



unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

Volumen 5 N° 1, enero - diciembre, 2009
ISSN 1817 - 390X

Temática Psicológica

Temát. psicol.

Directora de la Revista

Victoria García García

Comité editorial

Rosa María Reusche Lari

Carmen Morales Miranda

Hilda Figueroa Pozo

Comité Científico Nacional

Rosario Alarcón Alarcón (Unifé)

David Jáuregui Jamasca (UNMSM)

William Torres Acuña (URP)

Rosario Arias Barahona (IPPE)

Irma Altez Rodríguez (Unifé)

Comité Científico Internacional

Dr. Roberto Ventura (Uruguay)

Ada Mezzich, PHD (Pittsburg-USA)

Nora del Busto, MD (Michigan-USA)

Colaboración en la Edición:

Aída De La Cruz Lescano

Traducción

Facultad de Traducción e

Interpretación, Unifé

Distribución

Donación, canje

Periodicidad: Anual

Impresión

Ediciones Libro Amigo

Dirección

Programas Académicos de Doctorado y
Maestría en Psicología – UNIFÉ

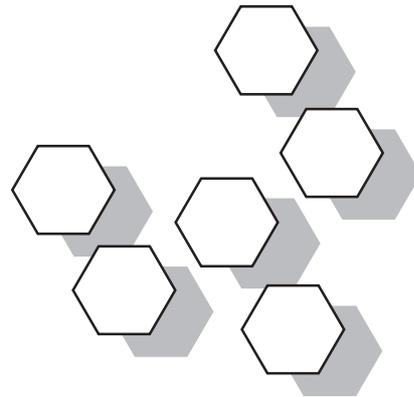
Av. Los Frutales 954,
Urb. Sta. Magdalena Sofía

La Molina, Lima – Perú

Email: docpsi@unife.edu.pe /

mapsi@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 Postgrado 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

Victoria García García

Vicerrector Administrativo

Jorge Silva Merino

CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE POSTGRADO

Directora

Rosa María Reusche Lari

Coordinadores

Programa Académico de Doctorado en Educación

Elizabeth Bazán Gayoso

Programa Académico de Doctorado en Psicología

Rosa María Reusche Lari

Programa Académico de Maestría en Educación

Eduardo Palomino Thompson

Programa Académico de Maestría en Psicología

Carmen Morales Miranda

Programa Académico de Maestría en Derecho Civil

Luis Felipe Bramont-Arias Torres

Programa Académico de Maestría en Nutrición y Dietética

Silvia Salinas Medina

CONTENIDO

Editorial	5
Artículos:	
Desarrollo psicológico del niño sordo. Momentos críticos <i>Benoît Virole</i>	7
“Estudie bien en la escuela, es importante para su futuro”. Consecuencias motivacionales de la percepción de la utilidad <i>Willy Lens y Léandre Bouffard</i>	15
La psiconefrología en el Perú <i>Eris Zoila Ortega Reyna</i>	27
Intensidad afectiva en cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer de las ciudades de Lima y Huánuco <i>Peggy Mansilla Natividad</i>	35
Resiliencia y género. Promotoras comunitarias en Asia y América Latina <i>Martha Llanos</i>	51
El perdón como potencial humano <i>Isabel Cristina Flores Portal</i>	59
Libertad: Responsabilidad y educación <i>L. Gildomero Arista Montoya</i>	65
Experiencia, significación y conducta en la vía de la realización humana: Algunas consideraciones <i>Luis Ramírez Aguirre</i>	69
Resúmenes (Abstracts) de tesis del Postgrado en Psicología (2009)	
• Resúmenes de tesis (Abstract) sustentadas en el Programa Académico de Maestría en Psicología 2009	85
Instrucciones para los autores	89

CONTENTS

Editorial	5
Articles:	
Psychological development of the deaf child. Critical moments. <i>Benoît Virole</i>	7
“Study hard at school, it’s important for your future”. Motivational effects of perceived utility <i>Willy Lens y Léandre Bouffard</i>	15
Psychoneurology in Peru <i>Eris Zoila Ortega Reyna</i>	27
Affective intensity in the family caregivers of patients with Alzheimer in the cities of Lima and Huanuco <i>Peggy Mansilla Natividad</i>	35
Resilience and gender. Femenine leadership in Asia and Latin America. <i>Martha Llanos</i>	51
Forgiveness as a human potential <i>Isabel Cristina Flores Portal</i>	59
Freedom, responsibility and education <i>L. Gildomero Arista Montoya</i>	65
Experience, meaning and behavior in the process of human fulfillment: Some considerations <i>Luis Ramírez Aguirre</i>	69
Abstracts of thesis disserted in Psychological Postgraduate School (2009)	
• Abstract of Psychology’s Master Academic Program (2009)	85
Instructions to authors	89

EDITORIAL

Los Programas Académicos de Maestría y Doctorado de la UNIFÉ, presentan el quinto volumen de la revista especializada “Temática Psicológica”; publicación que tiene tres secciones: editorial, artículos y resúmenes (abstracts) de las tesis de Postgrado en Psicología, sustentadas en el 2009.

Los contenidos de los artículos tratan diversos temas de la Psicología Contemporánea, como: Motivación con perspectiva de futuro; la Psiconefrología; el Perdón; la Libertad; la Experiencia; el Afecto en Cuidadores familiares; Resiliencia; y el Desarrollo Psicológico del Niño Sordo.

Benoît Virole (Psicólogo francés), trata el tema del Desarrollo Psicológico del Niño Sordo. Momentos críticos; él aborda el establecimiento de relaciones psicológicas precoces, la orientación lingüística del niño y sus consecuencias cognitivas, el encuentro con lo escrito, identidad en la adolescencia y el ingreso a la vida profesional.

Willy Lens (Psicólogo belga) y Léandre Bouffard (Canadiense), trabajan la influencia de la percepción de la utilidad en una perspectiva futura, ellos analizan los aspectos motivadores y algunas implicancias prácticas.

Zoila Ortega, nos presenta el perfil del psicólogo en el campo de la Medicina Nefrológica. Distingue la labor psicológica y la atención a los pacientes renales en el campo clínico hospitalario y de la salud; nos introduce en una nueva especialidad: la Psiconefrología y su desarrollo en el país.

Peggy Mansilla estudia la afectividad en cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer en las ciudades de Lima y Huánuco, analiza los factores socio-culturales y su influencia en la experiencia emocional del cuidador familiar.

Martha Llanos, trabaja la Resiliencia en mujeres del Perú (América Latina) y Nepal (Asia); quienes a través de sus experiencias como promotoras comunales y facilitadoras de desarrollo brindan un trabajo concreto de acción positiva, frente a la vida.

Isabel Flores, trabaja el perdón, como factor de fortaleza, que promueve mejores niveles de salud emocional y física; este tema está en la línea de la Psicología Positiva que promueve bienestar personal.

Gildomero Arista, contribuye con un análisis del acto libre y la importancia de la libertad humana y la responsabilidad.

Finalmente, Luis Ramírez, trabaja el tema de la Reflexión del Hombre en su búsqueda de realización, interesándose por la experiencia, significación, defensa, libertad y los valores.

Los artículos y los resúmenes de las tesis sustentadas en el 2009 abordan un interés por la conducta y la realización del ser humano, en una permanente búsqueda de sí mismo, de la libertad y de su propio desarrollo.

Nuestro agradecimiento, a todos los articulistas. Destaco la colaboración de los Doctores Willy Lens (Bélgica), Benoît Virole (Francia) y Léandre Bouffard (Canadá), quienes con sus aportes propician un intercambio de experiencias con académicos de universidades extranjeras.

Expreso mi agradecimiento al Comité Científico Nacional e Internacional, quienes avalan esta publicación; a la editora Dra. Rosa María Reusche Lari y su equipo y a las autoridades de la universidad por su apoyo permanente.

Dra. Victoria García García
Directora

EL PERDÓN COMO POTENCIAL HUMANO

Isabel Cristina Flores Portal*

Resumen

Los aportes ofrecidos por la Psicología en los últimos tiempos, han dado lugar al resurgimiento del estudio de las potencialidades humanas, dándose a conocer múltiples investigaciones sobre aspectos emocionales positivos que llevan al bienestar personal. Uno de los temas que más interés suscita en los profesionales de la salud mental, es la importancia del Perdón, como elemento de fortaleza, que promueve mejores niveles de salud emocional y salud física. Se establece en este artículo, diferentes aportes de la Psicología al tema del Perdón, dando a conocer los diversos estudios relacionados al mismo.

Palabras Clave: Espiritualidad, perdón, psicología de la religión, psicología positiva.

Abstract

Last years' Psychology contributions have led to the revival of the study of human potentialities letting us know multiple researches on positive emotional aspects that lead to one's well-being. One of the most interesting topics for mental health professionals is the importance of Forgiveness as an element of strength that promotes better levels of emotional and physical health.

Different psychological contributions related to forgiveness are presented in this article which, at the same time, show various studies related to the topic.

Key Words: Spirituality, forgiveness, psychology of religion, positive psychology.

* Magister en Psicología Educativa. Psicoterapeuta Cognitivo Conductual. Candidata al Doctorado por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. isaflopor@yahoo.es

La Psicología en su desarrollo como ciencia ha centrado su atención en las debilidades humanas, realizando innumerables investigaciones sobre el origen de la patología, así como, en su tratamiento. Estos esfuerzos han sido fundamentales en la necesidad de atención a muchas personas que padecen de diversos problemas psicológicos. Sin embargo, hasta hace poco más de una década, los psicólogos han reconocido la importancia de focalizar su atención sobre las potencialidades humanas. La Psicología Positiva, se ha encargado de su investigación y ha revelado, a través de múltiples análisis, la influencia sobre la salud emocional y la salud física, de variables como la resiliencia, el sentido del humor, el optimismo y entre otros, el perdón, tema que ocupa el interés de este artículo.

Con respecto a las potencialidades humanas, este tema ha captado la atención de muchos profesionales de la psicología a nivel internacional, en especial sobre aquellas emociones que están involucradas en el afrontamiento positivo y la superación ante diversas circunstancias complejas y difíciles de la vida. En relación a las emociones saludables, recientemente la Asociación Psicológica Americana, ha incorporado un área que estudia, asimismo, las fortalezas humanas: la Psicología de la Religión. Emmons y Paloutizian (2003) detallan los temas de exploración de este nuevo campo de la psicología y hacen un análisis detallado sobre su desarrollo histórico.

Los investigadores de este nuevo campo, están realizando grandes esfuerzos para medir aspectos como el perdón e intentando descubrir su verdadera influencia en la salud emocional y física de las personas. Se están dando importantes avances para que estos instrumentos de medida tengan la validez y confiabilidad que necesitan y que los estudios que se realicen en este terreno sean cada vez más numerosos y precisos.

La religión, otorga al perdón una fuerza poderosa, como agente de curación, a nivel emocional e inclusive a nivel físico, reportándose estudios de sus beneficios sobre el bienestar humano.

NATURALEZA DEL PERDÓN: EL PERDÓN HACIA SÍ MISMO Y HACIA LOS DEMÁS

Existen variadas definiciones acerca del perdón; dentro de ellas se destacan los aportes de Hargrave y Sells (citados por López, Kasanzew & Fernández,

2008), quienes en 1997 definen la capacidad de perdonar en términos del esfuerzo para restaurar sentimientos de amor y confianza, de manera tal, que tanto víctimas como victimarios puedan poner punto final a un vínculo destructivo.

El proceso de perdonarse a sí mismo, frente a las propias fallas con los otros, estaría vinculado a un mejor bienestar, a altos niveles de autoestima, presencia de emociones positivas, falta de vergüenza, bajo nivel de neuroticismo y niveles bajos de ansiedad y depresión.

Cuando se habla del perdón hacia sí mismo, se puede relacionar este hecho con la capacidad del individuo a autoaceptarse plenamente, es decir, a reconocer sus atributos positivos y negativos. La autoaceptación implica entonces tener una mirada positiva hacia uno mismo, a “perdonarse”, pero siempre y cuando se reconozcan los propios errores. Un tema importante que cabe resaltar en los estudios realizados acerca de la capacidad de perdonarse, es el referido a la necesidad de seguir investigando sobre un elemento que sería necesario para lograr el perdón hacia sí mismo, el cual sería la capacidad de responsabilizarse por las faltas cometidas y el experimentar la sensación de humillación, para luego, ser capaz de lograr el autoperdón.

Uno de los aspectos que influirían en la capacidad de la persona para perdonarse sería el abandonar las críticas hacia sí misma y aceptarse como persona digna de amor y respeto. Si la persona logra perdonarse -refieren los estudios de Turnage, Jacinto y Kirven (2003, citados por López, et al., 2008)-, estará más apta para poder perdonar a los demás.

Frente a esto, Jung en 1933 y Von Franz en 1964 (Aspinwall & Staudinger, 2007) manifestaron que la aceptación de los propios fracasos es un aspecto muy importante que suele caracterizar a los que han logrado un proceso de singularidad. En esta misma referencia se cita a Erikson, quien en 1959, señalaba que la integridad del yo incluye la aceptación de los triunfos como de las desilusiones de la vida pasada. Eso podría considerarse, en palabras de Aspinwall y Staudinger el “amor compasivo” para aceptarse a sí mismo incluyendo todos los aspectos negativos, además de los errores cometidos.

Una conclusión interesante a la que llegó Casullo (2006), es la referida al significado del perdón por género, afirmando que los hombres perdonan para olvidar, seguir hacia delante y mejorar la convivencia social, mientras que las mujeres perdonan para poder ser perdonadas. Es importante destacar en esta investigación, que para las mujeres el perdón suele ser un indicador de inteligencia.

Perdonar es un proceso que toma un tiempo, en el cual se irán observando cambios intrapsíquicos e interpersonales de diversa índole en la persona que lo experimenta.

Investigadores como Freedman y Enright (1996, citados por López et al., 2008), señalan que la persona que posee la capacidad de perdonar a otros, es favorecida por su habilidad empática y por su capacidad conciliadora, lo que beneficia la posibilidad de un sentimiento de perdón hacia los demás.

Las investigaciones realizadas acerca de los beneficios del perdón han establecido que una vez conseguido el mismo, las personas tienen la posibilidad de reducir las emociones negativas, optimizando por consecuencia el funcionamiento físico y mental.

APORTES DE LA PSICOLOGÍA AL ESTUDIO DEL PERDÓN

La psicología ha reconocido que las personas con niveles elevados de preocupación y ansiedad presentan con mayor frecuencia problemas de índole psicológicos, físicos y dolor, así como insatisfacción en sus relaciones interpersonales y de pareja. Estas personas tienen la propensión de fijar más su atención hacia las situaciones negativas, en comparación con las que tienen bajos niveles de preocupación y mayor grado de optimismo.

Las investigaciones sobre las bondades psicológicas y físicas del perdón han sido reportadas por diversos investigadores interesados en el tema, entre ellos tenemos a McCullough, Worthington y Rachal (1997, citados por López et al., 2008) quienes han propuesto que las personas con mayores niveles de perdón poseen relaciones interpersonales más provechosas, además de una mayor adaptación emocional como individuos.

Tangney en 1999 (López et al., 2008) comenta que la propensión a perdonar a otros está inversamente relacionada con los síntomas psicológicos, particularmente la sensibilidad interpersonal, en términos de sentimiento de inadecuación o inferioridad, depresión, hostilidad, ira e ideación paranoide. La tendencia a reaccionar ante las transgresiones interpersonales con sentimientos de dolor por el daño percibido está ligada a la inadaptación psicológica.

Sobre el perdón, algunos investigadores -como por ejemplo Fitzgibbons (1986), Luskin (2002), Maltby, Macaskill y Day (2001), Witvliet (2001)- afirman que si el individuo logra perdonar a otros y/o perdonarse a sí mismo, produciría beneficios para la salud psicológica: mayor esperanza, mayor autoestima, mayor satisfacción en la vida y la reducción de sintomatología depresiva, así como también efectos positivos en la salud física.

¿TODOS TENEMOS LA CAPACIDAD DE PERDONAR?

De acuerdo a las revisiones realizadas acerca del estudio del perdón, desde diferentes perspectivas, muchas de ellas coinciden en señalar que el perdón se puede lograr si la persona posee un desprendimiento de su propio ego y es capaz de reconocer las necesidades afectivas de los otros. Esto es señalado por psicoanalistas como Kristeva (2002) y Gallo (s.f.), quienes se refieren al perdón como sinónimo de desprendimiento del amor narcisista, ofreciendo su amor hacia el otro, como una forma de reparación de la existencia de la persona que perdona, y como restauración de los lazos interpersonales.

El perdón, entonces implicaría, un verdadero amor y respeto por sí mismo y por el otro. Por sí mismo, ya que enfocado el perdón, hacia sí mismo, sería el reconocer la naturaleza del ser humano, tanto en sus potencialidades como en sus máximas debilidades, como el de cometer errores; y por otro lado, el amor y respeto hacia los demás, por el hecho de que el reconocer las propias limitaciones permitiría la aceptación de las mismas dificultades en los demás.

Si bien, este artículo pretende ser un análisis acerca del perdón, desde una perspectiva psicológica y no religiosa, los últimos avances en la psicología, reflejan la importancia de la esfera espiritual de los individuos.

Lo espiritual, viene siendo estudiado por la Psicología de la Religión. Desde este ángulo, es necesario reconocer -por los hallazgos encontrados en los diferentes estudios-, que uno de los grandes aspectos descuidados por la psicología es la ligazón del ser humano y su sentido espiritual. Visto no solamente como el hecho de pertenecer o no a un credo religioso, la dimensión espiritual, estaría permanentemente involucrada en el eje motivador de todo individuo. El buscar la paz interior, es un elemento básico en el bienestar personal.

Estudios sobre la dimensión espiritual han ofrecido hallazgos interesantes. Uno de ellos es el de Samson y Zerter (2003), quienes en su investigación sobre la dimensión espiritual en pacientes sobrevivientes al cáncer, obtuvieron como resultado, el reconocimiento de la capacidad del individuo a ser consciente de su finitud y a la necesidad de brindarle sentido a su vida, desde la acentuación de sus propias creencias y valores, así como, las relacionadas al ofrecimiento de comportamientos en beneficio de los demás, generando a su vida paz interior y satisfacción personal. Es pues lo espiritual sinónimo de entrega y paz interior. El perdón, también ofrecería el mismo efecto.

Investigaciones acerca del perdón y la pertenencia a un credo religioso, afirman que las personas que integran un grupo religioso tendrían más posibilidades de llegar al perdón (Martínez, 2006).

El tema del perdón también ha concitado algunas críticas sobre su valor positivo en el bienestar personal. Una de las críticas que se realiza al perdón, es que éste facilitaría una indefensión al presentarse una nueva ofensa, siendo el individuo víctima constante de su ofensor. Desde el punto de vista de este artículo, el otorgar perdón significaría no solamente un acto de afecto y comprensión al otro, sino que también implicaría una actitud de mayor observación de las actitudes de los otros y la defensa de los derechos personales.

La capacidad de perdonar es un potencial que cada persona puede llegar a alcanzar. Precisamente, para lograr esto, la psicología sigue realizando esfuerzos por alcanzar diferentes formas y estrategias que fomenten este potencial humano. Mario Pereyra (2004), en una de sus publicaciones, ofrece una reseña sobre los modelos de terapia del perdón, realizados desde la década de los noventa por diversos investigadores, quienes han mejorado sus técnicas, y asimismo establecen que la

terapia del perdón, no solamente implica una decisión, sino que en realidad sería todo un proceso.

Por lo tanto, lograr que los individuos lleguen a un proceso que les permita conseguir el perdón hacia sí mismos y hacia los demás, es una tarea que deberá seguir siendo motivo de esfuerzo para todos los involucrados en la atención de la salud mental.

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PERDÓN

En el Perú, ciertamente, existe un número creciente de investigadores atraídos por temas como la espiritualidad en relación a la salud emocional y física.

Si bien, el perdón ha sido considerado un tipo de afrontamiento a determinadas situaciones de conflicto, considerar el perdón como una variable que podría estar relacionada con el origen de una enfermedad ya sea mental o física, deviene en un tema significativo para aquellos psicólogos interesados en reconocer la importancia de la paz interior y la espiritualidad en el bienestar del individuo.

Los esfuerzos que demanden las investigaciones serán dignos de realizarse, toda vez que se pueda lograr establecer un factor muchas veces olvidado por los estudiosos de la conducta humana, quienes tienden a evaluar las circunstancias desde el lado más racional. Este artículo hace referencia al hecho de tomar en cuenta la fortaleza del lado espiritual, como un factor crucial para la salud en el sentido más amplio del término.

De acuerdo a lo señalado, es importante buscar respuestas que permitan trabajar de manera dedicada sobre estos aspectos en beneficio de miles de personas que padecen enfermedades del alma y del cuerpo. Por lo tanto, es necesario que la psicología se integre con el enfoque espiritual para que el abordaje sea multidimensional en atención a los pacientes que buscan soluciones a sus desafíos existenciales.

REFERENCIAS

- Aspinwall, L. y Staudinger, U. (2007). *Psicología del potencial humano: Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva*. Barcelona: Gedisa.
- Casullo, M. (2006). *Las razones para perdonar. Concepciones populares o teorías implícitas*. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Palermo: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2001.pdf>
- Emmons, R., Paloutzian, R. (2003). The psychology of religion. *Annual Review of Psychology*, 54, 377-402.
- Fitzgibbons, R. (1986). The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 23, 629-633.
- Gallo, J. (s.f.). *No se puede hacer una tortilla sin romper los huevos: El perdón y lo real*. Recuperado de http://www.kennedy.edu.ar/deptos/psicoanalisis/articulos/perdon_real.pdf
- Kristeva, J. (2002). *La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.vivilibros.com/excesos/04-a-03.htm>
- López, A., Kasanzew, A. y Fernández, S. (2008). Los efectos psicoterapéuticos de estimular la connotación positiva en el incremento del perdón. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 211-226. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2857142&orden=0
- Luskin, F. (2002). *Forgive for good: A proven prescription for health and happiness*. New York: HarperCollins.
- Maltby, J., Macaskill, A. y Day, L. (2001). Failure to forgive self and others: A replication and extension of the relationship between forgiveness, personality, social desirability, and general health. *Personality & Individual Differences*, 30, 881-885.
- Martínez, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clínica y Salud*, 17(3), 245-258. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742006000300003&script=sci_arttext
- Pereyra, M. (2004). *El poder terapéutico del perdón*. Ñaña: Universidad Peruana Unión.
- Samson, A. & Zarter, B. (2003). The experience of spirituality in the psychosocial adaptation of cancer survivors. *The Journal Care & Counseling*, 57(3), 329-343.
- Witvliet, C. (2001). Forgiveness and health: Review and reflections on a matter of faith, feelings, and physiology. *Journal of Psychology and Theology*, 29, 212-224.

“ESTUDIE BIEN EN LA ESCUELA, ES IMPORTANTE PARA SU FUTURO”. CONSECUENCIAS MOTIVACIONALES DE LA PERCEPCIÓN DE LA UTILIDAD*

Willy Lens¹
Léandre Bouffard²

Resumen

El presente artículo se ocupa de los desarrollos conceptuales y de las investigaciones recientes en materia de perspectiva futura y de la percepción de la utilidad de una actividad en curso para el futuro. Se ha constatado que una perspectiva futura extensa y una percepción adecuada de la utilidad del comportamiento actual están asociadas a una elevada motivación, a un aprendizaje más profundo, a un mejor rendimiento y a una mayor persistencia. Además, por su importancia, se considera la especificidad y el contenido de las metas visualizadas así como el contexto interpersonal en el cual se promociona la utilidad. En fin, los autores extraen implicaciones prácticas.

Palabras Clave: Perspectiva futura, percepción de la utilidad, motivación al estudio, aprendizaje, metas personales.

Résumé

Le présent article fait état des développements conceptuels et des recherches récentes en matière de perspective future et de perception de l'utilité d'une activité en cours pour l'avenir. Il appert qu'une perspective future étendue et une perception adéquate de l'utilité du comportement actuel sont associées à une motivation rehaussée, à un apprentissage plus profond, à une meilleure performance et à une plus grande persistance. De plus, il importe de considérer la spécificité et le contenu des buts visés ainsi que le contexte interpersonnel dans lequel on fait la promotion de l'utilité. Enfin, les auteurs dégagent des implications pratiques.

Mots-clés: Perspective future, perception de l'utilité, motivation à l'étude, apprentissage, buts personnels.

Abstract

An overview of conceptual development and of recent empirical research in the domain of perceived utility (instrumentality) and future time perspective is provided. It is demonstrated that having a deep future time perspective and increasing the utility of one's present behavior are associated with enhanced motivation, deeper learning, better performance and more intense persistence. Moreover, it is important to consider the degree of specificity and the content of future goal and the interpersonal context in which the utility of the present activity is made clear. Practical implications are given.

Key Words: Future time perspective, utility/instrumentality, student motivation, learning, personal goals.

* Traducido del francés por Hilda Figueroa Pozo, de *Étudiez bien à l'école, c'est important pour votre avenir. Conséquences motivationnelles de la perception de l'utilité.*

1 Psicólogo. Doctor en Psicología. Profesor Emérito de la Universidad Católica de Lovaina (Katholieke Universiteit Leuven, KULeuven). Director del Centro de Investigaciones Motivacionales y de Perspectiva Temporal de la Universidad Católica de Lovaina (Katholieke Universiteit Leuven, KULeuven). Profesor Honorario de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor Honorario de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Perú. Willy.Lens@psy.kuleuven.be

2 Ph.D., Encargado de Curso en la Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Investigador Asociado en la Universidad de Quebec en Trois-Rivières. leandre_bouffard@yahoo.ca

Como padres, docentes o psicólogos, no es fácil animar a los jóvenes a estudiar, teniendo en cuenta que esta es una tarea compleja y exigente. Los estudiantes pueden tener diversos objetivos y múltiples razones para estudiar; su comportamiento es multideterminado, como lo ilustra el siguiente pequeño escenario.

Josefina es una escolar de nivel secundario muy motivada por sus cursos de matemáticas. Ella está muy interesada en las operaciones matemáticas y desea convertirse en una experta en este campo. Ella estudia mucho con el fin de obtener excelentes resultados en los próximos exámenes y a fin de año. ¿No es igualmente un buen medio de impresionar a su enamorado y a sus padres? Además, las matemáticas son importantes para ella porque desea convertirse en ingeniera, hacer mucho dinero y ser financieramente independiente (de sus padres y de su cónyuge). En breve, Josefina tiene diversas metas intrínsecas y extrínsecas a corto, mediano y largo plazo, y sus actividades presentes (sus cursos y sus trabajos) son medios útiles para alcanzarlas.

(Inspirado en Husman et Lens, 1999)

La motivación al estudio puede ser a la vez intrínseca y extrínseca. El estudiante está motivado intrínsecamente cuando su aprendizaje o su rendimiento constituye un fin en sí mismo, él está motivado extrínsecamente cuando la actividad escolar se realiza a vista de consecuencias que no están directamente vinculadas al aprendizaje. Numerosas investigaciones se han referido a los diversos tipos de motivación intrínseca al estudio (e. g., Ames, 1992; Covington, 2000; Lens, Simons et Dewitte, 2002; Pintrich, 2000), y sobre las condiciones, como las recompensas, que afectan esta motivación -intrínseca- (Cameron, 2001; Deci, Koestner et Ryan, 2001; así como la obra de Sansone et Harackiewicz, 2000).

Tal como se ha ilustrado en el escenario presentado, los estudiantes pueden ser motivados no solo por metas intrínsecas y recompensas extrínsecas que se sitúan en lo inmediato, sino también por metas futuras o distantes. La noción misma de educación, ¿no está, ella misma, orientada hacia el avenir? Lens y Decruyenaere (1991) han observado que muchos jóvenes van a la escuela no por el placer de aprender, sino porque ellos «deben» hacerlo o porque caen en la cuenta que sus

estudios son importantes para su futuro profesional. De otra parte, los padres y los docentes retoman a menudo el consejo que sirve de título a este artículo y que implica la noción de utilidad. La combinación del interés intrínseco por una actividad, con la utilidad de esta actividad para después, constituye un asunto que interesa en gran medida a los educadores e investigadores (Csikszentmihalyi et Nakamura, 1989; Lens, 1993, 2001; Lens et Rand, 1997), y eso es lo que nosotros deseamos examinar en el presente artículo.

El examen de la cuestión se hará en tres tiempos, siendo la profundidad o la extensión de la visión al futuro la primera variable implicada. Algunas personas no consideran sino las consecuencias inmediatas de lo que hacen (como estudiar), otras tienen en cuenta un futuro más lejano. En la primera sección consideraremos las consecuencias motivacionales (Lens, 1993) de esta diferencia en materia de perspectiva futura. También será necesario considerar el contexto en el que se sitúa la actividad presente, porque en ciertos casos la atención de la gente se dirige hacia el avenir (estudiar para después o tener éxito en matemáticas para llegar a ser ingeniero), en tanto que otros contextos no implican el futuro y no ponen en evidencia la utilidad de la actividad presente (Lens, 2001; Lens et al., 2002). La segunda sección tratará de diferentes tipos de utilidad percibida y de las consecuencias que se derivan de ellos para el aprendizaje y el rendimiento escolar (Lens et al., 2002). En la tercera sección, haremos la unión de estas teorías de la perspectiva futura y de la percepción de la utilidad con la teoría de la autodeterminación (Deci et Ryan, 2000, 2002; Ryan et Deci, 2000). Se examinarán los efectos del contenido de metas (extrínsecas versus intrínsecas), así como los del contexto interpersonal (controlador versus de apoyo a la autonomía), sobre las actividades académicas. Al final discutiremos las implicaciones prácticas de las teorías y resultados presentados.

LA PERSPECTIVA FUTURA (PF)

El individuo está motivado a realizar una actividad no solo por metas inmediatas sino también por metas distantes. Estas últimas pueden situarse en un porvenir muy cercano (ir a nadar esta tarde), más alejado (preparar el examen de fin de sesión o el ingreso a la universidad en dos años) o muy distante, más allá incluso de la vida de la persona (dejar una herencia a sus hijos). La elaboración de las metas distantes y la

planificación de los medios que a ellas conducen crean la perspectiva futura (PF). Nuttin fue uno de los pioneros en la elaboración de la teoría de la PF. Basándose en las experiencias de Lewin (1926), él ha contribuido con sus trabajos (e. g. 1963, 1985) a introducir este constructo en la teoría de la motivación humana. La PF se define por la anticipación del futuro o la integración de metas futuras en el presente. Así como las personas que sitúan sus metas mayoritariamente en un futuro próximo tienen una corta PF, aquellos que se interesan por metas alejadas se caracterizan por una PF extensa (Bouffard, Lapiere, Leblanc et Lemaire, 1987; Lens, 1993).

La PF resulta de la transposición o de la explicitación de necesidades fundamentales en metas y proyectos concretos; ella tiene pues un origen motivacional evidente. Además, las diferencias individuales en materia de extensión de la PF provocan efectos motivacionales importantes (Lens, 1993). Por ejemplo, dos estudiantes que terminan sus cursos secundarios desean seguir medicina. Aquel que tiene una extensa PF verá su graduación (en siete años) como más cercana que aquel que tiene una PF corta, siendo la distancia psicológica menos grande para el primer candidato que para el segundo (Gjesme, 1983; Moreas et Lens, 1991; Lens, 2001). Es preciso notar que la profundidad de la PF no afecta la distancia psicológica cuando la meta es muy cercana (algunos días) o muy distante (25-30 años). La extensión de la PF está asociada positivamente a la edad, al nivel socio-económico y a la motivación de logro (Nuttin, Lens, Van Calster & de Volder, 1979). La extensión de la PF decrece en personas de muy avanzada edad (Bouffard & Aguerre, en prensa; Lapiere, Bouffard, Dubé, Labelle et Bastin, 2001; Lens et Gailly, 1980). Y como era de esperar, ella disminuye igualmente en personas que viven una frustración importante en su vida (Bouffard, Lens & Nuttin, 1983).

Para explicar los efectos de la extensión de la PF, DeVolder y Lens (1982) han distinguido un aspecto cognitivo y un aspecto dinámico. El aspecto cognitivo hace posible la anticipación de metas distantes y permite disponer de un intervalo más amplio para la planificación y persecución de estas metas. Además, las acciones orientadas hacia la meta adquieren una mayor utilidad (Eccles et Wigfield, 2002; Miller, Debacker et Greene, 1999). Por ejemplo, trabajar bien a nivel de secundaria no procura sólo los medios para tener éxito

en los exámenes y recibir eventualmente una recompensa, sino que abre el acceso a la universidad y da la posibilidad de una carrera excitante. Mientras que el estudiante de secundaria que se caracteriza por una corta PF no mantiene objetivos tan extensos, de suerte que él apenas percibe la utilidad de estudiar bien actualmente. El aspecto dinámico hace referencia a la capacidad de atribuir gran valor a las metas, incluso si ellas no pueden ser alcanzadas sino en un futuro lejano. En general, el valor de incitación de una meta decrece en proporción a su distancia temporal (Mischel, 1981; Rachlin, 2000). Sin embargo, esta disminución del valor de las metas es menor para el individuo dotado de una extensa PF, puesto que para él la distancia psicológica es menos grande. Así, la tarea actual parece de mayor validez porque ella conduce a metas futuras más fuertemente valorizadas. Aquí, aún, es preciso anotar que este efecto que proviene de diferencias individuales en materia de extensión de la PF no aparece cuando se trata de un intervalo muy corto o muy extenso.

En resumen, las personas que se caracterizan por una PF extensa perciben su comportamiento actual como más útil, puesto que les permite realizar un más amplio abanico de metas inmediatas y distantes (aspecto cognitivo). Igualmente, ellas atribuyen más importancia a su compromiso en la tarea presente porque la meta futura está más valorizada (aspecto dinámico). Sobre la base de este razonamiento -que se sitúa en la tradición de las teorías basadas en la espera, la utilidad y el valor (Eccles et Wigfield, 2002; Feather, 1992; Raynor, 1981)- es posible predecir que las personas que se caracterizan por una PF extensa estarán más motivadas por la actividad o la tarea presente, harán mayor esfuerzo por realizar esta tarea y tendrán mayor éxito en las pruebas ulteriores (que aquellos que tienen una corta PF). Esta hipótesis ha sido confirmada por numerosas investigaciones. Vamos a considerar algunas de ellas.

ALGUNOS RESULTADOS

La hipótesis mencionada ha sido confirmada por resultados que provienen de estudios realizados por miembros de nuestro equipo, con estudiantes de undécimo año (alrededor de los 17 años) (DeVolder et Lens, 1982), de noveno año (Moreas et Lens, 1991), así como con otros estudiantes de nivel secundario que seguían programas variados (Lens et Decruyenaere, 1991). Detengámonos en una investigación más reciente, de Creten, Lens y Simons (2001).

Creten et al. (2001) han estudiado el rol motivacional de la PF y de la utilidad percibida en escuelas profesionales de nivel secundario (Bélgica), en las que numerosos estudiantes experimentan serios problemas de motivación, sobre todo en los cursos de matemáticas, lenguas e historia. Estos estudiantes fracasaron en programas conducentes a estudios avanzados y deben continuar en sectores profesionales. Intrínsecamente ellos no están motivados, pero continúan sus estudios por razones extrínsecas (porque es obligatorio o por las ventajas monetarias del oficio considerado). Su PF es corta y su percepción de la utilidad de la escuela para el futuro es débil (Phalet et Lens, 1995). La cuestión era pues saber si la relación entre la PF (extensión/utilidad) y la motivación aparecería en estos estudiantes. ¿Es que aquellos que perciben la utilidad de un curso de segunda lengua, por ejemplo, estarían más motivados por él que aquellos que no ven la importancia del curso para su futuro?

Una relación significativa ($r = .14$) se puso de manifiesto entre utilidad y motivación cuando se trata de metas cercanas (menos de dos años) y de $.19$ cuando se trata de metas más alejadas (practicar mi oficio, hacer dinero), y esto para el conjunto de la muestra (277 muchachos y 456 muchachas). Parece que aquellos que perciben muy poco la utilidad de un curso están significativamente menos motivados que aquellos otros que perciben en él una utilidad media o elevada, valiéndolo para las metas a corto y a largo plazo. La percepción de la utilidad varía según los cursos y el nivel académico (a veces según el sexo) (cf. Creten et al., 2001).

Es pues posible concluir que las diferencias individuales en materia de PF (aspecto cognitivo y aspecto dinámico) juegan un rol importante en la comprensión de sus efectos motivacionales, como lo han sugerido DeVolder y Lens (1982). La percepción de la utilidad de una tarea presente para metas futuras aumenta la motivación por esta tarea en comparación con una tarea que no es percibida como útil para el futuro. A esto es preciso añadir la especificación aportada por Van Calster, Lens y Nuttin (1987) sobre la actitud afectiva (positiva o negativa) respecto al futuro. Los resultados indicaron que esta actitud era una variable mediadora: la percepción de la utilidad aumenta la motivación (y las notas escolares) de los estudiantes que tienen una actitud positiva respecto a su futuro, mientras que la motivación y el rendimiento disminuyen en aquellos

que tienen una actitud negativa. Conviene aportar una otra precisión. Nosotros no hemos comparado las consecuencias motivacionales de las metas próximas en relación a las metas distantes, como Bandura (1993) lo hizo argumentando que las metas próximas tienen un mayor valor motivacional que las metas lejanas. Nuestras investigaciones trataron acerca del impacto motivacional de metas inmediatas (actividades en curso, como estudiar) en oposición a metas inmediatas que sirven de medio respecto de metas más lejanas (estudiar para ejercer cierta carrera) (Lens et Rand, 1997). Es evidente que la motivación con respecto a metas de largo plazo es realizada cuando hay submetas que sirven de etapas en el camino a la meta final (Bandura, 1993; Zaleski, 1987). En comparación con las personas que tienen una PF corta, las personas que se caracterizan por una PF extensa son más persistentes en la persecución de la meta (Husman et Lens, 1999; Lasane et Jones, 1999; Lennings, 1999; Miller et al., 1999), y tienen mayor satisfacción en las actividades presentes orientadas a una meta distante. En breve, los individuos dotados de una PF extensa están más motivados por la tarea presente, sea que estén enfocados en metas próximas o distantes.

LOS TIPOS DE UTILIDAD

Nuestras investigaciones recientes sobre las consecuencias motivacionales de una PF extensa completaron estudios más antiguos de tres maneras. En primer lugar, consideramos ahora no sólo aspectos cuantitativos (como la intensidad de la motivación), sino también aspectos cualitativos: profundidad del aprendizaje, tipo de motivación (intrínseca versus extrínseca; autónoma versus controlada) y tipo de orientación del individuo (hacia la tarea o hacia el yo). Se distinguen dos grandes orientaciones en materia de metas de logro: sea que el individuo quiera demostrar sus competencias o rendir mejor que los otros (performance goals), sea que él quiera dominar la tarea o mejorar sus habilidades (task goals or learning goals). Nosotros examinamos, por ejemplo, si la percepción de utilidad - que da lugar a una motivación instrumental, por lo tanto extrínseca- perjudica a la motivación intrínseca (o al pleno compromiso en la actividad presente). En segundo lugar, la manipulación experimental se hizo de modo de poder crear diversos tipos de utilidad percibida y de medir así los efectos sobre las variables elegidas. En tercer lugar, consideramos hasta qué punto el contexto escolar influye sobre el valor utilitario (bajo o eleva-

do) de la tarea presente así como el tipo de regulación (interno o externo) de la acción. Es preciso ahora presentar estas dos dimensiones cuya intersección da cuatro tipos de utilidad (Simons, Vansteenkiste, Lens et Lacante, 2004).

El valor utilitario depende de la similitud de las operaciones (o de las habilidades requeridas) entre la actividad presente y la tarea futura (existe un vínculo entre las dos). Si las capacidades implicadas son las mismas en ambos casos (estudiar anatomía para una futura enfermera), se dirá que la tarea actual tiene un alto valor utilitario para el futuro. Al contrario, si las competencias requeridas para la tarea presente son diferentes de aquellas de la actividad futura (estudiar matemáticas para una futura enfermera), se dirá que la tarea actual tiene un débil valor utilitario. La segunda dimensión se refiere a las condiciones de regulación del comportamiento. La regulación externa significa que el compromiso en la tarea no proviene de la persona misma (de sí); él proviene de una recompensa prometida, de una orden, de la amenaza de un castigo, de un estatus considerado o de la reputación anhelada. La regulación interna significa que las motivaciones residen en la persona misma (en sí): crecimiento personal, proyecto de vida, desarrollo en su profesión. La intersección de las dos dimensiones da cuatro tipos de utilidad.

En el primer tipo de utilidad (utilidad baja - regulación externa: UB-RE), la tarea actual es obligatoria, no apela a las capacidades mismas, y el individuo es estimulado por fuerzas externas. Por ejemplo, el estudiante trabaja mucho para sus exámenes a fin de recibir el auto prometido por sus padres si él aprueba su año escolar. En el segundo tipo de utilidad (utilidad baja - regulación interna: UB-RI), no hay vínculo entre la utilidad de la tarea actual y la meta futura, pero la persona se compromete en ella porque considera que este aprendizaje le es útil. Por ejemplo, la estudiante de enfermería que estudia intensamente dietética porque "esto contribuye a mi salud". En el tercer tipo de utilidad (utilidad alta - regulación externa: UH-RE), la tarea actual está vinculada a la meta futura, pero ella es realizada por razones extrínsecas. La estudiante de enfermería que trabaja mucho en su curso de anatomía porque ella desea convertirse en jefe de enfermería, tener un alto estatus a los ojos de su familia. En el cuarto tipo de utilidad (utilidad alta - regulación interna: UH-RI), la tarea actual es similar a la meta distante y esta

última orienta y regulariza la actividad en curso. Por ejemplo, el estudiante de historia que trabaja mucho porque desea llegar a ser un buen profesor en esta materia.

Dos hipótesis guiaron nuestras investigaciones. La primera estipula que los estudiantes que, naturalmente, perciben su trabajo como más útil y los que son ubicados en un contexto que les hace ver la utilidad de la tarea actual, estarán más motivados y harán un aprendizaje de calidad superior. Más específicamente, la percepción de la utilidad elevada del trabajo escolar y no el deseo de superar a otros (luego, una orientación hacia la tarea en lugar de una orientación hacia el yo) predice un mejor aprendizaje -tratamiento en profundidad del material a aprender-, y una experiencia de trabajo más agradable. Nuestra hipótesis, basada en la teoría de la PF (Lens, 1993), está en oposición a la "teoría de las metas" (Ames, 1992; Heyman et Dweck, 1992; Wentzel, 1991) que supone que el aumento de la utilidad de una actividad acarrea una distracción (el individuo se preocuparía de la meta distante en lugar de concentrarse en la tarea presente) que perjudica el aprendizaje y disminuye el interés por la actividad. La segunda hipótesis estipula que la regulación interna favorece un compromiso elevado (en el plano cognitivo y motivacional), una orientación hacia la tarea (en oposición a la orientación al yo) y un mejor rendimiento. En consecuencia, los mejores efectos sobrevendrán cuando los dos factores facilitantes (UH-RI) estén presentes.

ALGUNOS RESULTADOS

Las implicaciones motivacionales de los diferentes tipos de utilidad han sido examinadas inicialmente en un programa que comprende cuatro estudios correlacionales (Simons, Dewitte et Lens, 2000). Los participantes en los dos primeros eran adultos alrededor de los 20 años que ejercían diferentes oficios (un buen número trabajaba en una fábrica de galletas); los participantes en los estudios 3 y 4 estaban terminando el nivel secundario, inscritos en diversos programas. Para medir la utilidad percibida, utilizamos la técnica sugerida por Emmons (1989, 2003), ofreciendo ejemplos simples (extraídos de la vida diaria) de diferentes tipos de utilidad. La orientación hacia la meta (tarea versus yo) fue medida por el cuestionario de Midgley et al. (1997). Los resultados muestran que los individuos están más orientados hacia el yo cuando la utili-

dad de la tarea presente es baja y la regulación es externa (UB-RE); en este caso, el interés intrínseco y el rendimiento son poco elevados. La actividad que se caracteriza por una gran utilidad y una regulación interna (UH-RI) está asociada a una orientación hacia la tarea; en este caso, el interés intrínseco y el rendimiento son elevados. Además, como era de esperarse, la tarea actual predice el interés intrínseco y el rendimiento. Luego, la tarea UB-RE da los peores resultados, seguida por la tarea UB-RI; finalmente, la tarea UH-RI ofrece los mejores resultados. Las principales hipótesis reciben un apoyo considerable.

En un estudio experimental con 695 estudiantes universitarios, inscritos en un curso de educación física (baloncesto), Simons, Dewitte y Lens (2003) manipularon la utilidad por medio de directivas dadas antes del curso. Los resultados demostraron que los diferentes tipos de utilidad producen los efectos previstos sobre las variables. Los participantes de la condición UH-RI obtuvieron puntuaciones significativamente superiores a aquellos de las otras condiciones. Las puntuaciones más débiles provinieron de sujetos de la condición UB-RE. Las variables dependientes fueron la orientación hacia la tarea, la motivación, el placer, el esfuerzo y el tiempo transcurrido en la actividad.

Resultados semejantes han sido obtenidos por Vansteenkiste, Simons, Soenens y Lens (2004) en un curso de Taiboo ofrecido a estudiantes de los últimos años del nivel secundario así como a estudiantes de clases multiculturales (Phalet, Andriessen et Lens, 2004).

CONTENIDO DE METAS Y CONTEXTO INTERPERSONAL

Recientemente, nuestras investigaciones referidas a las consecuencias motivacionales de la PF realizaron progresos sustanciales. En primer lugar, hemos estudiado el impacto de metas futuras sobre la persistencia en actividades vinculadas al aprendizaje. En segundo lugar, nos hemos preguntado si el hecho de proporcionar una meta futura vaga (“Tu comportamiento actual es importante para tu futuro”) procura beneficios en comparación a una condición en la que no hay meta futura o a una condición que implica una meta futura concreta y específica. En tercer lugar, hemos incorporado en la teoría de la PF dos aspectos estudiados por la teoría de la autodeterminación (Deci et Ryan, 2000,

2002): la dimensión del contenido de metas (intrínsecas versus extrínsecas) y la dimensión del contexto interpersonal (controlador versus de apoyo a la autonomía). Abordemos estos puntos más detalladamente.

Metas intrínsecas o extrínsecas

La teoría de la autodeterminación estipula que la persecución de metas cualitativamente diferentes produce efectos muy diferentes (Deci et Ryan, 2000, 2002). Las metas relativas a la comunidad, a la afiliación, a la salud y a la actualización de sí, están clasificadas como intrínsecas; las asociadas al reconocimiento social, al éxito financiero y al atractivo físico están consideradas como metas extrínsecas (Kasser et Ryan, 2001). Según este enfoque orgánico, la persecución de metas intrínsecas -concordantes con la tendencia actualizante- debería provocar una experiencia satisfactoria, porque esta gestión se halla en conformidad con las necesidades psicológicas fundamentales de competencia, autonomía y relación (Sheldon, Elliot, Kim et Kasser, 2001). En cambio, la persecución de metas extrínsecas, que depende más bien de la reacción de otro y que a menudo implica una comparación social (fuente de estrés), debería provocar una experiencia menos satisfactoria. Este modo de ver ha sido confirmado por diversos estudios (e. g. Kasser et Ryan, 2001; McHoskey, 1999; Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshima et Deci, 1999).

Nosotros hemos aplicado esta teoría a las metas distantes (intrínsecas y extrínsecas) utilizando como variables dependientes el nivel de aprendizaje, el rendimiento y la persistencia (sin hablar de la cualidad de la motivación). En un estudio experimental, Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci (2004a - estudio 1) dieron razones a estudiantes del primer ciclo universitario para comprometerse en una tarea: a unos se les dijo que la realización de esta tarea sería útil para alcanzar una meta futura intrínseca (“la lectura de este texto les da información sobre lo que ustedes podrían enseñar a sus niños para salvaguardar el medio ambiente”); a otros, que la tarea sería útil para alcanzar una meta extrínseca (“la lectura de este texto les da información sobre el modo de hacer economía reciclando objetos”). De acuerdo a las hipótesis, los resultados demostraron que el tipo de metas futuras ejerce importante influencia sobre la motivación y el funcionamiento académico de los estudiantes: las metas futuras intrínsecas producen un aprendizaje más profundo, un mejor rendimiento y una mayor persis-

tencia (en situación libre) que las metas futuras extrínsecas. Resultados semejantes se obtuvieron variando las metas distantes y requiriendo el concurso de estudiantes en marketing y participantes del ámbito deportivo (Vansteenkiste et al., 2004a - estudios 2 y 3).

Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, Matos y Lacante (2004b) sometieron a prueba dos hipótesis opuestas a propósito de la significación motivacional de la instrumentalidad percibida (utilidad). Según la teoría ‘expectativa por valor’ (expectancy x value) (Reeve, 2009), se debería esperar que la motivación por una actividad aumente de modo lineal con el número de metas que pueden ser alcanzadas por esta actividad: cuantas más metas, más elevado será su valor instrumental y más fuerte la motivación. En cambio, la teoría de la autodeterminación estipula que no sólo es el número sino también el contenido de las metas lo que importa. Sobre esta base, Vansteenkiste et al. (2004b) predijeron que la persecución de una sola meta intrínseca sería más eficaz que la persecución de esta misma meta acompañada de una meta extrínseca y que la condición menos eficaz sería aquella en la que no hay sino una meta extrínseca. Como era de esperar, los resultados demostraron que los participantes de la condición ‘meta intrínseca’ obtienen el puntaje más favorable, mientras que los de la condición ‘meta extrínseca’ logran el puntaje menos favorable en las variables dependientes siguientes: estrés, orientación hacia el dominio de la tarea (mastery orientation), orientación de aproximación al rendimiento (performance-approach orientation), persistencia y rendimiento en una tarea académica. El efecto positivo, significativo, de la meta intrínseca (en comparación a la meta intrínseca acompañada de una meta extrínseca) sobre el rendimiento está plenamente mediatizado por el nivel de orientación hacia el dominio de la tarea. Precisemos que se trataba de estudiar un texto que se refería al reciclaje, una tarea que podía servir, sea como meta intrínseca (ecología), sea como meta extrínseca (obtener dinero), o ambas. Como el título del artículo de Vansteenkiste et al. (2004b) lo indica: “Menos es a veces más: el contenido de la meta importa”.

Contexto interpersonal controlador o de apoyo a la autonomía

Según la teoría de la autodeterminación, el contexto interpersonal ejerce un impacto importante sobre la motivación de la actividad en curso. Un contexto social controlador, que acude a recompensas, impone

un plazo y utiliza un vocabulario apremiante debería provocar un locus de causalidad externo. En cambio, un contexto social que da lugar a la elección y minimiza el vocabulario apremiante debería provocar un locus de causalidad interno y, por lo tanto, favorecer un funcionamiento óptimo (Deci, Eghrari, Patrick et Leone, 1994; Deci, Koestner et Ryan, 1999).

Aplicamos esta teoría en nuestros estudios experimentales. Así, Vansteenkiste et al. (2004a) introdujeron en cada uno de los grupos (metas intrínsecas y metas extrínsecas) la condición “lenguaje controlador”, utilizando palabras como “tú deberías” en las consignas a los participantes, y la condición “apoyo a la autonomía” evitando tal presión. Como era de esperar, la condición “apoyo a la autonomía” ofrece mejores resultados para cada una de las variables dependientes. Además, la interacción de las dos variables (metas distantes intrínsecas x contexto de apoyo a la autonomía) muestra un trabajo de sinergia produciendo un efecto positivo adicional. Esta interacción produjo efectos positivos sobre el nivel de aprendizaje y sobre el rendimiento, pero no sobre la persistencia.

¿La percepción de la utilidad es siempre benéfica?

Los resultados presentados suscitan dos cuestiones importantes. Primera, en las dos condiciones experimentales, metas distantes intrínsecas y extrínsecas, los participantes fueron orientados hacia una meta futura específica. ¿Qué ocurre con una meta futura vaga (“el presente curso es importante para tu futuro”)? Vansteenkiste, Simons, Soenens y Lens (2004) efectuaron un estudio experimental (en un curso de educación física) con el fin de responder a esta cuestión. Como en resultados anteriores, se puso de manifiesto que una meta distante intrínseca da mejores resultados que una meta distante extrínseca, para las variables estudiadas (esfuerzo, persistencia, rendimiento). En la condición “meta futura vaga”, los resultados se sitúan entre las otras dos condiciones, luego entre meta intrínseca específica y meta extrínseca específica. Así, la utilidad de una actividad para una meta futura no es benéfica en toda circunstancia: las metas futuras intrínsecas vienen primero, una referencia vaga al futuro viene después, seguida de una meta futura extrínseca.

La segunda cuestión se refiere a la influencia eventual de una otra condición, que todavía no había sido estudiada: la condición sin meta. ¿Es esta última preferible a la condición meta extrínseca o incluso a la

condición meta vaga? Los defensores de la teoría de la PF (Eccles et Wigfiels, 2002; Lens, 2001) proponen que la presencia de una meta distante extrínseca sería preferible a la condición sin meta porque parece que quizás es preferible estar orientado hacia el futuro - esto es hacia una meta extrínseca- que no percibir utilidad alguna. La teoría de la autodeterminación da lugar a una hipótesis opuesta ya que el contenido de la meta futura importa: la condición sin meta sería menos deletérea que la condición meta distante extrínseca porque esta última distrae a la persona y le impide comprometerse plenamente en la actividad, lo que deteriora el rendimiento y la persistencia (Kasser, 2002; Williams, Cox, Heberg et Deci, 2000).

Los resultados de Vansteenkiste et al. (2004) apoyan la teoría de la autodeterminación. Específicamente, la presencia de una meta distante intrínseca favorece más la autorregulación autónoma, el esfuerzo, el rendimiento y la persistencia que la ausencia de una meta futura, mientras que la presencia de una meta distante extrínseca tiene un efecto nefasto sobre estas mismas variables. Es evidente que si cualquier meta futura es susceptible de aumentar la utilidad percibida (aspecto cognitivo), no es el caso para la motivación y las otras consecuencias. La cualidad de la meta contemplada viene pues a modular el impacto de la PF sobre la actividad presente. Además, los resultados indican que la condición meta futura vaga no provoca efectos más positivos que la condición sin meta. Tal como lo indica Deci et al. (1994), lo mismo que Reeve, Jan, Hardre y Omura (2002), la gente tiene necesidad de considerar metas concretas, específicas, para aprehender verdaderamente el sentido de la actividad presente y ser capaz de identificarse con ella. En breve, la orientación hacia una meta futura extrínseca es una condición menos buena que aquella en la que no hay meta o hay una meta vaga; la mejor condición, repitámoslo, es aquella en la que el individuo contempla una meta distante intrínseca.

CONCLUSIÓN

Del conjunto de resultados presentados, se desprenden de una clara conclusión general: los estudiantes que anticipan consecuencias futuras e intrínsecas (por lo tanto, que tienen valor en ellas mismas), o bajo el efecto de un contexto que apoya la autonomía, son más susceptibles de funcionar mejor.

Dicho de otro modo, la percepción de la utilidad de los estudios actuales en relación a la carrera, por ejemplo, favorece un funcionamiento óptimo tanto para medidas cuantitativas (esfuerzo, persistencia, rendimiento) como para aspectos cualitativos (profundidad del aprendizaje, dominio de la tarea y motivación intrínseca). El viejo buen consejo “Estudie bien en la escuela, es importante para su futuro” parece ser siempre válido. Sin embargo, es preciso agregar cuatro especificaciones.

En primer lugar, la percepción de la utilidad y la PF que le es asociada predicen la motivación y el rendimiento, pero sólo cuando el individuo tiene una visión positiva de su futuro. Aquel que ha forjado una actitud negativa ante su futuro -tras fracasos repetidos, por ejemplo- deberá posiblemente recibir asistencia (de parte de sus padres, de sus profesores o del psicólogo) con el fin de eliminar esta desventaja en la continuación de sus estudios.

En segundo lugar, la anticipación de futuros beneficios extrínsecos (estatus social, éxito financiero, por ejemplo) perjudica la motivación autónoma, el rendimiento y la persistencia, mientras que la persecución de metas distantes intrínsecas (carrera excitante, desarrollo de sus competencias, servicio a la comunidad) produce efectos opuestos: motivación elevada para la tarea actual, mejor rendimiento escolar y aumento de la persistencia. Estos resultados dan a los docentes un mensaje claro: orientar a los jóvenes hacia los “buenos valores” (intrínsecos y no extrínsecos) y por las “buenas razones” (internas y no externas), para decirlo con las expresiones de Sheldon (2001).

En tercer lugar, la orientación hacia metas distantes debería hacerse en un contexto social lo menos controlador posible, luego, susceptible de favorecer un funcionamiento voluntario o autónomo. Numerosas investigaciones han hecho ver que basta a veces con poco, como evitar un lenguaje apremiante. En muchos casos, el empleo o no de palabras como “tú debes” hace una gran diferencia (el pequeño libro de Deci, 1995, es instructivo en este sentido).

En cuarto lugar, es preciso subrayar la pertinencia de razones claras (por tanto, de metas futuras específicas y concretas) a fin de aumentar la percepción de la utilidad y la motivación por la tarea actual. Los resultados han demostrado que un consejo vago es menos

eficaz que objetivos distantes, precisos y valorizados (Bandura, 1993; Locke et Latham, 1990). Así, el individuo (el estudiante) puede captar plenamente la importancia y el sentido de la actividad actual para su carrera y para su vida.

En suma, la percepción de la utilidad puede aumentar la motivación extrínseca por la tarea en curso (se hablará de motivación extrínseca integrada o identificada en el lenguaje de la teoría de la autodeterminación: Deci et Ryan, 2002), pero ella tiene el poder de aumentar también la motivación intrínseca, el interés por la tarea y el compromiso profundo con ésta. Esta motivación intrínseca, este interés y compromiso contribuirán, sin ninguna duda, a favorecer esta “experiencia óptima” (de la que habla Csikszentmihalyi, 2004) en el estudiante que recorre su programa de estudios comprometiéndose a fondo en él, encontrando allí interés y satisfacción, desarrollando sus habilidades y caminando hacia una carrera excitante y una vida plena de sentido.

REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1993). Théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.
- Bouffard, L. & Aguerre, C. (sous presse). Le vieillissement réussi. In J. Lecomte (Éd.), *Traité de psychologie positive*. Paris: Dunod.
- Bouffard, L., Bastin, E., Lapierre, S. et Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 503-522.
- Bouffard, L., Lapierre, S., Leblanc, Y. et Lemaire, R. (1987). La perspective future dans le comportement humain. *Revue québécoise de psychologie*, 8(1), 2-26.
- Bouffard, L., Lens, W., & Nuttin, J. (1983). Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. *International Journal of Psychology*, 18, 429-442.
- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation. A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner and Ryan. *Review of Educational Research*, 71, 29-42.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 17-200.
- Creten, H., Lens, W. et Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (Éds.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 37-45). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre: Psychologie du bonheur* (trad. L. Bouffard). Paris: Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. et Nakamura, J. (1989). The dynamics in intrinsic motivation. In R. Ames et C. Ames (Éds.), *Handbook of motivation theory and research* (Vol. 3, p. 45-71). New York: Academic.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Putman.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. et Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analysis review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(5), 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (Éds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- DeVolder, M. et Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Dubé, M., Lapierre, S., Bouffard, L. et Alain, M. (2007). Impact of a personal goals management program on the subjective well-being of young retirees. *European Journal of Applied Psychology*, 57, 183-192.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs,

- values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Éd.), *Goal concepts in personality and social psychology* (p. 87-126). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning and virtue: Wellsprings of a positive life. In C.L. M. Keyes et J. Haidt (Éds.), *Flourishing* (p. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Heyman, G. D. et Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 321-347.
- Husman, J. et Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. London: The MIT Press.
- Kasser, T. et Ryan, R. M. (2001). Be careful for what you wish: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human strivings* (p. 116-131). Goettingen: Hogrefe and Huber.
- Lapierre, S., Bouffard, L., Dubé, M., Labelle, R. et Bastin, E. (2001). Aspirations and well-being in old age. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds.), *Life goals and well-being* (p. 102-115). Goettingen: Hogrefe and Huber.
- Lasane, T. P. et Jones, J. M. (1999). Temporal orientation and academic goal-setting: The mediating properties of a motivational self. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, 31-44.
- Lennings, C. J. (1999). Motivation and future temporal orientation. *Psychological Reports*, 84, 1070-1072.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*, 13(1), 69-84.
- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhl et R. M. Sorrentino (Éds.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 23-36). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Lens, W. et Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.
- Lens, W., & Gailly, A. (1980). Extension of future time perspective in motivational goals of different age groups. *International Journal of Behavioral Development*, 3, 1-17.
- Lens, W. et Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientations with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 103-123.
- Lens, W., Simons, J. et Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares et T. Urdan (Éds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lewin, K. (1926). Intention, will and need. In D. Rapaport (Éd.), *Organization and pathology of thought* (p. 95-153). New York: Columbia University Press.
- Locke, A. et Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McHoskey, J. W. (1999). Machiavellism, intrinsic versus extrinsic goals and social interest: A self-determination analysis. *Motivation and Emotion*, 23, 267-283.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R. et Middleton, M. (1997). *Patterns and adaptive learning*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Miller, R. B., Debacker, T. K. et Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The links to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 250-260.
- Mischel, W. (1981). Objective and subjective rules for delay of gratification. In G. D'Ydewalle et W. Lens

- (Éds.), *Cognition in human motivation and learning* (p. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moreas, A.-M. et Lens, W. (1991). *The motivational meaning of the individual time perspective*. University of Leuven Psychological Reports.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nuttin, J. R. (1963, août). *The future time perspective in human motivation and learning*. Conférence au 17e Congrès international de psychologie, Washington, D.C.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- Nuttin, J., Lens, W., Van Calster, K., & De Volder, M. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain: étude théorique et revue de recherches. In P. Fraisse et al. (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique* (pp. 307-363). Paris: P.U.F.
- Phalet, K., Andriessen, I. et Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 59-89.
- Phalet, K. et Lens, W. (1995). Achievement motivation and groups loyalty among Turkish and Belgian youngsters. In M. L. Maehr et P. R. Pintrich (Éds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 9: *Culture, motivation and achievement* (p. 32-72). Greenwich, CN: JAI Press.
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivational terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Boston: Harvard University Press.
- Raynor, J.O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. In G. D'Ydewalle et W. Lens (Éds.), *Cognition in human motivation and learning* (p. 199-231). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. 5th Edition. NY: Wiley.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. et Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting task. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E. et Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1509-1524.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sansone, C. et Harackiewicz, J. M. (Éds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of health goal striving: When personal goals correctly represent the person. In P. Schmuck et K. M. Sheldon (Éds.), *Life goals and well-being* (p. 18-36). Goettingen: Hogrefe and Huber.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. et Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simons, J., Dewitte, S. et Lens, W. (2003). Don't do it for me. Do it for yourself! Stressing personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(2), 145-160.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Van Calster, K., Lens, W. et Nuttin, J. (1987). Affective attitude towards the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Matos, L. et Lacante, M. (2004b). Less is sometimes more: Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. et Deci, E. L. (2004a). Motivating learning, per-

- formance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 248-260.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. et Lens, W. (2004). How to become a life long exerciser: The importance of providing a clear, future goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 232-249.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Heberg, V. A. et Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviours among adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756-1771.
- Zaleski, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, 17-38.

EXPERIENCIA, SIGNIFICACIÓN Y CONDUCTA EN LA VÍA DE LA REALIZACIÓN HUMANA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Luis Ramírez Aguirre*

Resumen

El artículo se propone reflexionar acerca de algunos conceptos y procesos básicos en la comprensión del itinerario a seguir por la conducta en la búsqueda de la realización de sí. En este sentido, se interesa por algunos temas como experiencia, significación, tendencia, defensa, libertad, valores, considerados como fundamentales para entender el éxito o el fracaso en la búsqueda señalada (éxito o fracaso, según -claro está- las representaciones y contenidos de los que se hayan visto revestidos aquellos temas en la existencia personal).

Palabras Clave: Experiencia, significación, tendencia, libertad, valores, realización de sí.

Abstract

The article aims at discussing some basic concepts and processes in understanding the way that behavior follows when searching for self-fulfillment. In this sense, it highlights some topics such as experience, meaning, tendency, defense, freedom, values, considered as fundamental for understanding success or failure in the previously mentioned search (success or failure according to representations and contents where the topics have been part of personal existence, of course).

Key Words: Experience, meaning, tendency, freedom, values, self-fulfillment

* Bachiller en Filosofía, Licenciado en Educación, Licenciado en Psicología, Abogado, Doctor en Derecho. ramirez.le1@pucp.edu.pe; lramirezaguirre@yahoo.com

En la interpretación de la conducta humana resulta fundamental considerar el aporte que representa el conocimiento de la historia experiencial de la persona, y su mundo de significaciones, teniendo en cuenta que este conocimiento hace de la conducta actual un objeto realmente accesible, al permitir una amplia y seria comprensión de su por qué y de su para qué.

EXPERIENCIA Y CONSTRUCCIÓN PSICOLÓGICA

Se trata aquí de enfatizar la idea de que el ser humano va construyendo sus modalidades de organización, funcionamiento y desarrollo psíquicos, sobre la base de su historia experiencial.¹ Lo vivido no es para él algo que podrá o no asimilar, adquirir como información, o integrar como dato en la propia vida psíquica: lo vivido, en particular si constante, intenso y vinculado a las exigencias fundamentales de la existencia, necesariamente habrá de hacerse parte de la propia historia. La amplitud y profundidad de su presencia e influencia podrán variar, pero ellas tendrán lugar inevitablemente.

Ahora bien, los hechos y situaciones (personales o sociales) vividos, no se habrán de instalar y reflejar simplemente en la persona y en su experiencia, como si su vida psíquica no fuese en lo esencial sino una realidad de reproducción de lo contactado sensorialmente. Tales hechos y situaciones no se le imponen sin más, determinando fatalmente por sí solos, las modalidades de elaboración y respuesta que habrán de desencadenar. La naturaleza humana, precisamente, en tanto humana, no se distingue cualitativamente, por ser un simple espejo. Si lo fuera, su actividad psíquica, y su funcionamiento comportamental, quedarían limitados a ser siempre en absoluta conformidad con aquellos hechos y situaciones. El sentido de la propia existencia² estaría radicalmente restringido; en verdad, no sería otro que el impuesto por las cualidades de tales hechos y situaciones. La persona no tendría ni vida ni comportamiento propiamente humanos (no sería más que un *espejo*).

La condición humana es ciertamente otra, esencialmente distinta, al punto de poderse decir, por ejem-

plo, que aun cuando el hombre tuviera el deseo y la decisión de limitarse a reflejar en su comportamiento, el comportamiento de los otros, de algún otro en especial, él no lo podría hacer en sentido estricto, radical. De actuar en aparente conformidad con el comportamiento ajeno que se le ofreciera como estímulo, sería tal actuación no un simple reflejo de aquel (comportamiento), sino más bien el resultado de un proceso, tal vez básico, elemental, pero en todo caso, de personalización: los estímulos a que nos vemos confrontados, y con los cuales, en alguna medida, nos involucramos, son siempre objeto de un procesamiento psicológico personal³ (de *adaptación* y *adecuación* a la propia realidad ontológica, según el nivel de evolución por ésta logrado). La percepción de ellos no se reduce a lo que nos ofrecen nuestras sensaciones. Diversidad de otras variables de influencia también habrán de intervenir en el proceso (necesidades, actitudes, emociones, sentimientos, conceptos, expectativas, contexto, etc.); y será de las relaciones recíprocas de influencia entre (todas) esas variables en juego, que emergerá, a manera de síntesis, el significado y sentido atribuibles a lo sensorialmente captado. La elaboración y respuesta que finalmente concrete y exhiba la persona a este nivel, frente a las situaciones de estimulación, será siempre, pues, expresión de una construcción personal.

Tal construcción fundamentará la incorporación progresiva, al propio psiquismo, de los objetos (de estimulación) del mundo fenoménico personal, caracterizados de tal o cual modo, según los tipos de experiencia vividos con ellos: experiencias de lo otro, experiencias de sí con ocasión de lo otro, etc.

En la *praxis cotidiana*, el hombre fue identificando las posibilidades *funcionales* de los objetos: de los objetos en su especificidad, y de los objetos en relación con otros objetos; también las posibilidades de uno mismo frente a los objetos. La observación, el *contacto* y la *manipulación*, le dieron la oportunidad de descubrir y acreditar el para qué sirven tales objetos, y las capacidades personales disponibles para su utilización.

Descubrimiento que le permitió la organización de un mundo de objetos y de un sistema correspondiente

1. Sobre la trascendencia de la experiencia en la existencia humana, véase Wojtyla (1982).

2. Acerca del problema del sentido en la existencia humana, véase Frankl (1998).

3. Respecto del procesamiento psicológico (central) al que son sometidos los estímulos, ver Sherif y Sherif (1975).

de comportamientos (de *abordaje*) personalmente significativos. A partir de ahí, los objetos (externos e internos), habiendo alcanzado un más amplio nivel de relación entre sí, se integraron de manera más eficaz y global en la propia vida interior, alcanzando en ésta el ser funcionalmente re-presentados, con una re-presentación, manifiestamente conciente o no (tal vez pre-conciente o aun *inconciente*), *pluri-significativa*. Frente a ellos (frente a los objetos ya incorporados), supuesta su pre-existencia de significación plural, en la subjetividad de sus representaciones, no extrañará que la persona disponiendo de variados esquemas posibles de comportamiento, a ellos asociados, tienda a actuar de diversos modos según los niveles evolutivos y espacios de relación actualmente vividos, mostrándose tal vez más seguro, libre y creativo en unos casos, y temeroso, inseguro, defensivo y rutinario en otros. No extrañará tampoco entonces, que frente a tales objetos la persona tienda a actuar (inicialmente) no en consideración de lo que ellos revelen objetivamente (en la plenitud de las posibilidades reales que ofrecen), sino mas bien en base a la historia de las experiencias con ellos vivida, a las informaciones y conceptos profundos sobre ellos, y sobre sí mismo con ocasión de ellos, construidos.

MEDIACIÓN DE LA SIGNIFICACIÓN EN LA CONDUCTA

De modo general, tenemos, pues, que la conducta del hombre ante los objetos se halla fuertemente influida por las experiencias con ellos vividas y por la significación a ellos atribuida. La significación atribuida hará que los objetos sean psíquica, y si se quiere, *primariamente*, semejantes, diferentes, prioritarios, secundarios, buscados, resistidos, amados, respetados, admirados, odiados, temidos, etc.; gracias a ella el hombre sabrá a qué atenerse, qué sentir, qué pensar, qué hacer, cómo comportarse ante ellos. Sin que esta línea de inducción comportamental, por lo demás, le impida comportarse, frente a dichos objetos, de un modo finalmente diferente al inicialmente *auto-sugerido*.

En todo caso, el mundo de significaciones⁴, constituido inevitablemente en un complejo sistema de esquemas posibles de conducta, energética, dinámica y

representacionalmente cargado, orientará e inducirá básicamente a la persona a ciertas modalidades de presencia e inserción en el mundo, de actividad cognitiva y relacional con las cosas. Sin embargo, a pesar de su representatividad, tal vez intensa y persistente, dicho mundo de significaciones (y sistema de inducción comportamental) no impedirá, en principio, la posibilidad de la libertad para actuar. Mas bien, podríamos decir, en lo que concierne al ejercicio pragmático de esta libertad, que aquel mundo de significaciones constituye su marco (ordinario) de acción, su referente habitual: la persona suele ejercer su libertad en el contexto de sus relaciones objetales significativas, actuando en conformidad o en oposición a las invitaciones de los objetos, según las significaciones otorgadas a éstos. Revelándose así aquel mundo como un sistema de inducción motivacional y una suerte de guía en el ejercicio de la libertad.

En el caso particular de las conductas francamente psicopatológicas es preciso señalar que sus significaciones más relevantes, aquellas en las que estas (conductas) se sostienen, suelen permanecer ocultas a la conciencia *manifiesta*: a este nivel la persona no desea, ni logra *re-conocer*, en su amplitud, las representaciones penosas profundamente ligadas (real o simbólicamente) a los objetos involucrados en su psicopatología comportamental (objetos a los que ella es especialmente sensible): ella prefiere mantenerlas alejadas de su conciencia epidérmica (nivel superior de conciencia), en un nivel de conciencia profunda (cualitativamente inferior). En esta instancia las representaciones referidas se hallan en una suerte de “represión”⁵, porque la persona no logró todavía la calidad y nivel de experiencias, y de desarrollo, que le permitan confrontarse abiertamente con ellas. Y así continuarán mientras la situación no se modifique sustancialmente. La persona no se arriesgará a entrar en contacto abierto, a ver o escuchar, a sentir o pensar, sobre el plano de la conciencia superior, aquello que no está en posibilidad actual de controlar y conducir (un cierto sentido *integrado*, de realidad -y defensa- de la conciencia *global*, se pone así en ejecución): ante determinadas presencias, temor y ansiedad le habrán de sobrevenir, recordándole y advirtiéndole, la realidad de sus limitaciones y vulnerabilidad. Pudiendo esta situación (en la

4. En relación al rol de la significación en el comportamiento, y a una teoría comportamental de la significación, véase Nuttin (1985).

5. Sobre el mecanismo de la represión, desde el punto de vista psicoanalítico, véase Freud (1999).

que se ven afectados distintos aspectos de su psiquismo, y la calidad de su funcionamiento), ligarse a una pobre evolución por amplios espacios temporales. La situación puede incluso agravarse: las alteraciones sufridas pueden terminar por afectar otros espacios y relaciones, y aun la *globalidad* misma del sistema: la personalidad, en tanto estructura de funcionamiento (psíquico), caracterizada por un sentido de unidad, habla de las necesarias relaciones de interpenetración que tienen lugar entre sus múltiples componentes, por lo que el destino de determinadas partes puede terminar por comprometer y afectar el de las otras, y aun (parcialmente) el de la totalidad⁶.

De esa manera se llega a entender, en parte, el porqué las significaciones *traumatizantes* ligadas en primera instancia a determinado objeto, por la misma dinámica relacional del psiquismo, logran *desplazarse*⁷ a otros objetos, con preferencia a aquellos con los que el objeto inicial guarda alguna analogía real o funcional, incrementándose la amplitud e intensidad de estos desplazamientos en la medida de la importancia y poder de resonancia del objeto originario, *traumáticamente* significado, y de la disponibilidad de los objetos potencialmente pasibles de afectación. Abriéndose así la posibilidad que la persona se muestre comportamentalmente alterada frente a situaciones y objetos respecto a los cuales ella puede afirmar, plena de convicción, sobre el plano manifiesto de la conciencia, no haber vivido ninguna experiencia dolorosa.

El problema, por la misma unidad de la vida psíquica (a que nos hemos referido), puede extenderse y afectar, incluso, las capacidades fundamentales de la persona, al no constituir éstas islas de funcionamiento desligadas entre sí, y desligadas de los demás componentes del psiquismo. Tratándose, en el caso de la personalidad humana, de una *modalidad* de funcionamiento integrado, en la que sus distintas capacidades, necesidades, niveles, etc., se hallan en una relación sostenida de interinfluencias, se debe esperar que el destino de unos componentes tienda a comprometer el destino de los otros.

Así, la persona, cuyas capacidades se vieron envueltas o entraron en determinadas relaciones objetales, finalmente frustrantes y dolorosas, en particular si las experiencias fueron continuas y alcanzaron tal intensidad que impidieron su adecuado control, tenderá a defenderse, pudiendo la defensa revestir un cierto carácter de restricción⁸ más o menos amplio: en tal caso, ella autolimitará el ejercicio de su real potencial. Este proceso se podrá apreciar, con frecuencia, tratándose de experiencias de fracaso referidas a las necesidades y deseos más fundamentales. Si en estos casos, en los que la persona pone su mayor interés y concentración -cognitiva, afectiva, etc.- para establecer las relaciones que requiere y así alcanzar los objetos que busca, ella termina por fracasar; y si estas relaciones y objetos fueron ya *reconocidos*, de algún modo, como el destino propio, inherente, a las capacidades en juego, entonces es posible que ella (la persona) empobrezca seriamente no sólo sus expectativas de logro, respecto a los objetos-meta vivenciados como frustrantes, sino también sus expectativas de eficiencia respecto a las capacidades utilizadas. En una actitud de defensa, la persona podrá renunciar a un ejercicio saludable de las capacidades involucradas.

Cuando el ser humano termina por construir la idea de un desacuerdo básico entre sus capacidades y los objetos a ellas pertinentes (que sus capacidades no logran alcanzar aquello a que están naturalmente destinadas, y que aquello que requieren está más allá de lo que ellas *pueden*), él se verá seriamente inducido a restringir su ejercicio: las experiencias, intensa y dolorosamente frustrantes del pasado (con amplio espectro temporal), condicionan que el ser humano desarrolle una suerte de *desesperanza*⁹ básica respecto a sus posibilidades de *ser en relación* satisfactoria con el mundo de los objetos.

El proceso (inicialmente *defensivo*) de restricción de una determinada capacidad, irá afectando, en un sentido o en otro, tal vez imperceptiblemente, el funcionamiento de otras capacidades, y aun, de la vida psíquica general. Nada de lo realmente importante que ocurra en determinada área o nivel del psiquismo humano,

6. Acerca de una concepción global de la conducta humana, véase Nuttin (1985).

7. Sobre la noción de desplazamiento en psicoanálisis, ver Laplanche y Pontalis (1987).

8. Acerca de la restricción del yo en la perspectiva psicoanalítica, véase Freud (1999).

9. En torno al concepto asociado de desamparo, véase Reeve (2003).

deberá pensarse como ajeno a la *realidad* y funcionamiento globales de éste. Así como podemos sostener que es la persona total la que de algún modo actúa al realizar una conducta o ejercer alguna capacidad, y que no es sólo una parte aislada de ella la que interviene, asimismo podemos sostener que es toda la persona la que habrá de vivir, en alguna medida, las consecuencias de sus experiencias de éxito o de fracaso (en la realización o ejercicio referidos).

Veamos (retomando el sentido dinámico y relacional de la noción de unidad, sobre el plano de la aplicación). El óptimo ejercicio de determinadas capacidades cognitivas crea nuevas posibilidades en el terreno propio de la cognición, inicialmente respecto de las capacidades específicas directamente ejercidas, luego, respecto de las demás capacidades. Por ejemplo, las experiencias sensoriales satisfactorias serán, inicialmente, punto de partida e inducción a la búsqueda confiada de otras experiencias sensoriales, luego, al ejercicio de las capacidades perceptivas, las que satisfactoriamente *realizadas* serán a su vez punto de partida e inducción al ejercicio de las capacidades de pensamiento, etc.

El proceso se hará cada vez más amplio, comprometiendo otros niveles o áreas de la vida psíquica: las capacidades cognitivas óptimamente ejercidas crearán nuevas posibilidades también sobre el plano de la afectividad. En la medida que la persona adquiera informaciones y conocimientos amplios y realistas acerca de los objetos, permitiéndole definir con éstos una relación caracterizada por la certeza y la vivencia de saber qué hacer frente a ellos, en esa medida, respecto a tales objetos (y a los que les son real o funcionalmente análogos), ella desarrollará afectos igualmente realistas. Si las informaciones y conocimientos acerca de las cosas son adecuados, también lo serán las emociones y los sentimientos referidos a ellas. En ese sentido se observa que en toda emoción y sentimiento hay una dimensión cognitiva que determina su signo, si positivo y saludable, si negativo y mórbido. Por lo que para crear emociones y sentimientos positivos, de salud y bienestar, es imprescindible alimentar la historia de las experiencias sobre las cosas con informaciones y conocimientos veraces y edificantes.

Tenemos así que el ejercicio satisfactorio de las capacidades cognitivas es capaz de inducir eficazmente la utilización favorable de las capacidades afectivas.

Consideremos ahora cómo las manifestaciones de este uso de la afectividad pueden ser adoptadas como criterio en una evaluación pro-diagnóstica. Al respecto volvamos a tener en cuenta lo arriba señalado, que detrás de toda manifestación afectiva se esconde inevitablemente una dimensión cognitiva, y que esta dimensión le permite a la emoción o al sentimiento hablar de una relación específica de la persona con el mundo de los objetos. Así, emociones y sentimientos se revelan como formas vivenciales de representación (profundamente representativas) de los objetos a los que se hallan referidos y ligados. Emociones y sentimientos experimentados, respecto de los objetos (personas, situaciones, cosas, etc.), expresan, pues, aspectos intensamente significativos del tipo de relación vivido con ellos (o con sus análogos), informaciones y conocimientos sobre ellos adquiridos, y lo que ellos (los objetos) representan en niveles profundos de nuestro psiquismo.

Los afectos, organizados a partir de su dimensión cognitiva¹⁰, y en función de ésta, no solo nos disponen en el ahora a un modo de contacto más o menos realista con las cosas, al estar asociados a una representación mental de éstas, sino que nos permiten además la posibilidad de tener *íntimamente* presente una síntesis de las experiencias vividas con ellas, y lo que ellas (las cosas) han llegado a significar existencialmente para nosotros. Luego, emociones y sentimientos son una puerta de entrada al conocimiento y comprensión profundos de la historia de las relaciones personales con el mundo, y (complementariamente) un espacio indicador de las exigencias (insatisfechas) a satisfacer.

Se puede entender, parcialmente, el porqué de todo ese potencial de representación de los afectos, si tenemos en cuenta que los hechos, situaciones, actividades, y relaciones de la vida social, se suelen ofrecer, a la percepción y experiencia de la persona, como datos cargados energéticamente, y más o menos significativos de la realidad: como claves de distinto valor en orden a la supervivencia, desarrollo y bienestar personal. El lenguaje verbal y no verbal, la palabra y el gesto de los actores sociales encargados de la transmisión

10. En relación a ciertos aspectos cognitivos de la emoción, véase Reeve (2003).

de aquellas claves, con frecuencia las ofrecen no solo como datos de razón, también como datos *vivenciales* (en particular, en la medida de su mayor vinculación a las necesidades y deseos más fundamentales). Así, la información ofrecida, por estos actores, como expresión existencial de aquello en lo que uno *crea*, llegará al receptor con un cierto sello de autoridad.

Por lo demás, las emociones no se revelan sólo como *dato* psicológico, social, cultural, (*significativo*) respecto de la historia *antigua* de la persona, también respecto de su historia actual. Tengamos en consideración que las emociones predisponen al ser humano a un cierto tipo de contacto con el mundo, que ellas al traducir ciertos modos de representación objetual, estimulan ciertas formas de reacción y acción, por lo que tales emociones (por una auto-exigencia de eficacia) tenderán a vivenciarse en la medida que la situación presente, real o funcionalmente, sea apropiada a su explícito desencadenamiento, y al *reforzamiento* de las formas cognitivas y comportamentales a ellas (a las emociones) ligadas; de lo contrario, de no ser así, las emociones, sus representaciones cognitivas, y las formas de contacto que ellas inducen, tenderán a *inhibirse* y permanecer en un estado de relativa *latencia*. En breve (y en positivo), si la persona, en el presente, tiende a mostrar de modo persistente ciertas emociones, es porque ella encuentra (en el medio) situaciones propicias para hacerlo.

Tenemos así que bajo determinadas circunstancias el ser humano suele expresar determinadas emociones, y más bien otras (emociones) bajo otras circunstancias, lo que nos permite reconocer que entre emociones manifiestas y circunstancias (en las que ellas se manifiestan) existe una relación funcional. Luego, las emociones manifiestas, sobre todo si intensas y persistentes, pueden asumirse como indicación de la realidad actual de la persona, en lo *propiamente personal*, en lo social y cultural.

UNA LECTURA PSICOLÓGICA DE LA HISTORIA PERSONAL

En la reconstrucción de lo vivido se debe considerar como fundamental la recolección, organización, análisis e interpretación de la información válida más am-

plia y diversificada posible. A mayor información acreditada acerca de las vivencias, relaciones significativas, hechos y situaciones, vividos por la persona, mayor probabilidad de poder reconstruir realísticamente sus modos existenciales de ser en el mundo. Y, como es obvio, cuanto menor sea esa información, menor será la probabilidad de tal *reconstrucción*.

Ahora bien, es innegable que aun la conducta manifiesta (aquella que se ofrece a la observación *natural*), no logra ser reconocida en toda su representatividad: esto resulta imposible incluso para la investigación psicológica. Las limitaciones de sus metodologías e instrumentos, de sus enfoques teóricos, pero básicamente las limitaciones inherentes a la percepción y pensamiento humanos, no permiten que la reconstrucción de la conducta pueda realizarse plenamente.

El problema se revela en toda su complejidad en la medida que esta reconstrucción apunta a lo que la conducta representa en sus niveles de significación más profundos, es decir, en aquellos (niveles) asociados a las finalidades últimas de la existencia -al mismo sentido final de la realidad humana, en el que esta realidad ve consolidada, esencial y definitivamente, su unidad, armonía, y plena posibilidad de realización-.

La complejidad de la reconstrucción aludida, puesta ya de manifiesto cuando se constata (aún sin ingresar a espacios profundos del psiquismo) cómo bajo la apariencia de semejanza las conductas pueden hallarse ligadas a condiciones internas altamente diferenciables, y cómo condiciones internas semejantes pueden mostrarse bajo apariencias comportamentales distintas, nos lleva a reconocer lo fundamental de ingresar (en lo posible) en la vida interior de las personas, para desde allí intentar identificar con cierta (relativa) objetividad (desde el reino de la subjetividad) algunas líneas básicas de su dinámica y orientación.

En este contexto es preciso referirse al espacio de despliegue de la intencionalidad: toda conducta es intencional en el sentido que busca realizar progresivamente una finalidad¹¹, perseguir y acceder a una meta. Pero siendo la conducta de la persona, conducta de un ser caracterizado esencialmente por la unidad en la mul-

11. Sobre el concepto de finalidad en psicología, véase Vergote (1998).

tipicidad (y un sentido de jerarquización), se debe entender que en el fondo se trata siempre (en la conducta) de una plurifinalidad: la conducta como intencionalmente dirigida a realizar distintas finalidades, a acceder a distintas metas. Pudiéndose reconocer que la notoriedad de algunas finalidades y metas corresponde al valor relativamente predominante que ellas pueden alcanzar, en tal o cual espacio temporal, por los requerimientos evolutivos (de defensa y desarrollo) de la persona y de la personalidad; siendo también posible observar que finalidades de la mayor jerarquía intrínseca y ontológica, y del mayor espectro de influencia (finalidades englobantes de otras más específicas y concretas), puedan permanecer, sin embargo, *escondidas*, sin *revelarse* (con claridad), a nivel de la conciencia y de la conducta manifiestas¹². Por lo que una lectura *comprendiva* real e integral (aunque relativa) de la conducta (que implica la develación progresiva de las articulaciones necesariamente existentes entre ella y sus finalidades manifiestas y no manifiestas), exige, en orden a sus mejores posibilidades, la cooperación de la misma persona que se comporta (dispuesta íntimamente a darse a conocer).

Ciertamente la *reconstrucción* de la conducta es una tarea en extremo compleja: complejidad a enfatizar si tenemos en cuenta el hecho adicional que las tendencias integradas en la conducta del ser humano constituyen una red englobante que se extiende a sus distintos niveles de funcionamiento (a la biofisiología, la afectividad, la cognición, las relaciones interpersonales, etc.).

En efecto, tendencias de distintos niveles se hallan detrás de las diferentes formas organizadas de conducta, no habiendo forma alguna que, de algún modo o en alguna medida, no permita la indagación, y posterior reconocimiento de su presencia subyacente.

Si a lo señalado se añade que lo biológico, lo psíquico, lo social y cultural distan de ser dimensiones fenoménicamente caracterizables como plenas de coherencia y armonía, y que la oferta (de estimulación e inducción) social y cultural, que debiera favorecer el proceso de integración funcional y constructiva de las tendencias (de la persona y su humanización), con frecuencia lo desfavorece, generando incertidumbre, am-

bigüedad y conflicto (palabras, ideas, emociones y sentimientos, gestos y acciones asociados a aquella oferta, que obstaculizan el mayor nivel de coherencia posible entre aquellas tendencias -aun tratándose de espacios que involucran cuestiones de la mayor relevancia humana: cuestiones referidas a principios y criterios que sostienen el sentido moral y jurídico de las personas y la sociedad-), cómo no esperar, al menos en parte, que el ser humano, a manera de respuesta interior, desarrolle una actitud de indefinición, de no saber qué hacer, aun frente a aspectos que comprometen seriamente su desarrollo, su expansión existencial y su propia supervivencia. Todo lo cual hace pues que la tarea de reconstrucción de la conducta, y de las finalidades asociadas a sus tendencias, se vea reforzada en su complejidad.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA HISTORIA PERSONALMENTE REALIZADA: EN LA ENCRUCIJADA DE LAS TENDENCIAS Y LA LIBERTAD

Las tendencias, en tanto síntesis de la evolución vivida, y (de ordinario) soporte de la pragmática del comportamiento, constituyen una categoría conceptual fundamental de la psicología humana; ellas ponen en escena diversas clases de información adquirida, los niveles de significación e interiorización alcanzados por estas informaciones, y las modalidades de vivencia a ellas asociadas.

En su amplia diversidad, las tendencias habrán de integrar, en un proceso de lenta maduración, todo aquello de más representativo vivido por la persona en el orden de cosas a ellas (a las tendencias) pertinentes: ellas hablan de los diferentes tipos de relación vividos con el mundo de los objetos: relaciones de logro y satisfacción o de frustración e insatisfacción, de certidumbre o de incertidumbre, de complementariedad o de oposición, de optimismo o de pesimismo, de alegría o de tristeza, etc.

En realidad, lo vivido, en tanto asociado (predominantemente) a tales o cuales dimensiones de la existencia, en la medida de su mayor intensidad y persistencia, y de su vinculación más estrecha a las necesidades más fundamentales, se habrá de incorporar a las tendencias desarrolladas por la persona, a aquellas ini-

12. Asociado a estas ideas se puede mencionar el conflicto de la doble voluntad a que se refiere Alarco (1977).

cial y directamente basadas en la propia biología, o a aquellas otras más bien fundadas (sobre todo) en el aprendizaje. Se trate de unas o de otras, las tendencias habrán de hablar de una evolución cumplida con un sentido de integración global, sin desconocer el mayor peso de influencia que habitualmente ejercen en el desarrollo de ellas sus condiciones inherentes originarias; pudiéndose de ese modo anticipar que, en las tendencias originariamente biológicas, asociadas, por ejemplo, a las necesidades de hambre y sed, los requerimientos propiamente orgánicos jugarán un rol de mayor amplitud que el que habrán de jugar en las tendencias vinculadas a las necesidades de conocimiento, amor y realización; y que, en las tendencias originariamente psicológicas, vinculadas, por ejemplo, a las necesidades ya mencionadas de conocimiento, amor y realización, los requerimientos propios del psiquismo humano jugarán un rol de mayor amplitud que el que habrán de jugar en las tendencias asociadas a las necesidades aludidas de hambre y sed.

Ahora bien, al *hablar* las tendencias, de la evolución vivida, es de esperar que, en un nivel profundo de autopercepción, ellas se constituyan para la persona en un factor primario de identidad, al punto de poderse decir (esta persona) a sí misma -en aquel nivel-: *soy lo que mis tendencias*. En tal sentido podemos observar la cerrada defensa que numerosas personas hacen de sus tendencias a sentir, pensar o actuar de un cierto modo, al punto de poderse considerar que en estas tendencias ellas sienten, y, aún, *entienden* (en un nivel elemental), definir su estilo *natural* de ser y existir.

Entre otros motivos, posiblemente concurrentes en la configuración de este fenómeno, mencionemos los siguientes:

- El repliegue a la propia historia experiencial: a las informaciones adquiridas, integradas en un orden de prevalencias. La persona, a consecuencia de haber vivido, por ejemplo, una relación significativa de frustración, intensa y persistente, que dio lugar a interrogantes de carácter existencial todavía no resueltas, construyó un margen de incertidumbre y duda frente al futuro, en especial respecto a los objetos involucrados, real, funcional o simbólicamente, en dicha relación.
- La *idealización* de aquello fundamental, integrado y representado en las tendencias, sobre todo si

asociado al comportamiento básico de los objetos primordiales (padres o sustitutos), proveedores de información del mayor valor de prestigio.

- La necesidad de compensar el sentimiento de la propia debilidad en la comprensión y manejo realista de las relaciones objetales, con una posición aparentemente fuerte y sólidamente arraigada.
- La *intención* de negar aspectos de la realidad exterior que pudiesen resultar, en alguna medida y de algún modo, generadores de ansiedad, miedo o inseguridad. En este contexto, el vivir ciertas tendencias con intensidad, e identificarse con ellas, podría servir a la persona, entre otros efectos, como recurso defensivo para sustraerse al riesgo de ceder a las insinuaciones *comprometedoras* del entorno.

El problema del *apego* a las tendencias en el comportamiento humano es ciertamente mucho más complejo que lo que se puede vislumbrar a partir de lo expuesto. En todo caso se ha buscado resaltar que el *registro* de las tendencias integra, en su configuración final, contenidos *claves* de distintos niveles del funcionamiento psíquico, y que esta amplia representatividad hace que la persona muestre, con frecuencia, resistencia a contradecirlas, a no escucharlas.

Aún así, la libertad puede enseñorearse, actuar por *encima* de las tendencias (a pesar de las dificultades). Educación y cultura juegan en esto un rol de la mayor importancia. Una educación y cultura que creen condiciones verdadera y eficazmente favorables a la auténtica realización de sí, y promuevan en la vida cotidiana un saludable y placentero ejercicio de la razón y del buen *critério*, serán una invitación constante para que la persona, en la *pragmática* de su funcionamiento comportamental, sienta disponer de un amplio y atractivo espacio de posibilidades para actuar desde más allá de sus tendencias, convencido de su suficiente capacidad para orientarse y conducirse selectiva y óptimamente en él, logrando así la oportunidad (utilizadas que fuesen aquellas posibilidades) de reconocerse como genuino constructor de su propio destino.

La nueva historia que se suele reclamar para la humanidad: la historia de una humanidad desarrollada en conformidad con las cualidades que la distinguen esencialmente como tal -como humanidad-, no podrá

verse realizada consistentemente mientras el medio *social-cultural*, de modos tan diversos y sugestivos, intensos y persistentes, siga promocionando, directa e indirectamente, el imperio de las tendencias, y una actitud de sometimiento a ellas, sin la debida valoración de sus contenidos, aún tratándose de tendencias que comprometen aspectos que a esta humanidad y a su desarrollo le son esenciales.

En realidad, el proceso de construcción de una nueva historia de *la humanidad*, que garantice al hombre la posibilidad de un funcionamiento integral definitivamente humano (claramente orientado, y existencialmente sostenido), requiere que la sociedad, ella misma, se esfuerce seriamente en *afirmarse* en la búsqueda de una realización constructiva de sus finalidades superiores.

LOS VALORES EN EL DESPLIEGUE DE LA HUMANIDAD: BREVES CONSIDERACIONES

La humanidad, en lo que se distingue cualitativamente como tal, como humanidad, encuentra su fundamento y su posibilidad de realización¹³ plena en los valores; esto es algo que le es realmente esencial, algo sin lo cual no podría tener lugar el cumplimiento de su sentido, de su finalidad, del destino al que (ella) está llamada; siendo, en ese contexto, la libertad, al tiempo que un valor, una condición requerida para ejercer de modo realmente humano los demás valores; y las facultades cognitivas, en particular el pensamiento, un (complejo) sistema de instrumentos con qué poderlos identificar y configurar psíquicamente, en sus conceptualizaciones más elementales o en las de mayor complejidad, en sus aplicaciones pragmáticas, y en sus representaciones vivenciales.

Entendemos que la actividad exploratoria de la percepción, la más profunda, trascendente y universal del pensamiento, pero asimismo la de la intuición¹⁴, constituyen en su conjunto una unidad de trabajo psíquico que hace posible, progresivamente, el *reconocimiento*, encuentro y *definición* subjetiva de los valores; en tanto que la libertad nos muestra la extraordinaria dignidad de un ser, no sometido mecánicamente a la realiza-

ción de un proyecto *axiológico* inherente, sino mas bien abierto a la posibilidad de asumir posición frente a él, y de realizarlo por propia decisión, sobre la base y la orientación de la conciencia desarrollada.

Los valores no son pues algo más en la psicología humana, una construcción auxiliar inducida exclusivamente por el entorno social, de la que se vale la persona para el logro de ciertos efectos parciales y concretos. Ellos son, mas bien, algo esencial, una constante en la vida y en la dinámica de su universo psíquico, principios de su actividad, organización y orientación, cualesquiera sean las modalidades y características de presencia que este *universo* llegue a adoptar. Los valores le indican a éste, le sugieren, y permiten, un amplio derrotero de auténtica realización posible, desde el cual poder responder a interrogantes de tanta significación existencial como las referidas al por qué, al para qué, y, al cómo *vivir*.

Así entendidos los valores, como aspectos inherentes a la onticidad humana y a su despliegue, deben ser finalmente considerados como el marco dinámico de desenvolvimiento dentro del cual la persona, según el tipo de actitud que configure respecto de ellos, habrá de construir su destino humano real: de auténtico desarrollo, salud y bienestar; o, en su defecto (destino *esencial* frustrado) de enfermedad, destrucción y muerte.

REFERENCIAS

- Alarco, G. (1977). El itinerario de la voluntad en las Confesiones de San Agustín. *Revista de la Universidad Católica* (Lima, Perú), 2, 149-162.
- Frankl, V. (1998). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.
- Freud, A. (1999). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós.

13. Sobre la realización de sí mismo, véase Vergote (2006).

14. La intuición como facultad cognitivo-afectiva que le permite al ser humano descubrir en la intimidad más interior de su propio ser, al otro, vivenciando, en lo esencial y en sí mismo, lo vivenciado por éste.

- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1987). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, España: Labor.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action* (2e éd.). Paris: P.U.F.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Sherif, M. y Sherif, C. (1975). *Psicología Social*. México: Ed. Harla.
- Vergote, A. (1998). Finalité en psychologie [La finalidad en psicología]. *Revue d'éthique et de théologie morale "Le Supplément"*, 207, 67-100.
- Vergote, A. (2006). *Humanité de l'homme, divinité de Dieu* [Humanidad del hombre, divinidad de Dios]. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción*. (Texto definitivo establecido en colaboración con el autor por Anna Teresa Tymieniecka). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

LA PSICONEFROLOGÍA EN EL PERÚ

Eris Zoila Ortega Reyna*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo, reseñar el quehacer del psicólogo en el campo de la medicina nefrológica. La información que se presenta está basada en referencias, investigaciones y entrevistas a personajes pioneros de esta especialidad en el Perú. Distingue la labor psicológica y atención a los pacientes renales desde un contexto histórico, resaltando su discurrir en el campo clínico hospitalario y de la salud. Al reseñar la evolución de la presencia del profesional psicólogo en el área de la salud renal, la autora muestra el acontecer de un trabajo psicológico especializado en esta área de la medicina interna, y propugna una mirada acuciosa al perfil de esta especialidad denominada Psiconefrolología.

Palabras clave: Psiconefrolología, pacientes renales, insuficiencia renal crónica.

Abstract

The article aims at reviewing the psychologist's work in the field of nephrological medicine. The information given is based on references, researches and interviews to important people who were pioneers of this specialty in Peru. It characterizes psychological work and kidney patients' attention within a historical context by highlighting its work in the clinical and health field. When reviewing the evolution of the presence of the professional psychologists in the area of kidney health, the author shows a psychological specialized work in this area of internal medicine and promotes a careful outlook into this specialty's profile named Psychonephrology.

Key Words: Psychonephrology, kidney patients, chronic kidney disease

* Magíster en Psicología Clínica. Terapeuta familiar sistémica. Candidata al Doctorado en Psicología por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. zoilaortega@hotmail.com

ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES ACERCA DE LA PSICOLOGÍA EN LA NEFROLOGÍA

En el ocaso de la segunda guerra mundial creció la necesidad del trabajo en salud clínica y mental para apoyar la rehabilitación de los combatientes que retornaban de la guerra, pues los problemas mentales y emocionales que presentaban eran serios y diversos, constituyendo una intensa demanda de atención en todas las áreas de la salud; circunstancias en que aparece la imperiosa necesidad de los tratamientos de reemplazo renal para los síndromes urémicos.

Reportes teóricos mencionan que los inicios de la disciplina nefrológica, datarían de los años cuarenta, pero es a fines de la década de los cincuenta, que nace como especialidad médica reconocida. Según Sanz (2002) el término Nefrología fue acuñado por primera vez en 1960, y en 1977 la sociedad de nefrología de España lo reconoce como tal.

En esas décadas, las alteraciones en salud mental que eran derivadas del campo de la Nefrología, eran vistas como consecuencia directa de los síndromes urémicos; las investigaciones de Friedman (1970), Reichsman (1972), y Kaplan y Czaczkes (1976), describen que los síntomas urémicos de los pacientes renales en diálisis crónica, eran seguidos por alteraciones orgánicas como, cansancio, letargia, desinterés, irritabilidad, desorientación, confusión y mala interpretación de estímulos ambientales.

Abram (1972) y Baker y Knutson (1976) clasificaron las manifestaciones psiquiátricas de los pacientes urémicos como asténicas, delirantes, agudas, esquizofrénicas, deprimidas, maníacas y paranoides, las mismas que eran derivadas a los departamentos de salud mental, donde recibían tratamiento psiquiátrico e intervención de los trabajadores sociales y psicólogos. Teschan y Reichsman (1972 - 1976), y Branden (1993), agregan que las reacciones psicológicas de los pacientes urémicos y pacientes en diálisis muestran estrés, dificultades sexuales, masturbación, alteraciones en las relaciones de parejas y en las estructuras familiares.

Uno de los hechos que marcó historia en este contexto, se produjo en el año 1962, cuando en Washington, Estados Unidos, el doctor Belding Scribner abre el primer centro de diálisis externa denominado Seattle Artificial Kindey Center, donde inicia tratamientos de

sustitución renal con hemodiálisis, lo que significó un suceso científico de avanzada en el tratamiento de la IRC y la calidad de vida de estos pacientes, según A. Piazza (comunicación personal, 22 de noviembre, 2008).

A fines de esa década e inicios de los setenta, la problemática y situación de los pacientes renales comenzó a ser vista desde una dimensión psicosocial; la demanda del paciente renal iba creciendo y los tratamientos eran cada vez más selectivos, por los altos costos que significaban para los servicios de salud.

La nueva posibilidad de vida para los pacientes renales con tratamiento de hemodiálisis, se tornó poco accesible para la mayoría de los ciudadanos, es así que en 1977 en el estado de Seattle, se organizó un comité formado por diversas personalidades y religiosos de la comunidad, a fin de seleccionar a los candidatos que se harían acreedores a los tratamientos de diálisis (Piazza, 1992), llamado también, según Casado (2008), el Comité de Dios.

Este acontecimiento suscitó críticas y protestas en defensa de los derechos de los pacientes renales; situación que coincidía con la época de cuestionamientos sociales imbuidos de reflexiones humanistas, generando gran protesta y movilización en amparo de los derechos de estos pacientes, hecho que dejó sentadas las bases formales para el inicio y evolución de la Bioética, con la aprobación de la Ley de los Derechos de los enfermos (Lugo, 2006).

La labor del psicólogo en áreas especializadas de la salud, toma fuerza desde mediados de la década de los años 60, los efectos y resultados de la medicina tradicional y enfoques psiquiátricos y psicológicos de vanguardia, psicoanálisis y conductismo, no cumplían con las expectativas esperadas, especialmente para las enfermedades crónicas.

El conductismo era criticado porque carecía de poder explicativo suficiente para enfrentarse al manejo de estos pacientes, y el psicoanálisis era censurado por su poca asertividad en los resultados. La búsqueda de propuestas que cumplieran con las expectativas requeridas, orientaron su atención a lo psicológico y social como parte de la etiología de las mismas, como lo refiere Oblitas (2008).

Según Beneit (1987), en 1980 el psiquiatra George Engel de la Universidad de Rochester en New York, postula la necesidad de un nuevo modelo médico, el Bio-Psico-Social, que incluía una comprensión global del ser humano psíquicamente enfermo. Valorar el contexto psicológico y social en el proceso de recuperación y mantenimiento de la salud, especialmente para el manejo de pacientes crónicos, permitió que surgiera el tema de la existencia social interactiva, rehabilitación y calidad de vida (Flores, 2004 y Oblitas, 2008).

Contemplar el fenómeno vital humano en la salud/enfermedad y el resultado de la interacción de factores orgánicos, ambientales y psicosociales, determinaba un proceso de avance para la ciencia psicológica. En el año 1980 la American Psychological Association, con la propuesta de Joseph Matarazzo oficializa el término Psicología de la Salud, pronunciamiento que reafirmó la presencia y accionar del profesional psicólogo en los servicios de salud, con un desempeño especializado y sistémico dentro de los equipos multidisciplinarios en diversas áreas de la medicina.

En 1992 el interés por los aspectos psicológicos y comportamentales del paciente con cáncer llevaron a la definición de una nueva sub-especialidad, la Psico-oncología reconocida así en Estados Unidos, y en Europa como Oncología Psicosocial, según Die (2003).

En América Latina, en el año 1983, en el XIX Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología celebrado en Quito, y en el Primer Simposio Internacional de Psicología de la Salud en 1984, en la Habana, Cuba, según Pérez (2003), se plantearon aspectos como la atención psicológica a enfermos crónicos en donde los temas sobre la consideración a enfermos oncológicos y renales fueron tomados prioritariamente en cuenta.

EN EL PERÚ

La Nefrología tiene presencia en el campo de la medicina peruana desde finales de los años 50, según A. Piazza (comunicación personal, 22 de noviembre, 2008). Las investigaciones nacionales e internacionales con aportes sobre biología molecular, tecnología y globalización la ubicaban como una disciplina especializada de avanzada en el manejo de la salud renal (Castillo, 1991 y Torres, 1999).

Su quehacer se destaca desde 1957; en diciembre de ese año el doctor Carlos Monge y un grupo de colaboradores, utilizan por primera vez una máquina de hemodiálisis para tratar pacientes urémicos, realizando la primera sesión de hemodiálisis en un paciente con insuficiencia renal aguda, con un resultado exitoso. Posteriormente, en 1967 se inicia el primer programa de hemodiálisis crónica en el hospital, llamado en ese entonces Obrero, hoy Guillermo Almenara Irigoyen, y, seis años más tarde, en 1973, en el hospital mencionado se realiza el primer trasplante renal (Piazza, 1992; A. Piazza, comunicación personal, 22 de noviembre, 2008). Posteriormente estas actividades son igualmente realizadas en el hospital del Empleado hoy llamado Edgardo Rebagliati Martins, referido, por Castillo (1992) y E. Reynoso (comunicación personal, 19 de agosto, 2009).

Los problemas mentales, emocionales y del comportamiento que presentaban los pacientes urémicos en los contextos hospitalarios, se manejaron desde los departamentos de psiquiatría; el psicoanálisis con la evaluación psicométrica y consejería, hipnoterapia y las asociaciones libres; las terapias cognitivo conductuales con la relajación, desensibilización sistemática y afrontamiento al stress (Santibáñez, 1987); las corrientes dinámicas con la reeducación orientadas a las tensiones interiores y para generar conciencia de enfermedad, según I. Andia (comunicación personal, 27 de noviembre, 2007).

Las redes hospitalarias y asistenciales, fueron abriendo un abanico de posibilidades y soporte para los enfermos renales, la joven disciplina de la Nefrología se posesionaba presurosamente en el campo médico asistencial y hospitalario como lo refieren A. Piazza (comunicación personal, 22 de noviembre, 2008) y V. Santibáñez (comunicación personal, 20 de agosto, 2008).

En las décadas de los 80 y 90, el trabajo del psicólogo en el área de la medicina nefrológica se hace evidente y necesario, especialmente en las unidades de hemodiálisis, donde el aporte psicológico y nutricional contribuyen a brindar mejor calidad de vida al paciente renal (C. Batilana, comunicación personal, 5 de octubre, 2000), y en las unidades de hemodiálisis, diálisis peritoneal y trasplante, comentado por E. Reynoso (comunicación personal, 18 de agosto, 2009).

La labor asistencial del trabajo psicológico con el paciente renal, familia, redes de soporte, actividades de prevención y promoción, evidenciaban un accionar dinámico y comprometido. La aplicación de terapias psicológicas en las etapas de crisis, procesos de canulación, adherencia a los tratamientos, dietas y preparación para trasplante, contribuían a mejorar la calidad de vida de esta población de pacientes (E. Reynoso, comunicación personal, 18 de agosto, 2009, y V. Santibáñez, comunicación personal, 20 de agosto, 2008); a generar conciencia de enfermedad y adherencia a los tratamientos -agregan Santibáñez (1987), y Ortega y Escudero (1996a)-, así como a un mejor afrontamiento a la hemodiálisis, según Rudnicki (2006).

Por esas décadas la intervención del psicólogo para coadyuvar al manejo del paciente renal, comienza a ser requerida y reconocida por los médicos nefrólogos y las familias, demandando presencia estable en los servicios de hemodiálisis. Su participación y apoyo desde el diagnóstico, tratamientos, cambio de estilos de vida y movimientos familiares, eran elementos que comúnmente el psicólogo trabajaba (A. Piazza, comunicación personal, 22 de noviembre, 2008; E. Reynoso, comunicación personal, 18 de agosto, 2009, y Ortega y Escudero, 1996a).

Los síndromes urémicos crónicos y tratamientos largos y costosos generan significativas alteraciones en la vida del paciente (Cieza, 1995, y Cieza, Estremadoyro y Tenorio, 1995); las manifestaciones emocionales y del comportamiento aparecen en las etapas del duelo psicológico según Santibáñez (1987); conocer el diagnóstico y las características de los tratamientos, generan etapas de crisis y cambios en las estructuras de la vida personal, familiar, de pareja, laboral y socio-económica; hechos que alteran significativamente el contexto emocional del paciente (Ortega, 2005; Ortega, Martínez y Escudero, 2002; Ortega y Martínez, 2004).

Ortega et al. (2002) concluyen que la afección que sufren los pacientes renales al conocer la enfermedad, coincide con los efectos emocionales que presentan los familiares. Ortega (2005) y Ortega y Martínez (2004), puntualizan que una intervención psicológica con terapia familiar sistémica redistribuye la tensión en la estructura familiar, facilitando el mejor manejo de la enfermedad, por parte del paciente y familiares.

Santibáñez (1987) en su estudio menciona que el contexto psicológico del paciente con hemodiálisis crónica es significativamente traumático y desgastante. Andia (2001) expone que la adaptación psicológica del paciente en terapia de reemplazo renal sigue un proceso, donde la presencia del psicólogo y la familia son importantes. Ortega y Escudero (1996a) mencionan que el comportamiento del paciente con insuficiencia renal crónica terminal, que ingresa al programa de hemodiálisis, presenta cuadros emocionales intensos, que, según Ballena (2002) forman parte del contexto clínico y proceso de tratamientos.

En su investigación Ortega y Escudero (1996b) refieren entre los factores más estresantes del paciente en diálisis, las horas de tratamiento, canulación, asistencia a los centros de diálisis, dietas y cambios de hábitos. Ortega (2002) manifiesta que la población de pacientes renales de su estudio, presentaron bajos niveles de autoestima, afectando los procesos de adquisición de conciencia de enfermedad y manejo de tratamientos.

La participación del psicólogo en el equipo multidisciplinario permite un trabajo con significativos resultados en el manejo de la salud y calidad de vida de las personas afectadas con esta dolencia (V. Santibáñez, comunicación personal 20 de agosto, 2008, y A. Piazza, comunicación personal, 22 de noviembre, 2008), cuya incidencia es un problema de salud pública, con un avance vertiginoso a nivel nacional e internacional (Hurtado y Aréstegui, 2007).

Fue en la década de los ochenta que la demanda de atención a pacientes renales creció significativamente (C. Batilana, comunicación personal, 5 de octubre, 2000; A. Piazza, comunicación personal, 22 de noviembre, 2008 y E. Reynoso, comunicación personal, 19 de agosto, 2009), y con ello, la necesidad del trabajo de equipo especializado.

En los años noventa se visualizó la presencia de un profesional psicólogo en los centros de diálisis hospitalarios del seguro social y en algunos del Ministerio de Salud MINSa; la necesidad de atender los problemas emocionales que afectaban la salud del paciente renal, demandaron el requerimiento de psicólogos para las unidades de diálisis, según A. Piazza (comunicación personal, 22 de noviembre, 2008). Los centros de diálisis privados, que tenían convenio con EsSalud,

fueron incorporando a psicólogos y nutricionistas a su staf de profesionales.

En los centros de prestaciones de salud privada aparecen, por los años 70, los servicios de tratamiento de hemodiálisis, entre éstos, el Centro de Diálisis CEDIA, centros de diálisis de las Clínicas San Felipe, Internacional y San Borja, este último liderado por el Dr. Carlos Batillana Guanilo, otro de los pioneros de la salud renal en el Perú, referido por V. Santibáñez (comunicación personal, 20 de agosto, 2008). Este último contaba con una psicóloga permanente para los servicios de hemodiálisis.

En los hospitales del MINSA, Dos de Mayo, Arzobispo Loayza, Hipólito Unanue y María Auxiliadora la atención psicológica al paciente renal está a cargo del área de psicología del nosocomio, que atiende casos de emergencia o crisis, asimismo, los casos de pacientes renales con problemas emocionales o conductuales son derivados al departamento de psicología y/o psiquiatría.

Visualizar características peculiares de la población de pacientes renales y sus familias desde la posibilidad del conocimiento y la experiencia, es una trayectoria enriquecedora; los cambios físicos, mentales, emocionales y conductuales que presentan, son parte del bagaje de una actividad humana en desventaja, que involucra el quehacer psicológico con una visión de servicio y compromiso profesional.

PSICONEFROLOGÍA

La presencia formal del psicólogo peruano dentro del campo clínico y científico, aparece alrededor de la década de los 50; según Alarcón (1980), en sus inicios su desarrollo estuvo vinculado a la medicina y pedagogía, campos donde ejerció una práctica e investigación valiosa para el quehacer humano nacional e internacional.

El interés por los temas psicológicos desde la práctica médica y psiquiátrica fue enriquecedor para la psicología, pues el aporte de renombrados profesionales

de la psiquiatría como Hermilio Valdizán, Rotondo, Seguí, Caravedo, y Mariátegui entre otros, evidenciaron la importancia de la salud emocional en el contexto clínico médico (Alarcón, 1980; Mariátegui, 1999).

La nefrología desde sus inicios mantiene un ritmo acelerado de desarrollo; sin embargo en los últimos años la demanda ha crecido significativamente y con ello el requerimiento de tratamientos, traumáticos y poco factibles económicamente para las mayorías poblacionales.

Sobre la presencia de la psicología en la nefrología, Rudnicki (2006) menciona que esta intervención puede ser vista desde un enfoque integrado del hombre teniendo en cuenta los parámetros biológico y sociocultural, mencionando que sus aportes están orientados a una mejor comprensión del paciente renal crónico en hemodiálisis, específicamente.

La intervención clínica en las enfermedades crónicas, postulan actuaciones profesionales especializadas, como lo evidencia la enfermería nefrológica; desde este contexto podemos considerar el accionar especializado del psicólogo en la nefrología, como Psiconefrología.

Visualizar esta situación, desde un accionar que moviliza recursos y esfuerzos multidisciplinarios, concierne una intervención elaborada y solidaria frente a la enfermedad y tratamientos; sin embargo el quehacer psicológico, se orienta también a brindar soporte emocional frente a un trasplante, equipo asistencial y clima hospitalario y por qué no decirlo, aportar en las políticas sanitarias correspondientes, hechos que lo ponen a la vanguardia de esta problemática de salud, que cuenta con altas tasas de incidencia y prevalencia, a nivel nacional e internacional, según Saavedra (2005).

Desde esta temática podríamos entender que la subespecialidad de la psiconefrología, es una disciplina que se ocupa de los aspectos psicológicos emocionales, conductuales y espirituales del paciente renal, su familia y todo elemento influyente en su contexto.

REFERENCIAS

- Abram, H. (1972). The Psychiatrist the treatment of chronic renal failure and the prolongation of life. *American Psychiatry*, 124, 1351.
- Alarcón, R. (1980). Desarrollo y estado actual de la psicología en el Perú (Parte A). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(002), 205-214. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80512202.pdf>
- Andía, I. (2001). Adaptación psicológica del paciente en terapia de reemplazo renal. V Curso Internacional de Nefrología. *Rev. Sociedad Peruana de Nefrología*, 1, 115-117.
- Ballena, N. (2002). *Percepciones del paciente con insuficiencia renal crónica sobre su enfermedad y tratamiento de hemodiálisis*. Tesis para optar el título de licenciada en enfermería. Escuela de enfermeras del Hospital Arzobispo Loayza Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Baker, A., Knutson, J. (1976). Psychiatrist aspects of uremia. *American Journal Psychiatry*, 102, 683.
- Beneit, P. (1987). *La enfermedad crónica. Psicología de la salud*. Madrid: Editorial Tébar.
- Branden, N. (1993). *Honoring the self. The psychology of confidence and respect*. New York: Bantam Books.
- Casado, A. (2008). Quién vive y quién muere (según el comité de Seattle). *Dilemata Portal de éticas aplicadas*. Recuperado de <http://www.dilemata.net/index.php/Bioetica-para-legos/quivive-y-quimuere-segl-comite-seattle.html>
- Castillo, H. (1992). Historia de la Nefrología. Hospital Edgardo Rebagliati Martins. *Nefrología*, 2(3), 53.
- Castillo, W. (1991). *Evaluación integral de un programa de hemodiálisis crónica*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Cieza, J. (1995). *Vida e insuficiencia renal crónica terminal*. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Cieza, J., Estremadoyro, L. y Tenorio, A. (1995). Influencia de la hemodiálisis sobre la capacidad laboral de pacientes en hemodiálisis crónica intermitente. *Revista Médica Herediana*, 6(1), 27- 32, Lima.
- Die, M. (2003). *Psico-oncología*. Madrid: Ades Ediciones.
- Flores, L. (2004). Psicología de la Salud (Universidad Católica y Universidad Nacional de Colombia). *Psicología Científica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-141-1-psicologia-de-la-salud.html>.
- Friedman, E., Goodwin, N. J. & Chaudhry, L. (1970). Psychological adjustment to maintenance hemodialysis. *NY State J. Med.*, 70, 629-637
- Hurtado, A. y Aréstegui, E. (2007). *Enfermedad renal crónica terminal y factores de riesgo en Perú. Análisis costo - beneficio de la prevención*. Servicio de Nefrología Carlos Monge Cassinelli. Hospital Nacional Arzobispo Loayza, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.
- Kaplan, A. y Czaczkes, J. (1976). The influence of patient's personality on adjustment to chronic dialysis. *Journal of Nervous Mental Disease*, 162, 323-333.
- Lugo, E. (2006). *Bioética personalista según la visión orgánica del padre José Kentenich*. Argentina: Editorial Patris.
- Mariátegui, J. (1999). La psiquiatría peruana: Presente y futuro. *Revista de Neuro-Psiquiatría del Perú*, 62(1). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BvRevistas/Neuro_psiquria/v62_n1/la%20psiquiatria%20peruana.htm
- Oblitas, L. (2008). Panorama de la psicología de la salud. *Psicología científica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-314-panorama-de-la-psicologia-de-la-salud.pdf>
- Ortega, E. (2002). *Elaboración de un programa psicoterapéutico para elevar los niveles de autoestima en pacientes con tratamiento de diálisis*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Ortega, E. (2005). *Investigación ampliada de intervención sistémica en crisis inesperada en familias donde un miembro es diagnosticado de insuficiencia renal crónica terminal y enfrenta la necesidad de hemodiálisis*. Libro de resúmenes del IX Congreso Peruano de Nefrología y II Curso Iberoamericano de Nefrología, diálisis y trasplante. Lima, Perú.

- Ortega, E. y Escudero E. (1996a). *Comportamiento del paciente con insuficiencia renal crónica, terminal que ingresa a programa de hemodiálisis*. Libro de resúmenes del X Congreso Latinoamericano de Nefrología e Hipertensión (p. 150). Santiago de Chile.
- Ortega, E. y Escudero E. (1996b). *Fuentes de estrés en pacientes en hemodiálisis crónica*. Libro de resúmenes del X Congreso Latinoamericano de Nefrología e Hipertensión (p.150). Santiago de Chile.
- Ortega, E., Martínez I. y Escudero, E. (2002). *Esquema cognitivo conductual del paciente y familia ante la insuficiencia renal terminal y la necesidad de hemodiálisis*. Libro de resúmenes del VII Congreso Peruano de Nefrología. Lima, Perú.
- Ortega, E. y Martínez I. (2004). *Intervención sistémica en crisis inesperada en familias donde un miembro es diagnosticado de insuficiencia renal crónica terminal y enfrenta la necesidad de hemodiálisis*. Libro de resúmenes del IX Congreso Peruano de Nefrología y II Curso Iberoamericano de Nefrología, Diálisis y Trasplante. Lima, Perú.
- Pérez, R. (2003). La psicología de la salud en Cuba. (Instituto superior de ciencias médicas de La Habana. Universidad Médica de Moscú). *Psicología científica.com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-112-1-la-psicologia-de-la-salud-en-cuba.html>
- Piazza, A. (1992). Historia del Servicio de Nefrología. Hospital Nacional Guillermo Almenara Irigoyen. *Nefrología*, 12(3), 46-50.
- Reichsman, F. (1972). Problems in adaptation to maintenance hemodialysis a four year study of 25 patients. *Arch. Int. Med.*, 130, 859-865.
- Rudnicki, T. (2006). Sol de invierno: Aspectos emocionales del paciente renal crónico. *Diversitas*, 2(2), 279-288.
Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1794-9998.
- Saavedra, A. (2005). *Epidemiología de la insuficiencia renal crónica*. IX Curso Internacional de Nefrología. Sociedad Peruana de Nefrología. Recuperado de <http://www.spn.org.pe>.
- Santibáñez, Y. (1987). Trastornos emocionales más frecuentes en pacientes con hemodiálisis crónica. *Diagnóstico* (Revista Médica de la Fundación Instituto Hipólito Unanue), 19(2).
- Sanz, D. (2002). Nefrología Española, Editorial. *Gaceta Médica de Bilbao*, 99, 1.
Recuperado de <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:EyYqUMma25IJ:www.gacetamedicabilbao.org/web/pdf>
- Teschan, B. y Reichsman, A. (1972 - 1976). *Neurophysiological and abnormalitis in uremia and rehabilitation of patients chronic HD*.
- Torres, C. (1999). Apuntes sobre la historia de la nefrología en los últimos 50 años. *Rev Med Hered.*, (Lima) 10(1), 1-6. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1018-130X1999000100001&script=sci_arttext

INTENSIDAD AFECTIVA EN CUIDADORES FAMILIARES DE PACIENTES CON ALZHEIMER DE LAS CIUDADES DE LIMA Y HUÁNUCO

Peggy Mansilla Natividad*

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad: a) Determinar el factor de la Escala de Intensidad Afectiva que predomina en el cuidador familiar de pacientes con Alzheimer de las ciudades de Lima y Huánuco y b) analizar el papel de los factores socio-culturales y su influencia en la experiencia emocional del cuidador familiar. Este estudio fue descriptivo-correlacional; se usó la Escala de Intensidad Afectiva de Larsen (AIM), para evaluar la magnitud con que la emoción ha sido experimentada.

Mediante un análisis multivariado, se evidencia que existen diferencias significativas en la intensidad afectiva, predominando los factores afectividad positiva y reactividad negativa en un nivel alto, y el factor serenidad en un nivel bajo. El género y las horas de cuidado inciden en la intensidad afectiva; el parentesco, edad, estado civil y grado de instrucción no inciden en la intensidad afectiva.

Palabras Clave: Intensidad afectiva, cuidadores familiares, pacientes con Alzheimer.

Abstract

The present study aimed at a) identifying which factor of Affective Intensity Scale prevails in the family caregiver of patients with Alzheimer in the cities of Lima and Huánuco, b) analyzing the role of socio-cultural factors and their influence on the family caregiver's emotional experience. This study was descriptive-correlational and the Affective Intensity Scale Larsen (AIM) was used to assess the extent to which emotion has been experienced. By multivariate analysis, it appears that there are significant differences in affective intensity, mainly positive affectivity and negative reactivity factors at a high level, and the serenity factor at a low level. Gender and the hours of care affect the intensity of affection; kinship, age, marital status and education level did not affect emotional intensity.

Key Words: Emotional intensity, family caretaker, patients with Alzheimer.

* Magíster en Psicología Clínica y de la Salud, candidata al Doctorado por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - Unifé. pemana228@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La situación demográfica actual a nivel mundial, indica claramente la tendencia al crecimiento de los grupos etáreos que superan los 60 años de edad, quienes cotidianamente plantean diversidad de necesidades acordes a esa etapa de la vida. Y el Perú no se mantiene ajeno a este proceso de envejecimiento poblacional paulatino, pero sostenido. Según el Instituto Nacional de Estadística (INEI, 2002), las personas de 60 años de edad a más se incrementarán, de 1 millón 848 mil en el año 2000, a 3 millones 613 mil en el año 2020 y, a 4 millones 470 mil en el año 2025.

A medida que la esperanza de vida aumenta y la persona avanza en edad, se incrementa la incidencia y prevalencia de enfermedades degenerativas; según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 1994, citado por Organización Mundial de la Salud, 2002), más del 80% de adultos mayores padecen enfermedades crónicas y la enfermedad de Alzheimer afecta en el mundo a 23 millones de personas, y según estimaciones del Instituto Nacional de Enfermedades Neurológicas (“Aproximadamente 270 mil personas”, 2005) un promedio de 270 mil personas padece en el Perú la enfermedad de Demencia tipo Alzheimer, de los cuales sólo el 10% recibe atención en los establecimientos de salud, quedando la mayoría de los casos en manos de la familia como un asunto de la vejez.

La Organización Mundial de la Salud ha catalogado a la demencia tipo Alzheimer como “la auténtica epidemia mundial”, y estima que habrá 240 millones de personas afectadas de la enfermedad de Alzheimer en el 2025; y es de esperar el mismo aumento proporcional de cuidadores.

Cuidar es una situación que muchas personas a lo largo de sus vidas acaban experimentando. La experiencia de cada cuidador es única, ya que son muchos los aspectos que hacen que esta experiencia difiera de cuidador a cuidador. El por qué se cuida, a quién se cuida, la relación previa con la persona cuidada, la causa y el grado de la dependencia del familiar de edad avanzada, la ayuda que prestan otros miembros de la familia, las exigencias que se plantean los cuidadores, etc., son algunos de esos aspectos.

Cuidador es aquella persona que de forma cotidiana se hace cargo de las necesidades básicas y psicosociales del enfermo. Las familias desarrollan una

gran labor en el día a día del cuidado de su familiar. No sólo son un apoyo en la realización de las actividades de la vida diaria, sino que se convierten en un referente funcional y emocional que es vital en el cuidado de estos pacientes.

Muchas personas en nuestro país dedican una parte de su tiempo a cuidar a un familiar, normalmente de edad avanzada, el cual depende de esta ayuda para poder desenvolverse en las actividades de la vida diaria, esta dependencia genera en el cuidador múltiples sentimientos, estados de ánimo y emociones. En todos los cuidadores aparecen emociones y sentimientos tanto positivos como negativos en distintos grados e intensidad hacia la persona que cuida y hacia sí mismo, y que pueden convertir la tarea del cuidado en una labor difícil y, en ocasiones hasta frustrante para las personas que la desempeñan.

Las líneas de investigación más recientes postulan que el afecto es un concepto multidimensional y que pueden identificarse principalmente dos dimensiones globales de experiencia emocional: placer-displacer y activación y calma (Reisenzein, 1994; Russell, 1980 y Schimmack, 1996, citados por Ortiz, 1999). Sin embargo, la evidencia indica que los estados emocionales difieren de una persona a otra no sólo en cualidad, sino también en intensidad.

Larsen y Diener (1987) proponen un modelo alternativo del afecto que plantea una estructura compuesta por dos dimensiones independientes entre sí: frecuencia e intensidad. La frecuencia se define como el promedio de tiempo durante el cual las personas experimentan predominantemente afecto positivo o negativo, mientras que la intensidad es entendida como el grado en que las emociones son experimentadas independientemente de la valencia de éstas.

Es éste el núcleo principal del constructo desarrollado por Larsen y Diener, la comprensión de las diferencias individuales en intensidad de respuesta a idénticos estímulos emocionales; es decir, el constructo de intensidad del afecto hace referencia a las diferencias individuales en la intensidad con que las personas experimentan sus emociones (Larsen y Diener, 1987). Esta característica es independiente de la valencia de la emoción, las personas que experimentan de manera intensa emociones positivas tienden a experimentar de la misma manera las emociones negativas (Diener,

Larsen, Levine y Emmons, 1985, citados por Ortiz, 1999), así como de la frecuencia y de la propia intensidad del estímulo elicitor.

Así mismo, Larsen (1991, citado por Ortiz, 1999), hace distinción entre los conceptos de contenido emocional y estilo emocional, bajo el primer concepto incluye las típicas emociones que probablemente una persona experimentará durante el tiempo (afecto positivo o negativo), mientras que el segundo se refiere al modo en que son experimentadas. Siguiendo con Larsen y Diener, si nos referimos al estilo emocional, el concepto fundamental es el de Intensidad Afectiva o nivel de reactividad o variabilidad de la reacción emocional de un sujeto. La Intensidad Afectiva se identifica como un estilo emocional, una forma peculiar de experimentar y responder ante las situaciones (Rusting y Larsen, 1997; McFatter, 1998, citados por Ortiz, 1999).

Larsen (1984, citado por Ortiz, 1999) señala que la intensidad afectiva, modula aspectos tanto cognitivos, como comportamentales y afectivos; y considera dentro de esta intensidad afectiva cuatro factores: La Afectividad Positiva, que describe los afectos positivos de felicidad, alegría, euforia, satisfacción, entre otros. La Intensidad Negativa, conformada por descriptores de intensidad de afecto negativo: ansiedad, tensión, nerviosismo, estrés, depresión, culpa, vergüenza, etc. La Serenidad, describe la experiencia afectiva como serenidad, calma, paz, relax, tranquilidad y contento. La Reactividad Negativa, caracterizada por reacciones afectivas negativas, que aluden a situaciones potencialmente inductoras de respuestas afectivas negativas. Abarca reacciones afectivas negativas a estímulos medioambientales.

El comprender la intensidad con que se experimentan las emociones ayudará al cuidador a manejar satisfactoriamente los problemas, a su supervivencia y le proporcionará estabilidad emocional y seguridad no sólo al cuidador sino al que recibe el cuidado.

De acuerdo a lo señalado proponemos los siguientes objetivos:

- Determinar el factor, de la Escala de Intensidad Afectiva, que predomina en el cuidador familiar de pacientes con Alzheimer de las ciudades de Lima y Huánuco.
- Analizar el papel de los factores socio-cultura-

les y su influencia en la experiencia emocional del cuidador familiar.

- Conocer el perfil del cuidador familiar de pacientes con Alzheimer de las ciudades de Lima y Huánuco.

MÉTODOS

Es un estudio descriptivo-correlacional; cuya muestra estuvo compuesta por 80 cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer, de los cuales 40 eran de la ciudad de Lima y 40 de la ciudad de Huánuco.

El diseño de muestreo asumido fue el no probabilístico-intencional. Es decir, se seleccionaron aquellos cuidadores que presentaron, a criterio de la autora, condiciones que se ajustaran a los parámetros del estudio, como son:

- Ser el cuidador familiar principal de pacientes con Alzheimer, que conviven bajo el mismo techo cuidador-enfermo.
- Que compartan las actividades de la vida cotidiana.
- Radicar en la ciudad de Lima o en la ciudad de Huánuco.

Para medir la intensidad afectiva se utilizó la Escala de Intensidad Afectiva de Larsen (AIM) versión española (Martínez-Sánchez y Ortiz-Soria, 1997; Martínez-Sánchez y Ortiz Soria, 2000), que mide la intensidad o magnitud con que la emoción ha sido experimentada.

Por otro lado, se procedió a la validación de la Escala de Intensidad Afectiva (Larsen y Diener, 1987), sometiéndolo al criterio de 20 jueces especialistas en el área clínica de ambas ciudades, para valorar el nivel de comprensión de los ítems y la consistencia interna de la misma; obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0.828 resultando altamente confiables, así mismo los ítems resultaron altamente confiables ya que tienen un alpha mayor de 0.81., encontrándose que todos los ítems son válidos para ser aplicados a la muestra. Luego se procedió a la administración de la Escala a una muestra piloto (20 cuidadores familiares de ambas ciudades) para determinar la consistencia interna de los ítems.

Para el tratamiento estadístico se utilizó un programa estadístico computarizado (SPSS 12.0), en el que se empleó estadísticos descriptivos, el análisis de varianza de un diseño experimental y del modelo de regresión lineal múltiple para probar la igualdad de las medias del nivel de intensidad afectiva entre las diferentes variables y establecer la incidencia y la relación estadística entre la intensidad afectiva y las variables cuantitativas y cualitativas. En este modelo la prueba F nos indica la significancia conjunta de las variables, y la prueba t nos indica la significancia individual de cada variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

RESULTADOS

Dentro de las características demográficas se encontró que el 81.25 % (65) de los cuidadores, estuvo conformado por mujeres, cuyas edades fluctuaban entre 51 a 69 años de edad (40%); el 52.5% (42) eran casadas, y el 41.25% (33) amas de casa.

Con respecto al parentesco, el 57.5% (46) son hijas, quienes mencionaron tener grado de instrucción superior (66.25%). El tiempo que se dedican al cuidado de sus familiares es de 0 a 2 años (42.5%).

Al analizar los factores de intensidad afectiva (véanse Tablas 1, 2 y 3), se encontró que, en el cuidador familiar de las ciudades de Huánuco y Lima, predomina el factor afectividad positiva, seguido del factor reactividad negativa en un nivel alto, siendo superior las medias del grupo de cuidadores familiares de la ciudad de Huánuco. Así mismo el factor intensidad negativa en el cuidador familiar de ambas ciudades se ubica en un nivel medio y en último lugar el factor serenidad con un nivel bajo. La media en la intensidad afectiva de los cuidadores de familiares con Alzheimer aparentemente es mayor en la muestra de la ciudad de Huánuco quienes presentan una media de 160.35, frente a 148.42 de los cuidadores de la ciudad de Lima.

La media en el factor afectividad positiva de la Escala de Intensidad Afectiva aparentemente es mayor en la muestra de la ciudad de Huánuco (82.63), frente a cuidadores de la ciudad de Lima (78.20), aunque ambos grupos presentan variabilidad de datos similares estadísticamente (16% para ambos). No existen diferencias significativas entre las medias en cuanto al factor afectividad positiva de la Escala Intensidad Afectiva.

Así mismo la media en el factor intensidad negativa de la Escala de Intensidad Afectiva es similar estadísticamente en ambas ciudades: Huánuco, 23.95 y Lima 23.10. No existen diferencias significativas entre las medias en cuanto al factor intensidad negativa de la Escala Intensidad Afectiva.

La media en el factor serenidad de la Escala de Intensidad Afectiva de los cuidadores de familiares con Alzheimer, aparentemente es similar en la muestra de la ciudad de Huánuco (17.55) y de la ciudad de Lima (16.33); y se observa mayor dispersión en los puntajes del factor mencionado en el grupo de Huánuco, que en el grupo de Lima. Sin embargo estadísticamente no existen diferencias significativas entre las medias de cada grupo.

Analizando la media en el factor reactividad negativa de la Escala de Intensidad Afectiva de los cuidadores de familiares con Alzheimer, aparentemente es mayor en la muestra de la ciudad de Huánuco (36.23), frente a cuidadores de la ciudad de Lima (30.80), aunque el nivel de dispersión de datos respecto al factor reactividad negativa, es mayor en el grupo de Lima (24%, frente a 17% para la muestra de Huánuco). Estadísticamente existen diferencias significativas entre las medias de cada grupo en cuanto al factor reactividad negativa de la Escala Intensidad Afectiva.

Así mismo, se reportan, en primer lugar el contraste de Levene (F) sobre homogeneidad o igualdad de varianza; el resultado de este contraste $F = 1.975$ con un nivel de significación de 0.164, mayor que el nivel crítico de 0.05, permite asumir que las varianzas de ambos grupos son iguales; por tanto, utilizando la información correspondiente a varianzas iguales, se tiene un puntaje t de 3.11 con un nivel de significancia bilateral de 0.003, el mismo que al ser menor que el nivel crítico de 0.05, nos permite afirmar que estadísticamente existen diferencias significativas entre las medias de cada grupo en cuanto a la intensidad afectiva entre los cuidadores de Lima y de Huánuco.

Los límites del intervalo de confianza nos permiten estimar con un 95% de confianza que la diferencia en puntaje medio en intensidad afectiva entre cuidadores de Huánuco y Lima se encuentra entre 4.28 y 19.57.

Tabla 1
Medias y desviación estándar de los factores de intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Huánuco y Lima

Ciudad	FACAP	FACIN	FACSE	FACRN	FACTOT
Huánuco					
Media	82,625	23,950	17,550	36,225	160,35
D.S	12,380	5,444	6,377	6,249	14,12
Lima					
Media	78,200	23,100	16,325	30,800	148,42
D.S.	11,629	5,047	4,245	7,405	19,77

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de la intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco

Ciudad	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	Coefficiente de variación
Huánuco	40	160.35	14.123	2.233	9%
Lima	40	148.43	19.766	3.13	13%

Tabla 3

**Intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco
(Prueba t para muestras independientes)**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Se han asumido varianzas iguales	1.975	0.164	3.11	78.0	0.003	11.93	3.84	4.28	19.57
No se han asumido varianzas iguales			3.11	70.6	0.003	11.93	3.84	4.27	19.59

En cuanto a la media y el análisis de varianza de la variable Intensidad afectiva según el género, existen diferencias significativas entre las medias de intensidad afectiva de cada grupo; siendo superior la media del género femenino de la ciudad de Huánuco en comparación con la media del género femenino de la ciudad de Lima; así mismo no existen diferencias entre el género masculino de la ciudad de Huánuco en comparación con el género masculino de la ciudad de Lima.

Dado que $F(3, 76) = 4,0813$ $p = 0,0096$, y $p < = 0,05$, nos indica que la intensidad afectiva es diferente entre los varones y mujeres de Lima y Huánuco. Es decir que existen diferencias significativas entre las medias de todos los grupos y por lo tanto el género y la ciudad de procedencia inciden en la intensidad afectiva (véase Tabla 4).

Tabla 4
Intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco según el género (Análisis de varianza)

Género	Ciudad	N	Media	Desv. típ.
Mujer	Huánuco	33	162.30	11.74
	Lima	32	148.03	21.48
	Total	65	155.28	18.55
Varón	Huánuco	7	151.14	21.01
	Lima	8	150.00	11.43
	Total	15	150.53	15.96
Total	Huánuco	40	160.35	14.12
	Lima	40	148.43	19.77
	Total	80	154.39	18.09

Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación (P)
Entre grupos	3588.192	3	1196.064	4.081251	0.009634
Intra grupos	22272.800	76	293.063		

$F(3, 76) = 4,0813$ $p = 0,0096$

En cuanto a la edad se concluye que no incide significativamente en la intensidad afectiva. Así mis-

mo se encontró que, a mayor edad menor nivel en el constructo y viceversa (véase Tabla 5).

Tabla 5
Intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco según Edad
(pruebas individuales para los coeficientes de regresión)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	0.086	0.007	-0.005	18.142
A Variables predictoras: (Constante), Edad				
	Coeficiente	Error Típico.	T (78)	Significación (p)
Intercepto	159,1580	6,611059	24,07451	0,000000
Edad	-0,1017	0,134162	-0,75816	0,450642

$R^2 = 0,00731534$

$F(1,78) = 0,5748$ $p < 0,45064$

Error Est. de estimación: 18,142

Respecto al parentesco, estado civil y grado de instrucción, se observa que los grupos no difieren estadísticamente entre sí en los puntajes de intensidad afectiva (véanse Tablas 6, 7 y 8).

Por último, los resultados de los coeficientes de regresión y el análisis de varianza de la variable intensidad afectiva en relación a las horas de cuidado, nos indica que las horas dedicadas no inciden significativamente en la intensidad afectiva (véase Tabla 9).

La variable ciudad de procedencia tiene un t con 77 grados de libertad = -3,293 $p = 0,0015$, como $p < / 2 = 0.025$, lo cual nos indica que la ciudad de procedencia influye significativamente en la intensidad afectiva.

La prueba $F = 5,821$ con 2 y 77 grados de libertad, nos indica que horas de cuidado y ciudad de procedencia influyen en la intensidad afectiva porque $p < = 0,05$.

Tabla 6
Intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco
según el parentesco (Análisis de varianza factorial)

Ciudad	Parentesco	N	Media	Desv. típ.
Huánuco	Hijos	19	161.63	11.33
	Esposos	7	160.57	13.34
	Nietos	5	152.80	23.79
	Hermanos	3	163.00	14.53
	Otros	6	161.00	16.58
	Total	40	160.35	14.12
Lima	Hijos	27	149.33	18.71
	Esposos	4	135.25	29.64
	Nietos	3	155.67	18.93
	Otros	6	149.50	19.52
	Total	40	148.43	19.77
Total	Hijos	46	154.41	17.06
	Esposos	11	151.36	23.10
	Nietos	8	153.88	20.69
	Hermanos	3	163.00	14.53
	Otros	12	155.25	18.28
	Total	80	154.39	18.09

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	4065.14 a	8	508.14	1.655	0.125
Intersección	993900.07	1	993900.07	3237.630	0.000
Ciudad	1585.65	1	1585.65	5.165	0.026
Parentesco	521.07	4	130.27	0.424	0.791
Ciudad * Parentesco	864.54	3	288.18	0.939	0.427
Error	21795.85	71	306.98		
Total	1932701	80			
Total corregida	25860.99	79			

a. R cuadrado = .157 (R cuadrado corregida = .062)

Tabla 7
Intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco según el Estado civil (Análisis de varianza factorial)

Ciudad	Estado civil	N	Media	Desv. típ.
Huánuco	Soltero	15	160.33	18.1133994
	Casado	19	158.74	12.3236093
	Viudo	1	156.00	
	Conviviente	5	167.40	5.81377674
	Total	40	160.35	14.1231761
Lima	Soltero	16	152.31	19.8417699
	Casado	23	147.00	19.2802301
	Viudo	1	119.00	
	Total	40	148.43	19.7664407
Total	Soltero	31	156.19	19.1457904
	Casado	42	152.31	17.3521463
	Viudo	2	137.50	26.1629509
	Conviviente	5	167.40	5.81377674
	Total	80	154.39	18.0929343

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	4315.33a	6	719.22	2.44	0.033
Intersección	466328.29	1	466328.29	1579.99	0.000
Ciudad	1447.66	1	1447.66	4.90	0.030
EstCivil	823.16	3	274.39		0.93
0.431					
Ciudad * EstCivil	412.05	2	206.03	0.70	0.501
Error	21545.66	73	295.15		
Total	1932701	80			
Total corregida	25860.99	79			

a. R cuadrado = .167 (R cuadrado corregida = .098)

Tabla 8
Intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco
según grado de instrucción (Análisis de varianza factorial)

Ciudad	Grado de instrucción	N	Media	Desv. típ.
Huánuco	Superior	23	157.48	16.27
	Secundaria	10	163.80	9.53
	Primaria	6	166.83	10.23
	Sin educación	1	153.00	
Lima	Superior	32	145.50	20.59
	Secundaria	8	160.13	10.19
	Primaria	0	0.00	
	Sin educación	0	0.00	
Total	Superior	55	150.51	19.67
	Secundaria	18	162.17	9.72
	Primaria	6	166.83	10.23
	Sin educación	1	153.00	

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	4827.94a	5	965.59	3.40	0.008
Intersección	463673.01	1	463673.01	1631.33	0.000
Ciudad 0.094		817.49	1	817.49	2.88
Gradoinst 0.099	1845.75	3	615.25		2.16
Ciudad * Gradoinst	230.02	1	230.02	0.81	0.371
Error	21033.05	74	284.23		
Total	1932701	80			
Total corregida	25860.99	79			

a. R cuadrado = .187 (R cuadrado corregida = .132)

Tabla 9
Intensidad afectiva en cuidadores familiares de las ciudades de Lima y Huánuco según horas de cuidado

Ciudad	Media	Desviación Estándar
Lima	12,450000	6,887186
Huánuco	14,575000	7,323610

PRUEBAS INDIVIDUALES PARA LOS COEFICIENTES DE REGRESIÓN

	Coefficiente	D.S.	T (77)	Significación (P)
Intercepto	165.8066	4.797584	34.56045	0.000
Horas de cuidado	-0.3744	0.272058	-1.37612	0.173
Ciudad	-12.7206	3.862835	-3.29306	0.001

$R = 0.36240908$

$F(2,77) = 5,8212$ $p < 0,00442$

Error Estándar de estimación: 17,081

ANÁLISIS DE VARIANZA

FUENTE DE VARIACIÓN	SC	GL	CM	F	SIGNIFICACIÓN (P)
REGRESIÓN	3396.59	2	1698.296	5.821156	0.004423
RESIDUAL	22464.40	77	291.745		
TOTAL	25860.99				

FACTOT = 165,8066 - 0,3744 HORASDED - 12,7206 CIUDAD

DISCUSIÓN

Los resultados hallados en relación a la Intensidad afectiva en cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer de las ciudades de Huánuco y Lima nos indican que hay un predominio del factor afectividad positiva en niveles altos, seguido del factor reactividad negativa a nivel alto, que se traduce en que los cuidadores familiares de ambas ciudades tienden a experimentar emociones positivas intensas a la par de experimentar emociones negativas intensas. Estos resultados apoyan lo encontrado por Diener, Larsen, Levine y Emmons (1985); Larsen y Diener (1987) y Schimmack y Diener 1997 (todos ellos citados por Ortiz, 1999), quienes señalan que los individuos que experimentan emociones agradables intensas también tienen una tendencia a experimentar emociones desagradables intensas. Asimismo, Diener, Colvin, Pavot y Allman, 1991 (citados por Ortiz, 1999 y Geuens, y De Pelsmacker, 2002), demostraron que las emociones agradables intensas ocurren a menudo debido a los mismos procesos que causan emociones desagradables intensas.

Igualmente, los resultados confirman las diferencias entre los cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer de la ciudad de Lima y los de la ciudad de Huánuco, en relación a la intensidad afectiva, lo que nos lleva a inferir que la cultura es un elemento que incide en la experiencia emocional de los cuidadores, llevándolos a comportarse de acuerdo a las pautas establecidas por ella. Sus creencias, costumbres, normas, religión y valores sociales se encuentran enraizados, lo que ha llevado al cuidador a interiorizar en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente.

Nuestro hallazgo nos permite afirmar que los cuidadores familiares de ambas ciudades experimentan con la misma intensidad la afectividad positiva en un nivel alto; lo que se presume que la afectividad positiva es cultivada por el cuidador y ésta le lleva a ampliar su repertorio de acción, su modo habitual de pensar y construir sus recursos personales. En la misma línea Salovey y colaboradores (2000, citados por Campoy, García, Egea, Saurín y Martínez, 1997) mencionan los efectos que tienen las experiencias emocionales positivas en cuanto a que proveen mejores recursos para poder prevenir enfermedades o afrontar más efectivamente los problemas de salud ya existentes.

En cuanto al factor intensidad negativa en los cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer de las ciudades de Lima y Huánuco, no se encuentran diferencias entre los cuidadores de ambas ciudades, lo que nos lleva a inferir que éstos experimentan de la misma forma e intensidad las emociones negativas como ansiedad, tensión, nerviosismo, estrés, depresión, culpa, entre otros, en relación al rol que desempeñan; estos sentimientos minan el bienestar del cuidador interfiriendo, además, en la dinámica de la prestación de los cuidados. Por lo tanto como señala Fredrickson (2000, citado por Prada, 2005), las emociones negativas estrechan el repertorio momentáneo del individuo de pensamiento-acción. Frijda (1986, citado por Campoy et al., 1997) señala que los estados emocionales negativos orientan a las personas a responder a eventos próximos e inmediatos.

Por otro lado, de acuerdo a los resultados obtenidos se aprecia que no existen diferencias en el factor serenidad en los cuidadores de ambas ciudades; ellos poseen serenidad baja en relación a su desempeño, lo que nos lleva a inferir que en la situación de cuidado de pacientes con Alzheimer, los cuidadores experimentan emociones y sentimientos de intranquilidad, irritabilidad, desesperanza, falta de control que puede estar dirigido a la persona asistida o a la situación misma. Y a medida que aumenta la intensidad de la dependencia funcional del familiar enfermo, se incrementa la pérdida de control por parte de los cuidadores, con el consiguiente incremento en frecuencia e intensidad de sus sentimientos de ira, enfado y frustración.

Respecto al factor reactividad negativa entre los cuidadores familiares de ambas ciudades, fue superior en el cuidador familiar de la ciudad de Huánuco, y en un nivel medio en el cuidador familiar de la ciudad de Lima; lo que nos lleva a presumir que el suceso de cuidar provoca una respuesta afectiva, impacto emocional, el cuidador siente un gran cariño hacia su familiar enfermo y le produce intensos sentimientos de tristeza, pena, lástima, impotencia y resignación al ver a su familiar en esas condiciones y en las que no puede solucionar ni mejorar. Y las diferencias entre los cuidadores de ambas ciudades se debe a que el cuidador familiar de Huánuco destaca el significado afectivo que lo une al paciente, y este significado se ve mediatizado y condicionado por el factor cultural, que juega un rol importante en esta diferencia.

En cuanto a la intensidad afectiva según el género, al comparar las medias obtenidas por varones y mujeres, se aprecian diferencias significativas entre los cuidadores de ambas ciudades.

En relación a la edad, ésta no incide en la intensidad afectiva en cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer; no se encuentran efectos de la edad en la afectividad, lo que se presume que a cualquier edad se experimentan emociones con la misma intensidad.

Respecto a la intensidad afectiva según el parentesco: se observa que éste no influye en la variable mencionada en relación a los cuidadores de ambas ciudades; lo que nos lleva a inferir que las personas experimentan intensas emociones al margen de sus lazos consanguíneos y esto puede estar modulado por factores de variada índole como la personalidad, operaciones cognitivas, el medio ambiente, la educación recibida y la historia personal de cada cuidador. Así mismo hay un vínculo natural de amor que favorece la disposición del cuidado.

En cuanto a la intensidad afectiva según el estado civil del cuidador familiar de pacientes con Alzheimer de las ciudades de Lima y Huánuco, se rechaza la hipótesis. Estos resultados nos han llevado a inferir que lo que determina la intensidad en el afecto no es el estado civil del cuidador sino otras variables como la educación recibida, la cultura, los valores, entre otros, que han sido interiorizados desde temprana edad.

En lo que se refiere a la intensidad afectiva según el grado de instrucción: los resultados nos demuestran que la variable mencionada no está condicionada por el grado de instrucción, lo que nos permite pensar que la afectividad y la cognición se encuentran entrelazadas, son sistemas de influencia recíprocas. Por lo tanto el cuidador apela equitativamente al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos en el momento de brindar atención a sus familiares con Alzheimer (de las ciudades de Lima y Huánuco).

Respecto a las horas de cuidado, se advierte que esta variable, como variable individual, no influye en la intensidad afectiva del cuidador familiar. Así mismo se observa que es significativa la interacción de la variable horas de cuidado y ciudad de procedencia, en suma interactúan; lo cual indicaría que esta influencia

está condicionada por la cultura y la historia personal de cada cuidador.

Se concluye que la intensidad afectiva es diferente entre los cuidadores familiares de pacientes con Alzheimer de ambas ciudades, lo que lleva a hipotetizar que la cultura y la historia de cada sociedad está estrechamente vinculada a la afectividad. Así mismo las reacciones afectivas dependen básicamente del tipo de personalidad, del género, del grado de instrucción, de la edad y de la ciudad de procedencia del cuidador familiar.

Por lo tanto la afectividad juega un papel fundamental en el desarrollo de la vida humana y es esencial en la dirección del comportamiento. Comprender y apreciar la importancia de las actitudes afectivas para un equilibrado y sano desarrollo personal es valioso e importante tanto para el familiar como para el cuidador.

REFERENCIAS

- Aproximadamente 270 mil personas sufren el mal de Alzheimer en el Perú. (2005, 21 de setiembre). *El Comercio*. Recuperado de <http://www.elcomerciope.com.pe/EdicionImpresa/Html/2005-09-21/impVidayFuturo0372816>.
- Campoy, G., García, J., Egea, A., Saurín, L. y Martínez, F. (1997). Influencia del nivel de intensidad afectiva en el procesamiento de estímulos emocionales en una tarea stroop. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* (España), 4(7). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amartf5551202101/indexsp.html>.
- García, M. (2003). Aspectos psicosociales del envejecimiento. *DIAGNOSTICO* (Revista Médica de la Fundación Instituto Hipólito Unanue, Lima-Perú), 42(2), 16-25.
- Geuens, M. y De Pelsmacker, P. (2002). *Developing a short affect intensity scale*. Belgium. Recuperado de <http://www.agea.org.es/content/category/4/69/40/htm>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2002). *Perfil sociodemográfico de la tercera edad*. Lima - Perú.
- Larsen, R., Diener, E. y Emmons, R. (1986). Affect intensity and reactions to daily life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 803-814. Recuperado de <http://content.apa.org/journals/psp/51/4/803>.
- Larsen, R. y Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21, 1-39. Recuperado de <http://content.apa.org/journals/psp/51/4/803>.
- Larsen, R., Diener, E. y Copranzano, R. (1987). Cognitive operations associated with individual differences in affect intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 767-774. Recuperado de <http://content.apa.org/journals/psp/51/4/803>.
- Martínez-Sánchez, F. y Ortiz-Soria, B. (1997). Estructura factorial de la escala de intensidad afectiva de Larsen. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). España. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/a3953920997/texto.html>.
- Martínez-Sánchez, F. y Ortiz-Soria, B. (2000). Estructura factorial de la escala de intensidad afectiva de Larsen. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (España)*, 1(0). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2833507>.
- Ortiz, B. (1999). El constructo de intensidad afectiva: una revisión. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (España)*, 2(2-3). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/aortib168261199/pclave.html>.
- Organización Mundial de la Salud OPS/OMS. (2002). Envejecimiento y calidad de vida. *Revista Acta Bioética*, 7(1).
- Prada, E. (2005). *Psicología positiva y emociones positivas*. Recuperado de <http://www.psicologia-positiva.com/psicologiapos.pdf>.

RESILIENCIA Y GÉNERO. PROMOTORAS COMUNITARIAS EN ASIA Y AMÉRICA LATINA

Martha Llanos*

Resumen

La resiliencia, entendida como la capacidad para afrontar situaciones difíciles y transformarlas, constituye el tema central de este artículo, el cual relata las experiencias de vida de un grupo de mujeres de dos continentes, América Latina y Asia del Sur; Perú y Nepal, quienes en su calidad de servicio a la comunidad, sea en roles de Promotoras Comunales, Facilitadoras de Desarrollo y otros, nos brindan la realidad concreta de la resiliencia en acción.

Como características centrales de este grupo de mujeres resilientes destaca su compromiso con los demás, su autoestima, su capacidad de resolver conflictos, su sentido del humor, la creatividad, iniciativa, actitud positiva, fortaleza, aspectos que constituyen los elementos claves de la resiliencia. Asimismo la red de apoyo y reconocimiento de las comunidades constituye un elemento básico en el devenir de las personas entrevistadas.

Palabras Clave: Resiliencia, género, liderazgo femenino, mujeres de Perú y Nepal.

Abstract

A Resilience paradigm brings the recognition of the capacity of human beings to deal with traumatic and difficult situations and transform them and use their resilient factors for the well being of others. In this article Dr. Martha Llanos, a human development researcher shares her experience with two groups of Resilient women, from two Continents, Latin America and Asia, Peru and Nepal. These stories of human greatness of Community Promoters', Development Facilitators are concrete examples of resilient behaviours.

Resilient women have shown a great commitment to themselves and others, strong for problem solving capacity, independence, creativity, self esteem, positive thinking. Community resilience is also pointed out as a key factor.

Key Words: Resilience, gender, feminine leadership, women in Peru and Nepal.

* PhD. Psicóloga. Profesora Honoraria de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú. Sociedad Peruana de Resiliencia. Directora de Relaciones Internacionales Foro Red Paulo Freire. marthallanosforofreire@gmail.com

Es preciso potenciar el valor de las niñas para sus propias familias y para la sociedad... y reforzar esa imagen con la adopción y aplicación de políticas educacionales y sociales que fomenten su plena participación en el desarrollo de las sociedades en que viven. (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, 1995, p. 23)

La resiliencia es entendida como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (Grotberg, 1997). Según Vanistendael y Lecomte (2002) la resiliencia es fuente de inspiración para nuevas esperanzas. La resiliencia es la capacidad humana para enfrentar y sobrepasar la adversidad, de estar y hacer bien a pesar de las circunstancias difíciles.

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994). Según este autor, el concepto incluye además, la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades, de una forma socialmente aceptable.

La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992) entre éstos y su medio. (Kotliarenco, Cáceres, y Fontecilla, 1997, p. 6)

Es relevante destacar que “una familia que funcione bien dedicará a sus miembros una aceptación incondicional” (Vanistendael, 1998, citado en Resiliencia y Familia, s.f., cuarta sección, parra 3). Todo ello refleja la orientación de resiliencia. Wolin y Wolin (1993) plantea la presencia de siete elementos básicos para la resiliencia, ellos son: introspección, independencia, capacidad de interacción, capacidad de iniciativa, creatividad, ideología personal, humor.

- Introspección. Capacidad de mirarse internamente, plantearse preguntas difíciles y responder honestamente.
- Independencia. Capacidad de establecer límites entre uno mismo y ambientes adversos.
- Capacidad de interacción. Habilidad para establecer lazos internos y satisfactorios con otra persona.
- Capacidad de iniciativa. Hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellos.
- Creatividad. Capacidad de lograr orden, belleza y propósito a la situación difícil y hasta caótica.
- Ideología personal. Se entiende como conciencia moral.
- Sentido del Humor.

En América Latina encontramos nuevos desarrollos del concepto de resiliencia y es así como Suárez Ojeda (2001) nos plantea la resiliencia comunitaria la cual incluye los procesos de identidad cultural, la autoestima colectiva, la inclusión y el tema de la diversidad como una perspectiva de sólida identidad y que determina el aprecio por la riqueza de la diversidad y diferencia.

En este artículo queremos enmarcar el recuento de las vivencias personales, y, como investigadora etnográfica, en mujeres de dos culturas diversas que reflejan ambas el valor de los factores que hemos mencionado, tanto en lo propuesto por Wolin y Wolin (1993) como por Suárez Ojeda (2001).

Vivimos en un mundo de símbolos y metáforas, la cosmovisión de los pueblos originarios nos habla de la madre tierra, más conocida en el mundo Andino como la Pacha Mama, es esta Pacha Mama la que representa el símbolo de lo femenino con sus características de tierras fértiles, acogedoras, proveedoras de alimento, de protección, de siembra y cosecha para la nutrición y es precisamente ella la que está presente en esta celebración del llamado día de la Mujer.

Desearía que este relato de vivencia personal sea un tributo a las mujeres promotoras comunitarias de dos continentes en los que transcurrieron y transcurren experiencias inéditas de mi peregrinaje, el de compar-

tir la vida en lugares caracterizados por dos cadenas de montañas que simbolizan la fortaleza, seguridad y majestuosidad y poder: los Andes y el Himalaya, en dos continentes: América del Sur y de Asia del Sur, y específicamente recorrer dos culturas milenarias cuyas historias comparten situaciones similares por procesos histórico culturales parecidos. Ellos son Perú y Nepal.

Estos países son el escenario para este tributo de aprecio y diseminación de las acciones de mujeres rurales que sufren las marginaciones propias de sistemas patriarcales, de incumplimiento de sus derechos humanos a la educación y salud, mínimo respeto a sus culturas y un agobiante sistema de marginación social por factores culturales o de jerarquía de castas.

Quiero resaltar y testimoniar la presencia en ambos países de las *Promotoras Comunitarias*, que recibiendo nombres diversos las podemos identificar como animadoras, facilitadoras, promotoras, etc. y que actúan específicamente en campos de desarrollo social vinculados a la educación, salud y desarrollo agrícola entre otros. Todas ellas proceden de las mismas comunidades en donde laboran en condiciones muchas veces de voluntariado o con mínima remuneración, pero que sin embargo constituyen un ejemplo extraordinario de liderazgo femenino que tiene un impacto muy grande tanto en sus vidas (personal, familiar, profesional y comunitaria) como en el aporte al cumplimiento de los derechos del niño, de un desarrollo sostenible, de la protección ambiental y de la salud de las poblaciones.

PERÚ. MUJERES INOLVIDABLES CONSTRUCTORAS DE UN MUNDO MEJOR

La experiencia personal como trabajadora en desarrollo humano y comunitario me ha llevado a lo largo de cuatro décadas a compartir con promotoras en diversos programas en el territorio peruano y en otras partes del mundo. En este acápite me referiré más específicamente a las llamadas *animadoras* de los PRONOEI o programas no escolarizados de Educación Inicial. El perfil de animadora o promotora, tiene como componente básico el valorizar su condición de voluntaria no profesional de la comunidad, su rol de madre, de experiencia con los niños y/o adultos, su compromiso en la búsqueda de alternativas educativas de su comunidad, su membresía comunal y el ser propuesta por la comunidad, que interviene en el proceso de su

selección, y, su nivel de instrucción no es un factor excluyente.

En la formación la línea de acción-reflexión-acción está presente la relación de aprendizaje horizontal, de educador - educando entre la docente - coordinadora (profesional) y la animadora (voluntaria), que permite la interiorización de principios y pautas de trabajo y por ende garantiza la transferencia del aprendizaje a situaciones concretas con los niños; asimismo, en la constitución de grupos de aprendizaje que favorece el ambiente propicio para vivir, compartir y reflexionar sobre las experiencias y situaciones acontecidas.

Es relevante indicar el contexto familiar y comunitario, local y regional, tomados en cuenta como factores de enseñanza; aprecian el valor de las no profesionales o promotoras comunitarias (prioritariamente mujeres), especialmente al grueso de mujeres gestoras promotoras que actúan como un puente entre los educadores profesionales y la comunidad. Esta inclusión de promotoras comunitarias ha generado en el caso de Perú un espacio de oportunidad para el descubrimiento de la capacidad de gestión de las mujeres, de sus estilos armónicos de liderazgo y de su gran resiliencia, haciendo viable y con múltiples ventajas su inserción como promotoras de la comunidad y su participación en cualquier acción educativa.

Las promotoras comunales y/o animadoras constituyen un valiosísimo grupo humano, que trabaja en forma bastante silenciosa, siendo fundamentales en el desarrollo comunitario. La gran mayoría son mujeres seleccionadas en la misma comunidad; generalmente pertenecen a la misma clase social y cultural que los niños/niñas/adultos beneficiarios de los proyectos, y son escogidas en base a su compromiso con la tarea de desarrollo, educativa en campos de salud, agricultura, planeamiento y otros. Ellas contribuyen al crecimiento de las potencialidades locales y a la creación de un genuino sistema de reciprocidad, en el que se benefician tanto las familias, los promotores, como la comunidad en su totalidad. A través de esta estrategia los programas han tenido una inserción más adecuada en sus localidades de trabajo; han respetado los liderazgos existentes y han propiciado nuevos canales de participación fortaleciendo los recursos humanos locales y el empoderamiento de las mujeres como gestoras de desarrollo.

Ustedes saben que desde los quince años trabajé como animadora de educación inicial, alfabetizadora y promotora de salud, todo este trabajo en forma voluntaria, así lo demuestran las madres que enseñé a leer y escribir y los niños jóvenes a quienes enseñé educación inicial...

Mi práctica es de construir. Desde los doce años ayudé a mi madre a levantar locales comunales, postas médicas, programas no escolarizados, PRONOEIS, plantar árboles,... María Elena Moyano (Miloslavich, 1993, p. 55/56).

La vida de María Elena Moyano, nos ha demostrado su gran poder de resiliencia, que, ante adversidades de la vida es posible ver una luz a través del reconocimiento de nuestras capacidades como mujeres, capaces de transformar el contexto inmediato y más allá, el mundo, si nos lo proponemos. Pienso que la referencia de las vidas de las animadoras tiene un gran valor si las vemos como mujeres que se reconocen como sujetos autónomos y con la capacidad de realizar sus metas a través del desarrollo de su trabajo, en su hogar y en su comunidad; algunos de sus testimonios lo demuestran:

Elevé mi autoestima, yo estaba pasando por momentos tristes en mi hogar me había separado de mi esposo, estaba sola con mis hijos, he sufrido. Fue muy bonito sentir que allí iba a empezar a ganar algo, ahí una propina que recibía con mucho agrado para mis niños y aparte quería servir a la comunidad, poder servir, lograr que esos niños tengan una vida diferente. Nelly, Andahuaylas.

... las madres, así como yo son tímidas tienen recelo a las personas, si alguna vez tenemos alguna oportunidad, donde hayan personas que nos quieran ayudar. Porque uno pone un poco de valor, y sé que vamos a ir adelante muy bien. Nunca debemos quedarnos atrás, porque quedarnos atrás es como estancarnos. Entonces yo les pido a las madres que participen en nuestros PRONOE. Victoria, Cuzco.

Vengan, que nosotros en ningún momento les vamos a cerrar las puertas, aprendan y sobresalgan así como yo, para que más tarde den gracias y tengan esa hermosa experiencia, la que yo he vivido durante esos cinco años. Estoy muy contenta y espero que todas ustedes sigan así adelante. Olga, Vitarte.

En la actualidad y habiendo asumido la dirección de la línea de Arte y Educación Popular, el Foro Paulo Freire del Perú está dando inicio a la utilización del Arte, y es así que a través de Teatro del oprimido se fortalecerá la formación, intercambio y análisis crítico entre aquellas promotoras gestoras de desarrollo personal y colectivo, con encuentros en diálogos intergeneracionales entre ex animadoras-promotoras y las nuevas promotoras comunales.

NEPAL, LA GRANDEZA HUMANA TIENE ROSTRO DE MUJER

Viví en Nepal e India en la década de los años 90. En Nepal, en donde la similitud geográfica con el Perú es extraordinaria, especialmente con nuestras zonas andinas, las personas me hicieron siempre recordar a las zonas mencionadas: Cuzco, Puno, Ayacucho, Apurímac, lugares en donde he trabajado especialmente con comunidades indígenas. En los años 2008 y 2009 regresé a Nepal, habían transcurrido 12 años, en los cuales Nepal sufrió la problemática de conflicto armado interno, con la presencia de un movimiento maoísta; historias que reflejan nuestra similitud a pesar que estamos en continentes diferentes.

La situación de la mujer en Nepal es bastante difícil, la marginación es alta y sus niveles educativos limitados con aproximadamente solo un 30% de mujeres alfabetas. Recuerdo cómo apostamos, en la década del 90, en que trabajé en la UNICEF Nepal como Responsable de Educación, a la formación de las profesoras mujeres, a las Promotoras Comunales mujeres, en donde, basada en la experiencia peruana, fue posible colaborar con enfoques que fueran de formación personal y comunitaria. Nuestro lema en aquel entonces fue "Andes e Himalaya unidos por los niños/as de Nepal." La base fue que las montañas son fuerza y que las mujeres representaban las fuerzas de esas montañas. La ayuda de cooperación técnica también vino de colegas de América Latina (Rosa María Torres, entre otras).

Recientemente, al volver a Nepal, encontré unas historias de éxito, de liderazgo de las mujeres, de amor incondicional, a pesar de haber tenido un periodo sangriento y cruel en donde como en cualquier situación de emergencia armada, las víctimas son siempre las niñas, niños y las mujeres. Sin embargo las Mujeres de Nepal nos han dado ejemplos de su valentía y coraje y

de la unión para afrontar problemas y marginaciones culturales y de género.

Ellas crearon lo que se denomina las Mujeres del Everest y en el 2009, diez mujeres nepalesas (periodistas, promotoras, profesoras, amas de casa, modelos, lavanderas y otras) participaron en la primera expedición al Everest totalmente integrada por mujeres, que escaló con éxito el pico más alto (29.000 pies, es decir más de 8.800 metros). Debieron superar todos los obstáculos que suelen enfrentar los alpinistas, incluidos avalanchas, temperaturas extremadamente bajas, tormentas repentinas y bajos niveles de oxígeno, ellas los vencieron todos.

Ahora, siete de ellas han emprendido otra misión: visitar escuelas para hacer presentaciones en vídeo sobre su expedición. El objetivo es educar y servir de inspiración a las niñas y niños en relación con temas prioritarios como la igualdad entre los géneros, el empoderamiento de la mujer y el calentamiento del planeta.

Durante las visitas a las escuelas el grupo habla de sus experiencias personales. Colaboran con las trabajadoras comunitarias, con las maestras y madres de familia. Las mujeres provienen de distintos estratos sociales y castas, pero trabajaron juntas como un equipo. Entre sus testimonios nos indican:

Queremos demostrar a los niños que el éxito se obtiene mediante el trabajo arduo y la educación; que ni la edad, ni la religión, ni la casta ni la región de donde se proviene importan si realmente quiere lograrse algo. Shailee Basnett.

Las mujeres del Everest también están seriamente preocupadas por los efectos del calentamiento del planeta en el Himalaya, uno de los grandes tesoros de Nepal, y en los medios de subsistencia del pueblo nepalés. Gracias a los esfuerzos de este grupo, el Monte Everest ahora sirve para llamar la atención sobre la igualdad entre los géneros y el rol de las mujeres como gestoras del desarrollo.

REFLEXIONES

Algunos conceptos básicos nos permitirán hacer un collage de reflexiones en torno a las experiencias vividas. Según Palomino (1991) los *Promotores/as*, son

quienes impulsan y llevan a cabo las acciones con las poblaciones de base y responden por las metas comprometidas en los proyectos. Ello acarrea consecuencias que los afecta como personas, en su vida cotidiana y en el desempeño y la eficacia de su trabajo.

La *Comunidad*, según Anderson (1993) se refiere a un conjunto de individuos que comparten un territorio geográfico, además de compartir cultura, un medio de comunicación, expresiones (interacciones, valores, esperanzas, creencias y significados), comportamientos humanos que tienen un sentido y expectativas entre sus miembros. Las comunidades son la base fundamental de las futuras naciones definidas como comunidades imaginadas, limitadas y soberanas.

Los perfiles que surgen de estas animadoras, promotoras expresan una serie de valores especiales en su desarrollo personal como colectivo y que a través del propio trabajo se incrementa y proyecta al servicio de los demás, la formación que reciben se centra en procesos de enseñanza aprendizaje en donde vemos que la mayoría de programas en ambos países tiene una orientación en la acción-reflexión-acción base de una línea de pensamiento freiriano en total vigencia y expansión actual.

En el devenir de la historia humana lo grupal ha sido un desafío para el desarrollo de la misma y la producción de sentido así como de la cultura ciudadana, la cultura de la convivencia, la cultura del trabajo y de la recreación en las diversas sociedades. Hoy se torna fundamental ubicar la mirada y la reflexión sobre los sucesos que acontecen en los colectivos y grupos apostando a facilitar y propiciar el protagonismo creativo de cada quién, enlazado a una trama grupal.

Para ello, en la formación y coordinación de grupos es clave el contar con esquemas conceptual - operativo desde el cual se desarrollen diversas estrategias, tácticas, técnicas pertinentes y adecuadas para el mejor desarrollo personal y comunitario. Es así que una instancia valiosa de aprendizaje-formación dirigida a todas aquellas personas que trabajan lo grupal en los campos de la salud, la educación, lo organizacional y lo comunitario, implica reflexión desde la práctica, con técnicas que facilitan la conciencia crítica, la resignificación y el intercambio.

La *Educación Popular* tiene su punto de partida

en la cultura popular, la cual posee una riqueza, diversidad y características dinámicas, pero que aun así se debe entender que es una cultura dominada. Vemos que aun cuando ha habido esfuerzos para fortalecer la interculturalidad y la comprensión de las culturas, hay una cultura “oficial” estructurada y coherente con su proyecto social, y una cultura popular dispersa y marginada, luchando por mantener una identidad propia frente a la cultura dominante y autoritaria.

Este marco de la Educación Popular, representa el enfoque más original surgido en América Latina, y por otro lado, existe mayor sistematización de su teoría y práctica. La problemática del trabajo con promotores encuentra que los aspectos pedagógicos, didácticos y humanos de este enfoque son de mucho valor y vigencia. Es así que se rescatan saberes, propicia el diálogo, asigna valor a todos y cada uno de los y las participantes, es decir un modelo de abajo hacia arriba, basado en las necesidades de las personas locales y asegurando que las comunidades participen en la identificación y solución de sus problemas. De esta forma considera al desarrollo como el desarrollo del potencial humano y social, un proceso en el cual las personas, se organizan y actúan para resolver sus problemas.

El *proceso de “acción-reflexión-acción”* en el cual las personas pueden analizar y volverse conscientes de sus posibilidades y del valor de las interacciones humanas, es así que el descubrimiento de sus poderes, de sus potencialidades, especialidades natas y la riqueza de la propia diversidad, repercute en su autoestima, liderazgo y se vuelven conscientes de que hay algo que pueden hacer para cambiar sus vidas y así empiezan a construir las estructuras organizativas y administrativas para lograr el cambio.

El papel del promotor/a trabaja al lado de las personas, niños y adultos, estimulando el descubrimiento de las potencialidades. Su tarea fundamental es motivar la expresión abierta de alternativas, ideas, soluciones, contribuyendo a que las personas consoliden su seguridad y la identidad personal que ayudará a la construcción de herramientas grupales para el desarrollo comunitario.

Paulo Freire, en “La educación como práctica de la libertad” (1969), “Pedagogía del oprimido” (1970), “Pedagogía para la Autonomía” (1997) y sus últimos aportes, muestran una profunda y constante evolución,

en la que la transformación educativa no puede darse al margen de las demás prácticas de las instituciones sociales que conforman una sociedad. Paulo Freire decía:

Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde todos tengan derecho a opinar y no apenas el deber de escuchar. Este es un sueño históricamente viable, pero demanda que la gente anteayer hubiese descruzado sus brazos para reinventar esa sociedad. (Lucas, s.f., parra 3)

Otro gran maestro latinoamericano, Patricio Cariola, se refiere a la Educación Popular como “educación participatoria” y establece una división entre “integrativa” -que busca aumentar la participación dentro del orden social existente-, y la “libertadora”, que pretende la transformación de las instituciones y estructuras existentes.

En el día de la mujer es necesario enfatizar que la principal característica que un líder puede desarrollar se encuentra en el ser, es decir, en la práctica y vivencia de valores. En el caso de las mujeres, el liderazgo femenino nace del reconocimiento de su identidad como mujer, sus capacidades y habilidades para dirigir un grupo o colectivo. Las promotoras comunales a nivel mundial son mujeres desarrollando su autoconfianza, su autoestima, la conciencia de su identidad y sus derechos; tomando el control de sus vidas; ganando voz y presencia pública a favor de la transformación de las condiciones que mantienen la opresión de género.

El *liderazgo femenino* es un nuevo paradigma social que permite la emergencia del talento femenino. Según Centeno Suárez (2006), los rasgos más distintivos, son entre otros:

- Un estilo más democrático, dialogante, pedagógico, consensuado y mediador. Una actitud más receptiva y participativa.
- Un liderazgo más multidireccional y multidimensional, que favorece el desarrollo de valores y acciones colectivas.
- Un ejercicio del liderazgo más firme y constante.
- Más creativas en las propuestas para ejercer la dirección.

- Más comunicativas y abiertas a las relaciones personales, a las propuestas de sus compañeras y compañeros, a escuchar sin enjuiciar de una forma más comprensiva.
- Desarrollan políticas de cooperación y participación.
- Potencian relaciones interpersonales.
- Disponibilidad para el cambio.
- Crean un clima de colegialidad y gestión colaborativa con el profesorado.
- Construyen redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otros a compartir los recursos.
- Les preocupa el abuso del poder y utilizan la coacción como último recurso.
- Potencian el “aprender con los demás”.
- Clara preferencia por enfoques consultivos y cooperativos.
- Habilidad para combinar y reconciliar expectativas y experiencias contradictorias, promoviendo el compromiso.
- Desarrollo de políticas de cuidado y apoyo mutuo.
- Mayor atención a los sentimientos y al uso de una “inteligencia emocional” más sensible a las emociones y situaciones personales de los demás

Resumiendo, la resiliencia presenta una visión holística, integradora de los dilemas y dificultades humanos, pues plantea que la activación de factores resilientes en individuos genera también cambios en las familias y comunidades de las cuales hacen parte.

Como hemos podido identificar en nuestras historias, el compromiso, desafío y oportunidades del contexto, así como la capacidad de solucionar problemas como el elemento central de la competencia de una persona, y, las características de independencia, interacciones significativas, humor, sistematizadas en la mándala de la resiliencia (Wolin, 1993), constituyen cualidades que distinguen a individuos resilientes.

Asimismo, la resiliencia comunitaria incluye la autoestima colectiva, la identidad cultural, la honesti-

dad, la solidaridad y el liderazgo comunitario. Es así necesario enfatizar el rol de las mujeres con nuevos paradigmas de liderazgos y destacar la importancia de construir mejores alternativas para el desarrollo humano.

Como corolario a esta presentación hemos querido destacar el rol extraordinario de los millones de mujeres que a nivel mundial hacen posible un desarrollo más humano y solidario y contribuyen al ejercicio de los derechos humanos; caso específico de Perú y Nepal, dos países con el poder de sus majestuosas montañas, ejemplo del valor de las mujeres, especialmente las Promotoras Comunales... Mujeres Descomunales y Ejemplares Resilientes!!!

El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente del fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende. (Galeano, 1994)

REFERENCIAS

- Anderson, Benedict. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Centeno Suárez, B. (2006). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo*, El Cairo 5 a 13 de setiembre de 1994. (1995). Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/publications/2004/icpd_spa.pdf
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Ed. Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo. (1994). *El libro de los abrazos* (9ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Grotberg, E. (1997). *La resiliencia en acción*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. OPS, Fundación W. K. Kellogg, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, CEANIM. Recuperado de <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>
- Lucas, K. (s.f.). *Paulo Freire, la pedagogía de los sueños*. Foro-Red Paulo Freire-Perú. Recuperado de http://www.paulofreire.org.pe/documentos/Xaniversario/ped_sue.htm
- Miloslavich Tupac, Diana. (1993). *María Elena Moyano. En busca de una esperanza*. Lima: Centro de la Mujer Peruana “Flora Tristán”.
- Palomino, Nancy. (1991). *Los discursos y la vida. Reflexiones de un encuentro entre educadores populares y promotores*. Lima-Perú: Editora Tarea.
- Resiliencia y Familia. Esperanza de la Vida Familiar (s.f.). *Resiliencia*. Recuperado de <http://www.resilienciayfamilia.com.ar/resiliencia.htm>
- Suárez Ojeda, N. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.
- Wolin, S. & Wolin, J. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Books.

DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO SORDO MOMENTOS CRÍTICOS*

Benoît Virole**

Resumen

Se describen los momentos más críticos del desarrollo psicológico del niño sordo. Sucesivamente se aborda: el establecimiento de relaciones psicológicas precoces, la orientación lingüística del niño y sus consecuencias cognitivas, el encuentro con lo escrito, las elecciones de identidad en la adolescencia, y el ingreso a la vida profesional.

Palabras Clave: Desarrollo psicológico, sordo, momentos críticos, lengua oral, lengua de señas.

Résumé

Nous décrivons les moments les plus critiques du développement psychologique de l'enfant sourd. Sont successivement abordés: l'établissement des relations psychologiques précoces, l'orientation linguistique de l'enfant et ses conséquences cognitives, la rencontre avec l'écrit, les choix identitaires à l'adolescence, et la rentrée dans la vie professionnelle.

Mots-clés: Développement psychologique, sourd, moments critiques, langue orale, langue des signes.

Abstract

The most critical moments of the psychological development of the deaf child are described. The following topics are discussed: establishment of psychological precocious relations, the linguistic orientation of the child and its cognitive consequences, the encounter with the written text, the choices of identity in the adolescence, and the beginning of the professional life.

Key Words: Psychological development, deaf, critical moments; oral language; sign language.

* Traducido del francés por Hilda Figueroa Pozo, de *Développement psychologique de l'enfant sourd - Moments critiques*.

** Psicoanalista, Doctor en psicopatología, Doctor en Ciencias del Lenguaje. Contacto: viroleb@worldnet.fr o <http://home.worldnet.fr/~viroleb> o <http://www.benoitvirole.com/>

INTRODUCCIÓN

Describir detalladamente algo tan complejo como el desarrollo psicológico del niño sordo en algunas páginas está fuera de lugar. Debemos contentarnos con trazar algunas líneas de fuerza. Precisemos en primer lugar un punto crucial. Hablaremos aquí del niño sordo de un modo general. Sin embargo, la menor experiencia clínica en materia de sordera, muestra gran diversidad de casos.

¿Existe verdaderamente, algo en común entre, por ejemplo, un niño sordo sin problemas asociados, cuyo diagnóstico y responsable asunción han sido hechos precozmente y en buenas condiciones, que vive en un medio sociocultural favorecido con padres dispuestos que han realizado un trabajo de aceptación de la sordera, (etc.), y otro niño que tiene el mismo grado de sordera ocurrido en la misma época del desarrollo, pero que presenta problemas asociados secundarios a un daño central por un virus, que vive en un contexto sociocultural desfavorecido, que anduvo de servicios hospitalarios en servicios hospitalarios, y cuyos padres han permanecido fijados al fantasma de una reparación total por un implante?

El destino de los niños no es el mismo, y sobre este plano la sordera viene a agravar drásticamente las diferencias sociales y económicas. Es pues, de modo muy impropio que hablamos del desarrollo del niño sordo. Sería preciso que cada proposición se modulara en función de las diferencias clínicas entre los niños. Esto es imposible, por lo que debemos aceptar la imperfección de toda presentación global sobre la psicología del niño sordo.

Una manera de corregir esta imperfección es concebir el desarrollo como el despliegue de una trayectoria temporal. Esta trayectoria es la del establecimiento progresivo de las funciones psicológicas que permiten a un individuo orientarse en el mundo -es decir, de percibir y de actuar- luego de organizar su comportamiento teniendo en cuenta a los otros. Esta definición aparentemente simple incluye de hecho el conjunto de las dinámicas psíquicas que se despliegan en el mundo interior de cada individuo y cuyos gérmenes se establecen desde la infancia.

La noción de trayectoria presenta el interés de estar asociada a los conceptos de inflexión y de bifurcación. La trayectoria del desarrollo psicológico no es

lineal. Ella experimenta inflexiones, incluso retornos, pero también fases -los estadios piagetanos en el desarrollo de la cognición, por ejemplo- y aceleraciones. En fin, esta trayectoria del desarrollo no se deriva de la eclosión de una especie de germen innato -la potencialidad genética- sino que es modificada y controlada por diferentes factores externos.

Esta metáfora de la trayectoria nos va a ser útil para describir el desarrollo psicológico del niño sordo. Toda trayectoria puede sufrir bifurcaciones con fases críticas en su despliegue. Concentrándonos en estas bifurcaciones, podemos ver claramente los elementos esenciales sin tener que describir el conjunto de la trayectoria. Uno puede describir los procesos de modo general, sabiendo que en el momento de cada bifurcación, factores específicos a cada niño y a cada situación pueden intervenir para orientar a éste en uno u otro de los caminos posibles.

1. LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

El primer instante crítico en la vida de un niño sordo es el del establecimiento de relaciones afectivas precoces. Se sabe que el establecimiento de estas relaciones se construye sobre una modalidad biológica, la del apego, pero que no se reduce a ello.

Estas relaciones se establecen a través de un proceso inconsciente poniendo en ejecución mecanismos proyectivos e introyectivos. De modo esquemático, lo que el pequeño niño siente como peligroso y tóxico en su yo, todavía primitivo, debe ser expulsado al exterior a través del comportamiento. El contenido de estas expulsiones debe ser comprendido por la madre, simbolizado por ella y retranscrito bajo otro modo en su niño para que éste pueda introyectarlo en su constitución psíquica.

Este proceso, descrito por el psicoanálisis y del que las psicoterapias de niños confirman constantemente la pertinencia, se lastima por la existencia de la sordera. En efecto, del hecho de la depresión posdiagnóstica, ya sea manifiesta o enmascarada, estos intercambios inconscientes entre la madre y el niño se encuentran alterados. El niño y su madre no pueden avanzar juntos en una sinergia de intercambios inconscientes. Eso puede ser debido a la pérdida del sentimiento natural en la mamá, capturada por representaciones reeducativas de la sordera, o a un exceso repa-

rador, o aún a otras modalidades como la agresividad inconsciente contra el niño portador de desgracia. Todo esto, que ha sido descrito muchas veces, es de una importancia capital para el niño sordo pues estos momentos determinan las *fijaciones* más profundas. Éstas van a determinar posteriormente su personalidad, su carácter, su confianza en él y evidentemente la calidad afectiva de sus relaciones con los otros.

Este período crítico que transcurre en los dos primeros años ve la instalación de una especie de ciclo dinámico que hace alternar momentos de intercambios, momentos de depresión y momentos de creación. Esta estructura cíclica es también la que subyace a la maduración psicoafectiva del niño, cuyo momento más crucial corresponde al complejo de Edipo.

Se subestima la importancia mayor de este complejo, incluso sobre el desarrollo de las funciones cognitivas y lingüísticas. Es en efecto sólo muy abusivamente que se separa de un lado el desarrollo afectivo y de otro el desarrollo cognitivo. En realidad, el complejo de Edipo es una dinámica que drena el conjunto del desarrollo.

Ahora bien, en el niño sordo, el complejo de Edipo experimenta una interferencia mayor. El niño, partiendo de su sentimiento de ser marcado por una diferencia, construye una novela de los orígenes, que intenta explicar esta marca por diferentes fantasmas. Además, la ausencia de compartir una referencia semántica interna que no es la de sus padres (excepto el caso de padres sordos) genera un problema importante en las identificaciones inconscientes. El niño sordo está así muy expuesto sobre el plano psicopatológico, aunque estos elementos sean a menudo banalizados por el medio profesional enfocado excesivamente sobre la reeducación.

A menudo hemos insistido en la necesidad de estar muy atentos en la manera de ayudar a los padres de niños sordos durante estos primeros años y de velar por no inducirlos demasiado a tecnificar su relación con el niño. Esto no significa una abstención sobre el plano audiofonológico, esto sería un absurdo. Pero estas intervenciones (prótesis, implantes, ortofonía) deben ser manejadas con gran prudencia. El primer objetivo

debe ser siempre la calidad afectiva de la relación padres-hijo y la calidad de la construcción de significados por el niño sobre los objetos del mundo. En ciertos casos, precisa mejor diferir el uso de prótesis o el implante, y trabajar con los padres en la acogida del niño sordo con sus potencialidades innatas de comunicación.

Sobre este plano, la utilización precoz de signos figurativos de la lengua de señas es de gran ayuda y evita muchos sinsabores psicológicos posteriores. La utilización de signos gestuales permite el reaseguramiento de los padres que el niño los comprende bien.

Para el niño, estos signos están adaptados a su experiencia perceptiva del mundo. Los signos gestuales se derivan en efecto de un proceso generativo que utiliza las prominencias perceptivas, visuales y kinestésicas, que constituyen el entorno natural de sentido en el niño sordo profundo. La utilización precoz de la lengua de señas, a condición que sea convenientemente presentada a los padres como una necesidad actual de comunicación con el niño, debe así ser fuertemente defendida. La privación de una comunicación precoz directa, adaptada a la situación perceptiva del niño sordo, genera puntos de fijación psicopatológicos responsables de desórdenes psíquicos posteriores.

2. LA ORIENTACIÓN LINGÜÍSTICA

Después de esta primera fase crítica, el niño sordo enfrenta una segunda etapa muy importante sobre el plano psicológico. Esta etapa va a marcar su estilo de desarrollo fijando la generatividad¹ de su desarrollo lingüístico. Se sabe que clínicamente ciertos niños sordos profundos muestran una apetencia por lo oral mientras que, con curvas audiométricas iguales y etiologías similares, otros son mucho más atraídos por lo visual. La historia clínica de la función auditiva de estos niños, incluso *in utero*, y las condiciones de realización de los equipos protésicos juegan un rol muy importante. Esta diferencia en los estilos también está influida por el modo en el que las modalidades sensoriales están investidas por los padres. Pero el factor más influyente, probablemente, es el de la diversidad genética de las aptitudes innatas. Ciertos niños sordos van a poder utilizar sus reservas cocleares y la ganancia protésica para discriminar índices acústicos que, al aso-

1 Se designa bajo este término la capacidad del sujeto de crear enunciados lingüísticos infinitos a partir de elementos mínimos.

ciarse a los índices labiales, reforzados o no por las claves del LPC, van a constituir especies de modelos. Estos modelos, precursores de los fonemas, luego van a ser puestos en acción, en un proceso generativo de oposiciones estructurales. Ellos no van a ser captados en un proceso propiamente lingüístico, el de la palabra. La ortofonía estará allí para enriquecer, facilitar este proceso, mantenerlo, pero ella no lo crea.

La generatividad del lenguaje, es decir la creación de todos los enunciados virtuales a partir de unidades mínimas y de reglas de producción, no es un objeto que se crea por una reeducación. Ella es dada inmediatamente, activada por el desarrollo psicoafectivo inconsciente. Esta facultad es la de la función simbólica, que se despliega en el substrato mejor adaptado teniendo en cuenta las circunstancias. Es claro que para un cierto número de niños sordos, esta generatividad se despliega en el espacio audiofonatorio. Según nosotros, estos niños presentan una convergencia de características innatas, y de factores audiológicos favorables.

Para otros niños sordos, ese no es el caso. A pesar del despliegue de intervenciones audiofonológicas, incluso implantes cocleares, el desarrollo generativo del lenguaje no toma la vía del lenguaje oral sino que privilegia la vía viso-gestual. Esto es un hecho de observación. Que uno se lamente o se regocije de ello no cambia en nada el asunto. El hecho es que ciertos niños, sin que se sepa verdaderamente por qué -aunque es verdad que la importancia de la sordera desempeña un papel importante, pero ciertamente no el único- no pueden desarrollar la generatividad del lenguaje únicamente en la modalidad visogestual.

Esta orientación de la trayectoria del desarrollo, en tal o cual modalidad del lenguaje, tiene evidentemente un impacto decisivo sobre el conjunto del desarrollo cognitivo.

En un caso, el desarrollo cognitivo del niño será semejante más o menos al de un niño oyente medio, con dificultades particulares debidas a problemas de comprensión, a las cargas cognitivas de la atención impuestas por la lectura labial, etc. Pero su pensamiento se desarrollará en el molde del lenguaje verbal. Su ex-

presión utilizará la sintaxis lineal de la frase y su acceso a la cultura se hará por lo escrito.

Muy diferente es el desarrollo cognitivo de los niños sordos orientados hacia la modalidad gestual del lenguaje. En primer lugar, ellos encuentran dificultades vinculadas directamente a las representaciones negativas de este desarrollo del lenguaje gestual, tanto en los padres como en muchos profesionales. A excepción de los niños insertados en una educación bilingüe asumida y reflexiva, los niños sordos signantes a menudo son considerados como fracasos de este enfoque. ¡Lo que no es así, de ninguna manera!

La orientación de ciertos niños sordos hacia el lenguaje gestual es un proceso adaptativo, biológicamente fundado y psicológicamente justificado, que debe ser comprendida y valorada como la solución adecuada elegida para el desarrollo de un niño en un contexto particular.

A continuación, esta orientación hacia el lenguaje gestual va a inducir un desarrollo particular del pensamiento y de los aprendizajes que va a acentuar la distinción con los niños que se desarrollan en el lenguaje verbal.

Sin retomar toda la cuestión de las relaciones entre lenguaje y pensamiento, conviene subrayar que en el caso de la sordera, la cuestión de estas relaciones a menudo ha sido enunciada y que es sólo ahora último que se dispone de medios teóricos y clínicos para responder a la cuestión clave propuesta por Lévine en 1976 sobre la naturaleza de las representaciones mentales que subyacen al pensamiento de los sordos gestuales². Esta respuesta tiende a la articulación de tres enunciados centrales:

1. El pensamiento es esencialmente un proceso de categorización y de recategorización a partir de esquemas típicos y de guiones de base implementados neuralmente y que poseen una potencialidad generativa. Esto ha sido ahora ampliamente demostrado por las investigaciones en ciencias cognitivas y por las exploraciones funcionales en imaginiería.

2 “La cuestión clave que estuvo en el origen de la investigación sobre la cognición en el sordo permanece sin respuesta, a saber cuál es la naturaleza de los procesos y de las imágenes cognitivas que subyacen a su pensamiento” (Levine, 1976, en Virole, 2000, p. 62).

2. Estos esquemas típicos y estos guiones de acción son representaciones intermediarias entre la experiencia perceptiva y el nivel conceptual.

3. La lengua de señas utiliza precisamente un nivel de representación icónica tanto sobre el plano lexical como sobre el plano sintáctico que está justamente compuesto de esquemas típicos y de guiones.

La conclusión es entonces fácil: la lengua de señas es una modalidad de realización lingüística de estos esquemas típicos y de estos guiones. La naturaleza profunda de la representación mental en los sordos es la manipulación interna de estos esquemas típicos y de estos guiones de acción. Desde allí, podemos resolver dos problemas importantes:

- El de la diferencia cualitativa entre la cognición de las personas sordas que viven con el lenguaje oral y los que utilizan la lengua de señas. El lenguaje verbal, por la linealidad de su cadena sintáctica, impone al espíritu un trabajo particular de transformación de sus esquemas y guiones. El lenguaje gestual, por sus dimensiones tridimensionales, impone al espíritu otro trabajo de transformación sobre estos mismos elementos. La diferencia entre ambas anamorfosis ciertamente existe y tiene consecuencias sobre el desarrollo de la cognición.
- El de los procesos de aprendizaje y de memorización en los sordos gestuales. Cuanto más se utilizan los esquemas típicos y los guiones más se está en concordancia con los procesos cognitivos activos en los sordos gestuales, y más se favorece el trabajo de memoria y los procesos de aprendizaje. Cuanto más nos alejamos de ello, para acercarnos al lenguaje verbal y escrito, más nos alejamos de estos procesos activos y ponemos al niño sordo gestual en dificultad. Esto no es sin consecuencias, evidentemente, sobre el plano pedagógico.

El más grave error científico, metodológico y clínico, es el considerar que las dificultades de los sordos gestuales para manipular correctamente los aprendizajes entre las representaciones fonológicas y las representaciones grafemáticas y fijar correspondencias entre significado y significativo (fonológico, grafemáticos)

son del orden de los problemas del lenguaje (de tipo afásico o disfásico). Esta es, en nuestra opinión, una incompreensión profunda del funcionamiento de la cognición cuyo desarrollo termina en la significación simbólica y no en el manejo de estructuras arbitrarias derivadas de restricciones de linealización del lenguaje oral. Además estos diagnósticos, a menudo, sirven de enmienda a la incapacidad de comprender verdaderamente la cognición de los niños sordos, y tienen un efecto nefasto en los padres confrontados a la idea de un handicap doble (sordo y disfásico); ellos descubren sobre todo el *fonocentrismo* dominante en las prácticas neuropsicológicas y la ausencia de reflexión en la adaptabilidad de la cognición.

3. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Un tercer momento crítico se sitúa precisamente sobre la cuestión del aprendizaje de la lectura y se ubica en el segundo período de la infancia después de los 7-8 años. Ciertos niños van a poder llegar a ser lectores, luego, a estar en relación más o menos armoniosa con la cultura circundante, mientras que otros van a estar en un desfase importante.

Se sabe que las numerosas dificultades de aprendizaje de la lectura de los niños sordos gestuales son regularmente puestas en evidencia para hacer discreta la pedagogía bilingüe. Digamos de entrada que, para nosotros, el éxito de una educación del niño sordo profundo no se mide por su rendimiento en lectura. Es una posición que puede estar sujeta a críticas, lo entiendo muy bien. Pero nos parece profundamente ilógico medir una educación por el nivel de lengua escrita en los niños sordos profundos, en tanto que la lengua escrita es una transcripción de lo oral complejizada por las reglas arbitrarias de la ortografía. El aprendizaje de la lectura es pues evidentemente muy problemático en los niños sordos que están fuera de lo oral.

Personalmente, no estoy seguro que convenga poner toda la energía pedagógica con dirección a un aprendizaje de la lectura en los niños sordos profundos que no utilizan fonología. En efecto, los tratamientos en memoria de palabras escritas y evocaciones léxicas utilizan rimas fonológicas. Sin estas representaciones fonológicas, los niños sordos deben sobrecargar su memoria de formas visuales globales de palabras, lo que agota rápidamente su capacidad de retención haciéndolos fracasar.

Conviene, pues, a mi entender, aceptar el hecho clínico de la ausencia de utilización de representaciones fonológicas y abordar la adquisición de los conocimientos por otros vectores distintos a la lectura en el sentido convencional del término. Esto no significa abandonar la referencia a lo escrito sino considerar la función de lo escrito de modo diferente.

Lo escrito puede ser considerado de modo mínimo como un vector de almacenamiento, transferencia de informaciones y conocimientos. ¿Esta transferencia puede ser efectuada de otro modo con los niños sordos? La respuesta es sí, basta con considerar el despliegue de los vectores que utiliza la semiótica visual (CD ROM interactivos, libros de imágenes, películas vídeos, etc.) para comprender que se dispone hoy de todos los instrumentos para construir una pedagogía innovadora³ centrada sobre la semiótica visual.

El mayor obstáculo es la resistencia interior que oponemos a la idea de una educación que se haría al margen de la lectura.

Por nuestra parte, estamos familiarizados con esta idea que se nos ha impuesto poco a poco en la medida de nuestra experiencia como psicólogo y psicoterapeuta de niños sordos. Digamos para precisar nuestro pensamiento, que las palabras escritas conservan adecuadamente una función en la perspectiva educativa que acabamos de esbozar. Es una función de marcadores semióticos que son utilizados en un proceso de comunicación multimodal que contiene diagramas, esquemas, signos icónicos, etc. Se remarcará que esta perspectiva está en armonía con la evolución de los códigos semióticos actuales y en particular con el desarrollo de la sociedad de la información numérica.

4. LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es otro momento crítico. A esta edad, se sabe que existe una reorganización importante sobre el plano psicológico. Para los jóvenes sordos, es una fase crítica de la construcción de la identidad social, por el nacimiento de un sentimiento de perte-

nencia comunitaria. La experiencia clínica de los grupos de apoyo de adolescentes sordos es aquí muy rica en enseñanzas sobre el modo en el que los jóvenes sordos se perciben a sí mismos.

Algunos de ellos se apartan del mundo oyente y rechazan las experiencias audiofonológicas, otros al contrario toman conciencia de sus aislamientos y reinvierten las reeducaciones y la tenencia protésica. Las elecciones son aquí muy variables según los casos. Lo que está en juego es la construcción del sentimiento de identidad social. Él se construye por la representación interna en el adolescente de una anticipación de la realización de sí. El adolescente comienza a proyectarse en el futuro y a imaginarse actuar. Esta proyección al futuro no se hace sola. Ella necesita dos procesos.

El primero es la identificación con jóvenes de mayor edad a los que el adolescente se siente cercano. Son imágenes ideales de realización de sí. El otro proceso es el aprendizaje del grupo de pares, de la dinámica interna que implica competencias, relaciones de poder, pero también flirteos (etc.), dentro de un grupo constituido a menudo en oposición al mundo adulto.

Ahora bien, estos dos procesos generan dificultades particulares entre los adolescentes sordos. La identificación con el otro idealizado es difícil pues los ídolos habituales de los adolescentes generalmente son oyentes. Los grupos de adolescentes sordos difícilmente se ponen en su lugar a falta de un modelo social constituido. Se aborda allí la delicada cuestión de la función estructurante de la comunidad sorda para los jóvenes adolescentes en la construcción del sentimiento de identidad.

Hagamos una observación clínica: los jóvenes adolescentes sordos en grave conflicto con sus familias, las que ya no los comprenden, en ruptura con profesionales oyentes y diferentes reeducaciones, encuentran en el contacto con sordos adultos -si este contacto es positivo y no desnaturalizado- la ocasión de un verdadero renacimiento. Hay allí algo muy importante sobre el plano psicológico y en particular psicopatológico.

3 Sobre este plano, el modo como los sordos gestuales adultos utilizan lo escrito es rico en enseñanzas. Se puede resumir este aporte en los siguientes puntos:

- a. Utilización de palabras como marcadores semánticos al interior de un proceso de comunicación que toma otros vectores (signos, diagramas, gráficos).
- b. Indiferencia a la ortografía y prioridad a la transferencia de sentido. Utilización de abreviaturas, siglas, etc.

En efecto, existe en Francia un grave problema con muchos adolescentes sordos que viven situaciones de riesgo sobre el plano psicopatológico, señalados por vagabundeo, rechazo a las leyes, momentos de confusión (etc.). Ciertamente, es preciso, reflexionar mejor sobre las articulaciones entre la comunidad de sordos y las instituciones para evitar estas graves derivaciones.

5. EL TRÁNSITO A LA VIDA PROFESIONAL

Finalmente, abordaremos un último punto crítico, el del tránsito a la vida profesional. Es un momento muy sensible en el que numerosos jóvenes adultos, cualquiera sea su nivel de lenguaje oral, viven experiencias muy difíciles. Algunos se las arreglan bien luchando paso a paso para mantenerse en la realidad social, pero otros se las arreglan con mayor dificultad pudiendo ser desalentados por la ausencia de comprensión del mundo oyente al respecto. Es aquí donde se plantea, o más bien se replantea, la encrucijada de los caminos.

El sentimiento de seguridad interior que poseen ciertos jóvenes sordos les permite enfrentar estas dificultades y vencerlas, a veces retomando con coraje, en su fase adulta, las fallas de sus aprendizajes, en ocasiones retomando una reeducación ortofónica.

Otros no pueden llegar allí y se ven amenazados interiormente por la angustia de lo desconocido y la

incomprensión de los otros. Los niveles de lengua oral y el dominio de lo escrito son ciertamente ventajas. Pero no son, a nuestro juicio, realmente determinantes. El verdadero factor que permite a estos jóvenes sordos adultos enfrentar la vida real es el sentimiento de seguridad interior. Ahora bien, éste se establece justo al principio de la vida, en las primeras relaciones entre el niño y sus padres. Así es como nosotros restablecemos, en conclusión, la importancia primordial de la calidad afectiva durante la muy pequeña infancia.

CONCLUSIONES

Nosotros hemos recordado precisamente aquí algunos hechos clínicos, y trazamos algunas perspectivas para una psicología abierta a la especificidad del niño sordo. Muchos puntos no han sido abordados pero esperamos haber dado a entender la necesidad de adoptar un punto de vista constructivo y de no dejarse encajonar en una psicología del déficit. La psicología de la sordera no es una psicología en negativo de la psicología del niño oyente. Resueltamente ella debe ser una psicología abierta a la diferencia y a la creatividad.

REFERENCIA

Virole, B. (Éd.) (2000). *Psychologie de la surdit e* (2 eme  ed.). Bruxelles: De Boeck Universit e.

LIBERTAD: RESPONSABILIDAD Y EDUCACIÓN

L. Gildomero Arista Montoya*

Resumen

A partir del reconocer que la libertad humana es, en distintos tiempos, un asunto de permanente actualidad, el artículo reflexiona sobre algunas particularidades del acto libre. Lo que el hombre es está orientado a hacer posible, en él, tal ejercicio. Desde éste, asume, paulatinamente, la realización y el señorío de sí mismo. Por eso, corresponde a cada hombre no solamente la capacidad de ser libre, sino también serlo con responsabilidad. De esta manera, libertad y responsabilidad son inseparables.

Palabras Clave: Libertad, autoposesión, realización de sí, responsabilidad.

Abstract

Admitting that human freedom has always been a current topic, the article deals with some special features of free will. As man it is possible for him to do such practice. Therefore, he gradually assumes his own fulfillment. Thus, not only does each man have the capacity of being free but also responsible. In this way, freedom and responsibility are inseparable.

Key Words: Freedom, self possession, self-fulfillment, responsibility

* Bachiller en Humanidades. Magíster y Doctor en Educación. Profesor Ordinario Asociado de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Director de los Programas Académicos de Educación y Filosofía de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.

Uno de los asuntos más profundamente humanos y de mayor complejidad es el de la libertad. Con una discusión siempre abierta, ha merecido ser escudriñada desde los más variados ángulos. Sin embargo, no puede decirse que su contenido haya sido aclarado suficientemente como para despreocuparse de él. Por el contrario, más incógnitas y más perplejidades descubre quien se aproxima a él desde la experiencia más personal. Su especial realidad continúa como un reto a la capacidad de la razón, algo así como huidiza y rebelde al intento de encerrarla bien en concepto, pero inevitablemente real y presente en el cotidiano calor de la vida.

Los grandes tramos de la historia humana están relacionados directamente con la experiencia viva de la libertad y con la forma de percibirla en un momento determinado. Aunque lo último no hace a lo primero, lo mediatiza y hasta puede deformar su realización próxima o la valoración adecuada de su pasado. Por eso, de tiempo en tiempo, no está demás hacer el esfuerzo de meditar sobre esta singular dimensión de la realidad humana. Preguntar por lo que es la libertad y por sus consecuencias inmediatas es una manera de estar ligado a ella. Tomar conciencia de su realidad y de su importancia para cada uno de nosotros es también descubrirla en sus limitaciones y posibilidades.

LA LIBERTAD, EL MODO DE SER QUE CONSTITUYE AL HOMBRE

Terminamos el siglo XX y comenzamos el XXI como testigos de una situación especial. Nuestro tiempo ha tenido el beneficio de una especial experiencia de la libertad como atributo fundamental del ser humano. Cada vez hay un mayor convencimiento de ser el hombre un ser libre, con una libertad que no es privilegio para algunos; es, más bien, una condición indispensable de nuestra realidad. Consecuentemente, la libertad ya no es un simple ideal, tras del cual debiera correr indefinidamente. Es esa realidad íntima y tenue en la cual convergen las demás complejidades del misterio del hombre. Ahora se entiende mejor aquello de ser el hombre un ser libre o, de lo contrario, no es hombre.

Es fácil y seductor aceptar la condición de seres libres. Lo difícil es tener una idea más o menos clara de lo que la libertad es. Más difícil, ser consecuentes con ella. Como vivencia, ella forma parte de la expe-

riencia humana, bajo la apariencia de aspiración, de realización y de parte de la memoria de lo ya vivido.

Desde la antropología filosófica, la pregunta por la libertad supone formulada la pregunta por el ser del hombre. En la medida en que la libertad siempre es libertad de alguien y para algo, no puede darse sola y menos, separada de la condición humana. Cualquier aproximación teórica a ella, pues, debe hacerse a través de la previa dilucidación de lo que es el ser del hombre.

El hombre forma parte de la naturaleza, a la vez una y diversificada. Esta naturaleza es el escenario temporal y espacial del ejercicio de nuestra libertad. Así ésta comienza y se desarrolla dentro de los límites físicos que ofrece la corporeidad humana como referencia inmediata e inicial de los actos libres. Además, en esta misma naturaleza el hombre nace y se desarrolla como ser natural para, luego, expandir su particularidad de humano.

Durante siglos, la reflexión sobre el hombre se preocupó por destacar lo que realmente hace humano al hombre. Era, entonces, necesario identificar alguna o algunas características que permitieran distinguir al hombre del resto de seres naturales, especialmente de los animales mejor organizados y más complejos. De todos modos, seguía conservando su vigencia la catalogación aristotélica del hombre como animal racional. Las direcciones de investigación ya están sugeridas tras la pregunta sobre qué tan animal o tan racional sea. Esta pregunta es una referencia que marca la diferencia para las propuestas antropológicas más destacadas y constantes que ha ofrecido la reflexión filosófica.

Bajo diversas y revisadas manifestaciones, el empirismo filosófico de todos los tiempos propuso la idea del hombre como simple animal superior. De este modo, podía mantenerse fiel a sus postulados básicos, describiendo al hombre por lo que de él se percibe a través de los sentidos. Esta vía logra emparentar fácilmente al hombre con los otros animales, apoyándose en lo que es observable y observado, mediante semejanzas y diferencias. Abría paso a la propuesta evolucionista materialista de la emergencia humana por adiciones, que se transforman en novedades.

Este es el empirismo que ha calado hondo en los ambientes académicos, adquiriendo las sutilezas y la

aparición de cientificidad. Lo que queda sin explicar por este camino o hay que salvar, a pesar de él, el empirismo lo fundamenta en el sentimiento, la costumbre, la memoria o, como último recurso, la ilusión y la ignorancia. En este caso, las variaciones empiristas sobre la libertad van desde aceptarla como un sentimiento hasta considerarla como una ficción, motivada por nuestro actual desconocimiento de los hechos. En ambos casos, la libertad es una vivencia real o imaginaria, que escapa a cualquier esfuerzo mayor por descifrarla. Afecta la vida real de los hombres, trabándola, en un caso, o, en el otro, postulándola como dimensión de la existencia.

Por su lado, el racionalismo, con todas sus variantes, incluyendo las idealistas, se aferra a la presencia de la racionalidad como constituyente definitivo y exclusivo del ser del hombre. Este es tal solamente por la razón, de una razón que potencia al hombre como ser de conciencia, dotado de autonomía y con una gama de posibilidades siempre abiertas. Los límites los pone el mismo hombre, de acuerdo con el cultivo y la orientación dada a la razón.

En la perspectiva del racionalismo, es fácil destacar la presencia de la libertad, relacionándola con las exigencias de la razón, de la razón que hace al hombre. En este caso, la libertad es una imposición necesaria de la naturaleza humana, irreducible y, por tanto, incompatible con la realidad animal. La principal dificultad que encuentra tal propuesta es la exclusión, expresa o implícita, de la corporeidad humana, reducida a degradación, obstáculo o ilusión. La mayor ventaja consiste en tener una amplitud de campo de acción y de desarrollo previamente indefinido y flexible.

Llegamos al siglo XX con una sensación de ambigüedad ante los logros de las ciencias y de las técnicas. A pesar de la proclama de los científicismos, ambas no han conseguido aclarar todo lo que concierne al hombre. También el siglo XX ha tomado conciencia acerca de las limitaciones insalvables de las antropologías empiristas y racionalistas. El avance de las investigaciones científicas puede abastecer a la filosofía de nuevas referencias para pensar sobre lo que el hombre es para contrastar y superar a las anteriores propuestas.

En este mismo siglo, la *Humanidad* ha vivido la experiencia de los excesos de la razón calculadora, fría e impersonal, que lleva, inexorablemente, a tratar a los

humanos como seres descartables. El desconocimiento real del hombre llevó al sacrificio de tantas vidas humanas, consideradas inútiles frente a los exaltados intereses del Estado o del capital, de una raza o de una cultura deshumanizados. Nos instalamos en el siglo XXI, con formas nuevas de desconocimiento social de la realidad humana, orientadas a descartar vidas humanas mediante los abortos provocados. En ambos casos, apelar a la libertad de una persona es el pretexto para justificar la total violación del derecho a la vida, base de todos los demás derechos.

Frente a las situaciones ya descritas, las reacciones filosóficas han partido de reconocer las limitaciones de las antropologías de inspiración empirista y racionalistas. Han tratado de rescatar lo que éstas excluyeron y han pretendido integrar lo que ambas, hasta con exageración, incluyeron o no tuvieron en cuenta. Así han surgido, como corrientes filosóficas, el existencialismo y el personalismo, buscando centrarse en la investigación sobre el ser del hombre. Con ellos, por ejemplo, la pregunta filosófica por el hombre cambia en la orientación, en el contenido y en la forma. Ya no se pregunta en qué radica la superioridad del hombre con respecto a los otros animales; lo que se pregunta es qué lo hace distinto.

Más allá de las lógicas divergencias, es interesante reconocer que las diversas corrientes de filosofía contemporánea tienen varios puntos de coincidencia cuando se trata del ser humano. Aunque con matices de diferencia en cuanto al contenido y alcances, hay coincidencia en destacar la finitud, la corporeidad, la libertad, la autonomía y la conciencia como atributos propios del hombre. Las divergencias alcanzan a notarse cuando se trata de precisar el significado de cada uno de ellos.

La libertad, en el hombre, ancla o enraíza en las particularidades integradas del ser humano. Contra lo que las antropologías de inspiración empirista y racionalista han propuesto, el hombre no es solamente animalidad ni solamente racionalidad. Es la integración real de las dos, es decir, somos, a la vez una animalidad racionalizada y una racionalidad animalizada. De modo tal que constituye al hombre en un ser distinto ya de los animales. Esto nos sitúa en la escala de los seres en un lugar propio, por estructura propia y diferenciada de los seres que son solamente distintos a los animales. Sólo a partir de esta integra-

ción se hace viable y se realiza la libertad humana, es decir, como libertad y como humana. Tal perspectiva conlleva a replantear la tradicional visión del hombre como animal racional, de larga y pesada tradición en el pensamiento occidental.

Diferenciándose de las perspectivas anteriores, la antropología filosófica del siglo XX tuvo la oportunidad y la necesidad de mirar hacia el lado de las ciencias que investigan al hombre, tanto del lado de las ciencias naturales como del lado de las ciencias sociales. La atención principal fue hacia el territorio de las ciencias biológicas, cuyas conquistas permitieron interesantes replanteamientos sobre el hombre mismo. Sin duda, esta atención lleva los indicios de las ideas tanto de Aristóteles como de Darwin. Del primero, por insistir en la importancia del cuerpo viviente del hombre, condicionando a su racionalidad; del segundo, por el señalamiento de rasgos anatómicos y fisiológicos parecidos entre los animales, hasta el hombre, gracias al proceso de la evolución, incluyendo la racionalidad.

Ya en la antropología de Max Scheler, lo que hace propiamente al hombre distanciándolo de los animales no es la vida misma ni la inteligencia; es solamente el espíritu, que abre acceso a la libertad, a la objetividad y a la conciencia de sí mismo.

Si bien Max Scheler hace consideraciones interesantes para identificar el ser hombre, todavía es la visión de un filósofo, que puede no atraer el interés desde la perspectiva de quienes esperan un mayor acercamiento entre la filosofía y las ciencias, especialmente las biológicas. Por eso, resultan más emblemáticas y auspiciosas las reflexiones que formulan hombres de ciencia, especializados en biología. Son los casos, entre otros, de H. Plessner y Arnold Gehlen¹. Sus observaciones son particularmente interesantes y desacostumbradas para filósofos; en esa medida, son enriquecedoras y promotoras de un gran giro para una nueva visión filosófica sobre el hombre. Ambos pretenden elaborar, y hasta escriben, una antropología filosófica, a partir de sus observaciones sobre la biología humana.

Helmuth Plessner llama la atención sobre una exclusividad del hombre, en comparación con los anima-

les, haciéndolo distinto y distante. El hombre es, principalmente, un ser excéntrico. Este es el rasgo que lo hace efectivamente hombre, a pesar de no haber propuesto una ruptura con el mundo animal. En efecto,

mientras los seres orgánicos tienen su centro en su propio mundo (orgánico), el hombre es excéntrico. En rigor, el hombre está dentro y fuera de su propio mundo, ya que está orgánicamente ligado y, a la vez, se constituye a sí mismo social e históricamente. La distancia que el hombre interpone entre sí y el mundo le permite plantear su propia existencia en una especie de libertad condicionada. (Beorlegui, 2004, p. 377)

Ese estar fuera del mundo orgánico, en la medida que es real, es la excentricidad, que hace al hombre como tal. De ella

procede la peculiar capacidad del hombre de interponer distancia (Abstandnahme) entre él y el mundo, con el consiguiente efecto del conocimiento objetivo y el dominio de sus actos. De este modo, el hombre puede -caso único entre todos los animales- planificar su propia existencia y conducirse con libertad. (Prieto López, 2008, p. 219)

Arnold Gehlen (1980) es un biólogo que, de manera particular e insistente, ha destacado la singularidad humana, identificando contrastes entre el ser del hombre y el del animal, tanto en la estructura como en su desempeño, yendo contra la corriente evolucionista, y señalando la necesidad de examinar las “condiciones de la existencia del ser humano” (p. 17). Estas condiciones marcan la diferencia y distancia enorme entre el hombre y el animal. Este, cada vez, va a la mayor especialización, la adaptación al mundo, la eficiencia en sus actividades y el peso que en ellas tiene el instinto como regulador total de su existencia. El hombre, al revés, no es un ser especializado y acabado; situado en condiciones de desventaja biológica para sobrevivir en la naturaleza, se constituye, más bien, como un ser condenado a la desaparición. El hombre “consta de una serie de no-especializaciones, que desde el punto de vista biológico-evolutivo aparecen como primitivismos” (p. 37). Es un ser carencial, no acabado: consecuentemente, lo que la naturaleza no ha he-

¹ Dejamos de lado a Adolf Portmann, otro biólogo, que considera al hombre como un ser prematuro. Esta condición hace que el así nacido deba desarrollarse más bajo la protección de sus padres y aprender lo necesario, de modo supletorio, para poder sobrevivir.

cho debe hacerlo él mismo en sí mismo, haciendo fuerza en esa interiorización, que es apertura, en la que se manifiesta el espíritu.

En la medida en la que el interés por el ser del hombre preocupa a biólogos, también filósofos de formación académica, rompiendo una rutina habitual, consideraron importante la consulta con las ciencias biológicas para revisar y replantear sus formulaciones filosóficas. Este es el caso, entre otros, de Xavier Zubiri, y, muy recientemente, de Leopoldo Prieto López.

Xavier Zubiri es un filósofo original, aunque menos conocido y apreciado. Durante sus seminarios privados, ha insistido en un rasgo que, para él, es típico del hombre, identificado por su tan estrecha y especial relación con la libertad. Es lo que ya Xavier Zubiri (1993), en su momento, denominó “inconclusión” (p. 98). Una inconclusión que significa el despegue y la justificación precisamente de la libertad humana.

De manera semejante a los otros seres, el hombre es un ser tendencial, con determinadas tendencias que identifican y facilitan su existencia. El hombre no es, en este caso, una excepción, sino, más bien, el cumplimiento de una exigencia de realidad, un imperativo ontológico. Aquí comienza, culmina y emerge la singularidad del ser del hombre. Su condición de ser de tendencias lo hace semejante con los otros seres, pero también lo hace distinto de ellos. Con ella, queda comprometida la existencia misma de la libertad. Lo que las tendencias no pueden hacer y terminar, él mismo debe hacerlo y terminar por sí mismo.

El hombre se ve forzado a tener que intervenir. E intervenir significa que, sobrepuesto a sí mismo en virtud del juego de las tendencias, y abierto a sí mismo en virtud del desear, ninguna de ellas, sin embargo, puede tener vigencia más que previa aceptación mía. Justamente ahí es donde está el carácter exigitivo de la libertad por parte de las tendencias. (Zubiri, 1993, p. 99)

Dicho de otro modo,

la libertad no cae del cielo así, porque sí, porque un buen día se levanta uno de buen humor, sino que la libertad es el carácter de un acto que el hombre, inexorablemente, tiene que producir, porque le llevan a él unas ciertas tendencias, en una situa-

ción que el hombre forzosamente tiene que resolver, si quiere, de una manera adecuada, tener subsistencia ante todo biológica. De ahí la situación de libertad, el que la libertad no sea algo simplemente permitido por las tendencias inferiores sino, además, exigítivamente postulado por ellas. El hombre es llevado a la situación de libertad por las propias tendencias inferiores. No es una simple permisión. (Zubiri, 1993, p. 98)

Leopoldo Prieto López (2008), en su libro “El hombre y el animal”, recientemente publicado y ya citado, propone una relación directa entre la reducción de los instintos y la presencia efectiva de la libertad en cada ser humano. En el animal, la presencia efectiva del instinto copa y determina o fija la vida del animal. En término estricto, el hombre no tiene instintos y esta situación tiene consecuencias decisivas. En efecto,

desde el punto de vista funcional es característica específicamente humana la ausencia de instintos (entendidos en su sentido propio). El dato que la biología y la etología nos proporcionan sobre el hombre como criatura carente de instintos tiene un gran valor para la antropología filosófica. Gracias a esta carencia, el hombre puede conocer objetivamente y guiar por sí mismo, libremente, sus propias acciones, sin que éstas deban quedar encerradas en los estrechos márgenes que la naturaleza impone mediante el instinto a la conducta animal. (p. 528)

Sin la presencia activa de los instintos, el hombre puede ejercitar esa apertura que, desde su morfología, la naturaleza ha preparado en él. Entonces,

el hombre puede elegir porque conoce las cosas en lo que son y no sólo en lo que representan de interés vital para su propio provecho. El animal, en cambio, no puede elegir, no sólo porque no puede apetecer otras cosas, sino porque no puede ni siquiera conocer otras cosas así como son, y por tanto no puede establecer una estrategia o un proyecto práctico en relación con las mismas. Hemos visto que un animal conoce únicamente aquello que puede entrar en relación con una acción suya, respecto de la cual la percepción desempeña únicamente la función de estímulo. El predominio de la acción dirige el conocimiento unidireccionalmente, restringiéndolo a aquello que ejerce la fun-

ción de estímulo de la conducta. (Prieto López, 2008, p. 529)

La libertad, en consecuencia, emerge para el hombre, y no para el animal, condicionada por la ausencia de instintos y, sobre todo, a partir de la abertura indefinida de la estructura del hombre.

De las ideas antepuestas, podemos entrever el valor y el puesto de la libertad en la estructura del ser humano. No es un simple complemento de nuestro ser; tampoco una característica o distintivo suyo, para marcar la diferencia con otros seres naturales. Marcamos unas cosas con alguna señal, que es exterior y no constitutiva de la misma realidad marcada. En el caso de la libertad, no se trata de un simple distintivo. Es mucho más, a tal grado que sin libertad no hay realmente ser humano.

Para el hombre, la libertad es una especial situación vivencial suya que no sólo emerge desde el interior, sino que tiene presencia real irrenunciable y que compromete a la totalidad de nuestro propio ser. La libertad no es una cosa ni de una simple cosa. La libertad nuestra es siempre libertad de un ser humano, al cual afecta no principalmente en su exterioridad. Lo hace poniendo en tensión y arriesgando al hombre completo, en todo cuanto es y a partir de su intimidad. Diremos que la libertad revela a nuestro ser personal y, sobre todo, constituye, desde dentro, a nuestra misma persona.

Ser libre no expresa una simple condición humana; deviene e integra el ser mismo del hombre. Tampoco afecta solamente a un aspecto de este ser hombre; toca y condiciona variadamente y desde dentro a su estructura total. El ser del hombre es de tal constitución de manera que la realidad humana es tal sólo si es un ser capaz de desarrollar actos libres. La libertad nos hace humanos, primero como capacidad y, luego, a través de su realización. Forma parte decisiva de la naturaleza humana, junto con la razón y la corporeidad nuestra, que se necesitan mutuamente, siendo insustituibles. Integrando la naturaleza humana es un constitutivo del ser del hombre, por el cual somos lo que somos. Como dice Zubiri (1993, p. 95), “se trata de que es ese modo especial de identidad que consiste en ser dueño de sí mismo”.

EL DINAMISMO AUTOPOSESORIO DEL SER DEL HOMBRE

¿En qué consiste realmente la libertad? Una pregunta necesaria y, a la vez, de difícil respuesta. Tenemos experiencias de ser libres y de sentirnos como tales, aunque una cabal comprensión de ellas se nos escapa. Sin embargo, una aproximación es conveniente por tratarse de una parte de lo que ya somos y podemos llegar a ser. En el grado así sea mínimo, tener conciencia de lo que ella es en nosotros o, mejor, de lo que somos con ella, devela muchos aspectos de nuestra humanidad. Su consideración no es, por lo tanto, un desperdicio; es, más bien, un reencuentro teórico con nuestro propio modo de ser, en busca de identificarlo y también de enriquecerlo.

La libertad sitúa al hombre en un lugar propio entre todos los seres. Sin perder su condición de ser natural, el hombre trasciende a la misma naturaleza, rebasándola. En efecto,

no hay ser humano si no es en virtud de una libertad y una autonomía que le desliga y le separa de la vida natural y animal. Este proceso de emergencia del individuo implica la pérdida de la originaria identidad con el mundo y con los otros, de manera que nuestro modo de obrar ya no viene fijado por un código genético hereditario ni por mecanismos instintivos automáticos. Tenemos que decidir lo que vamos a hacer y, sobre todo, quiénes queremos ser. (Sánchez Meca, 2006, p. 113)

La libertad coloca al hombre en una situación novedosa, trascendiéndose a sí mismo. Desde su organización biológica, el hombre ya está dispuesto para este redimensionamiento o expansión de su propio ser. Entonces, la pregunta por la libertad comienza a revelar su sentido.

¿Qué es la libertad? En una primera aproximación, podemos decir que es apertura al infinito. Es la capacidad radical de ser protagonistas de nuestra vida. Es un inmenso don que pone en juego todas nuestras potencias y marca decisivamente nuestro carácter y destino. Podemos relacionarla por un lado, con alegría y amor, con ansias hacia la plenitud, hacia Dios: y, por otro, con desesperación, angustia y absurdidad. La libertad permite alcanzar la máxima grandeza, pero también incluye la posibilidad de un desvío completo. Tiene que ver

con la realización y con la autodestrucción del hombre. (Burggraf, 2008, p. 14)

Sin esta apertura, la libertad sería solamente una ilusión. Entonces, ella es desborde de la propia realidad del hombre a través de cierto tipo de actos, los que llamamos actos libres.

Este desborde o apertura del hombre no es un adjetivo, sino la manera de ser hombre. En primera instancia, ser libre no es ser simplemente, o ser encerrado dentro de las propias e infranqueables fronteras. “Ser libre es ser abierto y capaz de interactuar con el mundo de una manera casi-infinita en coherencia con la espiritualidad del hombre” (Burgos, 2003, p. 166). Sin embargo, esta apertura, indispensable para la libertad, aún no es la misma libertad; por lo menos, no se agota en ella, aunque sí es una condición decisiva.

A partir de esta apertura que está en la estructura misma del ser humano, la voluntad y la razón concurren integradas para facilitar, en una segunda aproximación, que seamos capaces de elegir, de decidir. Entonces, “libertad es elegir. Soy libre porque puedo elegir entre todas las posibilidades que se me presentan, la que deseo, la que quiero porque yo, como última instancia absoluta, lo establezco” (Burgos, 2003, p. 166). La voluntad, en el ejercicio libre de su acción, decide actuar o no actuar; y si decide actuar, lo hace eligiendo un bien determinado y concreto u otro.

Elegir, siendo importante para la libertad, no es, sin embargo, lo principal. La elección tiene una raíz, que no solamente la justifica, sino, más importante aún, la hace posible, es decir, que la realiza efectivamente. Entonces, “la libertad, pues, es apertura, pero no solo; es elección, pero es más que elección” (Burgos, 2003, p. 167).

Cuando el hombre se hace presente en el acto libre como eje de éste, entonces la libertad reclama y existe como un acto especial del hombre. De este modo, la libertad ejercida revela la presencia de la persona como tal. Entonces, ella ya no se justifica a sí misma, pues es, de todas maneras, libertad de alguien, de alguna persona. Ya no puede ser entendida y, menos, existir o ser real con independencia o sin relación de dependencia con tal persona. La libertad se presenta, en esta instancia más profunda y más real, como la determinación que una persona hace sobre sí misma y por sí mis-

ma. Es “la capacidad que tiene la persona de disponer de sí misma y de decidir su destino a través de sus acciones. Este es el núcleo de la libertad, su estructura esencial” (Burgos, 2003, p. 167).

El meollo de la libertad no afecta sólo a un determinado acto, sino, principalmente y como corresponde, a la realidad de la misma persona. Cuando se investiga este fondo o la intimidad de la persona, la libertad va emergiendo, a la vez que muestra su consolidación, su fundamentación y constitución. Lo hace bajo la presentación de la persona como autónoma, que se autodetermina, a partir del dominio de sí misma.

Cuando un hombre actúa y procede libremente lo hace en virtud de la capacidad de autonomía que tiene, desde dentro de sí. Esta es la manifestación más exterior de la libertad. Autonomía significa que no depende, en ciertos aspectos, de otro hombre, es decir, que es independiente, así sea parcial y relativamente (Lucas Lucas, 2008). No lo es, por ejemplo, en relación con las leyes de la naturaleza; lo es en cuanto a ciertos actos y posibilidades desde dentro, desbordándose y colocándose por encima de ellas.

La autonomía de quien actúa libremente no se agota ni se justifica en sí misma. Es el despliegue, hacia fuera, de la capacidad de autodeterminación personal. No determinado desde fuera, ni desde dentro sobre la voluntad, la autonomía permite al hombre ejercer “la capacidad de autogestionarse y de integrar sistemáticamente todas sus funciones y su desarrollo interior” (Lucas Lucas, 2008, p. 69).

El acto libre, pues, es en este sentido [dice Zubiri, 1993] el acontecer de la libertad, el acontecer del dominio en el acto de decisión voluntaria. Una decisión que es mía, y el modo de ser de este ser mío, justamente eso es formalmente y en eso consiste la libertad, su carácter modal intrínseco. (p. 97)

A través del acto libre, la autonomía nos muestra a un hombre que se autodetermina, y lo hace en la medida en que tiene dominio de sí mismo. No depende de otros, en tanto realiza su propia libertad, y lo hace precisamente porque tiene dominio sobre sí mismo. En su voluntad nadie más que él tiene influencia decisiva, orientando sus actos y poniéndolos en realización. En lo más profundo de ella, está más presente él mismo.

“Se trata de un espacio interior inviolable, que puede definirse entonces como un poseerse en el origen, ser dueño de uno mismo, y, en consecuencia, de las propias manifestaciones y acciones” (Burgos, 2003, p. 109). Aunque parezca contradictorio, en este nivel, la libertad consiste en ese depender no de otros (por ser autónomo), sino de sí mismo. De este modo, la libertad se sostiene en la posesión o el dominio que el hombre tiene sobre sí mismo. Eso indica que “la libertad es otra cosa distinta: no es determinarse desde sí mismo; es determinarse ‘por’ sí mismo” (Zubiri, 1993, p. 106).

La posesión de su propia realidad hace viable que sea el hombre mismo que viva la experiencia de tener control sobre sí mismo, que permite orientar a su voluntad en la dirección que se autoimpone por decisión propia. Cuando así procede, no sólo tiene el control de sus decisiones, sino también de su propio ser. Autoposesión significa, entonces, posibilidad de autodeterminación.

Con cada decisión libre el hombre arriesga su ser, lo compromete y, a la vez, lo realiza. El ser que ya es tiene la posibilidad de consolidarse, expandirse, displayarse desde dentro, incrementando intensivamente su propio ser. Por eso, la libertad también es autorrealización de sí mismo. De esta manera, gracias a la libertad, el hombre se hace, en cierto modo, a sí mismo. Se descubre en su propia realidad y la construye, imponiendo su propio perfil. El modo de ser característico de la persona, pues, con cada acto libre, se autodefine, se sostiene y ahonda. Con el ejercicio de la libertad, el mismo ser del hombre logra paulatinamente la afirmación de sí mismo, su fortificación interior y su autodefinición.

En la medida en que la libertad es autorrealización por decisión propia, la libertad también adquiere una dimensión nueva. Ella apunta y conlleva la perfección del hombre como persona. Ser libre es, entonces, buscar y efectivizar paulatinamente la plenitud de sí mismo, gracias a lo que él mismo decida y realice.

LA LIBERTAD ES TAMBIÉN RESPONSABILIDAD

Nuestra libertad es fundamentalmente libertad humana. Es una libertad real, y no una mera ilusión. Existe en cada ser humano, haciéndose tan individual en éste e inconfundible con la de otro. No es una libertad per-

fecta, pero sí perfectible, sujeta a una variedad de condiciones. Una libertad condicionada.

Las situaciones pueden estar a favor o en contra de la libertad, pueden aumentarla o disminuirla. Pero no intervienen esencialmente en el acto libre. Así, una persona está condicionada, en cierto modo, por el país, la sociedad, la familia en la que ha nacido, por la educación y la cultura que ha recibido, por el propio cuerpo, su código genético y su sistema nervioso, sus talentos, sus límites y las experiencias del pasado. Pero, a pesar de ello, es libre, pues tiene la capacidad para discernir sobre todos estos condicionamientos. (Burggraf, 2008, p. 59)

Por eso, la libertad del hombre siempre es una libertad condicionada, verdadera libertad pero dentro de muy determinadas condiciones.

A pesar del peso de las condiciones, la libertad las supera en la interioridad de la persona. Es que ella tiene un atributo también humano, el de transcendencia. Desde lo más profundo del ser humano, la libertad se expande a la totalidad del hombre en el momento mismo de su ejercicio. Coloca al hombre por encima de las cosas y sus determinaciones físicas, pero no sin ellas. No las anula; más bien, se sirve de ellas para su propia realización. De este modo,

la verdadera relación entre libertad y determinismo es una relación de posibilidades y de límites. Posibilidad de realizar la existencia libre en el mundo sirviéndose de las fuerzas de la naturaleza según las leyes que gobiernan el mundo. Límites en hacer cualquier cosa en nombre de la libertad. Ambas dimensiones coexisten inseparablemente. (Gevaert, 1974, p. 219)

No hay libertad hacia el pasado. La nuestra es siempre una libertad orientada al futuro. Si el pasado ya está configurado, inclusive el nuestro, no cabe la posibilidad de volver a vivirlo, como tal y redecidir lo que decidimos en su momento. Lo que está por definir, tanto para la naturaleza como para el hombre, es el futuro. Este es el escenario temporal en el cual se ejerce y desarrolla la libertad humana. Todas las decisiones libres las hacemos desde la perspectiva de futuro, es decir, desde lo que está por hacer. Con nuevas decisiones, desde luego, podríamos enmendar o modificar lo que

ya hicimos, pero se trata de otras decisiones, tomadas después.

Gracias a la libertad, estamos en nuestras propias manos no sólo para ejercerla. Ejerciéndola, cada uno hace de ella y con ella lo que quiere. Consecuentemente, esto significa que no se puede tratar a la propia libertad de cualquier manera, pues se trata de uno de los mejores bienes e instrumentos que el hombre tiene para ser mejor o peor. Cada quien hace su libertad dándole el contenido, el peso, la orientación y el sentido personales. Así no sólo es suya, sino que la hace suya e inconfundible con la de otros. Imprimimos nuestra propia marca en la libertad nuestra.

Lo anterior conduce inevitablemente a una conclusión: con la libertad no se juega. Cada ser humano puede hacer uso, conducir y realizar su libertad de manera positiva, constructiva, a la altura de su dignidad o, por el contrario, desperdiciarla, rebajarla denigrándola. No hay una situación ambigua, intermedia, que escape a la adecuada o inadecuada orientación y calidad de la libertad vivida. Está en manos del mismo hombre tener sabiduría para ser consecuente o no con aquella. En semejante situación, digamos que “pertenece a la esencia de la libertad el poder traicionarse a sí misma” (Gevaert, 1974, p. 227). En cada acto libre, al decidir sobre cualquier asunto, también decidimos decidir bien o mal. Es un riesgo inevitable que corremos.

El acto libre tiene otras dos características, que ahora destacamos: es íntimamente de quien lo vive y, también, incluye responsabilidad. Las dos guardan entre sí nexos tales que las convierte en inseparables. Prolongan así la riqueza de la propia libertad y contribuyen a afirmarla con identidad.

Cada acto libre es de quien lo realiza, decidiendo y comprometiendo su irrenunciable condición de ser libre. No es delegable íntimamente; tampoco otro puede asomarse a la intimidad personal para sustituir a quien debe decidir. Es exclusivo: solo de él. Es que lo fundamental de la libertad existe en esa intimidad, infranqueable para otros. En efecto,

intimidad significa mundo interior -este mundo dentro de mí, del que yo tengo alguna conciencia-: es el “santuario” de lo humano. Lo íntimo es lo que sólo conoce uno mismo: es lo más propio. Puedo entrar dentro de mí, y de ahí nadie puede apresar-

me. De alguna manera, me poseo en el origen, soy dueño de mí mismo. Este poseerse a sí mismo es característico del espíritu. (Burggraf, 2008, p. 34-35).

Por el hecho de ser un acto tan íntimo para cada ser humano, la libertad, es exclusivamente de quien y tal como la vivió. La libertad nació y emergió desde el mundo interior. Esto es algo que debe ser valorado y que no debe perderse por descuido o desatención. En cada acto libre, el hombre se vuelve hacia sí mismo y se reencuentra en su más profunda intimidad. Así,

el hombre es libre cuando mora en la propia casa. Por desgracia, hay muchas personas que no “están consigo”, sino siempre con los otros. No saben descansar en sí mismas y pensar por cuenta propia, porque están fuertemente influenciadas por un estilo de actuar que se ha generalizado en el ambiente de nuestra sociedad consumista. (Burggraf, 2008, p. 35)

A través de la experiencia de cada acto libre, el hombre se encuentra como autor de tal acto. Lo principal no es que otros le atribuyan ese acto; es que el mismo autor del acto sabe y se reconoce a sí mismo y ante sí como el único autor que es. El acto es suyo y de nadie más.

El reconocimiento del acto libre como suyo es la base para que el autor se encuentre como responsable. Porque el acto es realmente suyo lo acepta reconociéndose la autoría. La propia conciencia procede, en este caso, a señalar y hacer sentir la vivencia de la realización del acto libre. Esta es una experiencia indirecta del ejercicio de la libertad, que incluye la toma de conciencia de ser el autor del acto, desde la más profunda intimidad personal. El hombre tiene entonces una conciencia lúcida, más allá de dudas o de ignorancia, de sentirse y de ser él mismo el autor de su propia decisión libre.

A partir del reconocimiento de la autoría del acto libre, emergen las consecuencias que debemos aceptar. Una de ellas, y la más importante, es la responsabilidad personal.

REFERENCIAS

- Beorlegui, Carlos. (2004). *Antropología filosófica. Nosotros: urdidumbre solidaria y responsable* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deustuo.
- Burggraf, Jutta. (2008). *Libertad vivida con la fuerza de la fe* (4ª ed.). Madrid: Rialp.
- Burgos, Juan Manuel. (2003). *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Gehlen, Arnold. (1980). *El hombre. Su naturaleza y lugar en el mundo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gevaert, Joseph. (1974). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica* (Alfonso Ortiz, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lucas Lucas, Ramón. (2008). *Horizonte vertical: sentido y significado de la persona humana*. Madrid: BAC.
- Prieto López, Leopoldo. (2008). *El hombre y el animal. Nuevas fronteras de la antropología*. Madrid: BAC.
- Sánchez Meca, Diego. (2006). Libertad, progreso, democracia: una reflexión sobre el destino histórico de los ideales ilustrados. *Convivium Revista de Filosofía*, 17, 113.
- Zubiri, Xavier. (1993). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Editorial Alianza-Fundación.

RESÚMENES DE TESIS (ABSTRACTS) SUSTENTADAS EN EL PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA 2009

- **PERCEPCIÓN FRENTE A LAS TERAPIAS COMPLEMENTARIAS Y TERAPIAS CONVENCIONALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN LIMA**

Lorena Gabriela Bouroncle Díaz

En un momento en que las terapias alternativas y complementarias (TAC) gozan de mucha popularidad, se pretendió realizar una investigación sobre la percepción que tienen sobre ellas los futuros psicólogos. El trabajo es de tipo exploratorio y busca abrir el camino para conocer más sobre estas nuevas tendencias en el tratamiento de afecciones, no solo físicas, sino también emocionales y psicológicas, que son las que nos interesan como psicólogos.

Es importante recordar que los términos alternativas y complementarias, agrupan a dos tipos de terapias diferentes, en el primer caso están las que se usan en lugar de las terapias convencionales y en el segundo las que se usan junto con ellas.

En el presente trabajo se encuestó a estudiantes de psicología que estaban en los ciclos de prácticas preprofesionales de una universidad de nivel A en Lima, a los cuales se aplicó una encuesta tipo Likert.

Los resultados obtenidos en la presente investigación nos muestran que la mayoría de los futuros psicólogos no está de acuerdo con las TAC, sin embargo es notorio el porcentaje de aquellos que se ubican en el grupo de los que no tienen una posición clara al respecto; esto puede deberse a la poca o distorsionada información que se tiene sobre estas técnicas; por lo que los estudios serios y científicos sobre el uso y la eficacia de estas técnicas serían de gran ayuda para así lograr que sean usadas por profesionales de la salud.

- **VALORES INTERPERSONALES EN ESTUDIANTES DEL II Y VIII CICLO ACADÉMICO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA**

Teresa del Pilar García García

Una Universidad particular de Chimbote, en el año 2003, implementó en el currículo de todas sus Escuelas Profesionales el Eje Transversal de Ética y Valores, un eje de competencias especializadas que contribuyan a la formación humana y complementen la formación profesional del estudiante. El propósito principal fue generar una cultura de valores en el actuar de la comunidad universitaria dentro y fuera de sus recintos. Este eje está diseñado para ser llevado a través de asignaturas que van del primero al octavo ciclo de estudios. Las asignaturas se denominan: Sabiduría Humana (I Ciclo), Pastoral Universitaria y Tai Chi (II Ciclo), Excelencia Personal (III Ciclo), Ética y valores (IV Ciclo), Competencia para la Eficacia Personal I (V Ciclo), Competencia para la Eficacia Personal II (VI Ciclo), Competencia para la Eficacia Personal III (VII Ciclo), y, Liderazgo y Factor Humano (VIII Ciclo).

Cada asignatura tiene un valor de dos créditos y son de carácter obligatorio.

La presente investigación busca conocer el impacto del eje transversal de Ética y Valores en el desarrollo de los valores interpersonales de los estudiantes al concluir con todas las asignaturas. Para fines de la investigación se utilizó el Cuestionario de Valores Interpersonales de Leonard Gordon S.I.V. (Survey of Interpersonal Values), siendo aplicado a una muestra de 366 estudiantes de distintas Escuelas Profesionales (Ingeniería de Sistemas, Educación, Derecho, Administración, Contabilidad, Enfermería, Obstetricia, Odontología y Farmacia), de los cuales, 232 estudiantes corresponden al primer ciclo y 134 estudiantes corresponden al octavo ciclo.

Los principales resultados obtenidos ponen de manifiesto que el eje transversal de Ética y Valores ha influido en el desarrollo de los valores de Conformidad y Reconocimiento en los estudiantes de las distintas Escuelas Profesionales; mostrando los estudiantes del VIII ciclo una actitud más analítica de las normas sociales convencionales. Los estudiantes del I ciclo evidencian una mayor necesidad de ser reconocidos y admirados por los demás. Los valores de Soporte, Independencia, Benevolencia y Liderazgo no presentan diferencias significativas entre los grupos de estudiantes del primer ciclo y los del octavo ciclo; pero se observa un ligero incremento en los valores de Independencia y Liderazgo a favor de los estudiantes del octavo ciclo. Los resultados por género, señalan que para los estudiantes varones la escala que presenta diferencias significativas es la escala de Reconocimiento, evidenciando el grupo del I ciclo una mayor necesidad de reconocimiento en comparación con los del VIII ciclo. Para las estudiantes mujeres las escalas que presentan diferencias son las de Conformidad y Reconocimiento, siendo para el grupo de estudiantes del VIII ciclo el que evidencia una actitud más crítica de las normas sociales que consideran no justas y mayor independencia y seguridad en sí mismas.

Estos resultados son parcialmente coherentes con los resultados de otras investigaciones precedentes. Sería conveniente evaluar en futuras investigaciones, tanto la variable valores interpersonales como otras variables psicológicas y sociales conectadas con los valores.

- **CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE LA ESCALA: ACTITUDES DE LOS ADOLESCENTES HACIA LA VIOLENCIA EN PAREJA**

Ana María Osorio Torres

Paulina Eudocia Yarihuamán Walde

La relación de enamoramiento, constituye una oportunidad para que el adolescente complete su proceso de individuación y separación. En el contexto peruano, con altos niveles de violencia conyugal, urge la necesidad de explorar las actitudes de los adolescentes.

El propósito de la investigación fue la construcción y análisis psicométrico de la Escala de Actitudes hacia la Violencia en Pareja (EAHVP), conformada por la sub-escalas Intrasubjetiva y Transubjetiva, identificando el nivel de aceptación hacia la violencia. La muestra (400) estuvo constituida por estudiantes de ambos sexos de cinco colegios de educación secundaria de Lima. Los resultados evidenciaron adecuadas características psicométricas: Un alto nivel de confiabilidad y consistencia interna (Alfa de Cronbach de 0.850) y un nivel de correlación de 0.754. Las puntuaciones generales de la escala ubican a los adolescentes entre los 54 y 195 puntos, obteniendo una media de 121.16 y que coloca a los estudiantes en el baremo de “Aceptación regular hacia la violencia”. Muestra además, la aceptación de dos hipótesis relacionadas con la variable género y tipo de colegio. Estos resultados se alinean a los estudios internacionales y sugieren la necesidad de estudios futuros, en distintos escenarios, de tal forma, que enriquezcan el conocimiento de la problemática así como la intervención dirigida a los adolescentes.

- **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA SOCIAL FAMILIAR EN NIÑOS ESCOLARES DEL NIVEL PRIMARIO DE HUANCVELICA**

María Elena Ortega Melgar

La presente investigación tuvo como planteamiento del problema central la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el clima social familiar en los niños escolares del nivel primario de la localidad de Huancavelica?, siendo la H1: Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el clima social familiar en los escolares del nivel primario de la localidad de Huancavelica. Asimismo, se plantearon hipótesis específicas relacionando las dimensiones de Clima Social Familiar con los componentes de Inteligencia Emocional.

El tipo de investigación es básica, diseño descriptivo correlacional. El muestreo fue aleatorio simple, siendo la muestra de 116 alumnos del 6to. grado del nivel primario, entre 10 y 12 años de edad, de ambos sexos, de instituciones educativas estatales de la localidad de Huancavelica. Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos fueron: El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA, (tipo abreviado) en niños y adolescentes; la Escala de Clima Social Familiar (FES) de R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett y una Ficha de Encuesta, relacionada al aspecto socioeconómico y cultural de la familia. La prueba de la hipótesis general nos permitió aceptar la H1 y rechazar la H0.

Los resultados a los que se arribaron fueron: existe una relación significativa entre la dimensión de Relación y los componentes: Intrapersonal y Manejo de Estrés; existe una relación significativa entre la dimensión de Desarrollo y los Componentes: Interpersonal, Manejo de Estrés y Adaptabilidad; existe una relación significativa entre la dimensión de Estabilidad y los Componentes: Interpersonal, Manejo de Estrés y Adaptabilidad; no existe una relación significativa entre la dimensión de Relación y los componentes: Interpersonal y Adaptabilidad; no existe una relación significativa entre la dimensión de Desarrollo y el componente Intrapersonal; no existe una relación significativa entre la dimensión de Estabilidad de Clima Social Familiar y el componente Intrapersonal de Inteligencia Emocional.

- **EFFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN ADOLESCENTES MUJERES DE 12 A 18 AÑOS DEL HOGAR ROSA MARÍA CHECA**

Regina Ofelia Montenegro Requejo

Mabel Gabriela Solís Serquén

La violencia en todas sus expresiones se considera como una forma extrema de negación del derecho del ser humano, deteriora la integridad y menoscaba la autoestima así como la vida emocional afectiva y social.

La violencia juvenil se ha constituido un problema psicosocial en nuestro país considerado como un problema de salud pública. Frente a ello el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado Hideyo Noguchi desarrolló un “Programa de Habilidades Sociales para la prevención de conductas violentas en adolescentes de 12 a 18 años”. La presente investigación se propuso observar la efectividad de este programa en adolescentes mujeres de 12 a 18 años del Hogar “Rosa María Checa”, en el departamento de Lambayeque, siendo el grupo de 60 adolescentes, las cuales fueron sometidas a un estudio experimental cuyo objetivo fue comparar las “Habilidades Sociales”, entre el grupo experimental y el control, luego de aplicar un programa del mismo nombre.

Según los resultados no existen diferencias significativas, al comparar las Habilidades Sociales, del grupo experimental y el grupo control, luego de la aplicación del programa. Sin embargo, al analizar cada componente se encontraron diferencias que favorecían al grupo experimental, en el área de Autoestima, pero no se encontraron en Asertividad, Comunicación y Toma de Decisiones.

- **RASGOS DE PERSONALIDAD Y ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Jane Carol Rios Rojas

La presente investigación fue realizada en la ciudad de Chiclayo en el semestre 2008-II, tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre los Rasgos de Personalidad y Actitudes hacia la Sexualidad e indicar la existencia de diferencias significativas de cada una de las variables entre varones y mujeres estudiantes de I ciclo, siendo la investigación descriptiva correlacional comparativa. Se utilizó el Cuestionario de los 16 Factores de Personalidad de R. Cattell y Escala de Actitudes hacia la Sexualidad de Ponce y La Rosa. Éstos fueron aplicados a una población de 229 estudiantes de I ciclo, en donde 111 eran hombres y 118 mujeres, cuyas edades oscilaban entre 15 y 35 años, correspondientes a las diversas escuelas profesionales.

Según los resultados: existe relación significativa entre el rasgo de personalidad de lealtad grupal y las actitu-

des hacia la sexualidad en la población estudiada; existe relación significativa entre los rasgos de personalidad y las actitudes hacia la sexualidad en la población estudiada del sexo femenino; existe relación significativa entre los rasgos de personalidad y las actitudes hacia la sexualidad en la población estudiada del sexo masculino; existen diferencias significativas en los rasgos de personalidad entre los estudiantes varones y mujeres de la población estudiada; no existen diferencias significativas en las actitudes hacia la sexualidad entre los estudiantes varones y mujeres de la población estudiada.

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 - UNIFÉ****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 Postgrado 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 la 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, 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 respectivos) 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 e-mail, a doble espacio, en letra Times New Roman 12, en Microsoft Word a docpsi@unife.edu.pe y otra en papel a la siguiente dirección:

Av. Los Frutales N° 954, Urb. Santa Magdalena Sofía, La Molina
Teléfonos: 436-4641 Anexo 274 Fax: 435-0853
E-mail: docpsi@unife.edu.pe / mapsi@unife.edu.pe
Lima - Perú



unife
UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

ESCUELA DE POSTGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Modalidades regular y semi-presencial

El Programa de Maestría en Psicología tiene como objetivos:

- Estimular el desarrollo de la investigación.
- Actualizar la formación en psicología, propiciando un espacio de reflexión, de compromiso ético, científico y humanista en el quehacer académico y profesional.

Menciones:

- Diagnóstico e intervención psicoeducativa
- Psicología de la Salud
- Estudios psicoanalíticos de niños y adolescentes
- Prevención e intervención en niños y adolescentes
- Psicología Empresarial

DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

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.

Dirigido a: Bachilleres y Licenciadas en Psicología y Educación.

PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Profundiza en el conocimiento del niño y adolescente, en su desarrollo normal, la 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.

Dirigido a: Bachilleres y Licenciadas en Psicología, Educación, Sociología, Derecho y Asistentes Sociales.

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.

Dirigido a: Bachilleres y Licenciadas en Psicología, Educación, Medicina, Sociología, Enfermería y Asistentes Sociales.

PSICOLOGÍA EMPRESARIAL

Los estudios se orientan al desarrollo de habilidades y conocimientos de metodologías necesarias para el trabajo profesional en una empresa: asesoría en el despliegue del potencial humano en espacios laborales, programas para elevar la eficiencia laboral, el nivel motivacional, el clima y la cultura organizacionales.

Dirigido a: Bachilleres y profesionales interesadas en el área.

ESTUDIOS PSICOANALÍTICOS DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Ofrece a los estudiantes los conocimientos necesarios para una adecuada comprensión sobre la niñez y la adolescencia desde un enfoque psicoanalítico, proporcionando las nociones principales de este enfoque en las que se fundamentan sus actuales planteamientos sobre la construcción del psiquismo humano.

Dirigido a: Bachilleres o Licenciadas en Psicología y Educación.

INFORMES E
INSCRIPCIONES

Av. Los Frutales 954, Urb. Sta. Magdalena Sofía - La Molina
% 434-1885 • 436-4641 Anexo 231 Fax: 435-0853
E-mail: mapsi@unife.edu.pe / www.unife.edu.pe