las consecuencias y efectos a corto y largo plazo, conocimientos y estrategias para la detección oportuna de los casos de maltrato infantil en el contexto escolar y con los alumnos acerca de cuales son sus deberes y derechos.

Se debe sensibilizar a los padres de familia acerca de las consecuencias de maltrato infantil, a fin de incrementar las habilidades de protección contra el abuso sexual y violencia familiar.

**Instituciones policiales;** la policía juega un papel fundamental en el proceso de detección de casos de maltrato; se trabajó con este sector a través de capacitación de los indicadores y las consecuencias en el menor, resaltando en todo momento que sus entrevistas, si bien, necesitan el esclarecimiento de los hechos y se hace necesario el interrogatorio, tengan presente la condición de maltrato o abuso que están sufriendo estos niños o niñas.

### Resultados

- Se ha logrado la sensibilización de los médicos y otros profesionales, así como al personal administrativo que labora en el Hospital Nacional Cayetano Heredia.
- El nivel de reconocimiento de la comunidad de esta problemática aumentó notablemente año tras año y el MAMIS del Hospital Nacional Cayetano Heredia convirtiéndose en un centro de referencia a nivel nacional para la derivación y tratamiento de casos.
- Se ha logrado obtener el reconocimiento de las diferentes instituciones sobre el trabajo realizado por el módulo en beneficio de las víctimas de maltrato: UNICEF, OPS, OMS, ONG, MINDES
- Se ha logrado integrar la mesa de trabajo sobre violencia familiar y maltrato infantil.

### Conclusiones

- El hecho de incluir a la familia, saber de su entorno, de la dinámica familiar en los casos de maltrato infantil, ha sido parte del éxito de la intervención, porque de ella parte el maltrato.

- La eficacia de abordaje y terapéutica radica en la capacidad para resonar y amplificar las emociones y sentimientos de las personas implicadas.
- El apoyo del sistema judicial y policial, ha sido una forma de coaccionar, a las personas involucradas en la violencia familiar y maltrato infantil.
- El sistema judicial con el Nuevo Código del niño y del adolescente, ayudó a que jueces y fiscales tomaran una actitud más humana, dejando de lado las formalidades.
- El trabajo de maltrato infantil es un esfuerzo común de trabajo en equipo multidisciplinario, coordinado y con bases científicas, no es suficiente.
- A pesar de pertenecer a la Red, no se logró el registro de los casos.
- El trabajo de las redes es insuficiente, nunca asistían las mismas personas, siempre eran diferentes, que no permitía el avance del equipo.
- A pesar de que el módulo de atención al niño maltratado era conformado por un equipo multidisciplinario, sólo se logró esta coherencia yuxtaponiendo diagnóstico desde su competencia o puntos de vista.

### Referencias bibliográficas

- Convención sobre los derechos del niño (1990). Ratificada por el Estado peruano mediante resolución legislativa N° 25278 3, agosto.
- Código de los Niños y Adolescentes.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible en la infancia*. Argentina: Paidós.
- Ley N° 26260 *Ley de protección frente a la violencia familiar* (11-03-97).
- Ley N° 26763 *Ley que modifica la Ley 26260 de Protección frente a la Violencia Familiar*.
- León, V. (2000). *Modelo de atención al maltrato infantil*. Violencia su; minore nel nord en el sud del mondo. Atti del Seminario. Ministerio Affari Esteri.

## ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO Y OPTIMIZACIÓN DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA (LECTES) EN LA INTERACCIÓN PROFESOR - ALUMNO

*Impact analysis of a program application for the development and improvement of the reading and writing skills (LECTES in Spanish) in teacher and student interaction*

Luis Ahumada\*  
Juan González\*\*

### Resumen

El Proyecto LECTES, tuvo como objetivo general diseñar, implementar, evaluar y transferir al ámbito educativo un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura. Este programa, diseñado para alumnos/as de 7° y 8° año de Enseñanza Básica, contó con el apoyo de una plataforma multimedial ([www.lectes.cl](http://www.lectes.cl)). En este artículo se da cuenta de la influencia del programa LECTES en la interacción profesor - alumno. Para la evaluación de este programa, se utilizó una metodología de investigación de tipo descriptivo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental, aplicándose al comienzo y al final de la implementación del programa, el Inventario de Enseñanza Cordillera de Díaz, Pérez, González-Piende y Nuñez (1998). La muestra estuvo compuesta por 14 Establecimientos Educativos, 7 asignados al grupo experimental y 7 al grupo control, con un total de 573 estudiantes de 7° año de enseñanza básica. Los resultados dan cuenta de un impacto positivo del programa LECTES en la forma en que el/la profesora enseña procedimientos de estudio, motiva el comportamiento de estudio, realiza una docencia estructurada.

**Palabras Clave:** Nuevas tecnologías, uso de internet en educación, interacción profesor-alumno.

### Abstract

LECTES is a project whose general objective is to design, implement, evaluate and transfer a methodological intervention program to the educational field in order to develop and improve the strategic competence in reading and writing skills. This program, prepared for 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students of Basic Education, counted on a multimedia platform support ([www.lectes.cl](http://www.lectes.cl)). LECTES Program influence in teacher - student interaction is explained in this article. To test this program, the research used a quantitative and descriptive methodology, with a quasi-experimental design using Cordillera de Díaz, Pérez, González-Piende and Nuñez's Teaching Inventory (1998) at the beginning and end of the implementation of this program. The sample was composed of 14 educational institutions, 7 assigned to experimental group and 7 to the control group with a total number of 573 students of 7<sup>th</sup> grade of Basic Education. Results show a positive impact of the LECTES Program in the way teachers teach study procedures, motivate study behavior and carry out a structured teaching.

**Key Words:** New technologies, internet use in education, teacher-student interaction.

\* Psicólogo. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. [lahumada@ucv.cl](mailto:lahumada@ucv.cl)

\*\* Profesor. Director Colegio San Ignacio de Loyola, Chile. [dir@sanignaciodeloyola.cl](mailto:dir@sanignaciodeloyola.cl)

**Nota:** Este trabajo forma parte del proyecto "Lectes, Programa de optimización de la competencia estratégica para comprender y producir textos escritos" (Proyecto FONDEF DO 11-1051)

### Introducción

#### El proyecto LECTES en el contexto educacional actual.

La reforma educacional que se ha implementado en Chile, plantea profundas transformaciones a la relación profesor/alumno (MINEDUC, 2005). Entre otros aspectos, se menciona la necesidad de contar con un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyo énfasis no esté puesto tanto en los contenidos aprendidos cuanto en el proceso de creación de dichos contenidos y en los recursos que hacen posible y necesario el desarrollo de nuevos conocimientos. Se señala la necesidad de potenciar redes de aprendizaje (Harasim, Hiltz, Turoff & Teles, 2000; Teare, Davies & Sandelands, 2002), que permitan a los estudiantes aprender de forma conjunta, en el lugar, el momento y al ritmo que les resulte más apropiado (Perry-Smith & Shalley, 2003; Duart & Sangrà, 2000).

Para Montecinos (2003) una docencia de calidad debe estimular la relación entre el profesor y el alumno, estimular la colaboración entre los profesores como segmentos de una comunidad profesional de aprendizaje, favorecer el aprendizaje activo y colectivo, integrar la teoría con la práctica situada en la escuela y respetar las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En este nuevo contexto educacional, se requiere un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyo énfasis no esté puesto tanto en los contenidos aprendidos cuanto en el proceso de creación de dichos contenidos y en los recursos humanos y tecnológicos que hacen posible y necesario el desarrollo de los conocimientos (Viscarro y León, 1998; Alonso, Gallego, Ongallo y Alonso, 2004).

A juicio de diversos autores (Zurita, 1998; Zúñiga, 1998; Pérez, 2000; Gros, 2000), un modelo de enseñanza-aprendizaje de esta naturaleza requiere un cambio de paradigma por parte de los educadores. Nuevos y variados recursos de aprendizaje son una parte central del proceso de aprendizaje, no sólo un apoyo a la enseñanza tradicional. Con la ayuda de Internet y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's), los estudiantes debieran ser capaces de planificar la búsqueda de información, localizar, recuperar, procesar, registrar, presentar y evaluar la información para poder así aplicarla y contrastar su validez empírica (Gutiérrez, Alvarez y Jarne, 2002).

En este nuevo modelo o enfoque, el profesor se convierte en un guía del aprendizaje facilitando al estudiante los medios y recursos para ir descubriendo y construyendo su propio conocimiento. Herrera (1998), por ejemplo, pone énfasis en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje desde uno centrado en el docente a otro que esté centrado en el aprendiz, en donde las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) juegan un rol central (Crook, 1998; Dede, 2000). Se plantea transformar el paradigma de la "comunidad académica" en otro definido como "comunidades de aprendices" (Wallace, 1999; Johnson, Suriya, Yoon, Berret y La Fleur, 2002).

A pesar de la importancia otorgada al uso Internet y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's), los estudiantes tanto de enseñanza básica y media así como los estudiantes universitarios presentan falencias a la hora de contar con las competencias necesarias para un uso intensivo de las nuevas tecnologías, no estando esto integrado en su curriculum de formación (Martí, 1997; López-Mena, 2001). Asimismo, se han observado falencias importantes en estos estudiantes en las habilidades de lectura y escritura obteniendo un pobre desempeño en las pruebas que han evaluado estas habilidades (MINEDUC, 2005).

El Proyecto LECTES, en el cual se inscribe la presente investigación, tuvo como objetivo general diseñar, implementar, evaluar y transferir al ámbito educativo un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura. Este programa, diseñado para alumnos/as de 7º y 8º de Enseñanza Básica, contó con el apoyo de una plataforma multimedial ([www.lectes.cl](http://www.lectes.cl)). Uno de los objetivos específicos que se plantearon a la hora de evaluar la implementación del programa LECTES, fue el análisis de la influencia que un programa de esta naturaleza tiene en la interacción profesor/alumno.

#### Interacción profesor-alumno.

Si bien la noción de interacción es plenamente compartida en la psicología contemporánea, suelen existir diferencias teóricas en la forma en que se concibe la dinámica que se produce entre los actores que participan en el proceso relacional. Según Bertoglia (2002), el proceso interaccional no puede ser considerado como una relación de causa-efecto en la que sólo una persona permanece activa mientras la otra actúa

como receptora de información sino, por el contrario, como un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes. Es importante entonces considerar que en la interacción la conducta de ambos participantes se ve influenciada bidireccionalmente, no sólo por los significados atribuidos al comportamiento del otro sino también por la expectativa de reciprocidad que tenemos en relación con ese otro (Bertoglia, 2002).

Una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior de la escuela es la relación profesor-alumno, básicamente porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Díaz, Pérez, González-Piend y Núñez (1998) el acto de enseñar ocurre dentro de una relación interpersonal en donde, independiente de la materia tratada, siempre existe una forma de interacción que influye sobre el desarrollo del individuo. En efecto, a pesar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está influenciado por una multiplicidad de factores, la relación profesor-alumno juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educacionales (Bertoglia, 2002).

Varias investigaciones han estudiado los efectos positivos de la confianza y apoyo de los profesores. Alonso, Gallego, Ongallo y Alonso (2004) señalan que a través de relaciones interpersonales de respeto y confianza se pueden transformar los ambientes de aprendizaje en verdaderas comunidades de aprendizaje, dándose un aprendizaje colaborativo que transforma las relaciones interpersonales al interior de los establecimientos educacionales.

En este contexto, los establecimientos educacionales se conciben como una organización compleja cuya finalidad esencial apunta a la formación de personas buscando el crecimiento y desarrollo integral de acuerdo con determinadas bases filosóficas, postulados pedagógicos y principios valóricos (Bertoglia, 2002).

En síntesis, es central en la actual reforma educacional generar un cambio en la relación profesor - alumno. De acuerdo al planteamiento de nuestro proyecto de investigación, la implementación de un programa como el desarrollado por el proyecto LECTES no sólo genera un cambio en las habilidades de lectura y escritura sino que, además, genera un impacto en la interacción profesor-alumno.

## Método

**Objetivo de la Investigación.** El objetivo de la investigación consistió en evaluar la influencia del programa LECTES en los alumnos/as de 7º año de enseñanza básica que participaron en el estudio. Específicamente, se analizó si la implementación de un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura, tenía una influencia en la interacción profesor-alumno.

Para el logro de los objetivos antes señalados, se utilizó una metodología de carácter descriptivo cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental.

**Selección y características de la muestra.** La muestra estuvo compuesta por alumnos/as de 7º Año Básico que cursaron su estudios durante el año 2004. En total se escogieron 14 Establecimientos Educativos pertenecientes a las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué, administrados tanto por corporaciones municipales como por sostenedores privados con subvención estatal. Del total de establecimientos, 7 conformaron el grupo experimental (Grupo 1), donde se aplicó el Programa LECTES, y 7 el grupo control (Grupo 2). Tanto los establecimientos del grupo experimental como los del grupo control contaban con matrículas similares (similar cantidad de alumnos), con similar nivel socioeconómico de sus alumnos y puntaje similares en la prueba Simce 2002 aplicada a los cuartos años básicos de acuerdo a la información entregada por el Ministerio de Educación. En la asignación de los colegios al grupo experimental, se consideró además la disponibilidad computacional de los establecimientos, requisito indispensable para poder implementar el programa LECTES.

En la primera aplicación participaron 241 alumnos/as (114 del grupo experimental y 127 del grupo control) y en la segunda aplicación 332 alumnos/as (174 del grupo experimental y 158 del grupo control). En total la muestra está formada por 573 estudiantes de los cuales 225 eran mujeres lo que equivale al 39,3% de la muestra y 348 eran varones, lo que equivale al 60,7% de la muestra.

**Instrumento.** Con el objeto de poder evaluar la percepción que tienen los estudiantes respecto de algunos aspectos que conforman la interacción profesor-alumno, se aplicó el instrumento Inventario de Ense-

ñanza Cordillera de Díaz, Pérez, González-Pianda y Núñez (1999). Dicho instrumento, tiene como base el concepto de enseñanza estratégica, entendiendo ésta como una armonía o coherencia entre el método y los objetivos de la tarea educativa. Las áreas que se exploran son la forma en que el/la profesor/a enseña procedimientos de estudio, motiva el comportamiento de estudio, realiza una docencia estructurada, fomenta adecuadas atribuciones causales de éxito y del fracaso académico y evita facilitar percepciones negativas, sentimientos de rechazo y exclusión a los alumnos/as. Estas áreas de interacción profesor-alumno se denominan: "Optimización de Procedimientos", "Animación", "Docencia Estructurada", "Promoción de atribuciones Internas" e "Interacción Negativa".

Consta de un total de 39 afirmaciones y se responde en una escala con formato Likert ordenados de la siguiente forma: "1= total desacuerdo", "2 = mayor parte en desacuerdo", "3 = más en desacuerdo", "4 = más de acuerdo", "5 = mayor parte de acuerdo", "6 = total acuerdo".

**Procedimiento de recogida de información.** El instrumento anteriormente descrito fue aplicado a la muestra seleccionada al inicio (marzo - abril) y al término (octubre - noviembre) de la aplicación del programa LECTES. En el cuestionario se pedía como datos de identificación el sexo y el colegio de los estudiantes.

**Análisis de la información.** Para el análisis de la información se utilizó el programa SPSS 11.5, realizándose con él todos los análisis estadísticos correspondientes. Se realizó un análisis descriptivo para ver la puntuación media obtenida por cada grupo al comienzo y al final de la aplicación del programa LECTES. Se realizó también un análisis de varianza (ANOVA) para observar si existían diferencias significativas entre los distintos grupos analizados.

### Resultados

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos por los alumnos/as tras la aplicación del inventario en cada una de las dimensiones señaladas.

**Optimización de procedimientos:** La optimización de procedimientos, implica la preocupación por parte de los profesores en corregir deficiencias en técnicas de estudio. En esta dimensión se les

preguntaba a los alumnos/as si los profesores/as les ayudaban a darse cuenta de aquello que estaban haciendo bien y si se interesaban por ayudarlos a superar las dificultades que tenían en sus formas de estudio. Asimismo, se les preguntaba si las actividades que realizaban los profesores les eran interesantes, si habían descubierto formas de mejorar sus métodos de estudio debido a la ayuda de sus profesores, si el comportamiento de éstos ayudaba a tomar confianza en sus propias capacidades y si podían entender fácilmente lo que sus profesores esperaban de ellos en cuanto a cómo hacer las tareas o cómo preparar los trabajos.

En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media es cercana a la alternativa "más de acuerdo" ( $M = 4,0821$ ), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementa hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,3623$ ). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media se encuentra entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,4474$ ); en la segunda aplicación la puntuación media se mantiene prácticamente igual ( $M = 4,4177$ ). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión corresponde al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo ( $p$ -valor = 0,020) en el grupo experimental en la segunda aplicación y una leve disminución del grupo control, el cual comenzó puntuando por sobre el grupo experimental en la primera aplicación (ver Figura 1). La puntuación media en esta dimensión ( $M = 4,3407$ ) se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo".



Figura 1: Resultados del área optimización de procedimientos del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

**Animación:** Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a la percepción que tienen los alumnos/as de si sus profesores/as les animan a mejorar, superarse y descubrir algunas de sus capacidades. En esta dimensión se les preguntaba a los alumnos/as si percibían que sus profesores tenían confianza en sus capacidades y les enseñaban a plantearse metas y desafíos. Se les consultaba asimismo, si sentían que sus profesores los apreciaban y los consideraban personas inteligentes y capaces.

En términos generales la puntuación media en esta dimensión ( $M = 4,3573$ ) se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo". En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media es cercana a la alternativa "más de acuerdo" ( $M = 4,1188$ ), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementa hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,3960$ ). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,3908$ ) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,4597$ ). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión, al igual que en la dimensión anterior, corresponde al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo en el grupo experimental en la segunda aplicación ( $p$ -valor = 0.024), manteniéndose la puntuación media en el grupo control (ver Figura 2).



Figura 2: Resultados del área animación del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

**Docencia estructurada:** Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a si los alumnos/as, al inicio de una clase, fácilmente pueden darse cuenta de lo que el profesor o profesora quiere que realicen durante la clase. Se les preguntó a los alumnos/as si al comenzar la clase, el profesor/a decía claramente lo que tenía planificado hacer en la clase. Se les consultó asimismo, si los profesores/as les explicaban con claridad cuándo y cómo se realizarían las evaluaciones.

En términos generales la puntuación media en esta dimensión se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,2437$ ). En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media se ubicó entre la alternativa "más en desacuerdo" y "más de acuerdo" ( $M = 3,8830$ ), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,2701$ ). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,3228$ ) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó levemente hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,4114$ ). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión, nuevamente correspondió al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo ( $p$ -valor = 0.000) en el grupo experimental en la segunda aplicación y un leve aumento del grupo control sin ser éste significativo (ver Figura 3).

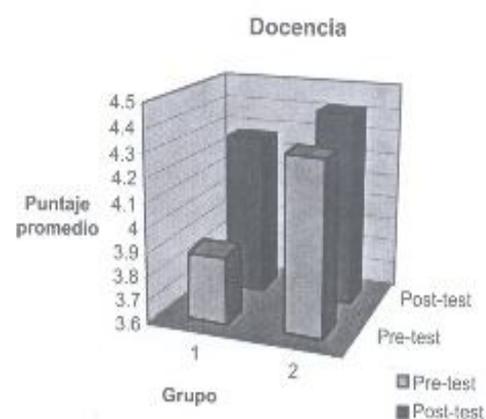


Figura 3: Resultados del área docencia estructurada del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

**Promoción de atribuciones internas:** Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a la percepción que tienen los alumnos/as de si sus profesores/as creen que el esfuerzo es clave para tener éxito. Para evaluar esta dimensión, se les preguntó a los alumnos/as si sus profesores/as son personas que realmente se esfuerzan para que las tareas que emprenden les resulten bien y si les dicen aquello que consideran importante no se pueden dejar a la suerte. Se les preguntó asimismo, si perciben que a los profesores/as les agrada cuando un alumno/a tiene confianza en sí mismo y si dicen que es importante respetar a los demás y hacerse respetar por los demás.

En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,2442$ ), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,6475$ ). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,3766$ ) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo" ( $M = 4,5612$ ). En esta dimensión se observa un incremento significativo ( $p$ -valor = 0,003) en ambos grupos en la segunda aplicación, destacándose un mayor incremento en el grupo experimental (ver Figura 4). En términos generales la puntuación media en esta dimensión ( $M = 4,4834$ ) se situó entre la alternativa "más de acuerdo" y "mayor parte de acuerdo".



Figura 4: Resultados del área de atribuciones del grupo experimental (grupo 1) y del grupo control (grupo 2).

**Interacción negativa:** Los principales aspectos considerados en esta dimensión apuntan a la percepción que tienen los alumnos/as de si sus profesores/as les respetan o les rechazan. Si durante el desarrollo de una lección los profesores/as van dándoles tareas y poniéndoles notas según se les va ocurriendo. Si perciben que los profesores piensan que los alumnos/as son flojos y desordenados y si el comportamiento de sus profesores/as les resulta desalentador.

En el grupo experimental en la primera aplicación (Grupo 1), la puntuación media es cercana a la alternativa "más en desacuerdo" ( $M = 3,3368$ ), mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "más de acuerdo" ( $M = 3,8552$ ). En el grupo control en la primera aplicación (Grupo 2) la puntuación media se situó entre la alternativa "más en desacuerdo" y "más de acuerdo" ( $M = 3,6693$ ) mientras que en la segunda aplicación la puntuación media se incrementó hacia la alternativa "más de acuerdo" ( $M = 3,8203$ ). El puntaje promedio más negativo en esta dimensión, correspondió al grupo experimental en la primera aplicación observándose un incremento significativo ( $p$ -valor = 0,000) en el grupo experimental en la segunda aplicación y un leve incremento del grupo control (ver Figura 5). En términos generales la puntuación media en esta dimensión ( $M = 3,7012$ ) se situó entre la alternativa "más en desacuerdo" y "más de acuerdo".

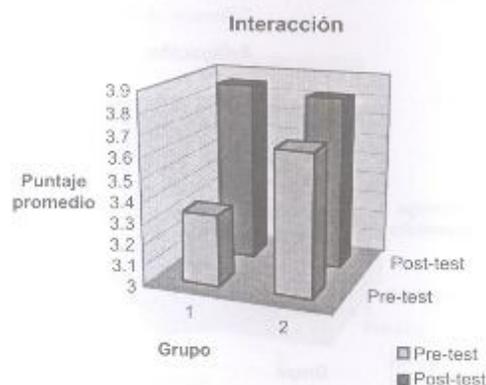


Figura 5: Resultados del área interacción del grupo experimental (Grupo 1) y del grupo control (Grupo 2).

### **Análisis y discusión de resultados**

Al analizar los resultados obtenidos llama la atención que en las cinco dimensiones evaluadas el grupo experimental obtiene un puntaje promedio inferior al grupo control. Idealmente se esperaba que tanto el grupo experimental como el grupo control en la primera aplicación obtuvieran puntajes similares, sin embargo, en la práctica esto no ocurrió así.

La diferencia inicial entre el grupo experimental y el grupo control puede eventualmente explicarse por el procedimiento de selección de los establecimientos del grupo experimental. A pesar que tanto los establecimientos del grupo experimental como los del grupo control contaban con matrículas similares, con similar nivel socioeconómico de sus alumnos y puntaje similares en la prueba. Desde 2002, en la asignación de los colegios al grupo experimental, se consideró la disponibilidad computacional de los establecimientos, para poder implementar el programa LECTES.

Es posible que la percepción inicial de la relación profesor- alumno del grupo experimental esté influida analógicamente por una organización más normada o más rígida. El que los colegios del grupo experimental cuenten con un equipamiento computacional y con un adecuado uso de la sala de computación, da cuenta de una cultura organizacional más exigente y compleja, en donde la interacción profesor - alumnos se torna igualmente más exigente y compleja, lo que hace que las percepciones recíprocas sean más negativas.

Otro factor que pudiese explicar estos resultados es el modo como se organizan los establecimientos en el nivel en que se aplicó el cuestionario. Es probable que en algunos establecimientos del grupo experimental los alumnos/as inicien en el séptimo año un proceso nuevo que implica cambio de profesor jefe y mayor número de profesores atendiendo los subsectores, algunos de los cuales pueden ser nuevos para ellos, lo que implica que puede existir una percepción más crítica respecto a sus profesores/as.

En las cinco dimensiones en que se agrupan las preguntas, los alumnos/as que componen el grupo experimental obtienen, en la primera aplicación del instrumento, un puntaje inferior al que obtiene el grupo control en la misma aplicación. En la segunda aplicación, los resultados obtenidos por el grupo experimen-

tal, expresados en el puntaje promedio, son significativamente superiores a los de la primera aplicación. En el grupo control los resultados iniciales y los finales se mantienen prácticamente iguales. De acuerdo a estos resultados, podemos señalar que el programa LECTES tuvo una influencia en el grupo experimental.

Efectivamente, hay una influencia positiva en la percepción que los alumnos/as del grupo experimental tienen respecto de la forma en que el profesor enseña procedimientos de estudio, lo que se conoce como la dimensión optimización de procedimientos. A diferencia del grupo control que mantiene una escasa variación entre ambas aplicaciones, el grupo experimental incrementa su puntaje promedio final hacia la alternativa "mayor parte de acuerdo".

Resultado similar obtiene el grupo experimental en la dimensión animación y docencia estructurada. El incremento entre ambas evaluaciones nos permite decir que existe una influencia positiva en la percepción que los alumnos/as tienen de la relación con sus profesores en ambas dimensiones.

Los resultados generales de la dimensión promoción de atribuciones internas, no permiten determinar con claridad si las diferencias entre la primera y la segunda aplicación son atribuibles al programa LECTES. Aunque el grupo experimental incrementa sus puntajes promedios finales, también lo hace el grupo control en condiciones bastante similares. Por tanto, en ambos casos los alumnos/as perciben que sus profesores/as estiman que el esfuerzo es clave para tener éxito.

Los resultados de la dimensión interacción negativa son difíciles de explicar dado que se esperaba que la puntuación promedio final en esta dimensión se acercara a la alternativa "mayor parte en desacuerdo" o "total desacuerdo". Sin embargo se detecta un incremento en ambos grupos que resulta contradictorio con las respuestas dadas en las otras dimensiones. Pudiese ser que los alumnos/as del grupo experimental, tras la aplicación del programa LECTES, se vuelvan más críticos respecto del desempeño de sus profesores/as.

### **Conclusiones**

El objetivo de la presente investigación consistió en evaluar la influencia del programa LECTES en los

alumnos/as de 7º año de enseñanza básica que participaron en el estudio. Específicamente, se analizó si la implementación de un programa de intervención metodológica (LECTES) para el desarrollo y optimización de la competencia estratégica en las habilidades de lectura y escritura, tenía una influencia en la interacción profesor - alumno.

En términos generales, podemos afirmar que tras la aplicación del programa LECTES efectivamente se produjo una influencia en la interacción profesor-alumno en todas las dimensiones evaluadas. En especial, se observa una influencia positiva en las dimensiones de optimización de procedimientos, animación y estructuración de la docencia.

Por otro lado, la cultura organizacional más exigente y compleja que poseen los establecimientos del grupo experimental, que cuentan con un equipamiento computacional y con un adecuado uso de la sala de computación, torna la interacción profesor - alumnos más exigente y crítica, lo que hace que las evaluaciones sean más negativas.

La aplicación de un programa de las características de LECTES, con énfasis en el aprendizaje por descubrimiento y colaborativo, y con un uso intensivo de las nuevas tecnologías, generó un nuevo modo de relación profesor-alumno, en donde la relación recíproca se enriquece pero a la vez se hace más exigente y crítica.

#### Referencias bibliográficas

- Alonso, C., Gallego, D., Ongallo, C. y Alonso, J. (2004). *Psicología social y de las organizaciones*. Madrid: Dykinson.
- Bertoglia, L. (2002). La interacción profesor-alumno: una visión desde los procesos atribucionales. *Revista Psicoperspectivas*, 1, 65-82.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Dede, C. (Comp.) (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Duart, J. & Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, J., Alvarez, E. y Jarne, A. (2002). Recursos didácticos basados en internet para un curso de psicología patológica. *Anuario de Psicología*, 33 (3), 433-452.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. & Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Herrera, R. (1998). *Bases para el desarrollo cualitativo de la docencia universitaria*. Chile: Cinda.
- Johnson, S., Suriya, Ch., Yoon, S., Berret, J. & La Fleur, J. (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *Computers & Education*, 39, 379-393.
- López-Mena, L. (2001). Aplicaciones de internet en la formación de los estudiantes de psicología: Estudio de caso. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, X (1) 9-19.
- Marí, E. (1997). *Aprender con ordenadores en la escuela*. ICE Universitat Barcelona: Horsori.
- MINEDUC (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG)*. MINEDUC.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, 11, 105-128.
- Viscarro, C. y León, J. A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, A. (2000). Bibliotecas y centros de documentación en un entorno virtual. En Duart, J. y Sangrà, A. (Eds.). *Aprender en la virtualidad*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Perry-Smith, J. & Shalley, C. (2003). The social side of creativity: a static and dynamic social network perspective. *Academy of Management Review*, 28 (1), 89-106.
- Teare, R., Davies, D. y Sandelands, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Serie: Biblioteca de Educación. Nuevas tecnologías. Barcelona: Gedisa.
- Wallace, P. (1999). *The psychology of the Internet*. New York: Cambridge University Press.
- Zúñiga, M. (1998). *Algunos criterios para la formulación de una estrategia integral de docencia en educación superior: Una mirada desde la relación enseñanza aprendizaje*. Santiago, Chile: Cinda.
- Zurita, R. (1998). *Crisis de identidad y de misión de la universidad: La formación profesional*. Santiago, Chile: Cinda.

## EFFECTO DE UN PROGRAMA PARA DESARROLLAR CONDUCTAS ASERTIVAS EN ESTUDIANTES DE CENTROS EDUCATIVOS DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO

*Effect of a Program to develop assertive behaviors in students of educational center with a low socioeconomic level*

Carolina Lizano Espinoza\*  
Victoria Muñoz Mendoza\*\*

### Resumen

El estudio presenta los resultados de la aplicación de un programa para desarrollar conductas asertivas en estudiantes de centros educativos de un asentamiento humano del cono sur este de Lima Metropolitana, donde se trabajó en tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Sin embargo, para efecto del artículo se consideran los niveles de primaria y secundaria. La investigación utiliza un diseño cuasi experimental de pretest-postest con un solo grupo. La muestra está constituida por 412 estudiantes, de ambos géneros, de primaria y secundaria, de dos colegios nacionales. Antes y después de la intervención se aplicaron 2 instrumentos de evaluación: Inventario del desajuste del comportamiento psicosocial y Test de autoinforme de la conducta asertiva. El PRODECA se administró en una sesión de intervención semanal, de 70 minutos de duración. Las sesiones del programa estimulan la comunicación, la interacción amistosa y cooperativa, expresión y comprensión de emociones, identificación de percepciones y el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos. Los resultados de la prueba de Chi cuadrado ( $p < 0,05$ ) sugieren un impacto positivo del PRODECA, por ende un incremento significativo de la conducta asertiva en estudiantes de primaria y secundaria, encontrándose variaciones en los estudiantes de nivel primario, pues los niños obtienen mayores logros significativos que las niñas.

**Palabras Claves:** Conducta asertiva, programa, estrato socioeconómico.

### Abstract

This research measures the effect of a development program which aims to develop assertive behavior in children and adolescents who come from zones of a low economic level. A pre-test- participation-post-test design without control was used. A 412 male and female student sample was taken. They correspond to the pre-elementary, elementary and secondary level of two public schools in Manchay, a shanty town. Two evaluation instruments were used before and after the program application in order to measure dependent variables: assertive behavior and level of behavioral maladjustment. The program administered a weekly intervention session of seventy minutes during the second term of the year to all participants. The session program stimulates communication, friendly and cooperative interaction, emotion expression and comprehension, perception identification and prejudices as well as learning techniques for human conflict solving. Chi-square test results suggest a positive impact of the program ( $p < 0,05$ ). An important increase of assertive behavior in pre-elementary and secondary children is confirmed, with no sex difference, nor school of origin difference while primary level students differences are observed in the changes.

**Key Words:** Assertive behavior, program, socio economic level.

\* Magíster en Psicología con mención en Prevención e Intervención Psicológica. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. fresyaclizano@yahoo.com

\*\* Magíster en Psicología con mención en Prevención e Intervención Psicológica. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. lilavmm88@hotmail.com

### Introducción

En la actualidad existe en el Perú un gran número de problemas sociales que se presentan en niños y adolescentes; tales problemas de comportamiento pueden ser generados por estilos de conducta inadecuados, manifiestos en los modelos de referencia de los niños y adolescentes; problemática observada en zonas de estrato socioeconómico bajo como es el caso del asentamiento humano Manchay (Cono sur este, Lima Metropolitana), lugar en que se percibe que los estudiantes presentan serios problemas de déficit de conducta asertiva tanto en la escuela como en los ambientes donde se desenvuelven.

Para efectuar una acción preventiva en el asentamiento humano Manchay fue necesario el diseño y elaboración de un programa de intervención grupal para el desarrollo de conductas asertivas en niños y adolescentes, puesto que los estudios realizados por Paula (2000), Caballo (2000), Vallés y Vallés (1996), Monjas (1997), Monjas y González (2000), Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) sobre habilidades sociales o funcionamiento social sostienen que el origen de la conducta agresiva o pasiva del niño y adolescente tienen como variables influyentes a las carencias, alteraciones familiares y frustraciones que los individuos experimentan en su propio medio.

En la actualidad se considera la asertividad como una respuesta a la necesidad de ser eficientes como personas y como instituciones. Este constructo tiene su fundamentación teórica en el enfoque cognitivo conductual (Caballo, 2000; Wolpe, 1981; Vallés y Vallés, 1996), en el cual la conducta es producto del aprendizaje que se da dentro de un contexto social en el que se desenvuelve la persona (Vallés y Vallés, 1996). Por ello, se define a la conducta asertiva como la capacidad del individuo para manifestar un comportamiento, comunicando libremente aquello que no le gusta, defendiendo su posición con energía pero sin agresividad, y proponiendo alternativas que satisfagan a todos los miembros de la interacción, permitiendo establecer mejores relaciones interpersonales.

Igualmente, autores como Paula (2000), Caballo (2000), Monjas (1997), Monjas y González (2000), Vallés y Vallés (1996) señalan que la adquisición de la conducta asertiva está estrechamente relacionada con el proceso de aprendizaje, donde se da un vínculo

complejo entre el sistema de relaciones sociales y la posición activa del sujeto dentro de éstas, lo cual determinará la adquisición de habilidades de relación adecuadas o inadecuadas, que constituye la condición más importante, esencial y básica, para desarrollar en la persona una conducta socialmente aceptada.

Es válido señalar que el presente estudio se fundamenta teóricamente sobre las conclusiones que se derivan de dos líneas de investigación. Por un lado, la que encuadra evolutivamente a los programas, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen durante la intervención (Álvarez, Bisquerra, Fililla, Fita, Martínez y Pérez, 2001) y por otra, el papel esencial que desempeña el facilitador en el logro de objetivos propuestos por el programa (Bisquerra, 1998).

Para los autores Bisquerra (1998) y Álvarez et al. (2001) el término programa es un proceso de intervención que se inicia con una evaluación y priorización de necesidades, de modo que se busca potenciar aquellos aspectos más deficitarios o relevantes de un grupo, donde la intervención se realiza dentro de un contexto determinado (en este caso en el aula), llevado a cabo mediante el diseño, planificación e implantación de una serie de actividades que conforman el programa, apoyadas y fundamentadas en un marco teórico de referencia, en este caso sería el de conducta asertiva y habilidades sociales. Este proceso, además deberá estar sometido a una evaluación continua con el fin de mejorar la intervención y valorar el logro de objetivos.

El Programa de Desarrollo de Conducta Asertiva, está considerado dentro de los programas de orientación para la prevención. Además, forma parte de una línea de investigación desarrollada en la última década en la que se han diseñado y evaluado varios programas de intervención y prevención dirigidos a niños y adolescentes, aunque en el Perú la mayoría de ellos son validados y ratificados en los efectos positivos para el desarrollo social, afectivo y cognitivo de niños y adolescentes.

Por lo cual nos formulamos los siguientes planteamientos: ¿Qué efectos generarían la aplicación de un programa de desarrollo de conducta asertiva en estudiantes del nivel primario y secundaria de dos centros educativos nacionales mixtos de diferentes zonas del asentamiento humano Manchay?

El propósito de la presente investigación es conocer el efecto de un programa para desarrollar conductas asertivas en estudiantes de centros educativos de estrato socioeconómico bajo, siendo la variable independiente el programa de conducta asertiva y la variable dependiente la conducta asertiva y los grados de desajuste del comportamiento. Para ello se plantean los siguientes objetivos:

1. Elaboración de un programa de desarrollo de conducta asertiva para cada uno de los niveles educativos.
2. Conocer los efectos de la aplicación del programa de desarrollo de conducta asertiva en estudiantes de educación secundaria con una medida de pretest y postest.
3. Conocer los efectos de la aplicación del programa de desarrollo de conducta asertiva en el nivel de desajuste del comportamiento psicosocial en las y los alumnos del nivel primario, con una medida de pretest y postest.

Así mismo en el estudio se plantean las siguientes hipótesis:

**Primera Hipótesis:** Existen diferencias significativas en el bajo y alto grado de desajuste de comportamiento psicosocial en los alumnos de 2do a 6to. grado de primaria como resultado de la aplicación del programa de desarrollo de conducta asertiva.

**Segunda Hipótesis:** Existen diferencias significativas en los estilos de comportamiento asertivo y no asertivo en los alumnos del nivel Secundario como resultado de la aplicación del programa de desarrollo de conducta asertiva.

### Método

Se efectuó el diagnóstico del estilo de comportamiento asertivo y no asertivo a un total de 1,742 alumnos; de ellos se seleccionó una segunda muestra en función a las aulas con mayor incidencia de comportamiento no asertivo, siendo éstas conformadas por un total de 540 alumnos. La muestra final fue de 412 participantes, distribuida en dos colegios: 200 en el N° 1 y 212 en el N° 2. La distribución según género y nivel educativo se detalla en la tabla 1.

Tabla 1  
*Muestra final de estudiantes de primaria y secundaria según género*

	Hombres	Mujeres	Total
Primaria	78	82	160
Secundaria	132	120	252
Total	210	202	412

Para que los estudiantes de los colegios # 1 y # 2 fueran considerados como participantes debían cumplir los siguientes criterios de inclusión: niños y adolescentes de bajos recursos económicos, residentes en una localidad urbano marginal, poseer un estilo de comportamiento no asertivo o un repertorio limitado de conductas asertivas y ser estudiantes de educación primaria y/o secundaria.

En relación al tipo y diseño de investigación se trabaja con lo planteado por Campbell y Stanley, (Alarcón, 1991) denominando diseño cuasi experimental de Pretest - Postest con un solo grupo, debido a que no se puede plantear un diseño experimental de comparación entre grupos o con un grupo de control, ya que implicaría la asignación aleatoria de los sujetos a distintas condiciones de tratamiento, y esto, dentro del contexto escolar en el que nos hemos centrado, es prácticamente imposible.

### Instrumentos de Medición

La aplicación de instrumentos se realizó de forma grupal e individual, los cuales han sido empleados en el pretest y postest:

- **Inventario del desajuste del comportamiento psicosocial para niños: Escala INDACPS - N:** Diseñado por Reyes y Sánchez (1998), el cual evalúa el grado de desajuste de nueve áreas del comportamiento psicosocial: inestabilidad emocional, agresividad, resentimiento, baja autoestima, desconfianza, desesperanza, dependencia, desajuste familiar y desajuste social.
- **Test de Autoinforme de la Conducta Asertiva ADCA - I:** Elaborado por García y Magáz (1995), tipificado por Guerrero y Lizano (1998), el cual evalúa el estilo de

comportamiento; pasivo, asertivo y agresivo de los adolescentes.

- **Programa de desarrollo de conducta asertiva: PRODECA.** Orientado a desarrollar o instaurar la conducta asertiva en niños y adolescentes de estrato socioeconómico bajo. Está dividido en tres formas: Nivel Básico, I y II, dirigido a estudiantes de inicial, primaria y secundaria, respectivamente. Está estructurado en 4 unidades, a su vez subdividida en sesiones de trabajo, cada sesión tiene una duración entre 45 y 70 minutos. Entre los materiales asignados al facilitador figuran: guías metodológicas (13), encuesta de conocimiento de habilidades sociales y manejo de técnicas grupales, mientras que los materiales para los participantes constan de: hojas de trabajo, encuestas de evaluación de estrategias metodológicas del facilitador, y asimilación del contenido del programa. (Ver apéndice).

### Resultados

A la información recabada de la intervención (pre-test - postest) se le aplicó la Prueba Chi cuadrado ( $X^2$ ) según nivel educativo, género y colegio de procedencia, resultados que se presentan en las tablas N° 02, 03, 04, 05,06 y 07.

Tabla 2  
Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado alumnos del nivel primario con alto y bajo grado de desajuste del comportamiento general antes y después de la intervención

	Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Bajo	18	46	17.18*	1
Alto	142	112		

\*  $p < 0.05$

Tabla 3  
Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en estudiantes del nivel primario con alto y bajo grado de desajuste en las nueve áreas del comportamiento antes y después de la intervención

		Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Inestabilidad Emocional	Bajo	31	63	15.42*	1
	Alto	129	97		
Agresividad	Bajo	62	83	5.56*	1
	Alto	98	77		
Resentimiento	Bajo	40	66	9.54*	1
	Alto	120	94		
Baja autoestima	Bajo	30	73	26.47*	1
	Alto	130	87		
Desconfianza	Bajo	17	33	6.07*	1
	Alto	143	127		
Desesperanza	Bajo	52	74	6.34*	1
	Alto	108	86		
Dependencia	Bajo	36	76	21.98*	1
	Alto	124	84		
Desajuste familiar	Bajo	103	110	.688	1
	Alto	57	50		
Desajuste social	Bajo	36	68	14.59*	1
	Alto	124	92		

\*  $p < 0.05$

Tabla 4  
Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en estudiantes del nivel primario de los colegios 1 y 2 con alto y bajo grado de desajuste general del comportamiento psicosocial, antes y después de la intervención

		Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Colegio N° 1	Bajo	4	16	9.52*	1
	Alto	37	25		
Colegio N° 2	Bajo	14	30	7.19*	1
	Alto	105	89		

\*  $p < 0.05$

Tabla 5

Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en alumnos de género masculino y femenino del nivel primario con alto y bajo grado de desajuste general del comportamiento psicosocial, antes y después de la intervención

		Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Femenino	Bajo	12	23	4.40*	1
	Alto	70	59		
Masculino	Bajo	16	36	11.54*	1
	Alto	62	42		

\*  $p < 0.05$

Tabla 6

Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en los participantes de género femenino del nivel primario con alto y bajo grado de desajuste en las nueve áreas del comportamiento antes y después de la intervención

		Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Inestabilidad emocional	Bajo	17	33	7.37*	1
	Alto	65	49		
Agresividad	Bajo	36	48	3.51	1
	Alto	46	34		
Resentimiento	Bajo	26	26	0.00	1
	Alto	56	56		
Baja autoestima	Bajo	15	33	9.54*	1
	Alto	67	49		
Desconfianza	Bajo	7	13	2.05	1
	Alto	75	69		
Desesperanza	Bajo	32	28	0.42	1
	Alto	50	54		
Dependencia	Bajo	19	36	7.91*	1
	Alto	63	46		
Desajuste familiar	Bajo	54	54	0.00	1
	Alto	28	28		
Desajuste social	Bajo	20	30	2.87	1
	Alto	62	52		

\*  $p < 0.05$

Tabla 7

Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en alumnos de género masculino del nivel primario con alto y bajo grado de desajuste en cada una de las nueve áreas del comportamiento, antes y después de la intervención

		Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Inestabilidad emocional	Bajo	14	30	8.15*	1
	Alto	64	48		
Agresividad	Bajo	26	35	2.18	1
	Alto	52	43		
Resentimiento	Bajo	14	40	19.15*	1
	Alto	64	38		
Baja autoestima	Bajo	15	40	17.55*	1
	Alto	63	38		
Desconfianza	Bajo	10	20	4.13*	1
	Alto	68	58		
Desesperanza	Bajo	20	46	17.75*	1
	Alto	58	32		
Dependencia	Bajo	17	40	14.62*	1
	Alto	61	38		
Desajuste familiar	Bajo	49	56	1.43	1
	Alto	29	22		
Desajuste social	Bajo	16	38	13.71*	1
	Alto	62	40		

\*  $p < 0.05$

Tabla 8

Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en estudiantes del nivel secundario con estilo de comportamiento asertivo y no asertivo, antes y después de la intervención

	Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Asertivo	43	92	24.29*	1
No asertivo	209	160		

\*  $p < 0.05$

Tabla 9  
Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en estudiantes de género femenino y masculino del nivel secundario con estilo de comportamiento asertivo y no asertivo, antes y después de la intervención.

		Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Femenino	Asertivo	16	40	13.41*	1
	No asertivo	104	80		
Masculino	Asertivo	27	52	11.29*	1
	No asertivo	105	80		

\*  $p < 0.05$

Tabla 10  
Resultados de la Prueba de Chi Cuadrado en estudiantes del nivel secundario de ambos colegios con estilos de comportamiento asertivo y no asertivo, antes y después de la intervención

		Antes	Después	$\chi^2$	g.l.
Colegio N° 1	Asertivo	20	43	10.81*	1
	No asertivo	121	98		
Colegio N° 2	Asertivo	23	49	13.89*	1
	No asertivo	88	62		

\*  $p < 0.05$

### Discusión e interpretación de resultados

Un objetivo de la presente investigación ha sido la elaboración del programa de desarrollo de conducta asertiva (PRODECA) para estudiantes de estrato socioeconómico bajo.

En el diseño del PRODECA se han considerado las características propias de la etapa de desarrollo y procesos de enseñanza de los estudiantes, presentándose en cada nivel educativo con nombre, actividades y objetivos específicos. Además, considera los cuatro principios básicos de intervención propuestos por Álvarez et al. (2001), a saber: antropológicos, de prevención primaria - secundaria, de desarrollo y de intervención social. El contenido del programa se sustenta en los derechos asertivos básicos (García y Magaz, 1995), técnicas cognitivo conductuales, y en

las teorías de habilidades sociales; y de conducta asertiva de Paula (2000), García y Magaz (1995), Michelson et al. (1985), Monjas (1997), y Monjas y González (2000).

El PRODECA ha sido elaborado para una intervención directa y grupal, la cual ofrece la posibilidad de actuar de manera preventiva ante las necesidades del contexto, ya que las relaciones entre alumnos constituyen una necesidad absoluta para un desarrollo cognitivo y social saludable, tal como refiere Bryan Lee (Salvador, 1999).

Durante la ejecución del programa se han utilizado técnicas cognitivo conductuales tales como: reforzadores, compañeros y facilitadores, role play, instrucción verbal, etc.; de igual forma se debe considerar la motivación constante que ha mantenido el facilitador, condición que ha contribuido, en gran parte, al éxito del PRODECA puesto que los ha mantenido comprometidos e involucrados a los participantes.

La presentación del programa para niños y niñas de segundo a sexto grado se denomina Nivel I; mientras que se nombra Nivel II al programa destinado a estudiantes de educación secundaria.

El PRODECA - Nivel I se ha elaborado para ser aplicado en estudiantes cuyas edades fluctúan entre 8 a 12 años, que cursen el segundo al sexto grado primario. En este nivel se considera el avance cognitivo - emocional de los niños, puesto que en la infancia se da el mayor desarrollo del criterio moral y progreso cognitivo, por la creciente capacidad de interiorización y por el gran número de oportunidades de participación, así como por las nuevas vivencias en todos los ambientes donde se desenvuelve. Los resultados obtenidos de la aplicación del programa PRODECA Nivel I en estudiantes de segundo a sexto grado de estrato socioeconómico bajo permiten afirmar la hipótesis que señala la posibilidad de cambio en los niveles de desajuste del comportamiento psicosocial (alto grado de desajuste relacionado con estilo de comportamiento no asertivo; bajo grado de desajuste relacionado con el estilo asertivo).

En los óptimos resultados obtenidos de la experiencia de la aplicación del PRODECA - Nivel I, se percibe que los participantes de género masculino

muestran una mayor disposición y capacidad de expresar sentimientos, siendo más hábiles para relacionarse con sus pares que las participantes de género femenino, destacando sus variaciones en siete áreas del comportamiento psicosocial, a saber: inestabilidad emocional, resentimiento, baja autoestima, desconfianza, desesperanza, dependencia y desajuste social; mientras que las niñas sólo han logrado cambios en tres áreas del comportamiento psicosocial: inestabilidad emocional, baja autoestima y dependencia. Tales resultados se fundamentan por las características de la familia de la zona, en cuanto a su funcionamiento como sistema, donde si bien la figura femenina es educada para desconfiar y defenderse de cualquier situación o trato que afecte su bienestar, también se le exige sumisión ante las figuras masculinas o de autoridad, por ello las niñas ven con desconcierto su futuro, pues perciben el ambiente como de difícil control, teniendo pocas esperanzas y deseos de realización futura. Por otra parte, los niños son percibidos por la comunidad como menos vulnerables y capaces de hacer prevalecer sus derechos en todas las áreas. Tales cambios han favorecido a la identificación del rol femenino de las facilitadoras, tanto de los niños como de las niñas, permitiendo así una mejor asimilación del contenido del PRODECA.

También podemos atribuir dichos resultados a la influencia que tiene el interlocutor o modelador del sexo opuesto en el proceso de enseñanza o instauración de nuevas conductas, en este caso en particular relacionada a la conducta asertiva. Estos resultados se ubican lejos de los aportes dados por investigaciones relacionadas con la conducta asertiva realizadas en otros países.

El tercer programa ha sido designado PRODECA-Nivel II, aplicable a adolescentes entre 13 a 18 años de edad, que cursen la educación secundaria; dicha designación toma en cuenta el nivel de cognición (pensamiento formal), que a esta edad presentan los estudiantes.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis que indica la posibilidad de cambio en el estilo de comportamiento asertivo como resultado de la aplicación del PRODECA - Nivel II, lo cual se puede deber al proceso de enseñanza- aprendizaje al que han sido expuestos los adolescentes, ya que como señalan Hidalgo y Abarca (2000), el comportamiento social se constituye como resultado de un aprendizaje continuo de patrones, cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que la persona va adquiriendo a través del proceso de maduración y aprendizaje.

Es preciso señalar que dichos logros en la adquisición de un estilo de conducta asertiva, le permite al adolescente responder de manera adecuada ante situaciones cotidianas, logros alcanzados en la población participante de ambos colegios.

Se concluye que para obtener resultados en este tipo de programas, se debe considerar como un importante generador de cambio, la influencia de grupo, que hace que la experiencia social sea agradable o desagradable, sirviendo de agentes motivadores de cambios positivos para ellos mismos.

La práctica nos permite concluir que es importante elaborar un perfil del facilitador puesto que cumple un papel determinante en el logro de objetivos propuestos por el programa, basándonos en lo señalado por Pérez (Bisquerri, 1998), quien afirma que la intervención por programas refuerza la función del orientador, adquiriendo un papel importante de dinamizador, debiendo ser considerado como principal agente motivacional de cambio para el alumno.

Así mismo, la experiencia permite reconocer que para obtener mejores resultados, es necesario involucrar en el proceso de aplicación, tanto a padres como a profesores con la finalidad de reforzar constantemente al niño en la manifestación de conductas asertivas, por simples que éstas sean.

### Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños del comportamiento*. Lima: UPCH.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fililla, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPraxis S.A.
- Álvarez, V., García, E. y Gil, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. 2da. Edición. Madrid: Editorial EOS.
- Bisquerra, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. 4ta. Edición. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- García, E.M. y Magaz, A. (1995). *Escala de evaluación de la asertividad: ADCA - I*. Colección Test y Diagnóstico. Madrid: Editorial Ciencias de la Educación Pre- escolar y Especial.
- García, E.M. y Magaz, A. (1996). *Agresividad y retraimiento social: Programas de habilidades sociales*. Madrid: Editorial Albor.
- Guerrero, M.G. y Lizano, C.F. (1998). *Baremo del test de autoinforme de la conducta asertiva en Lima Metropolitana*. Tesis de Licenciatura. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Hidalgo, C.G. y Abarca, N. (2000). *Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Kelly, A. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales: Guía práctica para intervenciones*. 6ta. Edición. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A. Versión española: Susana del Viso.
- Laca, C., Rodríguez, I. y Sureda I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Monjas, M.I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Tercera Edición. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Monjas, M.I. y González, B. (2000). *Las Habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.), Editorial del Ministerio de Cultura y de Deporte España.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación: Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Editorial I.C.E. Universitat Barcelona: Horsori.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la educación emocional*. Archidona: ALJIBE. Colección Educación Especial.
- UNIFÉ. (1999). *La Adolescencia: Desafío y decisiones*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Psicología y Humanidades.
- Vallés, A. (1998). *Habilidades sociales y resolución de conflictos interpersonales*. Seminario Internacional. Lima, Perú: Ediciones Libro Amigo.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: Una propuesta curricular*. Madrid: Editorial EOS. Colección: Fundamento Psicopedagógico.
- Wolpe, J. (1981) *Psicoterapia por inhibición*. Cuarta edición. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

**Cuadro 1: Ficha técnica del Programa de Desarrollo de Conducta Asertiva - Nivel I**

Temática	Programa de Enseñanza de la Conducta Asertiva, a través del fortalecimiento de valores y del juicio social. Facilitar la identificación, comprensión y expresión de sentimientos y emociones. Facilitar la comprensión de la percepción y el desarrollo del sentido de autonomía. Promover la comunicación interpersonal y las interacciones amistosas, estimulando la capacidad de cooperación. Aprender a resolver e identificar una situación problema.
Contenidos del programa	
Destinatarios	Alumnos del segundo al sexto grado de primaria. Programa por unidades y sesiones, que persigue los siguientes objetivos: Que el alumno (a) identifique y exprese sus propios sentimientos y emociones en situaciones cotidianas. Que el alumno (a) sea capaz de comprender sus sentimientos y de los otros. Que el alumno (a) sea capaz de discriminar lo positivo y negativo de diversas situaciones. Que el alumno (a) desarrolle la valoración de sus cualidades y amor a sí mismo. Que el alumno (a) identifique y conozca su capacidad para actuar de modo independiente en el medio en el que se desenvuelva. Que el alumno (a) desarrolle conductas relacionadas al manejo de relaciones interpersonales adecuadas. Facilitar en el alumno (a) el desarrollo de sus habilidades conversacionales. Sensibilizar en el alumno (a) la importancia de establecer juicios objetivos para una adecuada comunicación interpersonal. Que el (la) alumno (a) sea capaz de reconocer e identificar una situación problema. Que el alumno (a) identifique, defienda y respete sus derechos asertivos básicos.
Tipo de Programa	El programa está organizado en 4 unidades, a su vez divididas en sesiones de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad I: Comprensión de sí mismo y de los demás: Identificación, comprensión, expresión de sentimientos y emociones personales y de los demás: empatía, derecho asertivo a expresar sentimientos y el valor de la solidaridad.</li> <li>• Unidad II: Identificación de percepciones y sentido de la autonomía: Percepción social, responsabilidad y autoestima, derechos asertivos de recibir y dar elogios, así como pensar de manera propia y diferente a los demás.</li> <li>• Unidad III: Habilidades conversacionales y relaciones interpersonales: Comunicación adecuada a través de la incorporación de patrones o habilidades conversacionales.</li> <li>• Unidad IV: Resolución de conflictos y toma de decisiones: Situación problema, resolución de conflictos, recibir críticas. Derecho asertivo básico a tener diferentes opiniones.</li> </ul>
Estructura del Programa	
Duración	La intervención comprende trece (13) sesiones de trabajo, siendo la duración de cada una de 70 minutos aproximadamente, las cuales están divididas en 4 unidades. Se lleva a cabo durante el tercer bimestre del año escolar (agosto - noviembre).
Materiales	Trece (13) guías metodológicas para el facilitador (a) y 12 hojas de trabajo (área) para el alumno (a).
Esquema conceptual	Teorías: Enfoque Cognitivo - Conductual; Técnicas de enseñanza Cognitivo- Conductual. La teoría de Asertividad de Wolpe y Mc Fall. La posición de Meza y Lazarte, García Pérez, Michelson, Morijas, Paula y Caballo sobre conducta asertiva y habilidades sociales. La teoría de valores de Kolbergh y los derechos asertivos básicos de García Pérez.
Autoras	Silvia Arana, Carolina Lizano y Victoria Muñoz.
Tipificación	Validez de contenido, criterio de jueces y confiabilidad.

**Cuadro 2: Ficha técnica del Programa de Desarrollo de Conducta Asertiva - Nivel II**

<b>Temática</b>	Programa de Enseñanza de la Conducta asertiva. Facilitar la identificación, comprensión y expresión de sentimientos y emociones. Facilitar la comprensión de la percepción y el desarrollo del sentido de autoestima. Promover la comunicación interpersonal y las interacciones amistosas, estimulando la capacidad de cooperación. Aprender a resolver situaciones de conflicto.
<b>Contenidos del programa</b>	
<b>Destinatarios</b>	Alumnos de ambos géneros del nivel educativo secundario. A partir de los 12 años hasta los 17 años de edad. Programa por unidades y sesiones, el cual persigue los siguientes objetivos: a) Que el alumno (a) sea capaz de comprender sus sentimientos y los de los otros. b) Que el alumno (a) sea capaz de expresar sus sentimientos y pensamientos a los otros de manera constructiva. c) Que el alumno (a) identifique y conozca su capacidad para actuar de modo independiente en el medio en el que se desenvuelva. d) Que el alumno (a) desarrolle conductas relacionadas al manejo de relaciones interpersonales adecuadas. e) Facilitar la integración y participación del alumno (a) en las conversaciones grupales. f) Sensibilizar en el alumno (a) la importancia de establecer juicios objetivos para una adecuada comunicación interpersonal. g) Que el alumno (a) entienda razones y causas que producen los conflictos. h) Que el alumno (a) identifique y seleccione alternativas de solución eficaces en una situación de conflicto interpersonal. i) Que el alumno (a) reconozca, respete y defienda sus derechos asertivos básicos.
<b>Tipo de Programa</b>	El programa está organizado en 4 unidades, a su vez divididas en sesiones de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad I: Identificación, comprensión, expresión de sentimientos y emociones. Ser asertivo y los derechos asertivos básicos. Expresión e identificación de sentimientos y emociones, así como la comprensión de los sentimientos personales y de los otros.</li> <li>• Unidad II: Identificación de percepciones y sentido de la autonomía: Percepción social. Autonomía, Responsabilidad y autoestima. Derechos asertivos de recibir y dar elogios, así como pensar de manera propia y diferente a los demás y de poder decir No.</li> <li>• Unidad III: Habilidades conversacionales y relaciones interpersonales: Iniciación social, cortesía, amabilidad, cordialidad, ayuda y cooperación. Iniciar, mantener y finalizar conversaciones, así como los temas de juicio, prejuicio y estereotipo en las relaciones.</li> <li>• Unidad IV: Resolución de Conflictos y Toma de decisiones: Qué es un conflicto, afrontamiento de críticas y la importancia de tomar decisiones. Así como derechos asertivos básicos de tomar nuestras propias decisiones. Decisiones y consecuencias. Métodos.</li> </ul> La intervención comprende catorce (14) sesiones de trabajo, siendo la duración de cada una de 70 minutos aproximadamente, las cuales están divididas en 4 unidades. Se lleva a cabo durante el tercer bimestre del año escolar (agosto - noviembre). Trece (13) guías metodológicas para el facilitador (a) y 11 hojas de trabajo (tarea) para el alumno (a).
<b>Estructura del Programa</b>	
<b>Duración</b>	
<b>Materiales</b>	
<b>Esquema conceptual</b>	Teorías: Enfoque Cognitivo - Conductual; Técnicas de enseñanza Cognitivo- Conductual. La teoría de Asertividad de Wolpe y Mc Fall, y la posición de Michelson, Monjas, Paula, Vallés y Caballo sobre Habilidades Sociales. La posición de Meza y Lazarte, García Pérez, Michelson, Monjas, Paula y Caballo sobre conducta asertiva. La teoría de valores de Kolbergh y los derechos asertivos básicos de García Pérez.
<b>Autoras</b>	Silvia Arana, Carolina Lizano y Victoria Muñoz.
<b>Tipificación</b>	Válidez de contenido, criterio de jueces y confiabilidad.

## EXPERIENCIAS DE REEDUCACIÓN EN VILLA EL SALVADOR

### *Reeducational experiences in Villa Salvador*

Lourdes Pareja Pérez\*

#### Resumen

*Los problemas de aprendizaje en lecto-escritura tienen graves consecuencias para los niños y jóvenes que los padecen ya que los margina del mundo instruido, les quita la posibilidad de documentarse además de disminuirles la capacidad de articularse al sistema productivo convirtiéndose en una de las principales causas de la deserción escolar y, por ende, de la actual emergencia educativa que padecemos. El Programa de Reeducción en problemas de lecto-escritura, realizado desde el año 2001 hasta julio del 2004 tuvo dos aspectos: la recuperación de los niños y la capacitación a los docentes. En este artículo, abordaremos sólo la primera parte del Programa, efectuado en colegios del segundo sector del distrito de Villa el Salvador en Lima, Perú. Directores, profesores y psicólogas que conformamos el equipo vivíamos esta problemática antes de que surgiera la emergencia. Todos coincidimos en que la educación es la solución a estos problemas.*

**Palabras Clave:** *Problemas de aprendizaje, lecto-escritura, reeducación.*

#### Abstract

*Learning disabilities in reading and writing among school students have serious consequences for children and youngsters with this problem since it keeps them away from education, eliminates their possibility of development and diminishes their ability to be involved into the productive system. It becomes the main cause of school drops out and therefore of the present educational emergency we suffer. The Reeducational Program in reading and writing problems carried out from 2001 to July 2004 had two aspects: children recovery and teacher training. In this article we will deal with the first part of the program which took part schools of the second sector of Villa el Salvador, district of Lima, Peru. Principals, teachers and psychologists who were part of the team experienced the problem before emergency hoke up. Everybody agreed that education was the solution to these problems.*

**Key Words:** *Learning disabilities, reading and writing, reeducation.*

\* Psicóloga y Educadora. Docente de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. lupareja@hotmail.com

### Introducción

En los últimos años es inquietante la repitencia y consecuente deserción escolar que se observa en los centros educativos ubicados en el Segundo Sector del distrito limeño de Villa el Salvador, a esto le seguía la excedencia de algunos profesores, sin embargo, estas inquietudes y deficiencias fueron encontrando alternativas de solución.

La acuciante problemática de los niños y la necesidad de los profesores de mantener su trabajo, permitió llevar a cabo un programa de reeducación a los problemas de aprendizaje en lecto-escritura.

El programa se desarrolló en dos áreas: 1) Se atendió la recuperación directa del niño y 2) Con los docentes, quienes culminaron con la ejecución de una propuesta MINKA (maestros y niños que aprenden) elevando ésta a las autoridades del UGEL (Unidad de Gerencia Educativa - Lima).

El diagnóstico permitió establecer el tipo de trabajo en los centros educativos 6080 "Rosa de América" y 6062 "Perú-Estados Unidos", en los cuales se realizaron talleres permanentes para los niños que presentan problemas de aprendizaje en lecto-escritura. En estos talleres se trabajó sobre las teorías y principios que explican las causas de los problemas de lectoescritura. De otro lado, la iniciativa propuesta por los maestros permitió establecer aulas de reeducación para los niños que tienen problemas de aprendizaje en el Centro Educativo 6070 "Héroes del Alto Cenepa".

### La educación en Villa Salvador

El distrito de Villa El Salvador, (V.E.S.) está ubicado al sur de Lima, nace en el año 1971, las familias que comenzaron a vivir en este arenal, fueron migrantes del interior del país que vinieron a Lima en búsqueda de mejores condiciones de vida para sí mismos y sus hijos, es así que construyen un distrito autogestionario y dinámico, con reconocimientos a nivel nacional e internacional sobre su capacidad de gestión, ganándose los títulos de Ciudad Productiva y Ciudad Mensajera de la Paz.

Los niveles de organización en este distrito persisten, a pesar de los años y cambios que se han dado en la sociedad en general. Siendo la educación motivo

de una constante preocupación de las organizaciones, tanto de gobierno como privadas, los vecinos, las asociaciones de padres de familia, entre otros, quienes han luchado constantemente para que se mejore la infraestructura de los centros educativos y el nivel de los docentes. Sin embargo, los problemas que no son ajenos a la problemática nacional, continúan presentándose también en VES; situaciones como la repitencia y deserción escolar, sobre todo en los primeros grados de educación primaria, son hechos lamentablemente aún palpables.

El porcentaje de repitencia a nivel del distrito según datos reconocidos por la Unidad de Servicios Educativos en el año 2000, es el 5.2%, mientras que los retirados alcanzarían el 7.3%. Comparativamente, a nivel nacional la repitencia es de 11.6%, eso según fuentes del estado, mientras que otras fuentes consultadas indican que es el 17%.

En este distrito hay sesenta y dos centros educativos (62) con sesenta mil estudiantes en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria.

En este medio urbano-periférico los niños y adolescentes sufren las consecuencias de las relaciones conflictivas en la que viven sus padres, aunándose a estos problemas la falta de una adecuada alimentación, y los problemas afectivos y cognitivos.

Un niño que presenta problemas de aprendizaje en la lecto-escritura, soporta en la escuela una situación de marginación por parte de sus compañeros de aula, como de sus maestros. En ocasiones las ofensas verbales como "burro", "no sabes nada", "para nada sirves", "cállate", han tocado sus oídos y su ser interior, que lo conduce a tener actitudes defensivas o de soporte frente a las agresiones verbales y físicas recibe. Su comportamiento en algunos casos es inestable y cambiante.

### Lectoescritura y el programa

Son múltiples las causas de repitencia y deserción escolar, desde los presupuestos para el sector educativo, los niveles de centralismo, el sistema pedagógico, los niveles de formación de los docentes y el medio social del niño.

A pesar de que se reconoce los esfuerzos y sacrificios que hacen las familias para costear y apoyar a sus hijos, y la intervención de la escuela cuya calidad es insuficiente; el niño no logra promoverse de año escolar, repitiendo y terminando en la deserción, aumentando las estadísticas de problemas en los aprendizajes, marginándose del mundo de la lectura y escritura, bases para el desarrollo sostenible de nuestros días, sin poder firmar documentos ni leer los letreros, sin documentación de sus bienes, cortándose las posibilidades de desarrollo y bienestar, sin poder articularse al sistema productivo, siendo un obstáculo para el desarrollo social de una región. El aprendizaje de la competencia comunicativa, está programado para realizarse en los primeros años de educación primaria, lo que implica distinguir perceptivamente estímulos auditivos, visuales, identificar semejanzas, diferencias, formas y otras capacidades. Todos los niños y niñas no lo logran en los tiempos establecidos por diferentes causas que en la mayoría de veces no tiene que ver con su nivel intelectual. Y es allí precisamente donde debe estar la intervención frente a esta problemática, desde los mismos centros educativos.

El programa en los años 2001- 2004 logró un trabajo coordinado con los directores y docentes realizando las actividades de actualización, monitoreo y asesoría. Se llevó a cabo cursos talleres de actualización pedagógica en lecto-escritura, en los tres centros educativos: CE6080 Rosa de América; CE 6062 Perú-Estados Unidos y CE 6070 Héroes del Alto Cenepa. Con las siguientes temáticas:

- Detección de problemas de lecto-escritura y elaboración de material.
- Tratamiento de problemas de lecto-escritura y elaboración de materiales.
- Cómo abordar la problemática de lecto-escritura con los padres de familia.
- Talleres permanentes con 60 niños en dos centros educativos: 6080 Rosa de América y 6070 Héroes del Alto Cenepa.

El programa de los años 2003 - 2004 trabajó las siguientes acciones:

- Acompañamiento de la experiencia en los colegios

- Acompañamiento de las aulas de recuperación y capacitación docente en el centro educativo 6070.
- Elaboración de Materiales
- Elaboración de diversificación curricular.
- Elaboración de proyecto MINKA
- Se trataron temas como: Lectura consciente, Lectura correcta, Lectura fluida, Lectura expresiva, la lectura y la madurez, Edad visual, Percepción auditiva, Fases en el aprendizaje de la escritura, Dificultades en el lenguaje escrito (fonética, fonología y ortografía), Factores que influyen en el rendimiento ortográfico.

#### Diagnóstico global

Se encontró en algunos niños (incluso con 15 años de edad) las siguientes características al ingreso al programa:

Una lateralidad cruzada, dificultad en la coordinación visomotora, pobreza de vocabulario, dificultad en la orientación temporo-espacial, dificultad para dar referencias personales (por ejemplo: edad, apellidos de sus padres o tutores), omisión de sílabas al escribir, temor para hablar o en otros casos dispersión, falta de concentración, mínima retención.

En Noción espacial: Dificultad y falta de percepción espacial, no distribuyen bien el texto en el papel.

En Esquema corporal: Dificultad para reconocer las partes gruesas (caso de una niña de 2do. Grado) y/o finas de su cuerpo (caso de un niño de 5to. grado de 11 años de edad).

En Noción del tiempo: Los niños muestran cierta orientación en el tiempo, al preguntarse por el hoy dan respuesta precisa, su dificultad está en la secuencialidad lógico temporal; es decir, en el manejo del pasado y del futuro.

En Atención-concentración: En esta área los niños tienen mayor dificultad, su dispersión no les permite lograr espacios de concentración de 20 minutos.

En Percepción visual: Las dificultades de concentración y las de un regular desarrollo viso-motriz es un obstáculo para que los niños puedan en un lapso breve de tiempo encontrar diferencias, las diferencias que encuentran dentro de un ejercicio visual las realizan en

periodos largos de tiempo, los ejercicios han considerado la edad de los niños y el grado en que éstos están.

También se hizo un diagnóstico sobre edad, grado y sexo que no alcanzamos a referirlos en este artículo.

### Propuesta de programa

Para efectos del tratamiento de problemas de lecto-escritura y elaboración de materiales se constituyeron dos grupos de trabajo (de 10 monitoras) cada uno ubicado en un centro educativo, teniendo como meta a 30 niños en cada colegio, con un trabajo de dos sesiones a la semana, con una duración de 3 horas por cada sesión. Los días sábados se tuvo mayor demanda, llegando a 30 niños por grupo. No todos los niños acudieron a las dos sesiones semanales debido a que no todos tienen las mismas motivaciones y también porque la demanda de las ocupaciones familiares son más fuertes y exigentes el fin de semana. En tal razón los grupos de niños y niñas son variables en su asistencia y permanencia.

Se parte del hecho de que los niños que presentan problemas de aprendizaje en la lecto-escritura son en muchos casos, por efectos de una metodología inadecuada, situación que se corrobora en el presente diagnóstico, el problema es también producto de las situaciones de conflicto familiar, socio-cultural (marginalidad), sin descartar en menos escala el factor neurológico el físico o biológico (sordera, escasa visión), como se presenta en el grupo de niños de la muestra.

Basándose en los resultados del diagnóstico, se elaboró una propuesta de trabajo por áreas: Fase de aprestamientos, aprendizaje lecto-escritura, capacitación docente, y elaboración de proyectos alternativos.

Teniendo en cuenta las dificultades afectivas e intelectuales, que los niños del programa presentaron se añadió dos ejes trasversales correspondientes a: La autovaloración y la creatividad.

### Desarrollo de la propuesta

**Aprestamiento:** Se realizó actividades de aprestamiento que favorecieron el desarrollo de la coordinación viso-motora fina, del esquema corporal, de la

atención, concentración, memoria, relaciones espaciales y temporales, para que le brinden al niño seguridad y recursos cognitivos en el mejoramiento de sus aprendizajes en la lecto-escritura.

**Aprendizaje lecto-escritor:** Propiciar una metodología creativa, que favorezca la reeducación en la lecto-escritura en niños con problemas de aprendizaje.

### Ejes Transversales:

1. **AUTOVALORACIÓN** (Yo soy importante), se trató de constituir un ambiente favorable de estímulos verbales, gestuales, que ayude al niño a ir construyendo o reconstruyendo su autoestima para mejorar su auto percepción y por ende sus aprendizajes.

2. **CREATIVIDAD** (Yo soy capaz de crear), se propició diversas situaciones de aprendizaje que faciliten el ejercicio de la actividad creadora en los niños.

La metodología de la propuesta se basó en un trabajo individual y grupal (auto valoración y creatividad, socialización en asambleas, movimiento corporal).

Se tuvo una ficha de observación como seguimiento, en la cual se refieren datos relacionados al aspecto familiar, social y estado de salud física.

Un breve análisis de los datos de estas fichas, nos permite inferir que la mayor parte de los niños desconoce la edad de sus padres, otros no dan referencia exacta de sus nombres y apellidos, escasamente conocen los nombres propios, más aún, al preguntar por la edad o al solicitarles traer esa información sólo un 2% de la muestra responde a estos datos. 3% están al cuidado de una hermana mayor, tío o amiga cercana, el 20% conoce la ocupación de sus padres. Todos los niños ubican su domicilio en Villa el Salvador, casi todos señalan como su lugar de nacimiento a este distrito, a excepción de un 2% que ha nacido en otros lugares. Sólo un 2% tiene teléfono fijo. El 76% presenta peso normal, el 24% debajo de lo normal y el 7% presentan sobrepeso. El 73% tiene una altura normal para su edad, el 20% tienen altura por debajo de lo normal y un 15% de niños presentan costras en el cuero cabelludo, vientre elevado, ojos enrojecidos y boqueras.

### Logros

En la actualidad, los niños que asistieron al programa en un 90% han superado las dificultades con respecto a:

Lateralidad derecha - izquierda, diferencian su esquema corporal, han adquirido buena secuencia lógica, se ubican en el tiempo, han mejorado su vocabulario, expresión y concentración.

Todos pueden escribir su nombre correctamente, existe un reconocimiento a su autoestima, tienen una valoración positiva de su persona. Los profesores del aula, observan avances: mejoramiento en el lenguaje de los niños, mayor diálogo, ejemplo: un profesor señala "ese niño antes no quería participar, agachaba la cabeza, ahora se me acerca, me conversa y participa".

El desarrollo de habilidades, destrezas propiciadas por el aprestamiento dado, facilita en los niños una mayor rapidez en la escritura, esto ha sido manifestado por varios niños, lo que los motivan a continuar en el programa.

Hay mayor confianza y seguridad en los niños. Las dificultades superadas hace que los niños estén preparados para entrar de manera específica a las actividades de lecto-escritura.

Existe un clima docente que cada vez se va haciendo más consciente de su rol en la superación de los problemas de aprendizaje.

### Dificultades

Poca participación de los padres de familia en la problemática de sus hijos, debido a las dificultades económicas, familiares, separación, maltrato físico y problemas legales.

Se halló que los niños que tienen dificultades en lecto-escritura tienen niveles de mayor marginación social de VES.

El tener problemas de lecto-escritura, hace que sus pares los catalogen como "burros" o que "no saben", lo que afecta sus relaciones interpersonales.

Un 30% de los niños no asisten a los centros educativos; al tener familiares que puedan velar por ellos durante el día.

### Conclusiones

El diagnóstico permite conocer las dificultades que todo niño presenta al ingresar al programa. En el presente programa se puede encontrar que son mayores las dificultades en los niños varones, especialmente aquellos que corresponden a: 2do., 4to., y 5to. grado que presentan problemas de aprendizaje a la lecto-escritura.

Hay una gran necesidad, en los niños, de afecto y de ser reconocidos en sus logros; las actitudes de respeto, confianza y de valoración que la docente le brinda permite tener una disposición positiva para el mejoramiento de sus dificultades.

El tratamiento que abarca la recuperación y desarrollo de los aprestamientos básicos, posibilita que el alumno pueda desarrollar y potencializar nuevas habilidades para su reeducación en la lectura-escritura. En la mayoría de los casos, el alumno que presenta dificultades en lecto-escritura se da cuenta de que no entiende, de que no asimila lo suficiente o que tiene dificultades para expresarse. Sin embargo, a veces el sujeto no es consciente de ello y no ve o no aprecia la dificultad; otras la aprecia, pero intentará disimularlo.

Como parte del tratamiento se le ha de comunicar al niño el método de tratamiento que se va a utilizar y su compromiso con él. Se requiere el concurso de la comunidad en general, propiciando un clima de acogida a todo niño o niña con dificultades para aprender a leer y a escribir.

### Referencias bibliográficas

- Condemarín, M. (1995). *Hurganilo. Ejercicios de lectura y escritura*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Ministerio de Educación - UNICEF (1995). *Guía para la estimulación de la lecto-escritura*. Ministerio de Educación Programa Educación Básica para todos. Lima. Programa de articulación Ed. Primaria (1º y 2º grado)
- Vallés, A. (1994). *Atención -I, 1º ciclo de Educación Primaria. Actividades para desarrollar la capacidad de atención*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Vallés, A. (1994). *Atención - I, 2º ciclo de Educación Primaria. Actividades para desarrollar la capacidad de atención*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- López, J. y Siverio, A. (1996). *El Diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico*, de preescolar a escolar. Habana, Cuba: Editorial Pueblo Educación.
- Rey Gonzales, F. (1983). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana, Cuba: Ed. Científico-técnica.

## AXIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS: LA PROPUESTA BILINGÜE-BICULTURAL

*Axiology and psychology in the education of deaf people:  
The bilingual-bicultural proposal*

Hilda Figueroa Pozo\*

### Resumen

*En este artículo se presenta, desde una perspectiva axio-psicológica, un breve análisis referido a la educación de personas sordas. En él pretendemos profundizar acerca de algunas implicancias que se siguen al reconocer las potencialidades y recursos de estas personas, y, que con cierta frecuencia se pierden de vista por la presencia de ciertos supuestos erróneos.*

*Se concluye en el trabajo que una de las formas básicas de favorecer un desarrollo perfciente en las personas sordas, corresponde al hecho de ubicarlas pedagógicamente en un contexto de bilingüismo que respetando su propia lengua (lengua de señas) y su propia cultura, le permita además, introducirse al mundo oyente (lengua oral) y conocer su riqueza.*

**Palabras Clave:** Valores humanos, sordo, bilingüismo-biculturalismo.

### Abstract

*From an axiological and psychological point of view, this article introduces a brief analysis regarding the education of deaf people. We want to deepen on the implications followed when recognizing these people's potentials and resources that with certain frequency, have been lost by the presence of some erroneous assumptions.*

*We conclude that one of the ways of achieving a better development of deaf people is placing them in a bilingual context that would respect their own language (sign language) and culture, and besides would permit them to be introduced in the hearing world (oral language) and know its wealth.*

**Key Words:** Human values, deaf, bilingualism-biculturalism.

\* Psicóloga y Educadora. Especialista en Audición, Lenguaje y Problemas de Aprendizaje, Magíster en Psicología. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. htmfigueroa@yahoo.es.

### Introducción

Nuestro trabajo se inicia con una breve introducción a algunos conceptos fundamentales a todo proceso realmente educativo, caso por ejemplo, de los conceptos de la axiología -ciencia de los valores-, para luego desarrollar en base a este marco teórico, una reflexión axio-psicológica sobre determinados aspectos de la educación de personas sordas.

### Noción de axiología

De ordinario se suele definir a la axiología como ciencia de los valores, de su naturaleza y tipos -valores en estética, moral, religión, metafísica- (Dictionnaire International des Termes Littéraires, 2003); como estudio sistemático, metodológicamente realizado, de estas entidades espirituales, a la vez ideales y pragmáticas, en las que se va definiendo y organizando la orientación propiamente humana del comportamiento y el desarrollo.

### Los valores

Marino, Weisberger y Grassin (2002), desde el punto de vista moral, consideran al valor como aquello que es objeto de estimación para una persona y que contribuye a orientar su vida; idea que sirve de norma a su actividad moral, y a su conducta humana en general.

Lamentablemente, según Arista (1999), el mundo actual, es un mundo donde "todo vale", es el mundo-mercado, que ha llevado a la esfera de los valores la fuerza de la oferta y de la demanda: vale lo que es objeto de demanda; lo que carece de demanda, no vale, por más que sea ofrecido. Para el citado autor, llegamos a esta situación no de manera casual sino por un largo proceso, el de "la modernidad", que tuvo un extraordinario entusiasmo por la razón y por todo lo que ella pudiera hacer: ella traería la solución a muchos problemas, traería la paz, la felicidad. Pero, en realidad, no lo logró. Los errores en el uso de la razón crearon desconfianza en sus posibilidades; entonces giramos en el sentido de pasar a confiar en nuestros sentimientos; a falta de otras seguridades nos volvimos sobre nosotros mismos, para vivir el presente como lo único que queda, dando lugar a la más amplia libertad. En este contexto cada uno haría lo que quiere y viviría como puede.

Siguiendo con Arista, el mundo de hoy ofrece, en líneas generales, dos tipos de valores, los que están de moda, los valores dominantes, y los "otros", los valores humanos.

Los primeros se pueden agrupar en: valores privados, como el individualismo y la corporalidad; valores sociales, como el consumismo y el mercado; valores políticos, como la desconfianza o el inconformismo; valores ideológicos, como la eficiencia, el hacer; valores morales, como el placer, el presentismo; valores culturales, como la diversidad, la diversión; valores religiosos, como un Dios complaciente, una religiosidad emocional; y, como valor de valores, la relatividad, la no obligatoriedad, la contingencialidad.

En cuanto a los "otros" valores, los valores humanos, se puede decir que de alguna manera, han sido sustituidos por los primeros.

### Valores humanos

Los valores humanos, son aquellos valores que perfeccionan a la persona en la integridad de sus dimensiones constitutivas: así, en lo biológico, psicológico, social, moral y espiritual; aspectos que si bien pueden ser identificados y analizados en su especificidad, en el fondo vienen a formar una unidad que caracteriza y define la condición humana, sus modos de existencia y comportamiento.

Veamos ahora, con Arista (1999), algunos valores fundamentales:

#### • La persona humana

Ser persona es para el hombre, el fundamento de su grandeza, de sus posibilidades y responsabilidades. De ella emerge la dignidad, aquella que según Cortina -citada por Arista- la hace sujeto de derechos, en los que están insertados valores universales, como la vida, la libertad, la solidaridad, la paz, la tolerancia activa. Así, cada hombre es singular, irrepetible, novedoso, con decisiones libres, abierto al mundo, a sus semejantes, a Dios y a él mismo. Llamado a los valores, se halla destinado a convivir con los demás. Desde lo que ya es, proyecta y toma posesión de sí a través de sus acciones y experiencias. Pero siendo lo más noble de la naturaleza, puede, sin embargo, envilecerse y envilecer todo, o trascender más según la rectitud del ejercicio de su libertad.

En el mensaje de Edith Stein (2004), se afirma que el núcleo de las reflexiones de esta filósofa ha sido la persona humana en su integridad, y cómo hay que entender su tripartición de cuerpo, alma y espíritu; para luego destacar algunos de sus aportes fenomenológicos sobre la empatía, a la que Stein consideraba como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, dejando que este sea lo que es.

Del Río (2003), al referirse a Stein, anota que en su concepción de persona, va a destacar su condición de ser capaz del don total de sí, que se plenifica en la relación intersubjetiva experimentada en la vivencia del nosotros.

• La libertad

Ser libre es ser capaz de ejercer dominio sobre sí mismo y de asumir la iniciativa de la propia vida. La aceptación y el respeto de las otras personas, de los valores y de la realidad, como expresión de amor, es el clima efectivo de la libertad personal.

• La verdad

Orienta la vida, enriquece al hombre, permite un esfuerzo común con otras personas, compartiendo su búsqueda y encuentro; genera relaciones y responsabilidades personales. Valor fundamental para nuestra personalidad, que se desarrolla constructivamente merced a nuestra vinculación veraz a las realidades que nos rodean, a la realidad, en general.

• La amistad

Engrandece al hombre. Revela la existencia de una disposición profunda frente y para el "otro" -ser capaz de entrega-: de sintonizar y ajustarse a él. Supone respeto y aceptación, confianza y comprensión.

• La bondad

Expresión de lo que existe en el interior de quien la practica: disposición de servir. Muestra amabilidad que acerca, comunica, respeta y encuentra. La bondad implica comprensión, ponerse en el lugar del otro, y entrega de calor humano.

• La justicia

Supone la convivencia en mutuo respeto y consideración. Permite reconocer y dar a los otros aquello que es realmente suyo.

• La responsabilidad

Para Arista (1999), la persona realmente responsable, con sano juicio, dirige su propia vida, y aprende las lecciones de la experiencia; presenta fortaleza interior que la sostiene, da firmeza a sus decisiones y coraje para correr ciertos riesgos, así como humildad para reconocer sus errores.

• La solidaridad

Entraña responsabilidad, libertad, bondad y profundo amor. La persona solidaria se identifica con los demás, los comprende y apoya, especialmente a aquellos que más lo requieren.

• La autenticidad

Se refiere a una manera de ser de la persona, sin dobleces, con fidelidad a sí misma. Vive en armonía interior: armonía entre lo que es, debe ser y muestra ser. Es la persona íntegra, transparente, sin segundas intenciones. En estrecha relación con la autenticidad se encuentra la coherencia, que implica mantener una conducta única, de acuerdo a principios, firme, pero a la vez flexible y prudente.

• La tolerancia

Se entiende en relación al pluralismo, a la existencia de una diversidad de ideas, costumbres, lenguas, culturas, que deben ser respetadas. Para Guardini (1999), la verdadera tolerancia es algo muy complejo, al punto que quien quiera ver todo lo que ella implica como problema, deberá primero tomarse en serio el concepto de verdad. Comporta, asimismo, la idea de que la relación de la tolerancia con la verdad, descansa en la libertad. Que por lo tanto, la toma de posición por el otro no debe ser influida por la fuerza ni por la sugestión, porque cuando esto ocurre, todo se echa a perder: la verdad únicamente puede realizarse desde la libertad.

• El respeto

Proviene del latín "raspicere": mirar repetidamente, con profundidad. Mirar lo que es, sin proyectar lo que uno quisiera que fuera. Quien respeta no trata de incrustarle al otro sus propios cánones para hacerlo mejor, sino que lo ayuda a redescubrir lo bueno que ya hay en el fondo de su ser (Garralda, J., citado por Arista, 1999).

## La Educación

El proceso del desarrollo humano, de la persona y de la sociedad, según Ramírez (2001), pasa inevitablemente por la educación, no simplemente por el aprendizaje. Para entender esta afirmación basta tener en cuenta que la inmoralidad y la delincuencia se "aprenden", que ellas implican una cierta adquisición de informaciones y, aun, de destrezas. La inmoralidad y la delincuencia no son "innatas". Tampoco lo es la enfermedad propiamente psíquica o "mental". Inmoralidad, delincuencia y enfermedad psíquica, en particular las gravemente caracterizadas, suponen, en principio, la mediación de una cierta "construcción" deformante en la concepción profunda del mundo y de las cosas, con frecuencia propiciada por un tipo negativo, intenso y persistente, de experiencias de relación interpersonal o social.

La educación no se puede, pues, medir finalmente sólo por la amplitud del aprendizaje, la magnitud de conocimientos de que disponga el sujeto, la diversidad de habilidades que haya desarrollado o la eficiencia que pueda mostrar en su desempeño (individual, laboral, social, etc.). Pues todo esto, en tal o cual medida, tiene lugar también en personas que padecen los desórdenes antes mencionados (inmoralidad, delincuencia, enfermedad psíquica). La medida de la educación deberá entonces apoyarse centralmente en un criterio cualitativamente superior (o más profundo): en la intensidad con que lo aprendido se halle ligado positivamente al "deber ser" de la persona, a los "valores" fundamentales de su condición humana, a aquello capaz de permitirle un despliegue global y jerarquizado de sus propias posibilidades.

No olvidemos que cualquiera que haya sido el entorno socio-cultural del sujeto, sus relaciones y su evolución, incluso si él se vio expuesto, en términos de aprendizaje, a las más intensas, y persistentes experiencias de odio, egoísmo y abandono por parte de los demás, el sujeto sin embargo esperará y exigirá, manifiesta o encubiertamente (en el sentido más profundo de su conducta), el ser tratado con amor, con generosidad y solidaridad. Lo que implica que valores superiores de la humanidad, como los citados -entre otros-, no dependen esencialmente, en su origen "remoto", del aprendizaje: ellos se hallan "potencialmente" contenidos y prefigurados en su propia naturaleza.

Tal planteamiento -siguiendo con Ramírez-, no deberá entenderse, ciertamente, como una negación de la importancia del aprendizaje en el desarrollo de los valores. Pues si bien debemos reconocer que de alguna manera los valores están siempre allí en el ser del hombre, en su evolución y en sus relaciones, el aprendizaje podrá permitirle desarrollarlos constructivamente bajo ciertas modalidades y formas de conducta. Es precisamente este aprendizaje centrado en valores, lo que constituye la esencia de la educación.

Así, la educación entendida en su íntima relación con los valores se habrá de definir preferencialmente por educar para la reflexión, no para la sumisión; para la crítica, no para la aceptación pasiva; para la participación, no para la abstención (Payá, 1997).

## La educación moral

La moral es un conjunto de normas y principios que orienta la conducta de los seres humanos, en la esfera de su propia subjetividad, en sus relaciones recíprocas, y en su actitud hacia el trabajo, la sociedad y el Estado. Como aspectos de ella se tienen los valores de la generosidad, justicia, solidaridad, veracidad, colaboración, laboriosidad, responsabilidad, autodominio, disciplina, respeto, honestidad, sentido del honor. Ahora bien, ¿cómo educar en este orden de cosas? La respuesta implica la consideración de un doble plano en la acción pedagógica, pues la educación moral, supone no sólo adoctrinamiento teórico acerca de las bondades ligadas a ella, supone bastante más que eso, pues la moral se enseña en profundidad más que con palabras, con acciones, con hechos, con ejemplos (Rodríguez, 1993).

Por su parte, Rest (citado por Altez, 2003) afirma que el desarrollo del juicio moral es un proceso dinámico por el cual el sujeto evoluciona, desde etapas de menor complejidad a otras de mayor complejidad, sobre la base de un mecanismo de activa interacción con el medio; él tiene que ver centralmente, con las reglas y normas que regulan su relación con los otros hombres.

Entonces un proceso educativo rico en experiencias constructivas de relación "yo-tú", al tiempo de favorecer la estructuración del sentimiento del "nosotros", habrá de favorecer también la posibilidad de un sentido social de responsabilidad en el sujeto -educado- frente a la sociedad en general (Ramírez, 2001).

### Educación de personas sordas

La educación de la persona sorda ha transcurrido por serias controversias entre una enseñanza oral y una gestual, para luego transitar a la adopción, al menos en determinadas escuelas, de un modelo de enseñanza basado en la comunicación total -en algunas de sus variantes-. Tal educación, formal, dada en ambientes escolarizados, se hizo extensiva a aquellos otros ambientes de la educación denominada no formal.

Veamos ahora brevemente, los principales métodos de enseñanza empleados en la educación de personas sordas, y, algunos sistemas derivados.

- El método oral.

Este método da importancia primordial a la palabra hablada, por lo que centra su atención en la expresión y en la recepción de aquella.

El trabajo educativo basado en él se desarrolla, en cuanto a la expresión, a través de la articulación, y, en cuanto a la recepción, priorizando la lectura labiofacial. Luego, para la estimulación sensorial de los restos auditivos, se recurrirá al entrenamiento auditivo con la ayuda de prótesis. Este sistema, en su forma pura, prescinde de los signos gestuales o de algún tipo de comunicación signada.

- El método signado.-

Los métodos signados incluyen la lengua de señas y los sistemas de comunicación signados, derivados de ella.

La lengua de señas está basada en la expresión corporal, gestual, manual, cuya recepción es visual o táctil. Esta no corresponde lingüísticamente, de modo total, al lenguaje oral; "no le corresponde palabra a palabra, y funciona con sus propias reglas. Tiene su léxico y su sintaxis como otras lenguas vivas que traducen de otra manera la experiencia humana" (Aimard y Morgon, 1996, p. 64).

- Sistemas derivados.-

La lengua de señas, en contacto con la lengua oral, ha dado lugar a varias versiones, como el lenguaje manual, el inglés signado, el seeing essential english (SEE 1), el signig exact english (SEE2), el sistema de signos Paget-Gorman, el francés signado denominado souple (flexible), y el francés signado exacto.

El francés signado souple se caracteriza porque el mensaje signado representa una versión incompleta del mensaje oral emitido simultáneamente, en tanto que, el francés signado exacto, estricto, metódico o completo, se utiliza para una representación completa del mensaje oral (Lepot-Froment, 1996).

Todas estas versiones debían permitir la comunicación simultánea manual-oral y facilitar la adquisición de las estructuras sintácticas del lenguaje oral. Su terminología, sin embargo, causa confusión por ser muy parecida y, además, porque en ellas se intercambian sus elementos, sobre todo en la práctica (Marchesi, 1987). En cualquier caso, la comunicación estará dada por un sistema artificial, no natural, a diferencia de lo que sucede en la lengua de señas.

### Consideraciones axio-psicológicas en torno a la educación de las personas sordas

Tradicionalmente las personas sordas eran vistas desde un punto de vista clínico: eran "deficientes auditivos". Esto conducía a promover en los "sordos" la adquisición de la lengua oral de su entorno, pues era necesario "normalizarlos", "curarlos", aproximándolos al modo de hablar de los oyentes; había que "rehabilitarlos" o "habilitarlos" para que adquirieran el habla; fomentándose así el uso de la lengua hablada con exclusividad, y descartando la lengua gestual o lengua de señas. Posición ésta que tuvo repercusiones en el campo de la educación, de las relaciones sociales, familiares, y, sobre todo en la vida psíquica de los niños sordos (Figuroa, 2000).

Ahora bien, si la educación -por las razones ya consideradas- se halla esencialmente unida a la idea de lo perfeccionista, debemos reconocer entonces que, en su aplicación a las personas sordas, ella ha sido afectada con frecuencia por algunos serios errores; por ejemplo, poner énfasis en algunos recursos de la persona sorda, descuidando durante años, otros fundamentales. Como se señalara en un trabajo anterior (Figuroa, 2003), las informaciones y puntos de vista restrictivos y parciales, y las decisiones unilaterales acerca de las personas sordas, han suscitado algunas importantes consecuencias negativas en su educación y por ende en su desarrollo, al no tener en cuenta la globalidad de sus potencialidades; generando así un cierto nivel de frustración existencial en muchas de ellas.

Una reflexión axio-psicológica sobre la educación de las personas sordas, apoyándonos en algunos de los valores ya descritos, aun a pesar de su carácter introductorio, nos permitirá observar que en efecto, se ha producido una suerte de escisión, de fragmentación de la realidad global de numerosas personas sordas, que termina por lesionar, involuntariamente, por cierto, sus posibilidades actuales de despliegue integral.

Consideraciones desde la noción de libertad: vimos que el clima efectivo de la libertad personal se traduce en la aceptación y el respeto de los "otros", de sus valores, y de la realidad; sin embargo, las personas sordas no contaron siempre con la aceptación ni con la libertad de expresarse de la forma que les era más accesible y espontánea: la comunicación en señas; en esa medida al no respetarse su lenguaje "natural", se provocó en ellas, el sentimiento de no ser reconocidas ni respetadas en su integridad personal, y de ser cuestionadas en la ejecución libre y espontánea de su forma natural de comunicación.

Desde la noción de verdad: si la personalidad se desarrolla saludablemente merced a nuestra vinculación coherente con las realidades que nos rodean y, en general, con "la realidad", con cuánta mayor razón debe ofrecerse a las personas sordas la oportunidad de establecer vínculos realistas con el mundo de los objetos a partir de su potencial natural de comunicación. Sobre esta base el sujeto no sólo entrará en un contacto más "fluido" y eficiente con la realidad, sino que podrá más fácilmente compartir con los otros responsabilidades enriquecedoras.

Desde la amistad, que revela una clara disposición para el "otro", capacidad de sintonizar y ajustarse a las necesidades de él: con frecuencia no nos ajustamos realmente a los recursos naturales de las personas sordas, al pretender más bien que ellas se ajusten a las exigencias de la sociedad oyente. Tengamos presente que una persona sorda vive inmersa inevitablemente en dos medios, de sordos y de oyentes, por lo que debemos entonces buscar de acercarla a ambos, sin descuidar ninguno de ellos.

Desde la bondad: si la bondad implica disposición de servir, comprensión, ponerse en el lugar del otro, se podría sostener que, en cierta forma, al no habernos puesto en el lugar de las personas sordas, al exigirles la realización exclusiva de sus facultades orales -cuando

se sabe que no todas ellas pueden lograr tal desarrollo, y no haber favorecido el ejercicio de sus mejores y naturales posibilidades de comunicación, no se les ha llegado a mostrar de modo integral todo aquello de lo que implica la bondad.

Desde la justicia, que supone consideración y permite reconocer y dar a los otros aquello que es realmente suyo: al respecto debemos percatarnos que no se ha logrado aceptación total de que la comunicación "visual" es realmente la comunicación natural de las personas sordas, su propia modalidad de comunicación, por lo que, al haberla descartado -como sucede aún en algunas escuelas- como vía de expresión y desarrollo, hemos afectado en estas personas, en alguna medida, algunas vivencias significativas del sentido de justicia.

Desde la responsabilidad: se ha sostenido que una persona responsable, no sólo asume las consecuencias de sus actos, sino que presenta una fortaleza interior que la sostiene, coraje para correr ciertos riesgos, así como humildad para reconocer sus errores. Teniendo en cuenta las lecciones que nos da la realidad en diversos lugares del mundo, respecto a las pedagogías restrictivas en la educación de las personas sordas, nos corresponde hacer un análisis de nuestros errores, con humildad, para poderlos enmendar.

Desde la solidaridad: este valor se ha visto comprometido de algún modo, por ciertas propuestas de profesores, padres y familiares (hablar, oralizar, parecerse al oyente, no usar señas) que iban en sentido contrario a su identidad como personas sordas. Si la solidaridad implica identificarse con los demás, comprender y apoyar, entonces de alguna manera se ha afectado este valor, pues propugnábamos en las personas sordas el "olvido" de su propia "naturaleza", dificultando la identificación consigo mismas, y dando lugar a una confusión con respecto a lo que significa la comprensión y el apoyo respetuoso a los "otros".

Desde la autenticidad: se expresó que una persona auténtica tiene armonía interior entre lo que es, debe ser y muestra ser; sin embargo, en la formación de las personas sordas no se favoreció enteramente este valor, pues siendo "personas sordas", se les trataba como que debían ser: "como los oyentes" y mostrarse no como lo que son ("sordos"). ¿Se promovía así la fidelidad a sí mismos? ¿Se les ayudaba a desarrollar el sentido de coherencia interna?

Desde el sentido del respeto: se afirmó que quien respeta no trata de "incrustarle" al otro sus propios cánones para hacerlo mejor, sino que lo ayuda a redescubrir lo bueno ya existente en el fondo de su propio ser.

El castigo frente a las realizaciones signadas de los niños sordos, no muestra ciertamente, una actitud de respeto hacia ellos, ni les permite redescubrir sus mejores recursos. Frente a nuevas evidencias sobre la educación de personas sordas, desde un punto de vista antropológico, social y cultural, se hace necesario postergar nuestros propios cánones, para respetar lo que les pertenece a ellas y poder así favorecer el real e integral desarrollo de sus potencialidades.

Desde la tolerancia y el pluralismo: se discutían aspectos como libertad y respeto a la diversidad de costumbres, de culturas; sin embargo no se tenía en cuenta a la comunidad y cultura de la persona sorda, cuyo sistema de comunicación, lengua y factor aglutinante, es la lengua de señas. ¿Qué modelo de tolerancia y de respeto a la diversidad se estaba brindando con tales olvidos?

Por otro lado se publicitaba cultural y pedagógicamente el gran valor de la autoestima, sin embargo, frente a la realización de señas por parte de los niños sordos, se les comparaba con seres irracionales. ¿Qué representación de sí mismo puede formarse un niño sordo al "amparo" de tal tipo de actitud?

En suma, ¿Cómo desarrollar un auténtico nivel de empatía en las personas sordas si no nos ponemos en el lugar de ellas ni dejamos que sean lo que son? ¿Cómo el niño o la persona sorda experimentará plenamente la vivencia del "nosotros" cuando se actúa del modo antes aludido, cuando se le da más importancia a la materia y no a la sustancia, cuando se privilegia el significante más que el significado?

A nivel axiológico tratamos de entender qué es lo mejor, lo deseable, para optimizar y conducir el desarrollo de las personas sordas de modo que puedan gozar de una estructura psicológica saludable.

Por ello entendemos que las propuestas educativas deben adaptarse a las necesidades de las personas sordas, y mostrarse definitivamente dispuestas a la aceptación y respeto de sus diferencias, tal como dijera Fernández-Viader (2002):

"Algunos proyectos educativos que pretendieron ser 'inclusivos' para los sordos obviaron esa diferencia. En lugar de concebir la sordera desde una visión educativa y sociocultural, comprensiva y respetuosa con la diversidad, partieron de una perspectiva clínica y limitadora de estos alumnos, olvidando un aspecto fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano: la importancia del acceso a la comunicación y al significado compartido, por unas vías de acceso diferentes en estos ciudadanos... Es sabido que, para los sordos, la vía de acceso a la información más completa es la vía visual. ¿Cómo fue posible olvidar esta evidencia?"

Los resultados de algunas investigaciones, como por ejemplo, la de Magrill, (1996) revelan que los estudios cuantitativos han encontrado que los estudiantes sordos están experimentando un analfabetismo extendido, así como puntajes académicos empobrecidos en comparación con sus pares oyentes. Al respecto, otras investigaciones reportan que las fallas encontradas no son algo que corresponde de modo inherente a la persona sorda, sino que constituyen la expresión de ciertas limitaciones referidas al entendimiento de teorías sobre la adquisición del lenguaje, y defectos en el desarrollo apropiado de prácticas pedagógicas en las escuelas.

En tal sentido, García (2005) recomienda a los colegios Oralistas replantear sus contenidos, y no excluir la lengua de señas del currículo de la escuela de personas sordas, pues hacerlo, implica negar la existencia de una cultura sorda.

Todo ello obliga a cuestionar la educación que se ha ofrecido o que se ofrece aún ahora a las personas sordas; cuestionamientos que nos lleva, al igual que Fernández-Viader (2002) a indagar sobre nuestra responsabilidad frente a los resultados antes señalados, y también sobre la responsabilidad que deben asumir las Universidades, las Facultades de Educación; pero también las Facultades y/o Escuelas de Psicología, de Lingüística, etc., en la formación de sus profesionales en el más profundo y pertinente conocimiento, comprensión y "tratamiento" de estas personas.

Finalmente, en este punto, deseamos manifestar nuestra convicción de que la propuesta bilingüe-bicultural permite responder al desarrollo periférico de las personas sordas, tanto en lo referido a la educación formal como a la no formal -por las razones ya expuestas y por las que siguen a continuación-.

### La propuesta bilingüe-bicultural

La palabra bilingüe nos hace pensar en dos lenguas habladas (orales). Llámense quechua-castellano, castellano-francés, inglés-holandés, etc., pero en el campo de la sordera tal palabra deberá entenderse referida al uso de una lengua de señas y una lengua oral (Figueroa, 2000): lengua de señas castellana y castellano; lengua de señas francesa y francés, etc. Lo que a su vez implica el reconocimiento de dos culturas.

La lengua de señas, según Virole (1996), está organizada sobre una aprehensión y una representatividad de lo real visual, que no comparten las lenguas orales, al menos en su manifestación morfológica de superficie; la lengua gestual testimonia una organización cognitiva y representativa de la realidad, que en sí, constituye una referencia cultural autónoma.

Aún cuando hay varias formas de bilingüismo, la educación bilingüe "parte del reconocimiento de la coexistencia de dos lenguas en el entorno del niño, a las que se atribuye todo su valor como instrumento de comunicación y como valor de pertenencia..." (Sánchez, 1990, p.146).

Grosjean (2000) afirma que la lengua de signos debe ser la primera lengua (o una de las primeras) adquirida por los niños con una pérdida auditiva severa. La lengua oral se adquirirá luego en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada. Igualmente, señala este autor que, a pesar de los considerables esfuerzos llevados a cabo por parte de los niños sordos y por los profesionales que los rodean -aún con ayudas tecnológicas-, el hecho es que muchos niños sordos tienen grandes dificultades para percibir y producir una lengua oral en su modalidad hablada; por lo que esperar varios años para lograr un nivel satisfactorio que puede no llegar a alcanzarse, y negar durante ese tiempo el acceso del niño sordo a una lengua que satisfaga sus necesidades (la lengua de signos), es prácticamente aceptar el riesgo inminente de un retraso significativo en su desarrollo lingüístico, cognitivo, personal y social.

En sentido similar, Virole (2004), afirma que una de las mayores dificultades para aprender la lengua oral en el niño sordo se deriva del énfasis puesto en el aprendizaje de los significantes más que de los significados, por lo que las palabras, pueden convertirse en envolturas vacías, sin contenido en su interior. "Por el contra-

rio, dada su naturaleza, los signos visuales gestuales favorecen la construcción de la referencia en virtud de su iconicidad. No hay aquí nada de misterioso. La lengua de señas resulta efectivamente de la experiencia fenomenológica de la sordera (papel de los movimientos, de las relaciones espaciales). Esta lengua codifica lingüísticamente los elementos de significación construidos por la experiencia perceptiva propia de la sordera" (p. 8).

En España, en el último lustro (Fernández-Viader, 2002), se han comenzado a revisar los proyectos educativos y curriculares, como respuesta a las propias inquietudes de los profesionales de las escuelas y a las demandas de diversos estamentos que exigen con fuerza cambios profundos en la educación de personas sordas. Han empezado a desarrollar propuestas que parten de concepciones socioculturales de la sordera y de la consideración de las personas sordas como grupo minoritario, con una lengua y una cultura propias. En consecuencia, han comenzado a surgir los proyectos educativos bilingües y biculturales en las escuelas de sordos, lo que indica un cambio en la concepción de la persona sorda, muy distinta a aquella otra en la que se le consideraba como un ser no capacitado o no válido. Se trata ahora de una concepción de las personas sordas entendidas como grupo minoritario, como grupo cultural, con una lengua propia: la lengua de señas.

La lengua de señas no sólo es así reconocida y respetada como un instrumento de transmisión de contenidos conceptuales, sino también como un instrumento de transmisión de valores culturales, sociales y sobre todo humanos.

De este modo la educación de personas sordas deberá apoyarse centralmente en un criterio cualitativamente superior: en una educación capaz de permitirles un despliegue global de sus propias posibilidades, que favorezca plenamente la estructuración del sentimiento del nosotros, y un sentido social de responsabilidad frente a la sociedad, en general.

Para la aplicación de la educación bilingüe-bicultural uno de los requerimientos fundamentales es que la lengua de señas sea reconocida oficialmente como lengua de las personas sordas. En países como Finlandia, Portugal, Uganda, Sud-África y Venezuela existe un reconocimiento constitucional de la lengua de señas. En Estados Unidos, Canadá, Colombia, Sue-

cia, Suiza, entre otros, existe un reconocimiento legislativo (García, 2005; Comités Nacionales de Sordos, s. f.)

En nuestro país, el día 11 de enero de 2002, se presentó en el Congreso de la República, un Proyecto de Ley para el reconocimiento oficial del Lenguaje de Señas Peruano -LSP- como medio de comunicación de las personas con discapacidad auditiva. Éste fue rechazado el 21 de julio de 2004 (Congreso de la República, 2002).

Para concluir este trabajo transcribimos las oportunas palabras que Federico Mayor Zaragoza pronunciara en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad: "En nuestro mundo, constituido de diferencias de todo tipo, no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una educación especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos" (Fernández-Viader, 2002).

#### Referencias bibliográficas

- Aimard, P. y Morgon, A. (1996). *L'enfant sourd* [El niño sordo]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Altez, I. (2003). El juicio moral en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología: 40 años de Psicología en UNIFE*, 177-190.
- Arista, G. (1999). *Valores Humanos. Material didáctico presentado para el curso de Filosofía de la Educación, del Programa de Educación de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima*, Lima: Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.
- Comités Nacionales de Sordos de la Unión Europea (s. f.). *La situación de la lengua de signos en la Unión Europea*. Consultado el 18 de agosto de 2000 en: <http://www.cnse.es/lensing.htm>.
- Congreso de la República (2002). *Proyecto de Ley 01772*. Lima, Perú. Consultado el 8 de Mayo de 2005 en: <http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2001.nsf>
- Del Río, D. (2003). *Una ontología del espíritu en ser finito y ser eterno de Edith Stein*. Consultado el 28 de setiembre de 2004 en: [www.cifiba.com.ar/index.php?pag=congreso-resumenes](http://www.cifiba.com.ar/index.php?pag=congreso-resumenes)
- Dictionnaire International des Termes Littéraires (2003). *Axiologie/Axiology [Axiología]*. Consultado el 10 de marzo de 2004, en: <http://www.ditl.info/art/definition.php?term=1026>
- El mensaje de Edith Stein resuena en tiempos de «crisis antropológica»* (2004). Roma. Consultado el 29 de setiembre de 2004 en: <http://es.catholic.net/laiglesiahoj/mundoarticulo.phtml?consecutivo=49866>
- Fernández-Viader, M. P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). Consultado el 4 de marzo de 2004 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Figueroa, H. (2000). *La lengua de signos: lengua natural de la persona sorda*. Investigación monográfica para optar el grado académico de Bachiller en Educación, no publicada, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Programa de Educación, Lima, Perú.
- Figueroa, H. (2003). Psicología de la Persona Sorda: Algunas Consideraciones. *Avances en Psicología: 40 años de Psicología en UNIFE*, 85-100.
- García, I. (2005). *Métodos de enseñanza y nivel de competencia bilingüe castellano-lengua de señas peruana en adultos*. Tesis de maestría en Educación, Mención en Trastornos de la Comunicación Humana, Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Grosjean, F. (2000). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Universidad de Neuchâtel - Suiza. Consultado el 26 de febrero de 2004, en: [http://www.insor.gov.co/orientaciones\\_generales/derecho.htm](http://www.insor.gov.co/orientaciones_generales/derecho.htm)
- Guardini, R. (1999). *Ética. Lecciones en la Universidad de Munich*. BAC. Madrid. Consultado el 12 de abril de 2004 en: <http://www.encuentra.com/includes/documento.php?IdDoc=531&IdSec=103>
- Lepot-Froment, Ch. (1996). Les effets de l'exposition à une langue parlée et signée [Efectos de la exposición a una lengua hablada y signada]. En Ch. Lepot-Froment y N. Clerebaut, *L'enfant sourd. Communication et langage* [El niño sordo. Comunicación y lenguaje]

- nicación y lenguaje] (pp. 225-274). Belgique: De Boeck & Larcier S.A.
- Magrill, J. (1996). *A qualitative inquiry exploring deaf adults' perceptions of their educational experiences*. Disertación Doctoral, The University of Toronto, Canada. Consultado el 25 de mayo de 2004 en: <http://www.lib.umi.com/dissertations/preview/NN11791>
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Marino, A., Weisberger, J. y Grassin, J-M. (2002). Valeur/Value [Valor]. *Dictionnaire International des Termes Littéraires*. Consultado el 10 de marzo de 2004 en: <http://www.ditl.info/art/definition.php?term=4508>
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ramírez, L.E. (2001). *Educación y Desarrollo Humano*. Investigación monográfica para optar el grado académico de Bachiller en Educación, no publicada, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Lima, Perú.
- Rodríguez, W. (1993). *Teoría de la Educación*. Chosica, Perú: Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle".
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Centro Profesional para Sordos, CEPROSORD.
- Viole, B. (Éd.) (1996). *Psychologie de la surdit e* [Psicología de la sordera]. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Viole, B. (2004). *Los implantes cocleares en el ni o y la utilizaci n temprana de la lengua de se os*. Consultado el 15 de setiembre de 2004 en: [www.benoitviole.com](http://www.benoitviole.com)

## SUCESOS DE VIDA EN LA DETECCIÓN DE PROBLEMAS EMOCIONALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

### *Life events when detecting university students' emotional problems*

Luis Chan Bazalar\*

#### Resumen

La finalidad del trabajo es identificar los sucesos estresantes generadores de problemas emocionales que traen consigo alumnos que inician estudios superiores. De igual manera, se plantea un análisis cualitativo y cuantitativo de los sucesos de vida como son: familiar, social, personal, problemas de conducta, logros y fracasos, salud y escolaridad. La investigación se realizó con 200 estudiantes que iniciaron estudios universitarios en Lima, se les aplicó los materiales de encuesta y el Cuestionario de Sucesos de Vida de Lucio y Duran (2003). Se empleó un diseño descriptivo para realizar un análisis de ítems entre las siete áreas del instrumento en sí. Además, se presenta una discusión en relación a los sucesos de vida con el rol genérico y edad. Las conclusiones nos permiten identificar que las áreas: Personal, Escolar y Logros-Fracasos, son indicadores estresantes en los problemas emocionales en estudiantes universitarios.

**Palabras Clave:** Problemas emocionales, ansiedad, psicología educativa, estrés.

#### Abstract

The aim of the research is to identify the stressing events which generate emotional problems, and which entry university students bring with them. Likewise, a qualitative and quantitative analysis of life events is proposed. It covers family, social and personal life, behavior problems, achievements and failures, health and school life. The research was carried out with 200 students who began university studies in Lima. They were submitted to the material of the survey and to the Lucio and Duran Life Events Questionnaire (2003). A descriptive design was used to carry out an item analysis among the seven areas of the instrument. In addition to this, a discussion related to life events with generic role and age is presented. Conclusions make us state that the Personal, School Life, and Achievement-Failure areas are stressing indicators of university students' emotional problems.

**Key Words:** Emotional problems, anxiety, educational psychology, stress.

\* Doctor en Psicología. Docente de Postgrado Universidad Fememina del Sagrado Corazón y Docente de Pregrado de la Universidad de Lima. lchanb@correo.ulima.edu.pe

### Introducción

La vida universitaria conlleva una serie de satisfacciones, conflictos e interrogantes para los estudiantes, desde los primeros días de clase hasta los últimos días en que debe finalizar sus estudios en la universidad. Sin embargo, el primer año de estudios juega un rol importante para el joven ya que en base a ello formará sus expectativas, y encontrará un sendero académico y personal para el futuro.

La historia de la humanidad, nos ha enseñado que en el transcurrir del tiempo las generaciones han ido cambiando progresivamente, de manera positiva o negativa; y justamente en este siglo XXI, nos ha tocado vivir una serie de factores que han influido en todos los componentes de la sociedad. Esto, sin lugar a dudas ha repercutido en la educación y formación de jóvenes que han iniciado profesiones en las diferentes especialidades, y es por eso que constantemente podemos observar una diversidad de conductas en la forma de ser de los alumnos, como por ejemplo: los problemas de rendimiento académico que no solamente aparecen en los estudiantes de notas bajas o que se planteen menos cosas para su futuro; sino también en los muchachos más trabajadores, de mejor rendimiento, que tienen que ser buenos estudiantes. Es frecuente ver a adolescentes que se bloquean, han perdido el sueño, están agotados, tristes, no salen con los amigos. Esto es característico de una sociedad en que las personas tienden cada una a ser más en todos los aspectos de la vida y por lo tanto que se planteen estas situaciones de ansiedad. Los jóvenes deberían poder disponer de una mancha real de una orientación que les pueda ayudar en aquellas situaciones incómodas y desencadenantes de ansiedad que a todos afecta, y que aumenta de modo notable.

Por otro lado, Buendía (2000) sostiene que los eventos vitales de importancia que afectan al estado de ánimo de los estudiantes, como el abandono de los padres, el fallecimiento de un familiar cercano o el nacimiento de un hermano, y paralelo a ello la presión de los compañeros por realizar actividades que generan inversión económica, el estrés de los padres (desempleo, conflictos de pareja, etc.), los cambios de colegio y el rol del género. Existen, además, unos estresores cotidianos, como el nivel económico de la familia, la salud de los padres. Como consecuencia de todo esto, muchos jóvenes, cada vez más, se encuentran perdidos

o desorientados porque no tienen metas sólidas y no son útiles las sugerencias de futuro de los adultos.

Si bien es cierto que los sucesos que se presentan en la vida diaria son estresantes, ello a la postre ha incidido en el establecimiento de diversos problemas emocionales que influyen en los aspectos familiar, social, personal, comportamental, metas, salud y rendimiento académico de los jóvenes.

Por estos aspectos se ve la necesidad de analizar como los sucesos de vida pueden ser considerados predictores de problemas emocionales que alteren la realidad personal y social de los adolescentes.

Es así que existe una coincidencia de muchos autores en afirmar que el período de la adolescencia aparece con una serie de dificultades para el joven en la situación de cambio de la niñez a la edad adulta, como lo sostiene Lucio, E. y Duran, C. (2003).

Igualmente, existen otros estudiantes que pueden aparecer, con relativa frecuencia, como aquellos obsesionados por el éxito que desean y hacen lo imposible por someterse a un trabajo intelectual exclusivo dejando de lado todo lo que ellos podrían combinar con situaciones de descanso y diversión para una asimilación y comprensión adecuada, nos referimos aquellos alumnos que por obtener rendimientos notables en su promedio ponderado se exigen más de lo adecuado y se convierten en personas con problemas emocionales que progresivamente se automatizan convirtiéndose en bibliotecas humanas pero no en estudiantes o profesionales idóneos y sensibles a la sociedad.

La sociedad actual cada vez es más complicada cuando uno se guía con los sucesos inmediatos, pero cuando se organizan o planifican las actividades, y sobre todo las metas tanto como persona o profesional, la sociedad se hace más accesible y agradable de vivir en ella. Hasta hace poco, se pensaba o se piensa que uno debía estudiar para aprobar pero no se trata de eso, sino que se tiene que estudiar para saber, porque lo bueno es saber en la vida. Algunos alumnos no estudian para aprobar siquiera, estudian para saber más que los compañeros. Esto indica como son las relaciones de compañerismo y amistad entre ellos, hace que desde pequeños, estén compitiendo o resaltando cualidades inherentes al joven. El alumno sabe que si no obtiene buenas calificaciones no podrá seguir estudiando, y si

no tiene un buen promedio de notas no podrá terminar la profesión ni menos estudiar una especialización o seguir estudios de postgrado, en fin todo un proceso humano-académico que se orienta a una vida mecánica, tensa y con muchas dificultades que hace que los problemas emocionales sean parte de su vida. Esto mismo ocurre con los muchachos de buen rendimiento que además tienen que dominar algún deporte, tener habilidades para los idiomas... Tienen y tienen que hacer tal serie de cosas en la vida, que llega un momento en que se agobian y se angustian porque ven por delante una carrera de obstáculos enorme.

El estudio de los sucesos de vida se iniciaron con los trabajos realizados por Coddington (1972), quien se interesó por el estrés en adolescentes. Posteriormente, por Compas, Malcarne y Fondacaro (1988), Holmes y Mazuda (1974), Lazarus y Cohen (1977), Seiffge, Krenke y Shulman (1993), Kohn y Milrose (1993), Gonzalez-Forteza, Villatoro, Medina-Moro (1997), Viñas y Caparrós (2000), Menke (2000), Casullo (2002), entre otros.

Pastora (2004) realizó un estudio de caracterización del estrés en adolescentes que acuden a la consulta en Barquisimeto. Estado de Lara, Venezuela. Con la finalidad de caracterizar el estrés en adolescente, se realizó un trabajo de campo, de tipo descriptivo cuyos objetivos fueron: Identificar las manifestaciones clínicas del estrés y los estilos de afrontamiento del estrés más comúnmente utilizados por los adolescentes, considerando el estrés como el factor de riesgo más importante en la génesis de enfermedades físicas, psicológicas y conductuales. La muestra estuvo conformada por 50 adolescentes que acudieron a la consulta del Centro Ambulatorio Daniel Camejo Acosta, donde se observó que estos pacientes manifestaban síntomas inespecíficos, con estudios paraclínicos dentro de lo normal y cuando se profundizaba en el interrogatorio se evidenció que el estrés era el factor que desencadenó tales manifestaciones. A esta muestra se le aplicó dos instrumentos uno diseñado y posteriormente validado para identificar la frecuencia de los síntomas que aparecen en los adolescentes sometidos a eventos estresantes y el segundo identificó los estilos de afrontamiento más comúnmente utilizados por los mismos, utilizando para ello un instrumento previamente validado. Los hallazgos de este estudio evidenciaron que el estrés a que están sometidos los adolescentes que acuden a la consulta se manifiesta a través de una va-

riedad de síntomas físicos, psicológicos y conductuales que demuestran el efecto negativo que tienen los eventos estresantes sobre la salud física y mental de este grupo etario. Igualmente se observó que el estilo de afrontamiento más comúnmente utilizado fueron las acciones dirigidas a las emociones, en segundo lugar las acciones dirigidas al problema y en tercer lugar las acciones sin orientación específica.

Lucio GME, Gallegos ML, Consuelo DP, Jurado SCF (1999), llevaron a cabo el estudio: Factores de personalidad y sucesos de vida que inciden en el tratamiento de pacientes con dermatitis atópica; en el cual se investigó la relación existente entre las características de personalidad y los sucesos de vida recientes, de los pacientes que padecen dermatitis atópica. La finalidad del estudio es favorecer el tratamiento de estos pacientes, al tomar medidas más completas y profundas en su tratamiento. Para este estudio se utilizó el MMPI-2 versión en español; calificado con Normas Mexicanas; y el Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adultos. La muestra se tomó de aquellos pacientes que acudieron a consulta externa del "Centro Dermatológico Dr. Ladislao de la Pascua". Los resultados indicaron una relación estadísticamente significativa entre las características de personalidad de estos pacientes y los acontecimientos de vida. Esto permite suponer que las manifestaciones de dermatitis atópica, son el resultado de la interacción entre los rasgos de personalidad de este tipo de pacientes y las situaciones externas que se les presentan, como lo son los sucesos de vida significativos, padecidos recientemente, lo anterior contribuye a detectar aquellos factores emocionales asociados con este tipo de padecimiento, para realizar una intervención multidisciplinaria en favor de los pacientes.

Birgin D.; Bernal P.; Blum S.; Figini M.C. (2000) investigó los sucesos de vida en la infancia y cáncer en el adulto. Este trabajo fue realizado por la Red de Psicosociología a partir de una historia clínica confeccionada por la misma con datos psicosociales y la escala de sucesos de vida. Esta da cuenta de situaciones traumáticas agrupadas por décadas desde el nacimiento. Se analizaron 80 (ochenta) pacientes con diagnóstico de cáncer, atendidos en 4 (cuatro) instituciones de Capital Federal, Hospital Tornú y Fundación Sales, Gran Buenos Aires, Hospital Oñativia, Hospital San Isidro y en consultorios privados. La muestra consta de 51 mujeres y 29 hombres entre 20 y 74 años de edad.

Los tumores se hallan en diversos estadios de evolución, siendo los más frecuentes de mama y colon en la mujer y pulmón en el hombre. La aparición de los tumores se comprobó en la mayoría de los casos después de los 51 años de edad en ambos sexos. El principal estresor en la escala de sucesos de vida fue en la infancia (antes de los 10 años) en ambos sexos. La segunda frecuencia de principal estresor se encontró en la mujer entre los 20 y 40 años, mientras que en los varones más allá de los 60 años.

Los sucesos de vida traumáticos más frecuentes de 0 a 10 años fueron: abandono, separación, enfermedad o muerte de padres, mudanzas, violaciones, muerte de personas significativas, cohecho, incesto, intervenciones quirúrgicas, muerte de hermanos, vivir en guerra.

Los sucesos de vida traumáticos más frecuentes en la edad adulta fueron en ambos sexos: muerte de los padres, pareja, amigos, hijos o nietos, accidentes, operaciones, jubilación, pérdida de trabajo, nacimiento del primer nieto. A partir de estos datos podemos observar que el primer estresor en la vida se encontró muy alejado de la aparición clínica del tumor en ambos sexos: mientras en las mujeres el segundo pico estresor se encuentra 10-20 años antes de la aparición del tumor, en los varones el pico estresor se encuentra a sólo 10 años de la aparición del mismo, o sea más cercano.

Investigadores de la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard y del Hospital de Belmont, en Massachusetts (EE.UU., 2003), estudiaron a ratas sometidas a altos niveles de estrés durante la adolescencia. Las conclusiones indican que los adolescentes expuestos a niveles de estrés severo pueden presentar daños en su cerebro en el área relacionada con el aprendizaje y la memoria. Según los científicos norteamericanos todo estaría centrado en los niveles de proteína sinaptofisina en el hipotálamo, una región del cerebro importante en el desarrollo del aprendizaje y la memoria. Usualmente, los niveles de esta proteína presentan su más alta concentración entre los 18 y 20 años. Las experiencias traumáticas que pueden experimentar los jóvenes, como un abuso emocional o sexual, está asociado con el descenso del tamaño del hipocampo en adultos. La sinaptofisina es determinante en el modo en que las células del cerebro se conectan, por ello, la disminución de sus niveles reduce la actividad del cerebro. En el estudio se compararon ratas con similar nivel de desarrollo. El estudio se dio a conocer en la

reunión de la Sociedad de Neurociencias en EE.UU. en donde se estableció, además, que el trauma o dolor produce un efecto dañino más permanente en los adolescentes que en los niños.

Moysén (2005), realizó un estudio acerca de los sucesos de vida y estilos de afrontamiento del alcoholismo en estudiantes universitarios. El consumo de alcohol y de otras sustancias psicoactivas (cannabis, anfetaminas, cocaína...) es uno de los comportamientos más problemáticos de los jóvenes en la actualidad tomando en cuenta que la adolescencia es una etapa de mayor riesgo en el inicio de conductas de consumo. Este hecho quizás se encuentre favorecido por determinadas características distintivas en el periodo evolutivo tales como la búsqueda de autonomía e identidad personal la necesidad de experimentar sensaciones nuevas y la importancia otorgada al grupo de iguales. Actualmente en México los índices de alcoholismo han incrementado sobretodo en adolescentes de 13 años o más. Algunos factores asociados al consumo del alcohol en los adolescentes son los sucesos de vida que se define como las experiencias que se han tenido en los últimos días (Casullo 2002). Por otra parte se menciona que las drogas o el alcohol son estilos de afrontamiento que se tienen ante esos sucesos de vida que producen estrés por lo que la presente investigación pretende conocer la relación que existe entre los sucesos de vida los estilos de afrontamiento en adolescentes universitarios. La investigación se realizó con 1000 estudiantes de nivel medio superior y superior de la Universidad Autónoma del Estado de México aplicando los instrumentos de sucesos de vida de Casullo y el COPE que mide estilos de afrontamiento además de un instrumento que mide la cantidad y frecuencia de consumo de alcohol. Se empleó una regresión múltiple para establecer la relación entre variables y el nivel de predicción de las mismas para el alcoholismo. Algunos de los resultados muestran que los adolescentes de 15 a 16 años tienen mayores problemas escolares más fricciones familiares, más altos niveles de estrés y mayor riesgo a las toxicomanías. El grupo de 17 a 18 años tiene tendencias a las relaciones maritales mayor riesgo de embarazos y se incorpora a la vida laboral aunque con inestabilidad. Las fuentes de estrés-toxicomanías en los adolescentes más frecuentes son el medio familiar y conductas de género.

Hernández, Q. y Gómez-Maqueo (2003) investigaron una evaluación del riesgo suicida y estrés aso-

cialo en adolescentes estudiantes mexicanos. El objetivo educacional: Difundir una estrategia de intervención psicológica para adolescentes estudiantes en riesgo de comportamiento suicida, la cual comprende la detección y evaluación en la escuela de origen así como el tratamiento psicoterapéutico correspondiente en el Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el estudio de la conducta suicida entre adolescentes la evaluación del estrés y ansiedad se convierte en una labor crucial del clínico. El cuestionario de Sucesos de Vida versión para adolescentes ha probado ser un instrumento efectivo en la detección y evaluación del impacto de eventos adversos así como de los estilos de afrontamiento empleados; las áreas que evalúa son la familiar, social, personal, problemas de conducta, logros y fracasos, salud y escolar. Por otro lado, el Inventario de Riesgo Suicida IRIS es un instrumento de tamizaje que incluye las dimensiones de ideación y comportamiento suicida, signos de alerta, desesperanza, así como dificultades sociales e interpersonales. En este estudio se correlacionaron los resultados de ambos instrumentos con el propósito de examinar las áreas de cada prueba que mejor caracterizan al adolescente en riesgo suicida. Para ello participó una muestra no probabilística de 254 adolescentes hombres y mujeres, de 13 a 18 años, estudiantes de escuelas secundarias y preparatorias públicas del Distrito Federal. Los resultados indican que los perfiles de riesgo se correlacionan altamente, en similitud con otras investigaciones donde se ha encontrado una fuerte asociación entre riesgo suicida y eventos adversos de vida dentro de estrategias de intervención en escenarios escolares.

En los últimos años los sucesos estresantes de vida han marcado un hito en el inicio de investigaciones y diseños de programas de intervención frente a los diversos problemas tanto emocionales como de orientación estudiantil; y es por esta razón que una de las tareas básicas en el trabajo educativo y formativo a nivel superior es el identificar los problemas emocionales que presentan los alumnos, estableciendo líneas de intervención sistemáticas para los estudiantes.

### Método

Diseño: Se empleó un diseño descriptivo para identificar los problemas emocionales de los estudiantes a

través de siete áreas estresantes comunes en los sucesos de vida estudiantil.

**Participantes:** La investigación se realizó en 200 estudiantes que iniciaron estudios a nivel superior, aplicando los materiales de encuesta y el Cuestionario de Sucesos de Vida de Lucio y Duran (2003) por áreas e ítems respectivamente. La edad de los jóvenes en su mayoría fue 17 años (60%), 18 años (25%) y 16 años (15%). Su rol genérico fue varones (67%) y mujeres (33%)

**Materiales:** Se construyó una encuesta para registrar las diferentes características de los participantes, el cual incluía: edad cronológica, rol genérico, lugar de nacimiento entre otros.

El cuestionario Sucesos de Vida tiene como propósito detectar problemas emocionales en adolescentes de 13 a 18 años de edad a partir de los acontecimientos estresantes a que el individuo se ha enfrentado y la evaluación afectiva que hace de ellos. A diferencia de otros cuestionarios semejantes, Sucesos de Vida evalúa tanto sucesos negativos como positivos. Es un inventario de autoinforme que consta de 129 reactivos y una pregunta abierta referidos a los sucesos experimentados durante el último año (para efectos de nuestro trabajo no se consideró la pregunta abierta), para evaluar las siete áreas más importantes en el desarrollo del adolescente: Familiar, Social, Personal, Problemas de conducta, Logros y Fracasos, Salud y Escolar

La fiabilidad del cuestionario empleado en Lima a través del Coeficiente de Cronbach ha reportado .79 en general. En los varones .80 y en las alumnas 0.72 (Chan, 2005)

### Discusión

En lo que se refiere a cómo los sucesos estresantes nos permiten detectar potenciales problemas emocionales, encontramos que el área familiar se refiere a la dinámica entre los miembros de ella, sujeta a una serie de variaciones que tienen que ver con las estrategias de los padres para adaptarse al medio ambiente y resolver los problemas que se les presentan. Estos estilos familiares son complejos pues deben lograr diferentes objetivos a la vez, debido a las costumbres de la familia en la sociedad, entre ellas tenemos: satisfacer las nece-

sidades básicas de supervivencia de sus integrantes como casa, alimentación y vestido, satisfacer las necesidades afectivas, adaptarse al ambiente, además de enfrentarse a los retos propios de los cambios sociales y económicos de nuestra época. Es así, que en la Tabla 1, no se hallan resultados porcentuales relevantes, pero si se observan algunas características como los jóvenes perciben sin importancia las actividades laborales o personales de sus padres.

Por otro lado, la aceptación por los compañeros y el estatus social, la función y la importancia del grupo social cambia dramáticamente (Crockett, Losoff y Petersen, 1984; Dornbusch, 1989). Al buscar autonomía de sus padres, los muchachos cuentan con los compañeros para discutir los problemas, los sentimientos, los temores y las dudas, de modo que aumenta la importancia del tiempo que pasan con los amigos (Sebal, 1992; Youniss y Smollar, 1985). Sin embargo, esta dependencia de los compañeros para el apoyo social va acompañada de presiones crecientes por alcanzar un alto rango social (Corsaro y Eder, 1990; Eder, 1985). Otra característica de ellos es que establecen grupos de

compañeros y las cuestiones de aceptación social y popularidad llegan a tener suma importancia. En la Tabla 2, que se refiere al área Social, podemos apreciar que los jóvenes presentan indiferencia frente a las personas con quienes constantemente se relacionan como amigos, compañeros y parejas sentimentales.

Igualmente, al análisis del área personal, se presenta diversos cambios psicológicos de los jóvenes que están relacionados con los procesos biológicos; con una necesidad de ir estableciendo un modelo de relacionarse con los demás y una personalidad propia que aún se desconoce ya que no se ha configurado totalmente, también está relacionado con las responsabilidades que se deben ir asumiendo progresivamente y además con una desilusión de las figuras paternas y del entorno social. Es así, que en la Tabla 3, apreciamos una diversidad de problemas emocionales como aquellos que se refieren a aspectos íntimos (sentimentales y fisiológicos), como también a alteraciones del sueño, depresión, cansancio, entre otros y que aparentemente son desapercibidos, y que potencialmente podrían generar trastornos emocionales en los jóvenes.

Tabla 1  
*Promedios porcentuales de sucesos de vida estresantes en la detección de problemas emocionales en estudiantes universitarios*

No	ENUNCIADOS	Área: Familia RESPUESTAS	fr.	%
21	Disminuyeron los ingresos de mi familia	FUE BUENO PARA TI	2	1
		FUE MALO PARA TI	55	27.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	15	7.5
		NO TE SUCEDIÓ	128	64
58	Me dieron permiso de salir con un(a) muchacho(a) por 1ra. vez	FUE BUENO PARA TI	37	18.5
		FUE MALO PARA TI	1	0.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	14	7
		NO TE SUCEDIÓ	148	74
102	Tuve serios desacuerdos con mi papá(mamá) o con ambos	FUE BUENO PARA TI	3	1.5
		FUE MALO PARA TI	70	35
		NO TUVO IMPORTANCIA	24	12
		NO TE SUCEDIÓ	103	51.5
126	Me castigaron injustamente	FUE BUENO PARA TI	1	0.5
		FUE MALO PARA TI	56	28
		NO TUVO IMPORTANCIA	15	7.5
		NO TE SUCEDIÓ	128	64

Tabla 2  
Promedios porcentuales de sucesos de vida estresantes en la detección de problemas emocionales en estudiantes universitarios

No.	ENUNCIADOS	Área: Social RESPUESTAS	fr.	%
19	Fui asaltado(a) o golpeado(a)	FUE BUENO PARA TI	5	2.5
		FUE MALO PARA TI	39	19.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	16	8
		NO TE SUCEDIÓ	140	70
26	Comparto más tiempo con mis amigos(as) o compañeros	FUE BUENO PARA TI	144	72
		FUE MALO PARA TI	7	3.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	16	8
		NO TE SUCEDIÓ	33	16.5
42	Empecé a tener enamorada(o)	FUE BUENO PARA TI	93	46.5
		FUE MALO PARA TI	6	3
		NO TUVO IMPORTANCIA	15	7.5
		NO TE SUCEDIÓ	86	43
96	Empeoraron las relaciones con mi novio(a)	FUE BUENO PARA TI	10	5
		FUE MALO PARA TI	45	22.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	17	8.5
		NO TE SUCEDIÓ	128	64
114	Dejé de ver a algunos amigos(as)	FUE BUENO PARA TI	9	4.5
		FUE MALO PARA TI	105	52.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	30	15
		NO TE SUCEDIÓ	56	28

Así mismo, el área de problemas de conducta que se refiere a situaciones tocantes a problemas con las autoridades y violación de normas, así como las consecuencias. Incluye desde normas relacionadas con la escuela, hasta aquellas que implican problemas legales (Lucio 2003). Es por esta razón que en la Tabla 4, notamos algunos aspectos típicos que aparentemente no tienen importancia para los jóvenes pero sí para el establecimiento de comportamientos inadecuados, tales como: la mentira, adicciones y la agresión.

En lo que concierne a los logros y fracasos, podríamos pensar que los estudiantes se hallan en un proceso universal de cambio en busca de una identidad adulta, que solo es posible mediante un duelo por la identidad infantil, debemos pensar en esta etapa como de profundos temores. Ante situaciones nuevas o cambios el ser humano de cualquier edad experimenta una sensación de temor (cambio de empleo, cambio de es-

tado civil, cambio de nivel educativo, etc.). Recordemos entonces los miedos que nos provocaron cambios tan bruscos y radicales como el cambio de voz, cambios corporales, cambios en el núcleo familiar, cambio en el nivel de enseñanza y el cambio psicológico fundamental que significa la búsqueda de una identidad adulta y su primera experiencia sexual. Otros de los temores que un adolescente puede sentir es el de las injusticias. Las más visibles y profundas a las que son sometidos, son propias de una sociedad con marcadas diferencias sociales y económicas, con grandes síntomas de desprotección, falta de contención y oportunidades. En la Tabla 5, observamos que algunos aspectos que se encuadran dentro de logros y/o fracasos pasan sin importancia para ellos, como los fracasos en la escuela, deporte, pérdidas, objetivos insatisfechos, como también logros personales o el haber concluido estudios.

Tabla 3  
 Promedios porcentuales de sucesos de vida estresantes en la detección de problemas emocionales  
 en estudiantes universitarios

No.	ENUNCIADOS	Área: Personal RESPUESTAS	f <sub>r</sub>	%
20	Tuve una desilusión amorosa	FUE BUENO PARA TI	12	6
		FUE MALO PARA TI	66	33
		NO TUVO IMPORTANCIA	24	12
		NO TE SUCEDIÓ	98	49
23	Casi no tengo tiempo libre	FUE BUENO PARA TI	20	10
		FUE MALO PARA TI	64	32
		NO TUVO IMPORTANCIA	36	18
		NO TE SUCEDIÓ	80	40
35	No duermo lo suficiente	FUE BUENO PARA TI	8	4
		FUE MALO PARA TI	99	49.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	34	17
		NO TE SUCEDIÓ	59	29.5
45	No tengo dinero	FUE BUENO PARA TI	1	0.5
		FUE MALO PARA TI	78	39
		NO TUVO IMPORTANCIA	32	16
		NO TE SUCEDIÓ	89	44.5
51	Menstrúe por primera vez	FUE BUENO PARA TI	4	2
		FUE MALO PARA TI	4	2
		NO TUVO IMPORTANCIA	19	9.5
		NO TE SUCEDIÓ	173	86.5
59	Empiezo a cambiar físicamente	FUE BUENO PARA TI	65	32.5
		FUE MALO PARA TI	10	5
		NO TUVO IMPORTANCIA	45	22.5
		NO TE SUCEDIÓ	80	40
61	Tuve cambios negativos en mi forma de ser	FUE BUENO PARA TI	3	1.5
		FUE MALO PARA TI	56	28
		NO TUVO IMPORTANCIA	22	11
		NO TE SUCEDIÓ	119	59.5
68	Siento el rechazo de algunos maestros	FUE BUENO PARA TI	2	1
		FUE MALO PARA TI	5	2.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	14	7
		NO TE SUCEDIÓ	179	89.5
91	Me deprimí	FUE BUENO PARA TI	3	1.5
		FUE MALO PARA TI	105	52.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	19	9.5
		NO TE SUCEDIÓ	73	36.5
117	Tengo más responsabilidades	FUE BUENO PARA TI	141	70.5
		FUE MALO PARA TI	27	13.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	15	7.5
		NO TE SUCEDIÓ	17	8.5
120	Tengo más libertades	FUE BUENO PARA TI	144	72
		FUE MALO PARA TI	8	4
		NO TUVO IMPORTANCIA	16	8
		NO TE SUCEDIÓ	32	16

Tabla 4  
*Promedios porcentuales de sucesos de vida estresantes en la detección de problemas emocionales en estudiantes universitarios*

No	ENUNCIADOS	<i>Área: Problemas de conducta</i>		
		RESPUESTAS	fr.	%
7	Me sorprendieron haciendo trampa o mintiendo en el colegio	FUE BUENO PARA TI	4	2
		FUE MALO PARA TI	30	15
		NO TUVO IMPORTANCIA	19	9,5
		NO TE SUCEDIÓ	147	73,5
38	Consumí drogas	FUE BUENO PARA TI	3	1,5
		FUE MALO PARA TI	8	4
		NO TUVO IMPORTANCIA	19	9,5
		NO TE SUCEDIÓ	170	85
54	Me peleé en el colegio	FUE BUENO PARA TI	10	5
		FUE MALO PARA TI	20	10
		NO TUVO IMPORTANCIA	32	16
		NO TE SUCEDIÓ	138	69
57	No fui al colegio "me hice la vaca"	FUE BUENO PARA TI	19	9,5
		FUE MALO PARA TI	12	6
		NO TUVO IMPORTANCIA	25	12,5
		NO TE SUCEDIÓ	144	72

Tabla 5  
*Promedios porcentuales de sucesos de vida estresantes en la detección de problemas emocionales en estudiantes universitarios*

No.	ENUNCIADOS	<i>Área: Logros y fracasos</i>		
		RESPUESTAS	fr.	%
12	Tuve un fracaso (en la escuela, deportes u otra actividad)	FUE BUENO PARA TI	13	6,5
		FUE MALO PARA TI	57	28,5
		NO TUVO IMPORTANCIA	16	8
		NO TE SUCEDIÓ	114	57
78	Saqué mi certificados de haber terminado el colegio	FUE BUENO PARA TI	155	77,5
		FUE MALO PARA TI	6	3
		NO TUVO IMPORTANCIA	14	7
		NO TE SUCEDIÓ	25	12,5
95	No he podido conseguir lo que he querido	FUE BUENO PARA TI	3	1,5
		FUE MALO PARA TI	76	38
		NO TUVO IMPORTANCIA	13	6,5
		NO TE SUCEDIÓ	108	54

Es conveniente precisar que en el área de salud, el cual se refiere a los cuidados que se debe tener con el autocuidado y el consumo de fármacos, tabaco u otros; se reporta en la Tabla 6, que los jóvenes fácilmente pueden ceder a la ingesta de estupefacientes, tabaco o alcohol en desmedro de su salud integral.

La falta de entusiasmo por el estudio es para los docentes uno de los obstáculos más difíciles de resolver en el aula. Cómo interesar al alumno, cuáles son las actividades que más los motivan, son las preguntas que nos hacemos más frecuentemente. Convengamos que esa falta de entusiasmo no es sólo consecuencia de un estado de ánimo propio del adolescente, sino también de un sistema educativo obsoleto, de una sociedad que no valora el conocimiento y de docentes desacreditados como transmisores del mismo. La imagen

que algunos adultos tienen sobre los adolescentes -desinteresados, perezosos- no condice en absoluto con lo que los docentes vemos en un curso cuando se logra generar en el alumno interés en el tema: investiga, interroga, discute, se moviliza y puede establecer relaciones con otros temas. Cuando un joven comienza a tener ideas propias, algunos adultos, incluidos algunos docentes, suelen desalentarlos. Es en este momento cuando tendrían necesidad de ser fortalecidos. A los educadores corresponde también darles la voz y el entusiasmo. Es por esta razón, que en la Tabla 7, los alumnos no han dado la importancia respectiva a los cambios de colegio, desaprobación de cursos o dificultades con los profesores, lo que nos estaría indicando diversos lineamientos hacia los problemas emocionales respectivos.

Tabla 6  
Promedios porcentuales de sucesos de vida estresantes en la detección de problemas emocionales en estudiantes universitarios

No.	ENUNCIADOS	Área: Salud		
		RESPUESTAS		
		fr.	%	
6	Dejé de fumar	FUE BUENO PARA TI	16	8
		FUE MALO PARA TI	4	2
		NO TUVO IMPORTANCIA	15	7.5
		NO TE SUCEDIÓ	165	82.5
14	Me enviaron con un psicólogo o terapeuta	FUE BUENO PARA TI	21	10.5
		FUE MALO PARA TI	12	6
		NO TUVO IMPORTANCIA	12	6
		NO TE SUCEDIÓ	155	77.5
30	Subí mucho de peso	FUE BUENO PARA TI	5	2.5
		FUE MALO PARA TI	47	23.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	19	9.5
		NO TE SUCEDIÓ	129	64.5
37	Bajé mucho de peso	FUE BUENO PARA TI	20	10
		FUE MALO PARA TI	13	6.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	12	6
		NO TE SUCEDIÓ	155	77.5
47	Tomé alcohol	FUE BUENO PARA TI	46	23
		FUE MALO PARA TI	29	14.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	91	45.5
		NO TE SUCEDIÓ	34	17
60	Empecé a fumar	FUE BUENO PARA TI	10	5
		FUE MALO PARA TI	19	9.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	40	20
		NO TE SUCEDIÓ	131	65.5

Tabla 7  
 Promedios porcentuales de sucesos de vida estresantes en la detección de problemas emocionales  
 en estudiantes universitarios

No.	ENUNCIADOS	Área: Escolar RESPUESTAS	fr	%
25	Tuve problemas en el colegio o universidad con un maestro	FUE BUENO PARA TI	4	2
		FUE MALO PARA TI	23	11.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	28	14
		NO TE SUCEDIÓ	145	72.5
25	Tuve problemas en el colegio o universidad con un maestro	FUE BUENO PARA TI	4	2
		FUE MALO PARA TI	23	11.5
		NO TUVO IMPORTANCIA	28	14
		NO TE SUCEDIÓ	145	72.5
39	Desaprobé un examen o un curso importante	FUE BUENO PARA TI	4	2
		FUE MALO PARA TI	86	43
		NO TUVO IMPORTANCIA	13	6.5
		NO TE SUCEDIÓ	97	48.5

### Conclusiones

1. Se ha encontrado que las áreas: Personal, Escolar y Logros-Fracasos, son indicadores estresantes en los problemas emocionales en estudiantes universitarios.
2. Según el rol genérico, los varones presentan al área logros-fracasos como positivo mientras que las alumnas lo reportan como negativo en el establecimiento de problemas emocionales.
3. Según el rol genérico, en los varones el área familiar presenta un mejor indicador estresante mientras que ello no se presenta en las alumnas.
4. Con respecto a la edad, el área personal es un mejor indicador estresante en alumnos de 16 años frente a los alumnos de 18 años. Igualmente, los alumnos de 16 años de edad presentan al área personal como mejor indicador estresante que los alumnos de 18 años.

### Referencias bibliográficas

- Aljovin, C. (2002). *La universidad en el Perú*. Lima: UNMSM.
- Caballo, V. (2002). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente; trastornos generales*. Madrid: Pirámide.
- Clarkson, M. (2003). *Miedo inteligente; como aprovechar la tensión que generan las situaciones de riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Coddington, D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. *Journal of Psychosomatic Research*, 16, 205-213.
- Chan, L. (2005). Sucesos de vida como predictores en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *30 Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires, Argentina.
- Gracia, E. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Informe Gerencial de Marketing (2004). *Perfil del adolescente y joven (13 a 20 años de edad)*. Lima
- Lefrancois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Internacional Thomson.
- Lucio-GM, E. y otros (2000). Los sucesos de vida estresantes y la personalidad de los adolescentes con intento suicida. *Revista de Psicología Contemporánea*, 7 (2), 58-65.
- Lucio-GM, E. y otros (2000). *Información sociodemográfica (edición para investigación)*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Lucio-GM, E. y otros (2001). Sucesos de vida en dos grupos de adolescentes de diferente nivel socioeconómico. *Revista de Salud Mental*, 24 (5), 17-24.
- Navarrete, A. (2001). Familia y adolescencia. *Avances en Psicología*. Lima: Unifé.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Misión de la universidad*. Lima: Gráfica Horizonte.
- Reusche, R. (1999). *La adolescencia: desafíos y decisiones*. Simposio. Desarrollo Humano. Lima: Unifé.

## VARIABLES Y CRITERIOS DE UN PROGRAMA PREVENTIVO PARA UNIVERSITARIOS MIGRANTES, DESDE UNA PERSPECTIVA PSICO-EDUCATIVA

*Variables y criterios of a preventive program for migrant university students; a psycho educational point of view*

Victoria García García\*

### Resumen

*El objetivo fue planificar y diseñar un programa preventivo para una población universitaria migrante (interna o externa). Para ello se tomó en consideración las 7 fases básicas para ejecutar programas de orientación educativa (Velaz, 1998); los principales condicionantes del aprendizaje; factores socio-culturales, cognitivos, afectivos, motivacionales, y los resultados de un estudio piloto aplicado a estudiantes de Psicología de una universidad privada en Lima-Perú. Se logró diseñar un programa con 11 variables, 31 criterios y 32 indicadores y las respectivas actividades.*

*Pensamos que el ámbito educativo ofrece las condiciones a manera de prevención y orientación para diseñar y ejecutar programas para una población migrante o potencialmente migrante.*

**Palabras clave:** *Intervención psico-educativa, universitarios migrantes.*

### Abstract

*The aim was to plan and design a preventive program for a migrant university population (internal or external). Seven basic phases were considered to execute educational orientation programs (Velaz, 1998); the main conditioning factors of learning such as socio-cultural, cognitive, affective and motivational ones and the results of a pilot study applied to Psychology students of a private university in Lima, Peru. A program with 11 variables, 31 criteria and 32 indicators and respective activities was designed.*

*We think an educational context facilitates the conditions as way of prevention and orientation to design and execute programs for migrant or potentially migrant population.*

**Key Words:** *Psycho-educational intervention, migrant university students.*

\* Doctora en Psicología. Profesora principal del Departamento de Psicología, Unife. docpsi@unife.edu.pe.

### Introducción

En la sociedad actual son cada vez más frecuentes los movimientos migratorios y particularmente en los estudiantes universitarios, siendo uno de sus objetivos la capacitación o perfeccionamiento profesional. En el Perú esta movilización es fuerte. Según cifras de la Dirección de Migraciones (El Comercio 10/10/05) unos 57,378 estudiantes han salido del país hasta el momento y particularmente jóvenes con edades entre 20 a 29 años de edad.

Este fenómeno supone en consecuencia grandes retos para las políticas de los gobiernos y en particular para las políticas educativas.

Por ello, es conveniente que en las instituciones educativas (colegios, institutos, universidades), los psicólogos, consejeros y tutores desarrollen programas preventivos que comprendan a la población migrante o potencialmente migrante, quienes en muchos casos no tienen un real conocimiento de las implicancias que su decisión de migrar a otro país o región pueda significar.

Desde una perspectiva psico educativa y a través de la intervención, en base al diseño y ejecución de Programas Preventivos para universitarios migrantes, se consideró dar un aporte para minimizar los riesgos de esta situación y viabilizar un mejor proceso de adaptación en el estudiante.

En tal sentido se diseñó un programa preventivo, basado en la influencia que tienen los diferentes factores o condicionantes del aprendizaje en toda persona y en las principales fases y etapas del diseño de programas en el área de orientación educativa, que desarrolla Velaz (1998). También se consideran algunos de los resultados de una encuesta piloto realizado en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, en Lima (Perú), institución que cuenta con un número significativo de estudiantes migrantes del interior del país.

En este artículo se presentan las variables (11), los criterios (31) y los indicadores (32) que se consideraron como base para diseñar un programa, a ser aplicado en un grupo de estudiantes universitarios migrantes y potencialmente migrantes.

### Fundamentación teórica

La intervención frente a la problemática del universitario migrante puede, teóricamente ser enfocada desde diferentes perspectivas: la social, la transcultural, la educativa, y otras.

Desde el punto de vista educativo y específicamente desde un enfoque psico - educativo, se parte del modelo de intervención por programas para afrontarla.

#### Principios de la orientación e intervención psico - educativa:

El término intervención ha sido utilizado como sinónimo de tratamiento, recuperación, corrección, prevención; Baez y Bethencourt (1992) lo caracterizan como un término genérico porque tiene un significado difuso, con límites y contenidos poco definidos. Ortiz (2004), cita a De Charm (1971), quien refiere: la intervención es entrar a un sistema de individuos en progreso y ayudarles a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos.

En esa línea, si deseamos que los universitarios en situación de migrantes o potencialmente migrantes puedan rápidamente adaptarse o desarrollar condiciones que les permitan alcanzar sus metas, una alternativa para los psicólogos, educadores y consejeros es el intervenir en base al diseño y ejecución de programas preventivos de acción orientadora.

Muchos autores coinciden en que son tres los principios de la orientación e intervención educativa:

Martínez (2002), por ejemplo, refiere que estos son:

- a) Principio de prevención.- Se acepta que la orientación debe ser considerada como un proceso proactivo, es decir, debe anticiparse a las situaciones o circunstancias que pueden ser un obstáculo para el desarrollo integral de la persona. Con la prevención se pretende impedir que los problemas se presenten o estar preparados para afrontar sus efectos.
- b) Principios de desarrollo.- La orientación es un proceso continuo cuya finalidad es el desarrollo integral de la persona, es necesario considerar al individuo como un ser en continuo proceso de crecimiento personal y,

- c) Principio de acción social.- La acción orientadora debe tener en cuenta el contexto social, educativo y productivo en el que se desenvuelve la persona. De esta manera, señala Rodríguez Espinar (1986, 1993), se trata de una intervención social.

Estos tres principios fundamentan la necesidad de intervenir con los universitarios migrantes de una manera proactiva, dinámica, evolutiva y de acción social.

**Modelo de programas:** Martínez (2002), refiere que el modelo de programas se caracteriza por ser un modelo contextualizado y dirigido a todos. Su intervención es directa y grupal, con un carácter fundamentalmente preventivo y de desarrollo. Este modelo es una de las modalidades de orientación que en los últimos años se está aplicando con mucho acierto en todos los contextos educativos (colegios, universidades) pues permite aplicarse a grupos pequeños de 7 a 12 jóvenes o grupos de hasta 40 a 50 estudiantes, sobretodo si se trata de programas preventivos y es una respuesta a una necesidad plenamente identificada.

Un programa de orientación consiste en el diseño, teóricamente fundado, y la aplicación de las intervenciones psico-educativas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases.

Según Velaz (1998) el diseño y desarrollo de todo programa de intervención debe atenderse a las siguientes fases:

- 1era. fase = evaluación de necesidades y recursos.
- 2da. fase = análisis de las teorías y de las experiencias.
- 3era. fase = planificación.
- 4ta. fase = diseño del programa.
- 5ta. fase = aplicación y seguimiento.
- 6ta. fase = evaluación de resultados.
- 7ma. fase = toma de decisiones.

Para la ejecución del programa preventivo para universitarios migrantes se consideró estas fases, sin embargo, en este artículo se mencionan sólo las que tienen que ver con la planificación y diseño del programa.

### Desarrollo humano y aprendizaje

Para elaborar el programa preventivo, se consideró que el desarrollo psicológico de la persona se promueve mediante la interacción de varios factores y uno de ellos es el aprendizaje, es así que para determinar las variables del programa se tomó en cuenta los principales factores del aprendizaje como son: los socio-culturales (económicos, ecológicos); cognitivos (esquemas mentales, estilos cognitivos); emocionales (afectos, sentimientos, ansiedades, temores) y los motivacionales (metas y valores). Aspectos que necesariamente influyen en los procesos de adaptación.

Toda persona que viaja o emigra a otro país tiene que re-adaptarse a las nuevas condiciones de vida, sin embargo, las variables que suelen trabajarse poco o nada en programas de reinserción social, son las afectivas y motivacionales: como los miedos, temores, desarraigo, desesperanza, entre otros. Aspectos que se consideran de vital importancia en situaciones de migración social.

Se trató, a través del programa, de proporcionar a las personas que participaban en él, nuevas destrezas o habilidades que les permitan enfrentar situaciones de transición.

### Método

El objetivo propuesto fue determinar variables y criterios para el diseño de un programa preventivo para estudiantes universitarios, que deseen migrar a una región dentro del país o fuera de él, para realizar cursos de perfeccionamiento o capacitación académica.

El primer paso fue realizar un diagnóstico de las necesidades, para ello se preparó una encuesta piloto, que se aplicó a 124 estudiantes universitarias del Programa Académico de Psicología de los niveles de Pre y Post Grado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en Lima - Perú. El referido instrumento se aplicó en diferentes etapas de la formación profesional.

La encuesta contó con 24 preguntas, fue sometida a criterio de jueces y a un pilotaje (en este estudio sólo incluimos los resultados de algunas preguntas).

En la tabla 1 se presenta la distribución muestral en base a frecuencias y puntajes. Al aplicar la encuesta

se consideró los ciclos de estudio y no necesariamente el lugar de procedencia. Se tenía conocimiento que en esta universidad existe un número considerable de estudiantes que provienen de otras regiones del interior del país en el pre y post grado; y fue significativo obtener un 36.29% de alumnas migrantes, frente a un 57.26% de no migrantes

Tabla 1  
Muestra de encuesta piloto, (en estudiantes de psicología)  
porcentaje de alumnas migrantes - no migrantes

	III Ciclo	VII Ciclo	IX Ciclo	Post Grado	Total	
Lima	29	14	27	1	71	57.26% No migrantes
Provincias	16	6	10	12	44	35.48%
Extranjero	0	1	0	0	1	0.81%
Sin dato	0	7	1	0	8	6.45%
					124	100.00%

Haciendo una breve descripción de las alumnas que participan en la encuesta piloto, se tiene que son bastante jóvenes. Un 72% de estudiantes son menores de 25 años (ver tabla 2).

La encuesta piloto se empleó para conocer las reales expectativas de las estudiantes en cuanto a:

1. Seguir estudios de Post Grado en el futuro,
2. Dónde (lugares de preferencia) y
3. Conocimiento de los logros y riesgos que significaba la movilización interna o externa.

Es así que el 66.13% de la muestra tiene interés en emigrar al extranjero para realizar estudios de post grado y un 19.35% de estudiarlos en Lima (ciudad capital); posiblemente este porcentaje corresponda al número de alumnas de provincias que estiman como expectativa prioritaria emigrar de sus regiones a la capital (ver tabla 3).

Tabla 2  
Porcentaje de muestra por ciclos y edades, según encuesta piloto

Edad / Ciclo	menos de 20	21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a más	Sin datos	Total	%
III Ciclo	37	6	1	0	1	0	0	45	36.29%
VII Ciclo	9	6	3	0	0	4	6	28	22.58%
IX Ciclo	5	26	3	0	2	1	1	38	30.65%
Post Grado	0	1	6	2	3	1	0	13	10.48%
Total	51	39	13	2	6	6	7	124	100.00%
%	41.13%	31.45%	10.48%	1.61%	4.84%	4.84%	5.65%		100.00%

Tabla 3  
*Lugar de interés para realizar estudios de capacitación, según la encuesta piloto*

	III Ciclo	VII Ciclo	IX Ciclo	Post Grado	TOTAL	
En Lima	1	10	10	3	24	19.35%
En provincias	0	0	0	3	3	2.42%
En el extranjero	38	16	21	7	82	66.13%
No se	6	1	6	0	13	10.48%
Sin dato	0	1	1	0	2	1.61%
	45	28	38	13	124	100.00%

Entre los países del extranjero que han sido escogidos, en la muestra, como las primeras opciones para migrar están: España (29.45%), Estados Unidos (19.42%), Argentina (19.09%), Brasil (6.47%), otros (25.57%).

En la tabla 4 se observa que el 57.26% de las alumnas son de la costa centro (Lima) no teniendo la condi-

ción de migrantes, mientras que el 15.32% provienen de la costa norte (Piura, Trujillo, Chiclayo), el 6.45% de la sierra del centro (Junín, Huancayo y Jauja), el 4.03% de la costa sur (Arequipa, Tacna), el 1.61% de la sierra norte, sur y selva del país respectivamente y un 0.81% del extranjero (Chile). Sumados estos porcentajes se tiene un 36.29% de estudiantes migrantes, tal como se indica en la tabla 1.

Tabla 4  
*Lugar de procedencia de las alumnas migrantes, encuesta piloto*

		III ciclo	VII ciclo	IX ciclo	Post Grado	TOTAL	Porcentaje
Costa	Norte	4	3	5	7	19	15.32%
	Centro	29	13	26	3	71	57.26%
	Sur	4	0	1	0	5	4.03%
Sierra	Norte	1	0	1	0	2	1.61%
	Centro	5	0	0	3	8	6.45%
	Sur	0	2	0	0	2	1.61%
Selva		1	0	1	0	2	1.61%
Extranjero		0	1	0	0	1	0.81%
Sin dato		1	9	4	0	14	11.29%
		45	28	38	13	124	100.00%

En la encuesta piloto se indagó para conocer el orden de prioridad e influencia que le atribuyen a algunas variables que son significativas en una situación de migración, destacando en primer lugar las variables económicas, en segundo lugar las lingüísticas y en tercer lugar las académicas. Es interesante observar que las variables motivacionales y personales ocupan el quinto y sétimo lugar respectivamente, es decir, les atribuyen una menor preferencia.

Tabla 5  
Frecuencia de variables que influyen en la migración

Variables	Frecuencia*
Económicas	82
Lingüísticas	77
Académicas	65
Culturales	40
Motivacionales	35
Cognitivas	22
Personales	18
Socio demográficas	15
Salud	13
Familiares	9
Recreacionales	0

\* Se consideró las 3 primeras opciones

En relación a las áreas que la institución educativa debe priorizar para aplicar un programa a migrantes, fueron consideradas como más significativas: el currículo, la comunicación y la orientación, es decir, las encuestadas intuyen la necesidad de que la institución educativa debe orientar, establecer lazos de comunicación y sobre todo presentar un currículo sólido.

Tabla 6  
Áreas que se debe priorizar con los migrantes

Variables	Frecuencia*
Currículo	50
Comunicación	47
Orientación	45
Economía	39
Docentes y alojamiento	35
Biblioteca	24
Alimentación	7
Relaciones interpersonales y tecnología	19
Infraestructura y sociocultural	18
Clima	2

\* Se consideró las 3 primeras opciones.

## Resultados

Tomando en consideración la fundamentación teórica y con la información obtenida de la encuesta piloto, se pudo determinar los criterios e indicadores en cada fase o etapa de la planificación del programa, definir las variables y desarrollar las actividades que constituyen el contenido del programa. (Ver cuadros 1 y 2).

Cada actividad se desarrolla o implementa aplicando diversos recursos y materiales. Ej. Folletos, guías, videos, charlas y sobre todo induciendo a la participación activa de los miembros del programa.

Para ejecutar el programa se puede disponer de una o dos horas a la semana, tiempo al que es posible acceder en las instituciones educativas.

El facilitador o moderador del programa ejerce un rol importante, debe ser una persona entrenada, de preferencia un tutor, consejero, profesor o psicólogo, debidamente implementado y con conocimientos de trabajo en talleres y dinámica de grupos. Cada actividad será trabajada con el uso de diversos materiales y recursos, entre ellos: guías, folletos, videos, charlas y sobre todo se hará uso de la guía de actividades, las que se retro-alimentarán con la evaluación propia de las actividades del seguimiento del programa.

Actualmente el programa se encuentra en la fase de ejecución. Se sabe que cada programa, para ser válido, debe tener contenidos específicos en función al grupo de referencia, nuestro objetivo ha sido plantear las pautas que se pueden seguir para que cada experimentador establezca sus criterios, indicadores y variables para elaborar sus propios programas.

Cuadro I  
*Criterios e indicadores básicos de un programa preventivo para universitarios migrantes*

Etapas / Fases	Criterios	Indicadores
Diagnóstico de las necesidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección población de estudio.</li> <li>• Definir instrumentos de recolección de datos.</li> <li>• Aplicación de la muestra de estudio.</li> <li>• Definir o delimitar la problemática.</li> <li>• Deseo de cambio, participación y auto-ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Población migrante y potencialmente migrante de estudiantes de psicología de una universidad privada.</li> <li>• Aplicación y análisis de encuesta.</li> <li>• Alta motivación de estudios de capacitación fuera del país.</li> <li>• Grupo de estudiantes migrantes internos.</li> <li>• Desconocimiento de variables de influencia.</li> </ul>
Selección de enfoques teóricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de intervención Psico-educativa al grupo de estudio.</li> <li>• Selección del enfoque vocacional.</li> <li>• Fundamentos teóricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa preventivo de reinserción social.</li> <li>• Enfoque evolutivo de consejería vocacional.</li> <li>• La motivación y sus componentes.</li> <li>• Análisis de grupos migratorios.</li> </ul>
Recursos del Programa (Planificación)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir tutor / tutores del Programa.</li> <li>• Participantes.</li> <li>• Lugar de aplicación del Programa.</li> <li>• Tiempo de duración del Programa.</li> <li>• Número de sesiones.</li> <li>• Metodología.</li> <li>• Selección del material del Programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 ó más de acuerdo a los grupos.</li> <li>• Grupo homogéneo de migrantes / potencialmente migrantes.</li> <li>• Universidad (Institución educativa).</li> <li>• Variable (mínimo) 3 meses.</li> <li>• 14 sesiones.</li> <li>• Dinámica de grupos.</li> <li>• Guía de actividades.</li> </ul>
Diseño del contenido del Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables académicas.</li> <li>• Variables personales.</li> <li>• Variables socio-demográficas.</li> <li>• Variables motivacionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades claras y suficientes.</li> <li>• Información confiable, veraz y real.</li> <li>• Deseo de auto ayuda.</li> <li>• Nivel de motivación.</li> </ul>
Implementación del Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir pasos antes de la ejecución del Programa.</li> <li>• Aplicación y seguimiento del Programa.</li> <li>• Efecto del Programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos previos.</li> <li>• Guía con 11 variables.</li> <li>• Encuesta de evaluación del Programa.</li> </ul>
Evaluación del Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir estrategias de evaluación.</li> <li>• De los recursos del Programa.</li> <li>• De las actividades.</li> <li>• Del método.</li> <li>• De los costos.</li> <li>• Efectividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación activa y dinámica.</li> <li>• Ambiente adecuado.</li> <li>• Actitud de los participantes.</li> <li>• Relación tutor / grupo.</li> <li>• Adecuación de las actividades al grupo.</li> </ul>
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar el Programa completo.</li> <li>• Modificar el Programa.</li> <li>• No se aplica el Programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a los objetivos.</li> <li>• Responde a la evaluación</li> <li>• Oportunidad en la aplicación</li> <li>• Actitud de los directivos.</li> </ul>

Cuadro 2

*Variables y actividades básicas de un programa preventivo para jóvenes universitarios migrantes*

Variables	Actividades
1) Variables académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sistema educativo del país.</li> <li>• Institución educativa.</li> <li>• El Programa y Plan de Estudios.</li> <li>• Plana docente.</li> <li>• Certificación / acreditación.</li> <li>• Requisitos.</li> <li>• Servicios estudiantiles.</li> </ul>
2) Variables económicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sistema económico del país.</li> <li>• El sistema económico de la universidad.</li> <li>• Ayudantías y programas de asistencia de la universidad.</li> <li>• Elaboración de un presupuesto.</li> </ul>
3) Variables lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idioma o idiomas.</li> <li>• Nivel de conocimiento del o los idiomas.</li> <li>• Idioma técnico.</li> <li>• Habilidades.</li> <li>• Déficit.</li> </ul>
4) Variables culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El país (ubicación geográfica, caracterización).</li> <li>• Aspectos socio-demográficos.</li> <li>• Economía, religión, raza.</li> <li>• Creencias.</li> <li>• Idiosincrasia (recreación).</li> </ul>
5) Variables cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de aptitudes: atención, percepción, memoria.</li> <li>• Planificación.</li> <li>• Mi estilo de aprendizaje.</li> <li>• Técnicas de estudio.</li> </ul>
6) Variables personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién soy?</li> <li>• Habilidades interpersonales.</li> <li>• Habilidades comunicativas.</li> <li>• Sentimientos: estabilidad emocional, soledad, desarraigo, miedos, temores, frustraciones.</li> <li>• Autocontrol.</li> </ul>
7) Variables motivacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés de migrar o tener la situación de migrante.</li> <li>• La expectativa.</li> <li>• Nivel de logros.</li> <li>• Componentes afectivos: percepción de auto valía (autoestima).</li> </ul>
8) Variables familiares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi familia. (logros y limitaciones).</li> <li>• Dinámica familiar.</li> <li>• El migrante y su rol en la familia.</li> <li>• Niveles de dependencia / independencia.</li> <li>• Separación familiar.</li> </ul>
9) Variables físicas y de salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado de salud.</li> <li>• Alimentación.</li> <li>• Actividades de relajación.</li> </ul>
10) Variables socio-demográficas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy migrante (semejanzas / diferencias).</li> <li>• Tipo de migrante (condición).</li> <li>• Metas.</li> <li>• Fortalezas / debilidades.</li> <li>• Proyecto de vida.</li> </ul>
11) Variables recreativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasatiempos.</li> <li>• Diversiones frecuentes.</li> <li>• Deportes, juegos.</li> </ul>

### Conclusiones

- Es posible diseñar y elaborar programas para estudiantes migrantes y potencialmente migrantes en las instituciones educativas.
- Es conveniente, en la planificación y diseño del programa, tomar en consideración las etapas o fases respectivas.
- Cada fase permite generar criterios e indicadores como elementos facilitadores en el diseño del programa.
- Para determinar las variables del contenido del programa se recomienda analizar los instrumentos del diagnóstico de las necesidades.
- En un programa para universitarios migrantes y /o potencialmente migrantes ejercen influencia los condicionantes del aprendizaje.
- El contenido de un programa para migrantes debe incluir variables afectivas y motivacionales (miedos, tensiones, expectativas, logros y toma de decisiones).

La movilización académica es positiva por la riqueza e intercambio de experiencias personales y profesionales, para ello psicólogos y consejeros vocacionales debemos diseñar y ejecutar programas preventivos dirigidos a estudiantes migrantes y potencialmente migrantes a fin de reducir miedos, tensiones, desinformación y sobre todo posibilitar que logren las metas y expectativas propuestas.

El rol del psicólogo se enriquece en las instituciones educativas trabajando, no sólo en el proceso de adaptación, sino aplicando programas preventivos que ayuden al estudiante migrante a la real toma de decisiones.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1997). *Orientación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Álvarez, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid, España: EOS.
- (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- García, V. (2000). Programa motivacional de autoayuda académica (PRODEAA) para mejorar los estudios. En: *Investigaciones y programas de intervención en psicología*. Lima, Perú: Unidad de investigación Psicológica - Unifé.
- Martínez, P. (2002). *Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Ortiz, M. (2004). *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Pirámide.
- Peralta, N. (2005). Verdadera fuga de talentos. En el diario *El Comercio* de Lima el 16 de octubre del 2005, p. 19.
- Puryear, J. (1997). *Educación en América Latina: Problemas y desafíos*. PREAL.
- Torres, J. (1999). *Educación y diversidad*. Málaga, España: Aljibe.
- Velaz, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Málaga, España: Aljibe.

## EXPERIENCIAS EN ASPECTOS PSICOLÓGICOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA

*Experiences in psychological aspects related to democracy development*

*Adriana Miranda Troncoso\**

### Resumen

*Se hizo un análisis de experiencias realizadas en el Perú y en el extranjero sobre aspectos psicológicos implicados en el desarrollo de la democracia y de la actitud democrática. Se hallaron aportes relacionados con los procesos cognoscitivos, afectivos, biológicos y sociales, mayormente en el ambiente educativo.*

**Palabras Clave:** *Democracia, procesos psicológicos, desarrollo.*

### Abstract

*An analysis of experiences from Peru and abroad on psychological aspects present in democracy and democratic attitude development was done. Results show data related to cognitive, affective, biological and social processes mainly in educational context.*

**Key Words:** *Democracy, psychological processes, development.*

\* Psicóloga, Magíster en Educación, Docente de la Universidad Nacional de Trujillo (Perú). Candidata al Doctorado en Psicología, Unife. [aemirandat@hotmail.com](mailto:aemirandat@hotmail.com)

### Introducción

El nivel de desarrollo de las relaciones interpersonales en forma democrática, así como el ejercicio de la democracia, en países en desarrollo como Venezuela, Brasil, y otros de América Latina, es bajo y pone en peligro la paz, el desarrollo social y económico (Pereira, Torres, Rosas & Barros, 2004). El ejercicio de la democracia en el Perú también es inestable y se caracteriza por ser más declarativa que basada en la acción de las autoridades y de la mayoría de la sociedad (Basombrio, 2001).

La relación interpersonal de forma democrática está basada en valores como la tolerancia e igualdad; en tanto que la forma de gobierno democrática es caracterizada por el ejercicio del poder por las mayorías o la delegación del poder de cada individuo de una comunidad a un representante, quien recibe esta concesión, que no es lo mismo que transferencia; ejerce el poder en base a la deliberación y al acuerdo común con los que le cedieron el poder (Barbú, 1962).

Barbú observa que a lo largo de la historia, las comunidades han presentado formas de relación personal como la cooperación; valores como la igualdad, confianza; y estilos de enfocar la realidad como el asumir la responsabilidad de la construcción física y política de la propia ciudad, que han promovido la aparición de la actitud democrática característica de las sociedades democráticas actuales.

Conociendo esta realidad, se hace pertinente la intervención sistemática para mejorar el nivel de desarrollo de la democracia, más aún cuando investigadores como Prothro y Grigg, y McClosky (Sullivan, 1999) hallaron en grupos de adultos norteamericanos, que la mayoría de ciudadanos comunes, eran inconsistentes, es decir que sus ideas sobre democracia operan desconectadas de las prácticas reales. Es decir, las ideas no siempre guían el comportamiento en asuntos importantes. Las investigaciones recientes no hallan consenso sobre cuáles son los valores democráticos fundamentales, o si las normas democráticas determinan cuán tolerante será la persona en situaciones dolorosas, o sobre la relación entre la fuerza con que están internalizadas las normas democráticas y la tolerancia a grupos e ideas distintos (Sullivan, 1999) por lo que es pertinente, entonces, actuar en esta área de la Psicología.

### Objetivo

El objetivo es conocer algunas experiencias en distintos países y en distintas épocas, en el que están implicados procesos psicológicos para lograr que los individuos de una sociedad desarrollen aspectos que sostienen o promueven la democracia.

La finalidad práctica es tener una inspiración para conducir experiencias semejantes en países con democracias incipientes como el nuestro.

### Experiencias analizadas

Para cumplir este propósito se hizo una revisión de las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la democracia o con la actitud democrática y se encontraron importantes aportes teóricos y prácticos sobre todo en el proceso educativo, donde están implicados procesos cognoscitivos, afectivos, sociales, así como administrativos.

Experiencias relacionadas con el área cognoscitiva:

La educación moral: Plantea George Lind (s.f.), que en un ambiente de democracia, la libertad y la justicia dependen de los principios morales presentes en cada uno de nosotros. Los principios morales regirán nuestro comportamiento si se adquiere la habilidad de actuar bajo ellos en cada toma de decisiones y de resolver el dilema que estos principios generan cuando tenemos de aplicarlos, pero para adquirir esa habilidad se requiere el apoyo de la sociedad mediante sus instituciones educativas. La interdependencia entre democracia, moral y educación es planteada por los filósofos desde Sócrates, pero en la actualidad, ya se la investiga desde una perspectiva psicológica. Así, Lind en los años ochenta, investiga la moral y el desarrollo democrático como parte del proceso de socialización en estudiantes universitarios alemanes. Parte de la idea básica de la necesidad de una educación de calidad para infundir competencias y posturas con el fin de mantener la paz y la democracia dentro de la complejidad del cambiante mundo moderno.

Dentro del contexto de la sociedad se halla que la ciudadanía y la democracia son interdependientes porque el ciudadano se hace en un proceso de educación cívico-política que se completa al alcanzar la madurez moral. La educación moral implica una madurez no sólo personal sino también cívica, la maduración del juicio y de la conducta moral, según Rubio (1996).

Anteriormente a Piaget y Kohlberg, se creía que la personalidad moral y democrática no tenía relación con la cognición y las competencias, pero ellos descubrieron que sí había tal relación y que comprende aspectos afectivos y cognitivos inseparables que se desarrollan y cambian estructuralmente; además, que su desarrollo está influenciado por la calidad del ambiente donde se aprende y la cantidad de exposiciones a oportunidades de aprendizaje. Lind realizó una investigación en 5,000 estudiantes europeos y demostró que la competencia moral puede demostrarse empíricamente, y con este hallazgo permitió entender las relaciones entre los ideales morales y la competencia moral de la gente. También halló, contrariamente a lo que afirman Piaget y Kohlberg, que el desarrollo moral cognitivo puede sufrir una regresión considerable si la intensidad educacional se detiene antes de alcanzar un nivel crítico de capacidad moral, y que la calidad y la cantidad de educación es condición necesaria e indispensable para el desarrollo de la competencia moral.

Los principales métodos que empleó en sus investigaciones son el de discusión de dilemas de Blatt y Kohlberg, aproximación a una comunidad justa, escuela democrática, enseñanza constructivista, aproximación de discurso ético en la escuela, concepciones sobre de toma de roles y guía de reflexión; y haciendo una síntesis de ellos, propone su método Konstanz del dilema de discusión.

#### Construcción de esquemas e ideas políticas:

Para tener una mejor aproximación de los esquemas mentales de los adolescente de Chile, en la Universidad de Comahue, Río Negro (Chile), se investigó la noción de democracia y los conocimientos sociales en adolescentes de 12 a 18 años con el fin de diferenciar los procesos de formación conceptual de categorías políticas vinculadas a la democracia tales como la representación política, democracia real/democracia ideal, igualdad política y otras. Los investigadores aplicaron la teoría de Piaget al campo de los conocimientos sociales por sus implicancias epistemológicas y por su importancia para la comprensión de los procesos de constitución de los adolescentes como sujetos sociales. Indagaron cómo interpretan el sistema político y el concepto de democracia, siendo que, para este último, se requiere la formación de otros procesos cognoscitivos que implican ordenamiento, jerarquías, legalidad, estilos de relación social y reglas de convivencia propias de la comunidad en que se vive. El mé-

todo que emplearon en su investigación es el clínico crítico.

En esta investigación se encontró que los conceptos relacionados con la democracia horizontal se forman primero que los conceptos que configuran la democracia vertical. Se desarrollan primero los conceptos de democracia electoral, de referéndum, y más tarde el de sociedad como estructura jerárquica; el concepto de representación política aparece muy tardíamente en el pensamiento adolescente.

#### Método de educación: La discusión deliberativa:

Para estudiar el compromiso social que asumen los ciudadanos adultos, Parker (Gastil, 2004) aporta elementos sobre la importancia de la deliberación democrática en el salón de clase para promover un compromiso social más claro. Igualmente, Gastil propone que el forum público o círculo de estudios podría ser un medio para educar en civismo a los adultos, ya que consiste en una conversación cara a cara donde todos tienen la misma oportunidad de participar, mantener la atención, escuchar críticamente. Para comprobarlo elabora un modelo cognitivo-social de educación cívica o participación política con la finalidad de desarrollar no sólo conocimientos, sino habilidades y disposiciones para utilizarlos en los adultos que participan en los foros de discusión sobre asuntos nacionales en Estados Unidos.

En el forum público se produce la deliberación que influye tanto en las redes con quienes conversa la persona, como en las conductas desplegadas durante la conversación. En esta interacción día a día, el adulto intercambia información y amplía sus perspectivas, lo cual le conduce a juicios más reflexivos, más empáticos y más informados. Le permite una conversación más democrática: igualitaria, respetuosa y con mayor atención.

El cambio de conductas que genera el forum deliberativo se explica con la teoría de la Acción Razonada de Ajzen y Fishbein, según la cual la conducta futura de la persona está formada por las expectativas actuales de los resultados que tendrá, o por la valoración de esos resultados. Igualmente, el deseo de cumplir con las normas sociales percibidas modulará las intenciones para actuar de una forma u otra. En los forum, el adulto percibe las normas para asumir las obligaciones cívicas, los resultados, y por esa expectativa y valoración probablemente actuará en esa dirección.

La teoría de la auto-eficacia de Bandura sobre las creencias cruciales o críticas subyacentes a las acciones que uno realiza, creer que puede hacerlas competentemente, explicaría las acciones propias del compromiso cívico. Según Klandermans (Gastil, 2004), como los compromisos políticos a menudo requieren la acción conjunta de ciudadanos, la eficacia percibida del grupo también promueve el compromiso cívico. Desde que las creencias conducen el compromiso cívico, entonces la educación cívica deliberativa puede promover la participación cívica indirectamente, mediante el fortalecimiento de las creencias subyacentes.

Durante la deliberación se siguen los cuatro pasos que permiten el aprendizaje, según Bandura: instrucción verbal leída, escuchada y repetida; modelamiento de la discusión democrática; acción y realización al participar en la deliberación política; e inferencias nuevas acerca de la política y de las conductas mismas de conversar.

En efecto, Gastil (2004) comprobó que las instrucciones habladas correlacionan positivamente con las creencias políticas subsecuentes de todos los participantes; las instrucciones escritas correlacionan con la valoración de expectativas y política resultantes, obligaciones, identidad comunitaria y eficacia de grupo. Con conductas de conversación menos dominantes.

#### Experiencias relacionadas con la afectividad

Desarrollo de la afectividad en las escuelas. En el Perú se ha visto el fracaso de la transición democrática (Basombrio, 2001), realidad que lleva a preguntarnos sobre el rol de la educación respecto a la importancia que las personas le otorguen a la democracia. Para Mujica (2001) educar en Derechos Humanos y democracia requiere una actividad que comprometa el intelecto, lo afectivo y psicomotor; de modo que se genere una actitud positiva que de lugar a la participación activa de todos. Tincopa (1997) propone que el objetivo general de la Educación sea contribuir al desarrollo integral de las personas, construir formas de convivencia centradas en el respeto y en la práctica de los derechos humanos y de los valores democráticos; y la necesidad de una pedagogía democrática que cuestione toda forma de autoritarismo, injusticia, agresión a la dignidad de la persona y otras formas de violación de los derechos humanos que hoy predominan en la escuela (Tincopa, 1991).

Experiencias relacionadas con el contexto educativo: Una de las funciones de la escuela según Prieto es educar para la democracia y para una convivencia fundada en la solidaridad, la participación y el respeto; así también, educar para la autoconciencia y la responsabilidad social de los estudiantes para que participen como sujetos solidarios y críticos.

Los sistemas comprometidos van desde el relacional, los currícula, hasta las estructuras de poder. Propongo implementar métodos educativos como los procesos deliberativos, la participación activa de los estudiantes en la organización de las actividades de sus centros y el cultivo de los valores democráticos.

En la investigación que realizó halló que los estudiantes conceptúan la democracia de manera parcial, limitada a elecciones; como expresar libremente sus ideas. Demandan ser escuchados, perciben que son reprimidos y se les induce a la sumisión, que desean ser reconocidos como sujetos éticos capaces de aportar a la construcción del bien común. Mencionan la tolerancia como un aspecto básico para el desarrollo de la democracia, así como la necesidad de que existan límites para su libertad.

Experiencias sociales de participación en la comunidad: En un conjunto de artículos reunidos por Lazar (1998) se enfatiza el rol de la mujer en la transición hacia la democracia en América Latina y Europa Central y del Este, y se discuten las posibilidades de la participación política de la mujer.

El tema común era la naturaleza de las organizaciones femeninas. Los estudios de caso de las organizaciones femeninas de América Latina y Europa Central y del Este, demuestran que la transición democrática y la transformación política y económica en las dos regiones han sido diferentes.

A partir de los estudios sobre Perú y Brasil, Caldeira (Brasil) plantea que el fortalecimiento de los derechos humanos individuales y el funcionamiento del sistema de justicia requiere de un mayor énfasis en la concepción de que el cuerpo humano y la persona son entidades enlazadas. Maruja Barrig (Perú) enfatiza el rol que juegan las mujeres en las organizaciones de supervivencia basadas en la comunidad.

Sobre Europa Central y del Este, Julia Szalai plantea que la transición a la democracia en Hungría fue favorecida por un incremento en la actividad económica de la mujer y en el estatus individual en la época del socialismo.

#### El factor biológico

Heredabilidad de las actitudes: La interrogante acerca del origen de las actitudes frente a valores, instituciones y tipo de relaciones personales fue abordada por Olson, Vernon, Harris y Jang (2001), en un estudio con mellizos y gemelos adultos. Plantearon que la herencia establece predisposiciones generales o inclinaciones naturales que dan lugar a ciertas experiencias con el ambiente de manera que aumenta la probabilidad de que el individuo desarrolle rasgos y actitudes específicas. La predisposición y el ambiente favorecen, pues, su presentación.

En la investigación se halló que el 35% de los gemelos presentaron actitudes semejantes aun cuando se desarrollaron en ambientes diferentes, por ello se concluye que en su manifestación de actitudes, aunque fueron aprendidas, intervinieron factores biológicos. Entre las actitudes asociadas con la democracia, que estarían genéticamente determinadas, están las actitudes hacia el liderazgo, hacia la igualdad, hacia la sociabilidad y como antagonico, hacia el autoritarismo; las que, dada su base biológica, son difíciles de cambiar.

#### Conclusión

En esta revisión se encuentran aportes teóricos y prácticos que pueden ser tomados como puntos de referencia para intervenir desde distintas ramas de la Psicología en el desarrollo de la democracia.

#### Referencias bibliográficas

- Barbu, Z. (1962). *Psicología de la democracia y de la dictadura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Basombrío, C. (2001). *Significados teóricos y prácticos que tiene para la educación en derechos humanos el contexto de los países latinoamericanos*. Seminario Internacional, Educar en Derechos Humanos y en Democracia para Recuperar la Alegría. Lima, Perú: IPEDEHP.
- Gastil, J. (2004). Adult civic education through the national issues forums: developing democratic habits and dispositions through public deliberation. *Adult Education Quarterly*, 54, 4, 308-329. [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:pqd&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rftdat=xri:pqd:did](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqd&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rftdat=xri:pqd:did)
- Lazar, S. (1998). Women and democracy: Latin America and Central and Eastern Europe. *Journal of Gender Studies*, Jul 2000, 9, 2, 231. Proquest Psychology Journals. J. S. Jaquette y S. Wolchik (Eds.).
- Lind, G. (s. f.). *Psicología de la moral y democracia y educación*. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/about-sp.htm>.
- Mujica, R.M. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. Seminario Internacional, Educar en Derechos Humanos y en Democracia para Recuperar la Alegría. Lima, Perú: IPEDEHP.
- Olson, J., Vernon, P.A., Harris, J.A. & Jan, K.L. (2001). The heritability of attitudes: a study of twins. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 6, 845-860.
- Pereira, C., Torres, A., Rosas, R. & Barros, T.S. (2004). Value systems and democratic attitudes in university students. *Psic. Teor. e Pesq.*, 20, 1, 1-10. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000100002&lng=en&nrm=iso). ISSN 0102-3772. 12-10-04.
- Prieto, M. (s. f.). Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Rubio, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia: Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Sullivan, J.L. & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: a selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650. [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:pqd&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rft\\_dat=xri:pqd:did=000000039329238&svc\\_dat=xri:pqiil:fnt=html&req\\_dat=xri:pqiil:pq\\_clntid=46202](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqd&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rft_dat=xri:pqd:did=000000039329238&svc_dat=xri:pqiil:fnt=html&req_dat=xri:pqiil:pq_clntid=46202).
- Tincopa, L. (1997). Educar en derechos humanos y en democracia. En: Espino Reluice, G. (comp.). *Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias*. Lima, Perú: Tarca.
- Tincopa, L. (1991). *Curriculum y Derechos Humanos*. En: IPEDEHP. *Educar en Derechos Humanos: Reflexiones a partir de la experiencia*. Lima: Grafimace.

## SENTIDO DE COHERENCIA, AFRONTAMIENTO Y SOBRECARGA EN CUIDADORES FAMILIARES DE ANCIANOS CON ENFERMEDAD CRÓNICA<sup>1</sup>

*A sense of coherence, coping and burnout of relatives as caretakers of their elderly family members with chronic diseases*

Mariela Dejo Vásquez\*

### Resumen

La investigación tuvo como objetivo evaluar la relación entre sentido de coherencia, estrategias de afrontamiento y sobrecarga en cuidadores familiares de ancianos con demencia senil y otras enfermedades crónicas; el instrumento utilizado, previa autorización del autor, fue el cuestionario "Family coping study" creado por Franz Baro MD, PhD.

La muestra estuvo compuesta por un total de 74 cuidadores familiares peruanos de ancianos con Demencia (n=44) y No Demencia (n=30).

Se realizó la confiabilidad de las escalas mediante la prueba de consistencia Alpha de Cronbach y el ítem-test, obteniendo alta confiabilidad. Se determinó la media y desviación estándar de las variables estudiadas, así como el análisis de correlación de Pearson.

El problema central de esta investigación fue establecer si existe relación entre el sentido de coherencia del cuidador familiar y la sobrecarga y el afrontamiento de situaciones estresantes como es el cuidar a un anciano con enfermedad crónica. Se encontró que las variables "sentido de coherencia" y "sobrecarga" guardan una relación altamente significativa en forma inversa, destacándose que los cuidadores familiares con un elevado sentido de coherencia, evidencian menos probabilidades de percibir la sobrecarga.

**Palabras Clave:** Sentido de coherencia, afrontamiento, cuidadores, estrés.

### Abstract

The research had the goal to evaluate the relationship among the sense of coherence, coping and burnout strategies of relatives as caretakers of their elderly family members with senile dementia and other chronic diseases. The instrument used for this purpose, with the previous authorization of the author was "Family coping study" questionnaire, created by Franz Baro M.D. PhD. The sample comprised a total of 74 Peruvian caretakers of their elderly family members with Dementia (n=44) and Non Dementia (n=30).

The confiability of the scales was carried out and obtained through Cronbach's alpha test, and ítem-test. Media and standard deviation of the studied variables, as well as Pearson's correlation analysis were determined.

The main problem of this research was to establish if there was relationship between the sense of coherence of caretakers and the burnout and coping with stressing situations such as taking care of elderly member of the family with a chronic disease. The sense of coherence and burnout variables have a significant relation in an inverse way thus highlighting that caretakers with a high sense of coherence indicate fewer probabilities of perceiving burnout.

**Key Words:** Sense of coherence, coping, caretakers, stress.

\* Doctora en Psicología. Docente de Post Grado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

1. Tesis para optar el grado de Doctora en Psicología, Unifé, Lima, Perú (2004).

### Introducción

En términos de salud pública, la prevención de reacciones adversas de naturaleza física y mental, resultantes del estrés causado por los acontecimientos de la vida, representa un paso importante en la humanización y calidad de vida.

En los últimos años se han podido evidenciar cambios en el panorama demográfico. La gente vive más; mientras más viven, mayor es el riesgo de adquisición de enfermedades crónicas, que destruye la habilidad para cuidarse a sí mismos. También está claro, que así como la necesidad de cuidado aumenta, también aumentan sus costos: humano, financiero y de otros tipos. La mayoría de los familiares desea cuidar a su pariente, sin embargo, hay una serie de factores sociales que dificultan la tarea de cuidar a los ancianos con enfermedad crónica.

Los cuidadores familiares con frecuencia se olvidan de identificar y cumplir con sus propias necesidades, viéndose afectada su vida social, su salud mental y sus hábitos de la vida cotidiana. Sin embargo, para mantener sus propias capacidades físicas y mentales para concentrarse en la tarea de cuidar, deben cuidarse a sí mismos y utilizar adecuadas estrategias de afrontamiento, ya que de ello dependen tanto el bienestar del cuidador como de la persona cuidada.

El concepto "sentido de coherencia" (SOC) que está basado en una orientación salutogénica, ha sido utilizado para el ámbito de la promoción de la salud (Who, 1997). Para Antonovsky, el *sentido de coherencia* es una capacidad y una orientación global que define la capacidad con la cual un individuo, con un persistente y dinámico sentimiento de confianza, encara los estímulos emanados de los medios internos o externos de una existencia como estructurados, predictivos y explicables (capacidad de comprensión); que el individuo tiene a su alcance recursos para satisfacer las exigencias colocadas por esos estímulos (capacidad de gestión); y que esas exigencias son desafíos, capaces de catalizar el empeño del individuo (capacidad de significado).

Por otro lado, constituye una propuesta innovadora en el campo de la identificación y especificación de las características del individuo que facilita una estrategia que se adapta a la resolución de problemas y gestión

de estrés de la vida, desempeñando una acción promotora de la salud mental y de la calidad de vida.

En la orientación salutogénica se plantea que la naturaleza humana está caracterizada por la omnipresencia de estresores. El estrés del cuidador se entiende como consecuencia de un proceso que comprende un número de condiciones interrelacionadas, incluyendo características socioeconómicas, recursos de los cuidadores y estresores primarios y secundarios a los que están expuestos.

Los estresores son la base del proceso de estrés en el cual, el cuidador ha de estar involucrado. Los primarios se entienden como conductores del proceso que se sigue, derivan directamente de las necesidades del paciente, y la naturaleza y magnitud del cuidado demandado por estas necesidades. Se conciben las demandas de dar cuidados como facilitadoras de los estresores primarios que pueden derivar en otros problemas a los que se les conoce como secundarios.

Dos indicadores adicionales de estresores primarios enlazan las condiciones del paciente y las privaciones experimentadas subjetivamente por los cuidadores. Uno de estos es la sobrecarga que sienten los cuidadores y el otro la privación relacional; la enfermedad de Alzheimer y otras demencias tienen un efecto transformador en el paciente, conduciendo a la reestructuración de la relación entre cuidador y paciente y anulando la reciprocidad.

Los estresores primarios a lo largo del tiempo, son duraderos y se intensifican; estas condiciones conducen a otros estresores, los que se denominan secundarios, de los cuales se diferencian dos tipos; tensiones de rol: familia (se encuentra en roles y actividades fuera de la situación de dar cuidados) y tensiones intrapsíquicas: autoconcepto.

El afrontamiento, y el soporte social son generalmente entendidos como mediadores principales.

Pearlin y Schooler (1978) refieren que el afrontamiento representa la respuesta a los estresores a fin de disminuir sus negativas consecuencias.

El afrontamiento y los estresores mantienen una relación recíproca, debido a que los estresores ponen en marcha el afrontamiento ante una situación deter-

minada, a la vez que los esfuerzos efectivos de manejo de situaciones estresantes pueden hacer, que disminuya la frecuencia con que estas situaciones no deseadas aparezcan.

El hacer frente, representa conductas y prácticas de los individuos en respuesta a problemas de la vida, con tres posibles funciones:

- manejar la situación donde aumenta el estrés;
- manejar el significado de la situación, en la que la amenaza disminuye y;
- manejar los síntomas del estrés que resultan de la situación.

El presente trabajo se enmarca en la investigación transcultural sobre sentido de coherencia y afrontamiento en cuidadores familiares de enfermos crónicos. Se propuso analizar los datos obtenidos por la muestra peruana, concretamente se abordan los siguientes problemas:

- Establecer la confiabilidad del instrumento utilizado.
- Establecer si existe relación entre el sentido de coherencia del cuidador familiar y la sobrecarga y el afrontamiento de situaciones estresantes como es el cuidar a un anciano con enfermedad crónica.
- Establecer si se presentan o no diferencias en lo referente al sentido de coherencia, sobrecarga y afrontamiento, entre los cuidadores de ancianos con demencia senil y no demencia senil.
- Identificar las áreas en que se manifiestan mayores o menores estresores.

## Método

### 1. Participantes.

La muestra estuvo compuesta por 74 cuidadores principales de familiares ancianos con Demencia (n=44) y No Demencia (N=30), varones y mujeres, peruanos.

### 2. Material.

Se utilizó el cuestionario "Estudio de las estrategias de afrontamiento de la familia" de Franz Baro (Baro, Haerpers, Wafengeld y Gallagher, 1996), de administración individual, a través de una entrevista cuya duración es de 2 a 3 horas. Contiene las siguientes va-

riables: Sentido de coherencia (SOC). Sobrecarga. Invalidez del paciente: (ADL). Estrategias de afrontamiento: Manejo del significado, manejo de la situación y manejo de los síntomas de distrés. Medidas de Estrés y Afrontamiento. Pérdidas: Pérdida de intercambio íntimo. Ganancia. Estado cognitivo del paciente. Conducta problemática del paciente. Tensión intrapsíquica/ autoconcepto del cuidador: Competencia del cuidador, cautividad del rol, pérdida del ego. Medidas de soporte social y conflicto familiar: Problemas de gravedad y seguridad del paciente, actitudes y acciones hacia el paciente, actitudes y acciones hacia el cuidador. Apoyo expresivo de los amigos y la familia.

Se trabajó la confiabilidad del cuestionario en Lima a través de la presente investigación, utilizando la consistencia interna Alpha de Cronbach y el análisis ítem-test.

### 3. Procedimiento.

El presente estudio se llevó a cabo de la siguiente manera:

La traducción del cuestionario "Family coping study" al castellano, se realizó utilizando el método *Back translation*.

Asimismo, se hicieron los cambios pertinentes a los ítems sensibles culturalmente (servicios), y finalmente se procedió a realizar la consistencia interna a través del Alpha de Cronbach y el análisis ítem - test; los resultados evidenciaron altos niveles de confiabilidad del cuestionario.

Las entrevistas se llevaron a cabo por la psicóloga responsable de la investigación e internas de psicología -previamente capacitadas-, en un periodo de 11 meses, concluyéndose en diciembre de 2002. En total se realizaron 74 entrevistas, con una duración de 2 a 3 horas cada una.

## Resultados

### 1. Confiabilidad.

Se determinó la confiabilidad de las escalas del cuestionario obteniendo una alta consistencia interna. Se han encontrado los siguientes valores de Alpha de Cronbach: Sentido de coherencia (Alpha = .89), sobrecarga (Alpha = .65), invalidez del paciente (Alpha =

.92), estrategias de afrontamiento: manejo del significado (Alpha = .76), tensión intrapsíquica/autoconcepto: competencia del cuidador (Alpha = .65), cautividad del rol (Alpha = .75), pérdida de ego (Alpha = .73); pérdidas: pérdida de intercambio íntimo (Alpha = .82), pérdida de metas y actividades (Alpha = .59) se determinó eliminarla del estudio; ganancia personal (Alpha = .70); soportes familiares y conflicto de medidas sociales: problema de gravedad y seguridad del paciente (Alpha = .66), actitudes y acciones hacia el paciente (Alpha = .89), actitudes y acciones hacia el cuidador (Alpha = .75); soporte: apoyo expresivo de los amigos y la familia (Alpha = .77); estado cognoscitivo (Alpha = .86); conducta problemática del paciente (Alpha = .85).

## 2. Sentido de coherencia, afrontamiento y sobrecarga en cuidadores familiares de ancianos con enfermedad crónica.

En cuanto a las características de los cuidadores, predominan cuidadores de género femenino (73%); en

su mayor parte el parentesco es de hijos (48.6%), seguido de esposos (as) (29.7%), con una edad media de 53 años. El mayor porcentaje de cuidadores es ama de casa (41.9%), y presta atención total al pariente (73%).

En la Tabla 1 se reportan los puntajes de la media y desviación estándar de los grupos de variables conductuales y psicosociales como son sentido de coherencia, invalidez del paciente, sobrecarga, manejo de la situación, manejo del significado, manejo del distress, de los grupos de demencia y otras enfermedades crónicas.

Puede observarse que comparando sentido de coherencia, invalidez del paciente, sobrecarga y manejo del significado, encontramos resultados homogéneos entre el grupo de demencia y el de otras enfermedades crónicas; estadísticamente la diferencia de los promedios no es significativa. Igualmente, no existen diferencias significativas en los promedios de los items

Tabla 1  
Comparación entre grupos de variables conductuales y psicosociales

	Demencia		Otras enfermedades crónicas	
	Media	DS	Media	DS
<i>Escalas</i>				
<i>Sentido de coherencia (SOC)</i>				
<i>ADL</i>	139.18	26.34	145.73	23.70
<i>Sobrecarga</i>	35.50	8.97	33.47	9.94
<i>Manejo del significado</i>	9.55	2.19	10.70	2.65
	30.48	5.31	32.03	4.15
<i>Manejo de la situación:</i>				
Dirigir comportamiento	2.48	1.05	2.60	0.72
Hacer sólo lo necesario	2.12	0.96	1.80	0.71
Mantener ocupado al paciente	2.14	1.15	2.20	1.00
Aprender sobre la enfermedad	2.82	1.15	3.10	0.96
<i>Manejo del distress:</i>				
Salir solo a la calle	2.68	0.83	2.37	0.61
Comer	2.57	1.04	2.53	1.17
Fumar	1.86	1.09	1.50	0.86
Hacer ejercicios	1.86	1.00	1.80	0.81
Ver televisión	2.73	0.97	2.47	0.78
Leer	2.61	1.02	2.53	0.97
Tomar calmantes	1.42	0.79	1.50	0.68
Tomar alcohol	1.25	0.58	1.10	0.31

manejo de la situación y manejo del distress; indicando así que dichas características son similares en ambos grupos.

En la Tabla 2 se presenta la correlación de Pearson de sentido de coherencia con invalidez del paciente, sobrecarga y estrategias de afrontamiento, del grupo total y los subgrupos: Demencia y otras enfermedades crónicas.

Se ha encontrado que existe una relación altamente significativa entre sentido de coherencia y sobrecarga en forma inversa, tanto en el grupo de demencia (-0.59\*\*) como en el grupo total (-0.35\*\*). Por lo tanto, hay un efecto protector del sentido de coherencia en cuidadores de pacientes con demencia, que nos lleva a especular en la existencia de un *efecto umbral* del sentido de coherencia en la protección contra sobrecarga del papel de cuidar a pacientes con pérdida cognitiva. En otras palabras, el sentido de coherencia es más protector en situaciones de mayor enfermedad.

Con respecto a sentido de coherencia y la estrategia de afrontamiento: manejo de significado, encontramos una relación altamente significativa (0.39\*\*\*) en el grupo general de enfermos crónicos.

En lo que respecta a la relación entre sentido de coherencia y la estrategia de afrontamiento: manejo de la situación, en el grupo total y el grupo de No Demencia, existe una relación inversa significativa con el ítem "dirigir comportamiento" (-0.23\* y -0.44\* respectivamente); y una relación positiva en el grupo de No Demencia con el ítem "mantener ocupado al paciente" (0.26\*); y una relación positiva en el grupo total con el ítem "aprender sobre la enfermedad" (0.26\*).

En cuanto a la relación entre sentido de coherencia y la estrategia de afrontamiento: manejo del distress, se encontró una relación inversamente significativa en el grupo total con los ítems "Comer" (-0.32\*\*) y "tomar calmantes" (-0.43\*\*\*); así como una relación positiva con los ítems "hacer ejercicios" (0.47\*\*\*) y "leer" (0.32\*\*).

Tabla 2  
Correlación de Pearson del sentido de coherencia con invalidez del paciente, sobrecarga y estrategias de afrontamiento del total y los subgrupos

Sentido de coherencia	Grupos		Total
	Demencia	Otras enfermedades crónicas	
<i>Escalas:</i>			
Invalidez del paciente	-0.02	-0.07	-0.05
Sobrecarga	-0.59 **	-0.15	-0.35 **
Manejo del significado	0.33 *	0.49 **	0.39***
<i>Manejo de la situación:</i>			
Dirigir comportamiento	-0.16	-0.44 *	-0.23 *
Hacer sólo lo necesario	-0.20	-0.18	-0.21
Mantener ocupado al paciente	0.19	0.39 *	0.26 *
Aprender sobre la enfermedad	0.26	0.23	0.26 *
<i>Manejo del distress:</i>			
Salir solo a la calle	0.008	-0.04	-0.03
Comer	-0.30 *	-0.36 *	-0.32 **
Fumar	-0.18	-0.19	-0.20
Hacer ejercicios	0.52 ***	0.42 *	0.47***
Ver televisión	0.10	0.06	0.07
Leer	0.34 *	0.29	0.32 **
Tomar calmantes	-0.54 ***	-0.28	-0.43***
Tomar alcohol	0.09	-0.11	0.02

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$

\*\*\* $p < 0,001$

En la Tabla 3 se presenta la correlación de Pearson de la sobrecarga con sentido de coherencia, invalidez del paciente y estrategias de afrontamiento del grupo total y los subgrupos: demencia y otras enfermedades crónicas.

En lo que respecta al manejo del distress se encontró una relación positiva entre sobrecarga y tomar

calmantes en forma altamente significativa en el grupo de demencia (0.47\*\*), y significativa en el grupo total (0.29\*); así como una relación positiva entre sobrecarga y fumar en forma significativa en el grupo de demencia (0.38\*). Por otro lado, se pudo observar una relación inversa entre sobrecarga y hacer ejercicios en el grupo de demencia (-0.34\*) y el grupo total (-0.29\*) en forma significativa.

Tabla 3  
Correlación de Pearson del sentido de coherencia con invalidez del paciente y estrategias de afrontamiento del total y los subgrupos

Sobrecarga	Grupos		Total
	Demencia	Otras enfermedades crónicas	
<i>Escala</i>			
Sentido de coherencia SOC	-0.59 **	-0.15	-0.35 **
Invalidez del paciente	0.18	-0.05	0.04
Manejo del significado	-0.18	-0.26	-0.16
<i>Manejo de la situación:</i>			
Dirigir comportamiento	0.10	0.20	0.14
Hacer sólo lo necesario	0.22	-0.09	0.05
Mantener ocupado al paciente	0.01	0.10	0.05
Aprender sobre la enfermedad	0.03	0.08	0.06
<i>Manejo del distress:</i>			
Salir solo a la calle	-0.10	0.05	-0.08
Comer	-0.07	0.04	-0.02
Fumar	0.38 *	-0.23	0.09
Hacer ejercicios	-0.34 *	-0.23	-0.29 *
Ver televisión	0.02	0.12	0.02
Leer	-0.27	0.06	-0.13
Tomar calmantes	0.47 **	0.05	0.29 *
Tomar alcohol	-0.13	0.08	-0.09

\* $p < 0.05$

\*\* $p < 0.01$

\*\*\* $p < 0.001$

### Discusión

Los resultados que se reportan en la investigación son consistentes, sus escalas tienen una alta confiabilidad, tanto a nivel del análisis de consistencia interna de Alpha de Cronbach como en el de ítem-test, similar a estudios realizados en otros países (Baro, Gallagher, Haepers y Wagenfeld, 1994).

Comparando algunas variables conductuales y psicosociales en los grupos de demencia y otras enfer-

medades crónicas, podemos indicar que el sentido de coherencia, invalidez del paciente, sobrecarga y manejo del significado son similares tanto en el grupo de demencia como en el de otras enfermedades crónicas, siendo mayor los promedios en el grupo de otras enfermedades crónicas, a excepción de la variable invalidez del paciente, donde el mayor promedio se ubica en el grupo de demencia. En otros estudios (Baro et al., 1994) se reportan diferencias significativas en invalidez del

paciente, siendo mayor el promedio en el grupo de demencia; en el resto de variables, sentido de coherencia, sobrecarga y manejo del significado es homogéneo, tanto en pacientes con demencia y otras enfermedades crónicas.

Se debe destacar también que no se han observado diferencias significativas en los indicadores de estrategias de afrontamiento: manejo de la situación y manejo del distress, lo cual nos indica que es similar esta característica en ambos grupos de estudio. Estos resultados coinciden con otros reportes (Baro et al., 1994).

En la presente investigación no se encontró relación entre sentido de coherencia e invalidez del paciente, siendo similar este resultado con el estudio de Baro et al. (1994).

De otro lado, se encontró relación inversa entre sentido de coherencia y sobrecarga, resultado que coincide a lo encontrado por Baro et al. (1994).

En lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, existe relación altamente significativa entre sentido de coherencia y la estrategia de afrontamiento: manejo de significado, observándose esta misma relación en el estudio de Baro et al. (1994).

Haciendo un análisis a nivel de escalas se aprecia una relación muy significativa entre manejo de significado y sentido de coherencia a nivel general, esta relación es mayor en el grupo de otras enfermedades crónicas; por otro lado, se observa una relación altamente significativa entre sentido de coherencia y sobrecarga en el grupo total y el subgrupo de demencia. Haciendo una comparación con otros reportes, Baro et al. (1994), refiere como variables que se relacionan con sentido de coherencia, la sobrecarga y el manejo de significado.

En cuanto a manejo de la situación, en nuestro estudio se ha observado que las características dirección del comportamiento, mantener ocupado al paciente y aprender sobre la enfermedad, se relaciona con sentido de coherencia a nivel general, en el grupo de demencia no se observa relación alguna; en otros contextos o realidades se refiere a las características dirección del comportamiento y hacer lo necesario, que se relacionan con sentido de coherencia, y llama la atención que en el

grupo de demencia ambas características se relacionan con sentido de coherencia (Baro et al., 1994).

En cuanto a la estrategia de afrontamiento: manejo del distress, apreciamos que las características de comer, hacer ejercicios, leer y tomar alimentos, se relaciona con sentido de coherencia; otros reportes (Baro et al., 1994) refieren a las características salir solo a la calle, fumar, tomar medicinas y tomar alcohol como variables que se relacionan con sentido de coherencia.

Relacionando la escala de sobrecarga con una serie de escalas, podemos indicar que la escala sentido de coherencia, se relaciona en forma altamente significativa con sobrecarga en el grupo de demencia y el grupo total; en las otras escalas no hay relación significativa. Otros estudios (Baro et al., 1994) reportan la relación entre sobrecarga con sentido de coherencia y manejo de significado en el grupo de demencia.

### Conclusiones

1. Los cuidadores familiares con un elevado sentido de coherencia, evidencian menos probabilidades de percibir la sobrecarga.
2. Los cuidadores familiares con un elevado sentido de coherencia, presentan mayor probabilidad de redefinir la situación y darle un significado aceptable.
3. Los cuidadores familiares con un elevado sentido de coherencia, presentan menos probabilidades de adoptar conductas mal adaptativas o potencialmente dañinas.
4. Existe un efecto protector del sentido de coherencia en cuidadores de parientes con demencia senil, que nos lleva a especular en la existencia de un *efecto umbral* del sentido de coherencia en la protección contra sobrecarga del papel de cuidar a parientes con demencia senil.
5. Las intervenciones deben estar dirigidas a potenciar estrategias de afrontamiento saludables, que permitan reducir la carga de los cuidadores y faciliten encontrar el sentido de coherencia en sus vidas.

### Referencias bibliográficas

- Abengózar, N. y Serra, E. (1997). *Empleo de estrategias de afrontamiento en cuidadores familiares de ancianos con demencia*. España.
- Alarcón, R. (1995). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Aneshensel, C., Pearlin, L., Mullan, J., Zarit, S. & Whitlatch, C. (1995). *Profiles in Caregiving: The Unexpected Career*. San Diego: Academic Press.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of Health*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1994). The sense of coherence, an historical and future perspective. En: H. McCubbin et al., *Sense of coherence and resiliency*. Wisconsin: The University of Wisconsin Systems.
- Baro, F., Gallagher, T., Haepers, K. & Wagenfeld, M. (1994). *Sense of coherence, coping and caregiver role overload*. Social Science and Medicine, Belgium.
- Baro, F., Haepers, K., Wagenfeld, M., & Gallagher, T. (1996). Sense of coherence in caregivers to demented elderly in Belgium. En: *Neuropsychiatry in Old Age: an Update*. Toronto: Stefanis, C. y Hippus, H. (eds).
- Haley, W., Levine, E., Brown, S. & Bartolucci, A. (1987). Stress, appraisal, coping and social support as predictors of adaptational outcome among dementia caregivers. *Psychological aging*, 2, 323-330.
- Izal, M. y Montorio, I. (1994). *Evaluación del medio y del cuidador del demente*. En T. Del Ser y J. Peña (eds.). Barcelona: Prous.
- Izal, M. y Montorio, I. (1998). *La entrevista de carga del cuidador. Utilidad y validez del concepto de carga*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lazarus, R. y Folkman. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Parnowski, T., Baro, F., Wagenfeld, M., Gallagher, T., Gabruelewicz, T., Skulimowska, I., Matusewska, E. & Kiefdrowska, A. (1996). Sense of coherence and burden in caregivers to demented and nondemented elderly in Poland. En: *Proceedings of the International Conference on Sense of Coherence, Coping and Health*, University of Warsaw.
- Pearlin, L. & Schooler (1978). The structure of coping. *The journal of health and social behavior*.
- Pearlin, L. & Mullan, J. (1990). *Caregiving and the stress process: an overview of concepts and their measures*. Washington.
- Pearlin, L. & Skaff, M. (1995). Stressors in adaptation in late life. En: M. Gatz (ed.), *Emerging issues in mental health and aging*. Washington.
- Pottie, Ch. (1990). *Antonovsky sense of coherence and the operationalization of this concept in a Flemish version questionnaire*. Belgium.
- Psychiatric self- Assessment and review (2000). *Autoevaluación y actualización en psiquiatría: Delirium y demencia*. American Psychiatric Association.
- Romero, B. & Themí, T. (1997). Maintenance of the sense of coherence in Alzheimer's Disease. En: *Proceedings of the International Conference on Sense of Coherence, Coping and Health*, Konstancin n/ Warsaw, University of Warsaw.
- Roque, M. y Pérez, J. (2002). *Bioética geriátrica*. Centro de Estudios de Bioética. Universidad Internacional de Cataluña.
- Shapiro, Y. (1986). *Assessment of family coping with illness*. Psychosomatics.
- Vitaliano, P., Young, H. & Russo, J. (1991). *Burden: a review of measures used among caregivers of individuals with dementia*. Gerontologist.
- Zarit, S.H. (1996). *Intervention with family caregivers*. Washington.
- Zarit, S.H., Orry, N.K. & Zarit, J.M. (1985). *The hidden victims of Alzheimers disease. Families under stress*. Nueva York: University Press.

## EL PROCESO DE FORMACIÓN DE UN PSICOTERAPEUTA

### *Psychotherapists formation process*

Carmen Morales Miranda\*

#### Resumen

*La actividad de formar psicoterapeutas requiere no sólo características esenciales de parte del alumno como su motivación y su interés por aprender, sino que también requiere una sólida formación de parte del docente quien se encarga no sólo de transmitir conocimientos teóricos a sus alumnos sino también de formarlos en el arte de ser psicoterapeuta. En el presente artículo teórico intentamos aproximarnos hacia una comprensión de la formación del alumno para convertirse en psicoterapeuta y lograr así una identidad, en este caso particular, la identidad del psicoterapeuta psicoanalítico.*

**Palabras Clave:** *Formación, alumno, docente, psicoterapeuta psicoanalítico.*

#### Abstract

*The formation process of psychotherapists is an activity that requires not only essential characteristics from students as their motivation and interest to learn, but they also required a solid education given by teachers who are in charge of transmitting their students both theoretical knowledge and training in the art of being psychotherapists. In this article we try to understand the students' formation when becoming psychotherapists and thus getting an identity, in this particular case, the identity of a psychoanalytical psychotherapist.*

**Key Words:** *Formation, student, teacher, psychoanalytical psychotherapist.*

\* Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y Salud; y en Estudios Teóricos en Psicoanálisis y Psicoterapeuta Psicoanalítica. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. cmdei@terra.com.pe.

### Introducción

En unas vacaciones, estando literalmente debajo de un árbol en un parque muy hermoso, se tuvo la idea de plantear este trabajo, haciendo las siguientes preguntas: ¿A quiénes enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y cómo verificar que esa enseñanza ha sido bien transmitida y receptionada?

#### ¿A quiénes enseñar?

A aquellos que estén motivados a investigar la mente, el mundo interno de sí mismos, como el de los otros; que puedan experimentar e incluir lo emocional y lo irracional, capaces de ser abiertos hacia sus propias emociones y hacia las emociones de los demás; a aquellos capaces de sentir empatía por sus pacientes. Esto implica, la capacidad del terapeuta para identificarse en forma parcial y temporal con el paciente, poder ponerse en el lugar del paciente, responder desde su interior, como si por un momento fuera el paciente; pensar, sentir al paciente, entrar en su mundo interno. Ser capaz de acompañar y contener el dolor, la agresión, la angustia del paciente, capaz de una genuina preocupación y afecto, básicamente sensibilidad, hacia los sentimientos del otro.

#### ¿Qué implica ser Psicoterapeuta Psicoanalítico?

Implica haber pasado por una experiencia terapéutica personal, por una formación teórica, clínica y técnica, y la internalización de los conceptos y normas básicas del psicoanálisis. También implica un modo de pensar y entender la problemática del inconsciente.

Formar psicoterapeutas no sólo es la transmisión de un cúmulo de conocimientos teóricos y técnicos, sino que es además, ayudar a configurar una identidad, la identidad del Psicoterapeuta Psicoanalítico. Por lo tanto, enseñar es permitirle al alumno aprender profundamente la teoría y técnica psicoanalítica, basada en los principios freudianos, de los cuales se nutre y desarrolla. Enseñar desde los tres pilares: seminarios, supervisión, análisis y/o psicoterapia psicoanalítica. Con los seminarios uno lleva al alumno al conocimiento teórico profundo básico; la destreza y el manejo técnico lo obtiene a través de la supervisión. Con el análisis lo más importante es que el conocer profundamente a otro exige conocerse profundamente, el cambiar uno, para lograr el cambio del otro es sin duda una tarea dura y dolorosa.

#### ¿Cómo enseñar?

Estamos viendo que el terapeuta debe aprender de sí mismo y del otro, para ello necesita una formación básica, dentro de una atmósfera no persecutoria, ni súper yoica. El aprendizaje debe darse en un clima de apertura, donde se permita el cuestionamiento, donde se respeten los principios del psicoanálisis, dando un espacio para pensar libremente, dado que es el lugar en el cual se juegan modelos de identificación. Propiciando el cambio y el crecimiento, estando abierto al cambio con la atención libre y flotante.

Toda institución recibe el influjo total e inmediato de los alumnos, lo cual provoca en los directivos y profesores, sentimientos hondos y contradictorios: la realidad psíquica de cada miembro influye, sus sentimientos, fantasías, ánimos, deseos. La institución y los alumnos experimentan sentimientos muy complicados; por un lado, los alumnos demuestran aprecio, gratitud, afecto, respeto, sensación de alivio porque la institución se hace cargo de la formación; por otro lado, la institución recibe la demanda, se "crea" una situación de dependencia, y es desde allí donde institución y alumnos se entranpan. A la institución le molesta que los alumnos exijan y critiquen, pues le incomoda la idea de no ser "capaces de resolver la demanda", y a los alumnos el no ser atendidos en su demanda. Alumnos e institución experimentan las situaciones objetivas como una mezcla de realidad objetiva y fantasía inconsciente, ambos proyectan situaciones de fantasía inconsciente en la realidad objetiva. Al enseñar, uno se enfrenta a situaciones como una estructura, una cultura, y un modo de funcionar, una organización, es decir que sufrimos una serie de factores interactuantes, ante los cuales debemos tener en cuenta una tarea: manejar los sentimientos de ansiedad y los mecanismos de defensa que se dan.

Tales como:

- a. Disociación, mecanismo que impide que se establezca contacto entre alumnos, profesores e institución.
- b. Negación y despersonalización, a través de ellos se inhibe el desarrollo integral del alumno-institución, por ejemplo se designa la décima o la decimo cuarta promoción.
- c. Proyección, los impulsos que la institución y/o alumnos temen que no van a poder controlar, son proyectados.

d. Otro aspecto a considerar es el procurar que la relación entre profesor y alumno se de en un clima de distensión, empatía y entusiasmo compartido por aprender.

Para verificar si la enseñanza ha sido bien transmitida y recepcionada debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Observando en qué medida éste ha adquirido:
  - Adecuado criterio de evaluación diagnóstica.
  - Criterio clínico.
  - Diagnóstico dinámico, donde se evalúan los componentes estructurales de la personalidad, evaluar el yo del paciente, sus funciones y mecanismos de defensa.
  - Evaluar la disposición psicológica del paciente, esto es, evaluar la capacidad de insight.
  - Motivación, entre otras variables.

b. A través de la evaluación del nivel de participación, interés, calidad y profundidad de los alumnos y, desde los profesores, la auto evaluación permanente.

c. A través de la supervisión, es donde se observa el manejo técnico, pues es el lugar en donde el psicoterapeuta se maneja con gradientes; para ello se debe tener claridad sobre el nivel de profundidad en el que se trabaja.

Se presentan a continuación dos viñetas, que ilustran desde el Psicoanálisis la Escucha de un material clínico.

#### Viñeta 1:

El siguiente fragmento pertenece al poema *El mal del siglo*, de José Asunción Silva, poeta colombiano que se suicidó a los 31 años.

#### "el paciente:

*Doctor, un desaliento de la vida  
que en lo íntimo de mí se arraiga y nace,  
El mal del siglo... el mismo mal de Werther,  
De Rolla, Manfredo y de Leopardi  
Un cansancio de todo, un absoluto  
Desprecio de lo humano... un incesante  
Renegar de lo vil de la existencia,*

*un malestar profundo que se aumenta,  
Con todas las torturas del análisis...*

#### el médico:

*Eso es cuestión de régimen. Camine  
De mañanita : duerma largo, báñese,  
Beba bien, coma mucho, cuidese mucho.  
¡O QUE TIENE USTED ES HAMBRE."*

*La Hoz, 1989, p. 33*

¿A qué hambre se refiere? Primero a un hambre biológico, que si no se satisface, el bebé muere. Pero para vivir surge luego la necesidad de satisfacción de otro hambre, el de alimentar el hambre psíquico, frente al cual sino el hombre también muere.

El bebé al nacer siente una gran excitación. Primero puramente biológica y a través del llanto y pateo, va a reclamar ayuda. En este momento estamos hablando de un hambre puramente biológico y que encuentra su descarga cuando recibe el alimento, la leche. Esa es una primera etapa, satisface un nivel, el biológico.

Al recibir esta ayuda externa, ya se produce una alteración. Hay alguien que en el mundo externo brinda la ayuda requerida, es ésta, la madre o alguien que cumple esta función, la cual hace cesar la tensión. Esta acción, llamada por Freud, acción específica, va a dar lugar a una sensación especial en la mente del niño: la primera experiencia de satisfacción. Es en estos momentos que, al introducirse modificaciones externas e internas, se va formando el psiquismo, merced a huellas mnémicas. La experiencia de satisfacción forma la huella mnémica, origen del deseo, del objeto deseado y de la alucinación. La alucinación opera por medio de la identidad de percepción -alucinación del objeto deseado percibido como idéntico al real- que se produce como consecuencia de la repetición de la experiencia de satisfacción.

Partiendo del poema de Asunción Silva y ubicándolo como si fuera un paciente, se recurre a la propuesta de Seguín (1990), según la cual tenemos que poner en juego todos nuestros recursos y ser capaces de percibir, no sólo en palabras, sino todos aquellos pequeños detalles que nos comunica el paciente: gestos, actitudes, silencios, etc. Estar atentos a lo que dice, cómo lo dice, y qué nos está queriendo decir. En el

caso del poeta nos estaría diciendo: necesito del alimento, que me acurruques, que me cobijes, necesito de tu presencia, de tu proximidad, HAMBRE de tu abrigo. Nos estaría hablando de un hambre afectiva, no solo biológica.

### Viñeta II:

Un paciente trae el siguiente poema:

*En un Sendero iluminado,  
no alcanzaba ver la luz ya que mi temor lo empezaba a  
opacar...  
En un futuro cercano sólo vela mi pasado.  
Parado en medio del camino, me sentía solo y  
atemorizado, empecé a caminar  
Lentamente, ya que alguna vez caí...  
Aprendí a volar sin tener alas, ahora que a mi lado estoy  
llegando a sentirte, y  
Poco a poco de tu mano empiezo a sostenerme,  
anhelando el día de nunca.  
Querer soltarme.  
Un año después me dice...*

*Voy dejando secar las  
Lágrimas del pasado,  
Me voy alejando de la  
Oscuridad que conmigo estaba  
Acabando,  
Una luz se ha encendido en el centro  
De mi vida,  
La tormenta va llegando a la calma.  
Un nuevo sentimiento en el  
Fondo de mi corazón empieza  
A despertar...*

A qué se refiere con este poema.

Primero a su miedo a crecer, frente al cual el terapeuta se oferta como "el encofrado" metafóricamente hablando de un techo, que luego que se adhiere permanentemente, se saca y el "techo" no se cae.

Es decir, caminar en conjunto, terapeuta y paciente a vencer el miedo paralizante a "caminar", para luego ambos disfrutar, del verse y verlo caminar. El encofrado se sacó y el techo se sostuvo.

Este ensayo trata de acercarnos a describir, mostrar y analizar el proceso de formación del psicoterapeuta

analítico. Los datos son obtenidos a través de la experiencia clínica y docente con pacientes, en el primero, y con alumnos en formación, en el segundo.

### Conclusiones

La psicoterapia psicoanalítica es un arte que requiere de tres pilares básicos para una formación sólida:

1. Un psicoanálisis personal o psicoterapia psicoanalítica.
2. La formación teórica y clínica.
3. La supervisión clínica.

Estos fueron siempre los pilares básicos de toda formación psicoterapéutica psicoanalítica, pero agregaría un cuarto pilar que es el de la investigación, pues sin ella no es posible comprobar la validez de las teorías que se aplican y de explicarlas dentro del contexto educativo.

### Referencias bibliográficas

- Elliot, J. (1976). *Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva*.
- Freud, S. (1915). Lo inconsciente. En *Obras completas*, 14. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1940). Esquemas del psicoanálisis. En *Obras completas*, 23. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallero, J. (1989). *Antología de poetas suicidas (1770-1985)*. Madrid: Fuguz.
- Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- La Hoz, I. (1989). *Vendrá la muerte y tendrá tus ojos: 33 poetas suicidas*. Perú: Ediciones de Los Lunes.
- Seguín, C. (1990). *El quinto oído*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (1987). Año I (1). Lima.
- Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (1988). *Psicoterapia y psicoanálisis*. Año II (2). Lima: Monterrico S.A.
- Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima (1990). Año III (3). Lima.

## Relación de Tesis sustentadas en el Programa Académico de Maestría en Psicología Años 1990 - 2005

### 1990

1. Las actitudes de las mujeres cesareadas frente a la relación madre-niño.  
*Bleza Matienzo, María Dolores*
2. Análisis de la comunidad terapéutica del pabellón Honorio Delgado del Instituto de Salud Mental Víctor Larco Herrera.  
*Reyes Portocarrero, Bertha Sonia*
3. Ambiente organizacional y sus influencias en la correlación entre valores personales y percepción de los valores de la organización.  
*Marín Sheen, Martha Elena*
4. Evaluación de un programa tutorial en una universidad de Lima Metropolitana.  
*García García, Victoria Isabel*

### 1994

5. El modelo circunplejo de funcionamiento familiar en la estructura familiar de adolescentes de nivel socio-económico medio. Un estudio exploratorio en residentes en Lima.  
*Reusche Lari, Rosa María*

### 1997

6. Relación entre las actitudes maternas y el proceso de adaptación personal del niño obeso.  
*Castañeda Chang, Ana María*
7. Efectos de un programa de educación sexual, con participación de la familia, en educación con retardo mental leve o moderado de la ciudad del Cusco.  
*Pacheco Sota, Vilma Aurora*
8. El juicio moral en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana.  
*Altez Rodríguez, Irma Susana*

### 1998

9. Percepción del clima social familiar en estudiantes de Psicología en Lima.  
*Bardales Andrade, María Elena*
10. Efectos de la serie fundamentos del razonamiento del proyecto de Inteligencia Harvard en las aptitudes no verbales del alumno de secundaria de un colegio particular de Lima Metropolitana.  
*Calderón Calderón, Julia Roxana*
11. Influencia de la formación religiosa en los valores interpersonales de adolescentes de diferentes centros educativos de Lima y Chiclayo.  
*Gambarini Oñath, Dorcas Patricia - Villasante Arce, María Elena*

### 1999

12. Psicología de la salud. Un estudio bibliográfico.  
*Prieto Fernández, Lina Ysabel*
13. Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del 4to. y 5to. de secundaria de colegios estatales de Lima Metropolitana.  
*Sotelo López, Lidia Leovigilda - Sotelo López, Noemí Adelaida*
14. La adaptación multifactorial en niños de nivel socioeconómico alto, medio y bajo en Lima.  
*Naraza Jiménez, Angela María - Dejo Vásquez, Mariela*

### 2000

15. Actitudes de madres hacia sus hijos con diversos diagnósticos de retardo mental en Lima.  
*Bravo Esquivel, Luz Elizabeth*
16. Actitudes de las madres adolescentes hacia la crianza de sus hijos de la costa y sierra de un nivel socio-económico bajo.  
*Carrillo Sánchez, Sonia Amparo - Pérez Camborda, Belén Rosario*
17. Percepción del clima social familiar en jóvenes de alto riesgo en un sector urbano marginal en Lima.  
*Rivera Burgos, María del Pilar*
18. Comportamiento empresarial de mujeres: Opiniones de expertos y emprendedores exitosos en Lima.  
*Rivera Burgos, María del Pilar - Marmanillo Avilez, María Salomé*
19. Personalidad de los trabajadores de dos áreas diferentes en una institución castrense en Lima: Una indagación en función de la organización y el puesto.  
*De La Rosa Valverde, Cecilia Melchora - Llerena Grandá, Liliana*

### 2001

20. Actitudes de estudiantes universitarios en educación especial hacia la persona deficiente mental: Un aporte a la psicología educativa.  
*Quezada Zevallos, Jenny Zarela*
21. Relación entre conducta del superior y desempeño laboral en trabajadores de una organización pública de Lima.  
*Hernández Nuñez, Maritza Delia - Sánchez Lévano, María Julia*
22. Relación entre factores cognitivos, metacognitivos y afectivos en la resolución de problemas matemáticos.  
*Castro Ávalo, Silvina Consuelo - Lara Serpa, Milagros del Pilar*
23. El proceso de duelo por la pérdida del empleo según niveles ocupacionales: Un aporte a la psicología empresarial.  
*Tarazona Infante, Tania Silvia*

**2002**

24. Percepción de roles femeninos en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana.  
*Alarcón Alarcón, Rosario*

**2003**

25. Nuevos aportes sobre el trauma psíquico. Diagnóstico y tratamiento.  
*Morales Miranda, Elena Carmen Raquel*
26. Niveles de Resiliencia en adolescentes según género y nivel socio-económico.  
*Del Águila Chávez, Mónica*
27. Relación entre estilos de aprendizaje y factores de personalidad en alumnos varones y mujeres pre-universitarios.  
*Garrido Cochella, Gianinna del Pilar - Goicochea Machuca, Mary Ivonne*

**2004**

28. Abuso sexual y autoestima en menores entre los 8 y 15 años de edad institucionalizados en Lima.  
*Tenorio Castro, Milena Fiorella*
29. Programa preventivo de hábitos de estudio en casa para primer grado de primaria.  
*Cifuentes Vásquez, Ana María*
30. Síntomas depresivos en escolares de Lima y Trujillo mediante el inventario de Kovacs (CDI).  
*Merino Vilca, Nancy María - Navarro Saldaña, Regina Gabriela*
31. Rasgos de la personalidad del paciente asmático del Hospital Belén de Lambayeque: Un estudio descriptivo comparativo.  
*Heredia Carhuapoma, Nancy Liliana*
32. Efectos de un programa para formar actitudes maternas positivas para con sus hijos con parálisis cerebral en madres de estrato social económico bajo.  
*Rueda Goyzueta, Rosa Andrea*
33. Espíritu empresarial en ejecutivos y alumnos de post-grado: Un aporte teórico y psicométrico.  
*Bonifaz Mejía, Rosa Patricia*

**2005**

34. Efecto de un programa para desarrollar conductas asertivas en estudiantes de centros educativos de estrato socio-económico bajo.  
*Arana Reyes García, Silvia Cecilia - Lizano Espinoza, Carolina Fresya - Muñoz Mendoza, Victoria Inocenta*
35. Trampas vitales y locus de control en mujeres víctimas de violencia conyugal en un centro de salud en Lima.  
*Azabache Luján, Katherine Julissa - Rojas Boiza, Carmen Rosa*
36. Adaptación - cohesión familiar y rendimiento académico en estudiantes según tipo de colegio particular y nacional de Lima.  
*Balcazar Lozada, Ofelia del Carmen*

37. Relación entre razonamiento lógico y estrategias de aprendizaje en un grupo de alumnos del distrito de San Juan de Miraflores - Lima.  
*Lovatón Yanayaco, Marisol*
38. Funcionamiento familiar del adolescente de las zonas urbana y rural de la Provincia del Santa.  
*Vallejo Martínez, Miriam*

## Relación de Tesis sustentadas en el Programa Académico de Doctorado en Psicología

Años 1997 - 2005

### 1997

1. Hábitos de estudio y estilos de aprendizaje, base de un programa motivacional en estudiantes universitarias con dificultades académicas.  
*García García, Victoria Isabel*

### 1998

2. El funcionamiento familiar de adolescentes con problemas de conducta escolar, según la escala para evaluar la adaptación y cohesión de la familia (Fases III) de D. H. Olson.  
*Reusche Lari, Rosa María*

### 1999

3. El juicio moral en estudiantes universitarios en Lima Metropolitana. Un enfoque cognitivo evolutivo.  
*Altez Rodríguez, Irma Susana*

### 2001

4. Diagnóstico de la depresión por sistema de mapeo funcional cerebral, SPETC y MMPI.  
*Montero Doig, Ana María*

### 2003

5. Alexitimia, cólera y hostilidad en mujeres con historia de maltrato infantil.  
*Castañeda Chang, Ana María*

### 2004

6. Sentido de coherencia, afrontamiento y sobrecarga en cuidadores familiares de ancianos con enfermedad crónica.  
*Dejo Vásquez, Mariela Cristina*
7. Relación entre inteligencia emocional y salud general en estudiantes de nivel superior.  
*Prieto Fernández, Lina Ysabel*

**REVISTA TEMÁTICA PSICOLÓGICA**

ISSN: 1817 - 390 - X

**INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES**

**Instrucciones a los autores para publicar en Temática Psicológica: Revista especializada de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología - UNIFE**

**A. Requisitos para aceptación:**

- Los artículos deben ser originales e inéditos.
- Se reciben artículos de diferentes temas de la Psicología contemporánea.
- Ser docente, alumna, exalumna del Post Grado en Psicología (Maestría y Doctorado)
- Se reciben artículos de destacados profesionales del país y del extranjero por invitación.
- Los artículos deben ser originales, de opinión y de comentarios científicos.

**B. Del estilo y redacción:**

- La extensión total del manuscrito, incluyendo bibliografía, debe tener entre 12 a 15 páginas escritas en letra Times New Roman con caracteres de 12 puntos, (versión Word).
- La estructura del artículo será lo siguiente:
  - Título en castellano (máximo 12 palabras)
  - Nombre y apellidos del autor (a) (autores). Favor indicar: Nombre, breve C. Vitae y referencias de la Institución (dirección, e-mail, teléfono, fax).
  - Resumen en castellano e inglés (abstract) que no excedan de 150 palabras cada uno.
  - Las palabras clave en castellano e inglés (abstract) que no excedan de 150 palabras cada uno.
  - Las palabras clave en castellano e inglés, respectivamente (3 a 5 palabras).
  - Introducción.
  - Método.
  - Resultados.
  - Discusión.
  - Conclusiones.
  - Referencias bibliográficas (Modelo APA).
- El título o grado académico del autor(a) o autores(as) y su afiliación institucional aparecerá en un pie de la primera página del artículo, separado del texto por una línea horizontal.
- Las figuras y tablas (con sus leyendas y títulos respectivas incluidas dentro del texto y numeradas consecutivamente. Las tablas no llevan rayado interno vertical ni horizontal (sólo tres filetes).
- Como guía para ortografía, abreviaciones, puntuación, cifras, títulos, términos científicos, técnicos y académicos, se sugiere hacer uso del Manual de Estilo de la APA (5ta. edición, versión inglés; 2da. Edición, versión español).
- Los autores recibirán 4 ejemplares de la revista.

**C. Los artículos deben enviarse, una versión por email, a doble espacio, en letra Times New Roman 12, en Microsoft Word a [doepsi@unife.edu.pe](mailto:doepsi@unife.edu.pe) y otra en papel a la siguiente dirección:**

Av. Los Frutales N° 954, Urb. Camacho, La Molina  
Teléfonos: 436-4641 Anexo 274 Fax: 435-0853  
Email: [doepsi@unife.edu.pe](mailto:doepsi@unife.edu.pe) / [mapi@unife.edu.pe](mailto:mapi@unife.edu.pe)  
Lima - Perú



**ESCUELA DE POST GRADO**

*El Programa de Maestría en Psicología tiene como objetivos:*

- Estimular el desarrollo de la investigación y
- Actualizar la formación en psicología, propiciando un espacio de reflexión, de compromiso ético, científico y humanista en el quehacer académico y profesional.

## **MAESTRÍAS EN PSICOLOGÍA**

*Modalidades Regular y semi-presencial*

### **DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PSICO-EDUCATIVA**

*En esta mención se estimula la investigación y se da énfasis a la labor de consejería e intervención psicoeducativa que desarrolla el psicólogo en los diferentes niveles y modalidades educativas. Destacando el enfoque de servicios, asesoría y de diseño y ejecución de programas de intervención.*

### **PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

*Profundiza en el conocimiento del niño y adolescente, su desarrollo normal, problemática psicosocial y diagnóstico psicopatológico; con el fin de poder investigar y desarrollar programas de prevención e intervención, principalmente en las áreas socio-emocionales y comunitaria.*

### **PSICOLOGÍA DE LA SALUD**

*El área ofrece alternativas de prevención, intervención e investigación en salud, enfocando tanto los aspectos de salud mental como la problemática psicológica que se presenta en las enfermedades corporales.*

## **DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

*Modalidades Regular y semi-presencial*

*Cuenta con un sólido cuerpo de docentes investigadores con formación de post-grado en prestigiosas universidades nacionales y del extranjero.*

*Nuestras doctorandas reciben una formación teórica y metodológica avanzada, que busca desarrollar la investigación reflexiva y rigurosa, promoviendo el desarrollo del individuo y la sociedad.*

*El programa se enriquece por un intercambio fluido de los últimos avances bibliográficos y de acceso a información académica internacional*



### **Postulaciones:**

Enero: Modalidad semi-presencial

Marzo: Modalidad regular

**INFORMES E  
INSCRIPCIONES**

Av. Los Frutales 954, Urb. Camacho - La Molina  
☎ 434-1885 • 436-4641 Anexo 274 Fax: 435-0853  
E-mail: [mapsi@unife.edu.pe](mailto:mapsi@unife.edu.pe) • [docpsi@unife.edu.pe](mailto:docpsi@unife.edu.pe)  
[www.unife.edu.pe](http://www.unife.edu.pe)

