

# PSICOLOGÍA



N° 68

## **PSICOLOGÍA**

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Diciembre 2015

## **UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

**Econ. Carlos Cordero Díaz**  
RECTOR

**Ing. Miriam Briones García**  
VICERRECTORA

**Ing. Jacinto Guillén García**  
DECANO GENERAL DE INVESTIGACIONES

**Ing. Ximena Moscoso Serrano**  
DECANA GENERAL ADMINISTRATIVA FINANCIERA

### **UNIVERSIDAD - VERDAD**

Revista de la Universidad del Azuay

Director

**Dr. Claudio Malo González**

Consejo Editorial

**Dr. Oswaldo Encalada Vásquez**

**Arq. Diego Jaramillo Paredes**

**Dr. Francisco Salgado Arteaga**

Diagramación

**Mario Merchán Barros**

Diseño de portada

**José Macías Saldarriaga**

Este número ha sido coordinado por el MSc. Gerardo Peña Castro profesor de la Universidad del Azuay. La responsabilidad por las ideas expuestas en esta revista corresponde exclusivamente a sus autores.

Se autoriza la reproducción del material de esta revista siempre que se cite la fuente.

Carjes y donaciones: Biblioteca <<Hernán Malo González>> de la Universidad del Azuay

ISSN 13902849

Avda. 24 de mayo N° 7-77 y Hernán Malo

[www.uazuay.edu.ec](http://www.uazuay.edu.ec)

Apartado Postal 01.01.981

Teléfono: 4091000

Cuenca - Ecuador

# PSICOLOGÍA



## CONTENIDO

CONTENIDO	7
GENOTROPISMO Y PROFESIÓN UNA APROXIMACIÓN AL INCONSCIENTE FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA Peña Castro, Gerardo	9
UNA REVISIÓN DE LOS FACTORES INFLUYENTES EN LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LA COMPRESIÓN LECTORA: INHIBICIÓN COGNITIVA Y MEMORIA DE TRABAJO Guevara Toledo, Carlos Wilfrido	85
APLICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL PARA LA CREACIÓN DE UNA HERRAMIENTA PSICOLÓGICA AUTOMATIZADA, BASADA EN EL TEST DE LA FAMILIA Y DE LA PERSONA HUMANA Borck Vintimilla, María Estefanía; Cevallos León Wong, Priscila Verónica; Pacurucu Pacurucu, Ana Lucía	105
MEMORIA PROSPECTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA Rodríguez Reyes, María José	131
INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CENTRO EDUCATIVO BELL ACADEMY Corral Espinoza, María Paz	143

FACTORES FAMILIARES IMPLICADOS EN EL INTENTO DE SUICIDIO Dávila Pontón, Yolanda; Vélez Calvo, Ximena; Peñaherrera Vélez, María José	169
INVESTIGACIÓN ESTADÍSTICA SOBRE EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING EN LOS COLEGIOS DE LA ZONA URBANA DE LA CIUDAD DE CUENCA, AÑO LECTIVO 2012-2013 Blandín Salinas, María Daniela; Chimbo Uguña, Rosa	187
PREVALENCIA DEL ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN LOS COLEGIOS URBANOS DE LA CIUDAD DE CUENCA, 2013-2014 Aguilera Muñoz, Juan; Palacios Palacios, Iván; Sánchez Rubio Juan P.; Arias Maldonado, Fernando	207
DEL AMOR CONTEMPLATIVO A LOS LÍMITES DE LAS PERVERSIONES SEXUALES. A PROPÓSITO DE TRES OBRAS ARTÍSTICAS Ochoa Pineda, Cesibel	231
PLAN DE MEJORA CONTINUA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL PARA LA “ASOCIACIÓN MUTUALISTA AZUAY” EN LA CIUDAD DE CUENCA Gavilanes Aguacundo, Andrea	241
FREUD Y EL HUMOR Malo González, Claudio	271

## NOTA EDITORIAL

Vivir es hacer frente a problemas y buscar soluciones para ellos. Esta dinámica incentiva la creatividad. De no haber problemas nuestras existencias serían pasivas y nos orientaríamos a un estancamiento. Nuestra vinculación con la realidad externa ha llevado a que se desarrollen las ciencias naturales, pero los problemas se dan también en nuestros mundos interiores, de los que es necesario tener la mayor conciencia posible para poder superarlos. La psicología tiene esta meta, y sus avances han sido notables a lo largo de los años, siendo de especial importancia el conocimiento de las circunstancias históricas y culturales para poder abordarlos de mejor manera.

Nuestra condición de animales sociales hace que en nuestras vidas las relaciones con los demás tengan especial importancia en el desarrollo de la personalidad y en el surgimiento y superación de conflictos internos con efectos negativos y positivos, de allí que es esencial a la psicología el análisis de esta problemática, que puede ser familiar y social, con toda la complejidad que implica. Es también de mucha importancia el factor temporal: las edades, ya que la personalidad se hace con el tiempo y está sujeta a un proceso de maduración en el que los hechos del pasado y expectativas del futuro son trascendentales.

La Universidad del Azuay se inició con la Facultad de Filosofía y Letras, proyectada a la educación. De esta unidad académica, luego de pocos años, surgió la Escuela de Psicología que ha ido ampliándose de acuerdo con los avances de esta disciplina y nuevas especialidades que responden a la complejidad de la realidad social. Se

pretende formar profesionales que trasladen su conocimiento para el apoyo de diferentes dimensiones de la vida y que investiguen problemas del entorno cercano para difundir sus consecuencias actuales y perspectivas futuras.

Esta entrega de Universidad Verdad aborda temas de esta disciplina, mediante análisis globales y estudios de casos más concretos propios de nuestra cultura cambiante, en la que los acelerados avances tecnológicos en muchos ámbitos, sobre todo en el de la comunicación, dan lugar a conflictos. Las nuevas tecnologías no se pueden calificar de buenas o malas, estos apelativos se aplican al uso que las personas hagan de ellas y a sus intenciones positivas o negativas. Los artículos sobre el denominado Bullying en centros educativos de nuestro entorno muestran la actualidad de esta problemática.

La Escuela de Psicología de esta Universidad fue la pionera académica en nuestra ciudad en abordar la problemática de la niñez, sobre todo en el inicio de los procesos educativos. Ha mantenido esta orientación, de allí que varios de los artículos de esta entrega tengan que ver con esta temática. La educación formal, a la que acceden en nuestros días cada vez más estudiantes en el mundo, requiere de componentes psicológicos en su ordenamiento, por esta razón se mantiene esta orientación, además de la clínica y laboral, entre otras.

Los conocimientos teóricos son imprescindibles en la formación de los estudiantes que optaron por estas carreras, pero si se trata de una profesión instrumental, la orientación práctica no puede faltar, como lo demuestran artículos que abordan casos más concretos.



<https://www.flickr.com/photos/jvrafrica/7555256790>

# **GENOTROPISMO Y PROFESIÓN UNA APROXIMACIÓN AL INCONSCIENTE FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

Gerardo Peña Castro

Correspondencia: [gpena@uazuay.edu.ec](mailto:gpena@uazuay.edu.ec)

Máster en Psicología por la Universidad Católica de Lovaina  
Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad del Azuay  
Profesor principal de *Psicoanálisis* y de *Técnicas Proyectivas*  
en la Escuela de Psicología Clínica de la Universidad del Azuay  
Alumno fundador del Instituto Superior de Filosofía en Cuenca  
de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, hoy  
Universidad del Azuay  
Profesor fundador de la Escuela de Psicología Clínica de la  
Universidad del Azuay

## RESUMEN

El presente trabajo pretende constatar si existe un interés predominante por el ser humano en los estudiantes de psicología clínica de la Universidad del Azuay y, a la vez, intenta una aproximación a su inconsciente familiar, cuya sede se encuentra, según Léopold SZONDI, en los genes recesivos, determinantes poderosos en la elección de pareja, de amigos y de una profesión (genotropismo). Después de una visión panorámica sobre el dinamismo del inconsciente, se realiza un estudio con los alumnos de VI, VIII y X ciclos de la especialidad de Psicología Clínica, utilizando tres instrumentos: una encuesta, un Test de intereses vocacionales y el Test de Rorschach, en el año académico septiembre 2002 - julio 2003. Los resultados muestran que menos del 50% está realmente interesado por el ser humano y que la fuerza del destino obligado (genes) es poderosa.

**PALABRAS CLAVE:** Inconsciente, inconsciente familiar, genotropismo, destino.

## **GENOTROPISM AND PROFESSION AN APPROACH TO FAMILY UNCONSCIOUS OF CLINICAL PSYCHOLOGY STUDENTS**

### **ABSTRACT**

This paper aims to determine whether there is a predominant interest on human beings in clinical psychology students at Universidad del Azuay and, in turn, tries an approach to their family unconscious, whose core according to Léopold SZONDI resides in the recessive genes, which constitute powerful determinants in the choice of partner, friends and a profession (genotropism). After an overview on the dynamism of the unconscious, a study was conducted with students of VI, VIII and X cycles of Clinical Psychology specialization. Three instruments were used during september 2002 to july 2003 academic year: a survey, a vocational interest Test, and the Rorschach Test. The results show that less than 50% are really interested in the human being, and that the strength of the defined destination (genes) is powerful.

**Keywords:** Unconscious, family unconscious, genotropism, destination.

## INTRODUCCIÓN

El estudiante de psicología clínica se prepara para ser un profesional de la salud mental. Esto le exige un *saber* y un *saber hacer*, una doctrina y una técnica, una teoría y mucha práctica. No va a trabajar con objetos, ni con máquinas cuyas piezas se pueden ajustar o cambiar, sino con personas de cuidado, con subjetividades heridas, trizadas, fragmentadas, con seres que sufren y hacen sufrir. En esta oportunidad recordemos las palabras del príncipe Hamlet, neurótico muy famoso que nunca fue tratado por ningún psicólogo, pues solo vivió en la imaginación del dramaturgo y poeta William Shakespeare. El rey ha enviado con él a dos cortesanos para que le arranquen el secreto de su melancolía, lo que es rechazado por Hamlet. En ese momento presentan en escena unas flautas. Hamlet toma una y la entrega a uno de los inoportunos acompañantes, invitándole a tocarla. El cortesano se excusa, indicando que desconoce completamente ese arte, entonces Hamlet exclama: “Pues mira tú en qué opinión más baja me tienes. Tú me quieres tocar, presumes conocer mis registros, pretendes extraer lo más íntimo de mis secretos, quieres hacer que suene desde el más grave al más agudo de mis tonos; y ve aquí este pequeño órgano, capaz de excelentes voces y de armonía, que tú no puedes hacer sonar. *¿O juzgas que se me tañe a mí con más facilidad que una flauta? No; dame el nombre del instrumento que quieras; por más que lo manejes y te fatigues, jamás conseguirás hacerle producir el menor sonido*” (Acto III, escena 2). En la voz autorizada de S. FREUD, “*el instrumento anímico no es nada fácil de tañer*” (1)

---

<sup>1</sup> Cf. S. FREUD, *Sobre Psicoterapia*, en Obras Completas, Tomo I, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 1006.

Además del *saber*, también es importante el *ser* del nuevo profesional, por eso nos interesa conocer las verdaderas causas que determinan la elección de la carrera de psicología clínica. *¿Hay motivaciones inconscientes, escondidas detrás de justificaciones racionales que llevan a los jóvenes a optar por esta carrera? ¿Son sus conflictos personales, latentes o manifiestos, o los problemas familiares los que impulsan a buscar una alternativa de solución en el estudio de psicología? ¿O, en una actitud altruista, generosa, están interesados en el ser humano, en aquellos que tienen el “alma enferma”, para ayudarles a recuperar o conseguir su capacidad de amar y de trabajar?*

Con el presente trabajo nos proponemos constatar si existe un *interés predominante por el ser humano* en los estudiantes de psicología clínica de la Universidad del Azuay y, a la vez, aproximarnos a su *inconsciente familiar*, cuya sede se encuentra, según su descubridor Léopold SZONDI, en los genes recesivos (*genotropismo*), determinantes poderosos en la elección de pareja, de amigos y de una profesión.

En la primera parte haremos un breve recorrido por el *inconsciente personal*, el *inconsciente colectivo* y el *inconsciente familiar*, faros ocultos y desconocidos que iluminan la comprensión profunda del comportamiento humano y su libre albedrío.

En la segunda parte tratamos de alcanzar el objetivo planteado a través de tres instrumentos. 1°) Aplicamos el *Test de RORSCHACH* a una muestra de 12 alumnos del V ciclo (cuatrimestre septiembre 2002-enero 2003), para analizar las *respuestas de contenido humano*, como

un indicador de sus intereses por el ser del otro. 2°) Aplicamos un “*Cuestionario para estudiantes de psicología clínica*” (elaborado por nosotros, con el propósito de explorar aspectos personales, familiares y psicológicos) y 3°), un test de “*Intereses vocacionales*” (para conocer sus *preferencias conscientes*) a todos los alumnos de VI, VIII y X ciclos de la Especialidad de Psicología Clínica (cuatrimestre marzo-julio 2003).

## 1. EL DINAMISMO DEL INCONSCIENTE

Tres hechos científicos importantes han marcado, según FREUD, cambios fundamentales en la concepción del mundo, de la vida y del hombre; hechos que constituyen *tres heridas narcisistas* en el corazón del orgullo humano. Durante siglos se consideró la tierra como centro del universo (**geocentrismo**), pero en el s. XVI COPÉRNICO descubrió que es el sol el centro del sistema planetario (**heliocentrismo**), a pesar de que nuestros sentidos observan que el sol nace en el oriente y se oculta en el poniente. Es la ofensa cosmológica.

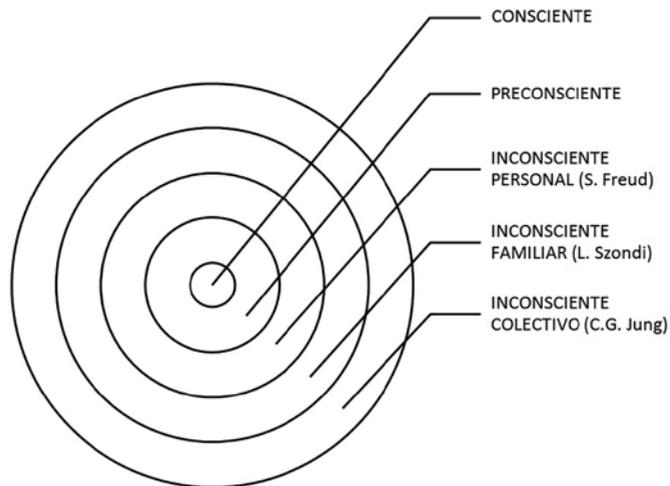
El **creacionismo** afirmaba que los seres de la naturaleza estaban perfectamente acabados desde el comienzo y que había una distinción radical entre los niveles de la vida vegetal, animal y humana. Esta concepción se derrumba cuando DARWIN, en el siglo XIX, demuestra que entre el animal y el hombre hay una relación de continuidad y que la diferencia entre ellos es solo de grado (**evolucionismo**). Es la ofensa biológica. (2)

---

<sup>2</sup> Cf. S. FREUD, *Una dificultad del psicoanálisis*, en Op. cit., Tomo III, p. 2434.

Tradicionalmente se ha considerado que el hombre es un animal racional, capaz de controlar su vida y de tomar sus decisiones libremente (**dominio de la conciencia**). S. FREUD (s. XX) con sus descubrimientos desvanece esta ilusión, afirmando que el hombre ni siquiera es dueño de su propia casa (**dominio del inconsciente**). Es la ofensa psicológica.<sup>(3)</sup>

El descubrimiento del inconsciente es uno de los aportes más importantes para la comprensión de la conducta humana, tanto normal como patológica. Siempre presente y tanto tiempo desconocido, ha sido abordado en el s. XX desde perspectivas diversas, pero complementarias. Estos son sus pisos de profundidad: **inconsciente personal** (Sigmund FREUD), **inconsciente familiar** (Léopold SZONDI), **inconsciente colectivo** (Carl Gustav JUNG).



**Gráfico 1: Niveles de la conciencia y de la actividad mental**

<sup>3</sup> Cf. S. FREUD, *Lecciones introductorias al psicoanálisis*, XVIII, en Op. cit., Tomo II, p. 2300.

## 1.1. EL INCONSCIENTE PERSONAL: S. FREUD

Las concepciones de FREUD han evolucionado a través de sus diferentes obras, pero las representaciones que se hacía de lo consciente y de lo inconsciente han permanecido notoriamente estables de un extremo al otro de sus trabajos. Podemos resumirlas de la siguiente manera:

**Lo consciente** es el conjunto de ideas, nociones, imágenes, recuerdos y representaciones que el individuo posee y que es capaz de evocar de forma voluntaria, a la vez que puede controlar según sus necesidades y deseos. Sucintamente, lo consciente está constituido por las representaciones actuales. *“Llamaremos “consciente” – nos dice FREUD- a la representación que se halla presente en nuestra conciencia y es objeto de nuestra percepción”* (4).

**El preconscious** está constituido por elementos que no se encuentran en la conciencia; contiene todas las imágenes, ideas, y recuerdos que pueden ser evocados, pero solamente después de un cierto esfuerzo mental.

**Lo inconsciente** es una noción mucho más compleja. Debajo de las ideas claras y de los actos racionalmente controlados existe todo un mundo de fuerzas oscuras, de poderosas pulsiones no saciadas o desviadas de su objetivo, de energías fundamentales. Es el mundo de lo inconsciente. Contiene fuerzas que jamás han sido conscientes o fuerzas que han sido anteriormente

<sup>4</sup> S. FREUD, *“Algunas observaciones sobre el concepto de lo inconsciente en el Psicoanálisis”*, en *“Obras completas”*, Tomo II, Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 1697.

conscientes y que luego han sido reprimidas en el inconsciente. El individuo ha perdido el recuerdo de estas experiencias anteriores y ya no puede evocarlas a su antojo. J. LAPLANCHE y J. B. PONTALIS, en su “*Diccionario de Psicoanálisis*”, manifiestan:

*“En sentido tópico, la palabra **inconsciente** designa uno de los sistemas definidos por Freud dentro del marco de su primera teoría del aparato psíquico; está constituido por **contenidos reprimidos**, a los que ha sido negado el acceso al sistema pre-consciente-consciente por la acción de la **represión** (represión primitiva y represión posterior)”* <sup>(5)</sup>.

Antes de FREUD el inconsciente era considerado en general como un elemento puramente estático, desprovisto de toda energía. Estaba constituido, según las concepciones clásicas, por recuerdos residuales que han perdido todo valor y todo poder para el individuo y que ya no merecían entrar en el campo de la conciencia. Entonces se encontraba en el inconsciente un aglomerado informe de materiales mnémicos inutilizables, que no tenían influencia en la vida psíquica del individuo.

Las teorías freudianas han operado una verdadera inversión de los valores: se asigna al inconsciente un papel de primer orden en la existencia del hombre. Es en sus contenidos donde hay que buscar las motivaciones profundas de los comportamientos humanos, mucho más que en lo consciente. Si el consciente existe y tiene un lugar importante en la vida psíquica, ya no es el elemento esencial, fundamental, casi exclusivo del psiquismo. Él se borra a menudo ante lo inconsciente. El hombre dejó de ser

---

<sup>5</sup> J. LAPLANCHE, J. B. PONTALIS, “*Diccionario de Psicoanálisis*”, Edit. Labor, Barcelona, 1979, pp. 200-2001.

un “animal racional”, para convertirse en un ser histórico, cuyo pasado individual no es un archivo empolvado de hechos olvidados, sino una fuente dinámica que impulsa las nuevas acciones.

De igual manera, la **unidad psíquica del hombre** debe ser buscada, no en lo consciente sino más bien **en lo inconsciente**. En efecto, dos clases de hechos nos indican que esto es así. Albert COLLETTE (6) los resume de la siguiente manera:

1) Por una parte, la conciencia desaparece o se debilita fuertemente durante ciertos estados transitorios de la existencia (sueño, hipnosis). Es precisamente en el curso de estos estados que el inconsciente se manifiesta de forma más clara (por ejemplo, en los sueños). Ahora bien, cuando el individuo sale de estos estados, permanece idéntico a sí mismo, es decir, no ha cambiado en su esencia y estructura. No se puede sostener, entonces, que es la función consciente, periódicamente suprimida o disminuida, la que da al individuo su permanencia y unidad.

2) Por otra parte, en todo lo que hace, el individuo impone su marca personal a sus acciones y a sus creaciones. Parece poco lógico atribuir esta unidad de acción a una conciencia sujeta a eclipses. Por el contrario, el inconsciente, fenómeno estable y permanente, parece estar en la base de esta unidad.

El inconsciente es, entonces, la sede de fuerzas dinámicas que conducen directa o indirectamente los

---

<sup>6</sup> Albert COLLETTE, *“Introduction a la psychologie dynamique”*, Editions de l’Université de Bruxelles, Bruxelles, 1979, p. 22.

comportamientos. Estas fuerzas inconscientes intentan expresarse y manifestarse en el plano de lo consciente. Las ideas que representan estas fuerzas no son voluntariamente evocables ni accesibles a la introspección.

## PRUEBAS DE LA EXISTENCIA DEL INCONSCIENTE

FREUD demuestra su existencia en dos de sus obras mayores: *“La interpretación de los sueños”* (1900) y *“Psicopatología de la vida cotidiana”* (1901). Vamos a referirnos a continuación a la segunda obra mencionada. Tres tipos de actos, de comportamientos, muestran que el inconsciente es un proceso activo que tiene un lugar muy grande en la vida humana. Estos son: los *actos sintomáticos*, los *actos perturbados* y los *actos reprimidos*.

**El acto sintomático.-** Se caracteriza por el hecho de que el individuo lo cumple automáticamente, sin reflexionar ni darse cuenta. Le parece accidental, por lo que no le atribuye ninguna importancia ni significación, sin embargo, impresiona a los demás. El acto sintomático es, para FREUD, de *origen inconsciente* y tiene un *carácter intencional* que escapa completamente al sujeto y a su entorno. Transcribimos uno de los ejemplos dados en el Cap. IX, ACTOS SINTOMÁTICOS Y CASUALES, de la *“Psicopatología de la vida cotidiana”*:

*“Una casada joven me relató durante una sesión del tratamiento psicoanalítico, en la cual debía ir diciendo con libertad todo lo que fuera acudiendo a su mente, que el día anterior, al arreglarse las uñas, “se había herido en la carne al querer empujar la cutícula de una uña para hacerla desaparecer en la raíz de la misma”. Este hecho es tan poco interesante, que asombra que*

*la sujeto lo recuerde y lo mencione, induciendo por lo mismo a sospechar se trate de un acto sintomático. El dedo que sufrió el pequeñísimo accidente fue el anular, dedo en el cual se acostumbraba llevar el anillo del matrimonio, y, además, ello sucedió en el día aniversario de la boda de mi cliente, lo cual da a la herida de la fina cutícula una significación bien definida y fácil de adivinar. Al mismo tiempo me relató también la paciente un sueño que había tenido y que aludía a la torpeza de su marido y a su propia anestesia como mujer. Mas ¿por qué fue en el anular de la mano izquierda en el que se hirió, siendo en el de la derecha donde se lleva el anillo de matrimonio? Su marido era doctor en Derecho, y siendo ella muchacha había sentido un secreto amor hacia un médico al que se sobrenombraba en broma “Doctor en Izquierdo”. También el término “matrimonio de la mano izquierda” tiene una determinada significación” (7).*

**El acto perturbado.-** Pone de manifiesto un conflicto entre dos fuerzas psíquicas independientes, entre motivaciones de origen diferente. No se trata, entonces, como en el acto sintomático, de una acción que tiene su fuente y dirección en el inconsciente, sino de una interferencia entre una motivación consciente y otra inconsciente. En el *plano visual*, da lugar a errores de lectura y de interpretación de textos; en el *plano auditivo*, está representado por errores de audición y de interpretación de lo que dice un interlocutor; en el *plano motriz*, da lugar a los “lapsus”, a deformaciones de palabras. La memoria misma no está exenta de estas interferencias:

<sup>7</sup> S. FREUD, “*Psicopatología de la vida cotidiana*”, en “*Obras Completas*”, Tomo I, Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, p. 876.

el recuerdo se pierde y no puede ser evocado o reaparece transformado y singularmente alterado.

Un célebre ejemplo de acto perturbado de tipo visual es el que proporciona el mismo FREUD. Se trata de un acontecimiento personal, que nos cuenta en el Cap. VI, EQUIVOCACIONES EN LA LECTURA Y EN LA ESCRITURA, de su *“Psicopatología de la vida cotidiana”*:

*“La pasada época de guerra, haciendo surgir en toda persona intensas y duraderas preocupaciones, favoreció la comisión de equivocaciones en la lectura más que en la de ningún otro rendimiento fallido. Durante dichos años pude hacer una gran cantidad de observaciones, de las que, por desgracia, sólo he anotado algunas. Un día cogí un periódico y hallé en él impresa en grandes letras la frase siguiente: **“La paz de Goerz” (Der Friede von Goerz)**. Mas en seguida vi que me había equivocado y que lo que realmente constaba allí era **“El enemigo ante Goerz” (Die Feinde von Goerz)**. No es extraño que quien tenía dos hijos combatiendo en dicho punto cometiese tal error”* <sup>(8)</sup>.

Esta experiencia puede ser considerada como banal. Buen número de personas la tienen en la vida corriente, con ocasión de la lectura de una carta, de un diario, de un comunicado, mostrando que ellas imponen de alguna manera sus deseos profundos y contenidos a la realidad.

Los ***lapsus*** son, igualmente, característicos del acto perturbado. El material corriente de nuestra expresión oral sucumbe con extraordinaria frecuencia en el campo de las equivocaciones orales o *lapsus linguae*. Tomemos

---

<sup>8</sup> S. FREUD, *Ibid.*, p. 827.

el ejemplo 33 del Cap. V, EQUIVOCACIONES ORALES, de la *“Psicopatología de la vida cotidiana”*:

*“Un joven recién casado, cuya mujer, deseosa de no perder su aspecto juvenil, se resistía a concederle con demasiada frecuencia el comercio sexual, me contó la siguiente historia, que había divertido extraordinariamente al matrimonio: “Después de una noche en la que él había quebrantado de nuevo la abstinencia deseada por su mujer, se puso por la mañana a afeitarse en la alcoba común y, como ya lo había hecho otras veces por razones de comodidad, usó para empolvase la cara una borla de polvos que su mujer tenía encima de la mesa de noche. La esposa, muy cuidadosa de su cutis, le había dicho varias veces que no usara dicha borla, y, enfadada por la nueva desobediencia, exclamó desde el lecho, en que aún se hallaba reposando: “¡Ya estás otra vez **echándome** polvos con tu borla!”. La risa de su marido le hizo darse cuenta de su equivocación. Había querido decir: “¡Ya estás otra vez **echándote** polvos con mi borla!”, y sus carcajadas acompañaron a las del marido. (“Empolver o echar polvos” es una expresión conocida por todo vienés como equivalente a “realizar el coito”, y la borla constituye indudablemente en este caso un símbolo fálico)” (9).*

En lo que concierne a los errores de escritura, tomemos el primer ejemplo dado por FREUD en el Cap. VI, EQUIVOCACIONES EN LA LECTURA Y EN LA ESCRITURA, de la *“Psicopatología de la vida cotidiana”*:

*“En una hoja de papel que contenía principalmente notas diarias de interés profesional encontré con sorpresa la fecha equivocada, “Jueves, 20 de octubre”, escrita*

---

<sup>9</sup> S. FREUD, *Ibid.*, p. 804.

*en vez de la verdadera, que correspondía al mismo día del mes de septiembre. No es difícil explicar esta anticipación como expresión de un deseo. En efecto, días antes había regresado con nuevas fuerzas de mi viaje de vacaciones y me sentía dispuesto a reanudar mi actividad médica, pero el número de pacientes era aún pequeño. A mi llegada había hallado una carta, en la que un enfermo anunciaba su visita para el día 20 de octubre. Al escribir la fecha del mismo día del mes de septiembre debí pensar: “Ya podía estar aquí X. ¡Qué lástima tener que perder un mes entero!”, y con esta idea anticipé la fecha. Como el pensamiento perturbador no podía calificarse en este caso de desagradable, hallé sin dificultad la explicación de mi error en cuanto me di cuenta de él. Al otoño siguiente cometí de nuevo un error análogo y similarmente motivado” (10).*

El mecanismo del acto perturbado es pues claro. Aquí encontramos un conflicto entre dos motivaciones, la una en general consciente (por ejemplo, el título real del diario que lee FREUD o la fecha exacta de la cita que él ha fijado o el deseo de la joven esposa de conservar su juventud en base a la abstinencia matrimonial) y la otra de origen inconsciente. Esta última lleva al sujeto a la realización del acto. Este acto deviene evidentemente inexplicable (caso de los lapsus) y su significación y su causa escapan al que lo realiza.

FREUD explica el acto perturbado por la intervención de una represión, de una censura incompleta que no ha tenido éxito, de procesos inconscientes. Estos, a causa del fracaso de la represión, han podido pasar al consciente.

---

<sup>10</sup> S. FREUD, *Ibid.*, p. 829.

En el acto sintomático no había huellas de represión. La represión obra, pues, como un agente de detención y de retorno al inconsciente de ideas inconscientes que intentan penetrar en el consciente. En el caso del acto perturbado, una detención mal hecha por un “guardia poco vigilante y somnoliento”, según la imagen de FREUD, ha permitido a la idea deslizarse bajo cualquier forma hacia el consciente.

**El acto reprimido.-** Es otra prueba que FREUD aporta a favor de la existencia del inconsciente. Un ejemplo del mismo autor y fuente:

*“En dos situaciones de la vida se da también el profano en estas cuestiones perfecta cuenta de que el olvido de propósitos no puede considerarse como un fenómeno elemental que queda reducido a sí mismo, sino que en definitiva depende de motivos inconfesados. Estas dos situaciones son las relaciones amorosas y el servicio militar. Un enamorado que haya dejado de acudir a una cita se disculpará en vano diciendo haberla olvidado. A estas palabras contestará ella siempre: “Hace un año no lo hubieras olvidado. Ya no soy para ti lo que antes”. Aun cuando hiciera uso de la explicación psicológica antes citada, queriendo disculpar su olvido por la acumulación de ocupaciones, sólo conseguiría que la dama –con una penetración análoga a la del médico en el psicoanálisis- le respondiera: “Es curioso que antes no te perturbaran de esa manera tus asuntos”. Seguramente la dama no quiere con esto rechazar la posibilidad de un olvido; pero sí cree, y no sin razón, que del olvido inintencionado hay que deducir, lo mismo que si se tratase de un subterfugio consciente, una cierta desgana” (11).*

---

<sup>11</sup> S. FREUD, *Ibid.*, pp. 851-852.

En el ejemplo señalado, como en una multitud de olvidos y omisiones que no llegan a explicarse, sino por rodeos, escapatorias y pretextos, se tiene que ver con lo que FREUD ha llamado el *olvido activo*, que no es una deficiencia de la memoria que lo provoca, sino la inhibición ejercida por una fuerza contraria.

Si en el *acto sintomático* una tendencia inconsciente se expresa libremente sin encontrar el menor obstáculo, si en el *acto perturbado* esta tendencia inconsciente es parcialmente frenada por la interferencia de otra motivación voluntaria y consciente, en el *acto reprimido* se encuentra en presencia de una fuerza de frenaje y de detención que, consciente y voluntaria en su origen, se transforma progresivamente en automática e inconsciente. El acto reprimido es, en consecuencia, el que resulta de una detención de la fuerza pulsional por el mecanismo de la represión.

## CARACTERÍSTICAS DEL INCONSCIENTE

S. FREUD en su artículo metapsicológico titulado “*Lo inconsciente*”, explica y resume de esta manera las cualidades especiales del “sistema inconsciente” y del “sistema preconscious-consciente”

*“El nódulo del sistema inconsciente está constituido por representaciones de instintos (pulsiones) que aspiran a derivar su carga, o sea por impulsos de deseos. Estos impulsos instintivos se hallan coordinados entre sí y coexisten sin influir unos sobre otros ni tampoco contradecirse. Cuando dos impulsos de deseos cuyos fines nos parecen inconciliables son activados al mismo tiempo, no se anulan recíprocamente, sino*

*que se unen para formar un fin intermedio, o sea una transacción. (...)*

*Reina en él una mayor movilidad de las intensidades de carga. Por medio del proceso del desplazamiento puede una idea transmitir a otra todo el montante de su carga, y por medio de la condensación, acoger en sí toda la carga de varias otras ideas. A mi juicio, deben considerarse estos dos procesos como caracteres del llamado proceso psíquico primario. En el sistema preconsciente domina el proceso secundario. (...)*

*Los procesos del sistema inconsciente se hallan fuera el tiempo; esto es, no aparecen ordenados cronológicamente, no sufren modificación ninguna por el transcurso del tiempo y carecen de toda relación con él. También la relación temporal se halla ligada a la labor del sistema consciente.*

*Los procesos del sistema inconsciente carecen también de toda relación con la realidad. Se hallan sometidos al principio del placer y su destino depende exclusivamente de su fuerza y de la medida en que satisfacen las aspiraciones comenzadas por el placer y el displacer.*

*Resumiendo, diremos que los caracteres que esperamos encontrar en los procesos pertenecientes al sistema inconsciente son la falta de contradicción, el proceso primario (movilidad de las cargas), la independencia del tiempo y la sublimación de la realidad exterior por la psíquica” (12).*

El estudio sostenido sobre el inconsciente no se agota en los aportes del fundador del psicoanálisis sino que se enriquece con las nuevas visiones de los viajeros de

---

<sup>12</sup> S. FREUD, “Lo inconsciente”, Obras Completas, Tomo II, pp. 2072-2073.

las profundidades, entre los que se destaca Carl Gustav JUNG, quien amplía el horizonte de la historia personal y su pasado a la historia de la humanidad y su legado.

## 1.2. EL INCONSCIENTE COLECTIVO: C. G. JUNG

JUNG distingue en el psiquismo humano tres zonas: el consciente, el inconsciente personal y el inconsciente colectivo.

**El consciente:** es la parte de la psiqué cuya función principal es ayudar al individuo a adaptarse a la realidad, es decir, al mundo exterior. El **Yo** es considerado como el “sujeto” de lo consciente.

**El inconsciente personal:** es una elaboración progresiva que se nutre, por una parte, de los procesos psíquicos olvidados y reprimidos, y por otra, de los procesos y contenidos psíquicos que no han podido ser captados y asimilados por un consciente sobrecargado y desbordado. Estos procesos que no han podido abrirse un camino en lo consciente son entonces arrojados al inconsciente. Sin embargo, los contenidos del inconsciente personal no están definitivamente perdidos, ellos pueden penetrar de nuevo en el consciente.

En su obra *“Arquetipos e inconsciente colectivo”*, JUNG escribe:

*“En primertérmino fue una designación (de inconsciente) para el estado de los contenidos mentales olvidados o reprimidos. En Freud, lo inconsciente, aunque aparece ya –al menos metafóricamente- como sujeto actuante,*

*no es sino el lugar de reunión de esos contenidos olvidados y reprimidos, y sólo a causa de éstos tiene una significación práctica. De acuerdo con este enfoque, es por lo tanto de naturaleza exclusivamente personal, aunque el mismo Freud había visto ya el carácter arcaico-mitológico de lo inconsciente” (13).*

**El inconsciente colectivo:** no procede de las experiencias individuales sino de una transmisión hereditaria, constituye un verdadero legado racial o étnico de recuerdos y de comportamientos típicos. Ciertos contenidos del inconsciente colectivo existen en todos los seres humanos y representan el resultado de una experiencia milenaria. JUNG nos indica que el inconsciente colectivo descansa sobre un estrato mucho más profundo que no se origina en la vivencia y la adquisición personal, sino que es innato, al que llama *“inconsciente colectivo”*:

*“He elegido –dice JUNG- la expresión **“colectivo”** porque este inconsciente no es de naturaleza individual sino **universal**, es decir, que en contraste con la psique individual tiene contenidos y modos de comportamiento que son, cum grano salis, los mismos en todas partes y en todos los individuos. En otras palabras, es idéntico a sí mismo en todos los hombres y constituye así un fundamento anímico de naturaleza suprapersonal existente en todo hombre” (14).*

En su libro *“Psychologie de l’inconscient”*, JUNG define el inconsciente colectivo como *“el resultado de las sedimentaciones precipitadas por la experiencia humana*

---

<sup>13</sup> C. G. JUNG, *“Arquetipos e inconsciente colectivo”*, Edit. Paidós, Barcelona, 1970, p. 9.

<sup>14</sup> C. G. JUNG, Op. cit., p. 10.

*desde Aenone y al mismo tiempo como un a priori de esta experiencia, una imagen preformada del mundo” (15).*

## LOS ARQUETIPOS

Los *síntomas*, los *sueños*, los *complejos*, las *fantasías*, las *visiones* y los *arquetipos* son expresiones del inconsciente, pruebas de su existencia. JUNG considera que los arquetipos son los contenidos fundamentales del inconsciente colectivo. *“Los contenidos de lo inconsciente personal son en lo fundamental los llamados **complejos** de carga afectiva, que forman parte de la intimidad de la vida anímica. En cambio, a los contenidos de lo inconsciente colectivo los denominamos **arquetipos**” (16).* Una clara y profunda exposición sobre los complejos los realiza en su obra *“Los complejos y el inconsciente” (17).*

Los arquetipos podríamos imaginarnos análogos a las ideas del mundo inteligible de PLATÓN, pero, en realidad, existen diferencias esenciales. Paul FOULQUIE, en su libro *“Psicología contemporánea”*, establece dos: *“... en primer lugar, los arquetipos no son necesarios ni eternos, sino que resultan de la experiencia de la especie; además, no subsisten en un mundo aparte, sino en el inconsciente” (18).*

Los arquetipos son las constelaciones del inconsciente colectivo, radiantes, activas, resplandecientes de energía.

---

<sup>15</sup> C. G. JUNG, *“Psychologie de l’inconscient”*, Librairie de l’Université, Georg, 1952, p. 183.

<sup>16</sup> C. G. JUNG, *“Arquetipos e inconsciente colectivo”*, p. 10.

<sup>17</sup> Cf. C. G. JUNG, *“Los complejos y el inconsciente”*, Alianza Editorial, Madrid, 2001.

<sup>18</sup> Paul FOULQUIE, *“Psicología contemporánea”*, Edit. Labor, Barcelona, 1965, p. 221.

Pensemos, por ejemplo, en el *arquetipo de Dios*, anclado en el inconsciente colectivo de todos los hombres de todos los tiempos, y observemos su potencia a través de los inmensos movimientos humanos, tanto artísticos, como guerreros, religiosos, morales, o de cualquier otra índole, que siempre ha desencadenado. Pierre DACO, en su libro *“Introducción al psicoanálisis”*, explica de esta manera lo que es un arquetipo:

*“Un arquetipo es una emoción condensada que se aloja en el inconsciente colectivo, como una constelación agrupa masas de estrellas en el firmamento. Los arquetipos impulsan al hombre hacia pensamientos y concepciones, acciones y realizaciones, prejuicios, movimientos de masa..., a la manera de un invisible viento que sopla sobre una flota de veleros”* (19).

Precisemos que el inconsciente colectivo está por encima de los complejos, de las represiones, de las neurosis. Este terreno inconsciente no ha sido mancillado jamás y se mantiene siempre fuera del alcance de toda experiencia individual.

Los arquetipos no son abstracciones o frutos de la imaginación, sino fuerzas que influyen en la forma de actuar de los seres humanos. Los arquetipos que iluminan el inconsciente colectivo del zapatero, son los mismos que guían al sabio, al campesino... o al aborigen de nuestro oriente, puesto que el inconsciente colectivo es “cósmico”, ya que engloba la experiencia eterna del hombre, y los arquetipos lo son igualmente, en razón de que de él dimanar.

En el fondo, siguiendo a Pierre DACO (20), un arquetipo es un *reflejo inconsciente*. Si tocamos un arquetipo con

---

<sup>19</sup> Pierre DACO, *“Introducción al Psicoanálisis”*, Ediciones Daimon, Barcelona, 1980, p. 244.

<sup>20</sup> Cf. Pierre DACO, Op. cit., pp. 245-246.

el dedo (valga la semejanza), los símbolos brotarán en surtidor. El arquetipo es una cristalización psíquica *inconsciente* que produce efectos *conscientes*, bajo la forma de *símbolos*. Como un planeta invisible en el fondo de un cielo negro, del que se desprendieran fragmentos que se harían luminosos al contacto con el aire. El símbolo es, pues, el ropaje visible que reviste al arquetipo.

## CARACTERÍSTICAS DE LOS ARQUETIPOS

Podemos resumir las características de los arquetipos, apoyados en Albert COLLETTE (21), de la siguiente manera:

- El rasgo fundamental de los arquetipos es su origen *innato, instintivo y colectivo*. JUNG insiste mucho sobre este punto a través de toda su obra. Son representaciones del inconsciente colectivo.
- Provocan *comportamientos conscientes* que responden a motivaciones psíquicas profundas e inconscientes, a menudo esenciales, pero raramente percibidas. De esta manera pueden dirigir, orientar e incluso transformar la acción consciente. También pueden dar al individuo ciertas representaciones que le advierten sobre el desacuerdo entre lo consciente y lo inconsciente. Es, por ejemplo, el caso de una representación simbólica de la imagen paterna que aparece bajo forma de sueño o de ficción ansiógena y que no corresponde a una representación convencional consciente.
- Los arquetipos se manifiestan mediante *representaciones simbólicas* que no son accesibles bajo su forma primera al consciente y que deben ser interpretadas.

---

21 Cf. Albert COLLETTE, "Psicología dinámica", pp. 43-45,

- No son aprendidos y no tienen relación con la experiencia personal del individuo, al menos en su origen. Su única fuente es el inconsciente colectivo y *representan las experiencias fundamentales comunes de la humanidad*. Sin embargo, están influenciados en las formas de representación que pueden tomar debido a ciertos aspectos de la experiencia individual, aunque estas formas no ofrecen un grado de variabilidad grande. Algunos arquetipos dan lugar a representaciones idénticas en todos los individuos.
- Existe un *número limitado*, porque corresponden a las experiencias esenciales y a las situaciones primordiales de la humanidad. Es por esta razón que JUNG las llama igualmente *“imágenes primordiales”*. Son comunes a todas las culturas y a todas las civilizaciones.
- Los arquetipos ejercen sobre el hombre una *acción individual*, sin separarse jamás de su significación universal. En efecto, puede en cierta medida condicionar la vida psíquica.
- Finalmente, hay que concederles la importancia que se merecen, porque representan una experiencia milenaria adquirida por los hombres en sus relaciones con el universo y, en consecuencia, contienen la *sabiduría práctica humana*. Es necesario, entonces, que el individuo sea capaz de captarlos, de comprenderlos cuando ellos se manifiesten, para poder descubrir ciertas necesidades del inconsciente.

## ALGUNOS ARQUETIPOS

Pierre DACO tiene un buen estudio sobre los arquetipos (22) y le seguimos de cerca en las ideas que a continuación exponemos:

### EL ARQUETIPO DE DIOS Y DEL PADRE

La idea de Dios es probablemente la más antigua de la historia de la humanidad. Se encuentra implantada en el inconsciente a partir de emociones profundas que gravitan alrededor de: fuerza invisible, poder creador o destructor, energía eterna, etc.

El arquetipo de *Dios* está íntimamente ligado al arquetipo del *Padre*, y el último está igualmente cristalizado en torno a emociones poderosas, experimentadas desde la infancia; ante la idea de un ser fuerte, heroico, glorioso, que guía e ilumina, prepara el camino y lo facilita; de un ser del que se es *hijo* y del que se merecerá el castigo o el perdón, la aprobación, el amor, etc.

No es posible decidir cuál de los dos arquetipos, Dios o el Padre, es más antiguo y más profundo. Los símbolos surgen de ambos por igual y están estrechamente ligados unos con otros. Surgen a través de la historia humana, desde el jefe de clan hasta el Padre Castigador del Antiguo Testamento o hasta el Padre Misericordioso del Nuevo.

A partir de este arquetipo de Dios (y del Padre), encontramos una multitud de **símbolos** que imprimen su huella en la humanidad entera y en la vida de cada individuo en particular.

<sup>22</sup> Cf. Pierre DACO, Op. cit., pp. 244-278.

- El primero que se nos presenta es *el Sol*. El astro rey es un símbolo de Dios y del Padre. El Sol es el “ojo” que todo lo ve. El faro que guía y tranquiliza después de la noche peligrosa, fecunda la Tierra-Madre, concede la abundancia y la seguridad y “alumbra nuestro camino”.
- Hay *símbolos derivados del sol*: los *corazones radiantes* de las religiones, la *hoguera* del amor, la eterna *llama* del recuerdo, y ciertos *animales*, como *el gallo* del apóstol San Pedro (que es un animal “solar”, no solamente porque fecunda y canta cuando nace el sol, sino también por la forma “radiante” de su cresta, como un sol); el *toro*, poderoso sembrador, también animal “solar”, venerado en todos los tiempos, asociado al cielo y al rayo, incluso deificado; o determinados *hombres* de mucho valor, de “alta” moralidad, que son verdaderos “soles”.
- Otro símbolo lo constituyen los *reyes*. La “corona real”, brillante y de deslumbrantes rayos, es un atributo solar. Concretiza y representa al arquetipo del Padre y de Dios.
- Entre los símbolos cotidianos, tenemos: el *médico* o el *analista*, la *autoridad* (civil o uniformada), las *agrupaciones* de hombres unidos por un mismo ideal (glorioso como Dios o el Padre): ejército, partidos políticos o revolucionarios, sectas religiosas, etc. En fin, todo aquello que gravita alrededor de la energía, el poder, la irradiación, la inaccesibilidad, la culpabilidad, el perdón, el castigo, etc.

Un arquetipo puede **desintegrarse** en otros, como una estrella se puede fragmentar en otras varias. Por

ejemplo, el arquetipo de *Dios* puede chocar contra el de la *culpabilidad*, dando lugar a que los hombres experimenten la necesidad de ser culpables y, en consecuencia, de ser “perdonados” y “salvados”. Entonces, surge un nuevo arquetipo: el del *Salvador*.

A su vez, el arquetipo del Salvador puede simbolizarse de muy variadas maneras, según las épocas y los individuos. Por ejemplo, los políticos y los demagogos suscitan dicho arquetipo, al ofrecer “La Tierra Prometida”.

### $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \text{INFINITO}$

Este es otro arquetipo de la naturaleza humana y uno de los más nostálgicos, que actúa sin cesar en la vida cotidiana, abarcando una gran parte del problema del amor. El gran sueño de amor es buscar al amado o a la amada (“la media naranja”). Mediante el amor se funden dos seres. Se convierten en uno solo, siendo en ese momento cuando adquieren la sensación de que su *unión es más fuerte que la muerte* y la de convertirse en dioses (= *eternos*). Diríamos que merced a este gran amor, un ser cree reencontrar la antigua unidad perdida. Es así como descubrimos la significación de Romeo y Julieta, de los Don Juan, que buscan desesperadamente *la* mujer.

El hombre, roto en dos, sufre y muere. El andrógino (a la vez macho y hembra = completo) vive eternamente. Tal es el arquetipo que origina las leyendas y muchos amores. Actúa en la mayor parte de los amores adolescentes, apasionados, exclusivos, absolutos, en la insatisfacción perpetua de no encontrar la mujer (o el hombre) que se “ajuste” de manera perfecta.

## ÁNIMA Y ÁNIMUS

Con el propósito de entender mejor este arquetipo precisemos algunas nociones y las leyes que rigen la personalidad humana.

*La masculinidad* es activa, “penetrante”, fecundante, agresiva, racional, reflexiva, dura.

*La feminidad* es flexible, “penetrada”, fecundada, irracional, intuitiva, sentimental, tierna, dulce, acogedora.

- 1ª. *Ley*: La personalidad humana comporta cualidades masculinas y femeninas. Es fácil comprenderlo: un hombre equilibrado es a la vez activo y flexible, racional e intuitivo, posee dureza y ternura, es agresivo y acogedor, etc. Igualmente, una mujer es, al mismo tiempo, tierna y activa, intuitiva y racional, etc.
- 2ª. *Ley*: Cuando se trata de un hombre, es preciso no confundir “cualidades femeninas” (que son normales) con “feminización” (que es anormal; significa que el hombre se manifiesta femeninamente, en detrimento de su masculinidad). Igualmente, cuando se trata de una mujer, no debemos confundir las “cualidades masculinas” (por ejemplo, el razonamiento) con la masculinidad (una mujer virilizada).
- 3ª. *Ley*: El inconsciente del *hombre* encierra una personalidad femenina (*el Ánima*). El inconsciente de la *mujer* encierra una personalidad masculina (*el Ánimus*).

En otras palabras, el *hombre* tiene cualidades masculinas conscientes y *cualidades femeninas inconscientes* (*ánima*); la *mujer* tiene cualidades femeninas conscientes y *cualidades masculinas inconscientes* (*ánimus*).

JUNG, en su libro *“Arquetipos e inconsciente colectivo”* dice al respecto:

*“Pese a que parecería que el ánima abarcara la totalidad de la vida psíquica inconsciente, el ánima es sin embargo sólo un arquetipo entre muchos otros. No es entonces lo que caracteriza sin más ni más lo inconsciente. Es sólo un aspecto de éste. Esto ya se pone de manifiesto en el hecho de que sea femenina. Lo que no es yo, es decir lo que no es masculino, es muy probablemente femenino, y como el no-yo es experimentado como no correspondiente al yo, y por lo tanto como exterior, la imagen del ánima, por consiguiente, es proyectada por regla general sobre mujeres. Cada sexo lleva dentro de sí en cierta medida al otro sexo, pues biológicamente sólo la mayor cantidad de genes masculinos decide la gestación de la masculinidad”* (23).

## EL ARQUETIPO DE LA MADRE

El arquetipo de la madre es tan poderoso y amplio como el de Dios. La madre simboliza el inconsciente de donde se sale (el vientre materno) y hacia el que se retorna temporal o definitivamente (el sueño, el reposo o la muerte).

---

<sup>23</sup> C. G. JUNG, *“Arquetipos e inconsciente colectivo”*, p. 33.

La madre supone, por otra parte, la más profunda de las relaciones que se tienen durante la infancia.

La madre simboliza la dulce oscuridad (la sombra, los conventos, las iglesias, las grutas, las entrañas de la tierra, etc.). Simboliza el vientre del cual hay que desligarse para convertirse en adulto.

La madre simboliza lo que da vida o da frutos: la tierra, las Aguas, los árboles frutales...

Simboliza lo que es a la vez atrayente y peligroso, todo lo que “envuelve”, protege, todo lo misterioso y frío, todo lo que puede “matar” (la personalidad): el agua, la luna, el Yin, la esfinge, la hechicera, etc. Representa una gran nostalgia: la de retornar al calor del seno materno. Simboliza todo lo que “acoge”, por ejemplo, la tierra de la Madre-Patria.

El inconsciente personal y el inconsciente colectivo no significan la frontera final del psiquismo humano, queda todavía mucho por descubrir. Con un acercamiento a los elementos biológicos del comportamiento, L. Szondi nos conduce a otro campo desconocido y apasionante: el inconsciente familiar.

### **1.3. INCONSCIENTE FAMILIAR Y GENOTROPISMO: L. SZONDI**

Léopold SZONDI (1893-1986) es un médico húngaro. Emigró a Suiza cuando las tropas soviéticas ocuparon su país, en 1944. Presentó su hipótesis de trabajo en un artículo titulado “*Análisis of Marriages*”, en 1937. Su primera obra notable lo constituye el “*Análisis del destino*” (*Schicksalsanalyse*), publicada en 1944, que lleva el

siguiente subtítulo: *La elección en el amor, la amistad, la profesión, la enfermedad y la muerte*. Su segunda obra importante aparece en 1947, dividida en dos partes: el material del “*Test de Szondi*” y el voluminoso “*Tratado del diagnóstico experimental de los instintos*” (*Experimentelle Triebdiagnostik*). En 1979 recibe el Doctorado Honoris Causa en Psicología y Ciencias de la Educación de parte de la Universidad Católica de Lovaina.

SZONDI mismo cuenta, al principio de su primera obra (pp. 15-18), el hecho que le sugirió su hipótesis. Una joven que había ido a consultarle acompañada de su marido le expuso sus tribulaciones y, en particular, el martirio derivado del temor obsesionante de envenenar a los seres que le eran más queridos. Cuando hubo terminado, añadió, llorando:

- *“¿Ha visto Ud. a alguien atormentado por pensamientos tan necios?*
- *Desde hace años –le respondí- recibo regularmente la visita de una amable señora que habita en el campo y que tiene ideas de envenenamiento totalmente análogas. Y, lo que es aún más curioso, formula sus quejas casi con los mismos términos. El marido, que hasta entonces había permanecido callado, sentado en su silla, dijo, de pronto, bruscamente:*
- *Conozco ese caso, doctor...: esa vieja señora es mi madre”.*

## TESIS GENERAL

L. SZONDI quedó profundamente impresionado ante esta coincidencia en la que vio una misteriosa relación de causalidad, cuyo mecanismo había que descubrir. He aquí cómo se planteó la cuestión y cómo la resolvió:

*“¿Por qué el marido se enamoró, no de una mujer cualquiera, sino precisamente de aquella que más tarde sería atormentada por la misma divinidad vengativa que había atormentado a su madre?*

*Sabía perfectamente que los representantes oficiales de la Psicología y de la Psiquiatría atribuirían al azar lo que en esta fatalidad del casamiento es realmente “fatal”, y calificarían el problema de no científico. Pero yo era de otro parecer.*

*Yo me preguntaba si el trágico destino de esas tres personas no podía, tal vez, explicarse haciendo una investigación de los genes. Entonces se me ocurrió que quizás el retorno de elementos ancestrales idénticos o semejantes, o –como dicen los genetistas– los “genes recesivos”, es lo que se halla en la base de esa comunidad de destino de la madre, del hijo y de la nuera. ¿No sería posible que los tres fueran individuos “emparentados genéticamente”, y cuya suerte estuviese determinada por “elementos hereditarios”, reaparecidos en la madre y en la nuera bajo la forma de una misma neurosis? No se puede rechazar la sospecha de que en el hijo se encuentren también esos mismos genes semejantes, si no en forma manifiesta, por lo menos, latente. ¡Quién sabe si esos genes que reaparecen, ocultos, reprimidos, son “esa mano del destino” que llevó al marido, cuando escogió, ciegamente y sin sospechar nada, el objeto*

*de su amor, hacia una determinada mujer y no hacia otra cualquiera!” (“Schicksalsanalyse”, p. 17) (24).*

Posteriormente, SZONDI realizó el estudio del árbol genealógico de más de 500 individuos, tanto normales como anormales, que confirmó su genial sospecha, la misma que es presentada como una “hipótesis de trabajo”.

Los elementos autóctonos del **inconsciente familiar** son los **genes recesivos**. Esta hipótesis de trabajo localiza topográficamente la sede del inconsciente familiar en los genes latentes. En *“Introduction ‘a l’analyse du destin”* (Obra que recoge las 7 conferencias pronunciadas en la Universidad de Zurich, como Profesor invitado, en 1963, y traducidas al francés en 1972, de la que tomamos las ideas que a continuación se exponen), SZONDI, indica que el *“inconsciente familiar se encuentra en la estructura hereditaria particular del individuo, en los llamados genes latentes recesivos. Así llegamos a la “teoría genética de la elección de objeto”, al fenómeno del genotropismo”* (25).

Según la teoría de MENDEL, los genes recesivos quedan completamente eclipsados por el gen dominante y no ejercen influencia alguna en la constitución del individuo, mientras un gen dominante se opone a ellos. Por el contrario, según algunos biólogos contemporáneos, no hay genes absolutamente recesivos y condenados a una latencia total. Todos los genes tienden a manifestarse. SZONDI se adhiere a esta teoría.

---

<sup>24</sup> Citado por Paul FOULQUIE, en *“Psicología contemporánea”*, p. 225.

<sup>25</sup> Leopold SZONDI, *“Introduction a l’analyse du destin”*, Editions Nauwelaerts, Louvain, 1972, p. 78.)

Los genes recesivos conservan, según enseña SZONDI, un **genotropismo**, es decir, un dinamismo que hace que los individuos que tienen genes idénticos o semejantes se atraigan mutuamente:

*“Se llama genotropismo el efecto de los genes que consiste en la atracción entre dos individuos que poseen, en su fondo genético, genes parecidos o emparentados, es decir, homólogos. Esta atracción recíproca de los genes homólogos reviste los rasgos de un tropismo. Se manifiesta psicológicamente a través de los actos de elección, especialmente en el **amor**, la **amistad**, la **profesión**, en parte también por actos de elección que determinan la clase de **enfermedad** y el tipo de **muerte**. Los efectos genotrópicos son pues actos de elección, cumplidos por una persona, que resultan de la atracción recíproca de genes homólogos que se encuentran en dos individuos humanos”* <sup>(26)</sup>.

## LA ELECCIÓN DE PAREJA COMO DESTINO

Se han dado diferentes respuestas y argumentos frente a la pregunta sobre la elección de pareja.

En primer lugar esta pregunta fue planteada de la siguiente manera: ¿La atracción amorosa está ligada a una *semejanza* o a un *contraste* psico-físico entre los pares?

- La atracción de la semejanza (elección de semejanza) ha sido subrayada sobre todo por PEARSON. El refrán popular dice: “Quien se asemeja, se junta”. Havelock ELLIS ha intentado confirmar esta tesis por el método de los Cuestionarios.

---

<sup>26</sup> L. SZONDI, Op. cit., p. 73.

- La atracción de la diferencia ha sido destacada por Bernardin DE St. PIERRE, Alphonse de CANDOLLE y SCHOPENHAUER.
- La necesidad del complemento de amor (teoría de la complementariedad) ha sido puesta de relieve por KEYSERLING. La teoría de la necesidad del complemento pretende que las relaciones amorosas tienen su origen en una fuerza pulsional superior y supra-individual, la “voluntad de la especie”, en el sentido de SCHOPENHAUER. Dando continuidad a esta idea, KEYSERLING sostiene: “La igualdad del nivel es la ley mínima de la justa elección del cónyuge”.

Veamos ahora la concepción psicoanalítica. FREUD ha hecho notar que la elección de objeto en el hombre puede estar determinada por diferentes experiencias y circunstancias. Distingue 4 tipos:

- *La elección objetal anaclítica*, que está condicionada por el vínculo incestuoso, esto es, la fijación en objetos de amor precoces, luego en las impresiones dejadas por los padres (los ideales), que determinan después las elecciones posteriores.
- *La elección objetal narcisista*, determinada por la semejanza del ser así de los padres. Además de estas dos formas principales, FREUD menciona otras:
- *La elección basada en el otro sexo latente en el sujeto*, determinada por el hecho de apoyarse en la parte de su propia personalidad que en realidad pertenece al otro sexo y que, normalmente, no ha podido desarrollarse suficientemente por la naturaleza de las cosas. Así una señorita puede

prendarse de un hombre que para ella representa lo que a ella le habría gustado llegar a ser.

- *La elección basada en el temor del incesto*, gracias a la que el individuo, por su elección objetal, desea alejarse lo más posible sea de la “imago” materna o paterna, sea de la imago de la hermana o del hermano.

Podemos encontrar, sin ninguna duda, tales formas de elección objetal a nivel de las biografías individuales. Pero desde el punto de vista genético –nos dice SZONDI– debemos plantearnos la pregunta siguiente: ¿por qué uno de los hijos elige su esposa basándose en la imagen materna, mientras que el otro no lo hace, aunque esté ligado incestuosamente a la madre de la misma manera que su hermano? Otra pregunta: ¿de dónde viene la elección narcisista, manifiesta o latente? Esta elección debe tener como origen una fuente constitucional más profunda.

Ahora bien, la *psicología del destino* no está satisfecha ni con el análisis de la biografía personal ni con el del inconsciente personal, pero ha ido a buscar la fuente de la elección objetal, en tanto función principal del destino, en el *inconsciente familiar*.

Los siguientes ejemplos dados por SZONDI ilustran el genotropismo de la elección en el amor:

**Caso 3.** Un industrial se casa dos veces. Su primera mujer le deja para casarse con un hombre inestable que la vuelve desdichada. Ella comienza a beber y se suicida. El industrial se casa de nuevo con una mujer cuya madre, igualmente, se ha suicidado. El hecho que la hermana del

industrial también se ha suicidado testimonia el carácter genotrópico de los dos matrimonios.

Caso 5. Una de dos hermanas gemelas se ha casado sucesivamente con dos hombres esquizofrénico-paranoides. Uno de ellos fue internado, como su padre, igualmente esquizofrénico-paranoide. El segundo marido era un ratero paranoide. La otra hermana se ha casado con un hombre sano procedente de una familia de la que varios miembros presentaban rasgos paranoides y otros eran esquizofrénico-paranoides. El carácter genotrópico de los matrimonios de estas gemelas se prueba por el hecho que se ha podido descubrir en su familia varios miembros esquizofrénico-paranoides, tanto del lado de la madre como del padre. Como se trata de matrimonios de gemelas univitelinas, la elección homóloga de pareja habla claramente a favor de la existencia del genotropismo.

## LA ELECCIÓN DE AMISTAD: EL SOCIOTROPISMO

Los amigos, según PLATÓN, tienen por naturaleza una cierta afinidad, están emparentados. Sus obras "*Lisis*" (amistad), "*Fedro*" (teoría del alma) y el "*Banquete*" (amor) <sup>(27)</sup> tratan sobre el tema de la amistad y del amor. Para comprender plenamente el pensamiento de PLATÓN sobre el origen de la amistad, debemos apoyarnos en la teoría del *eros*, tal como la expone en el "*Banquete*". Según esta teoría, dos hombres se unen en el amor porque anteriormente constituían un solo hombre doble, con dos cabezas, cuatro manos y cuatro pies, que fue cortado en

---

<sup>27</sup> Cf. Johannes HIRSCHBERGER, "*Historia de la Filosofía*", Tomo I, Edit, Herder, Barcelona, 1968, pp. 87-88, y Julián MARÍAS, "*Historia de la Filosofía*", Edit. Revista de Occidente, Madrid, 1975, p. 42.

dos partes por Zeus, como un membrillo. A partir de este momento, cada uno de los dos “semi-seres” busca su otra mitad, a fin de unirse de nuevo y formar juntos “un hombre entero”.

SZONDI dice los amigos están *emparentados genéticamente*. Esta tesis del parentesco genético entre amigos ha sido confirmada por encuestas realizadas a las familias. Presentamos de forma resumida uno de los casos ofrecidos por el autor del análisis del destino.

*Caso 7. Análisis de un círculo de amigas compuesto de doce internas de una casa correccional (28).*

En una casa correccional vivían 41 internas. Ellas fueron enviadas al laboratorio que dirigía el Dr. SZONDI para que realizara los exámenes físicos y psíquicos correspondientes. Terminadas estas pruebas, preguntó a cada una sobre diferentes aspectos relacionados con las *preferencias de amistad* en el internado: 1°) con quienes de sus 40 compañeras mantenía relaciones de amistad; 2°) es decir, con quienes le gustaría eventualmente trabajar en el mismo taller; o 3°) dormir en el mismo cuarto; 4°) con quienes podía más fácilmente “desahogarse”, ser más sincera, en quienes se apoyaría de preferencia; 5°) quienes eran las que la comprendían y ante quienes no debería tener ninguna vergüenza; 6°) en fin, quienes eran las compañeras a las que le gustaría ayudar moralmente, socorrer en su tristeza, consolar en su pena o, si tal fuera el deseo de ellas, corregir sus faltas.

Sus respuestas le permitieron dividir las 41 mujeres en varios círculos de amigas, caracterizados por no tener

---

<sup>28</sup> Cf. L. SZONDI, “*Introduction a l’analyse du destin*”, pp. 93-97.

contacto con los otros. La segunda etapa consistió en establecer el *árbol genealógico de cada interna*, para lo que invitó, en orden, a los padres, luego a los hermanos y hermanas, finalmente, a los abuelos, cuando era posible. La tercera etapa, la más importante, la dedicó a elaborar el *“árbol de la amistad”*. Finalmente analizó uno de estos grupos: doce chicas formaban un círculo de amigas cerrado e íntimo. El examen genealógico de ellas demostró que todas, salvo la interna V, de la que faltaban indicaciones sobre su familia, procedían de familias en las que se constataban enfermedades que proceden del mismo dominio hereditario, el dominio *paroximal*, al que pertenecen las enfermedades siguientes: *epilepsia esencial, eclampsia infantil, psicosis epiléptica, migraña, tartamudeo, histeria, crisis asmáticas, poriomanía* (manía ambulatoria), *accesos paroxísticos de cólera, enuresis, homicidio paroxístico, tentativa paroxística de homicidio*.

SZONDI ha constatado que las internas III, VI, VIII y IX son *portadoras de la disposición paroxismal-epileptoide*. A excepción de las internas III, V y VIII, todas las demás han manifestado durante su vida, reacciones paroxísticas *ocasionales*: eclampsia, migraña, ausencias, epilepsia, poriomanía, accesos de cólera, etc. Estas 12 jóvenes estaban pues emparentadas por sus genes, precisamente en relación con su estructura pulsional paroxismal (salvo la V).

Frente a la objeción de que en un examen a fondo de la familia de 12 individuos cualesquiera, no ligados por la amistad, también existiría la posibilidad de encontrar el mismo número de sujetos paroxismales (epileptoides), SZONDI responde: en la población promedio hay tres epilépticos sobre mil individuos y *“en el grupo humano de*

*las 130 consanguíneas de nuestras doce amigas, hemos encontrado 5 casos de epilepsia esencial (3.3 %), alrededor de diez veces más que en la población promedio”.*

## **LA ELECCIÓN DE UNA PROFESIÓN: EL OPEROTROPISMO O ERGOTROPISMO**

Para SZONDI el descubrimiento más importante de la psicología del destino, desde el punto de vista sociológico, es haber revelado el rol de los genes latentes en la elección de una profesión. Presentamos un resumen de sus investigaciones.

- 1) Parece que el hombre no escoge únicamente por azar, sino bajo la influencia de *fuerzas génicas primarias*, el oficio que le permite ganarse la vida.
- 2) El oficio representa más que una simple fuente de ingresos. Sirve, parcial o totalmente, para *satisfacer, desviar, socializar o ennoblecer las necesidades que están en acción en las capas más profundas de la vida pulsional*. Así, lo que no era sino una simple “ocupación”, deviene una profesión elegida por instinto.
- 3) Al elegir una profesión el individuo busca una posibilidad de dar una forma social a la satisfacción de las exigencias pulsionales primarias y génicas que le habitan de manera latente, es decir, de las que es portador. Por esta razón, *la elección de la profesión está determinada, en un gran número de casos, por los genes latentes y recesivos*.
- 4) Algunos grupos de profesiones parecen relacionarse muy estrecha y específicamente con ciertos grupos hereditarios de enfermedades mentales o pulsionales. SZONDI establece

cuatro grupos de *profesiones*, de acuerdo a los 4  
“**vectores instintivos**”

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| 1) <i>sexuales</i> = S        | Vector S: instinto <i>sexual</i>                         |
| 2) <i>paroxismales</i> = P    | Vector P: instinto <i>paroximal</i><br>o <i>sorpresa</i> |
| 3) <i>esquizoformes</i> = Sch | Vector Sch: instinto del Yo                              |
| 4) <i>Circulares</i> = C.     | Vector C: instinto de <i>contacto</i>                    |

En el capítulo II de su obra “*Tratado del diagnóstico experimental de los instintos*” (29), desarrolla la teoría pulsional del análisis del destino. Allí indica los tipos de *enfermedades* y las *profesiones*.

I. Enfermedades *sexuales*

1. Hermafroditismo y homosexualidad (*h*)
2. Sadismo (*s*)

II. Enfermedades *paroxismales*

3. Epilepsia (*e*)
4. Histeria (*hy*)

III. Enfermedades *esquizoformes*

5. Esquizofrenia catatónica (*k*)
6. Esquizofrenia paranoide (*p*)

IV. Enfermedades *circulares*

7. Estados depresivos (*d*)
8. Estados maníacos (*m*)

**Profesiones relacionadas con el factor “h”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) peluquero-a, empleado de baños, profesiones en las que hay que servir a otros: hotelero, pastelero, cocinero, modisto-a, bailarín, artista,

<sup>29</sup> Cf. L. SZONDI, “*Tratado del diagnóstico experimental de los instintos*”, Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1970, pp. 21-37.

espía; b) músico, poeta, ginecólogo, médico dermatólogo y venereólogo, *patólogo sexual*. 2) A nivel de la *sublimación*: cultura, literatura humanística. En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **hermafroditismo**, travestismo, homosexualidad; b) defraudador, prostitución, proxeneta, chulo.

**Profesiones relacionadas con el factor “s”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) carnicero, manicuro, auxiliar de cirugía, anatomopatólogo, verdugo; b) trabajador forestal, leñador; c) cantero; d) escultor, dentista; e) cochero, domador de fieras, empleado de parque zoológico; f) luchador, profesor de gimnasia, masajista; g) chófer, cazador, soldado, etc. 2) A nivel de la *sublimación*: técnica, civilización, *humanitas estatales*. 3) En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **sadismo**, pederastia, sodomía, sadomasoquismo, masoquismo, fetichismo; b) asesino por placer, asesino por robar.

**Profesiones relacionadas con el factor “e”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) Profesión de traficar: recadero, marinero, chófer, piloto de aviación, empleado de ferrocarriles; b) minero, herrero, fogonero, deshollinador, bombero, pirotécnico, panadero; c) Profesiones relacionadas con explosivos: lanzallamas, minero, fabricante de explosivos, etc.; d) profesiones sagradas: monje-a, pastor, sacerdote. 2) A nivel de la *sublimación*: ética, religión: humanistas eclesiásticos, religiosos y éticos. 3) En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **epilepsia** genuina y sus equivalencias: migraña, tartamudez, vasoneurosis, asma, rinitis vasomotora, eczema, enfermedades alérgicas, enuresis, etc.; b) cleptomanía, piromanía, asesino por afecto.

**Profesiones relacionadas con el factor “hy”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) actor; b) político; c) profesiones de circo; d) pregonero, vendedor de ferias y mercados; e) modelo; f) artista, etc. 2) A nivel de la *sublimación*: arte escénico, arte en general. 3) En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **histeria**, fobia, pavor nocturno, pseudología fantástica, conversiones; b) caballero de industria.

**Profesiones relacionadas con el factor “k”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) profesor universitario (matemáticas, física, filosofía, economía política); b) soldado; c) ingeniero; d) crítico de arte; e) contable, empleado de correos, impresor; f) agricultor, etc. 2) A nivel de la *sublimación*: Arte del pensamiento: filosofía, metafísica, estética, lógica, matemáticas, *humanitas*, *socialistas*. 3) En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **catatonía**, esquizoidia, neurosis obsesiva, histeria de conversión, hipocondría, fetichismo; b) aversión al trabajo (perezoso); vagabundo, ladrón que roba con fractura.

**Profesiones relacionadas con el factor “p”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) inventor; b) poeta, escritor; c) psicólogo, psiquiatra; d) mitólogo, místico, arqueólogo, paleontólogo; e) director de expediciones, misionero; f) músico; g) farmacéutico, químico. 2) A nivel de la *sublimación*: investigación, *humanitas*, *creadores espirituales*. 3) En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **paranoia**, esquizofrenia, delirio de grandeza, narcomanía; b) criminales políticos con delirios de grandeza, mentirosos, etc.

**Profesiones relacionadas con el factor “d”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) comerciante de antigüedades, empleado de museo, coleccionista de arte; b) crítico de arte; c) pintor artístico, pintor de brocha gorda; d) banquero, empleado del monte de piedad; e) traperos, barrenderos de calle; f) limpiador, químico; g) médico gastroenterólogo, etc. 2) A nivel de la *sublimación*: economía nacional, humanistas económicos. 3) En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **depresión**, melancolía, inconsistencia, fetichismo; b) ladrón inconsistente.

**Profesiones relacionadas con el factor “m”:** 1) A nivel de la *socialización de la profesión*: a) profesor de idiomas, dentista, cirujano de boca; b) bolsista, banquero; c) comprador, representante, vendedor; d) cocinero, hostelero, bar-man, catador de vinos; e) músico, instrumentista de viento, *jazz*; f) film, escuela de música, director de oficina de conciertos, etc. 2) A nivel de la *sublimación*: arte de oratoria y artes en general. 3) En la *formación de síntomas y maneras de enfermar*: a) **manía**, hipomanía, *toxicomanías* (alcoholismo), *inconsistencia*; b) caballero de industria, fraude, bigamia.

*Caso 12: Elección de la profesión de psiquiatra basada en una disposición latente a la psicosis paranoide.* La abuela y la madre de un psiquiatra de renombre mundial sufrían de locura mística. El hijo y la nieta de este célebre médico se hicieron, igualmente, psiquiatras.

Para cerrar este tema destaquemos dos de las múltiples posibilidades de manifestaciones del operotropismo:

- 1) *Una profesión es elegida cuando ella permite ocuparse de individuos génicamente emparentados.*

Paradigmas: psiquiatra – esquizofrenia (paranoia);  
abogado – manía de litigar.

- 2) *Una profesión es elegida para satisfacer ciertas exigencias pulsionales bajo una forma socialmente aceptable, mientras que la satisfacción nativa, primaria, constituye una amenaza para la sociedad.*

Paradigmas: bombero – piromanía; carnicero – sadismo; barrendero – coprofilia.

## LA ELECCIÓN DE UNA ENFERMEDAD: EL MORBOTROPISMO

SZONDI indica que la manifestación clínica de ciertas enfermedades infecciosas no depende pura y simplemente de la existencia de un agente de infección, sino igualmente de genes hereditarios latentes. En otras palabras, no es siempre la naturaleza del mal, sino a menudo el terreno familiar hereditario que determina la forma clínica en que se manifiesta la enfermedad infecciosa en cuestión.

*“La teoría genética del destino entiende por morbotropismo el hecho que una enfermedad o un síntoma provocados por una causa exterior (infección, trauma físico o psíquico) son igualmente determinados por los genes recesivos latentes”* <sup>(30)</sup>. En el morbotropismo se trata, igualmente, de la influencia directriz, trópica de fuerzas génicas.

Sin embargo, el morbotropismo parece separarse en un aspecto de las formas precedentes de genotropismo: mientras en la elección de un cónyuge, de un amigo o de una profesión se trata de una atracción mutua entre dos

---

<sup>30</sup> L. SZONDI, *“Introduction a l’analyse du destin”*, p. 103.

personas, en la elección de una enfermedad es la cuestión de salud o enfermedad, de vida o muerte lo que prima.

*Caso 13: Elección de una enfermedad: debilidad mental, consecuencia de una infección sifilítica basada en una disposición familiar a la demencia.*

La persona examinada está afectada de una sífilis congénita y es débil mental. Su padre ha muerto de parálisis general. En la familia, se encuentran otros dos individuos débiles mentales: en primer lugar, una prima del enfermo devenida débil mental después de una meningitis; luego, el cuñado de la tía de la persona examinada es un imbécil congénito.

## **LA ELECCIÓN DE UN TIPO DE MUERTE: EL THANATOTROPISMO**

El *thanato-genotropismo* designa, de manera muy general, el fenómeno que SZONDI describe como sigue:

*“en cada ser viviente, una fuerza desconocida es inmanente que, a través de la continuidad de la vida, le acerca a la muerte. Lo esencial de la manifestación de este thanatotropismo lo constatamos en la atracción específica que existe por una clase determinada de muerte. Es suficiente recordar las enfermedades mortales que vuelven a aparecer en una misma familia o las formas de suicidio que se repiten siempre”* <sup>(31)</sup>.

Tres hechos hacen aparecer como posible la existencia de unos factores intra-vitales de muerte:

---

<sup>31</sup> L. SZONDI, Op. cit., p. 105.

- 1) En primer lugar, el hecho que todos nosotros un día debemos morir. Ciertamente se ha logrado prolongar la duración promedio de la vida humana, pero la muerte es inevitable.
- 2) En segundo lugar, la duración de la vida humana tiene un carácter hereditario y se transmite al interior de la familia.
- 3) En tercer lugar, cada familia posee su “enfermedad mortal familiar”. Hay familias de cancerosos, de cardíacos, familias que tienden a los accidentes, al suicidio, etc., etc., es decir, familias muchos de cuyos miembros conocen el mismo “estilo de muerte familiar”

Estos factores letales intra-vitales (genes de muerte) deciden si los miembros de una familia eligen una *muerte natural o violenta*.

SZONDI nos presenta un resumen de sus experiencias sobre el campo de la *muerte violenta*.

- Los individuos que pertenecen al grupo *homosexual-paranoide* prefieren recurrir al veneno o al revólver para suicidarse.
- Los que pertenecen al grupo *sádico* se sirven de preferencia de la cuerda, cuchillo, navaja u hoja de afeitar, puñal, hacha, espada, etc., para colgarse, apuñalarse, cortarse las venas o la garganta, traspasarse el vientre, etc.
- En el grupo *paroxismal-epileptiforme*, para suicidarse, el sujeto prefiere lanzarse a un abismo, saltar de una ventana, de un tren, de un puente, de un avión, etc., o aún recurrir a la muerte por el fuego o por auto-combustión (con petróleo o gasolina), dicho de otra manera, a la muerte en la hoguera.

- La forma más frecuente de suicidio elegida en el grupo *esquizoforme-catatónico* es, de manera característica, una forma de muerte pasiva. Estos candidatos al suicidio, por ejemplo, ya no comen, hacen la huelga de hambre, mueren de frío o de inanición o se dejan atropellar por un tren.
- Los suicidas del grupo *circular* se inclinan por una muerte de tipo oral. A menudo la muerte es aquí precedida por una narcomanía, de suerte que es a veces difícil constatar si la muerte era premeditada o solamente provocada por la absorción de gran dosis de alcohol, cocaína o morfina.

Después de esta breve visión *panorámica* sobre el genotropismo y su *dinámica en la vida humana* nos proponemos acercarnos al *inconsciente familiar de los estudiantes de psicología clínica y su influencia en la elección de su carrera*.

## 2. APROXIMACIÓN AL INCONSCIENTE FAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

### JUSTIFICACIÓN

En 1974 la Pontificia Universidad Católica del Ecuador –Sede en Cuenca-, hoy Universidad del Azuay, crea la *Especialidad de Psicología Educativa y Orientación Vocacional*. En 1990, por insistencia de los estudiantes, después de una seria reflexión de los profesores del área e interpretando una necesidad sentida de la ciudad, se abre la *Escuela de Psicología Clínica Infantil*. En 1994 se amplía el campo del saber bajo la denominación de *Escuela de Psicología*, con tres orientaciones:

“Psicología Clínica”, “Psicología Educativa” y “Psicología Industrial”. Posteriormente, para hacerlas atractivas, se cambia la denominación de las dos especialidades por “Psicología Educativa Terapéutica” y “Psicología Laboral y Organizacional”.

En sus inicios las aulas de Psicología Educativa estuvieron llenas para luego tener una demanda decreciente. En cambio, las de Psicología Clínica, siempre llenas desde su apertura, se mantienen así. En su afán por robustecerse, las otras especialidades realizaron campañas orientadas a captar simpatizantes y adeptos, de forma parecida a la propaganda comercial, insistiendo en las bondades y beneficios de estas carreras. Sin embargo, los alumnos siguieron eligiendo mayoritariamente Psicología Clínica. Estamos en el ciclo académico septiembre 2003 – enero 2004, 32 alumnos están matriculados en Psicoanálisis (V Ciclo), 25 alumnos en Psicodiagnóstico (VII Ciclo) y cerca de 40 alumnos realizan sus Prácticas Pre-profesionales (IX Ciclo). Hay tres paralelos en el primer nivel de los ciclos llamados Comunes. La carrera está estructurada en 4 ciclos de estudios *básicos* y 6 *de especialidad*. Según información de los directivos de la Facultad, la mayoría de inscritos este año en el primer ciclo de la Escuela de Psicología piensa seguir la especialidad de clínica.

¿Por qué esta fascinación por la *psicología clínica*?  
¿Qué atractivo especial tiene la carrera? ¿Qué mágico imán constituye esta ciencia humana de la enfermedad y salud mental? ¿O, tal vez, hay poderosas fuerzas ocultas dentro del propio sujeto que lo empujan consciente o inconscientemente a buscar una explicación y solución a su conducta y a sus conflictos?

*¿Con quiénes va a trabajar el futuro psicólogo clínico?*  
Con personas que sufren, con quienes tienen el “alma” enferma o dolorida. Esto supone que el psicólogo debe poseer una especial sensibilidad humana, un profundo interés por el ser humano que padece de tristeza vital, de ansiedad o de angustia, pues no va a tratar enfermedades, sino enfermos, es decir, personas afectadas en su “capacidad de amar y trabajar”, en su capacidad de goce y de producción.

Nos proponemos en esta segunda parte constatar si existe en los estudiantes de psicología clínica un *interés dominante por el ser humano*, esto es, un interés por el otro, o es el *genotropismo* que se oculta detrás de su deseo profesional.

## METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para cumplir nuestros objetivos seguimos los siguientes pasos:

- 1) Aplicación de un **“Cuestionario para estudiantes de Psicología Clínica”** a todos los alumnos del VI, VIII y X ciclos de la Especialidad de clínica. El cuestionario fue elaborado por nosotros con la finalidad de conocer aspectos personales, familiares, psicológicos y vocacionales de los candidatos.
- 2) Aplicación del **“Test de intereses vocacionales”**, de J. IBÁÑEZ, a todos los estudiantes del VI, VIII y X ciclos de la Especialidad de Psicología Clínica, con el objeto de conocer sus intereses dominantes manifiestos.

- 3) Aplicación del “**Test de RORSCHACH**” a una muestra de 12 alumnos tomados al azar. Nuestro objetivo es constatar, a través de un test proyectivo, la presencia de la motivación profunda por lo humano, requisito básico para ser un buen psicólogo. Esto lo veremos en el porcentaje de *contenido humano* de las respuestas dadas. Analizaremos sólo este punto, pues no vamos a realizar un psicodiagnóstico completo. Hemos tomado 10 estudiantes mujeres y 2 varones, en proporción a la población.

## PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

### 1. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

Este cuestionario fue aplicado a los alumnos que durante el cuatrimestre marzo-julio del año 2003 cursaban el VI, VIII y X ciclos.

#### NÚMERO DE SUJETOS:

VI Ciclo:	28
VIII Ciclo:	33
X Ciclo:	28
<hr/>	
TOTAL:	<b>89</b>

## DATOS PERSONALES GENERALES (N: 89)

SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	16	17.97%
Femenino	73	82.02%
TOTAL	89	100.00%

ESTADO CIVIL	Frecuencia	Porcentaje
Soltero	72	80.89%
Casado	12	13.48%
Divorciado	3	3.37%
Separado	1	1.12%
Viudo	1	1.12%
TOTAL	89	100.00%

ESTUDIOS REALIZADOS: COLEGIO	Frecuencia	Porcentaje
Particular	54	60.67%
Fiscomisional	15	16.85%
Fiscal	20	22.47%
TOTAL	89	100.00%

PROVINCIA	Frecuencia	Porcentaje
Azuay	82	92.13%
Cañar	4	4.49%
El Oro	1	1.12%
Otras provincias	2	2.24%
TOTAL	89	100.00%

ESPECIALIDAD	Frecuencia	Porcentaje
Físico-Matemático	8	8.98%
Químico-Biólogo	37	41.57%
Sociales	18	20.22%
Secretariado esp.	1	1.12%
Secretariado Bilingüe	7	7.86%
Contabilidad	6	6.74%
Otra especialidad	12	13.48%
TOTAL	89	100.00%

<b>¿CON QUIÉN VIVE UD.?</b>	Frecuencia	Porcentaje
Con sus padres (padre y madre)	43	48.31%
Con su papá y hermanos	1	1.12%
Con su mamá y hermanos	19	21.34%
<b>Únicamente con sus hermanos</b>	4	4.49%
Con otras personas	8	8.98%
Sólo	1	1.12%
Con su cónyuge	11	12.35%
No contestan	2	2.24%
TOTAL	89	100.00%

## DATOS FAMILIARES: ¿A qué tipo de familia pertenece Ud.? (N: 89)

	Frecuencia	Porcentaje
<b>A. FAMILIA FUNCIONAL</b>	<b>64</b>	<b>71.91%</b>
-Completa		
Sus padres viven juntos, en el hogar hay relativa paz y armonía	54	60.67%
-Incompleta		
Su padre: ha fallecido (3) o está ausente por motivos de trabajo (5). Existe relativa paz y armonía en casa	8	8.98%
Su madre: ha fallecido o está ausente por motivos de trabajo. En la casa existe relativa paz y armonía	0	
Ud. Es hijo(a) de madre soltera y tiene buenas relaciones con ella	2	2.24%
<b>B. FAMILIA EN CRISIS</b>	<b>16</b>	<b>17.97%</b>
-Sus padres viven juntos, pero en constante conflicto entre ellos y con sus hijos	5	5.61%
-Sus padres viven separados porque no se comprenden	6	6.74%
-Sus padres están divorciados	5	5.61%
-Ud. Es hijo(a) de madre soltera y tiene malas relaciones con ella	0	
<b>C. FAMILIA REORGANIZADA</b>	<b>8</b>	<b>8.98%</b>
-Su padre, divorciado (2), viudo (1), se volvió a casar	3	3.37%
-Su madre, divorciada (4), viuda, se volvió a casar	4	4.49%
-Su mamá, madre soltera, se casó	1	1.12%
NO CONTESTA	1	1.12%
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>100.00%</b>

## DATOS PSICOLÓGICOS Y VOCACIONALES (N: 89)

*¿POR QUÉ DECIDIÓ USTED ESTUDIAR PSICOLOGÍA CLÍNICA? (ESCOJA UNA RAZÓN.).* En realidad, algunos escogieron más de una razón.

	Frecuencia	Porcentaje
-Porque tuvo una adecuada orientación vocacional	6	6.74%
-Porque cree tener cualidades especiales para ser psicólogo clínico	20	22.47%
-Porque es una carrera que tiene actualidad (está de moda)	0	
-Para comprender mejor su mundo interior	20	22.47%
-Porque le sugirieron sus padres	0	
-Porque le atrae la patología humana	28	31.48%
-Por influencia de sus amistades	0	
-Porque es una carrera fácil	0	
-Porque hay mucha gente con problemas que necesita ayuda	26	29.21%
-Para abrir un consultorio	2	2.24%
TOTAL	89	100.00%

*¿CONSIDERA USTED QUE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA DEBERÍAN SOMETERSE A UN PROCESO DE AYUDA PSICOLÓGICA PARA ACLARAR LOS PROBLEMAS DE SU PROPIA VIDA? (N: 89)*

	Frecuencia	Porcentaje
SÍ	86	96.62%
NO	3	3.37%
TOTAL	89	100.00%

EN SU CRITERIO, ¿CUÁL CREE QUE ES EL PRINCIPAL PROBLEMA INTERNO QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA? (SEÑALE SOLAMENTE UNO) N: 89

	Frecuencia	Porcentaje
-Desajustes emocionales y afectivos	50	56.17%
-Dificultades para acercarse a la persona del otro sexo	0	
-Problemas de relación con sus padres	7	7.86%
-Imagen negativa de sí mismo	0	
-Traumas de su vida infantil	4	4.49%
-Dificultades de contacto social	8	8.98%
-Depresión	5	5.61%
-Agresividad reprimida	1	1.12%
-Otro problema	5	5.61%
-Ningún problema	10	11.23%
-No señala ninguno	1	1.12%
TOTAL	89	100.00%

SI USTED TUVIERA LA OPORTUNIDAD DE ESCOGER DE NUEVO UNA CARRERA, ¿ELEGIRÍA PSICOLOGÍA CLÍNICA? (N: 89)

	Frecuencia	Porcentaje
SÍ	86	96.62%
NO	3	3.37%
TOTAL	89	100.00%

EN SU CRITERIO, ¿QUÉ PORCENTAJE DE SU CURSO CONSIDERA QUE TIENE VOCACIÓN PARA SER UN VERDADERO PSICÓLOGO CLÍNICO? (N: 89)

	Frecuencia	Porcentaje
10%: 7; 20%: 6; 30%: 14; 40%: 7; 50%: 13	47	52.80%
60%: 8; 70%: 10; 80%: 15; 90%: 6; 100%: 3	42	47.19%
TOTAL	89	100.00%

Los resultados del cuestionario son elocuentes. Los datos hablan por sí mismos, muestran una realidad que nos lleva por el camino de nuestra sospecha inicial: ¿los estudiantes de Clínica se preparan para ir robustecidos al encuentro con los demás y en su ayuda o se buscan a ellos mismos, preocupados acaso por sus propios problemas y conflictos? Las cifras indican que una mayoría parece optar por lo segundo.

Llama la atención que sólo el 48 % de los estudiantes vive con sus padres (padre y madre), es decir, en una familia completa, en un sistema que da seguridad, afecto, apoyo, equilibrio emocional, etc., al menos en teoría. A esta cifra debemos sumar el 12 % de alumnos que viven con sus cónyuges. Entonces, el 60 % vive dentro de los

linderos ponderados de la “*normalidad familiar*”. Queda un 40 % que pertenece a la excepción, determinada por muchos factores: circunstancias especiales de estudio, trabajo, separación de los padres, etc.

El 72 % de los alumnos afirma pertenecer a una *familia funcional*, es decir, aquella donde se respira un ambiente positivo, donde hay relativa paz y armonía. Pero un 18 % de jóvenes abiertamente manifiesta que sus *familias están en crisis*. En consecuencia, no pueden ellos estar ajenos al conflicto familiar, si están bebiendo agua contaminada.

Los datos vocacionales son significativos. El 29 % de aspirantes señala que han decidido estudiar psicología clínica “*porque hay mucha gente con problemas que necesita ayuda*”. Esto es muy satisfactorio constatar, pues allí está el aspecto social de la profesión, “el ser-con-los-demás” del trabajo, la dimensión humanizante del psicólogo clínico. Pero el 31 % dice que lo ha hecho “*porque le atrae la patología humana*”. El “genotropismo” de L. SZONDI parece tener aquí toda su vigencia y actualidad. Quieren ser psicólogos clínicos porque en la vida profesional se encontrarán con personas semejantes a ellos, con quienes les vincula una profunda afinidad patológica. Esta forma de genotropismo se llama “*ergotropismo*”. Recordemos lo que L. SZONDI manifiesta en su obra “*Introduction a l’analyse du destin*”: “Nosotros creemos que el oficio representa algo más que una simple fuente de ingresos. Sirve, parcial o totalmente, para satisfacer, desviar, socializar o ennoblecer las necesidades pulsionales que están en acción en las capas más profundas de la vida pulsional” (32). En otra parte de la misma obra, expresa:

---

<sup>32</sup> L. SZONDI, “*Introduction a l’analyse du destin*”, Editions Nauwelaerts. Louvain, 1972, p. 98.

“una profesión es elegida cuando ella permite ocuparse de individuos genéticamente emparentados” (33), como la de psiquiatra y los esquizofrénicos (paranoicos).

El 23 % elige Psicología Clínica “*para comprender mejor su mundo interior*”. Esta respuesta nos parece ser la continuación de la anterior. Tal vez quieren entender su mundo interior “problemático”, porque si no lo es, ¿para qué interesarse en él? Pues la Psicología Clínica estudia la enfermedad mental y las formas posibles de lograr la salud. Sumado este dato al anterior (al 31% le atrae la patología humana), tenemos un 54% de aspirantes a clínicos que van en busca del *espejo de su propia patología*. Esto tiene relación con el 53 % de sujetos que consideran que solamente la mitad o menos de sus compañeros tendrían vocación para ser verdaderos psicólogos clínicos.

Lo anteriormente dicho se confirmaría porque el 97 % de los estudiantes manifiesta que deberían someterse a un proceso de *ayuda psicológica* para aclarar los problemas de sus propias vidas. Es más, entre sus principales problemas internos señalan: *desajustes emocionales y afectivos* (56 %), dificultades de *contacto social* (9 %), *problemas de relaciones con sus padres* (6 %), *depresión* (6 %), *traumas de la vida infantil* (5 %) y *otros problemas* (6 %).

Este mismo 97 % está *fascinado* por la Psicología Clínica, pues si tuviera la oportunidad de escoger de nuevo una carrera, haría igual elección, aunque hay *conciencia desplazada* de que no todos “valen” para esta profesión (esto significa que cada alumno juzga la idoneidad o no del otro, pero no se cuestiona la suya propia): 47 alumnos (de un

---

<sup>33</sup> L. SZONDI, Op. cit., p. 102.

total de 89) consideran que el 50 % o un porcentaje menor de sus compañeros tienen vocación para ser auténticos psicólogos clínicos; en tanto que los 42 restantes aprecian que sí lo tienen 60 % o más de sus compañeros.

## **2. TEST DE INTERESES VOCACIONALES, de J. IBÁÑEZ**

ADMINISTRACIÓN: Individual y colectiva

DURACIÓN: Entre 20 y 30 minutos

APLICACIÓN: Colegiales y universitarios

ESTRUCTURA: Consta de 110 preguntas y explora 18 áreas de intereses

### **ÁREAS DE INTERESES (Test de J. Ibáñez)**

1. INVESTIGACIÓN TEÓRICA: Ciencias
2. INVESTIGACIÓN TEÓRICA: Letras
3. PROBLEMAS DEL HOMBRE: Individuo: CUERPO
4. PROBLEMAS DEL HOMBRE: Individuo: ESPÍRITU
5. PROBLEMAS DEL HOMBRE: Sociedad
6. ACTIVIDAD TÉCNICA: Fábrica o laboratorio
7. ACTIVIDAD TÉCNICA: Campo
8. ACTIVIDAD TÉCNICA: Pecuaria
9. IDIOMAS: Intérprete, turismo, viajes
10. ACTIVIDAD MILITARIZADA
11. ECONOMÍA: Alta economía, banca
12. ECONOMÍA: Comercio
13. ACTIVIDAD ADMINISTRATIVA: Oficinas
14. ACTIVIDAD ARTÍSTICA: De estudio o taller
15. ACTIVIDAD ARTÍSTICA: Música: Creación
16. ACTIVIDAD ARTÍSTICA: Música: Ejecución
17. ACTIVIDAD ARTÍSTICA: Literatura: Creación

## 18. ACTIVIDAD ARTÍSTICA: Literatura: Ejecución (Teatro)

### APLICACIÓN:

Esta prueba fue aplicada de forma colectiva y corresponde a los alumnos anteriores, que durante el cuatrimestre marzo-julio cursaban el VI, VIII y X ciclos.

### NÚMERO DE SUJETOS (N: 92)

VI CICLO:	28
VIII CICLO:	33
X CICLO:	31
-----	
TOTAL:	92

### CALIFICACIÓN:

Cada una de las áreas es calificada en la escala de 0 a 10. Consideramos un *interés dominante* el que obtiene la más alta calificación, a partir de 7. Un puntaje de 6 ó menos indica que no es un interés dominante.

### RESULTADOS:

Presentamos a continuación los resultados globales acerca del *interés dominante*.

## INTERÉS DOMINANTE

N = 92

	Frecuencia	Porcentaje
<b>ÁREA 3.</b> HOMBRE: CUERPO	27	29.34%
<b>ÁREA 4.</b> HOMBRE: ESPÍRITU	18	19.56%
<b>ÁREA 5 HOMBRE: SOCIEDAD</b>	5	5.43%
NO HAY UN INTERÉS DOMINANTE	16	17.39%
OTRO INTERÉS DOMINANTE	26	28.26%
TOTAL	92	100.00%

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

El Área 3 hace referencia a las profesiones que tienen que ver con el cuidado y atención del cuerpo, como la medicina, la enfermería, la odontología, la rehabilitación, etc. En cambio el Área 4, comprende las profesiones o actividades relacionadas con el aspecto espiritual del ser humano: las necesidades y motivaciones profundas, las aspiraciones y búsqueda de trascendencia, los valores, etc. Aquí están la psicología, la vida religiosa, la docencia, la filosofía... El Área 5 abarca las profesiones que se ocupan de los problemas sociales, tales como el trabajo social, la sociología, la política auténtica, la pastoral...

El cuadro de resultados nos muestra que sólo el 20 % de los estudiantes tiene un **interés dominante** por las ciencias del espíritu, por el hombre y su vida intrapsíquica, por el ser del otro y su historia, por el otro y su realización, por el otro y su salud mental. Estos 18 sujetos se distribuyen de esta manera, según la calificación obtenida en el Área 4.

#### ÁREA 4. HOMBRE: ESPÍRITU

Calif. 0-10	Frecuencia	Porcentaje
7	8	8.69%
8	5	5.43%
9	3	3.26%
10	2	2.17%
TOTAL	18	19.56%

Solamente 2 alumnos obtienen la máxima calificación (10/10) en el interés “Hombre-espíritu”, esto es, el 2 % de la población.

Junto a un interés dominante aparecen otros de nivel igual o menor, ya que a una persona, por lo general, le gusta más de una carrera. Entonces podemos hablar de los **intereses dominantes** de un sujeto. La dura realidad del cuadro anterior se suaviza al encontrar en los alumnos de nuestro estudio un porcentaje promedio de “intereses dominantes” por el Área 4. “Problemas del hombre: Espíritu” (50 %), entre los que se incluye el “interés dominante”. Estos son los datos:

#### INTERESES HUMANOS DOMINANTES

	Frecuencia	Porcentaje
<b>ÁREA 3. HOMBRE: CUERPO</b>	46	50.00%
<b>ÁREA 4. HOMBRE: ESPÍRITU</b>	46	50.00%
<b>ÁREA 5. HOMBRE: SOCIEDAD</b>	23	25.00%

Un interés dominante no humano es el de los *idiomas* (14.33 %), asociado al trabajo de intérprete, al turismo, a los viajes. Más que representar un interés por saber nuevas lenguas que faciliten el ingreso al mundo de la ciencia, nos parece expresar la presencia del “principio del placer” en una mayoritaria población estudiantil femenina, parcialmente sometida al “principio de realidad”. De no ser así, estarían aprendiendo las lenguas más habladas o estudiando carreras que exijan su conocimiento.

El otro 14.33 % se reparte en preferencias aisladas, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

#### OTROS INTERESES DOMINANTES

	Frecuencia	Porcentaje
<b>ÁREA 1.</b> INVESTIGACIÓN TEÓRICA	1	0.92%
<b>ÁREA 8.</b> ACTIVIDAD TÉCNICA: PECUARIA	3	3.26%
<b>ÁREA 9.</b> IDIOMAS: INTÉRPRETE, TURISMO	13	14.33%
<b>ÁREA 12.</b> ECONOMÍA: COMERCIO	1	0.92%
<b>ÁREA 14.</b> ACTIVIDAD ARTÍSTICA: TALLER	4	4.34%
<b>ÁREA 16.</b> ACTIVIDAD ARTÍSTICA: MÚSICA	2	2.17%
<b>ÁREA 18.</b> ACTIVIDAD ARTÍSTICA: TEATRO	2	2.17%
TOTAL	26	28.26%

### 3. APLICACIÓN DEL TEST DE RORSCHACH

#### EL TEST

El RORSCHACH es un test proyectivo que sirve para la exploración profunda de la personalidad normal y patológica. Es el test más importante en psicología clínica, junto con el “Test de Apercepción Temática”, T.A.T., y la escala WESCHLER-BELLVUE. Según Juan PORTUONDO, ellos forman *“la trilogía perfecta para un estudio completo de la personalidad”* <sup>(34)</sup>.

El Test de RORSCHACH consta de 10 láminas: unas en negro y gris, pero con diferente combinación de tonos; y otras, policromas. Las láminas I, IV, V, VI y VII presentan variantes de gris y sombras en diversas proporciones, las II y III combinaciones de negro y rojo, y las VIII, IX y X una concurrencia progresiva de diferentes colores.

#### SUJETOS DE APLICACIÓN

Para la aplicación del Test, hemos tomado al azar 12 alumnos (10 mujeres y 2 varones) que en el cuatrimestre septiembre 2002 - enero 2003 cursaban el V ciclo de Psicología Clínica. Preferimos estudiantes de este curso porque iniciaban la especialidad y porque no ofrecerían resistencia ni falsearían o desvirtuarían sus respuestas al desconocer el test. Se encontraban en estado natural.

---

<sup>34</sup> Juan A. PORTUONDO, *“Cuatro técnicas en el Test de Apercepción Temática y la autobiografía como técnica proyectiva”*, Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1979, p. 9.

Hubo la entusiasta colaboración de todos. Estuvieron informados en general sobre la investigación que nos proponíamos, pero no sobre el aspecto específico que se esperaba analizar en ellos. La aplicación del test, además de servir a nuestro propósito, se convirtió en una experiencia motivadora para ellos.

## EL PSICOGRAMA

El “psicograma” es el conjunto de datos del test aplicado de cada uno de los sujetos. En él constan, entre los aspectos más importantes, las *localizaciones*, los *determinantes* y los *contenidos*. De entre los muchos contenidos, únicamente analizaremos las “respuestas humanas”.

## RESPUESTAS DE CONTENIDO HUMANO

Las respuestas de contenido humano –según D. ANZIEU- son de tres clases:

**H:** el ser humano completo,

**Hd:** parte del cuerpo humano (ej. brazo, cabeza),

**(H):** Es una antropomorfización (ej. fantasma, ángel) <sup>(35)</sup>

KLOPFER añade además:

**(Hd):** parte de la figura antropomórfica (ej. brazo de un fantasma)

**AH:** mitad hombre, mitad animal (ej. sirena, esfinge)

**Obj:** Parte artificial del cuerpo humano (ej. diente postizo, pierna de madera)

---

<sup>35</sup> Cf. Didier ANZIEU, “*Les méthodes projectives*”, Presses Universitaires de France, Paris, 1973, p. 85.

## SIGNIFICADO DE LAS RESPUESTAS HUMANAS

Nina RAUSCH DE TRAUBENBERG señala que las respuestas **H** indican la capacidad de contacto humano del sujeto, siempre que el número de **H** sea mayor al de **Hd**. “El **H %** significa clásicamente capacidad de contacto humano, siempre que el porcentaje esté compuesto más de **H** que de **Hd**” (36). El **H %** se calcula de la siguiente manera:

$$H \% = \frac{H + Hd + (H)}{R} \times 100$$

### Porcentaje normal

- La proporción normal es de 15 % (ANZIEU)
- En las mujeres: 15 al 30 % (LOOSLI-USTERI)
- En los hombres: 10 al 20 % (LOOSLI-USTERI)
- En Francia: 18 % (RAUSCH DE TRAUBENBERG)
- En Ecuador: alrededor del 20% (J. FLACHIER, J. ENDARA (37))
- La proporción normal de **H** en relación a **Hd** es de 2 a 1

### Porcentaje bajo

El porcentaje de **H** es bajo (menos del 10 %) en los niños; en sujetos poco inteligentes indica un interés limitado por los demás y por sí mismo. Este porcentaje tiende a *cero* en los *psicóticos* (pérdida del contacto humano profundo, de la capacidad de identificarse con el ser humano; hay ausencia de respuesta humana incluso en la lámina III), El **H %** muy

<sup>36</sup> Nina RAUSCH DE TRAUBENBERG, “*La pratique du Rorschach*”, Presses Universitaires de France, Paris, 1981, p. 170.

<sup>37</sup> Julio ENDARA, “*Test de Rorschach. Técnica, evolución y estado actual*”, Edit. Científico-Médica, Barcelona, 1967, p. 214.

bajo (o ninguno) se presenta –según J. FLACHIER-<sup>(38)</sup> en enfermos mentales (con excepción de los obsesivo-compulsivos y esquizofrénicos paranoicos), en pacientes con tendencias criminales. Significa que el contacto humano está seriamente alterado, asociabilidad, fijación narcisista, pobreza empática (KLOPFER), falta de control consciente sobre los propios sentimientos e impulsos.

### Porcentaje alto

Un porcentaje elevado de **H** es frecuente en personas cuyo trabajo requiere una profunda comprensión humana: **psicólogos, médicos, trabajadores sociales, sacerdotes, etc.** Indica gran interés por los otros o por sí mismo. En el criterio de J. FLACHIER, un **H %** excesivo indica narcisismo<sup>(39)</sup>.

Con estos criterios podemos analizar las respuestas de contenido humano dadas por los estudiantes de Psicología Clínica.

## RESPUESTAS HUMANAS DE LOS ALUMNOS DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

### SIMBOLOGÍA:

**V:** varón

**M:** mujer

**N:** Número total de respuestas

**H:** figura humana

**Hd:** detalle humano

**(H):** Figura antropomórfica

**K:** kinestesia

**H %:** Porcentaje de respuestas humanas

**T. R. I.:** Tipo de Resonancia Íntima

<sup>38</sup> Cf. Jorge FLACHIER, *“Test de Rorschach. Manual de interpretación”*, Ediciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Edipuce, Quito, 1987, p. 184.

<sup>39</sup> Cf. Jorge FLACHIER, Op. cit., p. 183.

ESTUDIANTE	N	Resp. humana	H %	K	T.R.I.
Estudiante 1 (V)	N: 51	H: 11 (H): 3 Hd: 1	29.41%	12 K	Introversivo
Estudiante 2 (M)	N: 50	H: 6 (H): 1 Hd: 2	18.00%	2 K	Extratensivo
Estudiante 3 (M)	N: 50	H: 9 (H): 1 Hd: 1	28.00%	3 K	Extratensivo
Estudiante 4 (M)	N: 50	H: 9 Hd: 1	20.40%	3 K	Extratensivo
Estudiante 5 (M)	N: 18	H: 2 Hd: 2	22.22%	1 K	Introversivo
Estudiante 6 (M)	N: 44	H: 6 Hd: 12	38.29%	6 K	Introversivo
Estudiante 7 (M)	N: 21	H: 3	14.28%	2 K	Extratensivo
Estudiante 8 (M)	N: 23	H: 4	17.39%	4 K	Introversivo
Estudiante 9 (M)	N: 28	H: 2 Hd: 1	10.71%	2 K	Extratensivo
Estudiante 10 (M)	N: 44	H: 6 Hd: 1	15.90%	2 K	Extratensivo
Estudiante 11 (V)	N: 24	H: 4 Hd: 2	25.00%	4 K	Introversivo
Estudiante 12 (M)	N: 19	H: 2	10.52%	2 K	Extratensivo

1) Si consideramos el promedio normal, alrededor del 20 % de respuestas humanas, como lo señalan los ecuatorianos Julio ENDARA y Jorge FLACHIER, vemos que 4 estudiantes (1, 3, 6 y 11) tienen un H % alto, lo que nos permitiría afirmar, en principio, que tienen un *gran interés por el ser humano*, una buena capacidad de contacto. No

nos referimos a la capacidad de contacto social, actual y transitorio, característica de las personas extrovertidas, sino a la sensibilidad y capacidad de aproximarse al ser del otro.

Pero un análisis más atento nos permite destacar que la estudiante N° 6 debe ser retirada de esta categoría, pues en ella dominan los detalles humanos (Hd: 12) sobre las respuestas H (H: 6) en proporción inversa a lo normal. Esto significa la incapacidad de ver el ser humano completo después de un trastorno emocional u orgánico, la presencia de tendencias hipocondríacas, de impulsos agresivos hacia los demás. Se encuentra esta abundancia de Hd en los protocolos de sujetos inhibidos y temerosos, que experimentan un sentimiento de inferioridad, en personas obsesivas, en epilépticos y en débiles mentales. El  $Hd > H$  lo encontramos en *sujetos angustiados*. La persona a la que nos referimos (estudiante 6) estaba en tratamiento psiquiátrico, mejor dicho, con un psiquiatra, situación que conocimos después de la aplicación del test. Para completar el cuadro, esta persona presenta detalles oligofrénicos (Do) en su psicograma.

Vale la pena considerar el valor de dos candidatos a psicólogos clínicos: los estudiantes 1 y 11, ya señalados antes, ambos varones, con un “tipo de resonancia íntima” (T. R. I.) “introversivo”. Es muy importante la *relación entre el contenido humano y la kinestesia*. Junto al elevado porcentaje de **H**, encontramos un buen número de kinestias (**K**), sobre todo en el primero (12 K). La kinestesia es el movimiento de formas humanas sentido por el sujeto y explícitamente formulado durante el test o en la “encuesta”. Las kinestias tienen un gran valor y significado. RORSCHACH constata empíricamente

que “las K son una prueba de control de las emociones e impulsos, de estabilización interior, incluso de sublimación” (40). BOHM, por su parte, dice: “se encuentra que estas respuestas están en relación con las fuerzas creadoras de la personalidad, así como con la experiencia religiosa” (41).

Las K son el signo de que el sujeto ha asimilado los datos del mundo exterior y que es capaz de trabajar interiormente sobre ellos.

-La **K** es principalmente un factor dinámico que emana de la personalidad profunda, que representa la *vida interior*, la inclinación a la actividad de interiorización, a la introversividad.

-Es uno de los signos de inteligencia, de *inteligencia creadora*.

-Ella traduce un cierto grado de *madurez*, de estabilización interior, de aceptación del mundo interior, de aceptación de sí.

2) Los estudiantes 9 (H %: 10.71 %) y 12 (H %: 10.52 %) se colocan en el extremo opuesto de los dos sujetos que acabamos de analizar. Definitivamente, *no les interesa el ser humano*. A ellos habría que sumar el estudiante 7 (H %: 14.28 %), el estudiante 10 (H %: 15.90 %) y el estudiante 8 (H %: 17.39 %), que ponen de manifiesto un débil interés humano.

<sup>40</sup> A. BOULET, E. ORENS, P. RANGER et col. “*Le test de Rorschach*”, Faculté de Psychologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1978. Traducido del francés por Gerardo PEÑA CASTRO, para uso interno de los estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad del Azuay, UDA, Cuenca, 1997, p. 54.

<sup>41</sup> A. BOULET, E. ORENS, P. RANGER et col, Op. cit. p. 54.

3) El estudiante 2 (H %: 18 %), el estudiante 4 (H %: 20.40 %) y el estudiante 5 (H %: 22.22 %) estarían en la banda del *porcentaje promedio* o normal de respuestas humanas.

En *resumen*, esta es la distribución del H % de los 12 estudiantes de Psicología Clínica:

-H % ALTO:	4 alumnos
-H % NORMAL:	3 alumnos
-H % BAJO:	5 alumnos

El interés por el ser humano no parece ser la motivación fundamental de buena parte de los estudiantes de Psicología Clínica, así lo indica esta muestra de alumnos, brevemente analizada.

## CONCLUSIONES

1. El inconsciente es una realidad dinámica que está influyendo permanentemente en la vida cotidiana y en las decisiones importantes de nuestra existencia, como la elección de pareja o de una profesión.
2. Los estudiantes de Psicología Clínica están motivados por esta especialidad, en primer lugar, “porque les atrae la patología humana” (31.48 %) y, luego, “para comprender mejor su propio mundo interior” (22.47 %). Lo que significa que van en busca de ellos mismos y del espejo que los refleje. El 97 % reconoce que debe someterse a un proceso de ayuda psicológica para aclarar los problemas de su propia vida. El principal problema que tienen son los “desajustes emocionales y afectivos”

(56 %). Todo esto indicaría que el *inconsciente familiar* dirige un *destino obligado* de los futuros profesionales (genotropismo), pero queda aún espacio para el ejercicio de un *destino libre*, que será posible alcanzarlo mediante un proceso sostenido de “*re-conocimiento*” personal.

3. No están profundamente interesados en el ser humano los aspirantes a psicólogos clínicos. Así lo demuestran los resultados del “Test de intereses vocacionales” (donde hay una elección consciente de sus preferencias). Sólo el 20 % tiene el interés dominante por el hombre como ser “espiritual”, es decir, como subjetividad. Sumados el interés dominante y el interés secundario por el ser humano, obtenemos un porcentaje del 50 %.
4. Según el Test de RORSCHACH, el interés por el ser humano no es la motivación profunda de buena parte de los estudiantes de Psicología Clínica. De los 12 alumnos sometidos a la prueba *sólo* 4 tienen un porcentaje alto de respuestas humanas (indicador de este interés y que debe estar presente en el sacerdote, psicólogo, etc.), pero realmente quedan 3, pues uno de ellos manifiesta un interés humano ansioso y patológico.
5. No pensamos que nuestra sospecha iba a tener tan alta confirmación. Aproximadamente el 50 % de los estudiantes deberían clarificar su elección. *¿Qué hacer frente a esta realidad? Consideramos necesario y urgente diseñar un “Programa de diagnóstico y seguimiento” de los aspirantes a Psicología Clínica, desde el primer año de ingreso*

hasta su graduación. Si es del caso, recomendar o facilitar el apoyo psicológico adecuado. Pues no se resuelven los conflictos personales o familiares estudiando psicología sino sometiéndose a una psicoterapia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU, Didier. *“Les méthodes projectives”*, Presses Universitaires de France, Paris, 1973.
- BOULET, A.; ORENS, E.; RANGER, P. et col. *“Le test de Rorschach”*, Faculté de Psychologie, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1978. Traducido del francés por Gerardo PEÑA CASTRO, para uso interno de los estudiantes de Psicología Clínica de la Universidad del Azuay, UDA, Cuenca, 1997.
- COLLETTE, Albert. *“Introduction a la psychologie dynamique”*, Editions de l’Université de Bruxelles, Bruxelles, 1979.
- COLLETTE, Albert. *“Psicología dinámica”*, Editions de l’Université de Bruxelles, Bruxelles, 1979.
- DACO, Pierre. *“Introducción al Psicoanálisis”*, Ediciones Daimon, Barcelona, 1980.
- ENDARA, Julio. *“Test de Rorschach. Técnica, evolución y estado actual”*, Edit. Científico-Médica, Barcelona, 1967.
- FLACHIER, Jorge. *“Test de Rorschach. Manual de interpretación”*, Ediciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Edipuce, Quito, 1987.

- FOULQUIE, Paul. *“Psicología contemporánea”*, Edit. Labor, Barcelona, 1965.
- FREUD, S., *“Algunas observaciones sobre el concepto de lo inconsciente en el Psicoanálisis”*, en *“Obras completas”*, Tomo II, Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- FREUD, S., *Lecciones introductorias al psicoanálisis, XVIII*, en *Obras Completas*, Tomo II, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- FREUD, S., *Sobre Psicoterapia*, en *Obras Completas*, Tomo I, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- FREUD, S., *Una dificultad del psicoanálisis*, en *Obras Completas*, Tomo III, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- FREUD, S., *“Psicopatología de la vida cotidiana”*, en *“Obras Completas”*, Tomo I, Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- FREUD, S., *“Lo inconsciente”*, *Obras Completas*, Tomo II, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- HIRSCHBERGER, Johannes. *“Historia de la Filosofía”*, Tomo I, Edit. Herder, Barcelona, 1968, y Julián MARIAS, *“Historia de la Filosofía”*, Edit. Revista de Occidente, Madrid, 1975.
- JUNG, C. G. *“Arquetipos e inconsciente colectivo”*, Edit. Paidós, Barcelona, 1970.
- JUNG, C. G. *“Los complejos y el inconsciente”*, Alianza Editorial, Madrid, 2001.
- JUNG, C. G. *“Psychologie de l’inconscient”*, Librairie de l’Université, Georg, 1952.

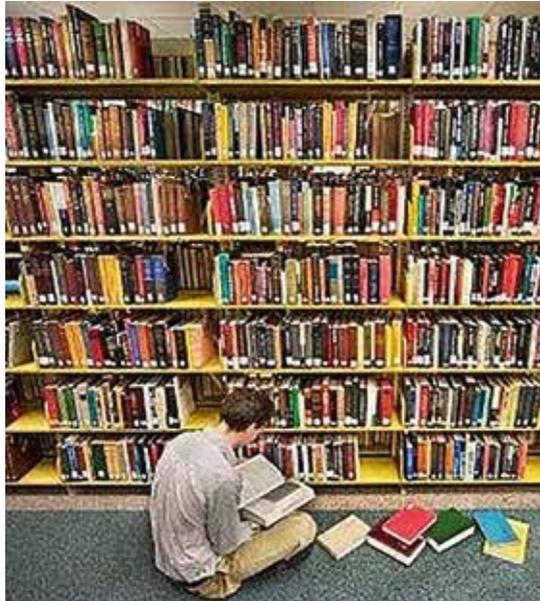
LAPLANCHE, J. PONTALIS, J. B. "*Diccionario de Psicoanálisis*",  
Edit. Labor, Barcelona, 1979.

PORTUONDO, Juan A. "*Cuatro técnicas en el Test de  
Apercepción Temática y la autobiografía como técnica  
proyectiva*", Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1979.

RAUSCH DE TRAUBENBERG, Nina. "*La pratique du Rorschach*",  
Presses Universitaires de France, Paris, 1981.

SZONDI, Leopold. "*Introduction a l'analyse du destin*", Editions  
Nauwelaerts, Louvain, 1972, p. 78.)

SZONDI, L. "*Tratado del diagnóstico experimental de los instintos*",  
Edit. Biblioteca Nueva, Madrid, 1970, pp. 21-37.



<http://ec.globedia.com/test-para-lectores>

# **UNA REVISIÓN DE LOS FACTORES INFLUYENTES EN LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LA COMPRESIÓN LECTORA: INHIBICIÓN COGNITIVA Y MEMORIA DE TRABAJO**

Guevara Toledo, Carlos Wilfrido  
cguevara@uazuay.edu.ec

## Resumen

Introducción: Leer implica comprender lo que se lee; la automatización de los procesos que intervienen en la lectura llevan a pensar que es un proceso sencillo. La persona para leer recurre a procesos de codificación y decodificación: reconocimiento de grafemas y decodificación de palabras lo que permite el acceso al léxico y a procesos de comprensión: análisis sintáctico y semántico, para darle significado al texto que lee.

Cualquier perturbación en estos procesos comprometerá la comprensión del texto y su aprendizaje, inclusive en lectores expertos. La lectura es la puerta de entrada al conocimiento, la ciencia y el buen vivir.

El análisis de la comprensión lectora y sus resultados, como las pruebas SERCE y TERCE, debe asumirse no únicamente desde la estadística y la política educativa, debe analizarse desde la neurociencia.

Objetivos: Ofrecer una revisión de los factores neurofisiológicos, inhibición cognitiva y memoria de trabajo, que influyen en las diferencias individuales de la comprensión lectora en lectores expertos.

Desarrollo: Partiendo de una investigación bibliográfica se consideraron las propuestas teóricas de Megan Boudewyn y Debra Long, investigadoras de las Universidades de California – Davis y Wisconsin – Madison; luego se realizó la contrastación teórica basada en citas y referencias cruzadas.

Conclusión: La inhibición cognitiva y la memoria de trabajo son factores influyentes para las diferencias individuales de comprensión lectora en los lectores expertos. Ayudarán para la investigación el test PROLEC – SE (evaluación de procesos lectores), la prueba de amplitud lectora (PAL), el efecto *Stroop* y pruebas experimentales de frases con palabras prime, asociadas y no asociadas.

**Palabras clave:** Lectura, comprensión lectora, inhibición cognitiva, memoria de trabajo

## Abstract

Introduction: Read involves understanding what is read; automation of the processes involved in reading, lead us to believe that it is a simple process. The person reading uses encoding and decoding processes: recognizing and decoding words graphemes allowing lexical access; and comprehension processes: syntactic and semantic analysis, to give meaning to the text read.

Any disruption in these processes compromise text comprehension and learning, including expert readers. Reading is the gateway to knowledge, science and good living.

The analysis of reading comprehension and its results, such as SERCE and TERCE, tests must be assumed not only from the statistics and the educational policy, should be analyzed from neuroscience.

Objectives: To provide a review of the neurophysiological factors, cognitive inhibition and working memory, that influence individual differences in reading comprehension expert readers.

Development: Starting from a bibliographical research, the theoretical proposals of Megan Boudewyn and Debra Long, researchers from the Universities of California – Davis and Wisconsin – Madison, were considered.

Conclusion: The cognitive inhibition and working memory are influencing factors for individual differences in reading comprehension expert readers. PROLEC test - SE (evaluation of reading processes), the Reading Span Test (PAL), the Stroop effect and experimental evidence prime sentences with words, associated and unassociated, will help for research.

**Keywords:** Reading, reading comprehension, cognitive inhibition, working memory

## INTRODUCCIÓN

Múltiples son las definiciones de leer y de lectura, y todas coinciden en la importancia de la comprensión del texto y su relación con el contexto para poder realizar inferencias, entendidas como la generación de nuevas ideas a partir de las ideas del texto y las relaciones, conexiones o coordinaciones con las ideas que se tienen almacenadas previamente en la memoria de largo plazo. Para comprender es necesario que el lector vaya construyendo representaciones mentales adecuadas sobre el texto que lee.

## PROPUESTA TEÓRICA METODOLÓGICA

El proceso de selección de los estudios incluidos en nuestra revisión se llevó a cabo a partir de una búsqueda bibliográfica en bases de datos computarizadas y para orientar la búsqueda informática se empleó como palabras clave: comprensión lectora, memoria de trabajo, inhibición cognitiva, funciones ejecutivas y lectura.

Luego se analizó la información, iniciando por la revisión de los *abstracts*, y los artículos completos de los que se consideró se ajustaban a nuestra búsqueda; decidiéndose considerar básicamente las propuestas de dos equipos de investigación que están trabajando sobre este tema y otros muy relacionados. Los equipos de investigación de Neurociencia Cognitiva de la *University of California, Davis*, particularmente las propuestas de las Doctoras Megan A. Boudewyn, Debra Lon y Tamara Swaab, y el

equipo de investigación liderado por la Doctora Morton Ann Gernsbacher, de la *University of Wisconsin – Madison*.

Finalmente las propuestas de estos autores se contrastó con los otros planteamientos teóricos en base a las citas y referencias cruzadas, en relación con la comprensión lectora y sus relaciones con las funciones ejecutivas y particularmente con la inhibición cognitiva y la memoria de trabajo.

## **RESULTADOS**

Los resultados del análisis documental y la reflexión personal serán expuestos en torno a los siguientes tópicos organizados de la siguiente manera: Lectura y comprensión lectora, características generales del procesamiento cognitivo, inhibición cognitiva, diferencias individuales en la habilidad de supresión y proyecciones para estudios de investigación.

## **LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA**

El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo. La persona que aprende a leer debe atravesar una serie de hitos que, gracias a la práctica, conseguirá automatizar (el reconocimiento de los grafemas que forman parte de las palabras, la decodificación de los símbolos para transformarlos en palabras, la decodificación de las palabras y el acceso al significado en la memoria a largo plazo; Mayer, R. 2010). En la lectura intervienen procesos de codificación, recodificación y comprensión. La codificación y recodificación permiten el acceso al léxico,

es decir, el reconocimiento de palabras, pero para los procesos de comprensión lectora, el lector, debe recurrir a los procesos de análisis sintáctico y semántico, para poder darle significado al texto que lee. (Fajardo, A., Hernández, J. y González, A. 2012). Cuando una persona lee no se puede garantizar que comprenda lo que está leyendo, a pesar de que los subprocesos mencionados funcionen adecuada y automáticamente. Comprender un texto va más allá de la simple decodificación de palabras e integración de éstas en una oración. La comprensión de un texto es una actividad cognitivamente compleja que consume gran parte de los recursos cognitivos: el lector debe prestar atención, identificar relaciones entre las diferentes partes del texto y entre el texto y su propio conocimiento previo (Barreyro y Molinari, 2005). Esto le permitirá construir una estructura y representación adecuada del texto leído, recordarlo y realizar inferencias, entendidas como la posibilidad de incluir la información en la representación mental del texto sin que explícitamente esté indicada en el mismo. Un lector comprende un texto en la medida en que la representación que construye capta las relaciones locales y globales de coherencia pretendidas por el autor (Barreyro y Molinari, 2005).

El ser humano puede realizar los procesos para la lectura porque posee estructuras especializadas a nivel cerebral, que funcionan en coordinación con las otras funciones del sistema nervioso. Por ejemplo, existen estructuras como las áreas de Broca y Wernicke especializadas en procesos específicamente lingüísticos (por ejemplo, análisis sintáctico). Pero a la vez la comprensión lectora se nutre de otros procesos cognitivos de carácter más general (percepción, atención, memoria, etc.). Funciones como la memoria de trabajo o el control ejecutivo, que intervienen

transversalmente en la lectura, aseguran una integración fructuosa del conocimiento. Por ejemplo, la memoria de trabajo es importante en el mantenimiento de la información activada (ideas) y a la hora de realizar inferencias entre ideas. A su vez el control ejecutivo facilita la activación de información relevante y la inhibición de información no relevante. Algunos de estos procesos generales han sido objeto de investigación en lectura, especialmente aquellos que se correlacionan en gran medida con la competencia lectora (Long et al. 2010). Las diferencias individuales respecto a estas habilidades más generales podrían justificar las diferencias individuales en competencia lectora en lectores supuestamente expertos (estudiantes universitarios, por ejemplo). Uno de los aspectos de las funciones ejecutivas que más correlación ha mostrado con la competencia lectora es la habilidad de supresión.

## **CARACTERÍSTICAS GENERALES DE PROCESAMIENTO COGNITIVO**

Long et al (2010) identifican cinco características de procesamiento cognitivo más general que podrían subyacer a las diferencias individuales entre los lectores expertos. Estas características son: habilidad a nivel de palabra, la exposición al texto escrito, el nivel de conocimiento general, la capacidad de memoria de trabajo (WM) y la habilidad de supresión. A continuación describimos brevemente las primeras, para después desarrollar con mayor detenimiento la habilidad de supresión, en la que se centra nuestro planteamiento.

**Habilidad a nivel de palabra:** para que el lector tenga una adecuada comprensión del texto que lee debe partir de

representaciones mentales de calidad. Para ello debe ser capaz de decodificar la palabra de manera eficiente. Las dificultades presentes a este nivel causarán problemas al lector para iniciar la estructura de partida, complicando el procesamiento en los siguientes niveles, de oración y de discurso. La explicación de la deficiencia comprensiva para construir modelos de discurso coherentes puede encontrarse en los déficit de las habilidades básicas lingüísticas, en particular de la habilidad de identificación de palabras (Perfetti, 1985, 1989, 1994; Perfetti y Lesgold, 1977, citado por Long, D; et al. 2010). Ver la teoría de la eficiencia verbal de Perfetti, (1985).

**La exposición al texto escrito:** existe gran variabilidad en el tiempo que las personas dedican a la lectura, al tipo de lectura y la motivación por la lectura. Están de por medio factores culturales, laborales, sociales y económicos, dando como resultado el que existan personas que están más tiempo en contacto con textos escritos que otras. Son al menos tres las vías por las que la exposición a la impresión afectan la comprensión lectora: mayor probabilidad de aprender palabras complejas y raras, mayor probabilidad de estar en contacto con estructuras sintácticas complejas y mayor probabilidad de conocer palabras. Esto tiene repercusiones directas sobre la efectividad en el procesamiento a nivel de palabras, de oración y de discurso.

**Nivel de conocimiento general:** conocimiento que tenemos sobre un tema. Posibilita entender de manera más adecuada un texto cuando se lee, al disponer de una base semántica más amplia y mayores posibilidades de conexiones, permitiendo construir representaciones mentales de mejor calidad. Los lectores con alto grado

de conocimiento construyen modelos de discurso en los que las ideas se integran con otras y con una gran red de conocimientos previos relevantes (Long y Prat, 2002; Long, Wilso, Hurley y Prat.).

**Capacidad de memoria de trabajo (WM):** la memoria de trabajo (*working memory*: WM) es un sistema activo de almacenamiento temporal y de manipulación de la información necesarios para llevar a cabo operaciones tales como aprender, razonar (Gathercole, Alloway, Willis y Adam, 2006) y comprender (Baddeley, 1986; Just y Carpenter, 1992), citado por (Abusambra, et al. 2008). A la memoria de trabajo también se le da la función de catalizador entre la memoria a corto plazo (MCP) y el almacenamiento de información en la memoria a largo plazo, encargada de depositar el producto comprensivo de modo organizado en la memoria a largo plazo (MLP). Este proceso interactivo o de integración entre la MCP y la MLP realizada por la WM es constante durante el proceso de lectura (Valles, A. 2005). La memoria de trabajo es el primer estadio que interviene en el proceso mnémico, y permite que la información nueva pueda ser adquirida y retenida en un periodo breve (Awh & Vogel, 2006, citado por Zapata et al. 2009). Engle, Kane y Tuholsky (1999), apelaron a la noción de memoria de trabajo para modelar las necesidades de almacenamiento y de recursos cognitivos implicados en el procesamiento durante la lectura. (Citado por Barreyro y Molina, 2005). El desempeño exitoso requiere de la disponibilidad de los objetivos de la tarea, información relevante para la tarea, y los resultados intermedios de las operaciones cognitivas. La WM es considerada como el sistema responsable del mantenimiento y procesamiento de la información relevante. Una de las características de la WM es su capacidad limitada por lo que debe ser

utilizada eficientemente. Sin embargo, la memoria de trabajo no es igual en todas las personas, y las diferencias individuales tienen consecuencias sobre la comprensión lectora.

## **Habilidad de supresión**

La habilidad de supresión se inscribe dentro del conjunto de funciones ejecutivas, que pueden definirse como habilidades implicadas en la generación, la supervisión, la regulación, la ejecución, y el reajuste de conductas adecuadas para alcanzar un objetivo de manera novedosa y creativa (Verdejo-García y Bechara, 2010). Autores que a su vez proponen el siguiente esquema de estas funciones:

- Actualización: actualización y monitorización de contenidos en la memoria de trabajo.
- Inhibición: cancelación de respuestas automatizadas, predominantes o guiadas por recompensas inminentes que son inapropiadas para las demandas actuales.
- Flexibilidad: habilidad para alternar entre distintos esquemas mentales, patrones de ejecución o tareas en función de demandas cambiantes del entorno.
- Planificación-multitarea: habilidad para anticipar, ensayar y ejecutar secuencias complejas de conducta en un plano prospectivo.
- Toma de decisiones: habilidad para seleccionar la opción más ventajosa para el organismo entre un rango de alternativas disponibles.

La habilidad de supresión se asimila así a la capacidad inhibitoria. Es un aspecto de las funciones ejecutivas relacionado directamente con la comprensión lectora. Es

la habilidad para ignorar o inhibir información irrelevante, dado que el lector activa contextualmente información irrelevante durante la comprensión que a su vez interfiere en los procesos de comprensión. La habilidad de supresión reduce o neutraliza estas interferencias permitiendo una mejor comprensión (Long et al. 2010). La supresión juega un papel importante en la construcción de estructuras de representaciones mentales coherentes que permite una mejor comprensión. (Gernsbacher, et al. 1990).

Gernsbacher (1995), al referirse al proceso de comprensión y particularmente de la comprensión lectora de los lectores experimentados, plantea que la comprensión en general y en particular para la lectura, está basada en la formación de estructuras mentales coherentes. La construcción adecuada de estas estructuras se inicia estableciendo una base de referencia o cimientos (*laying a foundation*) sobre los cuales se edificará la estructura, esta base está formada por rastros de memoria previamente almacenadas como nodos. Si la información que ingresa es coherente o se relaciona con la información de la estructura de base esta se irá integrando (*the mapping*) pero si la información no es coherente, es inadecuada o no relevante será desplazada (*the shifting*) y se iniciará la construcción de una nueva estructura. Los nodos son activados por la información entrante, en la lectura la palabra. Generalmente la activación no sólo se da para el nodo específico de la palabra que se está leyendo, sino que se activan también nodos de palabras relacionadas o asociadas e inclusive no relacionadas, llevando al lector a iniciar la construcción de nuevas estructuras. Este proceso de activación es regulado por los mecanismos de potenciación y disminución. La potenciación permite la fijación de los contenidos cuando estos son relacionados y

relevantes y la disminución, inhibe o neutraliza la activación de la información cuando es inadecuada o irrelevante. Estos mecanismos permiten la construcción adecuada de las estructuras mentales y con ello la comprensión.

Las diferencias individuales se visualizan en estos procesos, con su impacto directo en la comprensión lectora, dado que los buenos lectores construirán estructuras más coherentes e integradas que les facilita la comprensión de un texto, en cambio los lectores de nivel bajo construirán estructuras de representaciones discursivas que no están adecuadamente estructuradas, que le llevan a una menor comprensión de lo que leen.

Se ha demostrado que el fracaso de la supresión de información no relevante subyace a las diferencias individuales en competencia lectora (Long, et al. 2010; Gernsbacher, 1993, Gernsbacher, et al. 1990). En sus investigaciones han mostrado que los procesos de inhibición cognitiva son procesos estratégicos controlados por el lector y no mecánicos automáticos.

La habilidad de supresión está íntimamente relacionada con la WM, necesaria para conseguir y mantener activación y atención controlada. Por ejemplo, las diferencias en capacidad de la WM se atribuyen a las limitaciones en la habilidad de inhibir información irrelevante y mantener la activación de información relevante (Engle et al. 1992, 1999 y luego tratado por Long, et al. 2010).

## **DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA HABILIDAD DE SUPRESIÓN**

Gernsbacher et al. (1990) demostraron que las diferencias en competencia lectora estaban asociadas a diferencias en la capacidad de supresión a través de experimentos con palabras ambiguas. En estos experimentos se presentaban párrafos con palabras ambiguas, que eran desambiguadas por el contexto precedente. A continuación, los participantes realizaban un juicio de congruencia sobre palabras target relacionadas con los posibles significados de la palabra ambigua. Estas palabras targets se presentaban a los 100ms o a los 800ms tras la lectura de los párrafos. Los resultados revelaron que, a los 100ms, cuando el target era congruente con el contexto, tanto los buenos como los malos lectores experimentaban facilitación. Igualmente cuando el target era incongruente con el contexto, a ambos grupos les costó descartar la no relacionada. Hasta aquí estos resultados mostraban que ambos significados de una palabra ambigua eran activados a pesar del texto desambiguador. A los 800ms sólo a los malos lectores les costó descartar la no relacionada. La conclusión es que los buenos lectores eliminaron el sentido inapropiado de la palabra ambigua rápidamente y que lo malos lectores no lo pudieron hacer.

El mecanismo de supresión cognitiva no solamente se ha investigado con palabras ambiguas (significado), sino además con palabras homófonas (secuencia fonológica), estímulos no lingüísticos e información de variadas modalidades (Gernsbacher y Faust, 1991). En los términos de la teoría de Gernsbacher, durante la comprensión de textos, los malos lectores con problemas de supresión generan nuevas hipótesis basadas en información que no

ha sido correctamente suprimida y una vez que se dan cuenta de que esas estructuras de significado no son correctas, han de volver a la estructura inicial, abusando de las limitaciones en memoria de trabajo. Este coste es el que puede marcar la diferencia entre los que llegan a una correcta comprensión del mensaje y los que no o son más lentos al realizarlo.

Otro ejemplo donde la supresión cognitiva se hace evidente es en la manera en que los efectos del contexto modulan las relaciones semánticas entre palabras. Tenemos la noción de que los significados de las palabras se combinan en la comprensión de una oración y los significados de las oraciones se integran para construir una representación acertada del discurso. Pero lo cierto es que las cosas no ocurren de esa manera tan lineal: más bien, el significado de una palabra es seleccionado según el contexto en que aparece (Boudewyn, Long y Swaab, 2012). El contexto ejerce un poderoso efecto durante el procesamiento del significado de las palabras. Este tipo de modulación se ha observado en el *priming* asociativo: cuando se presenta una palabra precedida por un *prime* asociado semánticamente (p.ej. niño-escuela), su reconocimiento en una tarea de decisión léxica es más rápido que si es precedida por una palabra no relacionada (Boudewyn, Long y Swaab, 2012). Lo interesante es que estos efectos no parecen darse de forma significativa o sistemática en contextos más amplios (oraciones o discurso). Hess, Foss y Carrol, (1995) plantearon una serie de experimentos donde se manipuló la congruencia semántica global (entre contexto precedente y la palabra crítica) junto con la congruencia semántica local (presentando la palabra crítica junto con un asociado). Los participantes, tras escuchar el contexto, habían de

nombrar la palabra crítica. Los tiempos de nombrado mostraron efectos de congruencia semántica global, mientras que la congruencia semántica local había sido demostrada cuando las palabras críticas eran presentadas en oraciones simples, donde las restricciones contextuales eran mínimas. Una de las explicaciones en la que se apoya el efecto del contexto sobre asociaciones locales se basa en la capacidad del lector de mantener activada la información contextual (en la memoria de trabajo), a la vez que es capaz de controlar el grado en que se mantienen activados los asociados semánticos a nivel local (control ejecutivo, capacidad de supresión) (Long y Chong, 2001; Long, D., Clinton, J. y Morris, P. 2010).

## PROYECCIONES PARA ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN

Investigar las diferencias individuales en comprensión lectora y determinar en qué medida pueden explicarse por las diferencias en control ejecutivo (inhibición cognitiva) y/o memoria de trabajo. Partiendo de un experimento para analizar el grado en que el contexto modula la integración semántica (automática) entre palabras, basándonos en el *priming* asociativo, para luego cotejarlos con los obtenidos en los test de:

- Comprensión lectora: evaluación de los procesos lectores (PROLEC SE) y CLT- Cloze Test: dos pruebas de comprensión lectora
- Inhibición cognitiva: test *Stroop*: Adaptado a los objetivos de la investigación
- Memoria de trabajo: prueba de amplitud lectora (PAL)

## CONCLUSIONES

Es posible que las diferencias en memoria de trabajo y capacidad de supresión tengan impacto en el grado en que el contexto modula los efectos semánticos a nivel local y esto determine las diferencias individuales en la comprensión lectora en los lectores expertos.

Determinar, adecuadamente, los factores que están causando los problemas de comprensión lectora, permitirá generar estrategias adecuadas en los diferentes niveles educativos, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y con ello mejorar también su aprendizaje, repercutiendo directamente en una educación de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abusambra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en la comprensión de textos, *Psico Porto Alegre*, Brasil 3, 3,352- 361.
- Barreyro, J., Molinari, C. (2005). Diferencias individuales en la comprensión de textos: Inferencias y capacidad de la memoria de trabajo. *Anuario de investigaciones*, de Buenos Aires, Argentina, XIII, 43-50.
- Boudewyn, M., Long, D., Swaab, T. (2012). Cognitive control influences the use of meaning relations during spoken sentence comprehension, *Neuropsychologia*, 50, 2659 – 2668.
- Boudewyn, M., Long, D., Swaab, T. (2013). Effects of working memory span on processing of lexical associations and congruence in spoken discourse. *Frontiers in Psychology*, 4, 60, DOI 10.3389-fpsyg.2013.00060.
- Engle, R., Cantor, J. y Carullo, J. (1992). Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 972-979.
- Engle, R., Tuholski, S., Laughlin, J. y Conway, A. (1999). Working memory, short-term memory and general fluid intelligence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128, 309-331.
- Fajardo, A., Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-33.

- Gernsbacher, A., Varner, K., y Faust, M. (1990). Investigating differences in general comprehension skill, *Journal of Experimental Psychology*, 16, 3, 430-445.
- Gernsbacher, A. y Faust, M. (1991). The mechanism of suppression: A component of general Comprehension skill, *Journal of Experimental Psychology*, 17, 2, 245-262.
- Gernsbacher, A. (1993). Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms. *American Psychological Society*, 4, 5, 294-298.
- Gernsbacher, A. (1995). The structure-building framework: what it is, what it might also be, and why. B.K. Britton y AC. Graessers. *Models of text understanding*, Hillsdale, NJ. Erlbaum, 289- 311.
- Hess, D., Foss, D. y Carrol, P. (1995). Effects of global and local context on lexical processing during language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124, 1, 62-82.
- Long, D., Clinton, J. y Morris, P. (2010). Handbook of Psycholinguistics, Chapter 20 Comprehension Ability in Mature Readers, pp. 80 – 834.
- Long, D., Prat, C. (2002). Working memory and Stroop interference: An individual differences investigation, *Memory and Cognition*, 30 (2), 294-301.
- Long, D., Chong, J. (2001). Comprehension skill and global coherence: A paradoxical picture of poor comprehenders' abilities. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 27 (6), 1424-1429.
- Matthew, J., Morton, A. (2010). Handbook of Psycholinguistics. Department of Psychology, University of California at Davis, Davis, USA; University of Wisconsin, Madison, USA, 2nd Edition.

- Mayer, R. (2010). *Aprendizaje e Instrucción*. Alianza Editorial SA, Madrid - España. Segunda Edición.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*, Oxford University Press, Nueva York, EE.UU, 282 pp.
- Ramos, J. y Cuetos, F. (2007). *Evaluación de los procesos lectores: Prolec SE*, TEA Ediciones, Madrid – España.
- Suarez, A. y Meara, P. (1992). *Dos pruebas de comprensión lectora según el procedimiento Cloze CLT- Cloze test: Manual*. TEA Ediciones, Madrid- España. Segunda Edición.
- Tirapu, J. y Luna, P. (2011). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*, Manual de Neuropsicología, Ed. Viguera, 221-256. Segunda Edición.
- UNESCO, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2010) *Segundo estudio regional comparativo y explicativo SERCE*, Santiago – Chile.
- UNESCO, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2015) *Tercer estudio regional comparativo y explicativo TERCE*, Santiago - Chile
- Valles, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit*, Lima – Perú.
- Verdejo-García, A. y Bechara, A. (2010). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*, *Psicothema*, 22, 2, 227-235.
- Zapata, L., De los Reyes, C., Lewis, S., Barceló, E. (2009). *Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una Universidad de la ciudad de Barranquilla. Psicología desde el Caribe*, 23, 66 – 82.





<https://www.enfoque.global/ecuasanitas-y-el-gobierno-de-pichincha-otorgaran-seguro-medico-a-10-000-ninos-deportistas/>

## **APLICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL PARA LA CREACIÓN DE UNA HERRAMIENTA PSICOLÓGICA AUTOMATIZADA, BASADA EN EL TEST DE LA FAMILIA Y DE LA PERSONA HUMANA**

Psic. María Estefanía Borck Vintimilla

Psic. Priscila Verónica Cevallos León Wong

Dra. Ana Lucía Pacurucu Pcurucu

Correspondencia: [tefidulia@gmail.com](mailto:tefidulia@gmail.com)

[Veronique90cevallos@gmail.com](mailto:Veronique90cevallos@gmail.com)

## RESUMEN

La presente investigación se basa en la aplicación de los fundamentos de la psicología para la creación de un instrumento informático que aporte al diagnóstico y tratamiento infantil. Para ello se crearon tres perfiles psicológicos a partir del test de la persona, y se adaptó el test de la familia en formato digital, con el fin de evaluar al niño en diferentes ámbitos. Los resultados muestran que los perfiles Inhibición y Agresividad, en ambas aplicaciones (lápiz y papel e informático) son similares, a diferencia del perfil habilidades sociales que difiere en ambas versiones. El test de la familia mostró mayor similitud entre la versión original a lápiz y papel y la aplicación informatizada.

**Palabras clave:** Psicología infantil, terapia de juego, herramienta psicológica automatizada, tecnologías de la información y la comunicación.

## ABSTRACT

This research is based on the application of the principles of psychology for the design of a software tool that contributes to children's diagnosis and treatment. In order to do this, three psychological profiles were created based on the person test; and the family test in digital format was used in order to evaluate the child in different settings. The results show that the Inhibition and the Aggression test in both applications (paper and pencil and computer) are similar, unlike the social skills profiles that differs in both versions. The family test showed greater similarity between the paper and pencil version and the computer application.

**Keywords:** Child psychology, game therapy, automated psychological tool, information and communications technologies.

## INTRODUCCIÓN

En nuestro medio existe una gran cantidad de niños que se encuentran bajo situación de riesgo, debido a factores como el maltrato, migración de los padres, negligencia, abandono y violencia intrafamiliar. Según datos del Consejo Cantonal de la Niñez y la Adolescencia, en la ciudad de Cuenca, en el año 2011, la cantidad de niños, niñas y adolescentes (NNA) en acogimiento era de 269, distribuidos en las 10 casas de acogida establecidas. En estas instituciones los niños generalmente reciben atención psicológica, pero suelen presentar resistencia ante el proceso terapéutico, respondiendo con diferentes mecanismos de defensa lo que dificulta la relación terapéutica y la intervención propuesta.

Dada dicha situación, sumada a los cambios generacionales, que crean nuevas demandas en los pacientes, y los avances tecnológicos, cuyas aplicaciones son actualmente utilizadas dentro de las ciencias humanas, surge la necesidad de implementar un sistema informatizado lúdico que sirva como herramienta para el diagnóstico e intervención en esta población. De este modo se puede presentar parte del trabajo psicológico de manera novedosa, con el fin de reducir la presión que causa en estos niños la situación psicoterapéutica.

Considerando que el juego es el lenguaje propio del niño, una herramienta psicológica automatizada y presentada de manera lúdica se convierte en un medio de comunicación entre el profesional y el niño, facilitando en cierta forma el vínculo terapéutico, el diagnóstico y

la intervención. La herramienta propone una forma de abordaje psicoterapéutico que atraiga y comprometa al niño al trabajo planteado, ya que en ocasiones este muestra resistencia, agresividad y oposicionismo ante el terapeuta; con esta, “se espera que el niño sea capaz de jugar con sus conflictos en forma creativa, con la capacidad hacia una creciente autoconciencia, lo que le ayuda a modificar patrones de relaciones en una forma más independiente y adaptativa” (Mann & Mc Dermontt, 1988; en Schaefer y O’Connor, 1989).

Por otro lado, el uso de la tecnología hace más efectivo el trabajo, optimizando el tiempo y el espacio. Sin embargo, estas tecnologías no se encuentran al alcance de todos, principalmente de instituciones a cargo de este tipo de población, como fundaciones o centros de apoyo, donde los métodos de intervención y diagnóstico no siempre cumplen con los objetivos planteados, sea por falta de recursos, falta de adaptación cultural, poca accesibilidad, entre otras.

Es importante mencionar que esta herramienta pertenece a la etapa diagnóstica del proyecto MicroLuDi, el cual consiste en la creación e implementación de un micromundo lúdico interactivo, que servirá como instrumento de intervención psicológica dirigido a niños y niñas, que se encuentran bajo situación de riesgo. Además, este proyecto está orientado a la creación de sistemas informáticos psicológicos que tengan un menor costo y mayor difusión, facilitando la accesibilidad de la población a un servicio psicológico actualizado para que instituciones sin fines de lucro puedan beneficiarse y hagan uso de las tecnologías que no siempre se encuentran a su alcance.

Este trabajo investigativo pretende implementar una herramienta psicológica para evaluar a niños y niñas de 6 a 10 años, que se encuentran en casas de acogida; sin embargo esta servirá, también, como referencia para la evaluación psicológica en niños que no cumplen esta condición.

La herramienta a diseñar estará basada en la creación de un avatar personal, y en la creación de una familia, lo cual está fundamentado en el test de la figura humana (Machover) y de la familia (Lluis-Font), respectivamente.

Finalmente el instrumento creado será sometido a validación por medio de un análisis comparativo de los resultados obtenidos de la evaluación, en una población de riesgo y en una población normal.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Estado psicoafectivo del niño en acogimiento**

El niño, dentro de su desarrollo normal, posee una tendencia natural a vincularse afectivamente con su madre, quien generalmente satisface las necesidades fundamentales del mismo. En los niños que se encuentran en acogimiento, este vínculo primario ha sido interrumpido, lo cual acarrea serias consecuencias en su vida afectiva. Esta relación primaria fundamenta las bases para todas las relaciones amorosas que el niño establezca en el futuro. (Burlingham y Freud, 1977)

Estas vivencias previas, como el tener que enfrentarse a una nueva situación, pueden ser factores que determinen

ciertas conductas y actitudes del niño, los cuales pueden influir en la manera de desenvolverse en el medio, y por lo tanto en sus habilidades sociales, ya que “el desajuste en el comportamiento de los niños en acogimiento, es un reflejo de su desajuste emocional” (Marsal, 1999. p. 1).

En esta población comúnmente se aprecian ciertas características que están involucradas en su desarrollo evolutivo:

1. Dificultad en habilidades sociales y conflictos en sus relaciones interpersonales.
2. Excesiva timidez y dificultad para expresar su opinión.
3. Baja autoestima.
4. Excesiva necesidad de ser valorado o querido.
5. Sentimientos de exclusión o de rechazo por parte de los pares.
6. Dificultad para controlar la búsqueda de satisfacción inmediata de las necesidades y/o deseos.
7. Baja tolerancia a la frustración.
8. Hipersensibilidad o dureza exagerada como reacción a situaciones que causan dolor.
9. Déficit de atención y bajo rendimiento escolar.
10. Dificultad para interiorizar normas.

Las dificultades que se observan con mayor frecuencia en las casas de acogida son las de tipo conductual, ya que es común que los niños presenten un comportamiento desafiante, opositor o violento, lo cual supone problemas graves de convivencia en este tipo de instituciones. Sin embargo en esta población también se presenta conflictos internalizantes como la ansiedad y la depresión, que no son percibidos con la misma gravedad que los problemas conductuales, debido a que no dificultan

el manejo de los niños durante el acogimiento. (Del Valle, Sainero y Bravo, 2011)

## **Intervención psicológica en niños en acogimiento institucional**

Gracias a la experiencia dentro del trabajo con niños en acogimiento se ha observado ciertas características comunes en la manera en la que el niño responde a la intervención, corroborando que muchas de estas características, en varias ocasiones, dificultan el trabajo psicológico, así como la relación con el terapeuta.

En las casas de acogida suele suceder que los psicólogos no tienen una estancia permanente o duradera en la institución; por esta razón los niños deben relacionarse con diferentes profesionales en un periodo corto de tiempo, lo que dificulta la formación de un vínculo necesario para la terapia, puesto que el niño necesita estabilidad y seguridad para confiar en un adulto nuevamente.

Algunos niños se han quejado de que las entrevistas con los diferentes psicólogos con los que han trabajado, son repetitivas y “están cansados de que tengan que contar siempre la misma historia”. Podría suponerse que esto sucede cuando un psicólogo nuevo asume el cargo que ha dejado el anterior profesional y no cuenta con un registro adecuado o completo, sea por descuidos o por cuestiones de confidencialidad y ética.

Ante este tipo de situaciones, el niño también da respuestas estereotipadas pues parecería que conoce la reacción que debe presentar ante la intervención, para

cumplir las expectativas del psicólogo y así él conseguir sus propios objetivos (incentivos, regalos, premios, etc.) o incluso evitar la invasión a su intimidad.

Todas estas actitudes representan resistencias ante el proceso terapéutico que el niño parecería adoptar para defender aquello que le resulta doloroso, lo que probablemente no puede expresar con palabras.

Asimismo para la intervención con un niño en situación de acogida, se debe tomar en cuenta que este ha tenido que incorporar nuevas normas, límites y conductas, dentro de la institución, y al mismo tiempo, despedirse de manera interna de lo que ha dejado atrás. Además, de un pasado doloroso, el niño considera como situaciones conocidas las carencias o malos tratos que ha sufrido, por lo que la situación terapéutica representa una nueva situación, que le produce angustia e inquietud, y cuando se empieza un proceso nuevo con el niño los efectos de las experiencias vividas en el pasado suelen salir a la luz. (Marsal, 1999).

## **La proyección gráfica en la evaluación psicológica infantil**

En ciertas condiciones, las percepciones internas de nuestros procesos afectivos e intelectuales, en lugar de permanecer en el interior, son proyectados hacia afuera, como percepciones sensoriales. (Jiménez, 2008). Freud considera a la proyección como la atribución de los deseos y emociones del sujeto mismo hacia realidades exteriores; es decir, que el sujeto encuentra en la imagen de los demás, las características que cree poseer o las que rechaza de sí mismo (Anzieu, 1973).

La proyección, entonces, es un fenómeno que se encuentra presente en la mayoría de nuestros actos, gestos, percepciones, expresiones y elecciones, pues estos llevan de algún modo la impronta del sujeto y su personalidad. (Hammer, 1990)

En el trabajo psicológico infantil, esta tiene una especial importancia, sobretodo en el juego y la expresión gráfica, donde se ven transmitidas cosas que ellos difícilmente podrían verbalizar, aun cuando sean conscientes de los sentimientos que los afectan. (Jiménez, 2008).

La proyección gráfica permite detectar rasgos de personalidad que se encuentran en planos más profundos que la consciencia, y que pueden ser susceptibles a cambios, dependiendo de la presencia de estímulos externos. Sin embargo, dentro del trabajo infantil, el niño proyecta la imagen que tiene de sí mismo, así como la que le gustaría tener, la cual, como se mencionó anteriormente, es la que regula sus afectos y conductas.

### **Uso de herramientas automatizadas en el trabajo psicológico con niños en acogimiento**

El trabajo psicoterapéutico con niños en situaciones como el acogimiento institucional es un campo novedoso y, por lo tanto, es necesario implementar varios tipos de intervención psicoterapéutica. (West, 2000) Además, se requiere encontrar alternativas de trabajo que contrarresten algunos efectos negativos en la terapia, propios de las situaciones de riesgo que ha vivido este tipo de población. (Schaefer y O'Connor, 1988). Una alternativa a las herramientas convencionales para

el trabajo psicoterapéutico es la implementación de programas informáticos en los que el usuario interactúa a través de imágenes que se presentan en la pantalla de un dispositivo, y en los que existen reglas y un sistema de recompensas, que motivan al jugador a participar. (Moncada y Chacón, 2012).

Estas aplicaciones informáticas son adaptables dentro de la psicoterapia, principalmente con niños y adolescentes, ya que el medio digital permite cierto distanciamiento de la realidad, lo que deja al niño expresar miedos, conflictos y sentimientos, entre otros aspectos psíquicos, (Hajji, 2013) sin tanta tensión como cabría esperar dentro de una entrevista convencional. Adicionalmente favorecen el trabajo psicológico con niños en situación de riesgo, al ofrecer continuidad en el proceso terapéutico y reforzar el lazo con el terapeuta, ya que es característico de estos niños, experimentar desconfianza hacia las personas nuevas, por temor a ser rechazados o abandonados nuevamente.

Otro aspecto positivo de la implementación de aplicaciones informáticas en la terapia es la connotación “divertida” que se agrega a la situación de consulta psicológica, lo cual disminuye la ansiedad que ésta suele generar en la mayoría de pacientes, y reduce, asimismo, la resistencia que los niños vulnerables generalmente presentan ante la terapia. Finalmente, el uso de TIC’s (tecnologías de la información y comunicación) otorga al niño un papel activo, y tiene en cuenta sus preferencias, decisiones y puntos de vista, lo cual le da sentido de responsabilidad sobre sí mismo, su vida y su futuro. (Malo y Figuer, 2010).

## PROCEDIMIENTO

### Patrones o perfiles psicológicos

La herramienta psicológica propuesta dentro de esta investigación consiste en un sistema de evaluación basado en el test de la figura humana y el test de la familia, en la que el sujeto deberá seleccionar determinados ítems gráficos tomados de estos tests, y presentados de manera gráfica. Las elecciones que haga el sujeto y la disposición de estos elementos en el espacio virtual dará información sobre su estado psicológico. Para ello se ha propuesto patrones psicológicos que reúnan las características de la población a estudiar, y que permitan realizar una evaluación de manera sintetizada, de modo que sea posible cumplir con la sistematización de una aplicación informática. De este modo se plantearon tres patrones o perfiles psicológicos:

**Inhibición (I):** Engloba un patrón conductual y emocional poco expansivo, caracterizado por la tendencia a sentimientos de inferioridad, rasgos depresivos o ánimo disfórico, necesidad de apoyo, sentimientos de culpa, baja autoestima, autoconcepto negativo, falta de confianza en sí mismo, dependencia, pasividad, complacencia e inmadurez emocional.

**Habilidades sociales (HS):** Hace referencia a las dificultades en las relaciones interpersonales caracterizadas por inseguridad, desconfianza social, búsqueda exagerada de aprobación, simpatía forzada, necesidad de dar una buena impresión de sí mismo, conflicto entre la afectividad y la racionalización, sentimientos de inestabilidad, e hipersensibilidad ante las críticas u opiniones de los demás.

**Agresividad (A):** Incluye características como baja tolerancia a la frustración, tendencia a reaccionar de manera agresiva y expansiva ante las amenazas del ambiente, necesidad de dominio y poder sobre los demás, ambición, mal humor, dificultad para controlar los impulsos, impaciencia y baja capacidad de introyección.

Además se añadió un conjunto de ítems denominados **“Sin significado” (SS)** que reúne características sin un significado específico y que no se incluyen dentro de los perfiles antes mencionados.

Es importante recalcar que, como en cualquier herramienta de evaluación psicológica, esta debe incluirse en una batería de instrumentos y complementarse con la historia clínica del examinado y las entrevistas, ya que su finalidad no es dar un diagnóstico definitivo.

## **Perfiles basados en el test de la figura humana**

A partir de los criterios del test de la persona de Karen Machover se seleccionó varios ítems con base en dos aspectos principales: que evalúen los conflictos psicológicos planteados en cada patrón, y que se ajusten a la aplicación informática, es decir, que puedan ser seleccionados en forma de gráficos digitales, sin que se pierda el principio que propone el test de la persona a lápiz y papel. De este modo se excluyó aquellas características en las que intervienen la psicomotricidad, como la presión del trazo, la calidad de la línea, y el sombreado; así como rasgos adicionales, que comúnmente se observan en los dibujos, pero que por cuestiones de delimitación, no han

sido incluidos, como la movilidad del personaje (personajes que realizan determinadas actividades), o características referentes a temas sexuales, y de organicidad.

### **Criterios basados en el test de la familia**

La selección de indicadores del test de la familia se realizó en base al criterio de ubicación espacial, distancia entre los miembros de la familia, así como indicadores de valoración (tamaño y orden de los personajes) ya que lo que se pretende evaluar son las relaciones interpersonales en la familia, más que las características individuales.

Se excluyeron rasgos en los que participa la psicomotricidad, como la calidad de la línea, el sombreado; además de detalles de los personajes, para optimizar el tiempo de la aplicación y sobre todo, evitar el hastío en el examinado.

### **Modalidad de la herramienta informática**

Para la construcción del programa informático se trabajó dentro de un grupo multidisciplinario, el cual incluyó un área de diseño gráfico, para la elaboración de imágenes basadas en los criterios de los perfiles planteados; además de un área de ingeniería en sistemas, encargada de la programación de la herramienta.

### **Creación de un avatar basado en el test de la figura humana de Machover**

Se ha encontrado similitudes entre la creación de personajes que proponen los juegos de video, con la modalidad de evaluación del dibujo de la figura humana, en el sentido de que el sujeto proyecta, mediante la elección

o dibujo de rasgos y cualidades, aspectos de su propia personalidad en la construcción de una “figura humana”. Es así que esta herramienta informatizada presenta una serie de ítems gráficos (partes del cuerpo, vestimenta y accesorios) que el niño puede escoger libremente para formar una figura humana bajo la orden de “crea una persona”, en la que se espera que proyecte su estado psico-emocional.

Sin embargo existen diferencias significativas en los materiales utilizados y en la modalidad en la que el sujeto construye el personaje; por esta razón se ha visto la necesidad de seleccionar los ítems de este test que se puedan ajustar al instrumento informatizado a crear.

### **Creación de una familia con base en el test de la familia de Lluís-Font**

Con los mismos fundamentos con los que se plantea la creación de un avatar, se propone la creación de una familia, basada en los criterios de dicho test, con la finalidad de complementar la evaluación psicológica del niño, con la exploración de aspectos emocionales dentro del marco familiar.

Para la creación de la familia se plantea el uso de personajes prediseñados, y no la creación segmentada de los mismos, debido a cuestiones de tiempo y a que los criterios fundamentales del test de la familia se refieren principalmente a la ubicación de los personajes, más que a los detalles del dibujo.

Debido a que la evaluación mediante este instrumento se realiza de manera general es necesario que el terapeuta

acompañe al niño en este proceso, para que indague sobre temas importantes, que pueden aparecer de forma espontánea, y que el programa no será capaz de capturar.

## MÉTODO

### Población y muestra

La población estuvo compuesta por niños y niñas de 6-10 años de la ciudad de Cuenca. La muestra se tomó de dos tipos de instituciones: escuelas de nivel socioeconómico medio - medio bajo, y de casas de acogida, para realizar un estudio comparativo.

En un inicio se propuso una muestra total de 50 niños por cada tipo de establecimiento; sin embargo debido a algunos inconvenientes institucionales la muestra se modificó. Por consiguiente, el grupo de escuelas quedó compuesto por 93 niños y niñas; mientras que el de las casas de acogida, por 31.

### Materiales

**Test de la figura humana de Machover:** es una prueba proyectiva gráfica utilizada para evaluar diferentes rasgos emocionales y de personalidad.

**Test de la familia de Lluís-Font:** es una prueba proyectiva gráfica que evalúa las relaciones emocionales del sujeto con los miembros de su familia.

**Dispositivo móvil:** Tablet de 7 pulgadas

## PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO

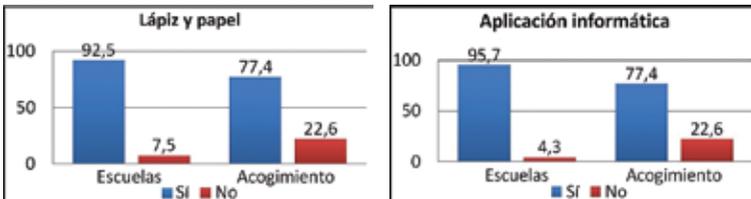
Para realizar la recolección de datos de la presente investigación se procedió a aplicar a ambas muestras los tests gráficos elegidos, así como la herramienta creada.

En primer lugar se aplicó los tests gráficos y posteriormente, el programa informático, presentado a través de un dispositivo móvil, con el fin de que este último no influya en el desempeño de los dibujos.

Los datos de ambas aplicaciones se recogieron de forma homóloga, para facilitar el procesamiento de los mismos y validar así la herramienta.

## RESULTADOS

Coincidencia de género en el test de la figura humana y creación del avatar



## Descripción de medias de los perfiles

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Perfil de inhibición LP	124	0	6	2,99	1,522
Perfil de habilidades sociales LP	124	1	8	4,35	1,707
Perfil de agresividad LP	124	0	9	2,98	1,590
Perfil sin significado LP	124	0	6	2,57	1,177
Perfil de inhibición informático	124	0	8	3,27	1,608
Perfil de habilidades sociales Informático	124	0	6	2,72	1,412
Perfil de agresividad informático	124	0	7	2,47	1,506
Perfil sin significado informático	124	1	8	4,51	1,533
N válido (según lista)	124				

## Comparación de medias del perfil de inhibición

Institución		Valor de prueba = 3					
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medidas	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						inferior	Superior
Escuela	Lápiz y papel	-,068	92	,946	-,011	-,32	,30
	Aplicación informática	1,169	92	,245	,194	-,14	,52
Acogimiento	Lápiz y papel	,000	30	1,000	,000	-,58	,58
	Aplicación informática	1,632	30	,113	,484	-,12	1,09

### Comparación de medias del perfil agresividad

Institución		Valor de prueba = 2.7					
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Escuela	Lápiz y papel	1,167	92	,246	,192	-,14	,52
	Aplicación informática	-2,156	92	,034	-,345	-,66	-,03
Acogimiento	Lápiz y papel	1,846	30	,075	,526	-,06	1,11
	Aplicación informática	,438	30	,664	,106	-,39	,60

### Comparación de medias del perfil agresividad

Institución		Valor de prueba = 3.5					
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Escuela	Lápiz y papel	4,852	92	,000	,844	,50	1,19
	Aplicación informática	-5,866	92	,000	-,833	-1,12	-,55
Acogimiento	Lápiz y papel	2,714	30	,011	,887	,22	1,55
	Aplicación informática	-2,269	30	,031	-,629	-1,20	-,06

## Frecuencias de las variables del test de la familia en ambas aplicaciones

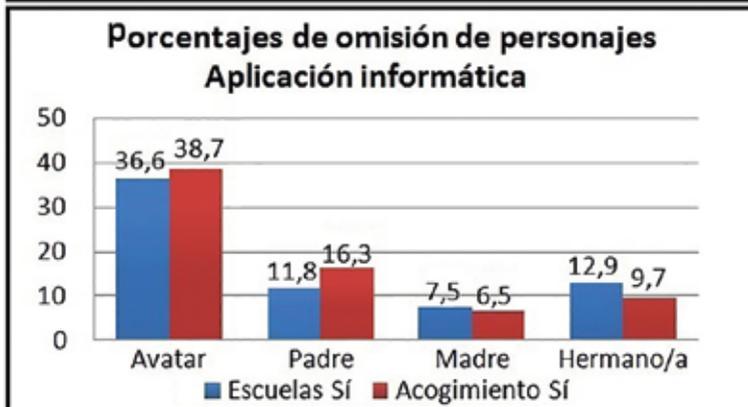
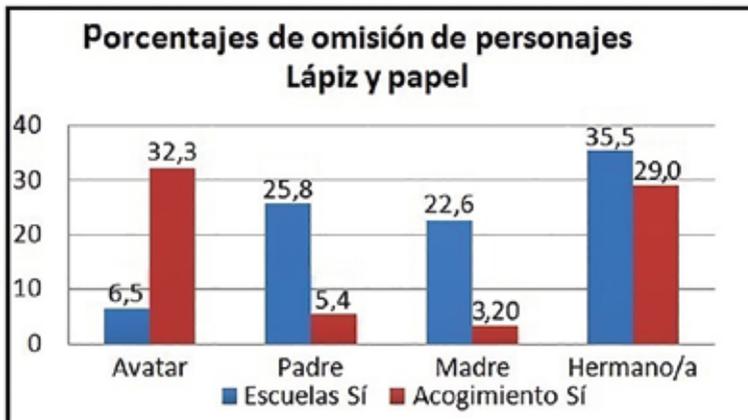
En los siguientes cuadros se exponen los porcentajes en los que aparecen las diferentes variables del test de la familia, para ambas aplicaciones (lápiz y papel e informática), en orden ascendente.

Aplicación a lápiz y papel - test de la familia												
Institución	Personaje en primer lugar	%	Personaje en último lugar	%	Relación tamaño padre - madre	%	Relación tamaño padre - yo	%	Relación tamaño madre - yo	%	Relación tamaño hermanos - yo	%
Escuelas	Padre	46,2	Si mismo	32,1	Padre > madre	52,7	Padre > si mismo	77	Madre > si mismo	80,8	Sin análisis	33,3
	Madre	23,7	Hermanos	26,9	Padre > madre	21,5	Padre = si mismo	6,7	Madre = si mismo	7,5	Si mismo > hermanos	24,7
	Hermanos	11,8	Madre	19,4	Madre > padre	18,1	Sin análisis	8,8	Sin análisis	7,5	Si mismo > hermanos	24,7
	Si mismo	10,8	Padre	10,8	Sin análisis	7,5	Si mismo > padre	4,1	Si mismo > madre	4,1	Hermanos > si mismo	17,2
	Otro personaje	8,6	Otro personaje	18,8	Sin análisis	0						
Acogimiento	Madre	44,8	Hermanos	27,6	Madre > padre	34,5	Padre > si mismo	48	Madre > si mismo	48,1	Sin análisis	53,7
	Padre	31	Si mismo	26,7	Padre > madre	27,6	Sin análisis	41	Sin análisis	34,5	Hermanos = si mismo	26,7
	Hermanos	13,8	Padre	17,2	Sin análisis	27,6	Padre = si mismo	10	Madre = si mismo	17,2	Si mismo > hermanos	17,2
	Otro personaje	6,9	Otro personaje	17,2	Padre > madre	10,1	Si mismo > padre	0	Si mismo > madre	0	Hermanos > si mismo	16,1
	Si mismo	3,4	Sin análisis	16,1	Madre	6,9						

Aplicación informática creación de la familia												
Institución	Personaje en primer lugar	%	Personaje en último lugar	%	Relación tamaño padre - madre	%	Relación tamaño padre - avatar	%	Relación tamaño madre - avatar	%	Relación tamaño hermanos - avatar	%
Escuelas	Padre	33,7	Otro personaje	18,3	Padre - madre	72	Sin análisis	43	Sin análisis	43,8	Sin análisis	47,3
	Hermanos	22,6	Hermanos	53,1	Sin análisis	18,1	Padre > avatar	30	Madre > avatar	31,3	Hermanos = avatar	21,5
	Madre	18,3	Avatar	32,9	Padre > madre	7,5	Padre = avatar	27	Madre = avatar	25,8	Hermanos > avatar	38,3
	Otro personaje	18,1	Padre	8,7	Madre > padre	2,2	Avatar > padre	0	Avatar > madre	1,1	Avatar > hermanos	16,1
	Avatar	17,2	Madre	4,3								
Acogimiento	Sin análisis	0	Sin análisis	0								
	Madre	24,1	Otro personaje	48,5	Padre - madre	66,5	Sin análisis	48	Sin análisis	44,8	Sin análisis	55,2
	Hermanos	20,7	Hermanos	24,1	Sin análisis	24,1	Padre > avatar	31	Madre > avatar	27,6	Hermanos = avatar	27,6
	Otro personaje	20,7	Padre	10,3	Madre > padre	6,9	Padre = avatar	21	Madre = avatar	27,6	Hermanos > avatar	38,3
	Padre	13,8	Avatar	8,9	Padre > madre	3,4	Avatar > padre	0	Avatar > madre	0	Avatar > hermanos	6,9
Si mismo	11,8	Sin análisis	6,9									
Sin análisis	6,9	Madre	3,4									

\*La categoría *Sin análisis* se refiere a casos en los que, debido a la omisión de personajes, o a dificultades técnicas de la herramienta informática, no se pudo realizar la comparación de estos datos.

## Porcentaje de omisión de personajes en ambas aplicaciones



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Mediante la aplicación del programa informático creado se constató que esta herramienta facilita la relación terapéutica con los niños y niñas evaluados, principalmente con los que se encuentran bajo acogimiento, ya que sirvió como lazo entre el niño y un evaluador “extraño”.
- Asimismo se vio que el instrumento creado sirve como un “medio de protección” para el niño, que le permite distanciarse de su situación dolorosa o de la posición de víctima, dentro de las primeras entrevistas con el terapeuta.
- En relación con la edad de los sujetos se observó que los niños de 6 años tuvieron más dificultades en el manejo del material informático.
- Los datos en relación con la coincidencia de género indican que, en ambas aplicaciones, los niños representan, en su mayoría, a una persona de su mismo sexo, lo cual implica una identificación de género acorde con su sexo. Sin embargo los niños de casas de acogida lo hacen en menor medida, por lo que se considera que existe un mayor grado de identificación con el género opuesto.
- Los datos obtenidos en relación con los perfiles de Inhibición y Agresividad muestran que estos son iguales para ambas muestras, tanto en la versión a lápiz y papel, como en la informática.

- Los resultados obtenidos sobre el perfil de habilidades sociales indican que este es estadísticamente diferente entre ambas aplicaciones.
- Al analizar los casos, según la institución, se observó que los perfiles presentan diferencias significativas. En relación con la muestra general son el de habilidades sociales en ambas versiones y ambos grupos, y el de agresividad únicamente en la versión informática dentro del grupo de escuelas.
- Se analizó los resultados obtenidos en la aplicación a lápiz y papel del test de la familia, y el material informático basado en el mismo test, observándose que el uso de ambas herramientas es similar, ya que ambas permiten indagar a cabalidad, la situación familiar del niño. Los datos mostraron, sin embargo, algunas diferencias formales entre ambas aplicaciones y entre la muestra de escuelas y de casas de acogida, las cuales son expuestas a continuación.
- El grupo de escuelas tiende a valorizar más al padre en ambas aplicaciones, mientras que el de acogimiento, a la madre, en ambas aplicaciones.
- En cuanto al personaje colocado en último lugar, como signo de desvalorización, se encontró que en la versión a lápiz y papel, el grupo de escuelas tiende a ubicarse a sí mismo en último lugar, mientras que el de acogimiento, prefiere colocar a un hermano o hermana. En la aplicación informática, ambas muestras eligen al final a otro personaje.

- Con respecto a la relación de tamaño entre los personajes se observó que, en general, los niños de ambos grupos respetan la autoridad y el tipo de relación que mantienen con los miembros de la familia.
- Se encontró que en los tests gráficos los niños de ambos grupos tendían a omitir más a los hermanos, y en la aplicación informática, al personaje de sí mismo.
- Las variables “distancia” y “jerarquía” no fueron concluyentes en este estudio, ya que los datos fueron muy subjetivos para ser medidos por el programa informático.

## RECOMENDACIONES

Después de analizar los resultados de la investigación se sugiere revisar los ítems y gráficos correspondientes al perfil habilidades sociales, así como las imágenes en las que puedan influir las diferencias de género. El formato de presentación de las interfaces también podría ser modificado con el fin de facilitar el manejo del programa a los niños; así, se sugiere reubicar los botones más importantes (guardar, borrar y finalizar). Asimismo se puede revisar la programación de la creación de la familia, en cuanto al análisis de los criterios usados en el mismo, con el fin de que sea más apto al sistema informático. También es necesario ampliar la lista de etiquetas para los miembros de la familia.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Anzieu, D. (1973). Les méthodes projectives. P.U.F. París, Francia
2. Burlingham, D. y Freud, A. (1977). Niños sin familia. Quinta edición. España. Editorial Plantea.
3. Consejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia (2011) Base de Datos, Cuenca- Ecuador.
4. Del Valle, J; Sainero, A. y Bravo, A. (2011). Salud mental de menores en acogimiento residencial. Junta de Extremadura, Consejería de Sanidad, Servicio Extremeño de Salud. Recuperado de [http://www.saludmentalextrmadura.com/fileadmin/documentos/Documentos\\_Tecnicos\\_SES/Guia\\_SaludMentaldeMenoresenAcogimientoResidencial.pdf](http://www.saludmentalextrmadura.com/fileadmin/documentos/Documentos_Tecnicos_SES/Guia_SaludMentaldeMenoresenAcogimientoResidencial.pdf)
5. Hajji, M. (2013). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. Ensamble. Recuperado de: [http://ensemble.educ.ar/wp-content/uploads/2013/02/Los\\_videojuegos.pdf](http://ensemble.educ.ar/wp-content/uploads/2013/02/Los_videojuegos.pdf)
6. Hammer, E. (1990). Los test proyectivos. Buenos Aires. Paidós.
7. Jiménez, B. (2008). Técnicas de exploración de la personalidad. Recuperado de <http://es.escribd.com/doc/237298266/4989751-H-T-P>
8. Malo Cerrato, S y Figuer Ramírez, C. (2010). Infancia, Adolescencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en Perspectiva Psicosocial. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v19n1/v19n1a02.pdf>

9. Marsal, A. (1999). Vivir con un niño de acogida. Recuperado de <http://www.netmoms.es/revista/ser-padres/ninos-de-acogida/vivir-con-un-nino-de-acogida/>
10. Moncada Jiménez, J y Chacón Araya, Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. N° 21,43-49. Recuperado de: [http://www.retos.org/numero\\_21/21-9.html](http://www.retos.org/numero_21/21-9.html)
11. Schaefer, C. y O'Connor, K. (1988). Manual de terapia de juego. México, D.F. El manual moderno.
12. West, J. (2000). Terapia de juego centrada en el niño. México, D.F. El manual moderno.





<http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/violencia.html?mediapopup=6612046>

## **MEMORIA PROSPECTIVA EN NIÑOS Y NIÑAS VÍCTIMAS DE VIOLENCIA**

**Rodríguez Reyes, María José**

Correspondencia: [majose\\_rodriguez88@hotmail.com](mailto:majose_rodriguez88@hotmail.com)

## RESUMEN

La revisión de la bibliografía revela que existe relación entre daños neurológicos y violencia, disfunciones que llevan a que niños y niñas víctimas de violencia presenten, entre otras, dificultad para tomar decisiones, planificar y llevar a cabo conductas. En este estudio se pretende mostrar la relación que existe entre memoria prospectiva y violencia. Para este fin se aplicó una metodología de un estudio transversal de comparación de grupos y fue necesaria la creación y validación del instrumento.

**Palabras clave:** memoria prospectiva, violencia.

## PROSPECTIVE MEMORY IN CHILDREN VICTIMS OF VIOLENCE

### ABSTRACT

Bibliographic review reveals that there is a relationship between neurological damage and violence; dysfunctions that lead children victims of violence, among other problems, to suffer from difficulties when making decisions, planning and carrying out actions. This study aims to demonstrate the existing relationship between prospective memory and violence. In order to do this, a group comparison cross-sectional study was applied, becoming necessary to create and validate the instrument.

**Keywords:** Prospective memory, violence.

## INTRODUCCIÓN

A través de la experiencia de trabajo en la casa de acogida se pudo observar que es común que niños y niñas presenten dificultad para realizar con éxito diferentes tareas que han sido planificadas anteriormente. Desde una perspectiva neuropsicológica se puede explicar esta dificultad analizando la memoria prospectiva (MP). El estudio de la MP en niños y niñas es reducido y luego de una ardua revisión bibliográfica, no se logró encontrar una prueba que mida MP en niños/as, por ello se elaboró un instrumento siguiendo el procedimiento recomendado para la creación de instrumentos de evaluación.

La memoria prospectiva se refiere a la capacidad de acordarse de realizar intenciones en el futuro con un tiempo variable de demora entre la planificación de la intención y la ejecución de la misma en un momento y lugar determinados (Cores V., Vanotti, S., Garcea, O., Politis, D., 2010). Este proceso de recordar y llevar a cabo una intención puede establecerse en las siguientes fases (Dobbs, A.R., Reeves, M.B. (1996), Álvarez, C., Menor, J., (2002): La fase de planificación (fase uno) relacionada con el momento en el que el sujeto decide realizar una acción en un futuro más o menos próximo. Fase mnésica (fase dos): Una vez la acción a realizar ha sido planificada, debe ser codificada, retenida y recuperada en el momento adecuado para garantizar, de esta manera, su ejecución final. Fase de ejecución (fase tres) el sujeto ejecuta la acción previamente formada y memorizada. Fase de comprobación (fase cuatro) el sujeto comprueba si ha realizado adecuadamente la acción o si no la ha ejecutado, tratando de evitar los errores por repetición o por omisión.

Teicher M., et. Al. (2003) afirman que los altos niveles de estrés temprano tienen efectos sobre el desarrollo cortical, especialmente en la maduración prefrontal y laterización hemisférica. La corteza cerebral se desarrolla lentamente mediante procesos cíclicos de reorganización. Entre las funciones que se destacan están la formulación de planes y estrategias, la toma de decisiones, la memoria de trabajo y la atención.

Para la evaluación de la memoria prospectiva se toma en cuenta que en la mayoría de los test de MP el recuerdo de intenciones se debe realizar mientras el sujeto resuelve otra actividad llamada tarea concurrente. Las intenciones se representan como nodos meta en la memoria, lo cual les confiere activación adicional a la de su codificación. Este efecto explica por qué las personas son exitosas a la hora de ejecutar sus intenciones pendientes, aunque las posibilidades de confusión sean abundantes. (Meilán J. J. G, Carro, J., Arana, J. M., Gordillo, F. 2012).

Gordillo et. al. (2010) acuerdan que los elementos que componen una tarea de memoria prospectiva basada en eventos del siguiente modo: Tarea que los participantes deben realizar durante la prueba (*tarea de fondo*). Acción programada en las instrucciones que debe realizarse bajo determinadas circunstancias (*conducta intencionada*). Estímulos que permiten el recuerdo de realizar dicha acción y que aparecen dentro de la tarea de fondo (*claves de recuperación*).

## MATERIALES Y MÉTODO

### Validación

El instrumento fue revisado por diferentes expertos, se recomendaron cambios y se aprobó el resultado final. También se realizaron pruebas piloto a ocho niños/as de seis, siete, ocho, y nueve años de edad. Cuatro se encontraban acogidos y la otra mitad fueron niño/as que se conocía no eran víctimas de violencia, y nos encontramos con diferentes dificultades y observaciones: respecto a la prueba, los niños de seis y siete años demostraron dificultad en la lectura de un cuento por tanto les costaba mucho mantener la consigna y además leer el cuento. Por lo tanto se planteó la aplicación de la prueba para niños de ocho a diez años de edad. En cuanto a los resultados de la aplicación: Los niños/as que no eran víctimas de violencia mostraron mejores resultados que los niños/as que se encontraban acogidos. Asimismo, se realizó la aplicación a 120 estudiantes, 60 niñas y 60 niños, de entre 8 y 10 años de edad. Finalmente para su validación, después de las actividades mencionadas se aplicaron dos subescalas del WISC III que son: el de laberintos y el subtest de historietas. El subtest de laberintos incluidos en la escala de inteligencia de Wechsler para niños – IV, es un método muy útil para evaluar el área prefrontal, ya que su realización implica la puesta en marcha de subprocesos ejecutivos relacionados con el sistema ejecutivo central tales como: planificación, inhibición, anticipación y memoria prospectiva (Portellano, J., Martínez-Arias, R., Zumárraga, L., 2009)

**Metodología.** El estudio es descriptivo transversal, de análisis comparativo de grupos.

**Población.** Se aplicó a 150 niños/as divididos en dos grupos: El primer grupo conformado por treinta niños que cumplieron los siguientes criterios: Ser escolarizados, acogidos por situaciones de violencia intrafamiliar, que no presenten daños patológicos o neurológicos. El segundo grupo conformado por 120 niños, 60 niñas y 60 niños, entre 8 y 10 años de edad que cumplieron los siguientes criterios: Escolares que aparentemente no vivan en situación de violencia intrafamiliar, y que tengan características sociodemográficas similares al primer grupo.

**Instrucciones de aplicación del instrumento.** Debe ser aplicado individualmente, las instrucciones deben ser leídas en voz alta a los niños/as, responder ante cualquier duda, no dar sugerencias de respuesta. La prueba tiene una duración de 20 min. aproximadamente; se facilitará el material necesario, y un cuento a cada uno para que pueda ser manipulado y trabajado de acuerdo a cada persona. La consigna estará descrita en breves palabras y es de fácil entendimiento; se le preguntará si es que les quedó claro, pidiéndoles que repitieran la consigna.

**Puntuación.** Se debe tomar en cuenta si se ejecuta la tarea siguiendo adecuadamente la consigna; si es que tiene la intención o recuerdo que tiene que realizar algo, pero no sabe que es, o si olvida totalmente que tiene que realizar una actividad.

Serán calificados sobre dos puntos en las actividades uno y cuatro, si es que realiza la acción, y sobre uno si tiene la intención. Si no realiza la actividad planteada

la puntuación será cero. Para las preguntas dos y tres se calificará sobre uno, tomando en cuenta respuestas relacionadas con planificación e intención.

## **RESULTADOS**

### **Análisis de resultados de la comparación de las pruebas de memoria prospectiva aplicadas a ambos grupos**

En el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva e inferencial en la explicación de la muestra y el análisis de las variables, además, para un mejor manejo de los datos y comprobación de los resultados se analizó la relación entre las variables con dos formas de correlación: Se procesaron los datos utilizando un análisis de las curvas por medio del programa del SPSS, en donde se evidencia la significación entre los test, para ello se agruparon los puntajes brutos del test de memoria prospectiva de las historias y laberintos del Wisc. Se utilizó la prueba correlación para el coeficiente de correlación y diferencia de medias para ver la significancia y la diferencia entre los puntajes para establecer la correlación en base al análisis de las medias de los datos originales. Respecto de la diferencia entre los grupos de estudio según edad, el cuadro #1 nos indica que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos que se deba a la edad de los niños participantes en el estudio ( $p$  mayor a 0,05).

**Cuadro #1**

EDAD	NO VIOLENCIA	VIOLENCIA
<b>Características</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>Media</b>	9	9
<b>Desviación estándar</b>	0,81	0,83
<b>Puntuación Z</b>	0	P > 0.05
<b>No hay diferencia significativa</b>		

En cuanto a la comparación entre características estadísticas según grupo y test aplicado de memoria prospectiva (MMP), observamos que existe una diferencia del 16,75% (Cuadro # 2) a favor del grupo A en relación a las del grupo B determinadas por la exposición a violencia en el test MMP aplicado a los niños del estudio, siendo ésta estadísticamente significativa ya que  $P=0,004$ .

**Cuadro #2**

GRUPO	NO VIOLENCIA	VIOLENCIA	DIFERENCIA GRUPOS A – B
<b>Característica</b>	<b>MMP A</b>	<b>MMP B</b>	
<b>Máximo</b>	6	6	0%
<b>Mínimo</b>	0	0	0%
<b>Media</b>	4,52	3,76	-16,75%
<b>Desviación estándar</b>	1,31	1,65	
<b>Puntuación Z</b>	<b>2,34</b>	<b>P=0,004</b>	<b>Hay diferencia significativa</b>

En la comparación entre características estadísticas según grupo con las subescalas del Wisc, Historias la diferencia entre las puntuaciones máximas de ambos grupos es de 21,05% y en la media es de 8,74% ambas

a favor del grupo A, determinadas por la exposición a violencia en el test HISTORIAS aplicado a los niños del estudio, no siendo ésta estadísticamente significativa ya que  $P=0,1$ . (Cuadro #3)

**Cuadro #3**

	<b>HISTORIAS A</b>	<b>HISTORIAS B</b>	<b>DIFERENCIA GRUPOS A – B</b>
<b>Máximo</b>	38	30	-21,05%
<b>Mínimo</b>	0	4	NO VALORABLE
<b>Media</b>	22,86	20,86	-8,74%
<b>Desviación estándar</b>	7,78	6,86	
<b>Puntuación Z</b>	<b>1,38</b>	<b>P=0,1</b>	<b>No hay diferencia significativa</b>

Respecto a los laberintos, las puntuaciones en el test LABERINTOS (cuadro #4) no varían en sus valores máximos, en sus valores mínimos en 50% y en su media en 23,9% entre ambos grupos, mostrándose superior en el grupo A. La diferencia está determinada por la exposición a violencia, siendo ésta estadísticamente significativa ya que  $P=0,00000002$ .

**Cuadro #4**

<b>CARACTE- RÍSTICAS</b>	<b>LABERINTOS A</b>	<b>LABERINTOS B</b>	<b>DIFERENCIA GRUPOS A – B</b>
<b>Máximo</b>	30	30	0%
<b>Mínimo</b>	12	6	-50%
<b>Media</b>	24,05	18,3	-23,9%
<b>Desviación estándar</b>	4,85	5,19	
<b>Puntuación Z</b>	<b>5,49</b>	<b>P=0,00000002</b>	<b>Hay diferencia significativa</b>

## CONCLUSIONES

Es importante recordar los objetivos planteados inicialmente en este estudio que fueron los de diseñar, validar y aplicar un instrumento que permita evaluar la memoria prospectiva en los niños y niñas víctimas de violencia para identificar la situación de memoria prospectiva en dicho grupo. Se diseñó un instrumento de evaluación elaborada tomando en cuenta la teoría y después de la revisión y aprobación de expertos, se consideró que el instrumento es adecuado para iniciar la aplicación. Fue importante la aplicación al grupo de niños/as no víctimas de violencia (grupo A) que están en un mismo contexto sociocultural que el grupo de violencia (grupo B). Los resultados obtenidos en cuanto a la comparación entre características estadísticas según grupo y test aplicado de memoria prospectiva (MMP), observamos que existe una diferencia del 16,75% a favor del grupo A en relación con el grupo B diferencia determinada por la exposición a violencia en el test MMP aplicado a los niños del estudio, mostrando un mejor rendimiento los niños/as que no son víctimas de violencia en comparación con los niños/as acogidos víctimas de violencia. Luego de la aplicación del instrumento MMP, se procedió a la aplicación de dos subescalas del Weshler. En la comparación entre características estadísticas con la subescala del Wisc, Historias, la diferencia entre las puntuaciones máximas de ambos grupos es de 21,05% y en la media es de 8,74% ambas a favor del grupo A, determinadas por la exposición a violencia en las “historias” aplicado a los niños del estudio, no siendo ésta estadísticamente significativa. Respecto a los laberintos, las puntuaciones en esta subescala no varían en sus valores máximos, en sus valores mínimos

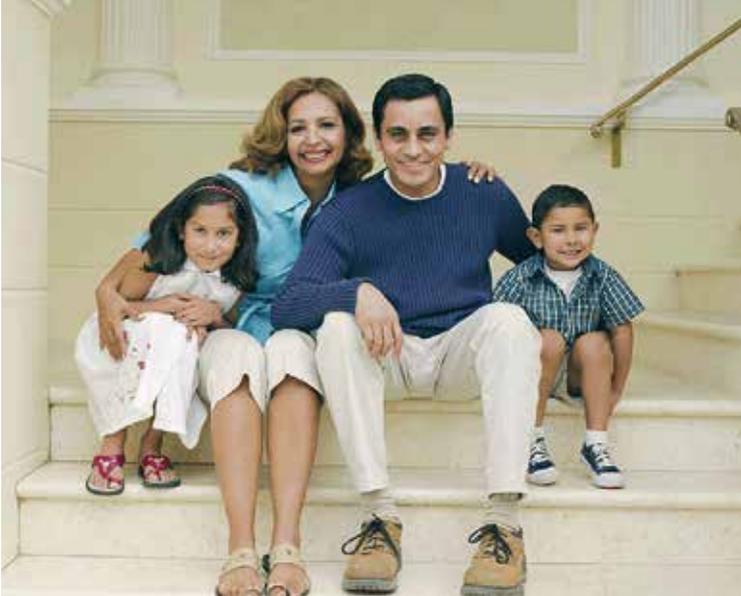
en 50% y en su media en 23,9% entre ambos grupos, mostrándose superior en el grupo A. La diferencia está determinada por la exposición a violencia, siendo ésta estadísticamente significativa.

## **RECOMENDACIONES**

Es fundamental que esta propuesta de instrumento sea tomada en cuenta como parte de la evaluación que se realiza en las casa de acogida para elaborar además la planificación de intervención en el caso de que sea necesario. Sería importante realizar el baremo del instrumento elaborado. Se recomienda implementar paralelamente a la elaboración y aplicación del instrumento y después de los resultados que se han obtenidos en esta tesis, elaborar un programa de intervención para trabajar la memoria prospectiva y obtener mejores resultados en la intervención psicológica de los niños/as en las casas de acogida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cores V., Vanotti, S., Garcea, O., Politis, D., (2010) “Estudios de la memoria prospectiva en pacientes con lesión cerebral”, Revista Neurol Argentina, Vol. 02 núm. 03 pág. 197-205.
- Dobbs, A.R., Reeves, M.B. (1996). Prospective Memory: more than memory en Álvarez, C., Menor, J., (2002) “Procesos Cognitivos y correlatos neurológicos de las acciones demoradas”, Revista de psicología general y aplicada: Revista de la federación Española de Asociaciones de Psicología, Vol. 55, N 1 pags. 45-66.
- Gordillo, F., Arana, J., Meilán, J., Mestas, L., (2010) “Efecto de la emoción sobre la memoria prospectiva: un nuevo enfoque basado en procedimientos operantes” Pyschological Writtings, vol.3, pág. 40-47. España, Málaga.
- Meilán, Juan J.G., Carro, Juan., Arana, J.M, Gordillo, F. (2012), Formar una intención induce la inhibición de estímulos interferentes. *Aportaciones recientes al estudio de la MOTIVACIÓN Y LAS EMOCIONES*, 22. Recuperado de [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=uJfDILcAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation\\_for\\_view=uJfDILcAAAAJ:4TOpqqG69KYC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=uJfDILcAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=uJfDILcAAAAJ:4TOpqqG69KYC)
- Mesa-Gresa, P., Moya-Albiol, L. (2011) “Neurobiología del maltrato infantil: el “ciclo de la violencia” Revista Neurol, 489-503.
- Portellano, J., Martínez-Arias, R., Zumárraga, L., (2009) ENFEN: evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños, TEA ediciones, S.A., Madrid España.
- Teicher, M., et. Al. (2003) “The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment”. Elsevier, 27 (1-2), 33-44.



<http://tiposdefamilias.com>

# **INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS NIÑOS DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL CENTRO EDUCATIVO BELL ACADEMY**

**Corral Espinoza, María Paz**

Correspondencia: [pazcorral82@gmail.com](mailto:pazcorral82@gmail.com)

## RESUMEN

Con la finalidad de determinar cuán influyentes son los padres en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos, se evaluó el estilo de crianza de los padres, específicamente la forma cómo manejan la disciplina y las emociones de sus hijos; a la vez se realizaron observaciones a los niños, en base a las cuales se completaron escalas referentes a tres de los cuatro componentes de la inteligencia emocional a evaluar (empatía, autocontrol y habilidad social); para el cuarto componente (automotivación) se utilizó una escala de autoevaluación. Posteriormente, mediante el programa SPSS, se correlacionó el estilo de crianza de los padres con cada uno de los elementos evaluados en los niños.

Los resultados obtenidos indican que la forma cómo los padres manejan las emociones es un fuerte predictor del nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos. Por otro lado, la manera cómo los padres manejan la disciplina parece ser un elemento secundario en lo que respecta al desarrollo de la ya mencionada inteligencia.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, disciplina, emociones, desarrollo emocional, padres.

## **ABSTRACT**

In order to determine how parents influence in the development of the children's emotional intelligence, the parenting style, specifically the way they handle their children's discipline and emotions, was assessed. At the same time, the children were observed; on the basis of which, scales for three of the four components that make emotional intelligence (empathy, self-control, and social skills), were completed. For the fourth component (motivation) a self-rating scale was used. Subsequently, by means of the SPSS statistical program, the parents' upbringing style was correlated with each of the elements evaluated in the children.

The results obtained indicate that the way parents handle emotions is a strong predictor of the level of development of their children's emotional intelligence. On the other hand, the way parents handle discipline seems to be a secondary element in respect to the development of the mentioned Intelligence.

**Keywords:** Emotional intelligence, discipline, emotions, emotional development, parents.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día la cantidad de personas que sufren trastornos mentales, en mayor o menor medida, es alarmante. Esto no solo afecta a quien lo padece, sino que puede resultar perjudicial para la sociedad; un individuo cuya salud mental se ve afectada, tendrá dificultades para desempeñarse en el nivel académico-laboral, así como para relacionarse con los demás.

Aunque se han desarrollado una variedad de terapias cuya finalidad es guiar a la persona en la resolución de sus conflictos, estas únicamente tratan con los síntomas de un problema subyacente. Por ello la misión de un psicólogo debe ser la de encontrar la verdadera causa o causas que originan el problema en cuestión, para así poder realizar programas de prevención, que permitan disminuir la incidencia de enfermedades mentales.

Una de las hipótesis que se han planteado para explicar el origen de tales padecimientos es la falta de desarrollo de la inteligencia emocional, la cual hace referencia a la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, así como la habilidad para manejar dichas emociones apropiadamente. Según los adeptos a esta teoría, quien domina sus emociones controla su sentir y actuar, disminuyendo así sus posibilidades de desarrollar una variedad de trastornos psicológicos, a la vez que facilita las relaciones con los demás.

Sin embargo, no basta con plantear que una baja inteligencia emocional se asocia a una serie de trastornos de salud mental, es fundamental comprender qué factores provocan dicha situación. Autores como Daniel Goleman,

y John Gottman, psicólogos expertos en este tema, han estipulado que la relación que tiene el niño con sus padres, especialmente durante los primeros años de vida, tiene una enorme influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Por lo expuesto anteriormente se vio la necesidad de realizar una investigación que permita determinar si, efectivamente, los padres influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos y, de ser así, cuán significativa es su influencia, y cuáles son los estilos de crianza que permiten el desarrollo de dicha inteligencia.

## MARCO TEÓRICO

Daniel Goleman define la Inteligencia Emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”.

Según Goleman (1998), la inteligencia emocional se compone de cinco elementos:

- **Autoconciencia.** Se refiere a la capacidad de reconocer las propias emociones y el efecto que estas tienen sobre uno mismo. De esta depende el desarrollo de los demás componentes de la inteligencia emocional.
- **Autocontrol.** Es la habilidad para manejar o regular nuestras emociones y no dejarse dominar por ellas, sobre todo en situaciones de alta carga emocional.
- **Empatía.** Significa ponerse en el lugar del otro, es

- decir, no únicamente comprender cómo se siente la otra persona, sino sentir lo que siente el otro.
- **Automotivación.** Hace referencia a la habilidad para dirigir nuestras emociones de forma que se puedan alcanzar los objetivos planteados; es la capacidad de persistir en una tarea, a pesar de las dificultades.
  - **Habilidad Social.** Se refiere a la capacidad de interactuar y relacionarse con las demás personas de forma mutuamente satisfactoria.

Goleman (1995) señala que la inteligencia emocional tiene una base biológica, la forma cómo se procesan las experiencias, y el significado emocional que se les atribuye, depende de la forma cómo está estructurado el cerebro.

La parte más antigua y primitiva del cerebro es el tronco cerebral, el cual se encarga de regular las funciones vitales básicas, asegurando así la supervivencia del individuo. A partir del tronco cerebral, surgió el sistema límbico, un conjunto de órganos que se encargan de proporcionar al animal una amplia gama de emociones y, además, son responsables de los procesos de aprendizaje y memoria. Finalmente, millones de años después, surgió la neocorteza o cerebro pensante, cuya función es comparar y comprender lo que perciben los sentidos, así como tener sentimientos con respecto a nuestras emociones o ideas.

El hipocampo y la amígdala son los elementos más importantes del cerebro emocional; el primero se encarga de recordar los datos puros, y el otro de dar significado emocional a dichos datos. Adicionalmente, la amígdala determina posibles amenazas basándose en los recuerdos de situaciones que produjeron temor o daño en el individuo,

y alerta al hipotálamo para que este desencadene los mecanismos de ataque o huida en situaciones de alta carga emocional.

Como demostró Ledoux (citado por Goleman, 1995), durante una emergencia emocional, la amígdala tiene la capacidad de dirigir gran parte del resto del cerebro, incluida la mente racional. Puesto que una parte de la información ya llegó a la amígdala, esta puede desencadenar una reacción incluso antes de que la neocorteza pueda analizar plenamente la situación, es por eso que muchas veces una persona “actúa sin pensar”.

Esto no quiere decir que estamos a merced de la amígdala, pues la corteza prefrontal (parte de la neocorteza), específicamente una región conocida como corteza orbitofrontal, se encarga de regular los impulsos emocionales (excepto aquellos demasiado intensos), al amortiguar las señales que envía la amígdala para desencadenar una respuesta en el individuo. Además del autocontrol, la corteza orbitofrontal se encarga, junto con otras regiones de la corteza prefrontal y el cíngulo anterior, de codificar los sentimientos propios (autoconciencia) y de los demás (empatía), y de relacionarse adecuadamente con otras personas (habilidad social) (Gerhardt, 2004); esto es posible únicamente si es que se ha establecido una correcta conexión entre la corteza orbitofrontal y la amígdala, el desarrollo de dicha conexión depende de la forma en que los padres tratan a su hijo, especialmente durante los primeros años de vida.

Durante el primer año de vida el establecimiento de un apego seguro es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional. Este se logra cuando los padres

responden a las necesidades del bebé, es decir lo consuelan cuando llora (un llanto no atendido produce altos niveles de cortisol que puede afectar ciertas áreas cerebrales asociadas con la inteligencia emocional), le proporcionan afecto, y establecen una interacción sincrónica (Acredolo & Goodwyn, 2005) (González, 2004).

A medida que el niño crece, el estilo de crianza empleado para educar a los hijos, está directamente relacionado con el desarrollo de distintos rasgos de personalidad y patrones de conducta relacionados con la inteligencia emocional.

Diana Baumrind (citada por Berger, 2006) identificó tres estilos de crianza:

- **Padres autoritarios.** Se caracterizan por ser controladores y estrictos, no toman en cuenta los deseos de sus hijos, simplemente dictan órdenes y esperan que estas se cumplan; tienden a utilizar la coerción verbal o física. Por lo general, suelen ser poco cariñosos.
- **Padres permisivos.** Son cariñosos, sin embargo ponen poco o ningún control a la conducta de su hijo.
- **Padres democráticos.** Toman en cuenta las opiniones de sus hijos, pero sin dejarse dominar por ellas, explican las razones de las normas que establecen y utilizan la negociación para llegar a acuerdos; también son afectuosos.

Aunque los padres tengan un estilo de crianza democrático, no necesariamente significa que traten las emociones de la manera más apropiada. Las investigaciones de John Gottman (1998) permitieron conocer qué técnicas utilizan los padres para tratar con

las emociones de sus hijos, y así agrupar a los padres en cuatro categorías:

- **Padres que descartan las emociones.** Cuando su hijo está enojado, triste o temeroso, emociones consideradas negativas, este tipo de padres intenta cambiar el humor del niño por uno más positivo; para hacerlo, le demuestran al niño que el motivo por el cual está disgustado o afligido no es realmente importante, o intentan distraer al pequeño para que se olvide del problema.
- **Padres que desaprueban las emociones.** Reprimen o castigan a sus hijos cuando expresan ira, tristeza o miedo, en situaciones que el padre considera que no son suficientemente importantes como para desencadenar tales emociones, o cuando estas duran mucho tiempo.
- **Padres permisivos con las emociones.** Consideran que es fundamental permitir que el niño exprese sus emociones; el problema reside en que estos padres no ponen límites a la conducta del niño, y no saben cómo orientar a su hijo para que este pueda solucionar lo que lo aqueja.
- **Padres entrenadores emocionales.** Reconocen y validan lo que sienten sus hijos, pero a la vez ponen límites a la conducta, consideran que aunque las emociones por sí no son malas, estas se deben expresar de formas apropiadas; enseñan cómo regular las emociones y solucionar problemas; consideran que no hay motivo para temer a los sentimientos, y que incluso los considerados “negativos” tienen propósitos útiles en la vida. Los niños, hijos de este tipo de padres, evidencian una inteligencia emocional bien desarrollada.

## RECOLECCIÓN DE DATOS

La investigación se realizó en la escuela Bell Academy, de la ciudad de Cuenca, Ecuador, con los padres y niños de primero, segundo y tercer año de Educación General Básica. Para evaluar la influencia que tienen los padres sobre el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos, se solicitó al padre o representante, que pase más tiempo con el niño, que complete el Cuestionario de Estilo Parental de Gottman, destinado a evaluar las estrategias que utilizan los padres para manejar las emociones de sus hijos; y también el Cuestionario de Estilos de Crianza o PSDQ (por sus siglas en inglés), que valora el tipo de disciplina que emplean los padres para educar a sus hijos.

Al no contar con un test que valore la inteligencia emocional en niños de cinco a ocho años, la metodología utilizada para evaluar esta área consistió en observaciones por un período de un mes en cada grado, en base a las cuales se completó la Escala de Empatía de Griffith, la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox, y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas.

Tanto los cuestionarios aplicados por los padres, como las escalas de empatía y autocontrol, fueron traducidas del inglés y certificadas por un profesional. Puesto que estos instrumentos de evaluación no contienen baremos, ni preguntas que hagan referencia a aspectos propios de una cultura, se consideró que una validación lingüística era suficiente, y no se requería aplicar la versión traducida a una muestra poblacional.

Para valorar la automotivación se utilizó la Escala de Motivación Intrínseca vs Extrínseca Dentro del Aula de Harter, adaptada por María Estela Jiménez y Silvia Macotela.

No se evaluó la autoconciencia pues no existe una escala o cuestionario para valorar esta área en niños de las edades señaladas anteriormente; puesto que las otras áreas de la inteligencia emocional dependen de la autoconciencia, la valoración de estas indirectamente indicará el nivel de esta última.

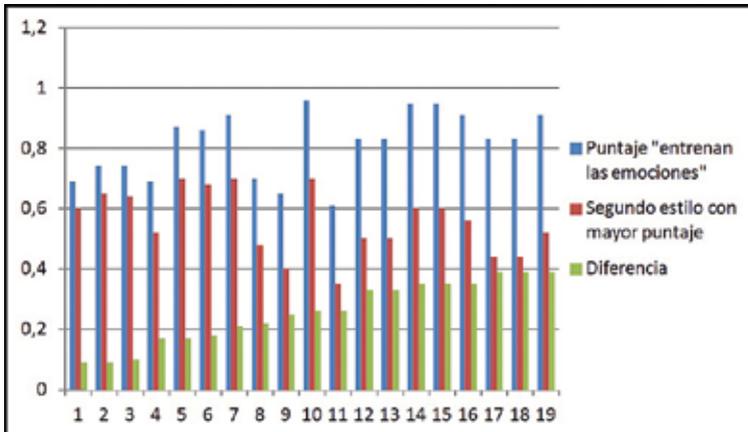
Se comenzó con una muestra de 31 estudiantes, sin embargo, en el transcurso de la investigación, se retiraron dos; adicionalmente, los padres de cuatro niños no respondieron los cuestionarios solicitados, por lo que la muestra se redujo a 25 estudiantes. Posteriormente se eliminó a dos estudiantes, pues se comprobó que los padres habían mentado en los cuestionarios, por lo que la muestra final está compuesta por 23 niños.

## RESULTADOS

**Estilo Parental de Gottman.** Se encontró que 19 de los 23 padres de familia obtuvieron el puntaje más alto en el estilo “padres que entrenan las emociones”, el cual está relacionado con un mayor desarrollo de la inteligencia emocional en los hijos. Sin embargo, al examinar más detalladamente los cuestionarios se notó que, en muchos casos, uno o más de los otros estilos parentales (no relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional) tenían puntajes muy próximos al estilo “padres que entrenan las emociones”. Esto llevó a la conclusión de que era posible

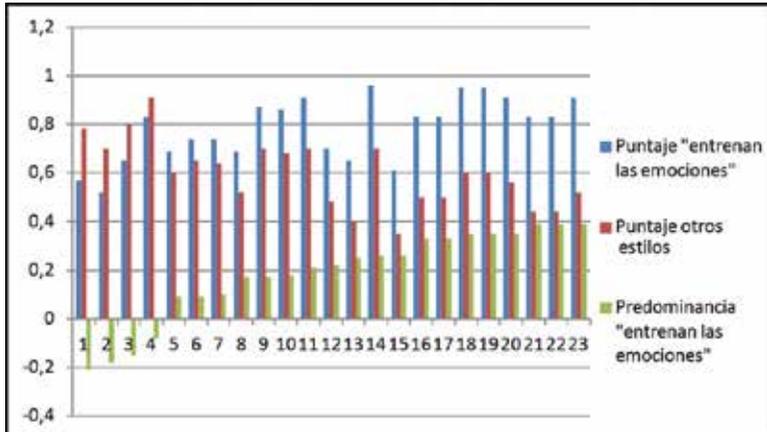
que los padres presenten, a la vez, conductas de diferentes estilos parentales, por lo que la clave para identificar qué padres eran realmente entrenadores emocionales, residía en evaluar cuan predominante era este estilo en la dinámica familiar; para ello, se obtuvo la diferencia entre el puntaje de “padres que entrenan las emociones” y el segundo estilo con mayor puntaje (Figura 1).

**Figura 1.** Diferencia entre el estilo de crianza “padres que entrenan las emociones” y segundo estilo de crianza con mayor puntaje, del Cuestionario de Estilo Parental de Gottman.



Para incluir todos los datos en un solo formato, en los casos en los que otros estilos obtuvieron el mayor puntaje, se restó el valor de estos del de “padres que entrenan las emociones”, lo que resulta en un valor negativo que muestra una baja presencia de conductas dirigidas a desarrollar la inteligencia emocional (Figura 2). Mientras mayor es el valor de la diferencia, mayor la capacidad de los padres de guiar emocionalmente a sus hijos.

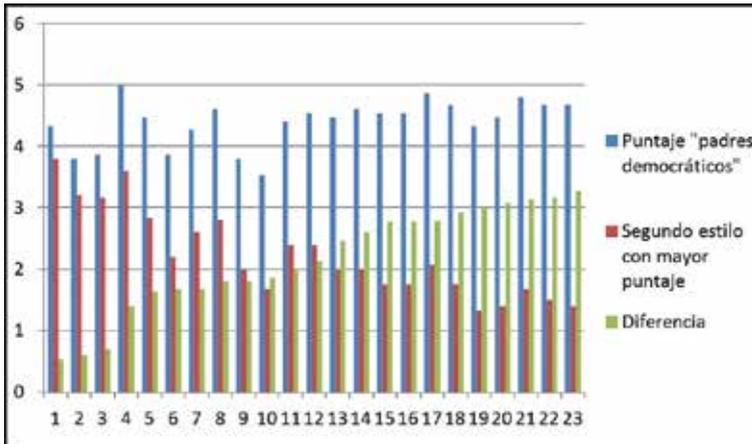
**Figura 2.** Predominancia del estilo de crianza “padres que entrenan las emociones”.



**Cuestionario de Estilos de Crianza o PSDQ.** Se encontró que 23 de los 23 padres de familia obtuvieron el puntaje más alto en el estilo “padres democráticos”, lo que significa que ejercen la disciplina de forma apropiada, es decir, establecen reglas tomando en cuenta las opiniones de su hijo (pero sin dejarse dominar por ellas), explican los motivos de dichas normas, y evitan la agresión física o verbal cuando el niño presenta una conducta incorrecta.

Al igual que con el cuestionario de Gottman se decidió evaluar qué tan predominante es el estilo democrático, para lo cual se obtuvo la diferencia entre el puntaje de “padres democráticos” y el segundo estilo con mayor puntaje (Figura 3).

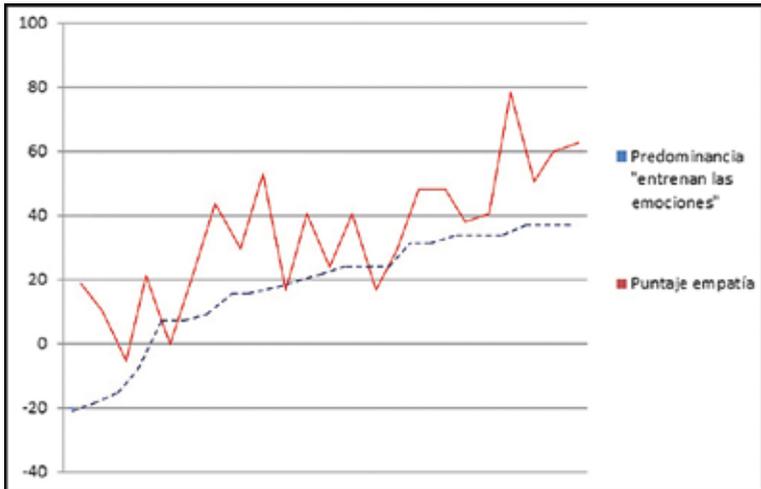
**Figura 3.** Predominancia del estilo de crianza “padres democráticos”.



Posteriormente se realizaron gráficos de barras para comparar la predominancia que presentaba cada padre en el estilo “padres que entrenan las emociones”, así como en el estilo “padres democráticos”, con cada uno de los puntajes obtenidos por su hijo en las diferentes escalas (empatía, autocontrol, habilidad social y automotivación); adicionalmente, se utilizó el programa SPSS para correlacionar las variables antes indicadas, y así obtener valores exactos que permitan determinar si existe una relación entre las variables, y cuán significativa es esta (Figura 4). Vale mencionar que la razón por la cual los valores correspondientes a “padres que entrenan las emociones” y “padres democráticos” varían de un gráfico a otro se debe a que cada una de las diferentes escalas para evaluar los componentes de la inteligencia emocional tienen su propio rango de puntajes; por ello,

con la finalidad de facilitar la comparación entre las dos variables, se ajustó el valor del estilo de crianza de los padres para así aproximarlos al rango de valores de la escala correspondiente. Esto no afecta de ninguna manera el resultado final.

**Figura 4.** Comparación entre la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y la empatía de los niños.

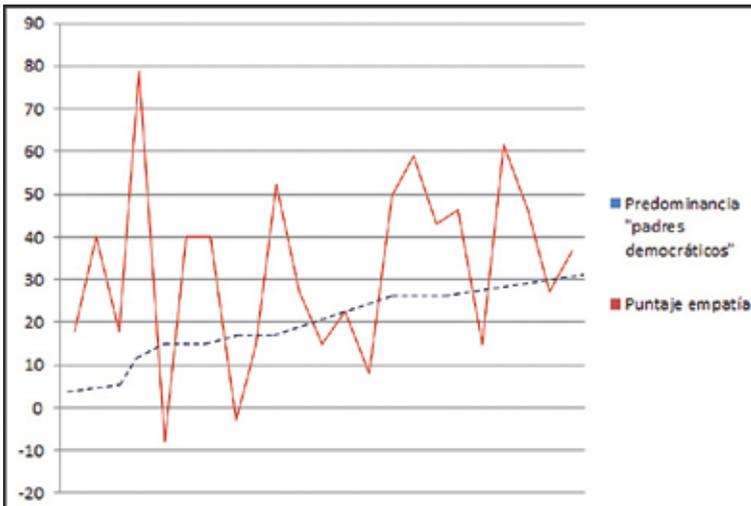


Después de realizar en análisis estadístico se pudo determinar que existe una fuerte correlación positiva (.728), lo que indica que a medida que aumenta la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” también aumenta el puntaje obtenido en la Escala de Empatía de Griffith, es decir, incrementa la empatía de los niños.

El valor p [Sig. (bilateral)] es de .000, lo que indica que la correlación es muy significativa; en otras palabras, la relación entre las dos variables es real, y no producto del azar.

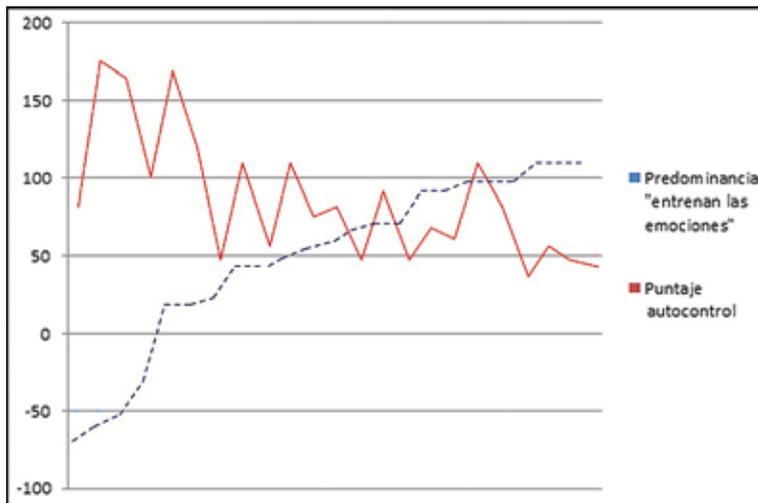
El valor de R cuadrado es de .531, lo que significa que la empatía depende en un 53,1% de la forma cómo los padres manejan las emociones, lo cual indica la gran influencia que tienen los cuidadores sobre los pequeños.

**Figura 5.** Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres democráticos” y la empatía de los niños.



No existe correlación (0,194) entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y la empatía de los niños, por lo tanto la forma de disciplinar tiene poca influencia en este elemento de la inteligencia emocional.

**Figura 6.** Comparación entre la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y el autocontrol de los niños.

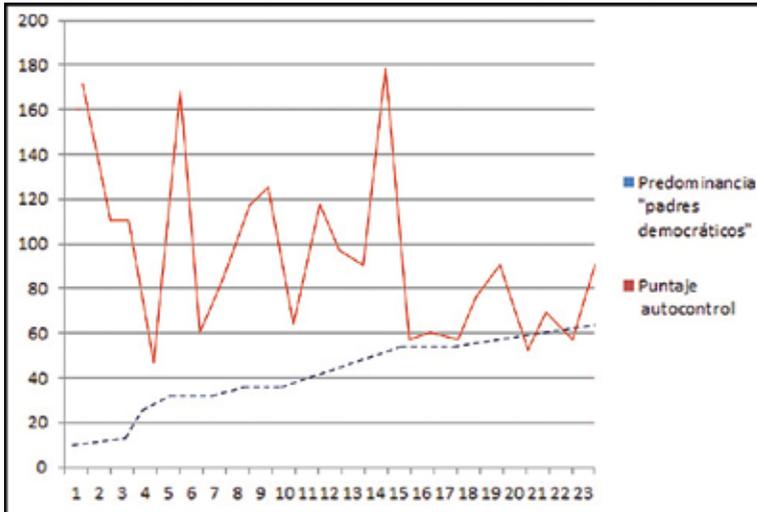


Existe una fuerte correlación negativa (-.660), lo que indica que a medida que aumenta la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” disminuye el puntaje obtenido en la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox, es decir, aumenta el autocontrol.

El valor p [Sig. (bilateral)] es de .001, lo que indica que la correlación es muy significativa, por lo que esta no es producto de la casualidad.

El valor de R cuadrado es de .436, lo que significa que el autocontrol depende en un 43,6% de la forma cómo los padres manejan las emociones, lo que evidencia la gran influencia que tienen los padres sobre este componente de la inteligencia emocional.

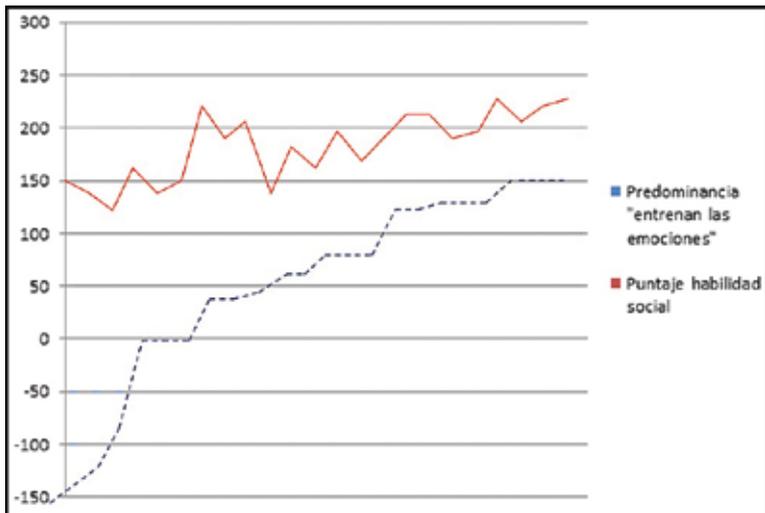
**Figura 7.** Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres democráticos” y el autocontrol de los niños.



Existe una moderada correlación negativa (-.436), lo que indica que, a medida que aumenta la predominancia del estilo “padres democráticos”, disminuye el puntaje obtenido en la Escala de Apreciación del Autocontrol de Kendall y Wilcox, es decir, aumenta el autocontrol.

El valor p [Sig. (bilateral)] es de .037, lo que indica que la correlación no es significativa, en otras palabras, lo más probable es que la correlación sea producto del azar.

**Figura 8.** Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres que entrenan las emociones” y la habilidad social de los niños.

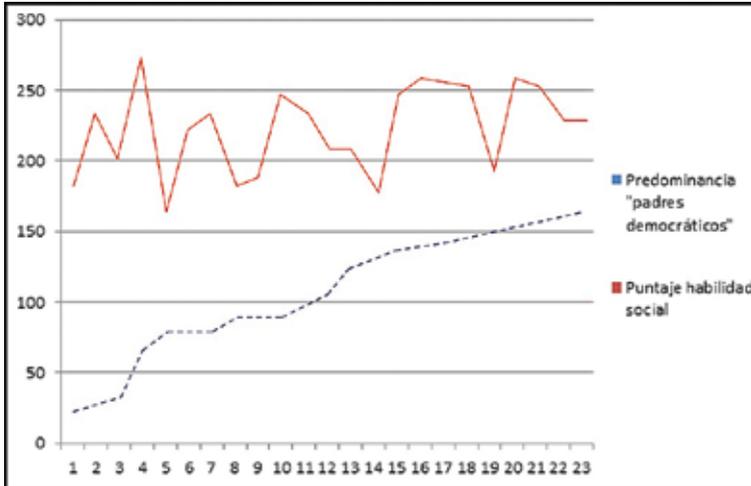


Existe una fuerte correlación positiva (.764), lo que indica que, a medida que aumenta la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones”, aumenta el puntaje obtenido en el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas, es decir, incrementan las habilidades sociales.

El valor p [Sig. (bilateral)]es de .000, lo que muestra que la correlación es muy significativa, por lo que esta no es producto de la casualidad.

El valor de R cuadrado es de .583, lo que significa que las habilidades sociales dependen en un 58,3% de la forma como los padres manejan las emociones de sus niños, lo que demuestra la enorme influencia que ejercen los padres sobre este elemento de la inteligencia emocional.

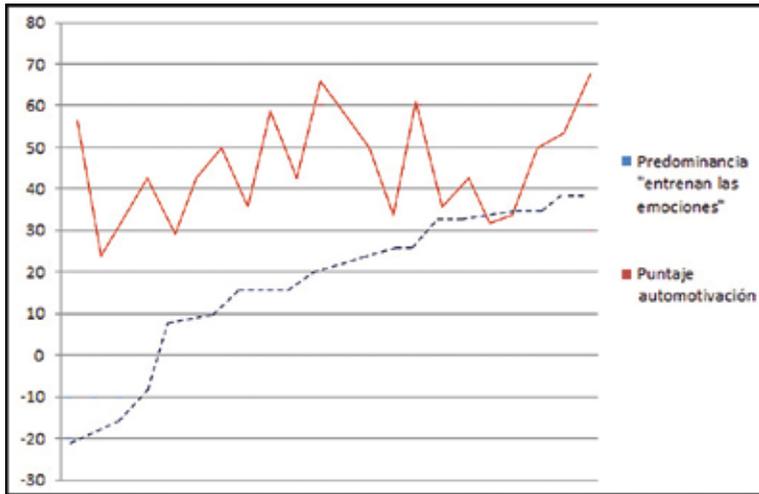
**Figura 9.** Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres democráticos” y la habilidad social de los niños.



No existe correlación (0,345) entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y la habilidad social de los niños, por lo tanto la forma de disciplinar tiene poca influencia en este componente de la inteligencia emocional.

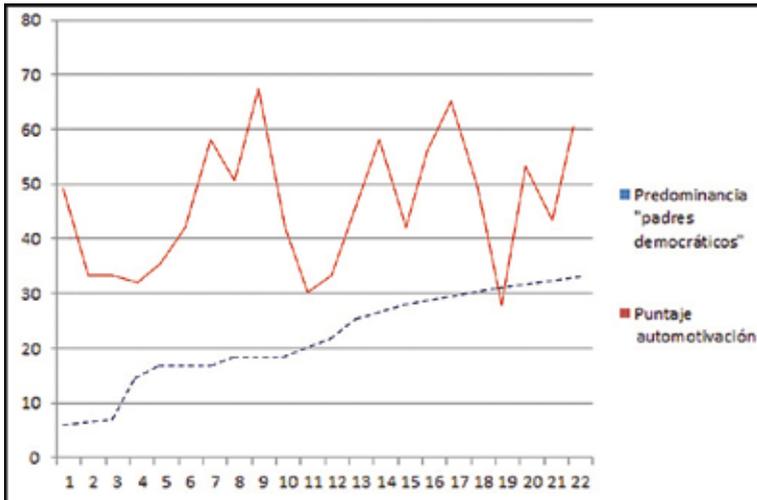
No se evaluó a una de las niñas de la muestra, puesto que esta padece de hipoacusia bilateral profunda, que le imposibilita responder las preguntas de la Escala.

**Figura 10.** Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres que entrenan las emociones” y la automotivación de los niños.



No existe correlación (0,232) entre la predominancia del estilo “padres que entrenan las emociones” y la motivación intrínseca o automotivación (puntaje alto en la Escala de Harter). Sin embargo, esto no quiere decir que los padres no influyan en el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) de sus hijos; el cuestionario de Estilo Parental de Gottman evalúa únicamente la forma en la que los padres responden a aquellas emociones consideradas negativas (ira y tristeza), mas no cómo responden ante los éxitos de sus pequeños, lo cual es un elemento clave para predecir qué tipo de motivación se desarrollará. Por lo tanto, la falta de relación entre estas dos variables se debe, probablemente, a que el instrumento utilizado para evaluar a los padres no es el apropiado, y no a una verdadera falta de relación entre estos dos elementos.

**Figura 11.** Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres democráticos” y la automotivación de los niños.



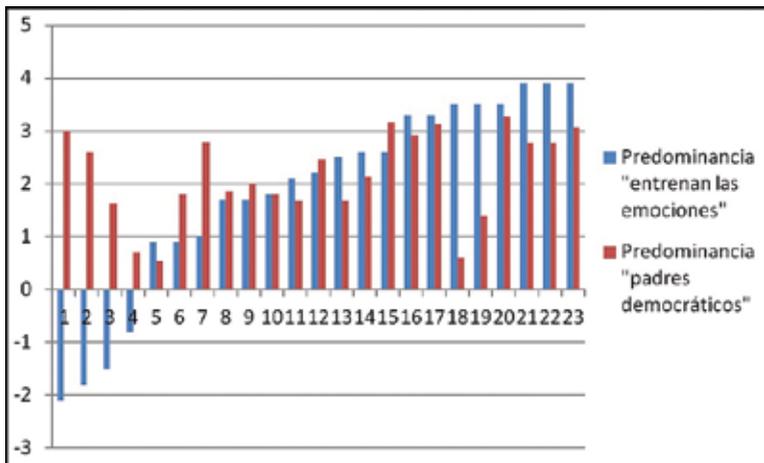
No existe correlación (0,277) entre la predominancia del estilo “padres democráticos” y la automotivación, por lo tanto la forma de disciplinar tiene poca influencia en este elemento de la inteligencia emocional.

Los resultados expuestos evidencian que la forma cómo los padres manejan las emociones de sus hijos tiene una fuerte y significativa correlación con el desarrollo de los diferentes componentes de la inteligencia emocional por parte de estos últimos.

Por otro lado, la forma como los padres ejercen la disciplina demostró ser un pobre predictor en lo que se refiere al desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos. Es importante ser cuidadosos al momento de interpretar esta información, pues esto no quiere decir

que la disciplina no desempeñe un papel importante en la crianza de los hijos. Hay que tener en cuenta que los padres que manejan apropiadamente las emociones de sus hijos (estilo “padres que entrenan las emociones”), generalmente, también ejercen de forma correcta la disciplina (estilo “padres democráticos); pero no todos los padres que ejercen la disciplina adecuadamente saben cómo manejar las emociones de sus hijos (Figura 12).

**Figura 12.** Comparación entre la predominancia del estilo de crianza “padres que entrenan las emociones” y el estilo de crianza “padres democráticos”.



Por lo tanto, los resultados podrían indicar que para desarrollar la inteligencia emocional es fundamental que los padres guíen a sus hijos en el reconocimiento y manejo de sus emociones, a la vez que se ejerce una disciplina democrática.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demostraron que la forma cómo los padres manejan las emociones ejerce una influencia muy fuerte en tres de los cuatro componentes de la inteligencia emocional que fueron evaluados (empatía, autocontrol y habilidad social). La falta de relación con el cuarto componente (automotivación) se debe a que el cuestionario utilizado para evaluar a los padres contiene preguntas que se refieren únicamente a la manera cómo lidian con las emociones negativas de los hijos; mientras que ese componente en particular depende de la forma como los padres manejan las emociones positivas; por lo tanto, no se puede descartar la influencia de los padres sobre este componente

Por otro lado, la forma cómo los padres manejan la disciplina no mostró influencia sobre ninguno de los componentes de la inteligencia emocional que fueron valorados. Esta información debe interpretarse con mucho cuidado, pues hay que tener en cuenta que aquellos padres que manejaban de forma apropiada las emociones de sus hijos, generalmente también ejercían de forma correcta la disciplina; pero no todos los padres que ejercen la disciplina adecuadamente saben cómo manejar las emociones de sus hijos. Por lo tanto, lo que los resultados sugieren es que, aunque un buen manejo de las emociones es el elemento más importante a la hora de determinar el desarrollo de la inteligencia emocional, eso no significa que haya que dejar de lado un correcto uso de la disciplina.

Vale mencionar que el presente estudio se realizó en una muestra pequeña por lo que los resultados no se pueden expandir a la población en general. Sin embargo los resultados obtenidos mostraron ser muy significativos en la población estudiada, por ello, y por la importancia que desempeña la onteligencia emocional a nivel personal y social, se considera que sería importante continuar el estudio en una muestra más grande, que permita obtener datos que puedan ser generalizados.

## **RECOMENDACIONES**

El presente trabajo investigativo, aunque fue realizado a pequeña escala, tiene resultados muy sugerentes, que indican la enorme influencia que ejercen los padres en el desarrollo de la inteligencia emocional, por ello se considera importante que este tema no sea ignorado, sino que se realicen más investigaciones al respecto con la finalidad de guiar de mejor manera a los padres en la formación de sus hijos. Las escalas utilizadas en este trabajo pueden ser empleadas para hacer estudios a más grande escala, ya que, actualmente son las únicas disponibles para evaluar la inteligencia emocional en niños entre cinco y siete años.

Se recomienda realizar talleres que permitan a los padres conocer sobre este tema pues aunque es de gran importancia, que ha pasado desapercibido por la falta de estudios al respecto. Para ello se puede utilizar la información presentada en este trabajo investigativo, y se lo puede complementar con información adicional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acredolo, Linda; Goodwyn, Susan. (2005). *Baby Hearts: A Guide to Giving Your Child an Emotional Head Start*. Nueva York, Estados Unidos: Bontom Books.
- Berger, Kathleen Stassen. (2006). *Psicología del Desarrollo Infancia y Adolescencia* (7ma. ed.) Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A. Libro digital disponible en: <http://books.google.com.ec/books?id=sGB87-HX-HQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- Gerhardt, Sue. (2004). *Why Love Matters*. Nueva York, Estados Unidos: Brunner – Routledge.
- Goleman, Daniel. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires, Argentina: Grupos Zeta.
- Goleman, Daniel. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.
- González, Carlos. (2004). *Bésame Mucho*. Madrid, España: Ediciones Temas de Hoy.
- Gottman, John; Declaire Joan. (1998). *Raising An Emotional Intelligent Child*. Estados Unidos: The Heart of Parenting.



<http://www.taringa.net/posts/info/18694526/10-Cosas-donde-la-TV-nos-miente-sobre-enfermedades-mentales.html>

## **FACTORES FAMILIARES IMPLICADOS EN EL INTENTO DE SUICIDIO**

**Dávila Pontón, Yolanda; Vélez Calvo, Ximena;  
Peñaherrera Vélez, María José**

Correspondencia: [yolydavila@yahoo.com](mailto:yolydavila@yahoo.com)

## RESUMEN

El presente artículo es una revisión bibliográfica sobre el intento de suicidio y los factores familiares alrededor de las víctimas de esta situación. Explora situaciones como: antecedentes de intento de suicidio en otros miembros de la familia, la cohesión y funcionalidad familiar, el entorno familiar y las características de sus miembros; los que pueden ser factores desencadenantes del intento de suicidio. El intento de suicidio se ha convertido en un problema de salud pública reportado por la Organización Mundial de la Salud, por las implicaciones individuales, familiares y sociales.

**Palabras Clave:** Intento de suicidio, factores desencadenantes, familia, disfuncionalidad, jóvenes.

## FAMILY FACTORS INVOLVED IN ATTEMPTED SUICIDE

### ABSTRACT

This article is a bibliographic review on attempted suicide and family factors related to its victims. It explores situations such as history of suicide attempts in other family members, cohesion and family functioning, family environment and the characteristics of its members; which can be triggers of attempted suicide. Attempted suicide has become a public health problem reported by the World Health Organization, due to its individual, social and family implications.

**Keywords:** Attempted suicide, triggers, family, dysfunction, young people.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los intentos de suicidio han aumentado en la población joven, convirtiéndose en un problema de salud pública (OMS, 2004).

Silverman, Berman, Sanddal, O'Carroll y Joiner (2007), han conceptualizado al intento de suicidio como un comportamiento autodestructivo que fracasa en el logro de quitarse la vida. Es una conducta potencialmente lesiva auto infligida y sin resultado fatal, para la que existe evidencia, implícita o explícita, de intención de provocarse la muerte. Dicha conducta puede provocar o no lesiones, independientemente de la letalidad del método. Según los datos encontrados a nivel mundial, en los últimos años se ha producido un incremento de los intentos de suicidio entre los jóvenes de 15 a 24 años de edad (Bella, Fernández, Acevedo y Willington, 2007; Larraguibel, González, Martínez y Valenzuela, 2000; Serfaty, 1998; OMS, 2004). De acuerdo a la OMS (1996), se registra un intento de suicidio cada cinco segundos.

En el Ecuador la prevalencia de suicidio es del 6.5 x 100 mil habitantes (OMS, 2004) y no existen datos concretos sobre el intento de suicidio en los jóvenes. Sin embargo, en los archivos de dos hospitales donde ingresaron adolescentes por esta causa, se obtuvieron los siguientes datos: en el Hospital Vicente Corral Moscoso (HVCM) de Cuenca, en el primer trimestre del año 2006 se registraron 26 adolescentes hospitalizados y en el 2007 la cifra alcanzó 39 casos (378 x 100 mil) (HVCM, 2007) de un total de 43.099 adolescentes que pertenecen a la población de Cuenca (52 x 100 mil). En el Hospital Homero

Castanier de Azogues durante el año 2005 se registraron 29 casos ingresados (HHC, 2006), de un total de 10.310 adolescentes de la ciudad (281 x 100 mil) (INEC, 2001). Sin embargo, no existen datos de los intentos de suicidio que fueron atendidos por las entidades privadas o por los centros y sub-centros de salud. El sistema de auxilio 911 del Consejo de Seguridad Ciudadana de la Ciudad de Cuenca (CSC) registró hasta octubre de 2006, 16 casos de adolescentes que intentaron suicidarse (CSC, 2006).

El Instituto Nacional del Niño y la Familia en el Ecuador (INNFA) reportó una prevalencia del 8% de suicidios del total de causas de muerte de jóvenes entre 15 y 19 años en el Ecuador. Si se considera que la tasa de intentos de suicidios es cinco veces más que los suicidios, podemos destacar la verdadera magnitud del problema en la población de estudio. (Rodríguez, Pedraza y Burunate, 2004)

## **Factores desencadenantes del intento de suicidio**

### Factores biológicos:

Existen dos teorías que abordan el problema del intento de suicidio desde la perspectiva biológica. La primera lo relaciona con concentraciones bajas de metabolitos de serotonina y variación (mutaciones) en los genes relacionados con la síntesis, transporte y catabolismo de serotonina (Kutcher y Szumilas, 2008). La segunda hace referencia al condicionamiento en el desarrollo neurobiológico que hace que el adolescente se enfrente a conductas de riesgo. El sistema límbico maduraría más rápido que el área prefrontal, por lo que lo emocional y emotivo predomina en la toma de decisiones en un

momento determinado, y el análisis de las situaciones se haría primero con las emociones y luego con la racionalidad (Casey, Jones y Hare, 2008).

#### Trastornos psiquiátricos:

Los adolescentes que han intentado suicidarse presentan una historia de enfermedad psiquiátrica reciente; lo más habitual es que se dé un trastorno del ánimo asociado, con frecuencia a un trastorno disocial, un trastorno de ansiedad, trastornos de la personalidad o abuso de sustancias y, de forma menos común, trastornos de la conducta alimentaria (Basile, 2005; Fergusson, Woodward, y Horwood, 2000; Saucedo, García, Lara y Fócil, 2006).

Los intentos de suicidio también suelen relacionarse con episodios recurrentes de agresividad, cólera, comportamientos impulsivos, desencadenados por acontecimientos estresantes vitales como: ruptura de una relación sentimental, dificultades de tipo legal, fracaso académico real o anticipado, la pobreza, las recesiones económicas (Martínez, Saad y Forero, 2009; Fergusson et al. 2000; Montenegro y Guajardo, 2000; Shain, 2007; Saucedo et al. (2006).

#### Características familiares:

Un factor importante que puede anteceder a un suicidio es un modelo familiar, caracterizado por conflictos constantes, particularmente separaciones, divorcios y antecedentes patológicos especialmente de alcoholismo o alguna adicción en uno o ambos padres. Abuso o violencia hacia el adolescente, antecedentes familiares de suicidio o intento de suicidio (Basile, 2005; Beautrais, Joyce y Mulder, 1996; Fergusson et al. 2000; Martínez, Moracén, Madrigal

y Almenares, 1998; Montenegro y Guajardo, 2000; Shain, 2007; Saucedo et al. 2006; Taylor y Stansfeld, 1984).

### Intentos previos:

La evidencia demuestra que los intentos previos de suicidio por parte del joven son factores que influyen fuertemente en la repetición de este suceso (Basile, 2005; Brent, Baugher, Bridge, Chen y Chiappetta, 1999; Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004; Pérez, Ros, Anaya y Calás 1997).

### Género:

Es necesario destacar que el género es un factor de riesgo entre jóvenes: las mujeres presentan tasas superiores de ideación suicida y de intentos de suicidio que los hombres, pero son estos últimos los que realizan un mayor número de suicidios consumados (Arlaes, Hernández, Álvarez y Cañizares, 1998; Basile, 2005; Bertolote, 2001).

### Estación del año:

Algunos estudios han demostrado que el comportamiento suicida está influenciado por la estación del año. Se ha observado que se presenta un aumento de casos en primavera y otoño (Lee, Lin, Tsai, Li, Chen y Huang, 2006; Miguel et al. 2005).

## **El entorno familiar del suicida**

La revisión del entorno familiar pretende revisar la dinámica interaccional como elemento para entender la dinámica y la epigénesis del intento de suicidio (Beltrán y Collahuazo, 2003; Herrera, 1997; Minuchin, 2006).

### Disfuncionalidad de la familia:

La disfuncionalidad es definida por varios autores como un patrón de conductas desadaptativas que se presenta de manera permanente en uno o varios integrantes de una familia (Herrera, 1997; López, 1986; Minuchin, 2006), y que al relacionarse con los miembros, genera un clima propicio para el surgimiento de patologías (Satir, 1985; Walsh, 1982)

Existen sistemas familiares disfuncionales que generan una atmósfera patológica para la inserción de cuadros neurogénicos y psicopatogénicos (Herrera, 1997; Walsh, 1982). Es decir, se identifican características familiares en lo referente a patrones de crianza, formas de ejercer la autoridad, de circular la información, de distribuir la administración del hogar y de la relación con el entorno social, los que propician el ambiente para que se ingrese a una disfunción y que ésta conduzca a la aparición de síntomas y enfermedades en sus miembros (Black, 1989; Horwitz, 1990; López, 1986). Estos síntomas pueden ir desde un trastorno de conducta (agresividad), hasta una alteración psiquiátrica severa (toxicodependencia, suicidio e intento de suicidio) (Cirillo, Berrini, Cabiaso y Mazza, 1999; Beltrán y Collahuazo, 2003).

El abordaje etiológico del fenómeno patológico de la conducta suicida debe hacerse a partir de las modalidades de interacción familiar. Entre ellas se encuentran: desligamiento, adaptabilidad caótica, calificación y descalificación, triangulización perversa, características que serán abordadas brevemente a continuación (Beltrán y Collahuazo, 2003; Fishman, 1989; Linares, 1996; Minuchin, 2006; Santos, Armas, González, Viñas y Mauriset, 1997).

### El desligamiento:

Es definido como la falta de cohesión familiar. Se manifiesta por una separación emocional entre los miembros de la familia, la que se caracteriza por límites rígidos, independencia, escasez de tiempo y espacio compartido, amigos y recreación. Hay una carencia de proximidad entre los integrantes del núcleo familiar (Minuchin, 2006).

Se ha identificado que las familias donde existe un joven con intento de suicidio no tienen límites claros; su funcionamiento es de tipo desligado y hay una falta de recursos necesarios para adaptarse y cambiar bajo situaciones de estrés (Minuchin, 2006). Otros autores, tales como Santos et al. (1997) coinciden con estos hallazgos.

Dentro de este marco familiar la conducta sintomática es el intento de suicidio que se convierte en una vía extrema para la expresión de sentimientos. Es un gesto último y, a veces desesperado, con el objetivo de cambiar una relación con la familia, el ambiente o ambos, que hasta el momento había sido deficiente. El joven ve al intento de suicidio como el camino propicio para escapar de esa situación dolorosa e intolerable, se siente incapaz de influir de manera racional y piensa que a través de esto obtendrá control mágico sobre la culpa de no poder cumplir las expectativas sociales y familiares. El joven se constituye en el “chivo emisario” para “llamar a la cohesión familiar” (Beltrán y Collahuazo, 2003). Otros autores, tales como Beautrais et al. (1996); Fergusson et al. (2000), Montenegro y Guajardo, (2000); Morales, Echávarri, Zuloaga, Barros y Taylor, (2011); Shain, (2007); Saucedo et al. (2006), coinciden con estos hallazgos.

### La adaptabilidad caótica:

Es la incapacidad de una familia para cambiar frente a tensiones situacionales o de desarrollo, con lo que prevalece la morfoestasis en la estructura del poder familiar. Es decir, esta no se modifica ante la presencia de conflictos ni se presentan estilos de negociación alternativos. Es aquí donde surge el síntoma, debido a que los miembros no pueden satisfacer las necesidades de su propio desarrollo, impidiendo a los jóvenes cumplir con el proceso de adquisición de identidad y diferenciación, así como la búsqueda de su autonomía personal. El intento de suicidio se constituye en una tentativa desesperada de producir un cambio y romper la homeostasis familiar (Beltrán y Collahuazo, 2003; Fishman, 1989; Minuchin, 2006; Santos et al. 1997).

### Descalificación y desconfirmación:

La descalificación se refiere al hecho de que la comunicación propia de la familia o de otro integrante es invalidada, a través de autocontradicciones, incongruencias, cambio de tema y expresiones incompletas. En la desconfirmación se niega la realidad de la definición del sí mismo de la persona. Tal práctica afirma: “tú no existes”, y se describe como una falta de reconocimiento (Linares, 1996). En las familias con un joven que presenta intento de suicidio se han constatado este tipo de patrones, con dificultades para la expresión de sentimientos de tristeza así como otras necesidades y preferencias. No se comparte, se enmascara, se desvaloriza, no se reconoce al otro (Santos et al. 1997; Satir, 1985).

### Triangulización perversa:

Es una estructura patológica constituida por tres personas del núcleo; en la cual dos de ellas, con diferentes niveles jerárquicos, constituyen una coalición contra una tercera. El intento de suicidio tiene como función desviar o paliar dicho conflicto. Por lo tanto, es evidente un proceso diádico de sobre involucramiento, entre la figura parental y el paciente identificado. Esto impide que el adolescente se adhiera al proceso de adquisición de identidad y diferenciación, porque conlleva a la centralización del mismo a través de la conducta sintomática, de tal manera que los padres armonicen su discordia y se unan para enfrentar tal situación (Minuchin, 2006; Haley, 1981).

Guibert y Torres (2001) sostuvieron, a través de su estudio, que el funcionamiento familiar en los individuos que realizaron intento de suicidio es predominantemente disfuncional, caracterizado por poca adaptabilidad (67,7%), baja cohesión (70%), y la disarmonía (87%), factores esenciales que predisponen al suicidio. Otros autores, tales como Beautrais et al. (1996); Fergusson et al. (2000); Martínez et al. (1998) coinciden con estos hallazgos.

### **Conclusiones**

Se consideran como factores predominantes de riesgo para los intentos de suicidio a los siguientes: 1. el género femenino (Larraguibel et al. 2000), 2. Personas mayores de 15 años (Larraguibel et al. 2000), 3. Disfunción familiar (Andrews y Lewinsohn, 1992; Cosullo, Bonaldi, Liporace, 2004; Fergusson et al. 2000) caracterizada por poca adaptación, desarmonía y baja cohesión, depresión,

ansiedad, problemas de conducta (trastornos disociales), 4. Abuso de alcohol, intentos previos (Martínez et al. 2009) y 5. Características culturales que están relacionadas con el quiebre de la cohesión grupal (Durkheim, 1897; Stack, 1983).

Según algunos autores, el intento de suicidio presente en un miembro joven de estos grupos familiares, es una forma de llamar a la unión familiar, como un gesto desesperado de cambiar la relación y el ambiente con la familia. Beautrais et al. (1996); Fergusson et al. (2000); Montenegro y Guajardo, (2000); Morales et al. (2011); Shain, (2007); Saucedo et al. (2006). Parecería que el síntoma surge por la imposibilidad de los miembros de satisfacer las necesidades de los jóvenes para adquirir su identidad, diferenciación y autonomía. En sus familias existen dificultades para expresar sentimientos, necesidades, preferencias. No hay reconocimiento del sujeto, no se lo valora ni se comparte con este. (Santos et al. 1997; Satir, 1985), el ambiente familiar es negativo y hay percepción de rechazo por parte de los padres. (Monge, Cubillas, Román y Abril 2013).

Un factor que se debe considerar son los antecedentes familiares de intento de suicidio. Nakagawa et al. (2009), en un estudio realizado con 469 sujetos que presentaron intento de suicidio, el 14,9% tenía antecedentes familiares de esta misma problemática.

De acuerdo con varios estudios, las familias que presentan un joven con intento de suicidio son eminentemente disfuncionales. En relación con las características de la familia, la cohesión y el conflicto familiar, Peña et al. (2011) en un estudio desarrollado

con familias latinas, encontraron tres tipos de familia y su relación con los intentos de suicidio: 1. Muy unida (es decir, alta cohesión y bajo conflicto familiar); 2. Medianamente Unida (es decir, de moderada a baja cohesión y de moderada a alta condición de conflictos familiares); y 3. Desligada (es decir, baja cohesión y alto conflicto familiar). Los resultados mostraron que las familias muy unidas fueron significativamente menos propensas a tener intentos de suicidio adolescente en comparación con otros tipos de entorno familiar.

La revisión planteada en este artículo pone en evidencia la necesidad de profundizar en estudios en relación con el tema, debido a su complejidad y al impacto social que el intento de suicidio tiene como consecuencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, J., y Lewinsohn, P. (1992). Suicidal attempts among older adolescents: prevalence and co-occurrence with psychiatric disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(4), 655-662.
- Arlaes, L., Hernández, G., Álvarez, D., y Cañizares, T., (1998) Conducta suicida: factores de riesgo asociados. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14(2), 122-126.
- Basile, H. (2005). El suicidio de los adolescentes en Argentina, *Alcmeon*, 47(12), 211-231.
- Beautrais, A., Joyce, P., y Mulder, R. (1996). Risk factors for serious suicide attempts among youths aged 13 through 24 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 74-82.
- Beltrán, G., y Collahuazo, V. (2003). *Estructura y modalidades de interacción familiar en los adolescentes con intentos suicidas atendidos en el Hospital Psiquiátrico Lorenzo Ponce, Guayaquil*. (Tesis a publicar). Universidad Católica Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Bella, E., Fernández, R., Acevedo, G., y Willington, M. (2007). Análisis de predictores de riesgo en intentos de suicidio infantojuveniles. *Revista de Salud Pública*, 4, 7-132.
- Bertolote, J. L. (2001). Prevención del suicidio: un instrumento para docentes y demás personal institucional. *Preventing Suicide: a resource series*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Black, C. (1989). *No hablar, no confiar, no sentir*. México D.F, México: Editorial Pax.

- Brent, D., Baugher, M., Bridge, J., Chen, T., y Chiappetta, L. (1999). Age – and sex – related risk factors for adolescent suicide. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1497-1505.
- Casey, B., Jones, R., y Hare, T. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126.
- Consejo de Seguridad Ciudadana (2006). Archivo de registro de llamadas, I. Municipalidad de Cuenca.
- Cosullo, M., Bonaldi, P., y Liporace, M. (2004). *Comportamientos Suicidas en la adolescencia, Morir antes de la muerte*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Psychiatric Press Inc.
- Cirillo, S., Berrini, R., Cabiaso, G., y Mazza, R. (1999). *La familia del tóxico dependiente*. México: Editorial Paidós.
- Durkheim, E. (1897). *El suicidio*. Argentina: Editorial libertador.
- Fergusson, D., Woodward, L., y Horwood, L. (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behaviour during adolescence and early adulthood. *Psychological Medicine*; 3, 23-39.
- Fishman, H. (1989) *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Guibert, W., y Torres, N. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(5), 452-460.
- Haley, J. (1981). *Uncommon Therapy*. New York, Estados Unidos: Norton.

- Haquin, F., Larraguibel, Q., y Cabezas, A. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Revista Chilena de Pediatría*, 75(5), 425-433.
- Herrera, P. (1997). Familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-609.
- Horwitz, N. (1990). Familia y salud familiar. *Un enfoque para la atención primaria*, 6(1), 147-149.
- Hospital Homero Castanier Crespo. (2006). Archivos del Servicio de Emergencia, Azogues.
- Hospital Vicente Corral Moscoso. (2007). Archivo del Servicio de Emergencia, Cuenca.
- INEC. (2001). *CENSO 2001*. Recuperado de: <http://www.inec.gob.ec/estadisticas/>
- Kutcher, S., y Szumilas, M. (2008). Youth Suicide Prevention. *CMAJ*, 178(3), 282-285.
- Larraguibel, Q., González, M., Martínez, N., y Valenzuela, G. (2000). Factores de riesgo de la conducta suicida en niños y adolescentes. *Revista chilena de pediatría*, 71(3), 183-191.
- Lee, H., Lin, H., Tsai, S., Li, C., Chen, C., y Huang, C. (2006). Suicide rates and the association with climate: a population-based study. *Journal of affective disorders*, 92(2), 221-226.
- Linares, J. (1996). *Identidad y Narrativa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- López, C. (1986). *Salud comunitaria*. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.
- Martínez, A., Moracen, I., Madrigal, M., y Almenares, M. (1998). Comportamiento de la conducta suicida infanto-juvenil. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14 (6), 554-559.
- Martínez, J., Saad, E., y Forero, J. (2009). *Suicidio una realidad en Latinoamérica*. Ecuador: Editorial Glaxo Smith Kline.
- Miguel, L., Lucena, J., Heredia, F., Rico, A., Marín, R., Blanco, M., E. Barrero, E., Soriano, M., y Giménez, M. (2004). Estudio epidemiológico del suicidio en Sevilla en 2004. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 11(39), 43-53.
- Minuchin, S. (2006). *Familias y Terapia Familiar*. México: Editorial Gedisa.
- Monge, J., Cubillas, M., Román, R., y Abril, A. (2013). Intentos de suicidio en adolescentes de educación media superior y su relación con la familia. *Psicología y salud*, 17(1), 45-51.
- Montenegro, J., y Guajardo, H. (2000). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Santiago, Chile: Editorial Mediterráneo.
- Morales, S., Echávarri, O., Zuloaga, F., Barros, J. y Taylor, T. (2011). Cómo perciben su propio riesgo suicida pacientes hospitalizados por intento o por ideación. *Revista Terapia Psicológica*, Sometido a publicación.
- Nakagawa, M., Kawanishi, C., Yamada, T., Iwamoto, Y., Sato, R., Hasegawa, H., y Hirayasu, Y. (2009). Characteristics of suicide attempters with family history of suicide attempt: a retrospective chart review. *BMC psychiatry*, 9(1), 32.

- Organización Mundial de la Salud – OMS. (1996). Proyecciones para el 2010 en Salud Mental. Presentado en el Congreso Internacional de Epidemiología Psiquiátrica, en Santiago de Compostela, España.
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2004). Perfil del País, Ecuador, *Boletín Epidemiológico*, 25, 2.
- Peña, J. B., Kuhlberg, J. A., Zayas, L. H., Baumann, A. A., Gulbas, L., Hausmann-Stabile, C., y Nolle, A. P. (2011). Familism, family environment, and suicide attempts among Latina youth. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(3), 330-341.
- Pérez, S., Ros, L., Anaya, T., y Calás, R. (1997). Factores de riesgo suicida en adultos. *Revista Cubana de Medicina General Integral*; 13(1), 7-11.
- Rodríguez, R., Pedraza, M., y Burunate, M. (2004). Factores predisponentes y precipitantes en pacientes atendidos por conducta suicida. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 33(1), 0-0.
- Santos, B., Armas, A., González, P., Viñas, G., y Mauriset, R. (1997). Tentativa de suicidio y apgar familiar modificado. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(4), 325-329.
- Satir, V. (1985). *Psicoterapia familiar conjunta*. México DF, México: Editorial Prensa Médica.
- Sauceda, M., García, L., Lara, C., y Fócil, M. (2006). Violencia autodirigida en la adolescencia: el intento de suicidio, *Medigraphic Artemeni Isínaea*, 63, 223-231.
- Serfaty, E. (1998). Suicidio en la adolescencia. *Adolescencia Latinoamericana*, 1(2), 105-110.

- Shain, B. N. (2007). Suicide and Suicide Attempts in Adolescents. *Pediatrics*, 120(3), 669-676.
- Silverman, M., Berman, A., Sanddal, M., O'Carroll, P., y Joiner, T. (2007). Rebuilding the Tower of Babel: A Revised Nomenclature for the Study of Suicide and Suicidal Behaviors. Part 1: Background, Rationale, and Methodology. *Suicide Life Threat Behav*, 37(3), 248-263.
- Stack, S. (1983). The effect of religious commitment on suicide. *Journal of Health & Social Behavior*, 24, 362-374.
- Taylor, E., y Stansfeld, S. (1984). Children who poison themselves. I. A clinical comparison with psychiatric controls. *The British Journal of Psychiatry*, 145(2), 127-132.
- Walsh, F. (1982). Conceptualization of normal family functioning. *Guilford Press*, 3-42.



<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7770/sainz1.pdf?sequence=1>

**INVESTIGACIÓN ESTADÍSTICA SOBRE EL  
ACOSO ESCOLAR O BULLYING EN LOS  
COLEGIOS DE LA ZONA URBANA DE LA  
CIUDAD DE CUENCA,  
AÑO LECTIVO 2012-2013**

Blandín Salinas, María Daniela

Chimbo Uguña, Rosa

Correspondencia: [danielabs\\_4@hotmail.com](mailto:danielabs_4@hotmail.com)

[Rossch2009@hotmail.com](mailto:Rossch2009@hotmail.com)

## RESUMEN

Las investigaciones realizadas en varios países del mundo en relación con el acoso escolar o bullying han aportado una gran cantidad de información sobre la incidencia y naturaleza del fenómeno, y es una base fundamental para esta investigación. El presente estudio constituye una investigación estadística, la misma que ha permitido identificar la presencia del fenómeno de acoso escolar o bullying en los colegios de la zona urbana de Cuenca durante el año lectivo 2012-2013. La información obtenida sobre esta problemática se debe a las encuestas aplicadas a una muestra de 402 estudiantes y 396 profesores, en sus diferentes modalidades educativas: fiscal, particular y fiscomisional. Todas las personas que corresponden a la muestra respondieron a una serie de preguntas diseñadas por las autoras, previo a una prueba piloto. Los resultados revelaron datos significativos en cuanto a la prevalencia porcentual de este fenómeno en este espacio determinado, fundamentado todo ello en un marco teórico sobre el tema.

**Palabras clave:** Bullying, violencia, acoso escolar.

## ABSTRACT

Research about bullying conducted in several countries has proved a great deal of information on the incidence and nature of the phenomenon. This information has been a fundamental basis for this research. The study is a statistical investigation, which has identified the presence of bullying in schools of Cuenca urban area from 2012 to 2013. The information obtained on this problem is thanks to the surveys applied to a sample of 402 students and 396 teachers from different educational modalities; State, Private and State/Religious educational institutions. Prior to the pilot test, all the person involved in the sample answered to a series of questions designed by the authors. The results revealed significant data regarding the percentage of prevalence of this phenomenon in this particular area. All the study was based on a theoretical framework on the issue.

**Keywords:** bullying, violence, school bullying.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo armónico de un sujeto depende complementariamente de aspectos sociales, físicos, orgánicos y psicológicos, como la adquisición de la personalidad, factores de vulnerabilidad, contexto sistémico y realidad escolar. Cada uno de estos elementos responde respectivamente con sus propios indicadores a las diferentes etapas evolutivas. En esta investigación se desarrollarán aristas relacionadas con la adolescencia y el fenómeno psicosocial del acoso escolar o bullying centrado en los colegios de la zona urbana de Cuenca. Esta alteración comportamental no corresponde a un problema nuevo, pues se ha evidenciado que el nivel de repercusión en cuanto a sus manifestaciones ha crecido durante este último tiempo.

Reátegiaga (2009: p. 133) establece: “la adolescencia es un periodo crítico” y “una segunda oportunidad”, como bien fue dicho por Anna Freud (Blos, 1981). Esta fase de profunda remoción interior, de dolorosa pero saludable ruptura con el pasado (Freud, citado por Reátegiaga 2009: p. 133), es el ensayo para el ingreso en el mundo adulto. Pero este proceso primitivo de aprendizaje, propio de la adolescencia, basado en el ensayo y error, puede generar dificultades cuando las crisis personales no son encaminadas en tiempo y espacio oportunos. Lo cual, indudablemente estimularía a la aparición de dificultades de adaptación, escasas habilidades sociales y probablemente baja tolerancia a la frustración, lo que en un futuro no muy lejano la salud psico-emocional del adolescente se vería afectada por conductas impulsivas, agresivas e intencionales.

## TEORÍA

El término “bullying”, se deriva del vocablo inglés “bully”, que significa como sustantivo valentón, matón; mientras que como verbo significa maltratar o amedrentar (Loredo, Perea, López. 2008: p. 211). Por lo tanto, nos referimos a lo mismo cuando hablamos de acoso escolar, maltrato entre iguales o “bullying”. Por su parte Olweus (1998) quien comenzó el estudio de este fenómeno en el año de 1973 en los países escandinavos citado en Cabezas (2007: p. 124), define al bullying como “la situación de acoso e intimidación, en donde un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida, durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno-a o varios-as de ellos”. Considerando como acciones negativas a comportamientos intencionados que generan malestar en otra persona, estas acciones pueden ser físicas o verbales, muecas o gestos insultantes que implican la exclusión del grupo a una persona.

Daniela Tripaldi (2011: p. 3) propone ciertos requisitos básicos para considerar a una conducta como acoso escolar o bullying: Siendo necesario:

1. La presencia de uno o más agresores; incluyendo a los espectadores.
2. La manifestación de actos violentos contra las víctimas: físicos, psicológicos, sociales, verbales, etc.
3. La permanencia de las conductas agresivas en el tiempo.
4. La consolidación entre víctima - agresor formando una díada patológica.

5. La presencia de un desequilibrio de poder, el cual puede ser físico, psicológico o social.
6. La aparición de consecuencias en las personas implicadas a corto, mediano y largo plazo.

Este círculo de victimización o clásica triada de “acosador-acosado-espectador” es la razón por la que muchas veces es muy difícil cortar la situación de maltrato escolar, ya que se ha establecido un patrón relacional de agresión/sumisión en donde es evidente que el único esquema de comunicación es el de mantener las relaciones agresivas u hostiles. La agresión o violencia escolar puede ser obra de un individuo o de un grupo dirigido hacia una víctima o varias.

## **CAUSAS**

Se han denotado varios aspectos como causas, entre estos el patrón cultural de concebir como algo normal y propio de los adolescentes a las situaciones de intimidación, violencia, exclusión, amenaza y discriminación. No se deja de lado a la prevalencia del analfabetismo emocional, es decir; la poca importancia para expresar emociones, el déficit de las habilidades sociales, y el descontrol frente a la baja autoestima o ante una pobre capacidad empática.

El fenómeno del acoso escolar es un problema complejo en el que intervienen desde las características personales de los estudiantes implicados, el clima escolar tanto del grupo como del aula y del centro, las características familiares, el método de crianza, la ubicación de la escuela, el barrio y hasta la sociedad en general. Jiménez (2007: p. 132).

Prieto (2005: p. 1008) entre sus criterios puntualiza como posible causa el factor de los medios de comunicación: pues es evidente la importancia de estos, en el aprendizaje de conductas. Sin duda, el internet debe ser analizado por separado, porque los niños y jóvenes pueden tener acceso en segundos a cualquier tipo de información; al respecto, Funk (1997) señala: “en cuanto más se consuman películas de terror y violencia; en donde existan más actos vandálicos, más peleas, más se amenaza o acosa sexualmente a los demás, provoca en los alumnos una mayor tensión”.

La violencia escolar se ha transformado en una noción social, la misma que ha sido construida a partir de la realidad cotidiana violenta, como se observa en la actualidad, a pesar de existir un alto índice de información y contenido que estimula la violencia no se delimita ni se impide el acceso a la población vulnerable, así entonces la responsabilidad también recae de forma significativa en la sociedad, que es quien construye tal noción.

## **MANIFESTACIONES DEL ACOSO ESCOLAR**

Las diferentes investigaciones coinciden notablemente en que las manifestaciones más habituales son: ataques o intimidaciones verbales, físicas o psicológicas, destinadas a provocar miedo o temor, dolor y/o daño en la persona de la víctima. Existe un abuso de poder del más fuerte hacia el más débil, propagación de rumores, humillaciones; exclusión, aislamiento, ausentismo escolar frecuente, descenso en el rendimiento escolar, ausencia de relaciones sociales en el colegio, constantemente presenta golpes o heridas sin explicación, pérdida o destrucción

de pertenencias. Los compañeros se mofan de él o ella cuando participa, presenta cambios de estado de ánimo (tristeza y aislamiento, soledad), se muestra deprimido(a).

## **ELEMENTOS DEL ACOSO ESCOLAR O BULLYING**

Las investigaciones han revelado que, tanto víctimas como agresores tienen características de personalidad y de sociabilidad específicas.

### **El agresor o acosador**

Alejandro Castro (2005) citado en Rizzo (2012: p. 67) describe las siguientes características para el agresor:

- Temperamento agresivo e impulsivo.
- Habilidades sociales deficientes.
- Falta de sentimiento de culpa.
- Autosuficiente, no muestra baja autoestima.
- Impulsivos y necesidad de dominar al otro.

Pudiendo ser el agresor:

- a. El activo: maltrata personalmente estableciendo relaciones directas con la víctima.
- b. El social-indirecto: dirige el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución.
- c. Los agresores pasivos: participan como seguidores del agresor pero no agreden.

### **El agredido o víctima**

El agredido o la víctima es un individuo caracterizado por manifestar inferioridad física, psicológica y social.

Según Dan Olweus, citado en Castillo (2011: p. 419), hay distintos tipos de víctimas:

“Las típicas, entre las que se encuentran los estudiantes más ansiosos e inseguros que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; poseen baja autoestima, tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación; y frecuentemente son considerados como fracasados sintiéndose estúpidos y avergonzados. A este tipo de víctimas se les ha llamado pasivas o sumisas y no responderán al ataque ni al insulto. Otro tipo de víctimas son las provocadoras que se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva. Estos estudiantes suelen tener problemas de concentración y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden ser hiperactivos”.

## **El espectador**

Los espectadores también se ven afectados, pueden ser fomentadores o inhibidores del maltrato, dependiendo de su postura frente a las conductas agresivas Rizzo (2012: p. 69) menciona que “los testigos o espectadores cumplen un rol esencial en la violencia y el acoso escolar, consentir, alentar, callar, otorgar, abonar el entramado para que emerja y se perpetúe la violencia entre pares”.

## **TIPOS DE ACOSO ESCOLAR**

Para esta investigación se ha tomado como referencia la categorización establecida por Olweus (1998) citado en Tamar (2011: p. 2) en donde se diferencian dos tipos de

acoso escolar: a) acoso escolar directo o explícito, en el que los ataques son relativamente abiertos a la víctima y, b) acoso escolar indirecto o encubierto, en el que predomina el aislamiento social y la exclusión deliberada de un grupo.

**Acoso escolar directo-explícito:** Son conductas impulsivas visibles o evidentes de tal manera que el agresor no se intimida al momento de actuar. Pueden ser físicos o verbales.

Dentro de las agresiones físicas- directas se encuentran acciones como golpear, patear, pellizcar, empujar, halar el cabello, amenazar con armas y robar. Mientras que las agresiones verbales-directas utilizan situaciones como amenazas, provocaciones, burlas, apodosos ofensivos, insultos, ofensas e incluso intimidaciones que impliquen acoso sexual.

**Acoso escolar indirecto-encubierto:** Son conductas agresivas que se caracterizan por su sutileza al momento de llevarlas a cabo, por lo que son menos evidentes y la víctima no se da cuenta que está sufriendo acoso. Igualmente pueden ser físicas y verbales. Dentro de la agresión física-indirecta se presentan situaciones en las que el agresor influye en los demás agresores o espectadores pasivos-activos con la finalidad de que rompan cosas personales, golpeen, roben materiales, llamen de forma anónima, escondan pertenencias, cometan; cyberbullying, grooming o happy slapping con su víctima.

**Agresión verbal-indirecta:** se encuentra principalmente la influencia del agresor para que los demás agresores u espectadores pasivos-activos provoquen, critiquen, ignoren o usen apodosos ofensivos, infundan rumores,

acosen sexualmente, aíslen del grupo, roben pertenencias, hagan bromas pesadas e insulten a la víctima.

## **PROCESO INVESTIGATIVO**

### **OBJETIVO DEL TRABAJO**

La finalidad de esta investigación está dirigida hacia la cuantificación porcentual del fenómeno bullying existente a nivel secundario en la zona urbana de Cuenca, año lectivo 2012-2013, con lo que se pretende determinar la incidencia de este fenómeno psicosocial en los planteles fiscales, particulares y fisco-misionales. Partiendo de esto es posible concientizar a cada uno de los participantes de las comunidades educativas en cuanto a la prevalencia del bullying, para que los centros escolares pueden tomar medidas de orientación, prevención e intervención frente a estos casos.

### **METODOLOGÍA**

Partiendo del directorio 2012-2013, entregado por la Dirección de Educación, se procedió a realizar un muestreo estratificado, del cual se obtuvo una muestra definitiva de 396 adolescentes entre 10-23 años y 348 profesores, quienes según proporcionalidad y de forma aleatoria, representan a las 74 instituciones educativas. Algunas instituciones por su escaso número de estudiantes y profesores, en el proceso de muestreo, no mostraron representación alguna, motivo por el cual no se aplicaron las encuestas en estos colegios. Por otro lado, de los 74 colegios seleccionados, no todos prestaron apertura para colaborar con el estudio, por lo que para reemplazar estos

espacios se seleccionaron algunos colegios, utilizando el mismo tipo de muestreo.

Antes de la aplicación de las encuestas se solicitó la autorización de los rectores de todas las instituciones educativas de la zona urbana de Cuenca, para lo cual se explicó el propósito de la investigación. La participación de los estudiantes y profesores fue voluntaria ya que se aseguró el derecho a la confidencialidad y anonimato de las respuestas. Las aplicaciones fueron realizadas en los meses de marzo, abril y mayo del año 2013, durante las horas de clase, las mismas que fueron coordinadas con el Departamento de Inspección General y de Consejería Estudiantil.

## **INSTRUMENTO**

Las encuestas que se aplicaron fueron diseñadas tanto para profesores como para estudiantes, las cuales posteriormente fueron validadas mediante una prueba piloto a 50 estudiantes y 25 profesores; para así, reestructurarlas según las observaciones emitidas por los examinados.

Estos instrumentos de evaluación fueron diseñados tomando como referencia los cuestionarios: AVE “Acoso y Violencia Escolar” diseñado por Iñaki, Zabala y Oñate; y el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Pares, de Rosario Ortega.

El cuestionario aplicado a los estudiantes consta de 4 partes; estructura y relación familiar, espectadores, víctimas y agresores.

El cuestionario aplicado a los profesores se divide en dos partes: grado de sensibilización frente al acoso escolar y la percepción del fenómeno dentro del ámbito educativo.

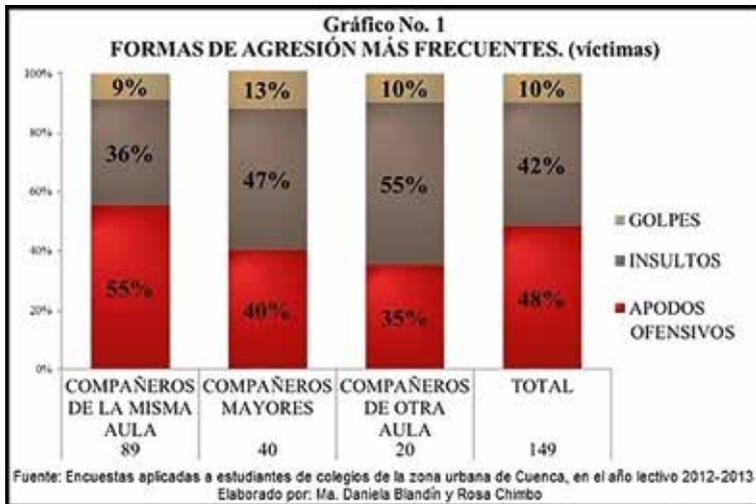
## **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Los datos se analizan de forma porcentual. Para ello se utilizó el programa Excell, en donde se establecieron variables medibles según las respuestas de los estudiantes y profesores. Las primeras cuatro preguntas del cuestionario para estudiantes pretenden identificar la dinámica psico-familiar, la pregunta 5 se enfoca hacia la frecuencia de las conductas agresivas evidenciadas por los espectadores, las preguntas 6, 7, 8, 9 realizan el abordaje del criterio de la víctima en relación con los lugares, formas, sentimientos y ayuda en estos casos; finalmente la pregunta 10 permite obtener información sobre el agresor.

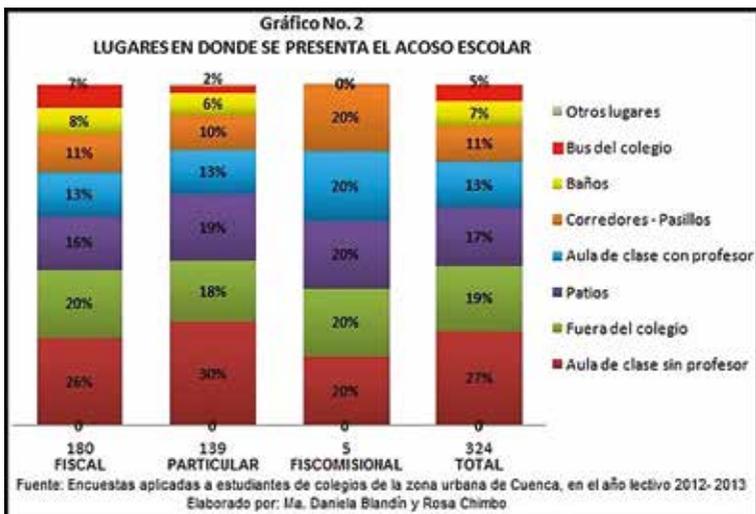
En las encuestas dirigidas para profesores las preguntas permiten obtener información sobre la concepción personal del fenómeno psico-social, clima laboral y educativo.

## **RESULTADOS**

Las situaciones que más se presentan entre los estudiantes son: los golpes, los insultos, y los apodosos ofensivos, dando como resultado la existencia y prevalencia del acoso verbal como la forma más común de acoso escolar, que se presenta en el gráfico No. 1.



Las conductas violentas llevadas por los agresores son ejecutadas en varios lugares; basándonos en las respuestas de los estudiantes, los lugares más habituales son: el aula de clase sin profesor, fuera del colegio, patios. Véase en el gráfico No. 2.



Con respecto a la participación de los estudiantes en la ejecución de conductas en contra de sus compañeros, encontramos que la mayoría de ellos han insultado; siguen, en orden, poner apodos, los golpes, la amenazas y el aislamiento del grupo. Lo que lleva a la aparición del acoso verbal y físico.

**Cuadro Nº 1**

**PARTICIPACIÓN EN CONDUCTAS VIOLENTAS DESDE EL OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA HASTA LA ACTUALIDAD**

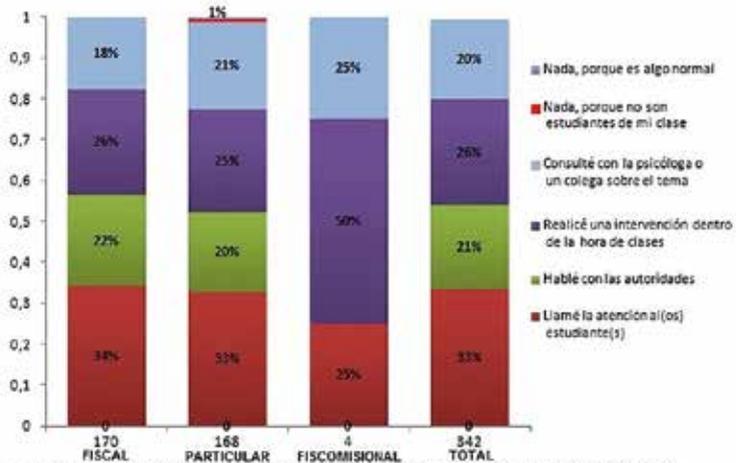
PARTICIPACIÓN EN CONDUCTAS VIOLENTAS	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NO RESPONDE	TOTAL
Golpes	65%	24%	5%	2%	4%	100%
Amenazas	69%	19%	5%	2%	5%	100%
Insultos	45%	35%	11%	5%	4%	100%
Poner apodos	51%	31%	7%	6%	4%	100%
Aislar a compañeros	66%	24%	4%	1%	4%	100%
Robar pertenencias	85%	7%	2%	1%	4%	100%
Dañar materiales o cosas de otros	77%	14%	2%	2%	4%	100%
Acoso sexual	89%	5%	1%	0,20%	4%	100%
Grabaciones o insultos por redes sociales	85%	8%	2%	1%	4%	100%

Elaborado por Ma. Daniela Blandin y Rosa Chimbo.  
 Fuente: Encuestas de estudiantes.

Los maestros de las instituciones educativas encuestadas muestran un alto grado de concientización de la existencia de este fenómeno en un 84%, sin embargo las acciones tomadas por ellos ante la presencia de estas conductas los han llevado a actuar de diferentes maneras, ayudando a que estas conductas no se eliminen de raíz. Gráfico No. 3.

Asimismo de las situaciones observadas por los profesores entre los estudiantes destacan las burlas, los apodos, las habladurías, y el esconder las cosas de otros compañeros, siendo estas las más respondidas por los estudiantes. Cuadro No. 2

**Gráfico No.3.**  
**ACCIONES TOMADAS POR EL DOCENTE EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR**



Fuente: Encuestas aplicadas a profesoras de colegios de la zona urbana de Cuenca, en el año lectivo 2012-2013  
 Elaborado por: Ma. Daniela Blandín y Rosa Chímbo

**Cuadro N° 2**

Algunas situaciones:	Situaciones observadas por las profesoras					TOTAL
	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NO INFORMÓ	
Insultos por parte de alumnos en actividades	30	149	67	19	8	243
	12%	57%	24%	7%	0%	100%
Abuso del grupo o otros compañeros	54	138	80	50	9	243
	5%	53%	33%	13%	0%	100%
Se burlan de otros estudiantes	7	154	100	49	8	243
	3%	40%	39%	18%	0%	100%
Proven acciones amenazantes o tomas con violencia	10	98	94	60	8	243
	4%	37%	38%	23%	0%	100%
Flaqueo mal de rato	18	118	88	39	1	243
	7%	48%	35%	15%	0%	100%
Requerir los pertenencias de otros	40	129	42	21	4	243
	15%	54%	16%	8%	2%	100%
Robos o otras acciones personales de otros compañeros	22	119	62	18	5	243
	8%	55%	24%	11%	2%	100%
Excesivo uso de otros compañeros	15	140	74	11	1	243
	6%	53%	28%	12%	0%	100%
Algunos o otros	91	118	50	21	2	243
	12%	40%	19%	8%	1%	100%
Permisión a otros para dañarnos o hacer cosas en contra de la voluntad	57	157	48	18	2	243
	22%	52%	17%	7%	1%	100%
Insultos a otros compañeros	17	130	81	27	7	243
	6%	50%	32%	10%	3%	100%
Actitudes o otros acciones frente a nosotros de otros colegas	57	124	54	14	3	243
	28%	47%	22%	5%	1%	100%
Utilizar los recursos electrónicos para golpear y perjudicar a otros estudiantes	98	125	48	18	3	243
	20%	48%	18%	7%	1%	100%
Indicar amenazas, insultos y otras acciones para intimidar a otros	143	91	22	5	1	243
	55%	35%	8%	2%	0%	100%

Fuente: Encuestas aplicadas a profesoras de colegios de la zona urbana de Cuenca, en el año lectivo 2012-2013  
 Elaborado por: Ma. Daniela Blandín y Rosa Chímbo

## CONCLUSIONES

Gracias al trabajo realizado se pudieron responder a las siguientes hipótesis establecidas al iniciar el trabajo de investigación:

**Interrogante I:** ¿Coinciden los resultados de la investigación con la propuesta de los autores Ortega y Lera sobre que, la mayor incidencia del bullying se encuentra en los trece años correspondientes a primero y segundo curso?

Siendo entonces evidente la importante incidencia del acoso escolar con un 35% aproximadamente en el nivel de 8vo, 9no y 10mo de educación básica, correspondientes a primero, segundo y tercer curso descritos en la propuesta de Mora y Lera; sin embargo, es necesario considerar que en esta edad las relaciones interpersonales son más conflictivas, lo cual no quiere decir que en los cursos superiores el problema esté ausente; pues según lo analizado el rango porcentual en todas las categorías es alto.

**Interrogante II:** ¿Son iguales los rangos de incidencia del bullying en los colegios con sus modalidades fiscales, fiscofiscomisionales y particulares?

Partiendo de la realidad contextual de los colegios de la zona urbana de la ciudad de Cuenca, año lectivo 2012-2013 se conoce que actualmente existen más colegios fiscales que particulares, razón por la cual, en la muestra el número también es proporcional al universo; y los resultados demandan que los porcentajes sí se asemejen entre las dos modalidades. En cuanto a los colegios fiscofiscomisionales

al no tener una representación significativa dentro del universo de la muestra, los procesos de comparación y correlación estadística fueron limitados; pero no se elimina la existencia del fenómeno en los mismos.

**Interrogante III:** ¿Existe alguna correlación estadística entre el bullying y la variable de formación religiosa o laica?

Según lo observado y analizado, la formación religiosa o laica, no incide de ninguna manera en la presencia o aparición, de conductas intimidatorias, que atenten o puedan atentar en contra de la integridad de niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Cuenca siendo poco probable el demostrar la influencia de las orientaciones educativas religiosas en comportamientos intimidatorios.

**Interrogante IV:** ¿Cuál es el tipo de agresión más frecuente?

Luego de realizado el análisis respectivo se concluye que el tipo de agresión más frecuente es el acoso indirecto, dentro del cual se resaltan los más comunes como: apodos, burlas, aislamiento social e insultos.

**Interrogante V:** ¿Cuál es el nivel de reflexión de los profesores en relación con el problema del bullying?

Partiendo de la realidad analizada se establece que un 84% de profesores encuestados expresan que el acoso escolar ha existido desde siempre ya que incluso ellos también lo han experimentado en su vida estudiantil, refiriendo que el bullying es un fenómeno que se encuentra latente, con el cual se convida diariamente en los colegios. A nivel educativo se concibe a este problema como un tema

de abordaje psicosocial, por lo que se dictan constantes capacitaciones para prevención, intervención y eliminación del fenómeno.

## **RECOMENDACIONES**

Partiendo de los resultados evidenciados en este estudio es necesario establecer que los porcentajes de incidencia del bullying en los colegios de la zona urbana de Cuenca, Año lectivo 2012-2013 son significativos, por lo que es fundamental realizar con la misma importancia las labores de remediación.

Estas acciones de protección e intervención se orientan hacia una valoración significativa en forma conjunta de las realidades educativas, por parte de las autoridades, padres de familia y demás miembros de las comunidades educativas.

Es de vital importancia realizar trabajos de prevención, partiendo de estudios estadísticos y datos reales para enfocarse hacia aspectos objetivos que determinan este fenómeno, y de esta manera tratar de intervenir adecuadamente en la lucha contra este fenómeno. Los procesos psicoeducativos con información de causas y consecuencias, a corto, mediano y largo plazo resultan más eficaces y rápidos al momento de prevenir.

Se debe enfatizar que, a nivel socio cultural, existe cierta aceptación de la violencia y sus manifestaciones; por lo que no se puede dejar de lado que la formación de niños, niñas y adolescentes no depende de un solo factor si no de la suma de estos como: la familia, la escuela, la sociedad. Así también es evidente la necesidad de contar

con un marco legal el cual responda consecuentemente a conductas violentas.

Es por ello que en cuanto a los trabajos de intervención, estos deben estar enfocados u orientados de manera integral tanto a víctimas como espectadores y agresores. Siendo fundamental utilizar el confrontamiento como estrategia de liberación emocional y cognitiva.

De forma general, se recomienda realizar talleres y proyectos para defensa asertiva en niños, niñas y adolescentes, con la finalidad de que se “rompa el silencio”; complementariamente los cursos de capacitación para padres de familia y profesionales inmersos en el ámbito educativo son interesantes, pues de esta manera todos en forma de unidad educarían hacia un mismo ideal.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Cabezas Pizarro, Hania. Detección de conductas agresivas “BULLYINGS” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. REVISTA EDUCACIÓN 31(1), 123-133 <http://espanol.freebooks.net/ebook/Detecci-n-de-conductas-agresivas-bulling-en-sexto-a-octavo-a-o-en-Costa-Rica/html/11#ixzz285TI48qy>
- Castillo-Pulido, L. 2011. El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (8) Edición especial. La violencia en las escuelas, 415-428.
- D, Olweus. 2006. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata. S.L. Madrid, España. 2006: p 74-80.

- Jiménez, A. 2007. El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva, Departamento de Educación. Huelva- España.
- Loredó, A., Perea, A., López, G. 2008. "BULLYING": Acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. Acta Padiatr Mex. Vol. 29(4):210-4. p.211. [www.revistasmedicasmexicanas.com.mx](http://www.revistasmedicasmexicanas.com.mx)
- Prieto García, M, P. 2005. Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. Investigación temática. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, OCT-2005, VOL. 10, NÚM. 27, PP.1005-1026.
- Reátiga, M. 2009. Los Recuerdos Del Maltrato Entre Compañeros En La Vida Escolar . *Psicología desde el Caribe*, 142, 145.
- Rizzo, Guillermina. 2012. Violencia Escolar: un modelo para des-armar. Primera Edición. Graficas Pinter S.A. Diógenes Taborda 48 CABA- Argentina.
- Tamar, F. 2011. Maltrato entre escolares (Bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. Pontificia Universidad Católica de Chile. p. 2, 4.
- Tripaldi, D. 2011. La violencia en los centros educativos: conocer para prevenir el bullying. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad del Azuay. Cuenca. Ecuador. p. 3



<http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/violencia.html?mediapopup=29736512>

## **PREVALENCIA DEL ACOSO ESCOLAR (BULLYING) EN LOS COLEGIOS URBANOS DE LA CIUDAD DE CUENCA, 2013-2014\***

Aguilera Muñoz, Juan<sup>1</sup>; Palacios Palacios, Iván<sup>2</sup>; Sánchez Rubio, Juan P<sup>2</sup>; Arias Maldonado, Fernando<sup>3</sup>

- <sup>1</sup> Director de trabajo. Médico Psiquiatra del Hospital Universitario del Río, Clínica Santa Inés. Docente de las facultades de Medicina y de Filosofía de la Universidad del Azuay.
  - <sup>2</sup> Estudiantes de la Escuela de Medicina de la Universidad del Azuay.
  - <sup>3</sup> Asesor metodológico. Médico Internista del Hospital Universitario del Río. Docente de la Facultad de Medicina de la Universidad del Azuay.
- \* Tesis de graduación en Medicina

## RESUMEN

El bullying o acoso escolar es un problema biopsicosocial que se ha presentado durante mucho tiempo en el sistema educativo. En nuestro medio persiste como un fenómeno oculto por la falta de estudios e investigaciones reportadas.

**Objetivo:** Determinar la prevalencia de bullying en estudiantes de los colegios urbanos de la ciudad de Cuenca en el año lectivo 2013-2014.

**Diseño:** Estudio descriptivo transversal por encuesta.

**Materiales y métodos:** El universo estuvo constituido por 17980 alumnos del octavo, noveno y décimo año de educación básica de los colegios urbanos de la ciudad de Cuenca, en el período 2013-2014; se utilizó un muestreo probabilístico por conglomerados, polietápico, y mediante aleatorización se obtuvo una muestra final de 810 alumnos; a quienes se aplicó el cuestionario Test Bull-S.

**Resultados:** La prevalencia de acoso escolar fue del 28,3%, con una media de edad de 13,5 (DE: 0,94); a los adolescentes de sexo masculino que participaron en esta dinámica les correspondió el 17,1%, mientras que a las mujeres el 11,23%. En relación a la clasificación de los actores del bullying el 13,2% fueron agresores; el 12,6% víctimas y el 2,6% víctima – agresor; la forma más común de agresión fue los insultos y amenazas en un 45,75%, las agresiones ocurrieron en un 74% en el aula de clases con una frecuencia de 1-2 veces por semana según lo reportado 3n un 44,6%.

**Conclusión:** El bullying es un fenómeno con alta prevalencia en nuestro medio, en el que ambos sexos participan de manera activa; sin embargo, no se ha concientizado la importancia de este problema social en la salud mental.

**Palabras clave:** Acoso escolar, bullying, agresor, víctima, adolescente, estudiantes, Cuenca.

## PREVALENCE OF BULLYING IN URBAN HIGHSCHOOLS OF THE CITY OF CUENCA, 2013-2014

### ABSTRACT

Bullying or harassment at school is a biopsychosocial problem that has been present for a long time in the education system. In our country it remains as a hidden phenomenon due to the lack of studies and research reported.

**Objective:** To determine the prevalence of bullying among students in urban schools in the city of Cuenca in the 2013-2014 school year.

**Design:** cross-sectional study by survey.

**Materials and Methods:** The universe consisted of 17980 students of the eighth, ninth and tenth year of Basic Education in urban schools in the city of Cuenca during 2013 to 2014. A probabilistic multistage cluster sampling was used, and a final sample of 810 students was obtained randomly. The Bull-S Test questionnaire was applied to the sample.

**Results:** The prevalence of bullying was 28.3%, with a mean age of 13.5 (SD 0.94); male adolescents who participated in this dynamic were 17.1%, while women were 11.23%. Regarding the classification of bullies or offenders, 13.2% were aggressors, 12.6 victims, and 2.6% victim – offender. The most common forms of aggression were insults and threats in 45.75%, the aggressions occurred in 74% in the classroom with a frequency of 1-2 times per week as reported 3n 44.6%.

**Conclusion:** Bullying is a phenomenon with high prevalence in our environment, in which both sexes participate actively; however, the importance of this mental health social problem still has not been sensitized.

**Keywords:** School harassment, bullying, aggressor, victim, adolescent, students, Cuenca.

## INTRODUCCIÓN

El bullying se define como una “la situación social en la que uno o un grupo de estudiantes toman a otro compañero como objeto de actos violentos y lo someten, por un prolongado período de tiempo a agresiones físicas, verbales, amenazas, exclusión o aislamiento; al aprovecharse de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse” (Gómez, 2005 p. 165). Las investigaciones sobre este tema se remontan al año 1973 aproximadamente, cuando Dan Olweus propone el término *bullying* y empieza a investigarlo alrededor de Europa (Wolf, 2008).

El acoso escolar es actualmente un fenómeno psicosocial poco conocido e investigado en nuestro medio, a pesar de que se han realizado múltiples investigaciones que demuestran su alta prevalencia e incidencia a nivel mundial). La complejidad de este problema ha generado un impacto social marcado en la salud y la economía, tanto que la Organización Mundial de la Salud lo considera un problema universal, y a su vez, la Academia Americana de Pediatría considera que es un problema urgente que requiere la formación de personas capaces de enfrentarlo y prevenirlo (Loredo, Perea, López, 2008). Craig (2009) estableció una elevada prevalencia del bullying, del 8,6 a 45,2 % y 4,8 a 35,8 % en hombres y mujeres respectivamente. Estos estudios se realizaron en aproximadamente 40 países, con muestras representativas de estudiantes (Albores, Saucedo, Ruiz, Roque 2011). En Latinoamérica ha cobrado fuerza la investigación de este fenómeno, y según un estudio publicado en la revista Cepal de 2011, se encontró que los cinco países con tasas

más altas de violencia escolar eran: Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%) (Roman, Murillo, 2011).

Los estudios reportados en nuestro país son escasos y con bajo nivel de evidencia, y la mayoría de datos que se tienen provienen de estudios a gran escala realizados en Latinoamérica. Según la Encuesta Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Sociedad Civil (ENNA) realizada en 2010, en el Ecuador se han registrado las siguientes formas de agresión: la burla o el insulto en un (71%), el abuso de los más grandes a los pequeños (66%), violencia física (61%), discriminación (60%), la destrucción y el hurto de las cosas personales (55%). En Cuenca se han realizado pocos estudios al respecto, en una investigación realizada en 64 colegios de la ciudad se reportó una prevalencia del bullying de apenas un 5% (Qhizpi, Sarmiento, Salinas, 2011) y en otro estudio con una muestra de escolares realizado en la ciudad se reportó una prevalencia del 16% (Shepard, Pulla, Padilla, 2011). En cuanto a los efectos negativos que arroja el acoso escolar tenemos que en un estudio realizado en la ciudad de México por Loredo, Perea, López, (2008), se encontró que el bullying se asocia con la dependencia de drogas, hogar disfuncional y violencia, embarazo no deseado, abandono de estudios, conducta antisocial, uso de armas, suicidio y componentes psiquiátricos como: déficit de atención, trastornos de ansiedad, alteraciones psicósomáticas y mala conducta. También se ha reportado que el bullying es un factor de riesgo para desarrollar depresión en etapas adultas (Riittakerttu, Sari, 2011) y se ha encontrado además que su presencia se relaciona con trastornos de alimentación (Paredes, Álvarez, 2008)

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio de tipo descriptivo transversal de prevalencia, cuyo objetivo fue investigar cómo influye el fenómeno del bullying en los estudiantes de los colegios urbanos de la ciudad de Cuenca en el año escolar 2013-2014.

El universo estuvo constituido por 17980 adolescentes del octavo, noveno y décimo año de educación básica, que se encontraban asistiendo regularmente a un establecimiento educativo. El muestreo a utilizarse fue probabilístico por conglomerados, polietápico; su cálculo se realizó en base al universo finito, con una probabilidad de ocurrencia del 20%, un nivel de confianza del 95% y un error de inferencia del 3%. A esto se añadió un 10% de posibles pérdidas con lo cual se estableció como muestra final de 731 estudiantes; sin embargo el total de alumnos que participaron en el estudio fueron 810, ya que la aplicación de la encuesta utilizada requería la participación de todos los alumnos de un curso.

Con el permiso del Ministerio de Educación y la Dirección Distrital de Educación Intercultural y Bilingüe del Azuay se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los adolescentes, así como los menores dieron su asentimiento para participar en la investigación, en 8 colegios fiscales y particulares. Se excluyó del estudio a aquellos estudiantes que tenían menos de 4 meses de integración al grupo escolar, que tuvieran 2 asistencias o menos por semana, que se negaran a participar en el estudio y cuyas edades fueran mayor o igual a 17 años.

Los datos fueron obtenidos por medio de la encuesta auto-administrada Test Bull-S. Esta escala explora el matonaje escolar mediante el informe de los alumnos por el sistema de nominación; esta encuesta tiene una buena fiabilidad y validez, ya que consta de un coeficiente alpha de Cronbach, para los apartados de agresión de 0.82 y para los de victimización de 0.83. El formato de este test está constituido por 15 ítems para niños de 7 a 16 años. El tiempo estimado que lleva en completar el test es de aproximadamente 30 minutos.

Para identificar a los actores del bullying, en el Test Bull-S deben cumplirse los siguientes criterios: “víctima” el elegido por más del 25% en los ítems 6, 8 y 10; “agresor” quien haya sido nominado por más del 25% en los ítems 5, 7 y 9; y, “víctima-agresor” el nominado por más del 25% en los ítems del 5 al 10. Mientras que son considerados “neutros” los alumnos que no fueron nominados en ninguna de las categorías anteriormente mencionadas.

## **RESULTADOS**

Se registraron 810 estudiantes que cumplían los criterios de inclusión para participar en el estudio, de los cuales 754 contestaron el Test Bull-S, 29 no tuvieron el consentimiento de sus representantes, 15 se negaron a participar, y 8 se encontraban ausentes en el centro escolar. A continuación se presentan las características demográficas de los participantes:

**Tabla 1. Distribución de 810 estudiantes de los colegios urbanos de Cuenca, según edad, sexo, procedencia, y repetidor de año. Cuenca 2014**

Variables		n=810	%=100
Edad*	11 años	17	2.09%
	12 años	155	19.13%
	13 años	346	42.71%
	14 años	246	30.37%
	15 años	38	4.69%
	16 años	8	0.98%
Sexo	Femenino	418	48.4%
	Masculino	392	51.6%
Procedencia	Cuenca	744	91.9%
	Otra ciudad	33	4.1%
	Sector rural	20	2.5%
	Extranjero	13	1.6%
Repetidor de año	Sí	29	3.58%
	No	781	96.42%

\*

$\bar{X} = 13.19$  años

DE = 0,90 años

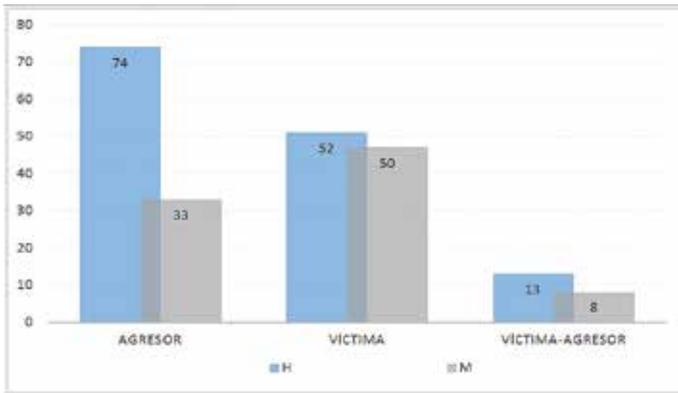
De la muestra obtenida (n=810), el 48,4% fue de sexo masculino; y el 51,6% de sexo femenino, con una relación mujer/hombre de 1.06: 1; en relación con la edad, el mínimo fue de 11 años y el máximo de 16 años, con una media de 13,19; concentrándose el mayor número de estudiantes en la edad de 13 años en un 42,7%.

En cuanto a las unidades educativas el 62.8% pertenece a colegios fiscales, mientras que el 37,2% a colegios particulares; con respecto a la procedencia el 91,9% pertenece al cantón Cuenca.

De los estudiantes que contestaron el Test Bull-S (n=754) se pudo reconocer que el 28,3% (230) estuvo implicado en el fenómeno del bullying, con una media de edad de 13,15 años (DE 0,94); se clasificaron de la siguiente manera: el 13,2% (107) como agresores, el 12,6 % (102) como víctimas, el 2,6 % (21) como víctimas-agresores y como neutros u observadores un 71.6% (580). En la figura 1 se observa la distribución de los actores de acoso escolar por sexo.

Podemos evidenciar que ambos sexos son partícipes activos de la dinámica de acoso escolar; los adolescentes de sexo masculino lo hacen 17,1% (139), mientras que las mujeres 11,23% (91); lo representativo de esta clasificación es que los hombres presentan un mayor nivel de agresividad que la mujeres, 9,13% (74) vs 4,07% (33), respectivamente, mientras que en los apartados de víctima o víctima-agresor se presentan con mucha similitud, en la tabla 1 se puede observar dicha diferenciación según la edad.

**Figura 1. Distribución de los actores de acoso escolar por sexo**



**Tabla 1. Tamaño muestral por categoría de acoso escolar según la edad y sexo. Cuenca 2014**

Estatus	Femenino	Masculino
Neutros	328 * 13.19 ‡ [0.86] §	253 13.22 [0.91]
Víctima	50 13.28 [0.90]	52 12.96 [0.98]
Víctima-Agresor	8 13.25 [1.03]	13 13 [0.91]
Agresor	33 13.45 [0.86]	74 13.09 [0.95]
* Tamaño de la muestra ‡ Media de la edad § Desviación estándar		

En la tabla 2 se presentan los factores de riesgo que se podrían asociar con el fenómeno de acoso escolar, y se muestra además el valor de chi cuadrado y el valor p para cada una de las variables.

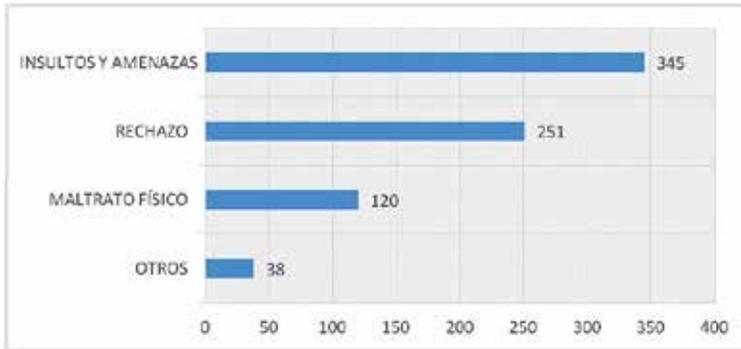
**Tabla 2. Factores de riesgo de acoso escolar (bullying).  
 Cuenca 2014**

Factores asociados		Bullying		TOTAL	Chi Cuadrado	Valor P
		SÍ	NO			
Sexo	Masculino	139	253	392	20,107	0,000007
	Femenino	91	327	418		
TOTAL		230	580	810		
Procedencia	Cuenca	206	538	744	2,244	0,134
	Fuera	24	42	66		
TOTAL		230	580	810		
Repetidor curso	SÍ	8	22	30	0,046	0,8361
	NO	222	558	780		
TOTAL		230	580	810		

Al intentar buscar factores de riesgo, debido a la naturaleza de nuestro estudio y al formato de la encuesta, únicamente las variables que pudieron ser analizadas para el efecto fueron sexo, repetidor de curso y procedencia. Al analizar estas variables utilizando la prueba de chi cuadrado esta nos dio como resultado que la única variable que se asocia de manera significativa con acoso escolar es el sexo ( $p=0,000007$ ), con lo cual podemos decir que esta variable sí influye en la presencia del maltrato escolar.

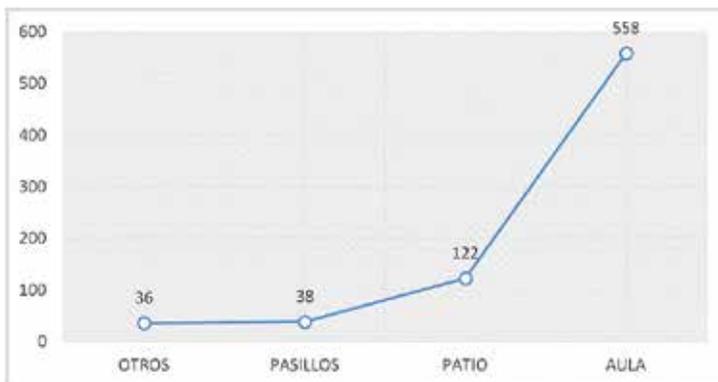
Los estudiantes creen que la forma de agresión más habitual son los insultos y amenazas 45,75%, seguida de rechazo y aislamiento 33.28%; en tercer lugar se encuentra el maltrato físico 15.91% y por último en un 5,0% otras formas de maltrato como cyberbullying en su gran mayoría mediante redes sociales, según lo mencionado por los estudiantes.

**Figura 2. Frecuencia de las formas más comunes de maltrato. Cuenca 2014**



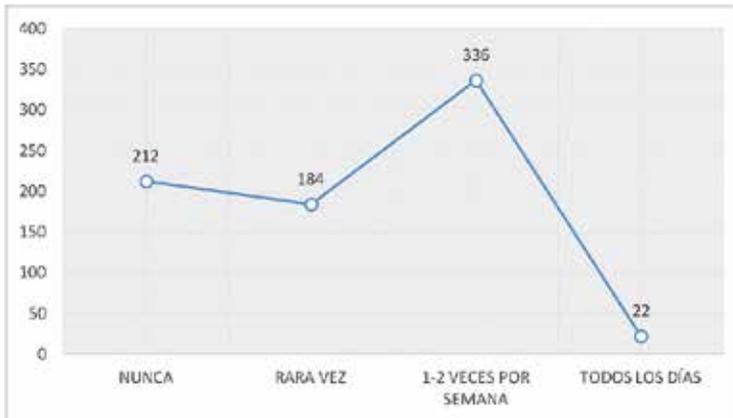
El espacio físico en el cual predominan las agresiones, sin duda, es el centro educativo, en el aula de clases 74.0% y el patio 16.2%; mientras que los pasillos y otros lugares (parques, centros comerciales, bares, etc.) se observan con menos frecuencia aunque de manera similar, 5.0% y 4.8% respectivamente.

**Figura 3. Frecuencia del lugar donde ocurren las agresiones. Cuenca 2014**



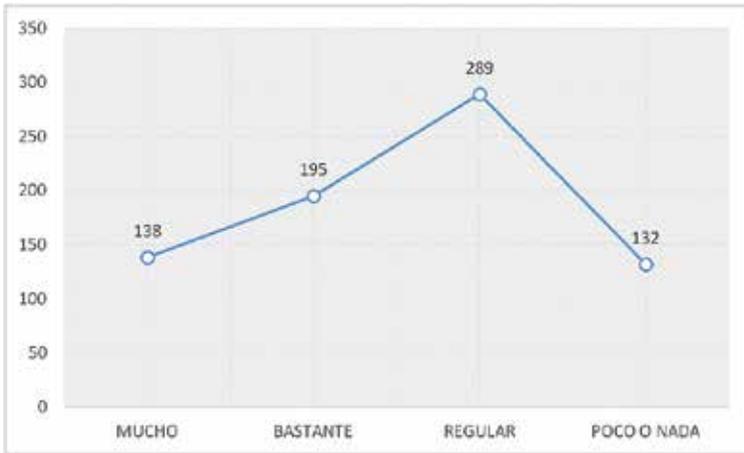
En cuanto a la frecuencia con la que ocurren los diferentes tipos de maltrato, el más común fue “1-2 veces por semana” 44.6%, seguido de “nunca” 28.1% y “rara vez” 24.4%; la opción “siempre” fue elegida únicamente por el 2.9% de los estudiantes.

**Figura 4. Frecuencia con la que ocurren las agresiones. Cuenca 2014**



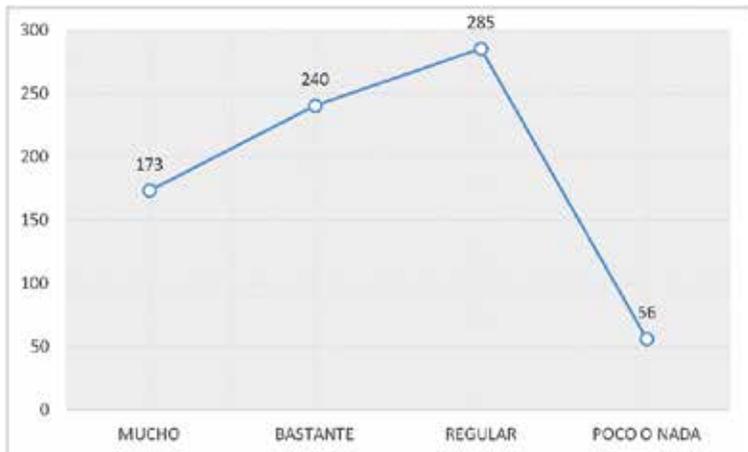
La mayoría de estudiantes piensa que la gravedad de la situación de acoso escolar es regular en un 37.8% y bastante en el 25.9%; aquellos que escogieron las opciones extremas de poco o nada y mucho, obtuvieron frecuencias muy similares, 17.5% y 18.3% respectivamente.

**Figura 5. Distribución de la opinión de los estudiantes en relación a si las situaciones de acoso escolar encierran gravedad. Cuenca 2014**



En la pregunta correspondiente a la vulnerabilidad de ser víctima del bullying según la sensación de seguridad del estudiante dentro de la unidad educativa, fue de “poco o nada” en el 17.5%, “regular” 37.8%, “bastante” 21.8% y “mucho” en el 22.9%.

**Figura 6. Distribución de la opinión de los estudiantes sobre la sensación de encontrarse seguros en el centro escolar ante el fenómeno del bullying**



## DISCUSIÓN

Múltiples investigaciones en todo el mundo han generado estimaciones en relación con la prevalencia del bullying, con resultados entre el 1 y 70%, esta variabilidad de resultados se explica por la diferencia de factores metodológicos, sociales y culturales de los diferentes países; sin embargo, todos concluyen o son consistentes en cuanto al reporte del acoso escolar denominado como sistemático o persistente (Wolf, Esteffan, 2008).

El acoso escolar es muy común, es así como se reporta en esta investigación, donde la prevalencia calculada de estudiantes implicados en este fenómeno es del 28.3%;

resultado muy distante de un estudio local realizado sobre el tema, el cual elaboró un análisis de la prevalencia del bullying y factores asociados en 880 adolescentes en el año 2013, encontrando una prevalencia de apenas el 5% (ENNA); sin embargo, varias investigaciones realizadas en Sudamérica y el resto del mundo muestran resultados similares a nuestro estudio. En una investigación realizada en México se utilizó una muestra de 1092 estudiantes y se identificó por medio de la encuesta utilizada en nuestro trabajo, el Test Bull-S a aquellos que tenían un papel activo en el bullying, alcanzando una prevalencia del 23.9% (Loredo, Perea, López, 2008). Por otro lado se llevó a cabo un estudio en 2542 alumnos en la ciudad de Cali-Colombia, reportándose en sus resultados que el 24.7% de los estudiantes eran participes de acoso escolar (Paredes, Álvarez, 2008). Podemos comparar además con los resultados del estudio de Chile, que mostraron que el 36.5% están involucrados en maltrato entre pares (Reyes, Abufhele, Montt, Zomosa, 2011). En otros países fuera de Latinoamérica se reportan resultados parecidos, en España un estudio realizado por la Universidad de Murcia en una muestra de 107 estudiantes en los que se aplica el Test Bull-S, se evidencia una prevalencia del 34.6% (Cerezo, 2011). De esta forma podemos recalcar que debido a una gran variabilidad de factores metodológicos de las investigaciones mencionadas anteriormente, se torna difícil hacer comparaciones precisas; sin embargo, los datos citados permiten identificar y a la vez, confirmar la presencia de este problema social, en relación con conductas de maltrato e intimidación escolar dentro de las instituciones educativas, tanto nacionales como internacionales.

Según lo evidenciado para la clasificación de los actores del bullying, encontramos que los estudios locales e internacionales contienen datos que se correlacionan de manera similar con nuestra investigación (13,2% agresores, 12,6 % víctimas, el 2,6 % víctimas-agresores); según el último informe emitido por la Oficina Regional Europea de la OMS, acerca de conductas relacionadas con la salud en jóvenes, el acoso escolar alcanzó al 11% de los alumnos, tanto en víctimas como agresores (ENNA, 2010; OPS, 2002), mientras que Brunstein identificó en una muestra de 2342 alumnos de 9 al 12 grado en seis escuelas secundarias de Nassau, Suffolk y Westchester del Estado de Nueva York, 2007, encontrando un 9% de víctimas y un 13% de agresores, siendo datos bastante similares a nuestro estudio (Nansel, Overpeck, Pill, June, Simons-Morton, 2001). En México se realizaron dos investigaciones en el año 2011; en el primer estudio los actores del bullying se presentan casi de manera exacta a nuestra realidad y están clasificados de la siguiente manera: agresores 12.27%, víctimas 8.97%, víctimas-agresores 2.7% (Albores, Saucedo, Ruiz, Roque, 2011); mientras que en el otro estudio realizado únicamente el apartado de agresión posee datos similares, 20.5% víctimas, 13.1% agresores y 27.4% víctimas-agresores (Roman, Murillo, 2011).

La forma más común de maltrato encontrada en nuestro estudio es la verbal, la cual consta en nuestra encuesta como insultos y amenazas, con un 47% del total. Esto coincide con datos encontrados en un estudio realizado en Chile sobre la percepción del bullying, en donde se encontró que el acoso verbal comprende el 37% de las formas de maltrato escolar, en la Encuesta Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Sociedad Civil (ENNA) del año 2010

se vio también que los insultos y amenazas comprenden la mayor parte de la forma de maltrato, con un 71% de prevalencia (ENNA, 2010). Lo que llama la atención es la aparición de una nueva forma de acoso escolar como lo es el cyberbullying, el cual se ve que está en aumento, en nuestro estudio dentro de la categoría formas de maltrato, incluimos la opción “otros” la cual alcanzó una prevalencia del 5% siendo escogida la respuesta cyberbullying en la mayoría de ocasiones. En un estudio realizado en Gran Bretaña se vio que el cyberbullying alcanzó una prevalencia de 5,9%, y se llegó a la conclusión de que esto se debe a la mayor facilidad de acceso de los alumnos al internet y redes sociales (Waasdorp, Bradshaw, 2014).

Al analizar el lugar donde más frecuentemente ocurren las agresiones nos encontramos con que la mayoría de ellas ocurre dentro del aula de clases. Esto concuerda con estudios realizados tanto a nivel local como internacional, en un estudio exploratorio sobre el bullying en la ciudad de Cali-Colombia se encontró que el salón de clases constituye el lugar donde más frecuentemente ocurren las agresiones, con un 45% de prevalencia (Paredes, Álvarez, 2008). A nivel local en un estudio realizado en una escuela de la ciudad se vio que también que el aula es el lugar donde más a menudo se dan las agresiones, con un 70% de prevalencia encontrada (Shepard, Pulla, Padilla, 2011). Creemos que ello ocurre porque el aula de clases es donde los estudiantes comparten la mayor parte del tiempo y donde más interacción tienen, aunque se reporta también este fenómeno en el vehículo de transporte escolar.

En cuanto a la frecuencia de las agresiones, como se aprecia en nuestro estudio, la gran mayoría corresponde a la categoría de 1-2 veces por semana, pero llama la

atención que esta sea seguida de la categoría *nunca* y además que la categoría *todos los días* sea relegada al último lugar de la tabla. Se han realizado otros estudios en donde se corrobora lo encontrado aquí y se aprecia la ambigüedad en las respuestas, en estos se ha encontrado prevalencias de acoso diario de un 7% mientras que un 48% afirma no haber sido agredido nunca, mientras que en otro estudio el 40,1% de estudiantes afirma que las agresiones ocurren todos los días. Esta gran variedad en las respuestas puede deberse a varias razones: el temor que pueda generar en algunos estudiantes el denunciar que el fenómeno ocurre diariamente, por miedo a represalias por parte de los agresores; la elección de la categoría *nunca* por parte de los estudiantes agresores para así evitar la toma de acciones en su contra y la falta de denuncia al respecto por considerarlo un fenómeno normal.

Al analizar los resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la gravedad de este fenómeno se puede ver una distribución casi igual en todas las categorías de esta pregunta, debido a que por un lado algunos consideran este fenómeno como algo inevitable y que se encuentra dentro del convivir escolar diario, sin concientizar la importancia de este problema y sus consecuencias, mientras que otros estudiantes lo consideran como algo serio, y que genera temor y angustia en quienes son víctimas del mismo.

En cuanto a la percepción de seguridad en el centro escolar, en un estudio realizado sobre la percepción de seguridad en Valparaíso se aprecia que un 44% de estudiantes afirma sentirse muy seguros; mientras que un 34% afirma sentirse poco o nada seguros, datos que

difieren de nuestra investigación. Esto podría ser debido a que tanto agresores como víctimas tienen una percepción diferente de la sensación de seguridad dentro del ambiente escolar.

Dentro de las debilidades consideramos que únicamente se incluyó al área urbana de la ciudad de Cuenca, por tanto, aún es desconocida la dinámica del bullying en los colegios rurales de nuestra provincia. Otra limitación es la ausencia de reconocimiento de factores de riesgo potenciales que generen acoso escolar y sus consecuencias.

Creemos que esta investigación es un inicio que ha confirmado la presencia del bullying en los colegios urbanos de la ciudad de Cuenca, por esta razón consideramos que este estudio es un inicio para múltiples investigaciones observacionales y experimentales; lo que abre una nueva línea de investigación a los trastornos psiquiátricos de los estudiantes implicados en la dinámica del bullying; sin embargo, el principal aporte es la pronta intervención en nuestra comunidad mediante la planificación de proyectos para la difusión de este alarmante fenómeno biopsicosocial para con ello informar a los estudiantes, padres de familia, profesores y principalmente al personal médico, para prevenir estos casos.

## **CONCLUSIONES.**

El acoso escolar o bullying es un problema biopsicosocial con alta prevalencia en nuestro medio. En relación a la clasificación de los actores del bullying el 13,2% son agresores, el 12,6% son víctimas y el 2,6% víctima – agresor.

Ambos sexos participan de manera activa en este fenómeno pero son los varones quienes victimizan a otros adolescentes en mayor medida.

La forma más común de agresión es la verbal, con una frecuencia de 1 a 2 veces por semana y ocurre con preferencia dentro del aula de clase. Los alumnos, docentes y autoridades no han concientizado la importancia de este problema social y desconocen las repercusiones en el ámbito psicológico y orgánico. Se necesitan más investigaciones relacionadas con el tema, sus causas, las repercusiones en la salud a corto y largo plazo, y la implementación de medidas efectivas de prevención para evitar repercusiones graves en la salud mental de los estudiantes y de la sociedad.

## **CONFLICTOS DE INTERESES**

En el presente estudio los autores no reportan ningún conflicto de interés.

## **AGRADECIMIENTOS**

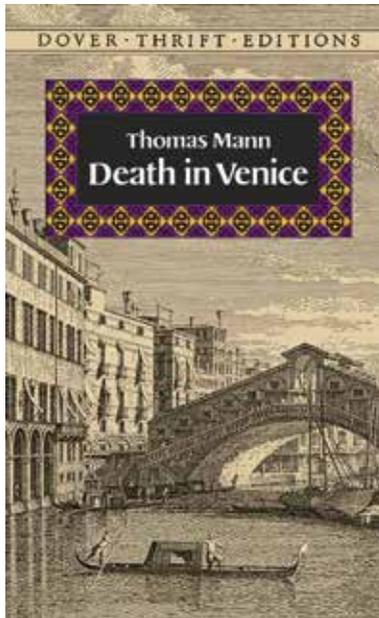
A las autoridades y personal del Ministerio de Educación, a los directivos y docentes de las instituciones educativas por permitirnos el acceso y la recolección de datos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albores, Saucedo. L., Ruiz, J.M., Roque, S. (2011) El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública México*, 1, 2-5.
- Aramis, A., López, N. (2005). Bullying: an aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria*, 81,164-172.
- Cerezo, F. (2011). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying: Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de la Psicología Clínica y de la Salud*, 2,27-34.
- Delphoeduca y Tendencias Research. Estudio de percepción de Bullying en Chile. Septiembre-Octubre 2009.
- Díaz, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención en la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Encuesta Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Sociedad Civil (ENNA), 2010. Elaboración: ODNA 2010.
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M. (2005). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *CuadMed Forense*, 13,165-177.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H., Barrera, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2,103-115.
- Loredo, A., Perea, A., López, G. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes, Particulares Subvencionados y Particulares. *Acta pediátrica de México*, 4,210-114.

- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., June, W., Simons-Morton, B., Scheidt P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 16,2094–2100.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C. Oficina Regional para América.
- Paredes, M., Alvarez, M. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno de Bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6,295-317.
- Qhizpi, E., Sarmiento, P., Salinas, C. (2011). Prevalencia de Bullying y factores asociados en adolescentes de la ciudad de Cuenca. Universidad de Cuenca. Facultad de Ciencias Médicas. Escuela de Medicina. Cuenca-Ecuador.
- Reyes, E., Abufhele, M., Montt, M., Zomosa, P. (2011) Detección y caracterización del matonaje escolar (bullying) en una muestra de escolares de 7mo y 8vo básico, padres y profesores de 9 colegios de la comuna de Recoleta. *Revista Chilena Psiquiatría-Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 22,1.
- Riittakerettu, K., Sari, F. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. University of Tampere Medical School, Tampere. School of Public Health, University. Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 2,37–44.
- Román, M., Murillo, J. (2011) América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Universidad de Córdoba. *Revista CEPAL*. 104.

- Shepard, B., Pulla, A., Padilla, M. (2011). Estudio de los espacios físicos en los que se da el acoso escolar en la Institución Educativa "Padre Carlos Crespí". Universidad de Cuenca. Facultad de Psicología. Cuenca-Ecuador.
- Striegel, R., Faith, D., Kathleen, P., Fairburn, C. (2002) Abuse, Bullying, and Discrimination as Risk factors for Binge Eating Disorder. *Am J Psychiatry*, 159,11.
- Waasdorp, T., Bradshaw, C. (2014). The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56,483-488.
- Wolf, C., Esteffan, K. (2008) Bullying: una mirada desde la Salud Pública. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12,181-187.



[https://books.google.com.ec/books?id=qX91AF4tafcC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=qX91AF4tafcC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

## **DEL AMOR CONTEMPLATIVO A LOS LÍMITES DE LAS PERVERSIONES SEXUALES. A PROPÓSITO DE TRES OBRAS ARTÍSTICAS**

Mst. Cesibel Ochoa Pineda<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Psicóloga Clínica acreditada por la Asociación Latinoamericana de Psicoterapia Integrativa. Actualmente cursa la Maestría en Ciencias de la Sexología en la Universidad de Almería, España. Docente de la Universidad del Azuay. Correo electrónico: cochoa@uazuay.edu.ec

## Resumen

El presente artículo tiene como objeto comentar, en breves rasgos, una obra cumbre de la literatura mundial: *La Muerte en Venecia* (1912), de novelista alemán Thomas Mann (1875-1955), que enfatiza el amor y el cuidado hacia el objeto amado; y dos películas clásicas que abordan el tema de la sexualidad desde el erotismo hasta la brutalidad: *Saló o los 120 días de Sodoma* (1975), del director y poeta italiano Pier Paolo Pasolini (1922-1975), y *El Imperio de los sentidos* (1976), del cineasta japonés Nagisa Ôshima (1932-2013). Se trata de un pequeño recorrido desde el amor romántico hasta la cosificación del ser humano.

**Palabras clave:** sexualidad, erotismo, violencia, literatura, cine

## Abstract

This article aims to discuss, in brief terms, a masterpiece of world literature: *Death in Venice* (1912), German novelist Thomas Mann (1875-1955), which emphasizes the love and care towards the object loved; and two classic films that address the issue of sexuality from the erotic to the brutality *Salò, or the 120 Days of Sodom* (1975), Italian poet and director Pier Paolo Pasolini (1922-1975), and *In the Realm of the Senses* (1976), the Japanese director Nagisa Oshima (1932-2013). It is a little way from romantic love to the objectification of human beings.

**Keywords:** sexuality, eroticism, violence, literature, cinema.

## ***La muerte en Venecia* de Thomas Mann (1912) y el amor vedado**

*No me agrada esta calma, este silencio muerto,  
sin carne, puro hueso.*

Oliverio Girondo

El lector se encuentra ante una obra que describe el viaje de un escritor muy famoso a Venecia; a lo largo de su travesía se encuentra con un joven quien llama supremamente su atención. El protagonista, Aschenbach, expresa un amor romántico y contemplativo. La mayor parte de sus pensamientos y soliloquios se centran en la belleza y la trascendencia de la juventud fresca del muchacho. Este amor no sexualizado en principio, le impide demostrar sus sentimientos, y más aún consumarlos en un acto carnal, porque mancharía la pureza y lo sublime del joven.

No obstante, Aschenbach se acerca al adolescente, lo mira, lo desea y, en varias ocasiones, Tadzio, consiente estos acercamientos, no los evita ni se incomoda. Esta correspondencia genera variadas reacciones en el escritor, desde la confusión y el desconcierto hasta mejorar su aspecto físico para reducir la brecha de los años.

El erotismo homosexual es uno de los factores más significativos de esta novela y, en esencia, transmite un amor libre, tierno, que enaltece la belleza e idealiza el alma humana. Sin embargo, y quizás por la presión de la época (finales del siglo XIX) se reprime. El amor homosexual no era permitido en esa sociedad, y Aschenbach -quien gozaba de una personalidad dura y rígida- duda y se

cuestiona el problema de la belleza, si se trata de una percepción sensorial o, por el contrario, es una elaboración intelectual.

Es por ello que “la concepción más tradicional del homosexual es sobre todo un transgresor («pecador» si utilizamos terminología específicamente religiosa), un individuo que contraviene, voluntariamente o no, una ley universal de carácter moral: el homosexual es despreciable o marginal porque va contra el orden natural de las cosas; su voz no merece formar parte del diálogo social porque es la de alguien que atenta contra la sociedad y cuya influencia tiene potencial corruptor” (Mira, 2008, p. 68).

La represión sexual del protagonista resulta, como se ha mencionado, del rechazo de la época hacia los sentimientos homoeróticos, que eran considerados como negativos, producto de una visión sesgada y limitada -que aún perdura y sigue dañando, aunque la homosexualidad no figure en ningún manual de salud mental como enfermedad o degradación sexual<sup>2</sup>.

En fin, la culpa, las normas, lo establecido son tan fuertes que generan una resistencia, igualmente castigadora, que no dan paso al amor o a la realización personal. Quizás la escena de la muerte de Aschenbach pueda representar el castigo por un amor no permitido, por fijarse en alguien que no podía ser para él; sin embargo, muere en la contemplación más hermosa: la figura del muchacho disfrutando del mar.

---

<sup>2</sup> En Ecuador se logró su despenalización el 25 de noviembre de 1997 (Pazmiño, 2012), después de que la Asociación Psiquiátrica Americana lo dejó de considerar como una enfermedad en 1973 (Fernández, 2012).

## ***El Imperio de los sentidos (Oshima, 1976) y una dulce muerte...***

*La sexualidad no es distracción  
o actividad de medio tiempo.*

*Es una forma de ser.*

Alexander Lowen

A continuación se comentará una película de origen asiático. Una mujer criada como geisha, Sada, aprendió los placeres del sexo y la dominación, desde temprana edad. Esta circunstancia activó en ella una actitud irreverente frente a las relaciones sexuales, pero vale resaltar que al ser educada para servir sexualmente también tomaba a sus clientes como objetos de satisfacción; al fin encontró que el sadismo era su mayor y único deseo. A lo largo de las escenas queda prendada del sexo de Kichizo (su pareja), y de esa forma genera una relación en la que es ella quien domina.

El goce es compartido. No tiene límites. La posesión y la subordinación llegan al punto en que la asfioxifilia (hipoxifilia) es el acto cumbre. Su amante no siente temor, solo manifestaba su deseo de complacerla en todo sentido. Esta sumisión patológica se evidencia en las reiteradas ocasiones en las que prefiere no comer, no descansar o no realizar otras actividades para estar a su lado.

En este sentido el adicto al sexo es como un alcohólico que se caracteriza por una hipersexualidad que, al no saciarse, está permanentemente presente en el sujeto, que prescinde por completo de la ternura en la relación íntima y que manifiesta una pérdida de control (Echeburúa, 2012, p. 2).

Pero es ella y sus verbalizaciones las que incitan una relación donde se pierde la capacidad de individuación, de libertad personal. Se disocian. La realidad ya no es tal. Se pierde la visión de mundo y de futuro, ambos quedan presos de una ceguera que los aleja del mundo; sus deseos más básicos se vuelven irrefrenables y no hay tiempo para postergar el gozo.

La pareja, según la visión psicoanalítica, se abandona al placer: en primer lugar, el Ello irrefrenable se encuentra activado, y no existe ninguna fuerza que lo detenga; en segundo lugar, un Súperyo débil no condena sus actos degradantes, transige, permite y fomenta todo; por último, un Yo fragmentado genera un deseo psicótico de dominación y obediencia.

Eros y Tánatos para Freud (1971) se juntan en un contexto donde el orgasmo sin medida es el objetivo final, a costa de la vida, que en último término es lo que menos importa. El placer por el placer activa los deseos más profundos y sádicos de Sada. Esta pareja en su último encuentro sexual da por terminadas sus fantasías: Kichizo permitió su castración y su muerte, para felicidad suprema de ella.

La película está basada en hechos de la vida real acaecidos en los años 30; la protagonista fue encontrada días después del asesinato exultante.

**“Todo es bueno cuando es excesivo”. A propósito de  
120 días de Sodoma (Pasolini, 1975).**

*Hay algo que Dios ha hecho mal.*

Konrad Adenauer

El secuestro, la violación no son más que satisfacciones sexuales que disfrutaban los protagonistas crueles de esta obra. Y es que cazar a otros seres humanos, usarlos como mascotas y esclavos no tiene castigo: el voyerismo, el sadismo y las escatologías sexuales son el premio obtenido dado su alto rango y poder. El abuso de los derechos del otro, la cosificación e indiferencia extremas llegan a su punto culminante en la escena donde continúan sus sórdidas orgías, incluso cuando se dan cuenta de que una de las secuestradas yace en el piso, luego de haberse suicidado. Al respecto, ya lo mencionaba Sade (2003):

La ferocidad es siempre o el complemento o el medio de la lujuria: todos los refinamientos excesivos del libertinaje son actos de ferocidad. No hay un solo hombre cruel que no haya sido un grandísimo libertino, y a la inversa, no hay ningún libertino que no se vuelva feroz (p. 37).

Y es que el libertinaje llega al punto de ejercer los más terribles castigos y burlas (Hardy, 2008), sin duda alguna. Los relatos eróticos son uno de los ejes que los llenan de euforia. Relatos que, desde un inicio, cuentan historias de matricidio, pederastia, prostitución, etc. Es así que “la tarea del verdugo se puede reiterar”, y de las formas más creativas, según uno de los diálogos.

En este contexto no hay lugar para la palabra amor ni para las relaciones sexuales consentidas (Higueras,

2013). Sin embargo, los primeros en sufrir la esclavitud son los “amos” más que los subyugados, por su condición de obnubilación sexual, la expresión de sus apetitos y la satisfacción de sus deseos a costa del sufrimiento del otro; satisfacción que, desde luego, es vacía.

Los protagonistas de este film eran personajes de la política y líderes religiosos (representativos y peligrosos a la vez). De hecho, la falta de respeto a lo sagrado, al otro se genera por un Superyó ausente y un Ello exacerbado; esa falta de Yo, de integración conforma una psicosis colectiva, donde el delirio fundamental gira alrededor del sexo.

Todos llegan a traicionarse, incluso las víctimas: en esa situación cualquier persona haría hasta lo imposible para huir. Vale mencionar las palabras de Nietzsche (2002, p. 50) cuando afirma que “quien con monstruos lucha cuida de convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, el abismo también mira dentro de ti”.

### **Conclusión:**

El comportamiento sexual humano posee matices y manifestaciones que varían con la época, las expectativas, tradiciones religiosas, salud mental, relaciones de poder... De hecho, las personas más ajustadas a la realidad experimentan una sexualidad que no transgrede los derechos; los psicópatas, en cambio, carecen de empatía y miran al otro/a con superioridad y odio.

Esto se manifiesta, claramente, en las obras descritas que abordan las relaciones interpersonales que van

desde la idealización hasta la indiferencia; desde el amor romántico hasta la cosificación del ser humano; desde la exaltación del otro hasta su anulación.

**Agradecimientos:** El presente artículo se construyó bajo la dirección de Cayetano Aranda PhD, como parte del análisis de la Fenomenología de la Sexualidad, y con las sugerencias de Sara Vanégas PhD en el área literaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Echeburúa, E. (2012). ¿Existe realmente la adicción al sexo? Does really sex addiction exist? *Adicciones*, 24(4), 281-286.
- Fernández, D. F. (2012). La Patologización del Deseo: apuntes críticos en torno a la coerción de la identidad y del placer. *Revista Psicología Política*, 12(24), 195-210.
- Fernández, M. A. (2011). Empujados hacia la muerte. Guiones trágicos para los hombres que aman a otros hombres. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 9(3), 58-97.
- Freud, S. (1971). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hardy, S. (2008). The Pornography of Reality. *Sexualities*, 11, 60-64.
- Higueras, R. (2013). Deslizamientos progresivos del placer: Sinergias del audiovisual pornográfico contemporáneo. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 11, 40-50.

- Mira, A. (2008). *Miradas insumisas: Gays y lesbianas en el cine*. Barcelona-Madrid: Egales.
- Nietzsche, F. (2002). *Más allá del bien y del mal*. México: Tomo.
- Ôshima, N. (1976). *Ai no korida (El imperio de los sentidos)*. Japón-Francia: Argos Films, Oshima Productions, Shibata Organisation.
- Pasolini, P. (1975). *Saló o los 120 días de Sodoma*. Italia-Francia: Produzioni Europee Associati (PEA), Productora; Les Productions Artistes Associés, Coproducción.
- Pazmiño, S. A. (2012). El Estado y el clóset. Ciudadanías sexuales en Ecuador y Bolivia. *Le Monde diplomatique en español*, 197, 25-26.
- Sade, Marqués de. (2003). *La nueva Justine o las desgracias de la virtud, seguida de la historia de Juliette, su hermana*. Madrid: Valdemar.



<http://mm.queaprendemoshoj.com/wp-content/uploads/2013/02/equipo-de-trabajo.jpg>

## **PLAN DE MEJORA CONTINUA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL PARA LA “ASOCIACIÓN MUTUALISTA AZUAY” EN LA CIUDAD DE CUENCA**

**Gavilanes Aguacondo, Andrea**  
Correspondencia: [andrea.isabel.gavilanes@gmail.com](mailto:andrea.isabel.gavilanes@gmail.com)

## Resumen

Actualmente las empresas para evitar la fuga de potencial humano deben brindar un clima laboral sano a sus colaboradores, además de poseer una cultura de cambio para no quedar obsoletos frente a las distintas necesidades y exigencias que van surgiendo desde sus clientes. Es necesario mencionar que tanto la cultura como el clima son dos pilares fundamentales que se influyen mutuamente.

A pesar de haberse realizado estudios tanto en cultura como en clima organizacional, los directivos aún no les dan la importancia real para desarrollar planes de acción en base a los resultados obtenidos, esto por cuestiones de subjetividad ya que están valorados en porcentajes. Por esta razón, en esta investigación, gracias a la apertura de la “Asociación Mutualista Azuay” se levantó el plan de acción una vez finalizados los estudios; para lo cual se procedió a aplicar los fundamentos teóricos de la calidad de servicio al cliente adaptados al área de clima laboral con su respectiva herramienta, para garantizar objetividad en los resultados y conseguir que las gerencias brinden el apoyo necesario en los planes de acción a realizarse. Dicha herramienta está conformada por dos variables a medir: la percepción que tiene el colaborador en base a un servicio prestado (percepción) en comparación con la importancia que tiene el empleado frente a dicho servicio (expectativa); a raíz de las dos variables se genera la siguiente fórmula matemática: percepciones menos expectativas igual a satisfacción.

( $P E = S$ ). En base a la diferencia obtenida, los factores, pueden encontrarse fuera o dentro del límite crítico creado por la institución, en este caso 1. Siendo así, todo valor mayor a 1, es un factor crítico para trabajar mediante un plan de acción; y valores menor a 1, es un factor no crítico opcional para ser mejorado.

**Palabras clave:** cultura organizacional, clima organizacional, expectativa, percepción, satisfacción.

## PLAN OF CONTINUOUS IMPROVEMENT FOR “ASOCIACIÓN MUTUALISTA AZUAY” IN THE CITY OF CUENCA

### ABSTRACT

Currently, companies should provide a healthy working environment to their employees in order to prevent leakage of human capital, in addition to having a culture of change and not be obsolete regarding the different needs and requirements that arise from their customers. It is necessary to mention that both culture and work climate are two pillars that influence each other.

Despite having studied in both culture and organizational climate, managers do not even give them real importance to develop action plans based on the results obtained, this subjectivity issues are rated as percentages. Therefore, thanks to the openness of “Asociación Mutualista Azuay” it was possible to present an action plan; for which we applied the theoretical foundations of customer service quality tailored to the work environment area, with the respective tool to ensure objectivity in the results, so as to get the management to provide the necessary support in the action plans to be carried out. This tool consists of two variables to be measured: the employee perception on the basis of a service provided (perception), compared to the importance the employee has against such service (expectation). Consequently, the following mathematical formula: perceptions minus expectations equals satisfaction ( $PE=S$ ) is generated after the two variables.

Based on the difference obtained, the factors can be found inside or outside the critical limit established by the institution, in this case 1. This means that every value greater than 1 is a critical factor to work through an action plan; and values less than 1, is an optional non-critical factor to be improved.

**Keywords:** Organizational culture, organizational climate, expectation, perception, satisfaction.

## CONCEPTOS BÁSICOS

### CULTURA ORGANIZACIONAL

Para Robbins la cultura organizacional *“es un sistema de significados compartidos por los miembros de una organización, que la distinguen de otras”*. (2004, pág. 525). Mientras que para Jacques *“la cultura organizacional es la forma acostumbrada o tradicional de pensar y hacer las cosas, que comparten todos los miembros de la organización y que los nuevos miembros deben aprender y aceptar para ser admitidos al servicio de la organización”*. (Idalberto Chiavenato, 2009, pág. 177).

En cuanto a los tipos de cultura, para Robbins hay dos tipos bien diferenciados (Robbins, 2004, pág. 527): En primera instancia están las culturas fuertes, que son aquellas en donde sus valores centrales de la organización son sostenidos con firmeza y son muy comprometidos por todo el personal; por lo tanto cuanto más se comprometan los empleados con los valores centrales más fuerte será la cultura, teniendo una gran influencia en el comportamiento de sus miembros. En la segunda tipología están las culturas débiles, que son aquellas en que sus valores centrales no son asumidos con total compromiso por los miembros de la empresa, generando alta rotación, desacuerdo entre los empleados sobre lo que significa la organización.

Mientras que Chiavenato menciona en su primera fase a las culturas conservadoras y culturas adaptables. (Idalberto Chiavenato, 2009, pág. 182). Las culturas conservadoras o tradicionalistas se caracterizan por su rigidez, se orientan a mantenerse inalteradas y a ser conservadoras como si nada

hubiera cambiado en el mundo que les rodea; también les gusta conservar sus ideas, valores, costumbres y tradiciones permaneciendo arraigadas como si nada hubiese cambiado a través del tiempo. En cambio las culturas adaptables se identifican por ser maleables, flexibles y orientadas hacia la innovación y el cambio; además de que efectúan actualizaciones constantes a sus culturas adaptables, manteniendo su estabilidad, permanencia e identidad a lo largo del tiempo.

Toda cultura organizacional es transmitida hacia los empleados; quienes aprenden poco a poco cómo es la cultura de su empresa, logrando una adaptación o desadaptación por parte de los mismos. Los elementos principales mediante los cuales se asimila una cultura son los siguientes: historias, ritos, símbolos materiales y lenguaje. (Robbins, 2004, págs. 535 - 538). Otra fuente nos plantea a continuación otra clasificación con dos grupos de elementos: El primero son los elementos formales o expresivos (artefactos materiales, lenguaje, mitos, ritos y personajes); Y el segundo son los elementos nucleares (valores, creencias, presunciones básicas). (<http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25971.pdf>)

## **CLIMA ORGANIZACIONAL**

Para Ángel Baguer Alcalá, en su libro “Un timón en la tormenta” señala que: *“el clima organizacional es el ambiente humano en el que desarrollan su actividad los trabajadores de una organización... ..existe un buen clima en una organización cuando la persona trabaja en un entorno favorable y por tanto puede aportar sus conocimientos y habilidades... ..El clima influye en la motivación y por tanto en el comportamiento de las personas, en su actitud en el trabajo y por tanto en su rendimiento”* (2001, pág. 143).

Mientras que para Waters, el clima organizacional es *“el ambiente de trabajo percibido por los miembros de la organización y que incluye estructura, estilo de liderazgo, comunicación, motivación y recompensas, todo ello ejerce influencia directa en el comportamiento y desempeño de los individuos”*. ([http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08\\_Ensayo\\_Dimensiones.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_Ensayo_Dimensiones.pdf)).

Anteriormente se ha ilustrado un par de conceptos de clima con la finalidad de tener una idea general; entonces cuando hablamos de clima nos referimos al ambiente humano percibido por los empleados de una empresa, influyendo en la motivación de las personas y por ende en su actitud y por tanto en su rendimiento, además de que existen varios factores ambientales que intervienen en el comportamiento del empleado.

Para Litwin y Stringer el clima organizacional depende básicamente de nueve dimensiones: estructura, responsabilidad, recompensa, desafío, relaciones, cooperación, estándares, conflictos e identidad. (<http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMedicion%20del%20clima%20laboralbbb.pdf>).

Por otro lado, Pritchard y Karasick mencionan que un estudio de clima organizacional debe estar compuesto por once dimensiones, siendo las siguientes: autonomía, conflicto y cooperación, relaciones sociales, estructura, remuneración, rendimiento, motivación, estatus, flexibilidad e innovación, centralización de la toma de decisiones y apoyo. ([http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08\\_Ensayo\\_Dimensiones.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_Ensayo_Dimensiones.pdf))

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CALIDAD DE SERVICIO**

### **CALIDAD DE SERVICIO**

Cobra nos menciona que “es el consumidor quien determina qué es la calidad”. Es por ello que para que la calidad de servicio sea adecuada, es necesario centrarla en las necesidades y deseos de los clientes y en la búsqueda continua por exceder sus expectativas. Adicionalmente estos estándares de calidad deben ser fijados en base a las expectativas de los clientes, teniendo presente el desempeño de aquellas empresas del mercado que sean los mejores competidores. Por otra parte, Stanton señala que la calidad de servicio tiene dos atributos que deben ser entendidos por los proveedores de servicios para que éstos se distingan de sus competidores. El primero es “la calidad la define el cliente, no el productor-vendedor” y el segundo es “los clientes evalúan la calidad de servicio comparando sus expectativas con sus percepciones de cómo se efectúa éste”. Zeithaml y Bitner definen a la calidad en el servicio como “una evaluación dirigida que refleja las percepciones del cliente sobre ciertas dimensiones específicas del servicio: confiabilidad, responsabilidad, seguridad, empatía y tangibles”. (<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/coeptum/article/view/240/386>).

### **SATISFACCIÓN DEL CLIENTE**

Kotler y Keller definen la satisfacción de cliente como una sensación de placer o de decepción que resulta de comparar la experiencia del producto (o los resultados esperados) con las expectativas de beneficios previas. Si los resultados son inferiores a las expectativas, el cliente queda insatisfecho. Si

los resultados están a la altura de las expectativas, el cliente queda satisfecho. Si los resultados superan las expectativas, el cliente queda muy satisfecho o encantado. ([http://books.google.es/books?id=sLJXV\\_z8XC4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=sLJXV_z8XC4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)).

Los autores Kotler y Armstrong indican que la satisfacción del cliente está conformada por tres elementos: El primero es el rendimiento percibido, que se refiere al desempeño (en cuanto a la entrega de valor) que el cliente considera haber obtenido luego de adquirir un producto o servicio. El rendimiento percibido tiene las siguientes características: Se determina desde el punto de vista del cliente, no de la empresa. Se basa en los resultados que el cliente obtiene con el producto o servicio. Está basado en las percepciones del cliente, no necesariamente en la realidad. Sufre el impacto de las opiniones de otras personas que influyen en el cliente. Y depende del estado de ánimo del cliente y de sus razonamientos.

El segundo elemento son las expectativas: Hace referencia a las “esperanzas” que los clientes tienen por conseguir algo. Las expectativas de los clientes se producen por el efecto de una o más de éstas cuatro situaciones: Promesas que hace la misma empresa acerca de los beneficios que brinda el producto o servicio. Experiencias de compras anteriores. Opiniones de amistades, familiares, conocidos y líderes de opinión (p.ej.: artistas). Y promesas que ofrecen los competidores. Un detalle muy interesante sobre este punto es que la disminución en los índices de **satisfacción del cliente** no siempre significa una disminución en la calidad de los productos o servicios; en muchos casos, es el resultado de un aumento en las expectativas del cliente, situación que es atribuible a las actividades de mercadotecnia.

Finalmente tenemos los niveles de satisfacción, es decir, que luego de realizada la compra o adquisición de un producto o servicio, los clientes experimentan uno de estos tres niveles de satisfacción: **Insatisfacción:** se produce cuando el desempeño percibido del producto no alcanza las expectativas del cliente. **Satisfacción:** se produce cuando el desempeño percibido del producto coincide con las expectativas del cliente. **Complacencia:** se produce cuando el desempeño percibido excede a las expectativas del cliente.

Conociendo el nivel de **satisfacción del cliente** se puede conocer el grado de lealtad hacia una marca o empresa. Por ejemplo: Un cliente insatisfecho cambiará de marca o proveedor de forma inmediata (deslealtad condicionada por la misma empresa). Por su parte, el cliente satisfecho se mantendrá leal; pero tan solo hasta que encuentre otro proveedor que tenga una oferta mejor (lealtad condicional). En cambio, el cliente complacido será leal a una marca o proveedor porque siente una afinidad emocional que supera ampliamente a una simple preferencia racional. (<http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/satisfaccion-cliente.htm>).

## MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL CLIENTE

Grande señala que “la satisfacción de un consumidor es el resultado de comparar su percepción de los beneficios que obtiene, con las expectativas que tenía de recibirlos”. Si este concepto se expresara de forma matemática se tendría lo siguiente:

$$\text{Satisfacción} = \text{Percepciones} - \text{Expectativas}$$

Tal como se ha expuesto con anterioridad, es importante mencionar que la satisfacción es función de las expectativas y del desempeño percibido; por ello los autores Zeithaml y Bitner mencionan que entre la expectativa y la percepción del servicio se va a generar una brecha del cliente (insatisfacción), la misma que deberá ser manejada por la empresa mediante planes de acción para cerrar las brechas existentes en sus clientes. (<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/coeptum/article/view/240/386>)

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio de cultura y clima organizacional se llevó a cabo en la “Asociación Mutualista Azuay”. En ese entonces el total de empleados era de 120 personas. En primera instancia, para el diagnóstico de cultura organizacional se realizó una investigación cualitativa a través de una entrevista estructurada de la autoría del Grupo The Bottom Line; investigando los siguientes factores: las personas, las relaciones entre las personas, el espacio físico, la tecnología, los rituales, las anécdotas, la vestimenta, lo que se dice y lo que se hace, y la cultura organizacional. Esta entrevista se aplicó a una muestra de 32 personas de manera individual y manejando toda la información recolectada con total confidencialidad y anonimato. Se seleccionó a los colaboradores que tenían 3 o más años de antigüedad y de diferentes puestos jerárquicos. Para la tabulación de datos se utilizó una matriz en el programa Excel.

En segundo punto, para el diagnóstico de clima organizacional, se realizó una investigación cuantitativa (predominantemente) y una investigación cualitativa (fortalezas y debilidades) a través de la aplicación de una encuesta estructurada; la cual investiga los siguientes

factores: comunicación, liderazgo, ergonomía y recursos, satisfacción, relaciones laborales, sentido de pertenencia.

Esta encuesta se aplicó a 95 colaboradores de manera voluntaria; equivalente al 79,16% sobre un 100% del total del personal. La información recolectada se tabuló con el programa Excel.

Explicando más a profundidad sobre la metodología de la herramienta, el cuestionario está estructurado en 4 partes: grado de frecuencia e importancia, grado de acuerdo e importancia, grado de satisfacción e importancia y grado de excelencia en lo futuro e importancia. Cada una de las partes tiene un grado de valoración del 1 al 6; siendo 1 el puntaje más bajo y 6 el más alto. Con respecto a la respuesta que se debe dar por parte del empleado, consiste en dos segmentos fundamentales de valoración, los cuales son:

- o *Realidad*: hace referencia a la situación real que vive el colaborador en los diferentes sucesos o factores de su ambiente laboral. En este segmento se establecen cuatro grados a evaluar, que son: frecuencia, acuerdo, satisfacción y visión de excelencia en lo futuro.
- o *Expectativa*: hace referencia al grado de valor que le da el empleado a una circunstancia o factor de su entorno laboral en los diferentes grados mencionados con anterioridad.

Luego de obtener las respectivas respuestas (valoraciones) tanto realidad y expectativas, aplicamos la siguiente regla matemática: **Percepciones – Expectativas = Satisfacción**. El resultado de la diferencia entre percepciones menos expectativas da como resultado el nivel de satisfacción

que poseen los empleados frente a los diferentes factores del clima laboral. Dichos resultados se ubicarán ya sea debajo, dentro o encima del límite crítico planteado por la institución; el mismo que se determina como límite crítico al valor 1.00.

Como tercer punto, la metodología empleada para la elaboración del plan de acción de clima organizacional; se procedió a realizar grupos de trabajo de igual forma con una asistencia totalmente voluntaria. Primero se les socializó los resultados de clima organizacional para trabajar en los siguientes factores: comunicación, trabajo en equipo, coordinación de tareas, reconocimiento, beneficios y promociones. Se realizaron grupos en donde su función principal era elaborar un plan de acciones frente a los aspectos críticos detectados con anterioridad. Y para la recolección de estas ideas se realizó una matriz en el programa de Microsoft Excel.

Luego de haberse validado el plan de acción con el directorio se eligió a un representante de cada grupo, quien tuvo como tarea principal reunirse periódicamente con los otros representantes asignados para velar por el cumplimiento del plan de acción de mejora continua de clima organizacional; y a su vez comunicar a su grupo respectivo los avances y mejoras que se consiguen dentro de la institución.

## **RESULTADOS**

La cultura predominante que posee “Mutualista Azuay” es de tipo tradicional, porque es vista por la sociedad como una institución arraigada en Cuenca con una larga trayectoria, con su único objetivo de ayudar a conseguir vivienda a las personas que no la poseen; También porque el tipo de relaciones que se mantiene entre empleados se caracteriza

por la formalidad en el trato, la cultura y el respeto extensivo que existe en la comunicación diaria entre todo el personal; y porque la vestimenta del personal se identifica por la elegancia y el glamur de los uniformes. Este tradicionalismo no aporta a una cultura de cambio, para mejorar e innovarse con nuevos servicios porque les da temor a lo desconocido por lo que prefieren quedarse conservando lo que han conseguido a lo largo del tiempo. Este temor al cambio les hace caracterizarse también como una cultura cerrada.

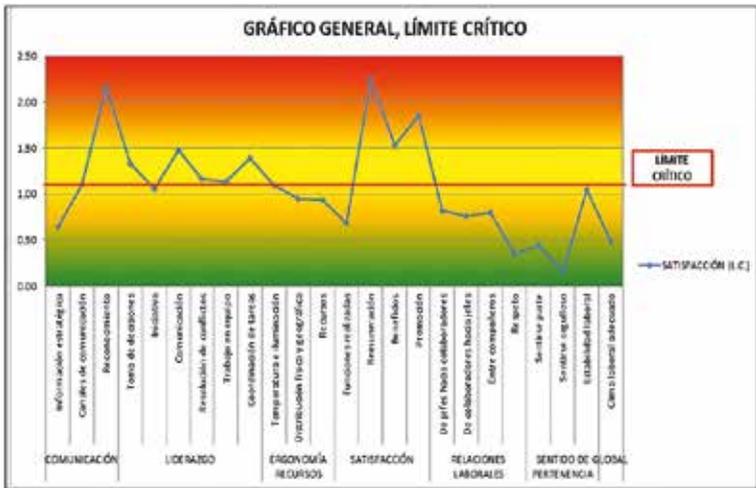
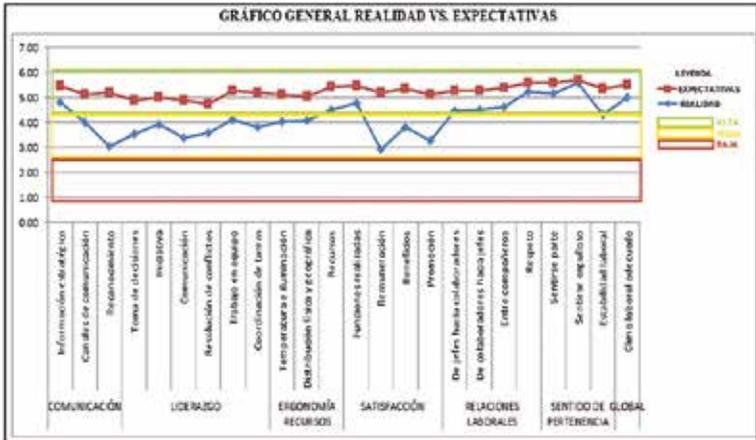
“Mutualista Azuay” se diferencia de la competencia por los valores y principios fundamentales que posee; a percepción de los colaboradores son: honradez, seriedad, respeto, unidad y solidaridad. Cada uno de los valores se ve reflejado en las diferentes actividades que realizan los empleados de la institución. Así tenemos un factor importante: la manera de trabajar entre los empleados, quienes se han caracterizado por llevar a cabo sus responsabilidades individualmente más que de forma colectiva, sin embargo en algunas áreas se labora de manera grupal; generando una ventaja de solidaridad y una desventaja de confusión o cruce de actividades y/o roles; lo que afecta de manera directa a la práctica de valores de la institución.

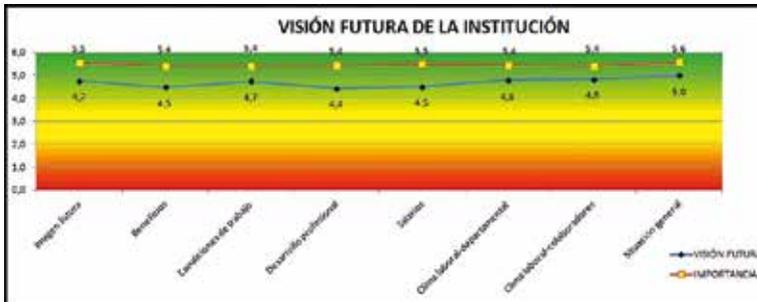
En cuanto a los resultados obtenidos en el clima organizacional tenemos que el:

- **Análisis cuantitativo**, está conformado por dos partes: la primera hace referencia a la percepción que tienen los colaboradores sobre aspectos importantes de su trabajo y de la vida en la institución; la segunda parte está enfocada a la visión general que tienen los empleados en cuanto al futuro de “Mutualista Azuay”.

## TABLA GENERAL DE DATOS

TABLA GENERAL DE DATOS				
FACTORES	SUBFACTORES	REALIDAD	EXPECTATIVAS	SATISFACCIÓN (L.C.)
COMUNICACIÓN	Información estratégica	● 4,84	● 5,47	0,64
	Canales de comunicación	● 4,01	● 5,11	1,10
	Reconocimiento	● 3,04	● 5,21	2,17
LIDERAZGO	Toma de decisiones	● 3,55	● 4,88	1,34
	Iniciativa	● 3,94	● 5,00	1,06
	Comunicación	● 3,41	● 4,89	1,48
	Resolución de conflictos	● 3,59	● 4,76	1,16
	Trabajo en equipo	● 4,13	● 5,27	1,13
	Coordinación de tareas	● 3,82	● 5,21	1,39
ERGONOMÍA RECURSOS	Temperatura e iluminación	● 4,03	● 5,13	1,09
	Distribución física y geográfica	● 4,08	● 5,03	0,95
	Recursos	● 4,51	● 5,44	0,94
SATISFACCIÓN	Funciones realizadas	● 4,79	● 5,47	0,68
	Remuneración	● 2,95	● 5,19	2,25
	Beneficios	● 3,82	● 5,35	1,53
	Promoción	● 3,26	● 5,12	1,85
RELACIONES LABORALES	De jefes hacia colaboradores	● 4,45	● 5,27	0,82
	De colaboradores hacia jefes	● 4,51	● 5,26	0,76
	Entre compañeros	● 4,61	● 5,41	0,80
	Respeto	● 5,23	● 5,58	0,35
SENTIDO DE PERTENENCIA	Sentirse parte	● 5,15	● 5,59	0,44
	Sentirse orgulloso	● 5,57	● 5,72	0,15
	Estabilidad laboral	● 4,32	● 5,37	1,05
GLOBAL	Clima laboral adecuado	● 5,02	● 5,51	0,48





- **Análisis cualitativo**, está conformado por dos partes: la primera hace referencia a la percepción que tienen los colaboradores sobre las fortalezas de “Mutualista Azuay”. La segunda parte está enfocada a las debilidades de la institución, de igual forma percibidos por los empleados.

TABLA DE DATOS, FORTALEZAS		
	APORTACIONES	%
AMBIENTE LABORAL	35	15,0
INSTITUCIÓN CONFIABLE	24	10,3
PERSONAL CULTO Y DE CALIDAD HUMANA	23	9,8
IMAGEN EN EL MERCADO	18	7,7
SOLIDEZ	18	7,7
TRAYECTORIA EN EL MERCADO	15	6,4
SOLVENCIA	14	6,0
CUBRIR LAS NECESIDADES DE VIVIENDA	11	4,7
PREOCUPACIÓN POR LOS EMPLEADOS	11	4,7
CALIDAD EN EL SERVICIO	10	4,3
PRESTIGIO	8	3,4
ESTABILIDAD LABORAL	7	3,0
TRANSPARENCIA	7	3,0
INNOVACIÓN	6	2,6
CLIENTES FIELES	6	2,6
CREDIBILIDAD	6	2,6
EXPERIENCIA	5	2,1
BUENA GESTIÓN DE ADMINISTRADORES	5	2,1
BENEFICIOS (BONOS, SUELDO)	2	0,9
MAYORES SERVICIOS	1	0,4
SENTIDO DE PERTENENCIA	1	0,4
VISIÓN Y MISIÓN MUY CLAROS	1	0,4
<b>Total:</b>	<b>234</b>	<b>100,00</b>

TABLA DE DATOS, DEBILIDADES		
	APORTACIONES	%
FALTAN PRODUCTOS/SERVICIOS	34	14,41
FALTAN OFICINAS A NIVEL NACIONAL	26	11,02
LIMITANTES EN TECNOLOGÍA	17	7,20
FALTA MEJORAR SISTEMA DE CÓMPUTO	16	6,78
FALTA DE COMUNICACIÓN	16	6,78
NO SOMOS COMPETITIVOS COMERCIALEMENTE	15	6,36
FALTA DEPARTAMENTO DE MARKETING	13	5,51
INEQUIDAD SALARIAL	13	5,51
FALTA DE INCENTIVOS A LOS EMPLEADOS	11	4,66
DEMASIADO TRÁMITE PARA TODO	10	4,24
FALTA DE CAPACITACIÓN	9	3,81
NO BUSCAN RRHH INTERNAMENTE PARA ALGUNA VACANTE	9	3,81
INFRAESTRUCTURA ANTIGUA (MUEBLES OBSOLETOS)	7	2,97
DESINTERÉS POR EL TRABAJO REALIZADO	7	2,97
FALTA DE APOYO A LOS EMPLEADOS	5	2,12
FALTA DE POSICIONAMIENTO EN EL MERCADO	5	2,12
TENER CLIENTES MAYORES DE EDAD	4	1,69
FALTA QUE EL PERSONAL SEA MÁS COMERCIAL	4	1,69
EL AMBIENTE NO ES BUENO	3	1,27
DESIGUALDAD ENTRE LOS EMPLEADOS	3	1,27
FALTA DE INDUCCIÓN	3	1,27
FALTA DE DIVERSIFICAR BENEFICIOS A SOCIOS	2	0,85
NO HAY FOMENTO DE LA NATURALEZA DEL MUTUALISMO	1	0,42
INESTABILIDAD LABORAL	1	0,42
ALTOS GASTOS OPERATIVOS	1	0,42
FALTA DE ORGANIZACIÓN EN CUANTO A METAS	1	0,42
	<b>Total:</b>	<b>236</b>
		<b>100,00</b>

Luego de haber expuesto las tablas de datos y gráficos respectivos al estudio del clima organizacional dentro de “Mutualista Azuay”, podemos concluir que prevalecen algunos sub-factores que son: canales de comunicación, reconocimiento, toma de decisiones, iniciativa, comunicación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, coordinación de tareas, temperatura e iluminación, remuneración, beneficios, promoción, y estabilidad laboral; los mismos que se tornan importantes en cuanto a que los colaboradores perciben como inadecuados para establecer un mejor clima laboral.

Mientras que sub-factores como: la información estratégica, distribución física y geográfica, recursos,

funciones realizadas, relaciones laborales de jefes hacia colaboradores y viceversa, relaciones laborales entre compañeros, respeto, sentirse parte u orgulloso y el aportar con actitudes positivas para generar un buen clima laboral, los mismos que los empleados perciben que dichos subfactores contribuyen a que “Mutualista Azuay” tenga un clima laboral adecuado.

## **DIAGNÓSTICO INTEGRADO DE CLIMA Y CULTURA ORGANIZACIONAL**

Recordemos que el clima organizacional es un claro diagnóstico que permite conocer cómo están percibiendo los colaboradores diferentes factores (comunicación, liderazgo, ergonomía y recursos, satisfacción, relaciones laborales y sentido de pertenencia); mientras que la cultura es un sistema de significados compartidos (conjunto de valores y creencias aceptadas por los colaboradores) por los miembros de una organización que la distinguen de otra. Dentro de la cultura se pueden encontrar factores como: las personas, relaciones laborales entre ellas, espacio físico, tecnología, rituales, anécdotas y vestimenta.

Es importante indicar que tanto la cultura como el clima son dos pilares fundamentales de una organización que, directa o indirectamente, se influyen mutuamente; es decir si cambia el clima también cambia la cultura organizacional y viceversa.

Por las razones antes mencionadas, los dos diagnósticos realizados guardan una estrecha relación entre sí; por lo que se considera importante señalar los siguientes puntos relevantes:

Al poseer “Mutualista Azuay” una cultura tradicional y cerrada no permite que la institución reaccione inmediatamente o genere cambios para adaptarse a las necesidades de sus clientes, como ser innovadores en nuevos servicios necesarios para competir en el mercado; tres motivos principales sobre la falta de reacción rápida del personal son: primero, la gran insatisfacción que sienten los colaboradores frente a la remuneración, a los beneficios y a las promociones internas; ya que se prefiere buscar recurso humano externo antes que interno para alguna vacante que surja; segundo, la falta de ergonomía apropiada para realizar un buen trabajo (temperatura e iluminación); tercero la desactualización del sistema, el mismo que está obsoleto y lento. Estas tres acotaciones: tecnología, ergonomía y remuneración pueden ser las razones principales por las que los colaboradores no aportan con nuevas ideas y no reaccionan de manera eficaz ante las necesidades del cliente.

Lo señalado con anterioridad afecta de manera directa o indirecta al clima laboral en factores importantes como la autonomía en la toma de decisiones por parte de los empleados e iniciativa en generar nuevos proyectos; además, de crear un ambiente de temor a todo cambio, a lo nuevo y a lo desconocido.

Sin embargo, otro problema radica en la falta de apoyo, primero de los altos directivos frente a las pocas ideas nuevas que han aportado pocos colaboradores; y segundo de los colaboradores que se muestran reacios frente a cambios, lo que genera conflictos e incomodidades entre todos. La falta de apoyo por parte de las jefaturas puede darse por la falta de comunicación con los colaboradores.

Siendo así, la comunicación inadecuada no sólo afecta a la aprobación o desaprobación de proyectos; porque también interviene en las relaciones laborales que existen entre el personal; ya sea una comunicación entre agencias vs. matriz, entre agencias vs. agencias y/o nuevos vs. antiguos colaboradores. Esta comunicación incorrecta genera, además, un cruce de funciones y actividades entre los distintos cargos; esta confusión de actividades igualmente afecta al trabajo en equipo y a la coordinación de tareas entre los empleados. La comunicación también perjudica a la resolución efectiva de conflictos que se presentan en el día tras día durante las jornadas laborales.

Destacando un punto a favor de la cultura y el clima de la organización se tuvo que: la relación que existe dentro de la institución entre compañeros y jefes, es cordial lo que genera incluso un ambiente de familiaridad y camaradería entre todos; con lo que se aporta al cumplimiento de valores como: honradez, respeto y confianza, además de favorecer al sentido de pertenencia y orgullo que tienen los empleados por la institución.

## ENTREGABLES

A continuación se expone cada área de trabajo con su respectiva acción que conformó el plan de acción de clima organizacional de “Mutualista Azuay”:

- **Comunicación**, para mejorar esta área se consideró las siguientes actividades: impartir instrucciones de manera oportuna a la matriz y a las agencias; dar mayor importancia a las agencias y valorar el trabajo de las mismas; crear la política de un buen

uso de la tecnología, para la utilización adecuada de las herramientas de comunicación; tener un mejor canal de comunicación con las gerencias y jefes departamentales; facilitar la comunicación; capacitar permanente a todo el personal sobre los productos de la institución; tener una mayor apertura de comunicación entre jefes y subordinados; retroalimentar las ideas y el desempeño del equipo de trabajo; desarrollar la página web (involucrar “Mutualista Azuay” - Clientes), interconectar a las **áreas**; crear un informativo digital y crear un comité de comunicación.

- **Trabajo en equipo**, algunas de las actividades para esta área son: dar soporte a las diferentes **áreas** de la institución, detallar un plan de acción específico, definir funciones con claridad, tener capacitaciones para integrarse al equipo de “Mutualista Azuay”, trabajar en base a objetivos como **áreas** y el aporte que brinda a la institución, realizar la sociabilización entre las **áreas** de la gestión que realiza cada departamento, distribuir el trabajo de manera equitativa y delegar funciones, ejercer el liderazgo por parte de los jefes frente al equipo de trabajo, dar soporte a las otras **áreas**.
- **Coordinación de tareas**, en este punto se planteó lo siguiente: coordinar y planificar el trabajo de manera periódica, coordinar con los diferentes departamentos de apoyo para tener resultados en el crecimiento laboral, realizar planes de trabajo, desarrollar un scoring de tareas internas individuales, recibir soporte del área de sistemas para las automatizaciones de tareas de las áreas,

socializar el manual de funciones, parametrizar la documentación, coordinar las actividades con el personal de servicio, crear políticas a nivel de coordinación de tareas entre jefaturas, dominar el cargo asignado, identificar los cuellos de botella en una tarea, revisar los procesos de la institución; establecer tiempos y responsables para el desarrollo de cada tarea, cuando se ejecuten nuevos proyectos en las áreas.

- **Reconocimiento**, se trabajará en las acciones para estandarizar los parámetros de la institución y por cada área, evaluar y calificar de acuerdo al rendimiento trimestral, analizar los perfiles conjuntamente con la experiencia que posee el personal, incentivar a los colaboradores, tener el apoyo de las propuestas que realizan los colaboradores por parte de jefes, publicar logros laborales y profesionales, exigir una política de ascenso (personal interno y en caso de no cumplir los requisitos buscar personal externo), reconocer la puntualidad y asistencia, apoyar el desarrollo profesional y de capacitación del personal; reconocer a la persona que implemente un proyecto, idea (iniciativa).
- **Beneficios y promociones**, capacitar al empleado para el cargo encomendado; considerar únicamente al empleado interno para las vacantes existentes (experiencia y honestidad, no solo el estudio) hay gente valiosa dentro de la institución; considerar viáticos en el caso de ciertas áreas (por ejemplo: área comercial); considerar el rubro de alimentación para las agencias; considerar

sueldos variables en base al cumplimiento de metas (indicadores de gestión); tener un crédito preferencial para contar con su vivienda propia (plazo mayor y tasa preferencial) para los empleados; fomentar las becas estudiantiles y/o financiamiento especial para los empleados, dando así un apoyo académico por parte de la institución a quienes quieran superarse (becas, impuesto a la renta); promocionar los cargos en base a logros, conocimientos y experiencias; dar capacitaciones constantes acorde a la necesidad del área; alzar el sueldo, tener promociones de niveles de puestos mediante evaluaciones y considerando la antigüedad laboral; revisión al manual de remuneración; tener un plan de carrera para los empleados de “Mutualista Azuay”; promocionar los productos de la institución con una comisión en reconocimiento del producto colocado en el mercado.

Posteriormente se eligió representantes por grupos, quienes desempeñaron las dos funciones: la primera, transmitir a su grupo el plan de mejora continua de la institución sobre el clima laboral que por ende afecta a las falencias de la cultura de la organización; y la segunda, reunirse mensualmente para llevar un control sobre el avance de la ejecución del plan aprobado y socializado en “Mutualista Azuay”.

## CONCLUSIONES

- El presente trabajo de investigación contribuyó al crecimiento de “Mutualista Azuay”, debido a la ausencia de estudios tanto en el área de cultura como de clima organizacional; sobre todo con la aportación del plan de mejora continua de clima que por ende afecta a la cultura que posee la institución. Se obtuvo resultados de una cultura tradicional y cerrada; dicha cultura se pudo observar en el proceso de todo el estudio investigativo.
- Posteriormente fue un éxito la construcción de la herramienta metodológica para el diagnóstico de clima; debido a que se pudo personalizar y adaptar el cuestionario de preguntas para evitar sesgos o confusiones en las respuestas dadas por los colaboradores; además de poder recolectar la percepción de dos puntos: la importancia de un factor frente a la realidad de ese factor, aplicando la fórmula matemática: percepciones menos expectativas igual a satisfacción (obteniendo el límite crítico de cada uno de los factores); dichos resultados fueron más realistas que medir en un porcentaje sobre 100% el estudio; debido a que en el plan de acción solo se consideraron factores que se encuentran sobre el límite crítico (son los factores menos trabajados por la empresa, los mismos que hay que mejorarlos); mientras que los que se encuentran debajo del límite crítico (son los factores que se han trabajado, y no necesariamente deben mejorarse, ya que se encuentran bien realizados). Por otro lado, es importante mencionar que se obtuvo como resultado general en porcentaje del 70% sobre 100%;

considerado un porcentaje favorable dentro de los estudios de clima organizacional a nivel mundial.

- Es necesario mencionar que los sub factores detectados como inadecuados en los resultados del estudio de clima organizacional, fueron los siguientes: canales de comunicación, reconocimiento, toma de decisiones, iniciativa, comunicación, resolución de conflictos, trabajo en equipo, coordinación de tareas, remuneración, beneficios y promoción. Sin embargo, los altos ejecutivos aprobaron trabajar mediante un plan de acción en los siguientes puntos: comunicación, trabajo en equipo, coordinación de tareas, reconocimiento, y, beneficios y promociones. Dicho plan de acción de clima influirá de manera directa o indirecta en los siguientes factores de cultura: relaciones entre las personas, valores institucionales, tecnología y la adaptación al cambio.
- Es satisfactorio mencionar que cada uno de los objetivos expuestos desde un inicio de este trabajo han podido concluirse de manera satisfactoria, tanto para la empresa como para el investigador; por lo que se ha aportado al desarrollo de “Mutualista Azuay” como institución financiera y al conocimiento adquirido para el investigador en su vida profesional.

## RECOMENDACIONES

Las empresas deben considerar realizar este tipo de estudios, ya que la importancia de identificar una cultura dentro de una organización, nos ayuda a entender nuestra manera de ser como empresa, nuestros valores, creencias, relaciones interpersonales y entre otros aspectos que caracterizan a la vida laboral de una institución. Además que cuando una compañía ha identificado su personalidad le es más fácil emprender acciones de mejora, sabrá cómo llegar a un cambio fructífero y no drástico para sus colaboradores; debido a que conoce cómo sus empleados reaccionarán frente a las nuevas oportunidades que la empresa quiera emprender.

Es vital que el clima laboral se maneje como una pieza clave del progreso tanto de la empresa como la de sus colaboradores. Son pocas las organizaciones que consideran importante un estudio de clima, cuando en realidad el mismo permite conocer las percepciones de los colaboradores para detectar aspectos que en el día a día de labores los altos ejecutivos no lo pueden descubrir, por lo que las empresas deben considerar puntos relevantes dentro de su estudio, tales como: las expectativas y la misma realidad que el empleado atraviesa durante su vida laboral, para generar planes de acción adecuados y no vanos.

Algunas empresas, al momento de desarrollar estudios de este tipo, sólo suelen considerar un estudio a la vez, ya sea el clima o la cultura organizacional. Se invita a todas las industrias a hacer consciencia de la íntima relación que poseen estas dos áreas; recordando que si

cambia la una por lo tanto cambiará la otra. Por otro lado, también es necesario no sólo dejar en resultados este tipo de proyectos; es como tener un diagnóstico y no tomar la medicina para curar la enfermedad. Por esa razón, a partir de los resultados se debería establecer un plan de acción realizando el seguimiento respectivo.

## BIBLIOGRAFÍA

### a. Textos

- BAGUER ALCALA, ANGEL. (2001). Un timón en la tormenta. Madrid, Díaz de Santos.
- CHIAVENATO, Idalberto. (2009). Gestión del talento humano. México. Editorial McGraw Hill.
- CHIAVENATO, Idalberto. (2004). Administración de Recursos Humanos. México, Editorial McGraw Hill.
- MONDY. (2005). Administración de Recursos Humanos. México, Prentice Hall.
- ROBBINS, Stephen P; JUDGE, Timothy A.; ENRIQUEZ BRITO, Javier; GARCIA, E v a María; MURILO, Enrique. (2004). Comportamiento organizacional. México, Pearson Educación.
- SADAMORI, Yukio; ROBBINS, Stephen P; COULTER, Mary; GONZALEZ, Ángel Carlos; TRAD; LLAMAS BONILLA, Gustavo. (2000). Administración de recursos humanos. México, Pearson Educación.

### b. Enlaces electrónicos

- [http://books.google.es/books?id=sLJXV\\_z8XC4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=sLJXV_z8XC4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false) (05/09/2011)

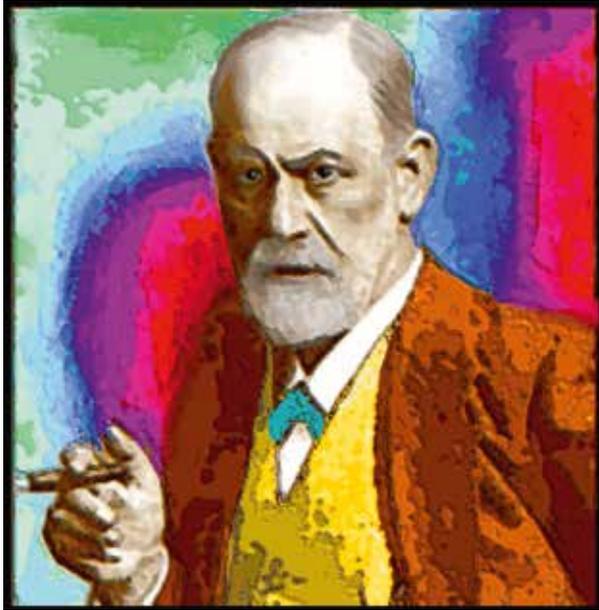
- <http://site.ebrary.com/lib/uasuaysp/Doc?id=10110029&ppg=8> (22/10/2011)
- <http://site.ebrary.com/lib/uasuaysp/Doc?id=10110029&ppg=8> (22/11/2011)
- <http://site.ebrary.com/lib/uasuaysp/Doc?id=10110029&ppg=15> (04/01/2012)
- <http://site.ebrary.com/lib/uasuaysp/Doc?id=10110029&ppg=8> (04/01/2012)

### c. Web en general

- <http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/satisfaccion-cliente.htm> (03/09/2011)
- <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/coeptum/article/view/240/386> (12/09/2011)
- [http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/1096\\_DGSP267.pdf](http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/1096_DGSP267.pdf) (25/10/2011)
- <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25971.pdf> (03/11/2011)
- <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/coeptum/article/view/240/386> ( 0 5 / 1 1 / 2 0 1 1 )
- [http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08\\_Ensayo\\_Dimensiones.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_Ensayo_Dimensiones.pdf) (19/11/2011)
- [http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08\\_Ensayo\\_Dimensiones.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_Ensayo_Dimensiones.pdf) (21/12/2011)
- [http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08\\_Ensayo\\_Dimensiones.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_Ensayo_Dimensiones.pdf) (21/12/2011)

- <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CMedicion%20del%20cli%20laboralbbb.pdf> (11/01/2012)
- [http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08\\_Ensayo\\_Dimensiones.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_Ensayo_Dimensiones.pdf) (09/01/2012)
- [http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08\\_Ensayo\\_Dimensiones.pdf](http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/hitos/ediciones/27/08_Ensayo_Dimensiones.pdf) (09/01/2012)
- <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25971.pdf> (17/01/2012)
- <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/coeptum/article/view/240/386> ( 1 7 / 0 1 / 2 0 1 2 )
- <http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/satisfaccion-cliente.htm> ( 1 7 / 0 1 / 2 0 1 2 )





<http://luisroca13.blogspot.com/2015/05/freud-y-la-filosofia.html>

## **FREUD Y EL HUMOR**

**Malo González, Claudio**

Correspondencia: [cmalo@uazuay.edu.ec](mailto:cmalo@uazuay.edu.ec)

## RESUMEN

De los cambios científicos más importantes del siglo XX, el de Sigmund Freud en psicología es de los más importantes. Este autor dio también importancia al humor, partiendo de que en sus manifestaciones hay un gasto ahorrado en el proceso de superar tensiones dentro del conflicto permanente entre el Súper Yo (orden establecido) y el Ello, dinámica basada en el instinto. Freud dedica su obra a un análisis del chiste, lo cómico y el humor analizando sus diferencias y construcción comunes. Con las diferencias del caso se refiere al sueño y el humor como mecanismos para evadir al Súper Yo. Su pensamiento en este campo se encuentra en el libro *“El Chiste y Su Relación con el Inconsciente”*, publicado el año 1905, seis años después de la Interpretación de los Sueños.

**Palabras clave:** Freud, humor, inconsciente, motivaciones inconscientes, energía del inconsciente.

## FREUD AND HUMOR

### ABSTRACT

Among the most significant scientific changes of the twentieth century, Sigmund Freud's in psychology is the most important. This author also gave significance to humor, on the basis that in its manifestations there is no investment in the process of overcoming tensions in the ongoing conflict between the Superego (established order) and the Id; dynamics based on instinct. Freud dedicated his work to an analysis of the joke, the comical and the humor, analyzing their differences and common structure. Despite the differences, he refers to dream and humor as mechanisms to evade the Superego. His thinking in this field is in the book *“Jokes and Their Relation to the Unconscious”* published in 1905, six years after the Interpretation of Dreams.

**Keywords:** Freud, humor, unconscious, unconscious motivations, energy of the unconscious.

## PLACER Y COMICIDAD

*“Hemos llegado al final de nuestra tarea, tras reconducir el mecanismo del placer humorístico a una fórmula análoga a la del placer cómico y del chiste. El placer del chiste nos pareció surgir de **un gasto de inhibición ahorrado**; el de comicidad de **un gasto de representación (invertidura) ahorrado**; y el del humor de **un gasto de sentimiento ahorrado**”. En estas tres modalidades del trabajo de nuestro sentimiento anímico, el placer proviene de un ahorro; las tres coinciden en recuperar desde la actividad anímica un placer que, en verdad, sólo se ha perdido por el desarrollo de esta actividad. En efecto, la euforia que aspiramos a alcanzar por estos caminos no es otra cosa que el talante de una época de la vida en la que solíamos arrostrar nuestro trabajo psíquico en general con escaso gasto: el talante de nuestra infancia, en la que no teníamos noticia de lo cómico, no éramos capaces del chiste y no nos hacía falta el humor para sentirnos dichosos en la vida.<sup>1</sup>*

Con mucha razón se dice que Freud dio un giro copernicano al desarrollo de la psicología con un enfoque diferente del de sus antecesores. El pansexualismo, dada la visión negativa y “pecaminosa” del sexo en la civilización cristiana occidental, generó reacciones entre escandalosas y deleitosas en el común de la gente al considerar al instinto sexual el motor de la dinámica psíquica humana. La psicología infantil, el inconsciente y el subconsciente y su peso en la conducta humana, las inhibiciones y actos fallidos, la interpretación de los sueños, las tensiones entre el Ello y el Súper yó, el complejo de Edipo, el psicoanálisis

---

<sup>1</sup> Freud Sigmund, *El Chiste y su Relación con el Inconsciente*, Amorrortu Editores, Buenos Aires 1975. Pag. 223

y los psiquiatras, comprendidos e interpretados de diversa manera, son los planteamientos más generalizados en una acertada o desacertada visión de la teoría freudiana.

No es común que las personas no estudiosas de este científico sepan que dio en su teoría importancia al humor y que en 1905 escribió su libro *“El Chiste y su Relación con el Inconsciente”* en el que aborda, como consta en el párrafo final de esta obra, citado aquí al inicio, el peso e importancia de lo chistoso, lo cómico y lo humorístico en el comportamiento humano, vinculándolo con el inconsciente y el preconscious para tratar de acercarse a una comprensión integral del ser humano, cuyo psiquismo se distancia mucho del de los demás integrantes del reino animal<sup>2</sup>.

Como en otras ocasiones he escrito, tomar lo serio en broma es muy frecuente en la vida, con las variaciones culturales correspondientes<sup>3</sup>. Pero tomar en serio la broma es poco común. Estudios serios para explicar esta forma generalizada de comportamiento de las personas, hay muy pocos y, quizás uno de los más importantes, es este libro de Freud, escrito con el rigor y minuciosidad de sus otras obras para explicar, de acuerdo con su visión, lo que está dentro de estas manifestaciones generalmente consideradas superficiales y carentes de importancia en el desarrollo de nuestras existencias.

---

<sup>2</sup> La tendencia generalizada ha sido que el ser humano se diferencia de los animales en que piensa –*homo sapiens*– y que los animales no piensan. Hoy se acepta que también los animales piensan y que lo que nos diferencia es el predominio del instinto en los segundos y de la capacidad de razonar en los primeros.

<sup>3</sup> En la Introducción a la *Antología de la Escoba* (1980) me refiero a este tema.

En las diferentes coyunturas de la vida, todos de alguna manera buscamos placer y las dimensiones cómica y chistosa de la existencia nos proporcionan con facilidad y frecuencia. No lo logramos profundizando en la realidad vital, sino en situaciones elaboradas, descubiertas, creadas o espontáneas. Uno de los polos opuestos al sufrimiento y al dolor es el humor, sea que conscientemente lo busquemos como cuando vamos a un espectáculo cómico, o que surja en las múltiples manifestaciones de la compleja existencia, inclusive en las que, de acuerdo con las pautas sociales y culturales, se caracterizan por su extrema seriedad.

## LO SERIO Y LO CÓMICO

Es frecuente oír que hay que tomar en serio la vida, sea a padres enfadados ante travesuras de los niños; a profesores que reprenden a estudiantes que, real o imaginativamente, no han dado importancia a planteamientos o acciones por él pedidas o exigidas; a jefes de oficina o de taller a subalternos que dan poca importancia a lo que ellos consideran fundamental en el trabajo, de acuerdo con la idea que tengan de la responsabilidad. Es frecuente que esta falta de seriedad se identifique con lo cómico que, en este contexto, se supone que es, por esencia, superficial y transitorio<sup>4</sup>.

Se dice que el ser humano es el único animal que ríe; la risa no es el resultado de un condicionamiento biológico como comer o reproducirse. La risa proviene de situaciones sociales que, con o sin acierto, se las consideran no

---

<sup>4</sup> La falta de responsabilidad con gran frecuencia es la causa de lo que se considera carencia de seriedad al igual que el descuido o falta de puntualidad, aunque nada tengan de cómico.

coherentes con el orden establecido. Siempre alguien se ríe de algo y ese motivo proviene de una situación interpretada como cómica. Todas las personas han reído alguna vez; no se trata de algo extraño sino que es propio de la existencia en colectividad. Es casi imposible pensar en una persona que nunca haya reído en su vida, si bien es verdad que algunos son proclives a reír más que otros.

La comunicación es esencial en esta vida; la mayor parte de las decisiones que tomamos nacen del sistema en el que estamos inmersos como animales sociales y que necesariamente tiene un orden. La seriedad la evaluamos tomando en cuenta la relación entre lo que hacemos y su vinculación con las metas socialmente establecidas. En principio todos tenemos que actuar con seriedad para salir adelante de los problemas que debemos enfrentar; cuando falta en algún caso, las respuestas pueden ser diferentes como la censura y la sanción. La risa es una forma de respuesta que, con frecuencia, de alguna manera trata de distender reales o supuestos conflictos.

En las relaciones con los demás captamos lo que directa o indirectamente tratan de comunicarnos, pero los mensajes no tienen la precisión de fórmulas matemáticas ni químicas y los receptores los conforman mediante la percepción, es decir, añadiendo ideas y vivencias internas provenientes de innumerables experiencias<sup>5</sup>. En este contexto, lo que para algunos es cómico, para otros no lo es, y a la inversa; esto puede llevar a frustraciones de los que cuentan un chiste que no provoca risas o de quienes, actuando con extrema seriedad, generan carcajadas o por lo menos disimuladas risillas.

<sup>5</sup> Por esta razón, un mismo fenómeno externo puede ser captado de manera diferente por distintas personas, como un ceremonial religioso por los creyentes y no creyentes.

Esta contraposición entre lo serio y lo cómico ha hecho que se generalice la idea de que a lo segundo se considere secundario y superficial, a la vez que carente de importancia en la vida y que surjan prejuicios frente a esta tan generalizada pauta de comportamiento. Surge un primer interrogante ¿Habría lo serio si no existiera lo cómico? Es muy dudoso; la vida humana individual y colectiva es una secuencia de contradicciones que en muchos casos, lejos de ser negativas, son complementarias y contribuyen al mejoramiento. En este contexto, lo cómico es un complemento positivo que contribuye a dar sentido a muchos aspectos de la vida.

## **TENSIONES CON EL ENTORNO HUMANO**

No elegimos, necesariamente nuestras vidas se desarrollan en un entorno físico y humano; al segundo, con la debida flexibilidad, lo podemos llamar *cultura* en el sentido antropológico del término; proviene de la creatividad humana para que, quienes la integran, puedan organizar sus existencias en las relaciones que deben tener con los otros. Entre los componentes de la cultura se encuentran principios y normas, sobre todo éticas (podríamos añadir políticas) que deben ser acatadas para que funcione el orden establecido. Freud lo denominó Súper Yo.

Esta realidad externa, con frecuencia está en pugna con la conducta espontánea a la que pretende organizar y regular. Este componente se trata del Ello, conformado por el instinto sexual que pretende transformarse en comportamiento. La vida humana sería una secuencia de tensiones entre lo estrictamente individual y las normas

externas que, de alguna manera, tratan de imponerse. El Yo pretende ser un mediador en este permanente conflicto, con relativo éxito. Vivir implica enfrentar conflictos, habiéndose desarrollado una serie de mecanismos para, por lo menos transitoriamente, superarlos o evadirlos<sup>6</sup>.

Estas pugnas se desarrollan dentro de una estructura mental en pisos; el consciente en el que están presentes aquellas experiencias que las vivo de manera inmediata, el subconsciente que no está presente en nuestra conducta pero que con algún esfuerzo puede emerger a la conciencia; y en lo más profundo, algo así como un sótano no accesible, el inconsciente al que van a parar experiencias y vivencias que nos las quiero recordar, pero que de ninguna manera desaparecen, pero mantienen su dinámica e influyen en el comportamiento sin que nosotros lo sepamos, lo que agudiza los conflictos al desconocer de manera inmediata las causas de determinados actos o actitudes. Estas vivencias pueden escaparse disfrazadas de diversa manera, como es el caso de los sueños que, con frecuencia, hay que interpretarlos. De alguna manera, el humor sería una forma de evasión en cuanto se desvía de la seriedad propia del orden establecido. ¿Hasta qué punto se da esta risueña relación oculta o semi oculta en las diferentes situaciones de la vida?

En la obra que comentamos, el genial psiquiatra austriaco trata de explicar el papel del inconsciente en las diferentes manifestaciones del humor que, según Felipe Aguilar, “por definición es indefinible”. La escribió en 1905; cinco años antes había escrito la *Interpretación de los Sueños* en la que salió una serie de hechos y situaciones

<sup>6</sup> La manera cómo en la infancia resolvamos estas contradicciones forja la personalidad de cada uno en la teoría de Freud.

humorísticas, lo que explica la relación entre la temática de las dos obras. La explicación de los sueños le llevó a intentar la del chiste.

¿Jugará algún papel la risa –manifestación externa del chiste, lo cómico y el humor- en esta serie de tensiones? La seriedad en el comportamiento humano en gran medida se mide por el cumplimiento del sistema de pautas externas de la que estaría excluida, por lo menos cuestionada en alto grado<sup>7</sup>. Casi absurdo sería poner como modelo de seriedad a quien jamás haya reído en la vida; tampoco cabe considerar la risa permanente, al margen de las situaciones. Lo deseable es un ordenamiento en el que haya claridad sobre las ocasiones en que se puede y debe reír, en mengua del rígido y casi dictatorial Súper Yo.

La cita con que inicio este artículo y que es la que concluye Freud su libro, se refiere a tres orígenes u antecedentes de la risa: el chiste, lo cómico y el humor. El libro, que consta de tres partes y ocho capítulos, aborda estas tres dimensiones del placer de la risa en ese orden, analizando las relaciones que existen entre estas tres modalidades que, sin ser las mismas, culminan en un resultado igual: la satisfacción y placer transitorios que, de alguna manera, hacen pausas al tráfigo de lo serio, a veces demasiado serio, de la existencia humana.

## **EL CHISTE**

Hasta lo que sabemos, el ser humano es el único animal capaz de captar belleza mediante la contemplación,

<sup>7</sup> Hay quienes consideran que la risa, más que una contradicción, es una pausa al ordenamiento social para que éste se refuerce.

a la vez que crearla trasladando a algunas de sus realizaciones componentes estéticos. Con la risa ocurre algo similar; somos capaces de responder festivamente a diferentes situaciones, pero también de crearlas para que otros disfruten<sup>8</sup>. Los actores cumplen con este propósito al interpretar situaciones risibles que otros han creado con este propósito. Obras de teatro y novelas se han escrito para generar risa en los lectores, llegando a creaciones geniales como El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha. El chiste implica intención del creador con un propósito claro, provocar risa en los otros mediante expresiones o mensajes breves con efectos transitorios. Obras de mayor extensión como piezas de teatro o novelas, buscan efectos cómicos sostenidos, si bien es verdad que en múltiples ocasiones hay chistes ocasionales en los personajes en obras que son consideradas serias.

Freud, en los inicios de la obra que comentamos, cita una definición de chiste de Lipps: “Llamamos chiste, en general, a toda provocación consciente y hábil de la comicidad, sea ésta de la intuición o de la situación”. Chiste y comicidad no son lo mismo, pese a que tienen fuertes relaciones y un efecto común: provocar risa; en el primer caso es fundamental la intención del autor, en el segundo pueden darse situaciones no buscadas por los protagonistas que, por su excentricidad o distorsión de la realidad “seria” provocan risa en las personas del entorno humano.

La meta del chiste es generar placer en las personas de alguna manera como una forma de evasión de la realidad conflictiva que, en determinadas situaciones, buscamos

<sup>8</sup> Los fundamentos psicológicos del arte y del humor tienen muchas similitudes ya que en ambos casos se da el factor juego como forma de creatividad.

eludirla, aunque sea transitoriamente. Con gran frecuencia los chistes en reuniones sociales pretenden hacer una pausa alegre a la realidad para rebajar las tensiones que, en mayor o menor grado, pueden darse en el grupo al que va dirigido, como ocurre también en obras literarias “serias”. La dinámica de la vida humana pretende buscar el placer y evadirse del displacer; en este contexto, el chiste sería uno de los mecanismos de evasión de las cargas negativas.

Sintetizando, la vida humana podría entenderse como un enfrentamiento del Ello, ubicado en el inconsciente, conformado por la naturaleza humana con alto contenido instintivo y el Súper Yo, esto es el orden establecido al que debemos adecuar nuestra conducta. El Súper Yo se caracterizaría por una tendencia “dictatorial” cargada de represiones, lo que lleva a buscar formas de evadir esta contradicción mediante mecanismos que burlan el control del Súper Yo, como los sueños. El chiste sería un mecanismo de este tipo que, sin enfrentar al Súper Yo, lo evade consiguiendo una ganancia de placer en el entorno, de acuerdo con diversas circunstancias. Lo que se denomina oportunidad del chiste es importante para la evasión transitoria<sup>9</sup>.

Recordemos que Freud se interesó por el chiste al encontrar en el análisis de sueños muchas situaciones de esta índole, por lo que analiza prolijamente esta relación. “El sueño sirve predominantemente al ahorro de displacer; el chiste a la ganancia de placer” nos dice. Sin que estas tendencias sean rígidas, tienen en común la evasión a la censura que es fundamental en la concepción que tiene el

---

<sup>9</sup> Los actos fallidos, equivocaciones involuntarias de diversa índole son también medios inconscientes para burlar al Súper Yo; no es raro que este tipo de “errores” estén vinculados a chistes.

autor de la dinámica de la psique humana y en la enorme importancia que da al inconsciente en su organización.

## LA COMICIDAD

Al analizar las semejanzas y diferencias entre el chiste y la comicidad escribe: “El chiste se hace, la comicidad se descubre, y por cierto antes que nada en personas, sólo por ulterior transferencia, también a objetos, situaciones, etc.” En el chiste cuenta la intención de quien lo hace y su propósito, en lo cómico el autor no pretende una reacción festiva; al actuar su intención es normal acorde con el orden establecido, pero la anomalía la captan los que se encuentran en el entorno humano inmediato y la forma de responder es mediante la risa, sea como desahogo, como desaprobación o sanción. El involuntario autor de la comicidad, en ocasiones no se da cuenta de la causa de la risa de los otros<sup>10</sup>.

El ridículo proviene de una forma de comportamiento que por su rareza o extravagancia se desvía de lo esperado en el orden establecido. Todos, de una manera u otra, hemos hecho el ridículo por accidente o porque hemos actuado considerando que lo hacíamos correctamente. La percepción del entorno humano en nuestro comportamiento descubre el lado cómico oculto del que actúa. En algunos casos las equivocaciones involuntarias pueden generar reacciones agresivas, en el ridículo la desaprobación se

<sup>10</sup> Entre las acepciones de *cómico* del DRAE encontramos “Dicho de un actor que representa un papel jocoso” y “Hacer el ridículo” La segunda encaja con el sentido que usa Freud; En la primera hay una intención de hacer reír, aunque el actor lo haga por trabajo sin que se divierta internamente en ello.

manifiesta mediante la risa, que es una forma, casi siempre pacífica, de manifestar desacuerdo y, a veces, censura. La reacción de quien hizo el ridículo casi siempre es pacífica, aunque interiormente se sienta avergonzado y molesto.

La interpretación de lo ridículo mediante risa, varía de un grupo humano a otro. Las culturas, en el sentido antropológico del término, establecen las pautas de conducta consideradas normales o serias, de allí que el ridículo puede darse en comportamientos que en la cultura de donde proviene el que actúa se consideren normales y en la que se encuentra, no. El Súper Yo varía de grupo a grupo, que no son aislados sino que se comunican pudiendo provocar reacciones equívocas. El extranjero que desconoce a fondo los patrones del lugar en que se encuentra, es un frecuente personaje en obras jocosas, inclusive en chistes<sup>11</sup>. La actuación del comediante o la imitación son acciones de las que están conscientes sus protagonistas, pretenden poner de manifiesto el lado ridículo de una serie de situaciones. Es difícil poner límites entre la creatividad esencial al chiste y la representación en la que se expresa hechos de otros.

La ingenuidad es uno de los más importantes fundamentos del ridículo, el ingenuo es considerado como candoroso y sus actos carecen de doblez o intención. El desconocimiento real da lugar a comicidad. Destaca Freud el caso de los niños para quienes la ingenuidad es normal y natural, ya que no están en condiciones, por su edad, de conocer si lo que creen o dicen es acorde con lo aceptado socialmente. La ingenuidad infantil provoca risa en los

---

<sup>11</sup> El sentido de las palabras en un mismo idioma puede variar de lugar a lugar, región a región y país a país; lo que incluye lo que denominamos "malas palabras" cuyo uso involuntario suele ser motivo de risa en el lugar correspondiente.

mayores, pero esta risa no es objeto de desaprobación ni burla, más bien es un reconocimiento a la pureza de la infancia no contaminada por la malicia del Súper Yo<sup>12</sup>. Analizar en un momento dado el comportamiento de alguien con el de un niño –compararlo con él- es liberarlo de malicia en lo que hizo. Al respecto escribió:

*“Si fuera lícito generalizar, parecería muy seductor situar el buscado carácter específico de lo cómico en el despertar de lo infantil, y concebir lo cómico como la recuperada >risa infantil perdida<. Y luego podría decirse que yo río por una diferencia de gasto entre el otro y el yo toda vez que en el otro reencuentro al niño. O bien, para expresarlo con mayor exactitud, la comparación completa que lleva a lo cómico rezaría:*

*>Así Él lo hace él –Yo lo hago de otro modo- >Él lo hace como yo lo he hecho de niño<”<sup>13</sup>.*

## EL HUMOR

Freud se refiere al humor como “Un recurso para ganar el placer a pesar de los afectos penosos que lo estorban; se introduce en lugar de ese desarrollo de afecto, lo reemplaza”. Humor y sentido del humor son términos que, en los últimos tiempos, más se han generalizado para referirse a la hilaridad como búsqueda de placer; el humorista crea situaciones reales o imaginarias con ese propósito, quien tiene sentido del humor posee la

<sup>12</sup> No sé hasta qué punto se considere la seriedad una cualidad en los niños; su encanto, por lo menos hasta cierta edad, radica en su pureza ingenua de espíritu.

<sup>13</sup> Freud Sigmund, *El Chiste y su Relación con el Inconsciente*, 1997, Amorrortu editores, Buenos Aires.

capacidad para captar con facilidad el componente de lo cómico en sus múltiples aspectos.

Se tiende a explicar el humor como una tendencia o actitud superficial que nos lleva a evadir la seriedad que se considera propia de la vida. Partiendo de lo expuesto por Freud, como recurso para ganar placer pese a los afectos penosos, cabe plantearse si el sentido de la vida radica en evitar el placer y aceptar tan sólo las penalidades. Considero que se trata de una contradicción ya que sería anormal que alguna persona tan sólo busque los sufrimientos en su vida. El placer que nace del humor contribuye a dar sentido a la existencia en cuanto busca mostrarnos el aspecto risueño que toda vida tiene lo que de ninguna manera influye para tornarla superficial. Considero que es un error tornar superficial al humor, ya que, en muchos casos, nos muestra la “superficialidad” que oculta lo serio. Considerar al humor serio y sólido, de ninguna manera le priva de su dimensión festiva que todos buscamos en nuestros quehaceres cotidianos.

Charles Chaplin, el genial humorista del pasado siglo, escribió en su autobiografía:

*“A través del humor vemos lo racional en lo que parece ser irracional, lo intrascendente en lo que parece ser importante. El humor fortalece nuestro sentido de supervivencia y preserva nuestra salud mental. Gracias al humor nos abruma menos las vicisitudes de la vida. El humor activa nuestro sentido de proporción y nos enseña que tras la sobrevaloración de lo serio, acecha el absurdo”.*

¿Podría concebirse un ser humano privado de risa? Por lo menos para mí sería imposible; parte de su condición es buscar la felicidad y lo cómico, en el sentido amplio del término, es uno de los más eficientes caminos. Si la felicidad existiera como parte de nuestra naturaleza total, no podríamos hablar de ella; es algo que la buscamos organizando nuestra conducta de determinada manera. Tensiones y ansiedades obstaculizan esta búsqueda y el humor las rebaja, sea por situaciones accidentales, sea por búsqueda deliberada.

Utilizando la terminología de Freud, la vida humana se caracterizaría por una permanente tendencia a superar el displacer, proceso en el que el chiste, lo cómico y el humor juegan un muy importante papel mediante un “ahorro de gasto” de lo que nos podría ocasionar situaciones tensas. La seriedad no cabe entenderla como aceptación de tensiones y sufrimientos. Cualquier sentido de seriedad en la vida nos lleva a buscar el disfrute. Si esencial al humor es la alegría, hay que reconocer que si queremos vivir placenteramente, hay que tomar “muy en serio” el humor.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguilar Aguilar, Felipe. Humor Transgresión y Crítica, 2008, Universidad de Cuenca, Cuenca
- Averintsev S.S. y otros. En Torno a la Cultura Popular de la Risa, 2000, Anthropos, Barcelona
- Bonilla Cortés, Gonzalo. Contrafilo, 1983, Gráficas Señal, Quito
- Chaplin Charles. Mi autobiografía, 2014, Lumen, Barcelona
- Freud, Sigmund. El Chiste y su Relación con el Inconsciente, 1975, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Malo González, Claudio. El Humor y su Contexto Político en el Ecuador, 2008, Corporación Editora Nacional, Quito
- Moreno Garcés, Lenin. Teoría y Práctica del Humor, 2004, Ediciones EVENTA Quito
- Stilman Eduardo (Editor). El Libro del Humor Negro, 1977, Ediciones Siglo XX, Buenos Aires



