

ESCRITOS PSI

**Ignacio Sáenz
Sebastián Gabini
(compiladores)**

COLECCIÓN UAI - INVESTIGACIÓN

UAI EDITORIAL

teseo 

ESCRITOS PSI

Ignacio Sáenz y Sebastián Gabini
(compiladores)

Escritos Psi

Colección UAI - Investigación

UAI EDITORIAL

teseo 

Escritos psi / Ignacio Saenz ... [et al.]; compilado por Ignacio Saenz; Sebastián Gabini. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana, 2016.

190 p. ; 20 x 13 cm. - (UAI Investigación)

ISBN 978-987-723-108-3

I. Psicología. I. Saenz, Ignacio II. Saenz, Ignacio, comp. III. Gabini, Sebastián, comp.

CDD 150

© UAI,Editorial, 2016

© Editorial Teseo, 2016

Teseo - UAI. Colección UAI - Investigación

Buenos Aires, Argentina

Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a: **info@editorialteseo.com**

www.editorialteseo.com

ISBN: 9789877231083

Autoridades

Rector Emérito: Dr. Edgardo Néstor De Vincenzi

Rector: Dr. Rodolfo De Vincenzi

Vice-Rector Académico: Dr. Mario Lattuada

Vice-Rector de Gestión y Evaluación: Dr. Marcelo De Vincenzi

Vice-Rector de Extensión Universitaria: Ing. Luis Franchi

Vice-Rector de Administración: Dr. Alfredo Fernández

Decano Facultad de Psicología: Lic. Fernando Adrover

Comité editorial

Lic. Juan Fernando ADROVER

Arq. Carlos BOZZOLI

Mg. Osvaldo BARSKY

Dr. Marcos CÓRDOBA

Mg. Roberto CHERJOVSKY

Mg. Ariana DE VINCENZI

Dr. Roberto FERNÁNDEZ

Dr. Fernando GROSSO

Dr. Mario LATTUADA

Dra. Claudia PONS

Los contenidos de los libros de esta colección cuentan con evaluación académica previa a su publicación.

Presentación

La Universidad Abierta Interamericana ha planteado desde su fundación en el año 1995 una filosofía institucional en la que la enseñanza de nivel superior se encuentra integrada estrechamente con actividades de extensión y compromiso con la comunidad, y con la generación de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la sociedad, en un marco de apertura y pluralismo de ideas.

En este escenario, la Universidad ha decidido emprender junto a la editorial Teseo una política de publicación de libros con el fin de promover la difusión de los resultados de investigación de los trabajos realizados por sus docentes e investigadores y, a través de ellos, contribuir al debate académico y al tratamiento de problemas relevantes y actuales.

La *colección investigación TESEO* - UAI abarca las distintas áreas del conocimiento, acorde a la diversidad de carreras de grado y posgrado dictadas por la institución académica en sus diferentes sedes territoriales y a partir de sus líneas estratégicas de investigación, que se extiende desde las ciencias médicas y de la salud, pasando por la tecnología informática, hasta las ciencias sociales y humanidades.

El modelo o formato de publicación y difusión elegido para esta colección merece ser destacado por posibilitar un acceso universal a sus contenidos. Además de la modalidad tradicional impresa comercializada en librerías seleccionadas y por nuevos sistemas globales de impresión y envío pago por demanda en distintos continentes, la UAI adhiere a la red internacional de acceso abierto para el conocimiento científico y a lo dispuesto por la Ley n°:

26.899 sobre *Repositorios digitales institucionales de acceso abierto en ciencia y tecnología*, sancionada por el Honorable Congreso de la Nación Argentina el 13 de noviembre de 2013, poniendo a disposición del público en forma libre y gratuita la versión digital de sus producciones en el sitio web de la Universidad.

Con esta iniciativa la Universidad Abierta Interamericana ratifica su compromiso con una educación superior que busca en forma constante mejorar su calidad y contribuir al desarrollo de la comunidad nacional e internacional en la que se encuentra inserta.

Dra. Ariadna Guaglianone
Secretaría de Investigación
Universidad Abierta Interamericana

Índice

Prólogo	15
<i>Dr. Ignacio Sáenz</i>	
Reflexiones sobre los resultados de una investigación sobre las competencias cognitivas de los jóvenes universitarios	17
<i>Ps. Ana María Bernia</i>	
Salud pública y universidad. Aportes y tensiones en la formación del psicólogo	29
<i>Dr. Ps. Ignacio Sáenz</i>	
Trabajo de finalización de carrera en la Licenciatura en Psicología: dificultades y propuestas.....	65
<i>Lic. Sebastián Gabini y Ps. Raúl Gómez Alonso</i>	
El estrés laboral del docente de educación primaria, las estrategias de afrontamiento y su relación con la inteligencia emocional y el locus de control	79
<i>Ps. Francisco Muraca</i>	
Función semiótica: creación y uso de signos compartidos ..	105
<i>Lic. Marcela Berchiolla</i>	
Expectativas y creencias sobre la psicoterapia en consultantes jóvenes que buscan ayuda psicoterapéutica de orientación cognitiva	121
<i>Ps. Alexandra Petrini</i>	
Reflexiones acerca de la psicología social y la psicología cultural	131
<i>Ps. Gabriela Aita</i>	
Material teórico de apoyo para la utilización de técnicas ericksonianas	147
<i>Dr. Raúl D'Angelo Pizzi</i>	

Sobre la cultura organizacional: convergencia y divergencia de enfoques	171
<i>Ps. María Laura Raggio</i>	
Acerca de los autores.....	183

Prólogo

DR. IGNACIO SÁENZ

Editar un libro en la universidad es adentrarnos en campos de conocimientos que circundan y que atraviesan los distintos momentos del acto de enseñar y de aprender, de escuchar y de escribir.

Escribir no solo como transcripción de la letra, sino como búsqueda de sentidos, de las huellas que la formación universitaria en la cotidianeidad de la enseñanza genera en el proceso de trasmisión de conocimientos.

¿Por qué “Escrituras Psi”? ¿Porque es una letra del alfabeto griego asociada a la psicología o porque nos identifica con una historia de construcción, de formadores de formadores, de docentes nóveles, de la compulsión de ese acto de enseñar y de aprender?

Estamos hechos de palabras que tienen efectos de escritura, con la que construimos saberes, que es nuestra función docente. Pero un libro es palabra escrita, experiencia hecha relato, saber tramado como ciencia. Hoy no se restringe solo a una conjunción de letras, palabras y sentidos, sino que también se digitaliza o se transforma en audiolibro.

Se podría hablar de los autores, que con sus textos dialogan en la metáfora del encuentro de cada clase, de cada lector. Éste es el principal sentido de este libro. Michel Foucault planteaba que el autor es una función presente en

algunos discursos, es representado por el nombre propio (del autor), separado del sujeto empírico, y es una función del discurso...¹

Autores, textos y lectores, docentes y estudiantes se conjugan, se anidan, se enmascaran en prácticas discursivas, generando saberes que trasuntan en estrategias educativas y que tienen como producto un saber hacer que es la enunciación de la teoría y la práctica.

En este libro encontrarán posiciones diversas, catálogos discursivos de teorías, temas que recrean palabras originarias; Freud, Vygotsky, Wechsler, Piaget, Bruner, Pichon Rivière, Erickson, entre otros.

Este escrito psi se entrelaza en una narración plena de sentidos diversos que son consonantes con el currículum académico de la carrera de Psicología, con los principios pedagógicos de la universidad que buscan promover entornos educativos que favorezcan el pensamiento crítico y el autoaprendizaje de los estudiantes.²

¹ Foucault, M. (2010). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: Ediciones literales.

² De Vincenzi, E. (2016). *Sistema Pedagógico Vaneduc*.

Reflexiones sobre los resultados de una investigación sobre las competencias cognitivas de los jóvenes universitarios

Ps. ANA MARÍA BERNIA¹

Este estudio pretende encontrar una respuesta a las fallas en el pensamiento lógico formal en algunos adolescentes universitarios. En este sentido, las relaciones vinculares originarias y las posteriores tienen que ver con la construcción subjetiva. Por lo tanto, se puede decir que los encuentros originarios y los posteriores permiten el desarrollo o la obturación del pensar. Es en el aula universitaria, gracias al encuentro con el docente, donde el joven tiene oportunidad de desarrollar su capacidad de pensar, si el profesor lo permite.

Por su parte, la inteligencia es un concepto complejo en el que se centraron diversas investigaciones que tendieron a esclarecer, desde lo empírico y desde lo conceptual, qué se entiende por ese constructo, cómo funciona, cómo se desarrolla y cuáles son los factores internos y externos que contribuyen u obstaculizan su desenvolvimiento. Weschler (2002) define la inteligencia como una entidad compleja y global y como un constructo multidimensional que se manifiesta de muchas formas. Según el autor, la inteligencia es global porque caracteriza el comportamiento del individuo como un todo y es específica porque

¹ Profesora asociada de Integración Psicodiagnóstica, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: ps_bernia@hotmail.com

está compuesta de elementos o de habilidades que son cualitativamente diferentes. Este concepto global caracteriza de modo holístico la conducta de la persona, que es agregada porque en su estructura están diferenciadas cualitativamente las diversas habilidades. Esa energía permite, entre otras cosas, captar hechos e ideas del ambiente, distinguir características esenciales de las no esenciales haciendo uso de la capacidad de comprensión verbal, de análisis y de selección de variables, es decir, la formación de conceptos.

Desde principios del siglo pasado, la medición de la inteligencia y las habilidades cognitivas ha sido estudiada por diferentes autores. Así, Binet (en Bennett, Seashore y Wesman, 1997) señaló que la capacidad mental es compleja, por lo tanto, los tests que la evalúan deben consistir en muestreos de muchas clases de actividades mentales. La evaluación de este constructo, para este autor, consistía en muestrear una amplia variedad de habilidades y combinar los puntajes obtenidos en un puntaje compuesto adecuado, que generalmente es considerado como coeficiente de inteligencia (CI).

A comienzos de la década de 1920, cuando el empleo de tests psicológicos aumentó considerablemente, era habitual medir la capacidad de una persona administrándole un solo test que había de producir un puntaje único, el CI. Después de la década de 1920 se reconoció cada vez más la necesidad de medir distintos aspectos de la capacidad mental. Las investigaciones de Edward Thorndike y Louis León Thurstone, entre otras, revelaron que la inteligencia no es una facultad unitaria, sino que está compuesta por muchas aptitudes que se presentan en cantidades diferentes en los distintos individuos.

Paralelamente se ha considerado que cada cultura capacita a sus integrantes de un modo particular e impacta así en el desarrollo de sus habilidades cognitivas. Para Vigotsky (1995), entonces, los procesos psicológicos se adquieren primero en un contexto social y posteriormente se internalizan. Asimismo se ha demostrado el impacto del contexto ecológico y social en las habilidades cognitivas (Contini, 2000). Por lo tanto, los baremos utilizados para la evaluación psicodiagnóstica son válidos para la cultura en la que se han creado. En Argentina se hace uso de baremos originales y locales.

El presente escrito, particularmente, se centra en los resultados de una investigación realizada en el año 2012 que procuró evaluar la inteligencia en una muestra de alumnos de los últimos años de las carreras de Psicología y de Medicina pertenecientes a una universidad de gestión privada del país. Los resultados obtenidos indicaron puntajes por debajo de la media esperada, por lo que llevaron a buscar alguna explicación. Al observar los gráficos que muestran estos resultados, surgió la pregunta: ¿qué sucede con los jóvenes universitarios que no están caracterizados por un nivel de pensamiento representacional y la posibilidad de ser reflexivos, como es lo esperable para esa edad?

A partir de la evaluación del nivel de pensamiento lógico-formal, entonces, se pretendió encontrar una respuesta a las fallas que presentan algunos de estos estudiantes universitarios. En función de ello, se puede decir que las relaciones vinculares originarias y las posteriores tienen que ver con la construcción subjetiva. Además, los encuentros originarios y los posteriores permiten el desarrollo o la obturación del pensar, entre otras cosas. Por lo tanto, se piensa que es en el aula universitaria, gracias al encuentro con el docente, donde el joven podrá ejercitar esta capacidad, si el profesor lo permite. Particularmente,

la investigación realizada tuvo como objetivo establecer diferencias en los niveles de abstracción entre estudiantes de carreras de ciencias de la salud (Psicología y Medicina) y compararlas con los resultados esperados en los baremos originales del *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS).²

Para tal fin, en primer lugar, se procedió a evaluar el nivel alcanzado en la prueba y a analizar las características del pensamiento en función de las competencias de cada carrera, así como a comparar los resultados del subtest de Analogías del WAIS en estudiantes universitarios de Rosario con los ofrecidos por los baremos originales del test. Como esta es una investigación no experimental descriptiva, se recurrió a fuentes primarias para la prosecución del objetivo planteado. La muestra final la constituyó un total de 100 alumnos: 50 de la carrera de Psicología y 50 de Medicina, de la ciudad de Rosario.

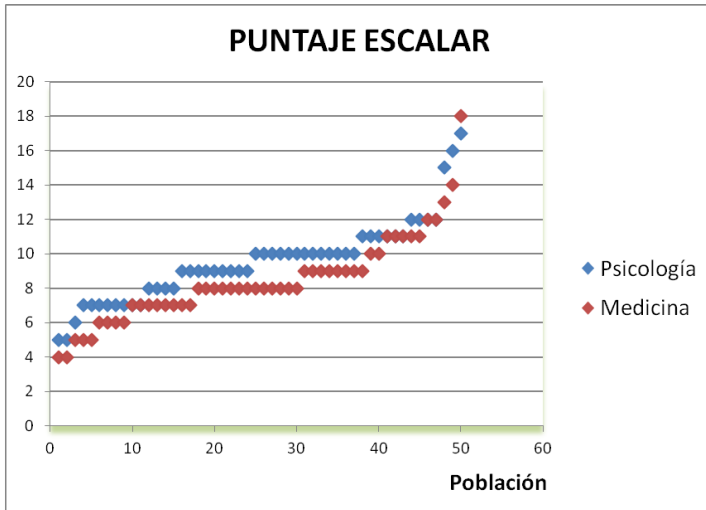
Se utilizó el WAIS para evaluar el nivel de inteligencia en la población. Tal instrumento está constituido por una serie de subpruebas que investigan diferentes habilidades mentales. En este caso, particularmente, se aplicó el protocolo del subtest de analogía. El subtest de analogías o semejanzas consiste en un conjunto de pares de palabras, que denominan objetos, sustancias, hechos o ideas, presentadas oralmente; el examinado debe explicar las semejanzas de los objetos o conceptos comunes que esos términos representan (WAIS III). Este tipo de ítems fue utilizado en las Escalas de Binet Simon y en todas sus revisiones posteriores. El citado subtest fue ideado básicamente para determinar los aspectos cualitativos de las

² La Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS) (original en inglés: Wechsler Adult Intelligence Scale) es un test psicométrico desarrollado por David Wechsler. Este test provee cuatro puntuaciones (comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento) y una quinta que se denomina "cociente intelectual total".

relaciones clasificatorias que el sujeto ha recogido de su ambiente. Proporciona una medida satisfactoria del pensamiento lógico-abstracto y su nivel (concreto, funcional, abstracto) investigando la comprensión, las expresiones verbales y la selección de elementos esenciales para poder categorizar. Se consideraron los recaudos éticos necesarios que implican la garantía de anonimato y voluntariedad para participar del estudio.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento se muestran en la Figura 1. Éstos permiten observar que los alumnos se encuentran, en un amplio porcentaje, por debajo de la media esperada (puntaje escalar 10). Es decir que, a pesar de las estrategias pedagógicas de avanzada que pone en práctica la institución académica, éstas no han sido suficientes para alcanzar el nivel de pensamiento esperable para la edad. Además de estos resultados se desprende que el estudio realizado no fue suficiente para: (a) detectar diferencias significativas entre ambos grupos de alumnos (Psicología-Medicina); y (b) determinar las causas por las cuales los alumnos no alcanzan un nivel de pensamiento esperado para su edad. En este sentido, se cree que probablemente el déficit en la educación se encuentre en los años anteriores de escolaridad.

Figura 1: Inteligencia de los alumnos



Entonces, como se puntualizó anteriormente, las relaciones categoriales se desarrollan tanto en ambientes formales-escolares, como a través del contacto con la realidad y con la información recibida por las figuras parentales. Por lo tanto, es importante considerar, además de las causas genéticas y escolares, el contexto familiar y socio-cultural en el que el joven construyó su historicidad. Es decir, con las contenciones, los límites y los estímulos que recibió apropiadamente en cada etapa evolutiva para que el yo pudiera emitir juicios según una lógica que opera con leyes que hacen al pensamiento.

Ampliando la mirada, se debe orientar la búsqueda de la responsabilidad al ámbito de la construcción de la subjetividad, más específicamente a los encuentros originarios y sucesivos que permiten la construcción o no del psiquismo. Porque los procesos de aprendizaje de los adolescentes, inducidos por los aportes de la cultura, al presentarles

modelos identificatorios en una salida hacia la exogamia, al espacio social ampliado, son tan significativos como los encuentros con los objetos primarios.

¿Cómo pensar en jóvenes que piensan, si no reparamos en cuántas oportunidades de pensar, de invertir, tiene ellos? ¿Qué oportunidades tienen de desear ser ellos mismos y de tener al otro como otro? Con la velocidad de los cambios, ¿cómo transitar hacia la subjetividad en base a valores, tradiciones, códigos? En definitiva, ¿qué experiencia original y qué oportunidades actuales ayudan a la tramitación psíquica?

Relacionando, entonces, ¿las problemáticas en el pensar y aprender tienen que ver con las conductas de desborde común en nuestros adolescentes? ¿Se trata de víctimas de exceso de límite o de falta de límites?

Es cierto que aumenta la proporción de jóvenes que evidencian disfunciones del yo, consecuencia de falencias, carencias o violencias del objeto primario, jóvenes que se muestran susceptibles al rechazo, a la herida narcisista, a las pérdidas. No toleran la separación del otro porque nunca se constituyeron como otro. Se trata de problemáticas del desborde, donde la falla está en la ligazón de las representaciones, no hay un como si, no hay palabras. La representación inconsciente, más que un dato de partida, es el producto de un trabajo (Green, 1983).

Las posibles dificultades en el plano del pensamiento (mentalización, simbolización, sublimación) remiten a los problemas vinculares primitivos, pero además es importante articular lo intrapsíquico con lo vincular y lo social de una época, porque el entramado subjetivo vincular y el social no son separables (Sternbach, 2009). Entramado vincular donde la renuncia pulsional de los adultos está fallida. A este respecto, Piera Aulagnier (1977) dice que la represión como mecanismo se transmite. Kaes tam-

bién habla de fallas en el preconscious (por eso la palabra “falla”). Green (1983) y Kaes (1996) sostienen que el preconscious materno en las primeras épocas es fundamental para producir representaciones, la representación-palabra, el acceso al pensamiento. Piera Aulagnier (1977), además, distingue el deseo del hijo del deseo de maternidad; en el deseo de maternidad enfatiza el completamiento narcisista de la madre; esas madres nunca dejan de estar embarazadas, nunca se desprenderán del hijo, no lo dejarán ser otro, nunca pensarán por sí, a lo sumo su pensamiento será alienado.

Entonces, el reflexionar sobre la posibilidad de pensar y la calidad del pensamiento en nuestros jóvenes, lleva a señalar la importancia de los vínculos en el aula, donde el docente deberá crear la posibilidad de un “encuentro”. Encuentro en donde se reeditarán, pero además se podrá modelar, los patrones originarios de los encuentros fundantes.

Freud (1918) en “El hombre de los lobos” dice que en todo sujeto coexisten aspectos neuróticos, psicóticos, perversos; ninguna persona es una estructura. Por tanto, se apunta a esta posibilidad de poder actuar en la subjetividad desde nuevos encuentros.

La situación áulica debe convertirse en un encuentro donde la relación vincular, esa relación de Dos, que no es igual a uno más uno donde se suman individualidades, produce algo nuevo resultado de ambos: el que enseña y el que aprende (incluir compañeros) esa relación descentrada y desubjetivante, donde el conjunto se da en cada uno y cada uno es el conjunto, donde el otro está presente aunque no lo está y donde puede estar ausente el que está presente (Berenstein, 2004). Se busca en el aula una relación con otros, no un vínculo objetal, es decir, donde lo externo se introduce en lo interno. Así, se garantiza la construcción

de algo nuevo, resultado de la presencia de ambos. Lo vincular, en tanto límite, no separa porque “el dos” es relación compleja donde lo individual implica al otro.

Nos preguntamos: ¿cuántos docentes están en condiciones de correrse del lugar del poder para permitir que el otro acceda al saber? ¿Se aprende más cuando la clase o la situación de enseñanza-aprendizaje se convierte en un espejo calmo de un lago, donde se ocultan las inconsistencias, donde el destino, la ruta, la marcha, el timón están en manos de un solo timonel, o en un mar bravío donde el altibajo de las olas dinamiza el intento de un equilibrio en constante zozobra y que requiere, parafraseando con Berenstein, de todos para orientar la marcha? (Berenstein, 2004).

No se trata de aprender escuchando o de recitar páginas de un texto, sino de saber por y a través de un vínculo que active el pensamiento. Por ello, producir entre dos (o más) da un nuevo sentido, hace pensar a los actores. La presencia del otro, en este caso, evita la enajenación en el pensamiento de nuestros jóvenes de la que hablábamos.

Otro factor importante es la tecnología. Con su avance se debe interrogar cómo colabora u obstruye el pensar en los jóvenes. Ella se ha instalado pero no se han implementado estrategias sobre su uso adecuado. Es probable que en el aula, la tiza y el pizarrón sean más dinámicos, en manos de un docente que busque la interacción, que la pantalla digital al servicio de un profesor tradicional que sólo se preocupará por la repetición del texto y el uso de la memoria en la transmisión de la información con pérdida de identidades personales y locales. Lejos se está de creer que la tecnología por sí asegure una escuela activa que promueva la creatividad, que desarrolle el

pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar, integrar, producir, descartar, en una palabra, de formar personas autónomas capaces de pensar (de ser ellas mismas).

El solo hecho de mirar una pantalla, de mover un *mouse*, no garantiza una participación activa en el proceso de comunicación, en la posibilidad de aprender. Es la actitud del docente la que la convertirá en una estrategia que promueva el pensar. No confundamos el tener medios para acceder a la información con tener calidad educativa. La calidad educativa se mide por las mejores oportunidades para promover el protagonismo, la escucha, el diálogo, para fortalecer la autoestima y respetar las diferencias.

Podría sintetizarse este proceso de la siguiente forma: el docente piensa que yo pienso y por lo tanto yo existo como ser pensante. Se trata de “encontrarse a sí mismo en el otro” como ser intencional (Fonagy, 2001). Al decir de Fernando Silberstein (2016):

¿Cómo contener la influencia potencialmente desorganizante del contexto familiar que no es contenido a su vez por un medio y que, por el contrario, es aún más desorganizante? Se requiere un sujeto con condiciones excepcionales para superar el vector desorganizativo de ese medio si no hay una escuela excepcional con maestras y modelos de identificación excepcionales, fortaleza y capacidad resiliente excepcionales y mucha suerte, que también existe. (s/p).

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bennett, G. K., Seashore, H. G. y Wesman, A. G. (1997). *Test de Aptitudes Diferenciales DAT Forma T, Manual*. Buenos Aires: Paidós.

- Berenstein, I. (2004). *Devenir Otro con Otro (s)*. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, N. (2000). *Inteligencia infanto juvenil desde un enfoque transcultural*. Tesis doctoral inédita. Secretaría de Posgrado y de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Tucumán.
- Fonagy, P. (2001). *El uso de múltiples métodos para hacer al psicoanálisis relevante para el nuevo milenio*. Buenos Aires: Psicolibros.
- Freud, S. (1918). *De la historia de una neurosis infantil. El Hombre de los Lobos*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Green, A. (1983). "La madre muerta". En Green, A. *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Kaës, R. (1996). "Introducción: El sujeto de la herencia". En Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M. y Baranes, J. *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Silberstein, F. (2016). *ADEIP diálogos*. Consultado en: www.adeip.org.ar/boletines.htm
- Sternbach, S. (2009). *Organizaciones fronterizas. Fronteras del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (2002). *WAIS III, Test de Inteligencia para adultos: Manual Técnico*. Buenos Aires: Paidós.

Salud pública y universidad.

Aportes y tensiones en la formación del psicólogo

DR. PS. IGNACIO SÁENZ¹

La presente investigación se radicó en las tres áreas que conforman las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS): clínica, educativa y comunitaria. La propuesta fue investigar los distintos modos de inserción y de desarrollo de las tres áreas (entrevistas, trabajo en comunidad, talleres, entre otros). Simultáneamente se analizó el perfil del psicólogo que plantea el plan de estudio, y las incumbencias y los estándares académicos del Ministerio de Educación en la formación de la carrera de Psicología de la UAI.

Una de las referencias teóricas son las corrientes psicológicas y las articulaciones en el campo de la clínica y la salud colectiva, que llevado al campo de la salud pública implica trabajar en efectores públicos que desarrollan la estrategia de atención primaria.

En este sentido la formación del psicólogo no está libre de tensiones: el intersticio de la formación clínica y su práctica fue uno de los objetos de estudio. Los soportes epistemológicos en la construcción del objeto de estudio se sostienen en el diseño de estrategias de producción de conocimiento, como una manera de intentar reducir ese obstáculo o de romper esa práctica perversa donde la

¹ Profesor Titular de Metodología: Diseños Cualitativos. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad abierta interamericana. Correo electrónico: ignacio.saenz@uai.edu.ar Profesor Titular de Prácticas Profesionales Supervisadas. Catedra "A". Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: ignaciofsaenz@gmail.com

teoría es un conocimiento hecho (el deber ser) para ser enseñado y no para ser utilizado como instrumento de producción de saber.

En función de ello, se plantea el siguiente problema: ¿está capacitado el egresado psicólogo para actuar en el campo de la salud pública? Son muchos los déficits que se han marcado en una historia muy cercana, por ejemplo el problema de la falta de formación de los psicólogos (sean del sector público como privado) en relación con el ejercicio de prácticas profesionales en el campo de la salud pública. Los organismos internacionales, de la declaración de Alma Ata hasta el presente, sostienen la necesidad de un cambio de paradigma en el campo de la salud.

En este sentido, tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) como la Organización Panamericana de la Salud (OPS) vienen planteando pasar de un sistema hospitalo-céntrico a otro de tipo comunitario. Entre los puntos que se destacan como más urgentes se ubican: (a) la falta de profesionales con las capacidades necesarias para enfrentar las necesidades actuales y para desempeñarse en la atención primaria de la salud (APS); (b) la carencia a nivel nacional de programas de formación de recursos humanos; y (c) la falta de “sensibilización”, aptitudes y formación de los trabajadores de la salud mental en el marco de la APS. En relación con ello, la Ley Nacional de Salud Mental 26.6573 plantea una modalidad de abordaje:

Art. 8º.- Debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes.

Art. 9 º.- El proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial, basado en los principios de la atención primaria de la salud. Se orientará al reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales.

Esta ley en sus recomendaciones plantea sistemas integrativos, intersectoriales e interdisciplinarios en el campo de la salud mental. Consecuentemente, en el campo universitario de las carreras de Psicología surge el interrogante acerca de si los alumnos/practicantes están capacitados para desarrollar sus PPS en las instituciones y efectores de salud pública. En reuniones del claustro docente y en particular con los docentes de las PPS surgieron varios cuestionamientos sobre la temática, lo que dio origen a la presente investigación. Sin embargo, la respuesta es compleja y presenta diversos matices según los criterios de formación y de evaluación que se apliquen.

Teniendo esto en cuenta, el objetivo del presente estudio era investigar la formación clínica centrada en el diagnóstico y tratamiento, y en las concepciones de prevención y asistencia en la formación de grado. Para ello, se evaluó el perfil teórico-profesional en el que se posiciona el alumno/practicante y su capacidad de articulación teórico-práctica en las PPS, para luego poder analizar y problematizar las estrategias de intervención en la práctica clínica (con los alumnos/practicantes), utilizando los articuladores y categorías que brindan las diferentes clínicas y los desarrollos en salud colectiva. Además, la hipótesis del trabajo sostenía que la formación clínica centrada en el diagnóstico y tratamiento y, a su vez, las concepciones de prevención y asistencia en la formación de grado permiten a los egresados insertarse en la salud pública. La finalidad fue aportar nuevos datos en la formación de los psicólogos y en

su integración en equipos de salud, articulando la formación académica con las demandas sociales y los modos de enfermarse.

En relación con los estudios que preceden a esta propuesta, puede hacerse referencia al menos a cuatro investigaciones. Un antecedente inmediato fue el “Programa global de investigación en cátedra”. Éste tomó los ejes temáticos del programa de la cátedra Residencias Clínicas de Pregrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) para desarrollar investigaciones en terreno, y los docentes y los alumnos participaron en investigaciones de sus propias prácticas institucionales y clínicas. Su finalidad fue avanzar en hipótesis generadoras de nuevos interrogantes que produzcan respuestas o aproximaciones a ese déficit de teoría que es el entrecruzamiento de la salud colectiva y la clínica.

Otra referencia fue la tesis de maestría: “La construcción del conocimiento profesional en psicología: demandas sociales y formación universitaria. Currículum y cognición: perspectivas en la formación del psicólogo de cara a los nuevos requerimientos académicos, profesionales y socioculturales” (Garau, 2010). El propósito de dicho trabajo se focalizó en describir y analizar algunas particularidades que presenta la actuación del psicólogo en los campos clínico, educacional, organizacional y jurídico en nuestro país, a través del relevamiento de demandas sociales actuales. Para profundizar en los requerimientos formativos que connota este saber profesional, se indagó de qué manera se ven representadas estas demandas sobre el perfil de formación del psicólogo en una muestra de planes de estudio universitarios vigentes.

Además, la investigación “La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina” (Courel y Talak, 2001) es otro antecedente de esta investigación. Plantea

que existe una tensión en los planes de estudio entre las exigencias de la formación científica y las de la formación profesional. En Argentina, especialmente, a esa tensión se agrega otra que tiene que ver con las diferentes orientaciones psicológicas más relevantes en el mundo y la psicoanalítica. En este país, la profesión del psicólogo se ha extendido en la sociedad como psicología clínica con modalidades de ejercicio profesional fuertemente influenciadas por el psicoanálisis. En las carreras de grado particularmente, ha ocupado una posición hegemónica la enseñanza de las teorías psicoanalíticas y con un escaso desarrollo de la investigación científica como fuente de las prácticas profesionales. Sin embargo, tampoco los ejercicios profesionales de los psicólogos de orientación psicoanalítica cuentan con un respaldo psicoanalítico suficientemente consistente. Allí también, entonces, se verifica una discordancia entre la formación académica ofrecida y la capacitación profesional requerida.

Otro antecedente central, por la repercusión y la influencia en el sistema universitario de gestión pública y privada, fueron los estudios realizados por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI), de universidades de gestión estatal y la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPSI), dependiente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). Este agrupamiento de unidades académicas ha formulado diversos trabajos en el campo investigativo. En el año 2009 presentó al Ministerio de Educación un documento para la acreditación de la carrera de Psicología, el cual se tomó como base para la construcción de la resolución N° 343/2009. En su ANEXO V presenta las “actividades profesionales reservadas a los títulos

de licenciado en Psicología y psicólogo”, que plantearon la reformulación de las incumbencias del título del psicólogo expuestas en la resolución N° 2447/85.

Por su parte, el posicionamiento metodológico del estudio fue de carácter descriptivo, transversal y prospectivo. Se trabajó con una estrategia metodológica de triangulación teórica donde el objeto de estudio fue desarrollado desde una perspectiva cualitativa. La triangulación permitió el cruzamiento de distintas teorías y disciplinas de distintos paradigmas aparentemente contrapuestos, que generó la posibilidad de testarlos y así identificar sus fortalezas y sus debilidades para generar un análisis de complementariedad. Trabajar con triangulación implica operar con distintas fuentes teóricas, datos y metodologías. Esto se trabajó en los efectores y en las instituciones donde las PPS desarrollan sus prácticas formativas y en un análisis extracurricular de los conceptos y articuladores de la formación. El área de estudio se centró en la carrera de Psicología (UAI) en la sede de Rosario. Los lugares de captación de la información: (a) alumnos/practicantes que cursan 5° año de la carrera de Psicología; (b) asignatura Practica Profesional Supervisada PPS (áreas clínica, educativa y comunitaria).

El diseño de la investigación se sostuvo en función de dos tipos de fuentes. Por un lado, se trabajó con fuentes documentales, como planes de estudios, resoluciones, programa de asignaturas, etc. Y, por otro lado, se confeccionó un cuestionario estructurado aplicado a informantes clave. Éste se administró a docentes y a alumnos/practicantes que cursan las PPS. Se realizó un análisis en función de lo que se ha dado en denominar currículum documento, manifiesto, explicado o formal. “Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos

esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1987: 29).

La conformación del marco teórico que dio sentido a esta investigación se construyó desde los ejes temáticos de las áreas de formación del plan de estudio vigente P113 (las corrientes psi vigentes y la salud comunitaria). La interrogación principal era si la formación que recibían los alumnos/practicantes tendría incidencia en su inserción en el mercado laboral. Un elemento interesante es que las herramientas utilizadas son parte de la formación de los alumnos/practicantes, por lo cual tuvieron un doble carácter: por un lado eran un instrumento de formación, de intervención, y por el otro de análisis de su propia práctica que forma parte del objeto de esta investigación.

Vale aclarar que esta investigación no tenía entre sus objetivos el evaluar el diseño de la currícula, ni las estructuras formales del plan de estudio, ni el rendimiento académico, pero sí se plantea investigar la incidencia de la formación en el ejercicio de la profesión en particular en el campo de la salud pública. En ese sentido el currículum documento nos presenta de manera explícita la relación existente entre los alcances del título y los contenidos y las actividades que conforman las exigencias académicas del plan. Ruiz Larraguivel (1988) sostiene que:

sirve como información diagnóstica acerca del éxito o fracaso del proceso educativo (...) el análisis de la congruencia interna y externa que presenta el plan de estudios, buscando, en el caso de la congruencia interna, conocer el grado en que se relacionan el conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados, y en el de la congruencia externa, caracterizar el mercado profesional y sus requerimientos en materia de formación profesional (67).

Ante el análisis de la congruencia interna del currículum, surge la pregunta: ¿cuál es el grado de cumplimiento de lo estipulado por el diseño?; y ante la congruencia externa del currículum, surge otra: ¿cuál es el grado de adecuación de la propuesta a las condiciones del mercado profesional y a sus requerimientos en materia formativa?

En este caso la respuesta de la primera pregunta condiciona a la segunda. Tomando como referencia los estándares académicos en lo que es específico o referencial para esta investigación, el área curricular Formación Profesional, podemos inferir que los contenidos curriculares básicos o mínimos de las asignaturas enunciados en el plan de estudio cumplen con lo estipulado en el cuadro de análisis de congruencia interna de la carrera. El plan contempla las tres áreas curriculares previstas en la resolución ministerial:

1. Formación básica
2. Formación general complementaria
3. Formación profesional

El psicólogo generalista que marca el perfil del egresado está significado y expresado en el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante una formación gradual y en grado de complejidad creciente de las distintas competencias previstas en el plan. El plan de estudio está atravesado por la formación y la práctica de diversas teorías, métodos y técnicas de intervención y de exploración psicológicas (individual, grupal, comunitaria) en el campo de la educación para la salud, prevención, asistencia y rehabilitación. Las grandes corrientes del campo psi (psicoanálisis, cognitiva, comunitaria, etc.) son desarrolladas en la currícula.

En la formación básica se abordan los distintos enfoques teóricos; la formación complementaria aporta perspectivas de disciplinas afines y herramientas teóricas y

prácticas que colaboran en la interpretación de los procesos psicológicos individuales, sociales y comunitarios; y en la formación profesional, los alumnos consolidan aprendizajes en todos los campos de incumbencias del psicólogo y sus diferentes intervenciones.

En cuanto al trayecto de formación profesional, los distintos núcleos temáticos se articulan de manera progresiva para facilitar la gradual adquisición de conocimientos, técnicas y procedimientos psicológicos vinculados a los diversos dominios de actuación profesional, incluyendo su puesta en práctica en contextos significativos. Las metodologías de enseñanza son inductivas: se promueve el relevamiento de evidencias y casuística para su análisis y argumentación científica desde diferentes posturas o propuestas de trabajo, a la luz de los marcos teóricos apropiados. Las prácticas suponen observaciones con grillas diseñadas a tal fin, prácticas simuladas en el aula con criterios de trabajo preestablecidos, actividades prácticas en terreno bajo la supervisión del profesor y de profesionales de los servicios en que se incorpore cada estudiante, y prácticas en un efector de salud.

A modo de ejemplo, en la asignatura PPS los alumnos realizan descripciones y análisis institucionales, en especial de un servicio de psicología que corresponde a un hospital general de la ciudad de Rosario. Allí, los estudiantes conocen las prácticas y las intervenciones del psicólogo en una institución de este tipo. Para ello, se conforman diferentes grupos que rotan en unidad coronaria, maternidad, talleres de profilaxis de parto, y realizan entrevistas a pacientes y a personal del hospital. Se trabaja en grupo lo recabado en las entrevistas. Se promueven así habilidades de argumentación oral y metacognitivas y se evalúa conjuntamente el impacto de estos dispositivos en la formación profesional a través de la supervisión docente. Se

integran con el toxicólogo como observadores, no como participantes en entrevistas. Con cardiología, se incluyen como observadores participantes en los talleres donde se trabaja la problemática del paciente en el tiempo posquirúrgico y se abordan los emergentes psicológicos.

Las distintas orientaciones previstas en el plan de estudios contemplan el desarrollo de competencias de desempeño conforme a las demandas sociales del contexto laboral. Se forma a los alumnos para adquirir un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñarse en las áreas: clínica, educacional/orientación vocacional, laboral/organizacional, jurídico/forense y comunitaria, en total ajuste con las incumbencias del título.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha definido y establecido claramente en su decreto N° 256/94 que por “perfil profesional” debe entenderse el conjunto de los conocimientos y de las capacidades que cada título acredita y por “alcances del título”, aquellas actividades para las que resulta competente un profesional en función del título respectivo; el término “incumbencias” queda reservado exclusivamente para aquellas actividades profesionales cuyo ejercicio pudiera comprometer al interés público.

Allí aclara también que el efecto propio de la determinación del perfil profesional y el alcance del título es el de acreditar oficialmente la formación académica recibida por el egresado de acuerdo con el contenido y los créditos horarios de los estudios realizados, conforme con el respectivo plan de estudios; el de las incumbencias, por el interés público comprometido, es el de limitar el ejercicio de las actividades comprendidas en aquellas a quienes acreditan la obtención del título respectivo, como garantía para la sociedad. La determinación de las incumbencias

constituye un deber indelegable del Estado. La determinación del perfil y el alcance de los títulos deben surgir de las propias universidades. Por lo recabado e investigado en el análisis de congruencia de la carrera (alcance del título, perfil del egresado, asignaturas) se desprende la concepción generalista en la formación de los futuros psicólogos y el currículum documento, en su enunciación, en su delimitación de contenidos, en sus contenidos básicos, es coherente con lo transcrito en su plan de estudios.

Además, se realizó un estudio de las actividades de aprendizajes previstas y no previstas documentalmente. Las prácticas que realizan los alumnos/practicantes son: a) reconocer el lugar del psicólogo en una institución médica; entrevistas a profesionales de los servicios; participar en los dispositivos de la institución; b) Entrevistas, preliminares, diagnóstica, de admisión, etc. con supervisión del equipo docente; trabajo en equipo interdisciplinario; información y orientación en la sala de espera activa; interconsultas; pasaje de sala (salas de internación); c) Intervenciones en Atención Primaria de la Salud; campañas de prevención; educación para la salud; talleres y dispositivos de la institución abiertos a la comunidad; actividades y prácticas comunitarias; consultorías o asesorías; laboratorios; d) Investigación y análisis de casos; supervisión grupal e individual de los talleres y de las prácticas; ateneos clínicos; trabajo en el campo; observaciones participantes; planificación, y coordinación de talleres; aplicación de técnicas proyectivas; propiciar el trabajo interdisciplinario en los distintos equipos de salud.

Por otra parte, se analizó el plan de estudio de la carrera, el cual ha sido modificado y adecuado a los estándares académicos del Ministerio de Educación. Se organiza a través de un diseño curricular innovador estructurado alrededor de situaciones problemáticas del campo

profesional y su intersección con los ejes epistémicos que hacen al campo disciplinar específico. Esta intersección de los ejes socioprofesionales y epistémicos permite la interconexión de los distintos campos disciplinares que como red curricular genera distintos espacios curriculares que va conformando a ese psicólogo generalistas que plantea el plan de estudio

Para el abordaje de las problemáticas socioprofesionales se requiere, de parte del alumno, la adquisición de estrategias cognitivas que le permitan identificar e interpretar tanto las problemáticas actualmente presentes en el campo social como aquellas otras de emergencia posible que pueden tener incidencia en las dimensiones individual y social de las personas. Para ello, el alumno necesitará la puesta en juego de competencias que impliquen el dominio de conocimientos, destrezas y habilidades y una definida posición en lo actitudinal y lo valorativo.

El modelo curricular propuesto se construye sobre la matriz generada por el cruce de dos grandes ejes estructurantes: a) ejes socioprofesionales: refieren a grandes problemáticas específicas del campo psicológico; b) ejes epistémicos: constituyen recortes o áreas del conocimiento científico. Los ejes epistémicos les aportan a los ejes socioprofesionales los fundamentos científicos propios de cada campo de conocimiento y las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para la resolución de las problemáticas socioprofesionales representadas en el eje. De modo que los puntos de intersección o entrecruzamiento entre ambos ejes delimitan espacios curriculares cuyos conocimientos son asignados a los especialistas de cada campo, y así se convierte el contenido distribuido en las asignaturas del plan de estudios.

Un elemento innovador son los Seminarios-Talleres de Integración I, II y III, constituidos como espacios de integración curricular. Éstos, de manera transversal, atraviesan toda la currícula y generan espacios de discusión, de integración y de formación entre las distintas asignaturas. En grado creciente de complejidad, integran teorías y conceptos desde los primeros años hasta la cursada de la Práctica Profesional Supervisada que es una de la instancia previa al trabajo integrador final que es el Taller de Tesis y la defensa a posteriori de su tesis.

Los Seminarios-Talleres Integradores tienen por objetivo la integración conceptual de los contenidos desarrollados en cada espacio curricular. Se analizan problemas que permitan recuperar los conocimientos conceptuales transmitidos y desarrollados en las diferentes asignaturas. Cada Seminario-Taller demanda la actualización, integración y aplicación de los conocimientos teórico-prácticos construidos durante el ciclo lectivo. En el contexto de los Seminarios-Talleres se formulan e implementan trabajos de campo abordados como proyectos de investigación o extensión. En este sentido, se constituyen en un espacio de formación práctica que puede efectivizarse en forma parcial en el contexto áulico o fuera de los espacios áulicos. Los talleres están divididos en tres niveles, avanzando desde prácticas básicas hasta prácticas profesionales y desde propuestas de indagación conceptual al ejercicio de investigaciones, en forma grupal, integrando la formación metodológica con las áreas y contenidos abordados por las diferentes asignaturas. En el Seminario-Taller Integración III, además, se comienza a formular un proyecto de investigación individual que debe estar en relación con el área, la temática y los problemas a indagar por el alumno en su futura tesis de licenciatura.

Como en los seminarios-talleres anteriores, el contenido de este espacio es de máxima integración de los conocimientos aprehendidos en el marco de un proyecto de campo o de investigación. Las problemáticas que pueden ser objeto de trabajo en este Seminario-Taller podrán ser ampliadas, modificadas, reajustadas conforme a la dominancia que presenten en los contextos socioculturales, económicos y comunitarios imperantes.

Estos seminarios-talleres de integración constituyen los niveles de prácticas con una carga horaria de 64 h los seminarios I y II, y de 128 h el seminario III, puesto que los objetivos de este tercer seminario-taller de integración es por un lado la continuación de la investigación grupal, realizada en el Seminario-Taller de Integración II, y el diseño, en forma individual, del proyecto de tesis de licenciatura.

En la estructura formativa de la carrera de Psicología de la UAI insertarse en los dispositivo de atención del sistema sanitario implica un posicionamiento que va más allá de la adquisición de conceptos o de posicionamiento teóricos. Desde el ingreso a la carrera se introduce al estudiante en un sistema de valores éticos en los que sostiene la formación a través del sistema educativo VANEDUC.

Paralelamente, se analizaron las incumbencias de psicólogo ya que investigar sobre la formación profesional y el ejercicio de la profesión implica posicionarse en valores que la deontología marca en lo que se denomina “El Código de Ética de los profesionales del Arte de Curar y sus ramas auxiliares”, y su vinculación con las incumbencias del psicólogo. En este sentido, la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA, 1999), en su código de ética, plantea que las disposiciones deontológicas establecen reglas de conducta profesional, las cuales expresan deberes que afectan a todos los profesionales psicólogos, y considera que descuidar estos deberes atenta contra los

derechos de los receptores de los servicios profesionales. Se trata de operar desde una ética, con un dispositivo. La relación psicólogo-paciente está atravesada por la ética del vínculo, donde la concepción de salud-enfermedad-atención se manifestará en todo el proceso clínico.

El modelo hegemónico planteado para la medicina por Eduardo Menéndez (2010) a través de la historia también se expresa en el campo psi, en el que el mercantilismo, el individualismo y la ahistoricidad (para solo señalar algunas de las modalidades) marcarán las concepciones de salud.

Es importante plantear que en la adecuación de la currícula a la res. 343/2009 una de las asignaturas implementadas en 5to año fue Ética y Deontología Profesional que desarrollaba la dimensión ética-axiológica-deontológica en relación con el proceso de conocimiento y el ejercicio de la profesión.

Esta asignatura trabaja los diversos conceptos generales de Ética, dignidad de la persona humana, derechos humanos, aspectos éticos en la relación terapeuta-paciente, en la clínica y la investigación; compromiso profesional en problemáticas sociales: violencia familiar, maltrato infantil, pobreza; enfermedad y estigmatización social: sida, adicciones; violación de derechos humanos; teorías de la justicia en los sistemas sanitarios entre otros conceptos. Es en definitiva la actitud profesional del psicólogo ante el sufrimiento humano. Es el conocimiento, el encuadramiento legal y asesoramiento del alcance de las leyes vigentes y las normativas deontológicas específicas de la práctica profesional.

Retomando la pregunta inicial de esta investigación: ¿está capacitado el egresado psicólogo para actuar en el campo de la salud pública? y en una cadencia formativa lógica, la carrera va formando al estudiante en las diversas

concepciones teóricas vigentes en el medio académico y profesional. Posicionándose en una formación generalista donde no hay discursos hegemónicos producto del perfil que enuncia el plan de estudios, expresión de esto es la diversidad de la formación teórica de su claustro docente. Para significarlo en un concepto, las concepciones y las teorías sociales, comunitarias, cognitivas y psicoanalíticas, para dar algunos ejemplos, están representadas en la estructura curricular presente.

Las PPS, particularmente, completa el ciclo de formación constituyendo un espacio de prácticas en distintas áreas de intervención en psicología. Los alumnos deben realizar 256 horas de prácticas profesionales en instituciones u organizaciones, en distintos campos de ejercicio profesional del psicólogo. Las prácticas son supervisadas por tutores o asistentes de prácticas en las instituciones y por los docentes a cargo de la asignatura. El desarrollo de las prácticas se realiza ajustándose al reglamento de prácticas establecido por la unidad académica.

Las prácticas se efectúan abarcando al menos tres áreas, para lo cual cada alumno realiza tres rotaciones.

- Clínica (en hospitales y clínicas con las que existen convenios);
- Educacional y de orientación vocacional (las realizan mayormente en la propia UAI: los alumnos de 5to año realizarán tutorías y seguimiento del rendimiento académico y de la adaptación de los alumnos de 1ro; también se podrán realizar prácticas en instituciones con convenio);
- La tercera rotación se realiza en alguna de las siguientes áreas, en base a convenios con distintas instituciones:
 - Psicología laboral y organizacional
 - Jurídico-forense
 - Social comunitaria.

Las dos primeras rotaciones (clínica y educacional/orientación vocacional) son fijas y la tercera implica una opción en base a distintas posibilidades de prácticas en otras áreas de intervención en psicología. En relación con esta última, las vacantes se van distribuyendo en primer lugar en base al interés del alumno y, como segundo criterio, en base a las plazas disponibles. El staff docente de las PPS está constituido por tres profesores (dos adjuntos y un asociado) de acreditada trayectoria en instituciones universitarias y en salud pública y por seis asistentes hospitalarios (dos por cada rotación de las PPS).

En este sentido, se busca transferir los desarrollos académicos, científicos y de investigación al ámbito comunitario a fin de enriquecer al medio social y sus instituciones con aportes vinculados al campo de la salud pública y salud mental.

Durante los años 2014 y 2015 se llevaron a cabo dos proyectos de extensión que presentan la fortaleza de incluir tanto a alumnos como a graduados de la carrera y realizar acciones comunitarias en áreas de interés social, como son el problema de la obesidad y la orientación vocacional, respectivamente. Estos proyectos de extensión son una expresión dentro del proceso formativo de integración de la teoría con la práctica en terreno. El equipo que coordina y trabaja en el proyecto “La orientación vocacional: un compromiso psicoeducativo” a partir del 2015 se integra al sistema de tutorías. Si bien ya se ha trabajado en el marco del mencionado proyecto durante los períodos 2012-2015, en el presente año se ampliará y profundizarán las acciones de orientación vocacional en programa de tutorías en integración con la cátedra de PPS Educacional. Esto tiene como objetivo generar espacios de reflexión sobre problemáticas vocacionales.

La cátedra Orientación Vocacional tiene la responsabilidad de la conducción académica del proyecto de extensión. En él trabajan graduados de la carrera, alumnos voluntarios y en instancias definidas se insertan los alumnos de la PPS Educacional. Los destinatarios son adolescentes de cuarto y quinto año de nueve escuelas de la ciudad, y otros eventos como la Expo Carreras y actividades de difusión en el Centro Cultural Bernardino Rivadavia.

En los talleres se logró la participación activa de los adolescentes y los docentes que asistían. Se recabó información para ampliar la base de datos de la universidad a los fines de ofrecer información y la implementación de talleres de orientación vocacional. Tanto la información de carreras, introducción de nociones vinculantes a la vida universitaria, como las reflexiones de los asistentes sobre los intereses y los proyectos personales, fueron efectos que se lograron a partir de estos encuentros. En la actualidad se plantea la continuidad del proyecto con el objetivo de profundizar el vínculo entre universidad-comunidad, promoviendo espacios de reflexión sobre elecciones vocacionales.

Módulo I: Capacitación a voluntarios (primer cuatrimestre 2016).

Módulo II: Coordinación de talleres en escuelas medias de la ciudad.

Impacto esperado: Aumentar el número de extensionistas y el número de escuelas; aportar herramientas para los alumnos (de las escuelas objeto de trabajo) que están en proceso de elección-decisión vocacional.

Para el próximo año (2016) se ampliará y replicará la metodología de trabajo en terreno y la formación. Se realizará la convocatoria a voluntarios (estudiantes y egresados) y durante los primeros meses se realizará un relevamiento en las escuelas de la ciudad con las que se trabajó

para revisar demandas y hacer diagnóstico situacional, para otorgarle así una continuidad al proceso que se viene realizando. Simultáneamente se analizan las evaluaciones del período 2015. A partir de ellas se confeccionará un análisis de los emergentes vocacionales. En julio/agosto se realizarán las capacitaciones y salidas al campo. Durante diciembre se concluirán los talleres y se dará paso al período de análisis y evaluación de las acciones realizadas.

También durante el mismo período (2014-2015) se ha desarrollado el Proyecto de extensión “Yo puedo” que es un taller de belleza para la inclusión sociolaboral de jóvenes (varones y mujeres) con capacidades diferentes. En él se capacita a: extensionistas en formación, alumnos/practicantes de la PPS Área Comunitaria, estudiantes de las cátedras afines con la temática de la carrera de Psicología (UAI) y con Jóvenes de la Asociación de Padres por la Igualdad Rosario (APPLIR).

La problemática que aborda esta práctica es que la persona con discapacidad tiene los mismos derechos que sus conciudadanos de la misma edad. Sin embargo en orden al ejercicio de sus derechos, puede encontrarse en una situación de desventaja que requiere la adopción de medidas específicas destinadas a equiparar oportunidades. Es por ello que el presente proyecto trabaja en el campo de la equiparación de oportunidades, para incorporar a la comunidad a las personas con discapacidad, facilitar el ejercicio de los derechos y modificar actitudes y conductas sociales. Sus objetivos son: ofrecer a los jóvenes con capacidades diferentes de APPLIR, mediante la capacitación en Peluquería, Manicuría y Maquillaje, las herramientas necesarias para su futura inclusión social y laboral, con la participación de alumnos/practicantes de las PPS Área Comunitaria; capacitar a los alumnos/practicantes de las PPS Área Comunitaria y demás alumnos

interesados como voluntarios de la carrera para incorporarse a la práctica propuesta con jóvenes con capacidades diferentes; coordinar, normativizar, asesorar, promover y difundir todas aquellas acciones que contribuyan directa o indirectamente a la integración de las personas con discapacidad, sin distinción de edad, sexo, raza, religión o nivel socio-económico, asegurando una equitativa distribución y acceso a los beneficios que se instituyan.

Las actividades están planificadas de la siguiente manera: en un primer momento se capacitó a los alumnos/practicantes participantes de las PPS Área Comunitaria respecto de conocimientos básicos de las actividades que se iban a desarrollar en el taller antes de que éste comenzara, para que pudieran adquirir herramientas para un abordaje en materia de capacidades diferentes, a cargo de los graduados intervinientes.

En un segundo momento los estudiantes ya capacitados se incorporan a los talleres junto a los graduados coordinadores; se ofreció el andamiaje adecuado de manera que en la interacción en el vínculo intersubjetivo que se logre entre los estudiantes y los integrantes del taller se pueda construir un conocimiento intersubjetivo que le sirva al joven en la incorporación de herramientas como propias. El espacio de trabajo está dividido en tres sectores: peluquería, maquillaje y manicura. Todas estas actividades de extensión y de participación de las PPS se presentan en jornadas de integración curricular.

Continuando con el análisis de la estructura formativa, tiene como acto final el Taller de tesis y la defensa de la tesis. El Taller de tesis es un trabajo integrador final puesto que subsume en una asignatura la aplicación, a través de metodologías y técnicas científicas, de los conceptos, las teorías y las prácticas aprendidos durante el desarrollo de la carrera. Están planteados alrededor de la

pregunta inicial o tema/problema, lo que da lugar al desarrollo de una situación problematizada plasmada en objetivos e hipótesis a demostrar.

La tesis de grado junto con la PPS constituyen las instancias de cierre del proceso de formación del estudiante de Psicología. La tesis, en tanto ejercicio de construcción de conocimientos, permite al estudiante la aplicación y la sistematización de conocimientos metodológicos aplicados a una temática particular y la integración de diferentes conocimientos disciplinares. A su vez, este ejercicio aporta al futuro psicólogo un conjunto de competencias para la investigación, aplicables al abordaje de las diferentes problemáticas de la psicología.

Como se desprende de lo investigado se realizó un recorte y se analizó el plan de estudios de la carrera en relación con el objeto de investigación, en torno a si la formación académica les permitirá a los alumnos y egresados insertarse en el mercado laboral. Esta investigación pretende aportar a la discusión dentro del sistema universitario y profesional acerca de la formación. Como se ha planteado, se posiciona en la formación de los psicólogos: qué tipo de profesional egresa y cuál es el mercado de trabajo o no en el que se inserta. La proyección académica de esta investigación tiene la intención de coligarse con otras investigaciones en curso en la especificidad disciplinar, como así también con otras disciplinas convergentes en el área académica: "Hoy el campo psi está marcado por una profunda complejidad de saberes, en la cual ninguna disciplina o teoría puede arrogarse el lugar de la verdad como totalidad. La formación de un profesional psicólogo está atravesada por una creciente complejización" (Sáenz, 2003: 22).

Del análisis del cuestionario aplicado se desprende que en relación con el diagnóstico, la gran mayoría de los alumnos/practicantes refirió haber realizado un diagnóstico de tipo clínico, mientras que uno de ellos llevó adelante un diagnóstico institucional. El “tratamiento estuvo de acuerdo con el abordaje”, sostuvo uno de ellos, ya que el psicoanálisis fue la concepción teórica que primó entre las respuestas de los alumnos/practicantes. Por otra parte, en el apartado que hacía referencia a la prevención, casi la totalidad de los estudiantes indicó haber realizado talleres. Y la asistencia fue en casi todos los casos individual o grupal.

Otro de los ejes de interés versó sobre la concepción teórica del cuerpo docente, la cual, según refieren los alumnos/practicantes encuestados, adopta una postura psicoanalítica que en algunos casos pareciera rígida. Tal como aclara uno de ellos “en el área clínica, la concepción dominante es la corriente psicoanalítica y no se acepta ninguna otra”, o en los dichos de otro de los estudiantes: “en clínica, psicoanálisis, se hace difícil realizar el trabajo ya que hay instituciones que trabajan otras corrientes y se pide el trabajo final exclusivamente psicoanalítico”.

En cuanto al perfil teórico-profesional en el que se posiciona como alumno/practicante y su capacidad de articulación teórico-práctica en las PPS, la gran mayoría sostuvo que su postura fue psicoanalítica, como ejemplifica uno de ellos al decir “mayoritariamente psicoanalítica. La capacidad de articulación es medianamente buena”. Paralelamente, uno de los alumnos/practicantes refirió haber desarrollado una postura “desde la psicología comunitaria y desde los vínculos”.

Por otra parte, la modalidad de trabajo y concepción teórica del equipo de salud varía en función de los factores en los cuales los alumnos/practicantes se encuentran

insertos. Así refirieron que “la modalidad de trabajo es desde la teoría de Freud en el hospital Provincial”; cognitiva en Casa de Familia; institucional en APPLIR y en la escuela maternal; y desde la psicología comunitaria en los espacios de práctica comunitaria.

Finalmente, en función de los elementos teóricos prácticos para insertarse en el campo de la salud que brinda la facultad hubo diversas respuestas. Por un lado, las respuestas positivas que sostenían que “sí, porque las distintas problemáticas fueron abordadas desde la teoría que la universidad me brindó a lo largo de los cinco años” además de ayudar “a la hora de articular lo teórico con lo práctico en el trabajo final, se puede tener una noción más clara del trabajo en el campo de la salud”. Sin embargo, también existen algunas respuestas negativas que sostienen que la facultad brinda “algunos, no todos los elementos teóricos. Por ejemplo, al momento de realizar escrituras de trabajos no hay muchos elementos previamente implementados, como tampoco otras corrientes dadas en profundidad como el psicoanálisis”. O lo que refiere otro de los estudiantes al decir que “no, considero que en los trabajos de finalización de las PPS se exige demasiado teniendo en cuenta lo que se realiza en las prácticas y los temas que se dieron durante los cinco años de la carrera. Uno llega a quinto año sin saber cómo hacer los trabajos ni cómo poder articular la teoría dada durante toda la carrera con lo que se hace en las prácticas”.

En relación con el cuestionario para docentes UAI-PPS, uno de los principales aspectos a tener en cuenta en relación con la formación de los alumnos de la Licenciatura en Psicología de la UAI, sede Rosario, se centra en el tipo de orientación clínica que reciben. Particularmente, los docentes de las PPS señalan que principalmente se trabaja poniendo énfasis en el diagnóstico, el tratamiento

y la prevención. Tal como refiere uno de los docentes “la formación clínica representa para el alumno la articulación de los conceptos teóricos con la aproximación a la práctica, promoviéndose en esta formación la posibilidad reflexiva en cuanto a pensar sobre los posibles diagnósticos, abordar diferentes modalidades terapéuticas en cada situación específica” (como trabajar las situaciones de urgencias subjetivas, crisis , articulación de acuerdo a los recursos simbólicos, etc.) o al sostener que “La formación se encuentra más relacionada con el abordaje de la problemática y con las diversas técnicas de intervención” (se explicitan los diversos tratamientos, se muestran técnicas de intervención y se fomenta que éstas se contrasten con la lectura del material bibliográfico). Paralelamente, un punto en el que todos los docentes acuerdan es en relación con que todas las prácticas incluyen las posibilidades preventivas, ya sea desde el área educativa, comunitaria o clínica. Sin embargo, a la hora de realizar dicho diagnóstico no se vislumbra el mismo consenso ya que los alumnos tienen la posibilidad de trabajar con diferentes lógicas de pensamiento, en función del efector en el que se encuentran. Ya que, mientras uno de los docentes declara una lógica ligada al diagnóstico en función de los trastornos mentales: “en cuanto al diagnóstico, se abordan los criterios DSM y se busca que los alumnos identifiquen las características clínicas en los pacientes”, otro indica criterios diagnóstico de estructura al sostener que “el recorrido que realizamos atraviesa diferentes problemáticas, al producir el encuentro con las diversas estructuraciones de las mismas”.

Los modos de establecer un diagnóstico están íntimamente ligados a la concepción teórico/clínica dominante en los docentes de las PPS. Específicamente, en uno de los espacios los alumnos/practicantes asisten a

una práctica que conlleva una concepción mayormente cognitivo-comportamental. Mientras que los otros efectores sostienen una orientación psicoanalítica desde diferentes miradas: ya sea “la psicología comunitaria con orientación psicoanalítica”, la concepción del “sujeto del aprendizaje” abordada por los aportes del psicoanálisis o desde una mirada clínica psicoanalítica.

Consecuentemente, las modalidades de trabajo varían en función de las concepciones teóricas y de las características de las instituciones. Por un lado, existen modalidades de trabajo bien definidas que tienen en cuenta tratamientos basados en la evidencia, donde predomina “el análisis de la conducta aplicada (ABA), el sistema TEACCH, modelo DIR (Floortime), tratamientos centrados en la comunicación aumentativa y alternativa y Entrenamiento en Respuestas Pivotaes (PRT), entre otros”. Por otro lado se plantean posiciones diferentes; “la formación en dicho espacio (APPLIR) en el marco de la psicología comunitaria ha estado ligado a la prevención/promoción (...) y las acciones en la misma tienden a la inclusión de los participantes a los talleres a través de cursos y talleres de formación que tienen como objetivo promover la inclusión laboral de los jóvenes que asisten”. Otros docentes no identificaron modalidades de trabajo específicas, sino que hicieron referencia a la concepción teórica que fundamenta su práctica.

Por otra parte, en función del perfil teórico-profesional en el que se posiciona el alumno/practicante, también hay diferentes miradas en base a las percepciones de los docentes. Por un lado se evidencian actitudes pasivas iniciales tal como refiere uno de los docentes: “los estudiantes toman una postura bastante pasiva al comienzo y se fomenta la intervención planificada, se brinda material de lectura para comprender el abordaje y se solicita

la justificación teórica de las intervenciones que realizan”; alumnos implicados y reflexivos, ya que desde la práctica “se promueve que el alumno se implique en el grupo/taller a lo largo del año, y que pueda reflexionar en su transcurso, sobre lo que allí acontece”. Sin embargo, una de las principales concurrencias entre los docentes tiene que ver con los desarrollos desiguales, en tanto que hay alumnos que integran teoría y práctica y otros presenta una incapacidad de articular la teoría y la práctica, por parte de los alumnos/practicantes. En estos espacios se refiere que “los alumnos/practicantes demuestran en general una escasa capacidad de articulación teórico-práctica, tanto en la elaboración del trabajo final de la PPS, como en la fundamentación de la realización de los talleres a modo de intervención en las escuelas donde realizan su práctica”, y además, “no existen en los alumnos posiciones teóricas definidas, por lo tanto se hace muy difícil la articulación. No se produce un trabajo de construcción teórico-clínica en dispositivos que permitan una transmisión que luego sea volcada a las prácticas”.

En definitiva, en cuanto la posterior posibilidad del egresado de actuar en el campo de la salud, los docentes coinciden en sostener que dependerá de “adquisiciones y lecturas que el alumno debería cumplir durante su formación de grado”. En función de ello, se sostiene la necesidad de formación posterior al decir que “a pesar de que el título los habilita, de no mediar una formación posterior, los conocimientos de los psicólogos suelen ser escasos para poder desempeñarse de modo eficaz (...) la especialización constituye una herramienta clave luego de alcanzar el título. En el abordaje del autismo específicamente, la formación de posgrado resulta de vital importancia”. Lo mismo se evidencia cuando sostienen que: “Hoy se necesita de formaciones de posgrado específicas en relación

con cualquier campo laboral” o al decir que el egresado está capacitado para actuar en el campo de la salud, aunque presenta algunos déficits en el aprendizaje del psicoanálisis.

Todos los docentes plantean la profundización de sus concepciones teóricas (psicoanálisis, cognitivo-comportamental, etc.), lo cual es una mirada parcial en relación con la formación generalista que plantea el plan de estudios. Los alumnos/practicantes rotan en su formación en terreno por distintas concepciones teóricas y modalidades de abordaje. En este sentido son claro los estándares académicos de la carrera de Psicología (res. 343/09). “El plan de estudio debe contemplar una formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria, que posibilite la posterior especialización del egresado. La profesionalización se realizará a través del proceso de afianzamiento y complejización progresiva de los conocimientos teóricos y prácticos, reservándose la especialización como actividad de postgrado” (Ministerio de Educación, 2009: 4).

La estrategia investigativa desde un punto de vista cualitativo implicó una aproximación a la percepción subjetiva que los actores involucrados tienen de la situación problemática en estudio. Se propuso recuperar el saber de los actores a través de las propias palabras, pronunciadas o escritas, y de las actividades observables; esto significa recuperar un espacio de subjetividad donde se articula el saber técnico presente en la investigación y la propia proyección social e histórica de los actores involucrados. Cuando el docente habla sobre la formación y la práctica, está hablando desde su propia historia como actor social.

En las áreas de las PPS (clínica, educativa y comunitaria) concurren, se desarrollan, se interpelan, se construyen diversos espacios de teorías y prácticas clínicas

institucionales, por ejemplo psicoanálisis, cognitiva, psicología social, comunitaria, etc. Las instituciones en el campo de la salud son el ámbito de trabajo de las PPS, donde la realidad social atraviesa y compromete nuestro discurso, donde la función del psicólogo y la ética se hallan totalmente implicadas. La producción de conocimiento y la interpelación de nuestra práctica clínica e institucional genera lineamientos teóricos que inciden en un doble sentido: en relación con la formación de recursos humanos (en tanto que los alumnos/practicantes participan del trabajo en las PPS) y en relación con la posibilidad de pensar una intervención más eficaz por parte del psicólogo en los ámbitos institucionales de asistencia y de prevención.

La problemática de la formación de los psicólogos nos remite a qué tipo de profesional egresa de las universidades y a cuál es el mercado de trabajo en el que puede insertarse o no. Este proyecto de investigación se funda en el reconocimiento de ese entramado epistemológico que significa “formación-proceso-salud-enfermedad-atención-ejercicio de la profesión”, y aporta a la universidad otra mirada sobre la formación de recursos humanos (RRHH).

Otro elemento que aporta a la formación de RRHH es la participación de auxiliares alumnos en las investigaciones de diversas cátedras o de alumnos/practicantes de 5º año de las PPS. En la investigación de marra y en una etapa inicial participaron los alumnos que cursan Metodología Diseño Cualitativo.

La universidad estimula la formación y la participación de alumnos en las investigaciones de la unidad académica. En ese sentido desde los grupos de investigación de la universidad se planteó la creación de la categoría “auxiliar de investigación”. Esta propuesta permite que, dentro de la enseñanza de pregrado, los alumnos investigadores

comiencen con una capacitación específica donde podrán poner en práctica todo aquel caudal teórico recibido en el recorrido de su currícula.

Los problemas sociales presentan a los nuevos profesionales desafíos que interpelan su formación teórica y su capacidad creativa para intervenir creando nuevos dispositivos para realizar su intervención en el marco de la clínica. En la actualidad existen situaciones complejas en relación con la clínica, en tanto que los cambios sociales van produciendo un espectro amplio de conflictos, tensiones y contradicciones que marcan y van preformando las tendencias en salud mental.

Si bien resulta muy complejo descubrir nuevos fenómenos o conceptualizar aquellos que recién hoy están comenzando a enunciarse, nos es posible visualizar una serie de situaciones en el campo de la subjetividad y lo social.

La propuesta fue investigar sobre las prácticas en esta área y la forma de intervención de los alumnos/practicantes con dispositivos de la clínica que posibiliten su aplicación en el campo de la atención primaria en salud.

Hoy la problemática económico-social se expresa de maneras diversas y atraviesa toda la sociedad. El tema de la pobreza, a pesar de la bonanza económica que tuvo la región y en particular la Argentina, con el incremento de los valores de los commodities, sigue siendo un tema central. Si bien no se tiene datos socioepidemiológicos o estadísticas oficiales se puede aseverar que hay:

Situación socioeconómica

- Aumento de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI)

- Incremento del sector informal (subempleo, desempleo)
- Deterioro de las condiciones de trabajo
- Incremento de asentamiento de casas tomadas, desalojos e índice de hacinamiento
- Consolidación de un sistema económico-financiero perverso (corrupción, crisis de valores, especulación)
- Degradación de los lazos de solidaridad social (falta de participación; alienación ideológica, escepticismo; individualismo, aumento de mecanismos patológicos de evasión, por ejemplo el juego).

Problemas específicos en salud mental

- Esta situación social llevada al campo de la salud mental nos muestra una invasión cada vez más activa del narcotráfico
- Drogadicción: aumento del número de casos, incremento de la oferta en el mercado, expansión de grupos sociales afectados
- Alcoholismo: cambios en la modalidad de consumo, en los grupos etarios (se comienza a consumir a menor edad), paulatina incorporación de la mujer al consumo de alcohol)
- Violencia: familiar (mujeres y niños maltratados); femicidio; accidentes; patoterismo; violaciones; agresión, intolerancia; autoritarismo; suicidios; homicidios
- Efectos psicosociales de las enfermedades de transmisión sexual: SIDA, Hepatitis B
- Trastornos alimentarios: obesidad, bulimia y anorexia nerviosa

Estructura sanitaria

- Incremento de la iatrogenia en los servicios de salud: expulsión de los servicios, maltrato; internación innecesaria; mala práctica; efectos de los recursos humanos mal preparados y mal distribuidos; tarea centrada en el profesional y no en la necesidad de la comunidad; medicalización excesiva

Cambios en la estructura demográfica

- Envejecimiento de la población: incremento de la tercera edad y sus problemas relacionados (demencia senil, arteriosclerosis, soledad, depresión, carga y marginación social). En el problema de la mortalidad infantil se ha producido una desaceleración de la tendencia a la disminución de la mortalidad infantil. El tema de las migraciones internas y externas

En palabras de Aldo Neri, la Argentina es un país atípico porque está montado a horcajadas sobre los perfiles epidemiológicos; el de la etapa preindustrial y el de la etapa posindustrial; la primera se caracteriza como la etapa de las enfermedades parasitarias, infecciosas, nutricionales, etc., y la segunda, como la etapa de las enfermedades como el cáncer, el estrés, la obesidad, las enfermedades cardiovasculares, etc. (Neri, 1983).

Uno de los objetivos de la Ley Nacional de Salud Mental 26.657 es que la atención de la salud mental se encuentre a cargo de un equipo interdisciplinario. En el plan de estudio uno de los elementos conceptuales centrales es garantizar la formación interdisciplinaria. El psicólogo ejerce estas actividades de manera autónoma, en

forma individual, grupal o integrando equipos interdisciplinarios, en ámbitos o instituciones privados y públicos que requieran estos servicios. También puede hacerlo a solicitud de diversos especialistas, personas o instituciones que soliciten su asistencia profesional.

Los espacios curriculares de formación, a través de los ejes socioprofesionales, se desarrollan en un campo de interpelación que fluctúa con distintos grados de participación docentes. En el currículum documento se plantea que se procurará la actualización de los conocimientos científicos del campo disciplinar y su integración en forma interdisciplinaria, conforme sea la naturaleza de la problemática social que es objeto de abordaje.

Si bien en la formación de grado se desarrollan abordajes interdisciplinarios es de vital importancia profundizarlos en los Seminarios Taller de Integración, las PPS y el Trabajo Final de Tesis.

La Ley de Salud Mental plantea en el Capítulo IX, artículo 33:

La Autoridad de Aplicación debe desarrollar recomendaciones dirigidas a las universidades públicas y privadas, para que la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas sea acorde con los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la presente ley, haciendo especial hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en derechos humanos y salud mental. Asimismo, debe promover espacios de capacitación y actualización para profesionales, en particular para los que se desempeñen en servicios públicos de salud mental en todo el país (33).

La carrera de Psicología y enfermería de la UAI participó en los tres encuentros convocado por la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones para participar del Proyecto “Lineamientos para adecuar la formación de profesionales a la Ley Nacio-

nal N° 26.657/10 de Salud Mental". La convocatoria fue interdisciplinaria (enfermeros, médicos, abogados, trabajadores sociales y psicólogos), participaron más de cuarenta universidades. La finalidad era redactar un documento que sería enviado a todo el sistema universitario argentino "recomendando" la incorporación en los planes de estudios tanto de grado como de posgrado de las actividades planteadas por la ley. La UAI formó grupos interdisciplinario donde se discutió y se propuso distintas modalidades y actividades para la adecuación de las currículas de Psicología, Terapia Ocupacional, Musicoterapia, Abogacía, Medicina, Enfermería para la formación de profesionales acerca de la Ley de Salud Mental.

Por una propuesta del representante de Psicología de la UAI, se propuso generar grupos interdisciplinario transversal a todas las carreras convocadas por la Comisión Interministerial para trabajar en las currículas las recomendaciones planteadas en la Ley de Salud Mental. Esta propuesta se discutió en la UAI sede Rosario con los directores de las carreras de Psicología, Terapia Ocupacional, Musicoterapia, Medicina, Enfermería, Abogacía, y se resolvió proponer una asignatura optativa para todas las carreras de carácter interdisciplinario.

Para concluir con este informe la implementación de las PPS en la formación de los estudiantes de Psicología de la UAI es la concreción final y puesta en acto de la práctica de la Psicología. En este sentido, el ejercicio de la profesión y la inserción laboral, en este caso la salud pública, está atravesada por diversos posicionamientos que hacen a la actitud del psicólogo ante el sufrimiento humano y su inserción en el proceso de salud/enfermedad/atención. La currícula de la carrera con su formación generalista ofrece los dispositivos y conceptos formativos para una formación pluralista. De todas maneras no hay que soslayar

la gran influencia que tiene en Argentina y en particular en el mundo psi de la ciudad de Rosario el psicoanálisis. En lo personal creo que es una de las teorías de mayor importancia para el aprendizaje y el ejercicio de la clínica pero no la única. Las PPS son el espacio académico donde no solo el psicoanálisis sea la teoría formativa de la práctica sino que las diversas corrientes de la psicología que se estudian en la carrera tienen que tener su espacio de formación y práctica.

En este aprendizaje y formación permanente que es la vida académica universitaria es que se debe ajustar aún más las estructuras de supervisión, a través de los ejes socioprofesionales, la coordinación horizontal y vertical de las asignaturas y en particular en las PPS. Si bien la coordinación administrativa en las PPS ha generado un mayor nivel de supervisión en los aspectos administrativo-académico, es necesario diversificar aún más la formación para no perder de vista el ideario de un psicólogo generalista. Como elemento importante de análisis es la consolidación desde un punto de vista académico el ejercicio de transmisión y formación de las prácticas extramuros por parte del staff de docentes y asistentes hospitalarios de las PPS en los efectores públicos y privado. La formación en el campo de la salud mental no se reduce a la práctica disciplinar, sino que la interdisciplina y las políticas sectoriales deben ser parte constitutiva de las currículas.

Referencias bibliográficas

- Courel, R. y Talak, A. M. (2001). "La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina". En Toro, J. P. y Villegas, J. F. (eds.). *Problemas centrales para la for-*

- mación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Volumen I. Sociedad Interamericana de Psicología. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Decreto 256/1994 Emisor: Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N.) Sumario: Educación. Títulos de nivel universitario. Validez nacional. Perfil y alcances del título. Incumbencias profesionales. Derogación del decreto 939/75.
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (1999). *Formación de psicólogos en el MERCOSUR*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Dirección Nacional de salud Mental y Adicciones. (2010). Ley Nacional de Salud Mental 26.657. Ministerio de Salud.
- Facultad de Psicología y RRHH. UAI. Carrera de Psicología (2011). *Informe de autoevaluación proceso de acreditación carrera de psicología. Documento de autoevaluación*. Sede regional Rosario.
- Facultad de Psicología y RRHH. UAI (2013). *Plan de estudio de la Licenciatura de Psicología*. Presentación ajustada al instructivo de la R.M. 240/94.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999). *Código de Ética*. Aprobado por la Asamblea del 10 Abril de 1999.
- Garau, A. J. (2010). *Maestría en Psicología cognitiva y aprendizaje*. FLACSO. Argentina.
- Klappenbach, H. (1995). "Antecedentes de la carrera de Psicología en universidades Argentinas". *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(3), pp. 237-243.
- Laurent, E. (2000). *Psicoanálisis y salud Mental*. Buenos Aires: Tres Haches.

- Ley Nacional de Salud Mental 26.657; Dirección Nacional de salud Mental y Adicciones; Ministerio de Salud; 2010
- Menéndez, E. (2010). *Modelo hegemónico, crisis socioeconómica y estrategias de acción del sector salud*. Consultado en: www.ms.gba.gov.ar/Residencias/bibliografia/BiblioComun/Modelo_Hegemonico.pdf.
- Neri, A. (1983). *Salud y política social*. Buenos Aires: Hachete Editora.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe sobre la salud en el mundo. Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Ginebra: Biblioteca de la OMS.
- Resolución 343/09 ME. *Contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación de las carreras de Licenciatura en Psicología y Psicología*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Sáenz, I. (2003). "Concepción de salud en la currícula y sus consecuencias en la formación de los psicólogos". Proyecto de investigación, informe de avance. *Cuaderno Sociales N° 4 Problemática de lo social*. Rosario: UNR Editora.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Stolkner, A. (1999). "Equipos interprofesionales y algo más (¿es posible hablar de intersaberes?)". *Revista del Campo Psi*, 3(12).
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Trabajo de finalización de carrera en la Licenciatura en Psicología: dificultades y propuestas

LIC. SEBASTIÁN GABINI Y PS. RAÚL GÓMEZ ALONSO¹

Un trabajo de finalización de carrera es una proposición concreta de algún tema de interés del estudiante, generalmente relacionado con las materias de alguna disciplina de estudio de la carrera, que debe plantearse siguiendo un proceso investigativo acorde al nivel de estudios de quien lo presenta. Actualmente se denomina “tesis” al trabajo escrito que demuestra que el graduado amerita el grado académico al que aspira (Sabino, 1994). Las tesis pueden ser clasificadas de diversa manera, ya sea por el método de investigación, por el tema de trabajo o por el nivel de estudio en el que está inserta. Esta última clasificación es la que se tiene en cuenta en el presente estudio, ya que se trabajará a partir de las experiencias con tesis de grado.

A pesar de que la gran mayoría de las carreras de grado presentan algún tipo de trabajo de finalización, Carlini (2004) sostiene que en nuestro país crece la preocupación por el bajo porcentaje de tesis finalizadas, especialmente en las ciencias sociales. Algunos estudios han centrado su problema de investigación en torno a las dificultades que se vislumbran en el proceso de realización de este trabajo escrito. Sucintamente se pueden apuntar

¹ Sebastián Gabini: Profesor Adjunto de Seminario-Taller de Integración I. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: sebastian_gabini@live.com.ar Raúl Gómez Alonso: Profesor Titular de Taller de Tesis. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: ragomezalonso@gmail.com

problemas relacionados con el marco institucional, problemas de índole personal o de la relación con el tutor o director de la tesis (Carlino, 2003; Portocarrero Maisch y Bielich Salazar, 2009).

Sumado a las dificultades propias de este proceso, en ocasiones puede llegar a generar altos niveles de angustia para los tesisistas (Carlino, 2003) o llevarlos a que experimenten el cuadro conocido como síndrome de Todo Menos Tesis (García-Calvo, 2006). Teniendo en cuenta estas dificultades, algunos estudios se han enfocado en el modo en que se podría facilitar ese proceso al alumno. Por tanto, a continuación se realiza una revisión de la bibliografía relacionada con la problemática planteada para luego poder analizar la posibilidad de trasladar dichas propuestas a nuestro ámbito educativo. Esta problemática reviste gran importancia en tanto las universidades como las cátedras afines al proceso necesitan indagar acerca de los escollos que se encuentran en el tránsito de este camino para generar propuestas concretas con la finalidad de disminuir las dificultades observadas por los alumnos, así como para aumentar la calidad de los trabajos. Por ello, los objetivos del presente trabajo se centran en identificar las dificultades que los alumnos presentan a la hora de finalizar sus trabajos de finalización de carrera, recabar las propuestas existentes en la bibliografía especializada para facilitar su proceso de elaboración y realizar, en base a ello, planteamientos concretos para el ámbito académico.

Para el cumplimiento de tales objetivos se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de lograr una aproximación al estado actual de la cuestión. Se consultaron estudios (escritos en lengua castellana), pertenecientes a algunas bases de datos libres (Dialnet, ERIC, Scielo

y Redalyc), que postularan tanto las dificultades a la hora de realizar un trabajo de finalización de carrera como las metodologías implementadas para sortearlas.

Tal como se señalara anteriormente, diversas son las causas y los problemas que se generan a partir de la condición de la presentación de un trabajo de esta índole, sin embargo en este caso se hace referencia a cuatro indicadores relacionados con los principales problemas en torno a la elaboración del trabajo de finalización de carrera.

En primer lugar, se encuentran las dificultades que parten del estudiante. Un estudio empírico llevado a cabo por Ramos-Rodríguez y Sotomayor (2008) en Lima, Perú, sobre la intención de realizar una tesis obtuvo los siguientes resultados: las principales razones para no realizar una tesis abarcaron desde la autopercepción de deficiencias de conocimientos en investigación hasta la falta de recursos económicos; la principal razón para sí optar por la tesis fue el gusto personal por la investigación (76,2%).

Portocarrero Maisch y Bielich Salazar (2009), por su parte, sostienen que la tesis universitaria es un desafío que los estudiantes aceptan e interiorizan por cuanto se trata de una propuesta de la institución que coincide con el deseo de realizar un aporte, una contribución original. No obstante la experiencia enseña que son muy pocas las tesis efectivamente presentadas, debido a algunas de las siguientes características: a) los estudiantes se encuentran inmersos en su tesis pero no están convencidos de poder terminarla; b) la conceptualización puede convertirse en un fin en sí, desligándose del trabajo de campo y hasta impidiendo el acercamiento a la realidad; c) miedo al trabajo de campo; y d) los estudiantes no logran desarrollar un sentimiento de confianza en sí mismos y de poder, de manera que se sienten con frecuencia desanimados, paralizados ante las problemáticas que deben enfrentar a la

hora de realizar un trabajo de finalización de carrera. A ello, Carlino (2003) agrega una exigencia adicional al decir que quienes hacen una tesis además marcan un tema recurrente, referente a la identidad, en dos planos: psicológico y discursivo.

Por su parte, García-Calvo (2006) hace referencia a un síndrome conocido como “Todo Menos Tesis” (TMT), el cual según dichos del autor aparece en todos los niveles de la enseñanza superior. Más allá de que se pueda o no coincidir con la etiqueta que el autor utiliza, este último realiza algunas puntuaciones que resultan extrapolables al contexto de referencia. Para García-Calvo (2006), el estudiante TMT presenta un problema adicional debido al aislamiento del entorno académico una vez que finaliza su paso por la universidad, lo que muchas veces culmina en la postergación de la elaboración de la tesis.

En la universidad, este tipo de dificultad es corriente y en muchas ocasiones se ve acrecentado por el hecho de que algunos alumnos regresan a su lugar de origen, ya sea por motivos económicos, familiares, laborales, etc. y pierden el contacto no sólo con los docentes y los compañeros, sino con todo aquello relacionado con el ámbito académico.

En segundo lugar, la categoría institución también tiene un rol preponderante a la hora de enunciar las dificultades para el desarrollo de un trabajo de finalización de carrera. Así, Carlino (2003) referencia, como resultado de sus investigaciones, que los tesisistas señalan diversas barreras institucionales que han debido enfrentar en la realización de sus tesis. Algunas de estas dificultades son: a) falta de definición sobre qué se espera de una tesis; b) escasez de bibliografía; c) falta de un ámbito de intercambio y seguimiento después de cursados los seminarios; d)

irregular dedicación de los directores de tesis por sobrecarga de sus ocupaciones; y e) demoras desmedidas en la evaluación de las tesis una vez entregadas.

Por su parte, García-Calvo (2006) sostiene que, desde la esfera de las universidades, generalmente es poco el tiempo que se puede destinar a las actividades tutoriales y a la supervisión de tesis. Por lo tanto, según esta experiencia, en lugar de propiciarse un mayor contacto con cada tutoriado y atenderlo de manera individual, los profesores se ven en la necesidad de establecer seminarios de investigación multitudinarios y de dividir la atención entre varios tesisistas que demandan su atención y esfuerzo.

Por otro lado, a pesar de que la comunidad académica ha comenzado a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar su labor de aula, no existe hasta el momento, de acuerdo con la documentación revisada, ninguna experiencia que muestre el uso de las nuevas tecnologías para el seguimiento del estudiante al momento de escribir su trabajo (García-Calvo, 2006).

En tercer lugar, con respecto a la incidencia de la tutoría en los trabajos de finalización de carrera o en tesis de posgrado, se han efectuado numerosos estudios (Difabio de Anglat, 2011; Izura, Torres, Carrer, Terrera y Luce-ro, 2013; Rosas, Flores y Valarino, 2006), a nivel nacional e internacional, que demuestran que la baja productividad en estos trabajos se debe, en parte, a una inadecuada supervisión que se asienta en variables tales como la falta de experiencia investigativa, de seguridad en sus habilidades, de responsabilidad, de apertura, de experiencia en supervisión, de estabilidad emocional, de aporte de ideas constructivas, de actualización y de destreza para el manejo de información (Rosas *et al.*, 2006).

En base a ello, Carlino aclara que no existe disposición oficial, ni informal, de los reglamentos de los distintos posgrados estudiados por ella, que indique la carga horaria que debe computarse para la dirección de una tesis, aunque se menciona que el director ha de disponer de “dedicación suficiente”. Entonces, los directores de trabajos no disponen de tiempo específico para llevar adelante este tipo de tareas (ni tampoco remuneración específica) lo que afecta negativamente, en el contexto universitario argentino, tanto al tesista como al supervisor.

En cuanto al primero, lo priva de poder contar con un director de tesis disponible y le exige conformarse con los tiempos irregulares que éste pueda concederle. En cuanto al supervisor, la falta de una especificación horaria remunerada –sumada al bajo sueldo de su cargo de base y a las múltiples tareas complementarias que ha de llevar a cabo para compensarlo– dificulta que pueda dedicar tiempo a reflexionar sobre la tarea de supervisión, a intercambiar con colegas y a teorizar sobre esta práctica (Carlino, 2004).

Sumado a ello, desde la mirada del docente, la asesoría de tesis no es percibida como “rentable” o interesante. En todo caso, quedaría librado a una cuestión más ligada a la vocación o al hecho de tomar este tipo de actividad para convertirla en algo gratificante. Justamente las tareas de asesoría no son reconocidas en las horas lectivas del docente (Portocarrero Maisch y Bielich Salazar, 2009).

Finalmente, las dificultades para elaborar un escrito también son diversas y disímiles en cuanto a la posibilidad de revertirlas. En primer lugar, se encuentran aquellas problemáticas de base a las que hace referencia Jorge Ferronato (en Infobae, 2015), director del ciclo básico común de la Universidad de Buenos Aires: las dificultades para leer, escribir, comprender textos y resolver ejercicios básicos de matemática de los ingresantes. Frente a ello, Ferronato

sostienen que los alumnos “llegan a la universidad careciendo los saberes mínimos”. Por otra parte, Carlino (2004) señala otro tipo de complicaciones menos complejas, que versan sobre cuestiones propias de la escritura. La autora hace alusión a la imposibilidad de los alumnos de posicionarse como actores o productores de un texto, de correrse de su histórico posicionamiento pasivo de receptor y lector; esto también es un tema que hay que atender desde los dominios institucionales.

A este respecto, Arnoux *et al.* (2005) señalan que en algunos casos la formación de grado no ha promovido este tipo de aprendizajes y que difícilmente pueden ser la base de posteriores escritos de posgrado. En Argentina, como los formatos genéricos y las orientaciones propias de cada área raramente son explicitados y enseñados sistemáticamente, los estudiantes deben adquirir esos conocimientos gracias, entonces, a un esfuerzo personal o al apoyo generoso y, a menudo, errático de sus pares o profesores.

En función de las dificultades señaladas anteriormente, también han surgido algunas propuestas para facilitar la elaboración de los trabajos. Ramos-Rodríguez y Sotomayor (2008) proponen que las estrategias para incrementar el número de tesis deberían centrarse en el fortalecimiento de las bases teóricas en investigación a través de metodologías innovadoras y de la motivación del alumnado a través de ejemplos, utilizando la mentoría y la participación activa en proyectos o institutos de investigación y sociedades científicas estudiantiles.

Como se había señalado anteriormente, uno de los principales problemas para la finalización de una tesis, ya sea de grado o de posgrado, es el tener que enfrentarse con la tarea de escribir fluida y adecuadamente, es decir, con pertinencia de acuerdo con el lenguaje científico (García-Calvo, 2006). Para palear tales dificultades, Arnoux

et al. (2005) sostienen que se puede optar por la realización de talleres de escritura de tesis. Éstos deben ser vistos como una intervención didáctica que acompañe el proceso de adquisición de nuevas habilidades en respuesta a las demandas cognitivas y discursivas del grado, para lo cual las prácticas de escritura reguladas constituyen un andamiaje fundamental.

Arnoux (2006), además, sentencia que los clásicos seminarios de metodología han acentuado la consideración de los problemas de escritura, percibido como una de las causas de abandono. Agrega que en todos los casos, la tesis, en la medida en que es un texto más exigente que obliga al estudiante a ubicarse en la posición del que va a producir conocimientos nuevos que deberá desplegar en un escrito extenso, exige entrenamientos específicos.

Teniendo en cuenta lo recientemente expuesto, Arnoux (2006) indica que las primeras actividades de los seminarios-talleres deberían centrarse en hacer conscientes las peculiaridades de un texto escrito complejo e, incluso, en suministrar herramientas de apoyo para tareas puntuales con la escritura –sistematizar uso de conectores, normas de puntuación, formas de citar, construcción de párrafos, formato de notas al pie, etc.–.

Mientras que, por otra parte, también se debería focalizar en los rasgos propios de los textos de especialidad. En todos los casos, se considera que estos aprendizajes deben llevar, por un lado, a automatizar algunos aspectos para que en el proceso de redacción dejen libres recursos cognitivos para atender a tareas más significativas exigidas por el escrito y, por el otro, a resolver más fácilmente los problemas retóricos que se puedan presentar. Entonces, la función de las distintas actividades planificadas en el seminario-taller es acompañar ese proceso estimulando las complejas operaciones que exige (Arnoux, 2006)

Por su parte, García-Calvo (2006) presenta una investigación sobre el uso de un taller virtual en línea para formar al tesista universitario de la Universidad Central de Venezuela, y alcanza a los estudiantes que terminaron su escolaridad pero no han presentado su tesis. El taller, que tuvo una duración de tres meses, fue diseñado para ofrecer tres tipos de apoyo: a) apoyo para la formación del tesista, sobre el proceso de elaboración de un trabajo de grado; b) apoyo de tipo emocional; y c) apoyo motivacional.

El taller virtual se alojó en la web como formato de curso en la plataforma WebCT®. Incluyó un total de ocho áreas de contenido e interacción entre los participantes del taller. Estas áreas ofrecían desde información general acerca de la tesis, calendarios, contenidos, hasta áreas de debate, de consejos y de producciones escritas.

En cuanto a la percepción del taller como apoyo, los resultados de la experiencia con el taller virtual indican que éste ayudó al estudiante TMT a: a) minimizar el aislamiento y su sensación de soledad (con la creación de una comunidad de aprendizaje con problemas e intereses comunes); b) propiciar el contacto del alumno con otros alumnos en situación similar y con sus tutores, con la plataforma virtual como punto de encuentro; c) combatir la postergación (en este sentido, cada estudiante se sintió obligado a mantener un ritmo de trabajo regular para poder cumplir con sus metas de redacción de la tesis); d) aportar soluciones para la falta de estructura y el manejo inadecuado del tiempo, con base en las sugerencias del coordinador del taller; e) sugerir estrategias para contrarrestar el bloqueo del escritor, basadas en los documentos presentados en las distintas áreas del taller y en el intercambio de ideas entre los participantes y el coordinador del taller.

Finalmente, Humberto Lárez (2008) propone algunos lineamientos operacionales dirigidos a tutores para la utilización del *coaching* educativo como estrategia en la potenciación del éxito durante la etapa del desarrollo y de la culminación del trabajo de grado. El autor sostiene que todas las personas que participan de los procesos de tesis tienen la sensación de que los programas valorizan más las actividades de adquisición de conocimientos de la especialidad en detrimento del desarrollo de competencias para la investigación. Es por ello que para Humberto Lárez (2008) en la actualidad existe una necesidad urgente de proponer estrategias dirigidas a potenciar la culminación de tales trabajos. Así, propone un proceso de tutoría de calidad que le permita al participante desplegar su potencial de investigador a partir de una concreta toma de decisiones y de acciones igualmente concretas que se orienten al logro de tales objetivos.

En este contexto, sostiene Bou (2007, en Humberto Lárez, 2008) el *coaching* educativo es el proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, que facilita recursos y herramientas de trabajo específicas para mejorar el desempeño en el área particular de cada persona.

Por lo tanto, a continuación se presentan las sugerencias para la aplicación del *coaching* educativo en la tutoría de los trabajos de grado (Humberto Lárez, 2008): 1) el tutor actúa como *coach*, pero la responsabilidad de la toma de decisiones, las acciones y los resultados es de los alumnos; 2) el *coach* debe utilizar la mayéutica y la dialéctica como medios para estimular la búsqueda de la verdad; 3) el tutor debe tener conciencia de que el conocimiento no está en él sino en los alumnos, por lo que su función es facilitar recursos y herramientas de trabajo; 4) es imprescindible que el *coach* tenga conocimientos de la labor investigativa

para poder aconsejar de manera adecuada sobre el curso de acción de los tesisistas; y 5) el tutor debe ser un líder y como tal debe ser capaz de estimular la motivación, la autonomía y el potencial creador de los alumnos.

En definitiva, los problemas en torno a la elaboración de un trabajo de finalización de carrera o tesis, cualquiera sea el grado al que se apunte, son un tema que preocupa cada vez más a los investigadores. La bibliografía consultada denota una gran cantidad de dificultades vislumbradas en dicho proceso, que se podrían resumir como:

- El alumno no tiene tiempo, experimenta angustia y miedos por el proceso
- El alumno no puede ubicarse como productor de conocimientos científicos en lugar de como destinatario
- Sólo realizan con agrado su tesis aquellos interesados en la investigación
- Algunos estudiantes pierden contacto con el contexto universitario, lo que dificulta la elaboración de su tesis
- Hay pocas actividades tutoriales y de supervisión de tesis
- Hay falencias en relación con la figura del director
- No hay uso de recursos tecnológicos para facilitar la elaboración de tesis
- No hay un espacio específico donde se trabaje la escritura académica
- El proceso de elaboración es solitario, y se deja de lado el aprendizaje en interacción.

Entonces, tal como aclara Arnoux (2005), interesa que la serie de problemas que se han manifestado no se interpreten como “dificultades de los alumnos” (ni se los responsabilice por ello) sino como lugares sensibles del trabajo de escritura de los trabajos de finalización de carrera,

desafíos comunes a todo tesista. Sin embargo, es responsabilidad de todos los actores involucrados diseñar y poner a prueba estrategias pedagógicas que atiendan las dificultades del proceso.

En suma, el presente trabajo ha podido recolectar no sólo las dificultades concernientes a la finalización de los trabajos de finalización de carrera, sino también algunas propuestas llevadas adelante en otros ámbitos que bien podrían ser adoptadas por las universidades argentinas. Se cree que los talleres de escritura y el seguimiento de los alumnos que ya han finalizado su cursada y pierden contacto con la universidad son la prioridad. Para tal fin, el uso de las nuevas tecnologías para el seguimiento del estudiante a través de aulas y tutores virtuales podría vislumbrarse como una herramienta posible. Del mismo modo, la creación de foros donde los alumnos puedan acceder a información relacionada con los trabajos de finalización de carrera, realizar preguntas a compañeros que están atravesando situaciones similares o hasta intercambiar bibliografía, así como realzar la importancia del trabajo cooperativo entre los alumnos para que el trabajo de investigación no se torne un proceso solitario deberían ser considerados. Esto permitiría reflexionar acerca de los mecanismos discursivos, discutir con sus pares la lectura crítica de los propios textos, etc. Finalmente, la utilización de otras asignaturas (no metodológicas) a los fines del trabajo de finalización de carrera puede ser otra propuesta viable. En este sentido, materias tales como Informática, Inglés, Estadística Aplicada a la Psicología, entre otras, podrían revisar sus programas para acercar estos aprendizajes al alumno. En la primera, los contenidos podrían incluir los artículos, las bases de datos, los repositorios, las revistas indexadas, etc.; lectura y escritura de *abstracts* y *papers* en la

segunda; y, en el tercer caso, conocimientos básicos de software informáticos para el análisis de datos (SPSS, R-Project, entre otros).

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2006). "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis". *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44 (1), pp. 95-118.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2005). "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 6, pp. 3-18.
- Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- (2004). *Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Difabio de Anglat, H. (2011). "Las funciones del tutor de la tesis en educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), pp. 935-959.
- García-Calvo, J. (2006). "El desarrollo de un Taller de Investigación en línea como estrategia para apoyar a tesistas universitarios". *Revista de Pedagogía*, 27 (78), pp. 9-32.
- Humberto Lárez, J. (2008). "El *coaching* educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado". *Sapiens*, 9 (2), pp. 219-234.

- Infobae (28 de mayo de 2015). "Por el bajo nivel de los alumnos, proponen enseñar lectura y escritura en la UBA". Consultado en: www.infobae.com.
- Izura, T. A., Torres, L. M., Carrer, F. M. B., Terrera, S. E. y Lucero, A. E. (2013). "La elaboración de la tesina como la última cuesta en la graduación: Sus dificultades y el rol de tutoría". *Revista Electrónica Educare*, 17 (2), pp. 123-144.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). "El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares". *Revista Signos*, 40 (64), pp. 405-430.
- Portocarrero Maisch, G. y Bielich Salazar, C. (2009). *¿Por qué los estudiantes no hacen sus tesis?* Lima: PUCP.
- Ramos-Rodríguez, M. y Sotomayor, R. (2008). "Realizar o no una tesis: razones de estudiantes de medicina de una universidad pública y factores asociados". *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 25 (3), pp. 322-324.
- Rosas, A. K., Flores, D. y Valarino, E. (2006). "Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones". *Investigación y postgrado*, 21 (1), pp. 153-186.

El estrés laboral del docente de educación primaria, las estrategias de afrontamiento y su relación con la inteligencia emocional y el locus de control

Ps. FRANCISCO MURACA¹

La complejidad del trabajo docente obliga a considerar para su estudio estrategias que favorezcan la captación de las diversas dimensiones que atañen esta actividad laboral. Los estudios sobre este sector de la población trabajadora que se han venido desarrollando desde diversas latitudes y perspectivas son relativamente recientes y escasos. Uno de los aspectos de interés son las condiciones de trabajo de los docentes, entendidas como el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales, físicas en las cuales laboran los docentes.

Los estresores psicosociales han aumentado enormemente en el seno de las sociedades desarrolladas. Son situaciones que no causan directamente la respuesta de estrés, sino que se convierten en estresores a través de la interpretación cognitiva o del significado que la persona les asigna. Entre ellos están las situaciones de conflicto en la interacción social con los problemas de convivencia derivados de ellas. En el momento actual, los problemas de convivencia en los centros educativos están alcanzando unas cifras preocupantes. La falta de una respuesta eficaz

¹ Profesor Asociado de Procesos Psicológicos Básicos I y de Procesos Psicológicos Básicos II. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: famuraca@gmail.com

ante estos acontecimientos hace que aumenten las cifras de profesorado afectados por fenómenos como la ansiedad, la depresión, el estrés... Esta capacidad para identificar y para gestionar las propias emociones, así como para empatizar con los demás, juega un papel importante a la hora de razonar o de reflexionar sobre una situación problemática. La inteligencia emocional es una habilidad que unifica las emociones y el razonamiento, y así facilita un razonamiento efectivo y un modo de pensar más inteligente ante las situaciones problemáticas. El “esfuerzo” cognitivo y conductual que debe realizar un individuo para manejar esas demandas externas (ambientales, estresores) o internas (estado emocional) y que son evaluadas como algo que excede los recursos de la persona, parece no ser suficiente en situaciones de estrés. Es decir, el concepto de desgaste se refiere a una disminución del bienestar objetivo y subjetivo, que abarca el malestar tolerable pero que se prolonga en el tiempo y alcanza una intensidad que interfiere con algunas funciones hasta la enfermedad discapacitante.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) indicó que la salud de los profesores depende de las condiciones de trabajo. Y, por tanto, conforme cambian las condiciones de trabajo de los profesores, es previsible esperar cambios en los indicadores de salud docente. Uno de los aspectos que caracterizan esta actividad laboral es que ella concentra en sí misma una serie de condiciones que le otorgan particularidad. La condición específica que afronta el docente está signada por la pluralidad de tareas que tiene que ejecutar, las cuales corresponden al ámbito docente y no docente. De ahí que el trabajo docente puede ser visto como un proceso complejo, donde predominan redes de transmisión de objetos intangibles (normas, conociemien-

tos, hábitos, emociones) con múltiples puntos que pueden situarse como puestos de trabajo y del cual los diferentes actores sociales esperan productos finales que no siempre convergen. Es en consecuencia una de las profesiones en las que los trabajadores soportan una pesada carga laboral, donde no sólo están en juego las exigencias de la formación propiamente dicha, es decir, una calificación específica, sino además condiciones personales particulares para afrontar situaciones que se generan en el entorno de trabajo y que son ajenas a la profesión. El trabajo docente no se restringe pues a la actividad de enseñanza; exige de estos profesionales capacidad de respuesta frente a situaciones de índole afectiva, donde se puede llegar a involucrar en las diversas situaciones conflictivas que presentan los educandos, en el entorno familiar del mismo y en la propia comunidad donde se ubica la institución. Aunado a ello, en términos generales, los docentes no disponen de los espacios ni del tiempo para desarrollar las actividades inherentes al acto educativo, como consultas y orientación, planificación, elaboración de materiales didáctico, entre otros, las cuales se efectúan en horas extra laborales. En consecuencia, un aspecto fundamental a considerar en el estudio del trabajo docente es el grado de invasión del trabajo que se impone al sujeto, ya sea invadiendo el tiempo libre, el espacio familiar y personal.

El estrés relacionado con el entorno de trabajo ha sido denominado “estrés ocupacional”. Las investigaciones más actuales en esta área ven el problema en términos de una interacción entre el individuo y la organización. Así el estrés docente es una respuesta de estado emocional negativo, generalmente acompañada por cambio fisiológico, resultante de aspectos del trabajo del profesor, y está mediatizado por la percepción de que las demandas del trabajo son superiores a las posibilidades,

sin encontrar estrategias de afrontamiento eficaces para superarlas. El concepto de carga laboral permite distinguir aquellos elementos del proceso laboral que tienen la cualidad de poder transformar los procesos corporales y psíquicos y analizar cómo interactúan y se modulan entre sí. Las cargas se agrupan en función de sus características en aquellas que tienen materialidad externa al cuerpo (las físicas, químicas, biológicas y mecánicas) y aquellas (las fisiológicas y psíquicas) que sólo adquieren materialidad a través del cuerpo humano al transformar sus procesos. Está claro que la carga de trabajo es uno de los factores determinantes de la pérdida de capacidad biológica, psíquica efectiva o potencial, y engloba procesos biopsíquicos en su conjunto. La carga de trabajo y el proceso de desgaste están estrechamente relacionados en virtud de que el proceso de desgaste incide en los procesos biopsíquicos y los modifica desfavorablemente. Así el proceso de desgaste se define como la pérdida de capacidad biológica o psíquica, efectiva o potencial, y engloba a los procesos biopsíquicos en su conjunto. Es fácil que las personas con estas alteraciones perciban la realidad de forma distorsionada y ello les dificulte cualquier tipo de objetivo o meta personal, lo que produce una dificultad de adaptación al medio.

Por todo lo antedicho este trabajo se orienta a responder a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las fuentes de estrés docente? ¿Qué estrategias de afrontamiento utilizan los docentes con más frecuencia? ¿Qué relación hay con la inteligencia emocional y el *locus* de control?

Existe abundante evidencia que respalda la relación entre condiciones de trabajo y salud laboral, productividad y permanencia en el empleo por parte de los trabajadores (Parra *et al.*, 2001). Históricamente, los primeros enfoques mecanicistas, que buscaron una relación directa y lineal entre condiciones de trabajo, fatiga y trastornos de salud

o bajas en la productividad, fueron desechados a mediados del siglo XX con los desarrollos posteriores a la introducción del concepto de estrés laboral, mediador entre las “condiciones objetivas” de trabajo y las consecuencias para el trabajador (Parra, 2001; Seyle, 1952). El estrés o síndrome general de adaptación fue definido como una reacción involuntaria y generalizada del organismo humano para enfrentar situaciones vitales amenazantes. Esta reacción se basa en la actividad del sistema nervioso autónomo simpático y se manifiesta, por tanto, en una serie de cambios fisiológicos, hormonales, circulatorios, cardíacos y musculares, los cuales desencadenan procesos cognitivos y afectivos perjudiciales para la persona (Lazarus y Folkman, 1986; Travers y Cooper, 1996). Se ha documentado la incidencia del estrés laboral sobre enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y trastornos musculo esqueléticos (NIOSH, 1999). Según Seyle, la reacción adaptativa natural del estrés se presenta de manera involuntaria en el mundo del trabajo, con una intensidad y frecuencia no justificada frente a estímulos que, al menos en términos inmediatos, no implican una amenaza vital para las personas (Manassero, 1999; Seyle, 1952). Algunos autores sugieren utilizar el concepto de distrés para identificar esta reacción en ausencia de estímulos vitales amenazantes (Grau, 2001). La investigación abocada a identificar circunstancias o procesos del trabajo que operan como fuentes del distrés destaca aspectos organizacionales del empleo, variables de apoyo social y actitudes individuales (Grau, 2001). Asimismo se destaca una relación dinámica entre los puestos de trabajo y las características y circunstancias emocionales de los trabajadores en la generación de estrés laboral (Lazarus y Folkman, 1986). Para que aparezca el estrés, siguiendo a Lazarus y

Folkman (1986), hay que tener en cuenta dos cuestiones claves: la valoración de la situación y el afrontamiento que el individuo hace de ella.

La investigación sobre trabajo y malestar docente, entonces, requiere de un análisis detallado respecto de los cambios en el contexto y en la organización del trabajo, así como de una mayor profundidad en el análisis teórico/empírico que permita avanzar hacia la contratación de modelos y una mayor depuración metodológica. En esa línea avanzan los estudios sobre fuentes laborales del estrés sobre profesionalización en el marco de las nuevas formas de organización del trabajo y sobre modelos explicativos del malestar en el trabajo docente.

Otras investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y los conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Becerra, 2005; Kyriacou, 2001; Martínez, 2005; UNESCO, 2005). En el caso de Chile, Méndez y Bernal (1996) señalan que los estresores percibidos por el docente chileno son variados y múltiples, y a medida que aumenta la experiencia profesional se desplazan desde lo personal a lo institucional y lo social.

Los estudios sobre las transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina tienen como referente ineludible las reformas educativas implementadas, en prácticamente todos los países de la región, en la década de 1990. En ellas se reportan nuevas demandas hacia los docentes: básicamente el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos

estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Cornejo, 2007; Robalino, 2005). En los últimos años, una de las líneas de investigación más promisorias sobre trabajo y salud mental en docentes ha sido la búsqueda de modelos explicativos de bienestar/malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos más destacados son el de “ajuste persona-entorno”, el modelo transaccional y el modelo “control-apoyo social” (Parra, 2001).

Finalmente, respecto de variables de identificación de los profesores, diversas investigaciones reportan que el género condicionaría distintas perspectivas para valorar la satisfacción y el malestar docente. Se sugiere que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería la despersonalización (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005). Sin embargo, la evidencia no es concluyente. Parece necesario ampliar la mirada respecto al género, superando la visión biologicista, para centrarse en aspectos como los roles familiares y el uso del tiempo en el hogar (Parra, 2001; UNESCO, 2005). Por otra parte, se sugiere que los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria vivirían mayores niveles de estrés (Jepson y Forrest, 2006; Moriana y Herruzzo, 2004).

En la actualidad, la figura del docente ha adquirido un protagonismo involuntario en los medios de comunicación. Desafortunadamente, este privilegio va asociado a

noticias que desvelan los aspectos negativos que inciden en su situación profesional. Es muy frecuente leer la prensa y encontrar casos de agresiones a profesores por parte de alumnos y padres así como ver el alto índice de bajas laborales que se producen entre los integrantes de este conjunto de trabajadores como resultado de las circunstancias que rodean a esta profesión.

La enseñanza se caracteriza hoy día por pertenecer al conjunto de profesiones consideradas como altamente estresantes ya que cada día resulta más evidente que el estrés al que se enfrentan los maestros trae como resultado efectos adversos y serias implicaciones sobre sus conductas y sus actitudes, lo cual influye significativamente en la calidad de la enseñanza, además de en los costos a nivel individual, organizacional y gubernamental. Una de las razones de ello es que las exigencias a las que se enfrentan los docentes han ido cambiando en los últimos años y en lugar de ser únicamente los transmisores de conocimientos como eran considerados tradicionalmente, en la actualidad han adquirido mayor responsabilidad en cuanto a la formación de valores, habilidades de vida y promoción de la salud en sus alumnos; al mismo tiempo que la familia y la comunidad en general han ido aceptando menor compromiso por el bienestar educativo de los niños, con la falsa creencia de que la responsabilidad de las deficiencias del sistema educativo y social en la que vivimos recae exclusivamente en el profesorado. Así, lejos de sentirse respaldados por los padres y las madres de sus alumnos, los docentes perciben que éstos los culpan y los responsabilizan por los problemas que suceden ya sea dentro o fuera del ámbito escolar.

Uno de los estresantes en potencia a los que se enfrentan los maestros es el de las actitudes y las conductas de sus alumnos, que se origina con el deseo de motivarlos para

que alcancen todo su potencial; sin embargo, la frustración que les genera no poder alcanzar dichos objetivos puede elevar los niveles de estrés en el que viven. Otro de los estresantes potenciales al que se enfrentan los docentes es el de actitudes y conductas de los alumnos, tales como: estilos de vida de alto riesgo, consumo inmoderado de alcohol y otras drogas, violencia y prácticas sexuales, entre otros. La presión emerge del deseo de motivarlos para que alcancen todo el potencial con el que cuentan y en donde el estrés puede generarse con la frustración de no lograr alcanzar dichos objetivos, generando, por consiguiente, en los profesores, una insatisfacción laboral. Por otro lado, el educador se enfrenta ante la necesidad de actualizar constantemente sus conocimientos a causa de los progresos en las nuevas tecnologías, así como adaptarse a nuevas ideas y hechos que no existían cuando empezaron a enseñar y en donde el proceso de adaptación a dichos cambios no les resulta del todo fácil ya que el cuerpo docente no siempre cuenta con los medios, las oportunidades o la preparación requerida ante la transformación rápida para superar las nuevas exigencias que el mundo les impone. El problema del estrés laboral docente no es sólo de Argentina; José M. Esteve Zarazaga, autor de textos referidos al malestar docente, dice que la presencia de un sentimiento de malestar más o menos difuso y extendido era patente hace algunos años entre los profesores y que en la actualidad hay que recurrir a términos como “exasperación”, “desconcierto” y “contradicción”, para describir el estado de ánimo. Para este autor el fenómeno no es una peculiaridad del sistema educativo español o del argentino; la profesión docente ha dejado de ser atractiva para los jóvenes de Francia, de Gran Bretaña y de Alemania. El profesor no trabaja con máquinas ni con números, sino con personas. Él a su vez también es una persona, con sus dudas,

miedos, anhelos, ideales. Cuanto mayor es su expectativa e implicación con la docencia, más probable es que su “ideal docente” choque con la realidad de la enseñanza, y se exponga a la frustración y a la sensación de fracaso. Así, excelentes docentes que ponen su cerebro y su alma al servicio de la vocación son víctimas del estrés laboral. En la base de ese estrés está su elevada implicación emocional, fruto del contacto directo y continuado con las personas que reciben el servicio. En los últimos años ha cambiado profundamente la función docente. Sólo la reflexión y la imaginación pueden sacar a nuestros profesores de la contradicción y el desconcierto. El docente es un modelo que proyecta sobre sus alumnos no sólo sus conocimientos sino también su propia forma de ser, su filosofía de la vida, sus valores y actitudes, y su estado de ánimo. Un docente estresado tendrá dificultades para transmitir eficazmente. Su salud laboral y psicológica afectará directamente a la calidad de sus enseñanzas. Su trabajo no consiste exclusivamente en impartir clase; debe preparar, actualizar conocimientos, corregir exámenes y trabajos, evaluar, atender tutorías y revisiones reuniones de equipo. La sensación de presión puede verse aumentada por las reformas educativas, la innovación, la investigación y la exigencia de calidad. El orgullo personal del trabajo bien hecho se ve apagado por las pocas expectativas de promoción y por el escaso reconocimiento social. La valoración y el fruto de su labor no suelen ser inmediatos. De hecho, pocos alumnos o padres satisfechos con su maestro se lo hacen saber.

Todo este conjunto de elementos acaba generando: (1) efectos emocionales: ansiedad, agresión, apatía, aburrimiento, depresión, fatiga, sentimientos de culpa, vergüenza, irritabilidad, mal genio, tristeza, baja autoestima, tensión, nerviosismo, soledad; (2) efectos sobre el pensa-

miento: incapacidad para tomar decisiones, incapacidad para concentrarse, olvidos frecuentes, hipersensibilidad a la crítica, bloqueos mentales.

La sensación de fracaso profesional y la insatisfacción con el trabajo pueden hacer que adopte una actitud muy crítica con su entorno laboral pero al mismo tiempo sin propuestas. El ausentismo, el abandono o la jubilación anticipada empiezan a barajarse como posibles salidas a una situación que lo desborda. Muchos de ellos no han reflexionado sobre estos cambios y están perplejos. Mientras no se pueda palear esta situación general de desconcierto es improbable que mejore la calidad de enseñanza. Para lograrlo hay que devolverles la confianza en sí mismos; exigir un trabajo de calidad y controlado efectivamente, dando a los profesores un reconocimiento y condiciones de trabajo que les permitan mejorar su propio concepto profesional. El aspecto cognitivo es clave, ya que el pensamiento actúa como un filtro que precede a las respuestas emocionales y fisiológicas propias del estrés. Es posible adoptar un enfoque positivo y constructivo no sólo sobre la docencia sino ante la vida en general. La actitud personal es fundamental en la prevención y en el tratamiento del estrés, así como en la mejora de la calidad de vida y del desempeño profesional.

Vale la pena recordar que la docencia es una actividad clave para el desarrollo humano. Una labor que despierta vocaciones, que alumbró ideas en la mente de muchos discípulos, que genera libertad, progreso y bienestar social. Esa noble profesión, lejos de “quemar”, debe llenar de orgullo a quien tiene el privilegio de poder ejercerla. Por tanto, el objetivo del presente estudio ha sido identificar las fuentes del estrés laboral y sus consecuencias en los procesos psicológicos de docentes de educación primaria en contextos oficiales y privados. Para ello, se procedió a

analizar la incidencia que tienen la antigüedad en la actividad docente y el ámbito de desempeño en el estrés laboral del docente, conocer el modo de afrontamiento del estrés en sus aspectos conductuales y cognitivos, e identificar si la inteligencia emocional y el *locus* de control se relacionan con los niveles de estrés. Particularmente, se han planteado como hipótesis de trabajo el hecho de que los docentes con baja inteligencia emocional, *locus* externo y estrategias de afrontamiento disfuncionales perciben más altos niveles de estrés laboral; y que los docentes con mayor antigüedad y de instituciones privadas tienen mayores niveles de estrés laboral.

La muestra estuvo compuesta por seis escuelas (tres de gestión privada y tres de gestión pública) de la ciudad de Rosario. Se trabajó con una muestra total compuesta por 180 docentes, 20 de cada escuela seleccionada con distintos períodos de antigüedad, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) tener más de un año de inserción laboral en la docencia ininterrumpida (dividiendo a los sujetos en dos estratos: hasta dos años y más de cinco años); b) ejercer su práctica profesional en instituciones oficiales o privadas de la ciudad de Rosario, Argentina; y c) aceptar participar en la presente investigación.

La selección de las escuelas participantes se realizó según una muestra estratificada siguiendo estos criterios: a) escuelas oficiales: una ubicada en el micro centro, otra del macro centro y la tercera de la periferia de la ciudad; b) privadas: una de cuota alta, otra de cuota intermedia y la tercera con subsidios del Estado. Se utilizaron redes personales para contactar a los participantes de esta etapa. Para seleccionar contextos relevantes al tema se aplicaron los criterios de: a) heterogeneidad: basado en las diferencias según dos aspectos: carácter oficial vs. privado de la institución (por estimar que tanto los factores socioeco-

nómicos, culturales y fundacionales, como las exigencias laborales, son muy diferentes) y tiempo transcurrido desde la inserción laboral (por considerar que a mayor tiempo de inserción, mayor insatisfacción laboral); b) accesibilidad: las posibilidades de acceso a los participantes estuvieron condicionadas por su disposición.

Para la prosecución de los objetivos planteados se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario socio demográfico construido *ad hoc*
- Escala de Carver, Scheier y Weintraub (1989). Este instrumento mide el afrontamiento del estrés en sus aspectos conductuales y cognitivos. Como resultado de su cumplimentación, se obtienen los quince modos de afrontamiento: afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo social instrumental, búsqueda de apoyo social emocional, supresión de actividades distractoras, religión, reinterpretación positiva, refrenar el afrontamiento, aceptación, desahogarse, negación, desconexión mental, desconexión conductual, consumo de droga y humor.
- Escala de fuente de estrés en profesores (E.F.E.P.). El Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo de España diseñó este instrumento para detectar las fuentes de estrés en el colectivo de la enseñanza. Los 56 ítems que lo componen se han agrupado en función de los resultados obtenidos del análisis factorial en siete factores que son la supervisión por parte de la estructura jerárquica, las carencias para el desarrollo del trabajo, la cooperación (participación, comunicación, etc.), el alumnado, la adaptación al cambio, la valoración del trabajo por parte de los demás y las mejoras que se podrían obtener desde el punto de vista profesional.

- Cuestionario de inteligencia emocional. Mide el cociente emocional. Pertenece a la Internacional Society of Applied Emotional Intelligence.
- Cuestionario de *Locus* de control. Valora donde se sitúa el control de las cosas. Se debe a Rotter, que fue quien desarrollo el concepto de locus de control.

Todos los participantes recibieron una explicación detallada de los propósitos del estudio y se les indicó que podían decidir participar voluntariamente en este trabajo y que también podían retirarse cuando lo necesitaran. Se informó también que los datos identificatorios serán preservados en todas las instancias del proceso de investigación. Se solicitó la firma de un consentimiento informado.

De los docentes de educación primaria encuestados, el 50% tiene una antigüedad de más de 20 años; el 29%, de entre 15 y 20 años; el 17%, de entre 5 y 10 años; el 3%, de entre 0 y 5 años; y el 1%, de entre 10 y 15 años. En conclusión podemos decir que los docentes de educación primaria presentan, en su mayoría, una antigüedad superior a 15 años.

En primer lugar se obtuvo información acerca de qué aspectos relacionados con el desarrollo del trabajo son fuentes de estrés en docentes de educación primaria y en qué medida son afectados por éstos. En relación con ello, de los 82 docentes encuestados, las situaciones planteadas del factor supervisión por parte de la estructura jerárquica presentan los mayores porcentajes en las respuestas “bastante” y “mucho”, es decir, el 28% y el 22% respectivamente, mientras que al 20% no les afecta nada estos aspectos, pero hay que tener en cuenta que el 2% de los docentes no respondieron a alguno de los ítems pertenecientes a este factor. Asimismo al 32% de los docentes les afecta las distintas situaciones que pertenecen a las carencias para el

desarrollo del trabajo y al 17% les afecta mucho; mientras que al 12% no les afecta nada. Para los restantes factores, el porcentaje más alto se observa en la respuesta “bastante”; factor de cooperación (participación, comunicación, etc.); factor alumnado el 29%; para el factor de adaptación al cambio el 27%; para el factor de valoración del trabajo por parte de los demás y para el de mejoras que se podrían obtener desde el punto de vista profesional el 30%. Por último, al 9% de los docentes del factor cooperación, al 14% de factor alumnado y mejoras, al 17% de adaptación y al 13% de valoración, no les afecta en nada.

Con respecto a las fuentes de estrés de los docentes, se observa que para todos los factores las frecuencias más altas se encuentran para las respuestas “algo”, “bastante” y “mucho”. Y los menores para “nada” y “muy poco”, por lo que todos los factores influyen de manera significativa en el estrés de los docentes de enseñanza primaria. Por lo tanto, resulta de interés conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento del estrés² que utilizan los docentes con mayor frecuencia.

De los docentes encuestados el 62% nunca utiliza una estrategia de afrontamiento desadaptativa,³ sólo el 4% la utiliza siempre y el 33% la utiliza a veces, considerando que el 1% no respondió a alguno de los ítems correspondiente

2 Ante situaciones estresantes, las personas despliegan unos “esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1986, p.164). Estos mecanismos de afrontamiento sirven para manipular el problema en sí y son esenciales para regular las respuestas emocionales que pueden aparecer ante circunstancias estresantes.

3 La relación entre las estrategias de afrontamiento y su adecuación a la situación distingue entre las estrategias de afrontamiento activo orientadas a afrontar la situación de estrés son usualmente descritas como adaptativas; mientras que aquellas denominadas pasivas, que consisten en la ausencia de afrontamiento o conductas de evitación, son consideradas desadaptativas (Lazarus y Folkman, 1986).

a este tipo de estrategia. Para la estrategia de resolución de problemas se encontró que el porcentaje más alto de docentes la utilizan siempre (el 56%) y el 4% nunca la utiliza. En la estrategia de resignación, el mayor porcentaje de docentes la utiliza a veces (41%) o nunca (39%). Y para la última estrategia, distanciamiento, es utilizada por los docentes en el 54% a veces y en un 34% siempre.

Por otra parte, se obtuvo el cociente emocional y el lugar donde sitúan el control de las cosas estos docentes. Con respecto al *locus* de control, se observa que el 85% presenta un *locus* de control interno y el 15%, un *locus* de control externo. Por su parte, la inteligencia emocional de los docentes de educación primaria presentó los siguientes valores: el 52% presenta un cociente emocional medio, el 32% bajo, el 15% elevado y el 1% muy bajo. Por otro lado, ninguno de los docentes presenta un cociente emocional muy elevado.

De los docentes de educación primaria encuestados que pertenecen al contexto privado, el 5% tiene una antigüedad de entre 0 y 5 años; el 20%, de entre 5 y 10 años; el 2%, de entre 10 y 15 años; el 29%, de entre 15 y 20 años; y el 44%, de más de 20 años.

Con respecto a las variables abordadas anteriormente, pero en docentes provenientes de contextos privados, se observa que la respuesta “bastante” presenta los mayores porcentajes en los siete factores, y los menores porcentajes se encuentran en las respuestas “nada” y “muy poco”. Por otro lado se observa que el factor de carencias para el desarrollo del trabajo es la fuente de estrés que afecta bastante (33%) a los docentes de educación primaria del contexto privado. La respuesta “nada” presenta los mayores porcentajes (23% y 21%) para la fuente de estrés de supervisión por parte de la estructura jerárquica y para la de adaptación al cambio respectivamente. Hay que tener en cuenta

que la fuente de estrés del factor supervisión por parte de la estructura jerárquica presenta los mayores porcentajes en las respuestas “bastante” y “nada”, es decir que, de los docentes encuestados, al 28% les afecta bastante este factor y al 23% no les afecta en nada, considerando que hay un 1% de docentes que no respondieron a alguno de los ítems pertenecientes a este factor.

Con relación a las fuentes de estrés, las mayores frecuencias la obtuvo la respuesta “bastante” en todos los factores, por lo que se puede decir que la fuente de estrés de los docentes de enseñanza primaria del contexto privado está afectada por todos los factores. Por otra parte, estos docentes nunca utilizan las estrategias desadaptativas (63%), siempre utilizan la estrategia de resolución de problemas (58%) y a veces la de resignación (45%) y la de distanciamiento (54%).

De los docentes de educación primaria encuestados que pertenecen al contexto oficial, el 15% presenta una antigüedad de entre 5 y 10 años; el 29%, de entre 15 y 20 años; y el 56%, de más de 20 años.

En relación con los factores que se erigen como fuente de estrés, la respuesta “bastante” presenta los mayores porcentajes en los distintos factores y las respuestas “nada” y “muy poco”, los menores porcentajes. El factor mejoras es el que presenta el mayor porcentaje en la respuesta “bastante”, es decir que a los docentes de educación primaria del contexto oficial les afecta bastante (32%) este factor. Por otro lado se observa que para los siete factores las respuestas “algo”, “bastante” y “mucho” presentan los mayores porcentajes; es decir que los docentes de educación primaria del contexto oficial son afectados por los distintos aspectos que se pueden dar en el trabajo.

Estos docentes, en el contexto oficial, nunca utilizan la estrategia desadaptativas (60%) y la de resignación (43%), siempre utilizan la estrategia de resolución de problemas (55%) y a veces la de distanciamiento (54%).

Los docentes de educación primaria tanto del contexto oficial como del contexto privado presentan en su mayoría un cociente emocional medio (51% y 54%) y bajo (34% y 29%). Por otro lado se puede observar que en el contexto oficial hay docentes que presentan un cociente emocional muy bajo (3%), mientras que en el contexto privado ningún docente presenta dicho cociente emocional. Por último, ninguno de los docentes de educación primaria encuestado presenta un cociente emocional muy elevado.

Por otra parte, los docentes de educación primaria del contexto oficial y privado presentan en su mayoría un *locus* de control interno (76% y 95%). Por otro lado, el contexto oficial presenta docentes con mayor *locus* de control externo (24%) que los docentes del contexto privado (5%).

Para determinar si existe relación entre el nivel de estrés y la inteligencia emocional se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman. En base a la evidencia muestral ($p=0,1308$) y con un nivel de significación del 5%, se puede concluir que el nivel de estrés y la inteligencia emocional no están asociadas, es decir que son independientes.

Para probar si el nivel de estrés está relacionado con el *locus* de control, se aplicó un test estadístico de independencia. En base a la evidencia muestral ($U= 0,000232$) y con un nivel de significación del 5%, podemos concluir que el nivel de estrés y el *locus* de control son independientes.

Interesa evaluar si perciben diferentes niveles de estrés laboral los docentes de educación primaria con baja inteligencia emocional y *locus* externo; baja inteligencia emocional y *locus* interno; alta inteligencia emocional y *locus* externo; alta inteligencia emocional y *locus* interno.

Para una primera visualización de los datos, se realizó la siguiente tabla.

Tabla N.º 1: Promedio de nivel de estrés

Grupos	Media	Mediana
Bajo-externo	185,2	194
Bajo-interno	179,45	178
Alto-externo	134	134
Alto-interno	162,3	184,5

La tabla N.º1 otorga una idea de que el nivel de estrés de los docentes de educación primaria, en promedio, es el mismo para los cuatro grupos, ya que las medias del nivel de estrés son aproximadas y las medianas también toman valores cercanos. Para verificar lo que muestra la tabla, se aplica un test estadístico, llamado “Test de kruskal-Wallis”, el cual sirve para probar si existen diferencias significativas entre los valores promedio del nivel de estrés de los docentes de educación primaria pertenecientes a los cuatro grupos: a) M1=Baja inteligencia emocional y *locus* externo; b) M2=Baja inteligencia emocional y *locus* interno; c) M3=Alta inteligencia emocional y *locus* externo; y d) M4=Alta inteligencia emocional y *locus* interno.

Para ello se considera que los valores correspondientes a cada categoría constituyen muestras independientes. Dado que los tamaños muestrales son grandes, se recurre al empleo de una variable chi-cuadrado. Ante la evidencia muestral ($n=3,236$) y con un nivel de significación de 5%, se concluye que no existen diferencias significativas en cuanto al nivel medio de estrés de los docentes pertenecientes a los cuatro grupos.

Finalmente, para responder a la primera hipótesis planteada por el investigador, se puede decir que los docentes de educación primaria con baja inteligencia emocional y *locus* externo (grupo M1) no perciben más altos niveles de estrés laboral que los docentes pertenecientes al resto de los grupos.

Además interesa conocer si difieren los niveles de estrés de los docentes de educación primaria. De ellos, el 59% de los docentes presenta un nivel alto de estrés laboral mientras que el 41% presenta un nivel bajo. De los docentes de educación primaria de contextos privados, aproximadamente la mitad de ellos tiene un nivel de estrés bajo y la otra mitad tiene un nivel de estrés alto (49% y el 51% respectivamente). Por su parte, el 34% de los docentes de educación pública presenta un nivel de estrés bajo, mientras que un porcentaje más elevado de éstos, el 66%, tiene un nivel de estrés alto.

Paralelamente, interesa conocer si difieren los niveles de estrés de los docentes de educación primaria con: antigüedad > 5 años y de instituciones privadas; antigüedad > 5 años y de instituciones públicas; antigüedad < 5 años y de instituciones privadas; antigüedad < 5 años y de instituciones públicas

Tabla N.º2: Promedio de nivel de estrés

Grupos	Media	Mediana
A > 5- Inst. privada	177,16	182
A > 5- Inst. pública	182,94	188
A < 5- Inst. privada	153	147
A < 5- Inst. pública	190,33	198

La tabla 2 muestra que el nivel de estrés, en promedio, es el mismo para los docentes de educación primaria pertenecientes a los cuatro grupos antes definidas, al ser las medias aproximadas y las medianas también similares. Para probarlo, se recurre al “Test de Kruskal-Wallis” el cual se aplica para probar si existen diferencias significativas entre los valores promedio del nivel de estrés de los docentes de educación primaria pertenecientes a los siguientes grupos: a) M1=antigüedad > 5 años y de instituciones privadas; b) M2=antigüedad > 5 años y de instituciones públicas; c) M3=antigüedad < 5 años y de instituciones privadas; y d) M4=antigüedad < 5 años y de instituciones públicas.

Para ello se considera que los valores correspondientes a cada uno de los grupos constituyen muestras independientes. Ante la evidencia muestral ($=28,91$) y con un nivel de significación del 5%, se concluye que existen diferencias significativas en cuanto al nivel medio de estrés de los docentes de educación primaria pertenecientes a los 4 grupos. Como el test de kruskal-Wallis se rechaza, es decir que el valor medio del nivel de estrés para los docentes de educación primaria es distinto para los cuatro grupos, se aplica un nuevo test llamado “Comparaciones múltiples” para determinar cuáles son las categorías que presentan diferencias.

Posteriormente, se realizaron comparaciones múltiples entre los tratamientos y el grupo control. En este caso se considera como grupo control al M1=antigüedad > 5 años y de instituciones privadas. Se concluye que el nivel medio de estrés de los docentes de educación primaria del grupo control M1 es mayor para los del grupo M2 y M4; mientras que para el grupo M3 presenta el mismo nivel medio de estrés.

En definitiva, se puede concluir que los docentes de educación primaria que pertenecen a las instituciones privadas son los que presentan mayores niveles de estrés sin importar la antigüedad que ellos tengan. Según los resultados obtenidos, existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y estabilidad emocional, y se puede afirmar que las personas estables emocionalmente poseen además mayor autoestima. A su vez, toleran mejor la frustración ya que son capaces de controlar los estados tensionales asociados a la experiencia emocional y su propio comportamiento en situaciones adversas. Los controles conductual y emocional que componen el constructo estabilidad emocional están directamente relacionados con la capacidad de sobreponerse a situaciones negativas, tal como se observa en los resultados obtenidos. También se puede decir que las personas con un gran control emocional y de impulsos aceptan mejor las críticas de los demás y la incertidumbre; tienden a la planificación de la acción actuando de forma eficaz y al afrontamiento de situaciones, y aprenden de ellas aun cuando suponen fracaso. Cuanto mayor es la estabilidad emocional, menores son las creencias irracionales de las personas; no son personas de pensamiento rígido, inflexible sino que se adaptan a las situaciones y tienen en cuenta otras opiniones. Este tipo de investigaciones contribuye al desarrollo de nuevas técnicas de evaluación y al conocimiento de la relación existente entre inteligencia, emoción, estrés y enfermedad.

Referencias bibliográficas

- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile*. Memoria para optar al título de psicólogo. Santiago: Universidad de Chile.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, I. K. (1989). "Assessing coping strategies: A theoretically based approach". *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 267-283.
- Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999). *La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Colección investigación N.º 135. Área de Estudios e Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- Cornejo, J. y Rodríguez, E. (1996). *Evolución de la satisfacción y vocación de profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente*. Santiago de Chile: FONDECYT.
- Davis, M., McKay, M. y Fanining, A. (1988). *Técnica cognitiva para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Ediciones Roca.
- Domech, F. (2005). "Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria". *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), pp. 471-483.
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). "Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores". *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21 (1-2), pp. 145-158.
- Erazo, M. (1999). *Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente*. Santiago de Chile: FONDECYT.

- Esteve, J. M. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". En Tenti, E. (comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO siglo XXI.
- Fierro, A. (1991). *El ciclo del malestar docente*. Madrid: Revista de Educación.
- Grasso, L. (1993). *La insatisfacción profesional de las maestras*. Mimeo. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Guerrero, P. (2005). *Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares XVIII*. Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.
- Kornblit, A. y Méndez Diz, A. (1993). *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Ediciones Roca.
- Macaluso, M. (1992). *El malestar de los maestros*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Manso, J. (2006). "Estructura factorial de Maslach Burnout Inventory-Versión Human Service Survey-en Chile". *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), pp. 115-118.
- Marshall, A. (1999). *El empleo en el sector educativo*. Serie Estudios Especiales. Documento N.º 1. Subsecretaría de Evaluación de la calidad educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Martinez, D., Valles, I. y Kohen, J. (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- Maslach, C. (2003). "Job burnout: new directions in research and intervention". *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), pp. 189-192.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). "Estrés y *burnout* en profesores". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), pp. 597-621.
- NIOSH (1999). *Stress at work*. Washington: National Institute for Occupational Safety and Health.
- Oliveira, D., Goncalves, G. y Melo, S. (2004). "Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 183-197.
- Omar, A. (1995). *Stress y coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Parra, M. (2001). *Salud mental y trabajo*. Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Consultado en www.psiquiatriasur.cl.
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Ponce, C. (2002). "*Burnout* estrategias de afrontamiento en profesores de educación básica". *Revista Psykhe*, 11 (2), pp. 71-88.
- Robalino, M. (2005). "¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente". *Revista PRELAC*, 1, pp. 7-23.
- Salanova, M, Martínez, I. y Lorente, L. (2005). "¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el *burnout* docente?: Un estudio longitudinal". *Revista de Psicología y del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), pp. 37-54.

- Seyle, H. (1952). *The Story of the Adaptation Syndrome*. Montreal: University Press.
- Tenti, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Siglo XXI editores.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Valdivia, C., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudios de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Función semiótica: creación y uso de signos compartidos

LIC. MARCELA BERCHIALLA¹

La función semiótica implica la posibilidad de evocar un objeto, una acción o un acontecimiento ausente mediante la elaboración y el uso de signos. El uso de signos establece en el niño el indicador de semiosis. El niño desarrolla desde muy temprana edad la posibilidad de comunicarse con los otros aunque no use aun el lenguaje. Es capaz de crear signos propios, nuevos y originales, de vivir un mundo simulado a través del juego y de imaginar realidades alternativas, donde las cosas tienen significados diferentes a los habituales.

Es así como el niño, antes de dominar el lenguaje –la herramienta semiótica más sofisticada con la que contamos los humanos–, logra comunicarse y hacerse entender con sus acciones y sus gestos. Se sitúan estas formas semióticas infantiles iniciales en la génesis y el desarrollo de los primeros signos-en-acción infantiles, su vínculo con las experiencias de intersubjetividad y su desarrollo hacia la capacidad de transformar la realidad y de actuar independientemente, o más allá, de lo que se ve.

En este trabajo, se rastrea en la ontogénesis del desarrollo psicológico del niño que aún no usa el lenguaje en interacciones subjetivas diádicas y primarias entre un niño y un adulto. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue conocer el modo en que se produce el desarro-

¹ Correo electrónico: marcelaberchialla@gmail.com

llo semiótico en la ontogénesis del niño. Para abordar la temática se realizó un rastreo bibliográfico de la función semiótica en la ontogénesis del desarrollo psicológico del niño desde el período de inteligencia sensorio-motriz (del niño que aún no habla). El pensamiento se refleja en el signo y no solamente en la palabra/lenguaje. El niño en el período preverbal, durante el desarrollo de la inteligencia sensorio-motora, se sirve de herramientas semióticas, de signos. Las interacciones anteriormente mencionadas se amplían y se incorporan en ellas los objetos y las acciones sobre los objetos. En este tipo de interacciones, el niño pasa a centrar su atención en los objetos y disminuye su atención en el adulto. Y por último, el desarrollo de la semiosis en interacciones subjetivas triádicas en las que el niño nuevamente pasa a centrar su atención en el adulto a partir de su interacción fallida con un objeto.

Según Piaget (1991), la función semiótica es la capacidad de evocar significados ausentes, ya sea un objeto o un acontecimiento, mediante el empleo de significantes diferenciados de sus significados. Establece su aparición en el niño a partir de los dos años de edad, y así la sitúa fuera del período de inteligencia sensorio-motriz, al inicio del período de inteligencia preoperatoria. La define como un conjunto de conductas en orden de aparición de complejidad creciente. Todas ellas tienen en común la imitación diferida a partir de la cual se irán desarrollando. Piaget postula que la imitación diferida es una de las formas de paso entre las conductas sensorias motrices y las conductas representativas, independientemente del lenguaje, pese a que sirve a su adquisición. Sostiene que existe una función simbólica más amplia que el lenguaje y que engloba, además de los signos verbales, todo el sistema de símbolos en sentido

estricto. La fuente del pensamiento debe buscarse en la función simbólica que se explica por la formación de las representaciones.

Estas conductas son: la imitación, el juego simbólico, la imagen gráfica, la imagen mental, los recuerdos y el lenguaje. En relación con este último, Piaget lo diferencia de las otras conductas semióticas mencionadas ya que según él el lenguaje constituye el uso de signos colectivos, que por lo tanto son convencionales y arbitrarios. El niño no construye símbolos propios, como sí lo hace en las formas de pensamiento semiótico anteriormente mencionadas.

Otros teóricos ubican más tempranamente el desarrollo de la capacidad de evocar ausencias en relación con el planteo piagetiano. Freud menciona la posibilidad de evocar un objeto ausente a temprana edad; aunque no recibe una denominación específica, se menciona que el bebé puede reconstituir la imagen del seno materno a partir de la experiencia de satisfacción. Piaget hace referencia a que desde el psicoanálisis se considera una conducta simbólica cuando el bebé succiona su pulgar. Piaget (1971) se preguntaría: ¿de dónde procede esa posibilidad de evocar mucho antes de la formación de las primeras imágenes mentales? El genetista sólo ve el inicio de los primeros hábitos en la succión del pulgar. Afirma que esta conducta no constituye un acto reflejo. Se trata de una conducta adquirida, el hábito es un esquema sensomotor de conjunto ya que no se diferencia medios y fines. Se trata de una succión sistemática por coordinación de los movimientos del brazo y de la boca.

También la imitación ha sido ubicada mucho antes de la edad de 16 meses, que es cuando aproximadamente Piaget menciona que el niño puede imitar en ausencia. Tal es así que se habla de la capacidad imitativa en bebés de pocas semanas de vida.

Español (2004) sostiene que en las primeras acciones comunicativas del niño se intercalan esquemas de acción dirigidos a las personas: la búsqueda del contacto ocular se intercala con el fenómeno de atención conjunta. El juego de miradas que transita del contacto ocular a la atención conjunta nos lleva a la otra cara de la semiosis humana: la intersubjetividad. Antes de producir gestos comunicativos, el niño ha estado inmerso en un universo semiótico como receptor y emisor de signos. El desarrollo del gesto de señalar muestra la construcción de la intención comunicativa en el escenario de situaciones de interacción. El niño logra una semiosis con intención comunicativa en situaciones de intersubjetividad secundaria: el gesto de mostrar.

Los adultos no sólo interpretan las acciones intencionadas de los niños sino también aquéllas que no lo son. Las acciones del bebe son sometidas desde el principio al filtro de la interpretación humana. Estas atribuciones adultas en el desarrollo ontogenético del niño poseen un papel evolutivo en el desarrollo de pautas intencionadas de comunicación. Español menciona que Treaverthen sostiene que en esta diada de interacción no todo corre por cuenta del adulto. Los bebés vienen dotados de sistemas expresivos y de ciertas competencias básicas para la interacción con las personas. Pese a su limitada capacidad de coordinación motora, los neonatos producen respuestas que guardan armonía con relación a los estímulos interpersonales que reciben. Frente a las personas interesantes para el niño se observan movimientos faciales (abrir y cerrar la boca) que tienden a ser interpretados como dotados de intención comunicativa y como pautas relevantes en cursos de interacción humana. La reciprocidad expresiva entre adulto y niño, aunque la intención de significar no constituye las acciones del bebe, se puede entender en términos de semiosis no intencionada. En esta experiencia empática

de conexión que se da en esta diada, el bebé construye cierta noción del otro. Para Trevarthen las expresiones de los bebés son especulares a las de los adultos con los que interactúan. A partir de los estados de reciprocidad expresiva habla de la intersubjetividad primaria.

Trevarthen (1977) plantea que en situaciones de intersubjetividad primaria, en un contexto de interacción con forma de diada entre un bebé y un adulto, generalmente su madre, a partir de la capacidad imitativa del bebé de las expresiones faciales del adulto, el bebé puede desarrollar lo que Trevarthen denomina "protogestos". Se trata de una semiosis no intencionada. Se manifiesta en el bebé una disposición para conectarse mentalmente con los demás. En los estados de intersubjetividad primaria se coordinan intersubjetivamente estados emocionales internos, se vive la emoción a través de la expresión del otro. Este estado no implica la existencia de una intersubjetividad en primera persona del singular (no constituye una discriminación yo-tú) sino como un primitivo e indiferenciado nosotros. Según Rivière (1996) este término acuñado por Trevarthen refiere a una motivación esencial en el desarrollo que permite percibir de algún modo inicialmente indiferenciada la significación humana de ciertas expresiones.

Rivière (1996) menciona que Trevarthen considera que hay dos motivos que regulan el comportamiento infantil: conseguir mayor dominio sobre los objetos y conseguir un motivo para compartir con los otros, y lo sitúa alrededor de los dos meses. La madre regula las expresiones del bebé acompañando sus gestos con vocalizaciones o mímicas, adoptando un estado de ánimo paralelo: Así responde el bebé a la iniciativa materna, mostrándose pre-dispuesto a verse inmerso en el vaivén expresivo que la madre teje en torno a él.

Sucede que en lugar de seguir en aumento, estos dispositivos de interacción con la madre se atenúan y ahora el niño muestra un interés mayor en los objetos que la madre le presenta. Se da la interacción conjunta con algún objeto o tema compartido. A partir de los seis meses, cuando el bebé se puede sentar, comienza a explorar los objetos y les aplica esquemas de acción de reconocimiento motor: golpear, lanzar, sacudir. El interés por los objetos y por las acciones que los otros realizan con ellos propicia la transición del niño (a partir de los nueve meses) del modo de intersubjetividad primaria al modo de intersubjetividad secundaria.

También en estos dispositivos de intersubjetividad secundaria se da el contacto ocular y la atención conjunta pero ahora orientada al interés en un objeto. El niño no pide que su compañero realice ninguna acción motora.

Además de los protogestos, Trevarthen menciona al gesto de mostrar. Afirma que este tipo de gesto evidencia la capacidad del niño de tener relaciones con los otros a través de las cosas. En esta situación de interacción niño-adulto-objeto se forma la relación triádica que caracteriza a la intersubjetividad secundaria. Así, las interacciones subjetivas diádicas y primarias entre el niño y el adulto se amplían y se incorporan en ellas los objetos y las acciones sobre los objetos. Cuando el niño realiza el gesto demostrar se puede suponer que existe en él la noción de otro hacia el cual dirige su signo.

Vigotsky (1991) se refiere a la posibilidad de semiosis en el niño, que denomina la mediación semiótica. Rosas (2008) sostiene que Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural, y que la actividad del hombre es el motor del proceso de desarrollo humano. Para Vigotsky el proceso de formación de las

funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individualmente sino en la interacción o cooperación social.

Vigotsky (1991) postula la acción del hombre como una acción mediada. El ser humano en su acción utiliza instrumentos mediadores: herramientas y lenguaje. El desarrollo cognitivo no se produce por la acción en sí misma sino por la forma en que herramientas y signos de que se dispone hacen posible la actividad. Sostiene que esa actividad es “inter-actividad”, conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros. La actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente.

Español (2004) sostiene que, a diferencia de Piaget, la actividad que propone Vigotsky es una actividad culturalmente determinada y contextualizada: es el propio medio humano el que proporciona al niño los mediadores que éste emplea en su relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado.

Para referirse a la actividad mediada a través de signos, Vigotsky se refiere a la mediación semiótica. En la teoría de Vigotsky (1991), resulta central el papel que otorga al lenguaje en el proceso de desarrollo psicológico, por el hecho de constituirse en el mediador por excelencia. Para Vigotsky la actividad no es una “manifestación” de los procesos psicológicos, sino justamente el medio por el cual dichos procesos llegan a formarse en la mediación social e instrumental. El lenguaje aparece entonces como un instrumento de mediación cultural capaz de activar y

de regular el comportamiento, primero desde afuera, en el plano interpsicológico, y más tarde desde adentro, en el plano intrapsicológico, tras ser interiorizado.

Rosas (2008) considera que el análisis que desarrolla Vygotsky del gesto de señalar muestra de un modo claro el desarrollo de la intención comunicativa en el escenario de situaciones de interacción. Es así como en el niño, ante el intento fracasado de tomar un objeto, se produce una reacción. El gesto se convierte en indicativo para los otros y luego el niño considera su movimiento como una indicación. El movimiento pasa de estar dirigido a un objeto a estar dirigido a otra persona. El niño es el último en tomar conciencia de su gesto, de su significado y de su función, que se determinan al principio por la situación objetiva y luego por las personas.

Rosas (2008) afirma que según Vygotsky el carácter comunicativo de la acción se lo otorga el medio social, las personas que interactúan con el niño otorgan significado a su movimiento y el movimiento pasa a ser un elemento del plano interpsicológico y en sentido propio se convierte en un signo intrapsicológico. La existencia de este signo es lo que le permite al niño ejercer control sobre las personas de su medio social, ir más allá del control físico que sobre los objetos le permitía su cuerpo. Una vez significado el movimiento del niño por su medio social, se desarrolla la internalización.

La relación entre movimiento frustrado y acción del otro en un inicio es fortuita, ya que no ejerce control voluntario, en este caso el movimiento no es usado para lograr su objetivo a través de los otros. Cuando el niño utiliza el gesto indicativo como tal, ya no fija su atención en el objeto sino en la persona. Se establece un plano comunicativo ya que la acción de señalar se ha vuelto un gesto

con significado para las personas. Vigotsky atribuye al gesto indicativo la función de indicar que el funcionamiento intrapsíquico ha cambiado.

Sin embargo para Piaget (1971) las acciones intencionadas no tienen una acción comunicativa sino que son el resultado de una combinación de esquemas de acción. Piaget reconoce la aparición de las primeras acciones intencionadas y las sitúa en a los 8-12 meses aproximadamente. Se producen acciones dirigidas a metas en las que se coordinan medios y fines. El niño ejercita un esquema como medio para ejercitar otro esquema que es la meta de la acción. Un ejemplo de esto sería la acción de apartar un objeto para agarrar otro.

Aun así constituyen el material con el que se construirán las acciones intencionadamente comunicativas en la interacción adulto-niño-objeto. Acción intencionada y acción intencionadamente comunicativa no se confunden pero la segunda supone la primera. El análisis que Vigotsky desarrolla del gesto de señalar muestra de un modo claro la construcción de la intención comunicativa en el escenario de situaciones de interacción. Esclarece de forma clara cómo un gesto puede convertirse sobre la base de una acción intencionada fallida en un espacio de interacción con el adulto que completa la acción del niño.

Español (2004) sostiene al respecto que a partir de la intervención del adulto, en la que sus acciones se dirigen al objeto y al niño, se prepara territorio para que el niño pueda intercalar esquemas de acciones dirigido a objetos esquemas de acciones dirigidos a personas y logre de esta manera realizar acciones intencionadamente comunicativas.

Esta autora además señala que en el proceso de formación de los gestos parecen presentarse formaciones intermedias, no intencionalmente comunicativas aún, en las cuales los estados de intersubjetividad cumplen un papel crucial.

La variabilidad de formas de estar con los otros que no son estrictamente comunicativas no se limita a formas previas de la comunicación intencionada; incluso cuando ésta se ha establecido, otros modos subsisten.

Son los gestos a través de los cuales el niño evoca situaciones no dadas y según Piaget (1971) podríamos pensar que el niño sólo lo hace por placer. Se trata reproducciones signícas que comienzan a manifestarse en momentos posteriores del desarrollo y tienen un vago carácter comunicativo. Sin embargo el niño suele integrar al adulto a la situación. El gesto evoca la situación de una comida real y los miembros de la interacción comparten este referente u objeto, a la vez que comparten el gesto imitativo que sirve de signo. Este signo no parece producirse con la intención de mostrar algo a otro; simplemente parece estar generado en un espacio compartido, por lo cual el compartir no merece ser formulado como meta. El niño además puede construir gestos imitativos dentro del juego simbólico en soledad, pero según Silvia sería una soledad en la que es emisor e interpretarte de sus propios signos en un espacio psíquico.

Rivière (1996) propone la suspensión como mecanismo de producción de significado. Se trata de un mecanismo de generador de formas de semiosis muy distintas y de diverso grado de complejidad. Según Español, en su concepción de desarrollo semiótico confluyen el espíritu piagetiano con ideas interaccionistas de Vigotsky matizada con la noción de intersubjetividad acuñada por Treavert-hen. Se da la confluencia de tres líneas: acción, interac-

cionismo e intersubjetividad. El niño construye distintas formas de semiosis que se elaboran y se complejizan a lo largo de la ontogénesis humana. Se dan distintas formas de semiosis que se elaboran y se complejizan a lo largo de la ontogénesis humana. Son cuatro niveles que corresponden a formas semióticas particulares. La teoría de Rivière se inicia con modos de semiosis no lingüísticos que anteceden al lenguaje en la filogenia y en la ontogenia.

Rivière (1996) establece un nivel cero; las metonimias animales hacen referencias a que las expresiones emocionales de los animales no son intencionadamente significativas. Constituyen una herencia animal filogenética de contacto con los otros. Las expresiones emocionales son previas a la aparición de la intención comunicativa. Según Rivière las expresiones emocionales toman un valor de signos anticipatorios que permiten que sean considerados un fenómeno semiótico. Requieren un intérprete, no necesariamente consciente de su interpretación que actúa en consecuencia con el valor anticipatorio de esos signos. El intérprete genera un nuevo signo y se genera la reciprocidad expresiva. Es lo que Treaverthen denomina intersubjetividad primaria, y es situado por Rivière en el nivel de la filogénesis o nivel cero de la ontogénesis. La imitación jugaría un papel importante en la constitución y en el desarrollo de las capacidades de intersubjetividad primaria. Rivière considera que la imitación como forma de expresión intersubjetiva permite establecer una conexión entre los estados internos de experiencia emocional del bebé y la expresión de las emociones. Las expresiones emocionales; acciones surgidas por el mecanismo de suspensión semiótica en la filogénesis, al participar en contextos de interacción se enlazan con la capacidad imitativa y permiten el vaivén expresivo que caracteriza la díada adulto-niño.

En el nivel uno, Rivière sitúa los gestos comunicativos. En este nivel la producción de significado, al igual que las metonimias animales, se da a partir del inicio de la acción dejando en suspenso el resto. Se trata del gesto de ser alzado, del gesto de mostrar y del gesto de señalar. Ante la creencia de ser alzado, instaura en el adulto una intención que el adulto no tenía. La acción se produce y se transforma en gesto, además de darse en un contexto de interpretación humana se pone en juego un mecanismo que radica en iniciar acciones y luego abandonarlas a la interpretación de los otros. El gesto se configura mediante la suspensión. Surge en un contexto diádico, sin embargo la mayoría surgen en contextos triádicos; incluyen objetos y situaciones del mundo.

Los objetos presentes desde los esquemas sensorio-motores se incorporan a acciones con funciones comunicativas. Rivière los llama gestos triádicos al gesto de señalar y mostrar. Estas formas de comunicación intencionada que aparecen durante el último primer año de vida implican una forma primaria de conciencia semiótica; conciencia del otro como intérprete.

La expresión de las emociones y el gesto de ser alzado se dan en situaciones diádicas y el gesto de señalar y de mostrar se da en situaciones triádicas. En las primeras formas de intersubjetividad primaria, expresiones del bebé complementarias o especulares a la madre. Estas formas no parecen implicar conciencia del otro como intérprete ni la intención comunicativa.

Cuando el niño señala un objeto podemos suponer que posee algún grado de conciencia de provocar alguna actividad sónica y que no ejerce efectos materiales sobre el mundo sino consecuencias mentales en los compañeros de la interacción.

Según Rivière desde el inicio de la comunicación intencionada aparecen pautas proto-declarativas; se trata de compartir la atención y el interés por los estados del mundo. El niño comparte sin mediaciones conceptuales estados emocionales a través del intercambio de gestos expresivos que constituyen la noción del otro como sujeto, dotado de interioridad mental.

Las pautas proto-declarativas implican una intersubjetividad compleja que considera la noción del otro como sujeto. En el primer nivel de suspensión la fuente de suspensión es una pre-acción y el producto semiótico es un gesto déictico que aún no tiene carácter simbólico pero que comprende formas complejas de intersubjetividad.

En el segundo nivel Rivière sitúa la elaboración de símbolos enactivos. En este nivel de suspensión semiótica el significante es la acción; se trata de símbolos en acción. Durante el segundo año se desarrollan formas complejas de suspensión que comparten con el primer nivel que la generación de semiosis se produce en el vacío que deja la suspensión y en el hecho de que la acción se desgaja de su función inicial. Lo que ahora se deja en el aire ya no son las pre-acciones sino acciones instrumentales.

En un tercer nivel se sitúa al juego de ficción, aproximadamente al año y medio de edad. En un principio se da un juego funcional que no implica la sustitución de objetos o invención de propiedades sino que consiste en aplicar a objetos funciones convencionales. En un momento posterior de su desarrollo el niño despega de los objetos las acciones que le son aplicadas. Deja en suspenso las propiedades de los objetos y situaciones y aplica sobre ellos acciones que no son las convencionalmente aplicadas. El niño se sitúa en un mundo simulado.

En el cuarto nivel la suspensión se realiza sobre la cadena lingüística, lo que da lugar a la comprensión metafórica y a otros fenómenos de doble semiosis, como lo son la ironía y el sarcasmo.

En definitiva, ¿en qué consiste la semiosis en la ontogénesis del desarrollo psicológico del niño y a partir de qué signos idiosincrásicos podemos rastrear su génesis en el niño que aún no usa el lenguaje?

Para Piaget y Rivière el carácter simbólico de un signo está determinado por la relación de representación que se establece entre un signo y su objeto. Como son varios y distintos los modos de representar, se habla de “función semiótica”, que subyace a todos ellos. Y diferencian entre símbolos que representan de modo convencional y símbolos que representan de modo figurativo. Para Piaget el carácter semiótico de un signo no está determinado por la modalidad arbitraria de relación que se establece entre signo y objeto sino por la capacidad de representar lo ausente.

Existe en Piaget una diferencia entre la actividad simbólica constituida por significantes arbitrarios y convencionales que constituyen el lenguaje y el símbolo en sentido estricto como producción individual y motivada. Desde este punto de vista, el símbolo lúdico es para Piaget símbolo en sentido estricto más que el lenguaje.

Rivière retoma la idea piagetiana de función simbólica como capacidad de evocar significados ausentes mediante el uso de significantes diferenciados de sus significados y orienta su trabajo hacia el análisis del proceso de selección de significantes motivados e idiosincrásicos. Pero está en desacuerdo con la concepción piagetiana del símbolo que lo lleva a desatender su función comunicativa y se acerca a la concepción de Vigotsky, según la cual las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres

humanos. Rivière sostiene que se trata de la asimilación de esquemas de acción y de interacción. La acción simbólica del niño está inmersa en un contexto de interacción comunicativa en situaciones de intersubjetividad.

Dentro de estos dispositivos de intersubjetividad se pueden producir semiosis de la significación, en las que las intenciones de comunicar no existen. Se trata de modos de estar con el otro que permiten compartir signos aunque no sea una semiosis intencionada, y una semiótica de la comunicación donde la intención define el acto semiótico. Existe también otro tipo de gesto cuya meta no se constituye a partir del compartir con los otros ni del comunicar. Ésta se realiza en el mismo placer, como sucede en el juego simbólico (Piaget) o en el juego de ficción (Rivière).

La posibilidad de semiosis ha sido denominada de forma distintiva: función semiótica (Piaget), mediación semiótica (Vigotsky), semiosis por suspensión (Rivière).

Piaget sitúa la posibilidad de pensamiento semiótico en el niño tardíamente en relación con el planteo freudiano y con otros psicólogos del desarrollo como Treavert-hen, Vigotsky y Rivière. Para cada uno de ellos la semiosis es ubicada en distintos momentos del desarrollo del niño y también demuestran concepciones diferentes acerca de lo que es un signo. Para Piaget el signo remite a un significativo diferenciado. Para Vigotsky cualquier cosa puede convertirse en signo siempre que haya un interpretarte, una mente, otro.

Se diferencian signos convencionales, como el lenguaje, y signos no convencionales. Dentro de estos últimos no existe un acuerdo unánime que permita una lista finita de ellos. Se concibe como formas semióticas de producción de signos no convencionales: proto-gestos (expresiones faciales del niño), gesto de mostrar, gesto de señalar, gesto imitativo propio de la imitación diferida, juego

simbólico o juego ficcional, imagen gráfica, imagen mental, obras de arte, acciones en suspenso, lenguaje, palabra y la metáfora, el sarcasmo y la ironía como fenómenos de doble semiosis.

Referencias bibliográficas

- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: Machado libros.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- (1991). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Rivière, A. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rosas, R. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Trevarthen, C. (1977). "Descriptive analysis of infant communicative behavior". En Schaffer, H. R. (ed.). *Studies in mother-infant interaction*. Londres: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Expectativas y creencias sobre la psicoterapia en consultantes jóvenes que buscan ayuda psicoterapéutica de orientación cognitiva

Ps. ALEXANDRA PETRINI¹

Los primeros tiempos de la psicoterapia fueron difíciles; durante algunos años, psicoanálisis y psicoterapia fueron sinónimos. Estas confusiones dificultaron la elección de los pacientes entre los diversos modelos de psicoterapias existentes. Paralelamente, el movimiento psicoanalítico debió enfrentar una fuerte resistencia en la sociedad. Además sufrió rápidas escisiones. Las deserciones de Adler y de Jung dieron lugar al surgimiento de nuevos enfoques terapéuticos. El movimiento psicoanalítico “oficial”, conducido por Freud, se sobrepuso y logró su reconocimiento académico y público en la comunidad después de la Primera Guerra Mundial, cuando el psicoanálisis ingresó plenamente en la Universidad de Viena.

Mientras tanto, dos nuevos enfoques emergieron con mucho ímpetu. Moreno creó el psicodrama. El otro enfoque, algo más cercano al psicoanálisis, surgió a partir de la analítica existencial de Binswanger y fue el inicio de una tradición que derivó en una potente corriente terapéutica: la terapia humanista-existencial. A medida que fue transcurriendo la segunda mitad del siglo XX, la psicoterapia fue alcanzando un grado cada vez mayor de reconocimiento

¹ Profesora Asociada de Métodos y Técnicas Psicoterapéuticas. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: alexandrapetri@yahoo.com.ar

social. La demanda crecía aceleradamente y los centros asistenciales aumentaban la dotación de profesionales y multiplicaban la oferta.

La psicoterapia moderna marcó su ingreso a partir del hallazgo de pruebas empíricas de validación. El principal objetivo pasó a ser la promoción de cambios y, a través de ello, la búsqueda por mejorar la calidad de vida. La idea de que el objetivo de la psicoterapia es el cambio humano se instaló en el horizonte de la práctica. Otras dos notas distinguen el ingreso de la psicoterapia en la etapa moderna. En primer lugar, la aparición de un nuevo modelo, la terapia cognitiva, que marca una bisagra en el campo de la teoría. Además de la enorme propagación de la terapia cognitiva, otro fenómeno de gran impacto afectó el campo de la psicoterapia. Desde diversos ángulos se inició un movimiento destinado a promover la integración de los distintos modelos y enfoques. La terapia cognitiva, por ser un enfoque que ha relevado el carácter procesal de la terapia, se ha mostrado permeable a favorecer muchos enfoques integrativos con ejemplos como la terapia cognitivo-analítica (Ryle, 1991); la terapia cognitivo-existencial (Pacciolla y Mancini, 2010), además de haber dado lugar a la articulación con la terapia de conducta en lo que es la variante más difundida; y la terapia cognitivo-comportamental (Fernández Alvarez, 2011).

¿Qué lo trae a la consulta? Esta pregunta es una de las más habituales de nuestro repertorio cuando iniciamos el diálogo con quien consulta por primera vez. Suele ser bastante eficaz y la respuesta que obtenemos es una buena manera de introducirnos en el motivo de consulta. En la clínica no existen fórmulas universales y los seres humanos en busca de ayuda constituyen una población de inagotable diversidad, por sus estilos, sus historias y los modos peculiares con que se conducen en la relación con

los demás en general y con nosotros en particular. Esto no implica negar que haya alguna generalidad o ciertas tendencias dominantes en el comportamiento de las personas que nos convocan al trabajo, por eso resulta útil disponer de principios o de ejes orientadores para nuestras acciones, aunque no constituyan reglas fijas ni inmutables.

La pregunta con la que introducimos, a menudo, el primer encuentro suele articularse con esta otra: “¿en qué puedo ayudarlo/a?” Preguntarle eso a alguien es una señal de nuestra disposición para con él o ella y eso mismo es lo que se espera de nosotros. Muchas veces se falla por no ponderar la cuota de ilusión que podemos generar. Antes de situarnos en el rol de alguien que puede ayudar al otro es preferible pasar por la estación de conocer qué es lo que el otro espera conseguir con su visita. La distinción primordial requiere una acción muy delicada de deslindar la búsqueda del paciente. En el profesional también pueden confundirse la voluntad de ayudar al paciente dentro del límite de lo posible con el deseo de satisfacer sus propias expectativas de logro.

Evaluar correctamente las exigencias que nos plantea el proceso terapéutico es una medida protectora muy saludable para el terapeuta. En nuestro desempeño es fundamental tener presente que para cuidar de otros es imprescindible que seamos capaces de cuidar de nosotros mismos. En este marco, la efectividad de la psicoterapia depende de varios factores. Algunos son propios del paciente, de su entorno y del contexto social en que se configura la demanda. Otros derivan del modo en que operan el terapeuta, su ámbito de pertenencia y el marco científico y profesional en que se desenvuelve. El puente que une ambos fenómenos es el terreno sobre el que se asienta la alianza terapéutica, probablemente el más potente predictor de los resultados de un tratamiento.

Tres fuentes convergen en el desempeño del terapeuta y mantienen una compleja relación entre sí: la experiencia clínica, el entrenamiento y la investigación. La idoneidad del terapeuta se pone de manifiesto como resultado de una combinación de capacidades. Algunas de ellas son naturales pero otras surgen como resultado de algún aprendizaje sistemático.

Desde el primer contacto con el terapeuta, el paciente espera que aquél empatee con él y muestre una buena dosis de contención, especialmente ante sus dificultades y sus debilidades. La habilidad para convivir con la situación de otro ser humano, en particular cuando muchas veces ese ser humano cree que su sufrimiento es único, requiere de un don natural, no sólo para poder experimentar esa vivencia sino para encontrar el canal adecuado de expresión, para determinar qué conocimientos y qué destrezas resultan primordiales para conducir del mejor modo posible la psicoterapia.

En función de ello, Hill y O'Brien (1999) describieron tres etapas en el proceso de entrenamiento: exploración, *insight* y acción. En la primera, el psicoterapeuta aprende los medios necesarios para ayudar a explorar pensamientos, sensaciones y acciones. En la etapa de *insight*, el terapeuta debe desarrollar los recursos para ayudar al paciente a una comprensión diferente de sus conductas. Finalmente, en la última etapa, los terapeutas logran motivar a los consultantes a ensayar nuevas conductas, facilitan la implementación de habilidades y proporcionan *feedback* sobre los intentos de cambio, así como la elaboración emocional del proceso (Fernández Alvarez, 2008).

Por lo antedicho, los objetivos del presente estudio son a) explicitar cuáles son los prejuicios más frecuentes respecto a la psicoterapia y los psicoterapeutas; b) describir qué tipo de psicoterapia buscan los pacientes; c)

esclarecer los argumentos que fundamentan sus elecciones; d) explorar qué objetivos terapéuticos persiguen los consultantes.

Para la estrategia metodológica se diseñó un estudio de fuentes primarias, con consultantes que asisten a un centro de psicoterapia que se dedica a trabajar con un modelo cognitivo integrativo social. Dicha institución se fundó en 1999 en la ciudad de Rosario con la misión de sembrar la propuesta de la Fundación AIGLÉ en distintos puntos del país. Así Altué representa a AIGLÉ. Los pilares centrales de esta forma de trabajo son asistencia, docencia e investigación. El equipo de profesionales de la institución se encuentra conformado por psicólogos y psiquiatras, tiene un servicio de admisión que permite diseñar un tratamiento ajustado a las necesidades particulares de cada consultante.

El procedimiento de selección de los participantes se dio inicio una vez que el consultante solicita la primera entrevista, la cual se filmó en su totalidad previo consentimiento verbal y firmado de los consultantes. Los participantes fueron 25 jóvenes (15 mujeres y 10 varones), entre 18 y 35 años con una edad promedio de 32.4 años. Particularmente, se tomó esta muestra ya que los objetivos del presente estudio buscaban recabar información sobre las creencias y las expectativas de jóvenes adultos consultantes con respecto a la psicoterapia. Los criterios de exclusión, que se utilizaron para definir la muestra, indicaron la excepción de personas que pertenecen al ambiente psi ya que sus creencias y expectativas se pueden ver sesgadas dado a sus conocimientos previos. También fueron excluidas aquellas personas que no prestaron su consentimiento informado.

Para la recolección de los datos se trabajó con entrevistas en profundidad con los siguientes ejes: a) prejuicios respecto a la psicoterapia y los psicoterapeutas; b) tipo de psicoterapia elegida; c) fundamentos de las elecciones; d) objetivos terapéuticos que persiguen los consultantes.

La mayoría de los entrevistados tenían experiencias previas, es decir, tanto un proceso de psicoterapia como entrevistas aisladas de consulta, tal como se especifica a continuación.

Tabla 1: Tipo de experiencias previas de los consultantes

Tipo de experiencia	Frecuencia
Psicoterapia psicoanalítica	2
Otras psicoterapias (gestalt, sistémica)	1
No pueden especificar el tipo de psicoterapia	7
Consultas aisladas	1
Varias de las opciones anteriores	11
Sin experiencia previa	3
Total	25

Como se observa, muchos consultantes habían realizado consultas aisladas o algún tipo psicoterapia, las cuales abandonaron por diversos motivos: “no me gustó, sentí que no me entendía...”, “no me hablaba y me cansé... yo tampoco sabía qué decir y no sabía para qué iba...” o “no notaba ningún avance... aunque fui tres veces y ahí le pedí a una amiga que es psicóloga y me recomendó otro lugar...”

Sobre los prejuicios más frecuentes respecto a la psicoterapia y los psicoterapeutas, se evidencian los siguientes: que es lento; que no les hablan ni devuelven nada, que no va a servir. Aparece mucho descreimiento de la psicoterapia y de los psicólogos, tal como refiere uno de los participantes: “hablar con un psicólogo es para mí como sentarme frente a un espejo”.

En cuanto a las expectativas, el relevamiento de datos muestra que al ser indagados sobre sus este punto la mayoría puede identificar objetivos terapéuticos claros y definidos. Esos objetivos a trabajar reflejan la gran necesidad de los consultantes de encontrar un cambio y solución a lo que les aqueja. Al ser preguntados sobre los tiempos que consideran que les puede llevar, casi todos plantean la preocupación por “resolver las cosas del momento”, “avanzar” o “lograr cosas”.

En cuanto al tipo de psicoterapia que buscan los pacientes, muchos de los entrevistados refieren elegir terapia cognitiva. A modo de ejemplo se citan los siguientes fragmentos:

- “Sé lo que me pasa y por donde puede venir y no lo enfrento. La cognitiva va a ayudarme. Psicoanálisis no, sufro mucha ansiedad y me dijeron que la terapia cognitiva me va a ayudar.” (mujer, 27 años)
- “Busco tener otras alternativas... no quiero que ir a un psicólogo sea como sentarme frente a un espejo. Me hablaba a mí mismo y no tenía respuesta del otro lado”. (varón, 36 años)
- “Quiero y busco que me indiquen qué poder hacer... tener herramientas para bajar la ansiedad...” (varón, 24 años)
- “Un análisis o algún tipo de psicoterapia que no sea muy prolongado; no quiero estar más de un año en tratamiento”. (mujer, 30 años)

- “Me interesa solucionar el ahora, lo puntual”. (varón, 25 años)

Por otra parte, sólo dos de ellos no tenían preferencias por ningún modelo y fueron derivados a este centro por amistades y referencias personales. Paralelamente, los consultantes fundamentan su elección de hacer psicoterapia a partir de malas experiencias previas, con otras terapias, propias o de sus allegados. Así lo demuestran sus dichos:

- “Nunca entendí bien el sistema; me terminaba yendo peor y los problemas los veía de la misma manera”. (mujer, 35 años)
- “Quiero cambiar, me siento estancada... siento que todas las semanas hablo de lo mismo”. (mujer, 33 años)
- “Estuve en un par de psicólogos pero no me dijeron nada. No me llenó nada de nada. Le conté a un compañero de trabajo y me dijo ‘no pierdas más el tiempo...’” (varón, 34 años)

Finalmente, en relación con los objetivos terapéuticos que persiguen los consultantes: ante la pregunta sobre qué buscan todos pudieron explicitar al menos un objetivo terapéutico y muchos enumeraron más de uno.

- “Ver todo más claro; poder ordenarme y proponerme metas”. (varón, 30 años)
- “Ser más segura de mí misma, no tener miedo a lo que me gusta, a vivir, no sé si me importa el tiempo pero quiero sentir cambios...” (mujer, 33 años)
- “Quiero seguridad personal, un poco más de iniciativa, relajarme un poco...” (varón, 24 años)

- “Lograr un equilibrio, me cansé de la montaña rusa que encima provocho yo”. (mujer, 27 años)
- “Volver a encontrarme conmigo y tener ganas de vivir; porque creo que me perdí...” (mujer, 38 años)
- “Ver las cosas de otra manera, ver como arrancar”. (mujer, 30 años)

Para concluir, la mayoría de los potenciales pacientes o consultantes en algún momento de la entrevista hacen referencia a la búsqueda de la terapia cognitiva por su forma de trabajo. Esto nos habla de una gran necesidad o demanda de encontrar alternativas, soluciones y cambios en sus vidas en tiempos más breves.

Por todo esto es que es un gran desafío para el mundo psi satisfacer a nuestros pacientes. Poder seguir dando respuesta a la demanda con ofertas cada vez más ajustadas es nuestra tarea diaria. El principio de la economía de recursos en la psicoterapia cognitiva integrativa busca una visión distinta principalmente para nosotros como diagnosticadores y marcadores de un diseño de tratamiento, que debe posibilitar un camino cierto y previamente acordado. Ante la inabarcable demanda, nuestros diseños se vuelven cada vez más artesanales y considero desde mi experiencia clínica que trabajar en equipo y en redes de profesionales es la mejor manera de brindarles a los pacientes la infinita posibilidad de recursos, estilos terapéuticos y especialización que ellos necesitan.

Referencias bibliográficas

Fernández-Álvarez, H. (2008). *Integración y salud mental. El proyecto Aiglé*. Madrid: Desclée de Brouwer.

- (2011). “Perspectiva de la psicoterapia”. En Fernández-Álvarez, H. (comp.). *Paisajes de la psicoterapia. Modelos, aplicaciones y procedimientos*. Buenos Aires: Polemos.
- Hill, C. E. y O’Brien, K. M. (1999). *Helping skills*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pacciolla, A. y Mancini, F. (2010). *Cognitivismo esistenziale: Dal significato del sintomo al significado della vita*. Milano: Franco Angeli
- Ryle, A. (1991). *Cognitive Analytic Therapy: Active Participation in Change*. Chichester: Wiley.

Reflexiones acerca de la psicología social y la psicología cultural

Ps. GABRIELA AITA¹

Decir que todo pensamiento humano es esencialmente de dos clases –razonamiento, por una parte, y pensamiento narrativo, descriptivo, contemplativo, por la otra– es decir tan sólo lo que la experiencia de cada lector ha de corroborar.

William James

En el presente trabajo se decidió establecer algunas posibles relaciones (de semejanza y de diferencia) entre la estructura psicológica social del sujeto y la psicología cultural, como forma de conocer lo nuevo y de enriquecer al mismo tiempo lo ya conocido. Inicialmente se desarrollarán aspectos de interés sobre lo concerniente a uno y otro término, y se considerarán las posibles relaciones entre ambos.

De un tiempo a esta parte se ha venido trabajando en el terreno de la psicología social como “campo de problemáticas”, entendiendo por problemática no un conjunto de problemas sino de premisas, es decir, supuestos teóricos a partir de los cuales el estudioso se plantea problemas. Dentro del recorrido realizado en dicha materia, se toman los pensamientos de los principales referentes de la sociología y de la psicología; en este último caso, se destacan estudiosos tales como: a) Watson, representante principal del conductismo que crea un modelo sustentado

¹ Profesora Asociada de Psicología del Desarrollo I y de Psicología del Desarrollo II. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: gabyaita@yahoo.com.ar

en las reglas estímulo-respuesta, que se mantiene vigente hasta la actualidad; b) Skinner, quien formula la teoría del refuerzo; c) la Escuela de la Gestalt, en el continente europeo, interesada en la influencia del ambiente, que, con sus principales representantes Wertheimer, Koehler y Koffka, introduce la noción de configuración de un todo a modo de conjuntos interactuantes equilibrados o disonantes, lo cual posibilitó una aplicabilidad para lecturas de fenómenos colectivos, como por ejemplo el fútbol, el ejército, las bandas, las pandillas, entre otros; d) Kurt Lewin, psicólogo de la Escuela de Berlín que emigra a Estados Unidos en los años treinta, desde la gestalt incursiona en la física y en el campo experimental y, desde esta perspectiva, construye la noción de campo dinámico, campo de fuerzas en el estudio con niños para analizar los “climas sociales”; e) contemporáneamente a la producción de teorías del comportamiento surge el psicoanálisis, que marcó sin lugar a dudas una ruptura en el modo de conocer y un aporte singular a la psicología social (Correa, 2000); se destaca el texto “Psicología de las masas y análisis del yo” (Freud, 1921). En ese escrito, se refiere con especificidad a la configuración del vínculo entre los hombres: “en la vida anímica aparece el otro integrado siempre como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la Psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social en un sentido amplio pero plenamente justificado” (Freud, 1921: 9).

Por otra parte, entre los referentes del pensamiento sociológico clásico se destacan: (a) Emile Durkheim, quien aporta el interrogante referente a los modos en que el individuo se integra a la sociedad; para este autor, la sociedad es como una fuerza que imparte normas a través de sus instituciones; en “El suicidio” plantea la hipótesis de que el equilibrio de la personalidad o la felicidad depende de

la intensidad de los lazos del individuo con la sociedad y que estos lazos no deben ser ni demasiado flexibles ni demasiado rígidos; b) Max Weber, quien otorga importancia a la acción racional que aporta al desciframiento de la interacción, ya que la acción debe entenderse en el sentido, subjetivo e intersubjetivo que le asignan los actores; c) Karl Marx, quien considera al hombre indisociable de la sociedad, siendo ésta el producto de la acción recíproca de los hombres; d) El interaccionismo simbólico, cuyo origen se fecha en el año 1938 cuando Herbert Blumer bautiza con este nombre a la corriente y pone el acento en la importancia de la negociación de sentidos entre sujetos sociales, de esta manera considera que la conducta humana no se basa en el esquema de estímulo-respuesta propuesto por el conductismo más radical sino que otorga un enorme privilegio al estudio de los contextos sociales en los que tienen lugar las interacciones cotidianas entre individuos y pone énfasis en la necesidad de tomar en cuenta la interdependencia que existe entre las variables que participan en una situación concreta de interacción.

En términos generales, a pesar de que todavía no parece haber consenso en el establecimiento de límites que separen la psicología social de otros campos de la psicología y de la sociología, se suele marcar como objetivo principal de la psicología social la armonización de los enfoques individuales y sociales en la reflexión sobre la realidad social. Por tanto, el interés básico de esta disciplina radica en el análisis, desde un enfoque psicosocial, de las interacciones sociales entre individuos y entre grupos humanos.

La amplitud del espacio conceptual de esta disciplina –si es que así puede ser denominada– remite a una gran variedad de teorías. Pese a que todas ellas parten de una misma premisa general –los hechos sociales no pueden

abordarse sin tomar en cuenta al sujeto individual, y a la inversa-, cabe destacar que cada propuesta acentúa elementos o fenómenos específicos. En este sentido, el debate que se instala en la disciplina suele plantearse en términos dicotómicos: aquellos enfoques que enfatizan lo psicológico y aquellos que priorizan lo sociológico.

Además de estas dos tendencias, se propone una psicología social crítica que sigue la línea de Marx, que se caracteriza por considerar al individuo como esencialmente social y, a su vez, vincula ideología y praxis. Desde esta perspectiva las formulaciones de Pichón Rivière aclaran:

La psicología social tiene como objeto de estudio el desarrollo y transformación de una relación dialéctica, la que se da entre estructura social y fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad. Dicho de otra manera, la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción de vínculo. (Pichón Rivière, 1985: 42)

De esta manera, se centra en el estudio de lo cotidiano haciendo hincapié en su carácter social e histórico, tratando de ir más allá de las apariencias, hacia la esencia de los fenómenos que estudia.

Por otra parte, a mediados de los años ochenta surge en el seno de la psicología social una corriente constructorista que toma: a) de la psicología social crítica, la reivindicación del carácter político y comprometido del quehacer científico; b) del interaccionismo simbólico, la concepción de realidad social como construcción; y c) de la hermenéutica y la etnometodología, la consideración del lenguaje para la construcción de la realidad. Ésta aparece como alternativa frente a la disyuntiva antes mencionada. Sin embargo, esta corriente no ha elaborado una propuesta teórica sino una propuesta metateórica (Ibáñez, 1989), recogiendo la esencia de la propuesta de una

psicología social construccionista. En primer lugar reconoce la naturaleza simbólica de la realidad social; ello implica que el adjetivo “social” no puede ser desvinculado del lenguaje y de la cultura. Entonces, lo social no se ubica ni fuera ni dentro de las personas sino entre las personas. En segundo lugar, el reconocimiento de la naturaleza histórica de la realidad social: lo que las prácticas sociales son en un momento dado es indisociable de la historia de su producción; por otra parte, la propia historicidad de la realidad le asigna un carácter procesual, por lo que no se puede separar proceso y producto (Ibáñez, 1989).

Actualmente, conceptualizaciones como las de Correa (2003) sostienen que a diferencia de aquellas posturas que “resuelven” la tensión individuo/sociedad vía la subordinación de uno sobre otro, su posición sobre el proceso de socialización consiste en mantener esta tensión de tal forma de poder conceptualizarlo como una integración dinámica de dos planos. Ésta permite, en un mismo movimiento, la construcción de la subjetividad como un emergente de la trama intersubjetiva y la habilitación del sujeto para participar en la lógica del mundo social a partir de la incorporación en el orden simbólico. Desde esta postura, hablar de construcción de la subjetividad implica asumir que no viene dada al nacer, sino que es el resultado de experiencias sucesivas del sujeto con su contexto sociocultural.

En los primeros momentos de socialización, estos aprendizajes están centralmente dirigidos a la construcción en el niño de la función semiótica, es decir, “la capacidad existente en el sujeto desde los dos años de evocar objetos, acciones y finalidades no presentes mediante imágenes, símbolos y signos” (Correa, 2003: 116). Éste es un atributo fundante de la subjetividad humana, ya que permite no sólo comunicarse a través de lenguajes verbales y

no verbales sino también ingresar al universo de significaciones socialmente disponibles y recrear interpretaciones de ese universo.

En definitiva, estas prácticas de socialización se enmarcan en diversos escenarios organizativos y grupales a lo largo de la vida del sujeto: familiares, escolares, laborales, comunitarios, etc., los cuales les imprimen distintas orientaciones y se relacionan con hábitos, normas y conocimientos a los cuales les subyacen fundamentos valorativos que varían de acuerdo con los contextos históricos, sociales y culturales de que se trate, y posibilitan la incorporación del sujeto al orden social a través de la prescripción/proscripción de comportamientos aptos. Esto muestra la significatividad del proceso de socialización como si fueran dos caras de una misma moneda: la internalización de sus instituciones y la capacidad generativa del lenguaje fundan nuestra subjetividad. El mecanismo básico que explica la socialización es la identificación. El escenario interaccional opera como sustrato de la identificación ya que son los intercambios comunicacionales teñidos de una fuerte carga de afecto los que posibilitarán que el niño tome como modelo a esas figuras significativas de su entorno (Correa, 2003).

Este breve recorrido por algunas teorías de la psicología social pone de manifiesto la amplitud del espacio conceptual de esta disciplina, su multiplicidad de enfoques, conceptos y temáticas abordadas. Así también permite plantearse algunos interrogantes tales como: ¿qué puede aportar la psicología cultural de Bruner a la comprensión o mejor entendimiento de la psicología social? ¿Cuáles son sus puntos de encuentros y de desencuentro?

A lo largo de este recorrido se transcurren distintos momentos: al principio se tendía a homologar ideas, conceptos, parecía que hacían referencia a lo mismo pero

con otras palabras. Sin embargo, al comenzar a recorrer la bibliografía se pudo advertir que la psicología históricamente quedó atrapada entre aquellos que veían lo psicológico sólo a partir del individuo, y consideraban lo social como un factor que incide en lo subjetivo, no que lo construye; y entre los que, tomando las raíces individuales y biológicas de la mente, incluían los instrumentos provistos por la cultura para dar cuenta de su funcionamiento.

De dicho recorrido parece destacable lo referido al giro narrativo que propone Bruner como forma de construcción de realidades, como forma de otorgarle sentido a la experiencia, a la acción humana. Las acciones humanas pueden ser vistas como textos que adoptan una estructura narrativa o de relato, cuyo estudio consistirá en la interpretación en tanto descubrirá las intencionalidades que constituyen y subyacen debajo del texto interpretado. En esta línea, Bruner cita a Paul Ricœur para quien la teoría de la narración desemboca en una teoría de la acción humana, es decir, la narración no es una enumeración de acontecimientos sino que el significado de sus componentes viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula. Cita también a John Searle, quien estudia el papel de la intencionalidad en la estructura de la acción humana.

Somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. (Bruner, 2002, contratapa)

Entonces, para construir una historia es necesaria una cronología, la temporalidad, la memoria se pone en juego, y si se pone en juego la memoria aparece la historia como mecanismo cultural para entender la realidad. Este autor nos dice que el modo de pensamiento narrativo consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, que al narrar estas historias vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido. A su vez, las historias son instrumentos para la negociación social: “El niño entra en la vida del grupo como participante de un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos, y no mediante una ejercitación privada y autista de procesos primarios” (Bruner, 1991: 29).

La construcción del significado surge del continuo análisis de la historia, de la trama subjetiva, de la narrativa. Este tipo de pensamiento se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Contar historias deviene de lo que es absolutamente particular, de lo que es sorprendente, inesperado, anómalo, irregular o anormal. Los sujetos hablan, y al hacerlo conllevan sus intenciones, lo hacen a través de los relatos, y éstos operan como medios que textualizan la subjetividad. Cuando se habla de relatos no sólo se hace referencia al lenguaje, sino al hecho de que la acción misma no se constituye sin una estructura narrativa; en este sentido el título de uno de sus libros expresa su relación: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Indefectiblemente la hermenéutica es esencial en la narrativa, en tanto construcción de significado y de sentido. Ya Freud (1909) había abierto una puerta en este sentido con “la novela familiar”, desde su concepción del aparato psíquico que la entiende como una construcción defensiva que remite y al mismo

tiempo encubre determinados situaciones de la vida familiar, la participación del sujeto en ellas y sus significaciones inconscientes.

La narración casi desde las primeras palabras del niño trata del tejido de la acción y de la intencionalidad humana. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, de los deseos y las esperanzas. Reitera las normas de la sociedad, proporciona una base para la retórica y puede incluso enseñar, conservar recursos, reiterar el pasado. (Bruner, 1991: 63)

Su interés no es buscar la verdad, su criterio no es el de verificación, sino que busca la verosimilitud, y la narrativa constituye un procedimiento de interpretación y no de explicación. Como se ha señalado anteriormente, pareciera ser que la psicología social ha puesto el énfasis en dar respuesta a la relación individuo-sociedad desde una lógica paradigmática, teniendo el vicio del abstraccionismo:

Desde los griegos, el pensamiento occidental ha tenido el curioso vicio de asumir que el mundo es racional y que el conocimiento verdadero de ese mundo siempre toma la forma de proposiciones lógicas o científicas que se someten fácilmente a la explicación... y hacer observaciones de vez en cuando para comprobar cómo encajan nuestras teorías unas con otras; no cómo encaja el mundo consigo mismo, sino nuestras teorías. (Bruner, 1997: 144)

No habla de las creencias, de los deseos, de las intencionalidades humanas, de lo inesperado, ya que a la realidad social se la aborda tratando de conceptualizarla. Esta forma de pensamiento busca la verdad, se ocupa de las generalidades e intenta encontrar leyes que expliquen los fenómenos. En palabras de Bruner (1986), esta modalidad lógico-científica se ocupa de las causas generales y de su determinación. Además emplea procedimientos para

asegurar referencias verificables y para comprobar la verdad empírica. Su ámbito, entonces, está definido no sólo por entidades observables, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse de manera lógica y contrastarse frente a las entidades observables.

En suma, si bien en los últimos desarrollos de la psicología social mencionados anteriormente se produce una ruptura respecto de las posiciones dicotómicas y se destaca el papel del hombre como actor y constructor de la realidad, el rol del lenguaje y de los intercambios simbólicos, y de los contextos históricos sociales, persisten epistemologías de las ciencias positivas como lógicas subyacentes.

Aquellos conceptos parecen perder su carácter de abstractos u objetivos a partir de la concepción de cultura que nos acerca Geertz (1973), y de su relación con el concepto de hombre, mente y pensamiento. El autor, entonces, entiende a la cultura como de índole semiótica, y concibe al hombre como un animal inserto en redes de significación que él mismo ha tejido, y la cultura es esa trama, esa urdimbre. Si el concepto de cultura es semiótico, su análisis ha de ser interpretativo, en búsqueda de significaciones. La cultura, afirma Geertz, es documento activo porque es pública, y es pública porque la significación lo es.

Además, sostiene que en la época de la Ilustración se concebía al hombre en su unidad con la naturaleza y que el nacimiento del concepto de cultura equivalió a la demolición de la concepción de la naturaleza humana del hombre como ser unitario. También postula que los intentos de situar al hombre atendiendo a sus costumbres asumieron varias direcciones, pero todas ellas se ajustaron a una concepción estratigráfica de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos y culturales de la vida humana (concepción que entiende al hombre como un compuesto en varios niveles, como capas de una cebolla).

Frente a esta idea, propone buscar relaciones sistemáticas entre diversos fenómenos y reemplazar esta concepción estratigráfica por otra, de carácter sintético, en la cual dichos factores sean tratados como variables dentro de sistemas unitarios de análisis. Tal es así que propone dos ideas: la primera sostiene que la cultura se comprende mejor no como complejos esquemas concretos de conducta (costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos) sino como una serie de mecanismos de control (planes, recetas, fórmulas, reglas, programas) que gobiernan la conducta; la segunda idea refiere que el hombre es el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, de esos programas culturales para ordenar su conducta (Geertz, 1973).

Esta conceptualización retoma los aportes de George Mead (1953) que sostiene que el pensar consiste en el tráfico de símbolos significativos, de aquello que es usado para imponer significación a la experiencia. La cultura sería condición esencial de la experiencia humana, y los recursos culturales son elementos constitutivos y no accesorios del pensamiento.

Así, se podría sostener que no existe una naturaleza humana independiente de la cultura, debido a que el sistema nervioso central se desarrolló en gran parte por la interacción con la cultura, ya que ésta y la dimensión del cerebro humano aparecieron sincrónicamente. El sistema nervioso central es incapaz de dirigir la conducta o de organizar nuestra experiencia sin la guía suministrada por sistemas de símbolos significativos; por tanto, depende inevitablemente del acceso a estructuras simbólicas públicas para elaborar sus propios esquemas autónomos de actividad. Esto implica que el pensar humano es primariamente un acto público, desarrollado con referencia a los materiales objetivos de la cultura común, y que

sólo secundariamente es una cuestión íntima, privada. Tal como sostiene Geertz (1988), sin el papel constitutivo de la cultura se es “monstruosidades imposibles... animales incompletos, sin terminar, que nos completamos o terminamos a través de la cultura” (55).

Siguiendo la línea de Geertz, Bruner precisa que estas conclusiones acerca de la cultura son banales para la antropología pero no para la psicología, en primer lugar por una cuestión metodológica, en tanto es imposible construir una psicología humana basándonos sólo en el individuo, sino entre la dialéctica del sujeto y la propuesta del medio, de la interacción con el otro, garantizado por rituales de la cultura (formatos); en segundo lugar puesto que la psicología se encuentra inmersa en la cultura, debe estar organizada en torno a procesos de construcción y de utilización del significado que conecta al hombre con ella, no hay sujeto que pueda aprender fuera de la cultura; y en tercer lugar porque la cultura ocupa un espacio fundamental en la psicología popular, cuyo principio de organización es esencialmente narrativo: “La psicología popular no es inmutable. Varía al tiempo que cambian las respuestas que la cultura da al mundo y a las personas que se encuentran en él” (Bruner, 1991). También dice que:

La psicología cultural, casi por definición, no se puede preocupar de la “conducta” sino de la “acción”, que es su equivalente intencional; y, más concretamente, se preocupa de la acción situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes. Lo que no significa que la psicología cultural tenga que prescindir definitivamente de los experimentos de laboratorio o de la búsqueda de los universales humanos. (34)

La cultura conforma la mente del otro a través del lenguaje y éste es una herramienta para intercambiar los significados; dicha dimensión desempeña un papel en el

desarrollo de los individuos. La palabra aparece como acción: cuando se habla se comunica y ésta se diversifica en función de los usos que la gente hace del lenguaje. Formas de pensar, de buscar y de planificar recurridas culturalmente esclarecen que el funcionamiento humano toma su forma de la caja de herramientas de recursos protéticos de la cultura (Bruner, 1997). Define a las herramientas de la cultura, tangibles o inmateriales, como un conjunto de prótesis a través de las cuales se superan o se redefinen los "límites naturales" del funcionamiento humano.

Todos estos desarrollos propuestos por J. Bruner llevan al planteo de su tesis central: "La cultura da forma a la mente humana y aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos nuestros mundos, nuestra concepción de nosotros mismos y sobre nuestros poderes" (Bruner, 1997: 12).

Particularmente, Nelson Goodman (1995) asevera que no se conoce el mundo sino las "versiones" que se fabrican de él. Existe el mundo, por supuesto, pero no es lo que se conoce. Conocer no es una experiencia inmediata, sino un proceso constructivo en el que se participa en forma activa, así, eso que se denomina mundo es una construcción propia de cada individuo. Las formas y las leyes de los mundos no se encuentran ahí, ante las personas, listas para ser descubiertas, sino que vienen impuestas por las versiones del mundo que se inventan, bien sea en las ciencias, en las artes, en la percepción y en la práctica cotidiana, "y la reemplazamos por la idea de que lo que consideramos el mundo es en sí mismo ni más ni menos que una estipulación expresada en un sistema simbólico, la conformación de la disciplina se modifica radicalmente" (Bruner, 1986). Al final, se encuentran las condiciones para

abordar las innumerables formas que la realidad puede adoptar, tanto las realidades creadas por el relato como las creadas por la ciencia.

En base a todo ello, surgen los siguientes interrogantes: ¿hasta qué punto las formas culturales y sociales, y las normas que las regulan, llegan a internalizarse de algún modo en el aparato mental del individuo humano? En cuanto al giro lingüístico e interpretativo de los años setenta, la pregunta es: ¿en qué sentido la cultura misma puede interpretarse como un texto que los participantes leen para su propia orientación? En el giro transaccional se abandona la idea del niño aislado, y en el giro narrativo se plantea que ambas modalidades de pensamiento poseen principios funcionales, criterios de validación y corrección que les son propios, y que ambas son complementarias e irreducibles entre sí. A su vez, las emociones y los sentimientos están presentes en los procesos de creación de significados y en nuestras construcciones de la realidad; por último, en su tesis central, pone de manifiesto la dialéctica sujeto-cultura, en tanto las experiencias y las acciones de los hombres están moldeados por estados intencionales, y éstos se plasman a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura. La narrativa, entonces, es el instrumento de esta participación cultural que está al servicio de la intersubjetividad, de la producción, de la negociación y de la interpretación de significados y de la organización del pensamiento.

Hasta aquí se cree haber encontrado un pensamiento dialéctico entre el giro narrativo, transaccional, interpretativo e intersubjetivo que la psicología cultural propone. Desde el recorrido planteado inicialmente respecto de la psicología social, ya sea en su vertiente hegemónica, que intenta mediar entre el individuo y la sociedad, o bien desde las teorizaciones que operan un corrimiento de esta

lógica binaria, se observa que el giro narrativo, al que se hizo alusión, se muestra ausente en las producciones mencionadas.

Por tanto, si se reconoce a la psicología como una ciencia que se dedica al estudio de lo psi, no puede abordar al ser humano aislado de su medio social (lo cual sería en verdad virtualmente imposible) donde se construyen realidades específicas; tampoco se puede decir que la conducta del hombre es predecible, ni continuar hablando de verdades absolutas, susceptibles de medición y de generalización, ajustadas a leyes que no estén legitimadas dentro de su propio terreno de juego. La realidad social, pues, es construida cotidianamente y debe ser entendida en una perspectiva dialéctica donde los protagonistas y la sociedad se construyen continuamente, y ésta posee un carácter simbólico que permite la construcción subjetiva de realidades. En este modelo cultural, la psicología necesariamente es interdisciplinaria, cuenta con teorías sobre el lenguaje, la biología, la sociedad, la cultura, etc., conformando así una red.

En suma, se considera que el introducirse en las propuestas de Bruner acerca de elementos conceptuales permite un mayor esclarecimiento en el abordaje de lo psíquico. Si bien la psicología social aborda la relación dialéctica individuo/sociedad, los desarrollos de Bruner destacan el papel de la cultura en la construcción de la subjetividad. Construcción que la constituye y no un factor agregado que incide en dicha subjetividad. Este enfoque enriquece sustancialmente la concepción psicosocial.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.
- (1989). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Editorial Gedisa.
- (1991). *Actos de significado*. Madrid: Editorial Alianza.
- (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Editorial FCE.
- Correa, A. (2003). “Aproximación al campo de la psicología social. Síntesis de apertura”. En Correa, A. (comp.). *Notas para una psicología social como crítica de la vida cotidiana*. Córdoba: Editorial Brujas, pp. 19-37.
- Freud, S. (1909). *La novela familiar del neurótico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Ibáñez, T. (comp.) (1989). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Mead, G. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pichon Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Material teórico de apoyo para la utilización de técnicas ericksonianas

DR. RAÚL D'ANGELO PIZZI¹

Se le ha dado el nombre de “psicoterapia ericksoniana” al conjunto de técnicas desarrolladas por Milton H. Erickson expresadas en conferencias, seminarios, talleres y numerosos escritos. Su aporte principal ha consistido en la aplicación de estas técnicas, las cuales tienen como fin activar los recursos y las potencialidades de cada paciente –utilizando la mayoría de las veces un estado de trance terapéutico formal– y fundamentalmente en la filosofía que está detrás de ellas. Numerosas escuelas terapéuticas, a lo largo de todo el mundo, se han inspirado en el trabajo desarrollado por Erickson.

Sus intervenciones, tal como él las denominó, estaban “cortadas a la medida”, es decir, específicamente diseñadas para cada paciente. Su objetivo inmediato era aliviar los síntomas y resolver los problemas del paciente; el mediato era reestructurar el sistema de creencias y de valores de aquel paciente.

¹ Profesor Titular de Psicología Comunitaria. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: rauldangelo@hotmail.com

Presupuestos básicos del trabajo de Erickson

Orientación naturalista

Al referirse a este tema, O'Hanlon (1993), en su libro *Raíces profundas* menciona que:

Erickson creía que las personas tienen dentro de sí las capacidades naturales necesarias para superar dificultades, resolver problemas, entrar en trance y experimentar todos los fenómenos del trance. Su enfoque consistía en hacer que esas capacidades naturales emergieran [...] Erickson veía básicamente a los seres humanos como capaces por naturaleza de conservar y sostener su salud si se les permite hacerlo [...] La tarea del terapeuta consistía en crear un contexto tal que permitiera a los pacientes lograr acceso a capacidades y recursos que antes no habían estado usando para resolver sus problemas. (19)

En la opinión de Erickson (en Rosen, 2009), el trance es una capacidad natural o una aptitud:

El estado de trance [...] no se refiere a un estado inducido de somnolencia. [...] En realidad, el trance es un estado natural, que todos experimentamos. El estado de trance con el que más familiarizados estamos es el del ensueño diurno o ensoñación, pero también se producen estados de trance cuando meditamos, oramos o realizamos determinados ejercicios –como el aerobismo, que ha sido denominado “meditación en movimiento”. (26-27)

Orientación indirecta y directiva

Erickson en realidad era muy directivo con respecto a proponer cambios de conductas que bloquearan pautas que mantenían el síntoma. Erickson “asignaba tareas o formulaba sugerencias que se limitaban a aflojar las rigideces de la persona en medida suficiente como para que ella descubriera otros modos de pensar y comportarse capaces de eliminar el síntoma” (O'Hanlon, 1993: 20).

Su orientación indirecta se refiere al modo en que permitía que las personas resolvieran su sintomatología, respetando su estilo y ritmo. Erickson utilizaba de modo creativo aquello que ya estaba presente en el paciente, creando nuevas conexiones, nuevos isomorfismos. En la terapia, utilizaba de modo creativo las creencias, las ideas, las conductas o los hábitos, incluso las resistencias del paciente, y los transformaba en facilitadores de los objetivos de la terapia.

En una ocasión, un paciente alcohólico acudió al ver a Erickson y le dijo que toda su familia había sido alcohólica: sus abuelos paternos y maternos, sus padres, su hermano, los padres de su esposa y su esposa. Trabajaba en un periódico donde el alcoholismo era un alto riesgo ocupacional. Había tenido once veces temblores y delirios y estaba fastidiado de ser alcohólico. Le preguntó a Erickson si podía hacer algo por él. La única intervención de Erickson consistió en sugerirle “vaya al Jardín Botánico. Observe todos los cactus que allí hay y maravílese de que puedan sobrevivir tres años sin agua, sin lluvia. Y reflexione mucho” (Rosen, 2009: 57). Varios años después, la hija de este hombre quiso conocer al doctor que había logrado que su padre –e incluso su madre– dejaran de beber con la simple sugerencia de ir al Jardín Botánico, observar cactus, maravillarse de su capacidad para sobrevivir sin agua y reflexionar.

Atención al presente y al futuro

Si bien Erickson no fue el primero en tener una orientación de presente, lo que sí queda claro es que fue el primero en desarrollar una orientación al futuro. Erickson escribió que lo que se busca en la psicoterapia no es el esclarecimiento del pasado inmodificable; se va a la psicoterapia por insatisfacción con el presente y con el deseo de mejorar

el futuro. Decía que el pasado no puede cambiarse, pero sí puede cambiarse la interpretación y cómo lo vemos, incluso esto se modifica con el paso del tiempo. En síntesis, se podría decir que Erickson estaba enfocado hacia la solución y no hacia el problema.

Utilizando su técnica de contar historias, Erickson solía relatar una anécdota acontecida en su niñez, con su padre, en una ocasión en que tras un año de intenso trabajo, esperaban una cosecha sumamente abundante de avena. Un jueves por la tarde fueron a ver la siembra y el padre dijo que la cosecha estaría lista para ser recogida el lunes siguiente. En el camino de regreso a la casa comenzó a llover y se desató una lluvia pertinaz, día y noche, que continuó hasta el lunes por la mañana. Cuando fueron a ver el sembradío, naturalmente, la cosecha se había perdido por completo. Relata Erickson que su padre entonces dijo: “Confío en que haya suficientes plantas maduras como para que broten; de ese modo tendremos algo de forraje este año para el ganado. El año próximo es otra historia, ya veremos lo que pasa el año próximo” (Rosen, 2009: 210).

En este caso Erickson utiliza la experiencia de sus años juveniles en la agricultura para transmitir la idea de que, aun cuando las cosas parecen totalmente perdidas, siempre hay algo que se puede aprovechar y surge la esperanza para volver a comenzar.

No es necesario hacer consciente lo inconsciente

En el ámbito de la terapia, Erickson decía que había que ocuparse de la mente inconsciente, efectuar en ese nivel las intervenciones y luego transferirlas a la mente consciente. Creía que la mente inconsciente era un depósito de recuerdos y habilidades que podían ser convocados después de muchos años. Solía citar a Will Rogers al decir que lo que nos trae problemas no es lo que no sabemos.

Lo que nos trae problemas es lo que sabemos que no es así. A lo cual Erickson agregaba: “muchos más problema todavía nos trae las cosas que sabemos, pero no sabemos que las sabemos” (Rosen, 2009: 37). Erickson provocaba amnesia en sus pacientes con el fin de rodear o evitar las limitaciones aprendidas; de este modo reorganizaba el mundo psíquico de la persona de la manera más ecológica posible, para luego hacer emerger natural y espontáneamente el cambio de una manera aceptable para la mente consciente.

Erickson solía dar las prescripciones terapéuticas en forma de sugerencias poshipnóticas mientras el cliente estaba en trance. Luego inducía una amnesia para proteger la sugestión. Un estado de trance de este tipo podía ser inducido incluso mediante una conversación hipnótica larga, vaga e inespecífica, siempre o muy frecuentemente con entremezclado de sugerencias de relajación y somnolencia. Una amnesia espontánea también era producida por distracción de la atención.

El trance terapéutico

Entre las diferentes técnicas desarrolladas por Milton H. Erickson se destaca la utilización del estado de trance terapéutico, ya sea formalmente inducido o no, en sus distintos niveles de profundización.

Para definir el trance terapéutico es necesario tener en cuenta que en el *continuum* de la consciencia del ser humano, cuyos extremos son la vigilia y el sueño, existen estados intermedios de consciencia, que se producen de manera natural y poseen características particulares.

En un estado de trance se produce un fenómeno de focalización de la atención y amplificación de la consciencia, acompañado de otros fenómenos hipnóticos tales como cambios en la experiencias perceptuales –visual, auditiva, olfativa, gustativa, táctil y propioceptiva–, sensoriales, cognitivas, emocionales y comportamentales diferentes a las del estado de vigilia.

Este estado puede producirse de dos maneras: a) espontáneamente, como sucede en la meditación, la oración, la ensoñación, escuchar un concierto, ver una película, manejar, cocinar, bailar, correr, etc.; b) premeditadamente, que se conoce como trance terapéutico.

En el trance terapéutico se emplea el modo de funcionamiento natural de la mente en forma premeditada con una finalidad terapéutica, dentro de un marco estratégico de cambio. Este trance puede producirse mediante dos vías: a) a través de la conversación hipnótica que constituye en sí un trance terapéutico informal; b) a través de una estructura de comunicación específica que genera un trance terapéutico formal.

De este modo se puede definir el trance terapéutico como un estado de focalización de la atención hacia el interior del sujeto –promovido por el terapeuta– que genera una amplificación de la consciencia, durante la que se produce un funcionamiento cognitivo predominantemente del hemisferio derecho, en el marco de una comunicación con características peculiares, en un contexto terapéutico con la finalidad de producir cambios en el sujeto.

Asimismo, el trance terapéutico promueve la receptividad de las sugerencias inducidas por el terapeuta facilitando la comunicación con la mente inconsciente. El lenguaje utilizado en dichas sugerencias constituye un sistema de comunicación hábil e influente cuya finalidad es

promover cambios en el individuo. Más adelante se describen el trance terapéutico formal e informal y el modo de inducirlos.

En el ámbito psicoterapéutico, cabe resaltar que el trance terapéutico no constituye por sí solo una terapia, sino una herramienta cuya principal ventaja reside en la posibilidad de elicitar los numerosos recursos de la mente inconsciente. En este sentido, podemos compararlo a la aplicación de una inyección: la jeringa y la aguja serían el medio a través del cual introducimos el medicamento, lo que correspondería a la aplicación de la técnica; mientras que el medicamento constituiría el contenido de la sugestión, que finalmente es lo que produce el cambio deseado. Por lo tanto, no basta con conocer la técnica; el psicoterapeuta debe tener los conocimientos suficientes para elaborar el “medicamento adecuado y preciso”, es decir, el contenido de la sugestión. Al igual que una inyección, cuya aplicación puede tener distintos niveles de profundidad –subcutánea, intramuscular y endovenosa–, el trance terapéutico puede ser usado tan profunda o superficialmente como el clínico lo considere conveniente para los objetivos de la intervención.

El trance terapéutico ha sido utilizado en diversos ámbitos como una herramienta para lograr diferentes resultados; entre ellos se encuentran el contexto médico, el dental, el deportivo, el educativo, de negocios y el psicoterapéutico. Los valores, las creencias, los recuerdos, la comprensión de la realidad y las percepciones que las personas tienen son subjetivas, y por ende, pueden modificarse. El trance terapéutico es una excelente herramienta que facilita dicha modificación.

Para ahondar en la comprensión del trance terapéutico, a continuación se describen algunos aspectos relativos al funcionamiento de la mente. Mucho se ha escrito

sobre el funcionamiento de la mente y su división en mente consciente e inconsciente. Cabe aclarar que la mente es una propiedad emergente de la interacción bioquímico-molecular en la intimidad de la estructura cerebral. En términos simples, diríamos que hay una sola mente con modalidades diferentes de funcionamiento a las que se les ha denominado “mente consciente” y “mente inconsciente”. En lo subsecuente, mantendremos esta división para una mejor comprensión, a sabiendas de la aclaración antes expuesta.

Yapko (1999), en *Lo esencial de la hipnosis*, comenta que una de las variables más significativas para determinar la eficacia de la comunicación hipnótica es la manera en que la mente consciente e inconsciente responde a un mensaje. Las comunicaciones a las que un individuo responde se experimentan de dos maneras: a un nivel consciente, donde son procesadas de una forma que es propia del modo de funcionamiento de la mente consciente, y al mismo tiempo a un nivel inconsciente, con un modo de procesamiento diferente. La distinción entre el modo de funcionamiento de una y otra es fundamental para la formulación de comunicaciones hipnóticas efectivas.

Si bien la mente consciente y la inconsciente poseen funciones diferentes, comparten algunas. De manera amplia, la mente consciente está definida como aquella parte que nos permite ser conscientes de las cosas; cuando se presta atención a algo o uno se da cuenta de algo, es consciente de ello. “Esta mente tiene la capacidad de analizar cosas, de razonar y de hacer juicios sobre lo que es correcto o equivocado y también decide racionalmente qué es posible hacer y qué no” (Yapko, 1999: 63). En este mismo sentido, Castillo del Pino (1992) dice que la percepción consciente tiene una naturaleza selectiva, por la cual cuando se percibe conscientemente un estímulo, por

ejemplo una palabra, sólo se activa uno de sus significados posibles. Esto se debe a que la conciencia tiene una capacidad limitada por su modo selectivo y lineal de operar. Sin embargo, si la percepción de la palabra se produce inconscientemente, al generarse por debajo del umbral necesario, son activados todos los significados posibles de esa palabra. Esto está estrechamente relacionado con el mecanismo de condensación que Freud describió como característico del proceso primario, mostrado en los sueños y en los síntomas, así como en el lenguaje psicótico.

La mente inconsciente es aquella que almacena todas las experiencias del individuo a lo largo de su vida. Múltiples conductas cotidianas tales como caminar, hablar, manejar, etc., son evidencias de las funciones inconscientes. Por ejemplo: el que una persona no sea consciente de que está recibiendo información no significa que no ha absorbido nada. La información percibida de modo inconsciente puede ser igual o más poderosa que la percibida en forma consciente. Cabe destacar que es imposible evitar la percepción y el procesamiento inconsciente de estímulos, a diferencia de lo que ocurre en la percepción consciente. En esta última el individuo puede elegir percibir un estímulo o no. A través de sofisticados experimentos ingeniosamente diseñados, Debner y Jacoby (Froufe, 1997) han mostrado que cuando la percepción de los estímulos se produce de forma inconsciente, los sujetos son incapaces de evitar los efectos del procesamiento automático, e incluso de inhibirlos, cosa que sí pueden hacer cuando el procesamiento incluye conciencia. Por ejemplo, si se escucha una metáfora no puede evitar ni inhibir el proceso inconsciente de búsqueda de significados, pues éste se produce de forma automática.

La mente inconsciente puede procesar información a un nivel más simbólico y metafórico que la consciente. Mientras que la última está ocupada en analizar racionalmente las palabras y en darse cuenta de sus efectos, la primera, está más interesada en los significados subjetivos. (Yapko, 1999: 64)

Durante el trance terapéutico se estructuran patrones comunicacionales –sugestiones– en múltiples niveles. De este modo, la persona en trance decodifica a nivel consciente la estructura sintáctica de la sugestión terapéutica y, al mismo tiempo, a nivel inconsciente, decodifica el significado metafórico de la sugestión.

El funcionamiento de la mente también puede explicarse desde el paradigma propuesto por Roger Sperry (1961) de la división de funciones cerebrales en los hemisferios izquierdo y derecho. Desde esta perspectiva el hemisferio izquierdo correspondería aproximadamente al concepto de mente consciente, en tanto se le atribuyen las funciones de la emisión del lenguaje, de razonamiento, analítica y lógico-matemático. A su vez, el hemisferio derecho correspondería aproximadamente al concepto de mente inconsciente, al cual se le adjudican la creatividad y la intuición, la percepción holística, la apreciación de la pintura, la poesía, la música, la comprensión de las metáforas. Este hemisferio opera a niveles más simbólicos que el izquierdo.

Si partimos de este esquema, una de las características del trance terapéutico es distraer u ocupar al hemisferio izquierdo –con la estructura lógica de la sugestión– y al mismo tiempo utilizar los recursos del hemisferio derecho para la comprensión metafórica y la búsqueda del sentido subjetivo de la sugestión (Sperry, 1961).

Tras haber en párrafos anteriores algunos conceptos relativos al funcionamiento de la mente, en sus modalidades consciente e inconsciente, quisiera mencionar algunos

desarrollos posteriores al trabajo de Milton H. Erickson que aportan explicaciones, confirmadas por investigaciones, que dan cuenta del proceso por el cual se producen las modificaciones en el paciente durante el trance terapéutico. En ese sentido se destacan los aportes que –a fines de la década de 1980– surgen del modelo conexionista o de procesamiento distribuido en paralelo, que tiene la ventaja de reflejar claramente el modo de funcionar de lo inconsciente.

Desde el punto de vista del modelo conexionista, la metáfora que representa a la mente es la de un sistema compuesto por nódulos o unidades de procesamiento –que podrían ser las neuronas– con múltiples conexiones entre sí, conformando redes interconectadas. Tal como en el modelo clásico, la información entra por un lado y sale por otro. En el ínterin se produce una serie de procesamientos de la información en esas redes interconectadas, que generan el resultado en las unidades de salida.

En este modelo, la información es representada como patrón global de activación de una determinada configuración de red, que existe en tanto esté activada y, si no, sólo existe de manera potencial. Por lo tanto, no existen en esta conceptualización representaciones clasificadas y memorizadas –como unidades discretas– sino representaciones que se diferencian una de otra por el grado de activación o de inhibición, que al propagarse en la red dan lugar a un patrón determinado.

Las conexiones entre los nódulos o las unidades de procesamiento de las redes son unidireccionales, pudiendo ser inhibitorias o excitatorias, con una determinada fuerza de conexión. El aprendizaje se produce al excitarse simultáneamente dos o más unidades de una red, que de esa manera refuerzan su conexión. Cuando un patrón determinado llega a la unidad de salida, es analizado allí

por un sistema que se ocupa de comparar la salida real con la ideal, eligiendo la más aproximada a la ideal, lo que refuerza retrospectivamente el camino seguido por el patrón de activación. A través de este sistema de ensayo/error y por repetición se produce el aprendizaje.

Este modelo tiene la ventaja de aproximarse mucho a la organización anátomo-fisiológica del cerebro, acortando la distancia entre el modelo físico y el psicológico. Por otro lado, se compadece con la conceptualización actual de la neurociencia que propone que la información se procesa en la estructura molecular del cerebro en paralelo y no serialmente.

También explica la enorme rapidez con que se procesa la información que se presenta distorsionada, con recortes y solapamientos; la capacidad de procesar adecuadamente aunque nuestra mente no se encuentre en las mejores condiciones, por fatiga, sueño, lesiones, etc.; explica, asimismo, la capacidad de completar patrones conceptuales y perceptivos sin contar con la información completa –no se necesita ver toda la silla para darse cuenta de lo que es–. Para la percepción y la codificación del lenguaje se necesita de todas estas habilidades.

De la misma manera explica cómo, a través del trance terapéutico, se alcanzan los cambios en las configuraciones de las redes, y se produce un reaprendizaje al constituirse y reforzarse nuevas configuraciones de redes y por lo tanto nuevos patrones de respuesta que se expresan en nuevos resultados en las unidades de salida. Por ejemplo, cuando se solicita al paciente en estado de trance un símbolo que represente algún evento traumático, se produce una expresión (ya sea visual, auditiva o kinestésica) a través de los mecanismos de condensación y de desplazamiento (símbolo modificado). Esto sucede debido a que la información no está activa todo el tiempo, sino sólo

cuando es activada. En trabajos de Erickson y Rossi (1979), se anticipan estos conceptos, denominando a estas configuraciones “*state-dependent learning and memory*”.

Características psicológicas del trance terapéutico

Este estado se caracteriza por ser una experiencia subjetiva, dado que no existen dos personas que la experimenten de igual forma. Algunas de las características psicológicas más comunes son:

a) atención selectiva: la persona, dirigida por el terapeuta, centra deliberadamente la atención hacia su interior; en este proceso los acontecimientos externos pierden importancia, aunque la persona puede responder a ellos;

b) disociación: “Mientras la persona está en trance, su atención está centrada de manera selectiva en las sugerencias del terapeuta y, como consecuencia, desencadenar cualquier asociación inconsciente y producirse una división entre la mente consciente y la inconsciente” (Yapko, 1999: 56). De esta manera, la mente consciente se centra en los pasos del proceso de trance mientras que la inconsciente hace una búsqueda transderivacional de significados simbólicos y respuestas asociadas a la comunicación en trance. A esta división entre la mente consciente e inconsciente se le denomina “disociación” y su empleo como elementos independientes aunque a su vez son dependientes, constituye la base fundamental del trance terapéutico;

c) aumento de respuesta a la sugestión: la selectividad de la atención y el proceso de disociación descrito anteriormente producen normalmente un incremento de la sugestibilidad. La persona sigue la sugestión del terapeuta, y esta sugestión le produce respuestas y asociaciones. De esta manera surge en la persona el deseo de ser guiado por las sugerencias del terapeuta. Este deseo no es sinónimo de credulidad o pérdida de control, sino que durante el trance

terapéutico realmente se amplía la capacidad de elecciones de la persona, incluyendo el rechazo de alguna sugestión inconveniente. Para que este incremento en la capacidad de respuesta a la sugestión se produzca, es necesario crear previamente un contexto de *rapport* adecuado;

d) lógica del trance: durante este estado la persona puede experimentar un proceso que puede no coincidir con la lógica del mundo real o racional. En este estado, la persona puede aceptar, aunque sea transitoriamente, lo sugerido en el trance como si ésta fuera la única realidad;

e) relajación: aunque una persona puede experimentar un trance terapéutico sin estar relajado, durante el trance terapéutico la relajación se presenta como una experiencia habitual;

f) distorsión del tiempo: la persona bajo un trance terapéutico puede tener la sensación de que el tiempo pasa muy lentamente o muy rápidamente;

g) distracciones espontáneas: la persona puede dejar de oír a ratos la voz de la persona que hace el trance;

g) sensación de estar en un estado diferente al normal.

En realidad no se conoce con precisión el momento en el que un individuo deja su estado de consciencia normal e ingresa en uno alterado. Tampoco existen signos claramente definidos que distingan diferentes grados de profundidad del trance. No obstante, existen algunos signos físicos asociados a este estado de fácil identificación, tales como: a) cambios en el tono muscular (relajado o tenso), b) movimiento ocular rápido, c) movimientos involuntarios, d) temblor en los párpados, e) cambio en el ritmo respiratorio, f) cambio en la coloración de la piel, g) cambio en el ritmo del pulso, h) relajación de la mandíbula, i) deglución, j) chupeteo, k) babeo, l) engrosamiento del labio inferior, m) catalepsia, n) aparente aumento de ojeras, o) cambio en la temperatura del cuerpo o en parte de

él, p) dilatación de las pupilas, q) mirada perdida, si tiene los ojos abiertos, r) cambio en el ritmo del parpadeo, y s) llanto, risa, y las particulares de cada persona.

Estos signos son indicadores del trance terapéutico, pero de ninguna manera proporcionan información de lo que acontece en el mundo interno de la persona. La experiencia terapéutica facilita la observación de estos signos con la consecuente capacidad para manejar la intervención durante el trance.

Una vez entendido el modo de procesamiento consciente e inconsciente de la mente es indispensable conocer los estilos de comunicación y la estructura de las sugerencias que se emplean en el trance terapéutico.

Existen dos modalidades básicas en el estilo de comunicación utilizado en el trance terapéutico: la directa y la indirecta. Es importante señalar que no son mutuamente excluyentes, sino que incluso resulta improbable llevar a cabo un proceso exitoso utilizando exclusivamente una de estas dos modalidades. La elección de la modalidad a emplear depende del propósito de la sugestión y de la respuesta del sujeto.

Las sugerencias directas se centran o bien en el problema concreto a tratar o bien en la respuesta precisa esperada, formulada de manera clara y abierta, es decir, en un lenguaje específico. Las ventajas de este tipo de sugerencias son: a) su relación directa con la queja del cliente que puede brindarle la sensación de que el terapeuta atiende directamente su problema; b) mantiene las metas del proceso terapéutico claras y definidas; c) la implicación directa de la persona en el proceso de manera activa; y d) la utilización del modelo de sugestión aprendida, por parte del paciente, para la resolución de problemas ulteriores.

El inconveniente de este tipo de sugerencias es que confía en el deseo consciente de seguir las sugerencias y emplea más los recursos de la mente consciente que de la mente inconsciente. Asimismo, es muy probable que provoquen resistencia en el cliente al tratar tan directamente sus problemas, provocando incluso reacciones defensivas (el rechazo de las sugerencias es una de las más frecuentes).

Las sugerencias indirectas, como su nombre lo indica, tratan el problema sin aludir específicamente a él, buscando una respuesta precisa deseada sin enunciarla ni pedírsela a la persona. Existen diferentes maneras de formular este tipo de sugerencias, tales como: contar historias, analogías, chistes, juegos de palabras, tareas para casa y sugerencias disfrazadas o entremezcladas. Este tipo de sugerencias son como formas vacías que se llenan con el significado idiosincrático que le otorga cada persona, lo cual permite que esta última realice asociaciones inconscientes con su experiencia interna, lo que facilita el devenir del cambio.

Al contrario de las sugerencias directas, las indirectas potencian la utilización de los recursos de la mente inconsciente, a través de conexiones con experiencias o aprendizajes antiguos o nuevos, convocando recursos y habilidades olvidadas o potenciales que se ponen al servicio del cambio deseado. Asimismo, al no ser tratado el problema en forma directa, la persona experimenta una mayor distancia emocional que disminuye el miedo ante el cambio y la aparición de resistencias. Al no ser explícita la respuesta esperada, el paciente se siente no exigido y respetado en su ritmo y su manera de cambio. Lo ambiguo y lo inespecífico de este tipo de sugerencias permiten que la persona incorpore lo que le es útil y necesario.

Entre los inconvenientes están la posibilidad de que el paciente tenga la sensación de que el terapeuta no lo comprende, de que no afronta directamente el problema o de que es inexperto y lo evade. También puede sentirse engañado o manipulado. En algunos pacientes, la solución del problema a nivel inconsciente puede generar ansiedad por la curiosidad de su mente consciente acerca del proceso. Por otro lado, el cliente no aprende patrones para resolver patrones futuros.

Por último, es pertinente señalar que ambos tipos de sugerencias conforman un continuo, y en la práctica el terapeuta trabaja yendo de un extremo a otro, y es excepcional que se utilice la forma pura de una de ellas.

Existen dos maneras de inducir e intensificar un trance terapéutico. Una de ellas tiene una estructura formal y la otra se produce naturalmente. Se caracteriza por tener una estructura de inducción concreta, con frases y conceptos clave que están presentes en todas las inducciones, al inicio y al final. Esta estructura forma parte de las habilidades básicas del trance terapéutico que todo terapeuta clínico, entrenado en estas técnicas, debe dominar. Entre las diversas técnicas que existen se encuentran: a) inicio a la inducción del trance terapéutico; b) sugerencia del terapeuta que la persona se ponga en una posición cómoda, que observe su respiración, que cierre sus ojos y empiece a centrar su atención en su interior; c) relajación muscular progresiva; d) recuerdo de una escena agradable; e) fijación ocular; f) cuenta regresiva; y g) método de “como sí”.

Por otra parte, en las inducciones naturalistas del trance terapéutico se aprovechan las experiencias naturales de trance que las personas experimentan habitualmente. El terapeuta crea respuestas de trance terapéutico a partir de patrones de comunicación que centran la atención de la persona en experiencias terapéuticamente

significativas. A diferencia de las inducciones estructuradas, por lo general no hay una identificación clara de inicio y final de la inducción, y tienen como característica la inespecificidad y la orientación al proceso.

El terapeuta atrae la atención de la persona por medio de historias o relatos que conforman lo que Teresa Robles ha denominado “conversación hipnótica”, y atento a los signos físicos y psicológicos del trance terapéutico (cambios en la respiración, palidez, relajación muscular, postura fija, etc.), puede intensificar dicho estado utilizando técnicas naturalistas como: a) recordar experiencias anteriores de trance natural, como por ejemplo conducir por largos períodos, ver una película, escuchar un concierto, rezar, meditar o cualquier otra experiencia en la que la atención se haya absorbido o centrado; b) inducciones metafóricas con sugerencias inespecíficas de solución entremezcladas (explicarlo como modelo personal de ABS). A diferencia de lo anterior, que emplea experiencias personales, aquí se alude a experiencias de otras personas, animales o cosas en otro momento o circunstancia. La distancia entre la metáfora y la persona atenúa la eventual resistencia y al no ser directa ni precisa, estimula la búsqueda de significado consciente e inconsciente dentro de sí, elicitando efectos terapéuticos significativos; c) inducciones paradójales, en donde utilizando la resistencia de la persona, se abren caminos al cambio terapéutico.

La clasificación de las inducciones formales y naturalistas de los párrafos anteriores no pretende ser exhaustiva, pues las posibilidades son tan diversas y creativas como el número de terapeutas que trabajan con ellas.

La metáfora

La metáfora es una forma de lenguaje simbólico que ha sido usado durante siglos como un método de enseñanza en varios campos (Mills, 1986). Abunda el empleo de metáforas para transmitir ideas en forma indirecta en numerosos escritos sagrados como la Biblia, el Corán, la Kabbalah, el Popol Vuh, textos del budismo zen y en la literatura y la poesía de todos los pueblos del mundo en general. En el ámbito de la terapia Milton H. Erickson ha sido el más hábil en el empleo y desarrollo de la metáfora como herramienta terapéutica.

La palabra metáfora proviene de las raíces griegas “meta”, que significa “más allá”, y “pero” que significa llevar. El *Diccionario de uso del español* (Moliner, 1992) define la metáfora como una figura retórica que consiste en usar las palabras con sentido diferente del que tienen propiamente, pero guarda con éste una relación descubierta por la imaginación. Aristóteles decía que una metáfora consistía en dar a una cosa el nombre que pertenece a otra. De este modo, una metáfora consiste en usar las palabras con un sentido diferente del original en objetos o acciones distintos. Las metáforas han sido de suma importancia en la transmisión de valores, creencias y aprendizajes en todas las culturas del mundo. Constituyen el mejor método de enseñanza a la vez que entretienen.

En el mundo oriental, la metáfora ha sido una herramienta fundamental para la enseñanza. Los maestros orientales, en lugar de intentar explicar conceptos tales como la unidad del hombre, la naturaleza y el universo en términos de pensamiento lógico, usaban historias, parábolas y fábulas para ayudar a sus estudiantes a descubrir y experimentar su significado metafóricamente (Mills, 1986).

En el mundo occidental, el gran trabajo de Carl Jung (1995) facilitó un puente entre el pensamiento antiguo y el moderno: entre los maestros de oriente y los psicólogos modernos, entre las religiones de occidente y la investigación moderna. La piedra angular del trabajo de Jung es el símbolo. Los símbolos, como metáforas, representan o sugieren algo más allá de su apariencia inmediata. Una palabra o una imagen son simbólicas cuando implican algo más que su significado obvio e inmediato. Tiene un amplio aspecto inconsciente que nunca está completamente definido o explicado, ni puede anhelar definirlo o explicarlo. Mientras la mente explora el símbolo, es llevada a ideas que descansan más allá de la razón inmediata. Jung decía que los símbolos evocan ambas cosas, imágenes y emociones.

Por su parte, Sheldon Kopp (1971), en su libro *Guru: Metaphors from a psychoterapist* habla de la función que tuvieron los cuentos de hadas durante su niñez y después describe el potencial didáctico de los mitos y la poesía. Kopp, en el mismo libro escribe:

Al principio me parecía muy extraño que las lecturas que me ayudaron más a confiar cómo iba en mis trabajos como psicoterapeuta eran cuentos de magos y chamanes, de rabinos, monjes y maestros del Zen. No los materiales de la ciencia o la razón, sino que la poesía y los mitos me instruyeron mejor. (9)

Por su parte, Julian Jaynes (1976), historiador y psicólogo, explica la metáfora como una experiencia primaria que sirve a un doble propósito: por un lado, describe la experiencia, y por otro lado, esta descripción genera nuevos patrones de consciencia que expanden la experiencia subjetiva. Desde este punto de vista la metáfora sería un medio particular que ayuda en la comunicación, a través de nuevos entendimientos en el contexto de la terapia.

Entre los muchos terapeutas que utilizaron la metáfora en su trabajo, destaca el brillante trabajo de Milton H. Erickson. Fue un creador prolífico de cuentos metafóricos. Muchas de sus metáforas estaban basadas en experiencias de su vida personal en la casa, la escuela y el trabajo (Zeig, 1982). Ernest Rossi (1986) buscaba delinear los elementos de las metáforas empleadas por Erickson en el marco de la entonces reciente teoría de Roger Sperry acerca del funcionamiento de los hemisferios cerebrales. Esta teoría permitió relacionar la metáfora, los síntomas y la intervención terapéutica. El hemisferio derecho, desde esta perspectiva, interviene predominantemente en el procesamiento de los tipos metafóricos de comunicación, de las imágenes y de las emociones. Desde este punto de vista se puede decir que el hemisferio derecho participa prioritariamente en el modo de funcionamiento inconsciente de la mente y el hemisferio izquierdo, en el modo de funcionamiento consciente de la mente. Lo anterior permite a Erickson y a Rossi (1979) concluir que el empleo de metáforas actúa en dos niveles, es un medio de comunicación con la mente consciente –en un sentido literal, de conceptos e ideas– y con la mente inconsciente en un nivel simbólico, a través de la implicación y la connotación.

Erickson y Rossi (1979) concluyen que dado que los síntomas son expresiones en el lenguaje del hemisferio derecho, nuestro uso del lenguaje mitopoético podría así ser un medio de comunicación directa con el hemisferio derecho en su propio lenguaje. El ingreso de una metáfora por esta vía, activa los patrones asociativos inconscientes, generando nuevos significados que se manifiestan en diferentes respuestas conductuales, desechando las anteriores (el síntoma).

Richard Bandler y John Grinder, al estudiar el trabajo clínico de Milton H. Erickson, sistematizan, desde una aproximación lingüística, la intervención metafórica describiendo su significado en tres etapas. En el primer nivel, la metáfora presenta las palabras de la historia que constituyen la estructura superficial del significado. En el segundo nivel, se activa la estructura de asociación profunda de experiencias personales, a través de la búsqueda transderivacional. Y, en el tercer nivel, se activa la estructura profunda de significado de la metáfora, adquiriendo una significación relevante para el paciente.

Entre las ventajas del uso de metáforas en el trabajo psicoterapéutico se encuentran: a) la posibilidad de ayudar a la persona a ampliar su visión del problema, lo que le permite pensar y sentir de una manera diferente, lo que conlleva un comportamiento diferente; b) su carácter indirecto, no confrontativo ni amenazante, que le permite a la persona tomar lo útil, darle su propio significado sin que el terapeuta le diga lo que tiene que hacer; c) el hecho de que abren opciones de solución, sembrando ideas, incrementando la motivación; d) permiten hacer un reencuadre del problema; e) al presentarlas de una manera atractiva, capturan la atención consciente, al mismo tiempo que facilitan la conexión inconsciente; f) disminuyen la resistencia; g) permiten rescatar recursos y aprendizajes previos; y h) desensibilizan el temor al cambio.

Para transmitir efectivamente una metáfora es necesario establecer un buen *rapport*, observando el lenguaje no verbal, el tono de voz, la velocidad al hablar, la postura de la persona, etc. Asimismo, es importante registrar y utilizar las preferencias sensoriales del lenguaje verbal, así como conocer sus creencias, valores, intereses y habilidades. Una vez establecido el *rapport*, es necesario identificar el problema que presenta el sujeto y establecer el objetivo

que se quiere lograr mediante la metáfora. Un hábil transmisor de metáforas debe tomarse un tiempo adecuado para preparar la historia, que deberá constar de un inicio, un desarrollo y un final generador de soluciones. Debe elegir los personajes necesarios cuidadosamente y mantener el interés en el relato poniendo énfasis en los detalles a través de la voz, los gestos, los movimientos y la mirada.

Referencias bibliográficas

- Castilla del Pino, C. (1992). *El silencio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Erickson, M. H. (1985). "Life reframing in hypnosis". En Rossi, E. L., Ryan, M. O. y Sharp F. A. (eds.). *The seminars, workshops, and lectures of Milton H. Erickson*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Erickson, M. H. y Rossi, E. L. (1979). *Hypnotherapy: an exploratory casebook*. Nueva York: Irvington Publishers.
- Froufe, M. (1997). *La cara oculta de la mente El inconsciente cognitivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jaynes, J. (1976). *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- Jung, C. G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kopp, S. (1971). *Guru: Metaphors from a psychoterapist*. Palo Alto: Science and Behavior Book.
- Mills, W. C. (1986). *The Sociological Imagination*. Nueva York: Oxford University Press.
- Moliner, M. (1992). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

- O'Hanlon, W. H. (1993). *Raíces profundas: principios básicos de la terapia y de la hipnosis de Milton Erickson*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rosen, S. (2009). *Mi voz irá contigo: Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rossi, E. L. (1986). *The psychobiology of Mind-Body healing: New concepts of therapeutic hipnosis*. Nueva York: W.W. Norton.
- Sperry, R. W. (1961). "Cerebral organization and behavior: The split brain behaves in many respects like two separate brains, providing new research possibilities". *Science* 133 (3466), pp. 1749-1757.
- Yapko, M. D. (1999). *Lo esencial de la hipnosis*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zieg, J. K. (1982). *Ericksonian approaches to hipnosis and psychotherapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.

Sobre la cultura organizacional: convergencia y divergencia de enfoques

Ps. MARÍA LAURA RAGGIO¹

El objetivo del presente escrito es re trabajar, desde Geert Hofstede, Edgard Schein y William Ouchi, el concepto de cultura organizacional, los enfoques y las posturas respecto de él. Este concepto, a partir de la práctica profesional de la autora en las organizaciones, abre ciertos interrogantes que, mientras que se tratará de no cerrarlos, pero se buscará aproximarlos a una lectura que se considera orientadora (en el sentido de promover un espacio para la reflexión).

Este trabajo versará sobre las diferentes posturas sobre el tema: se buscará definir desde su existencia a la organización como una forma de ser, de identidad y prácticas que se generan a partir de ella, si indagará si es posible cambiarla o no y se promoverá una reflexión acerca de la interacción entre el concepto de cultura organizacional y de cambio organizacional, devenido este último de la disciplina entendida como desarrollo organizacional.

Como consecuencia de los cambios operados en la sociedades actuales, y por ende en las empresas, atravesadas por un proceso de mundialización, se generan nuevos modelos de gestión y de adaptación a esos procesos que promueven, en sus culturas, cambios como modos de

¹ Profesora asociada de Psicología Laboral y Organizacional. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: grupoconsultor@fibertel.com.ar

adaptación y subsistencia, y que generan así nuevas formas de estructuras y de organización del trabajo y por ende nuevos enfoques en los perfiles de los recursos humanos.

Durante los últimos veinte años en las disciplinas preocupadas por el tema organizacional se ha ido perfilando la idea de que las organizaciones sociales poseen cultura, del mismo modo como poseen capital, recursos humanos, infraestructura, etc. Han sido los desarrollos en el *management* administrativo de ingenieros industriales, administradores y economistas en general, los que han dado pie para la elaboración de teorías sobre cultura organizacional. A éstos se le suma el creciente interés de la psicología organizacional en el tema y los avances en desarrollo organizacional por parte de ésta.

Los primeros intentos por abordar las organizaciones desde perspectivas particularistas y culturales se remontan hacia mediados del siglo XX. El psicólogo Elton Mayo (1945) intentó exitosamente contradecir todos los supuestos de la llamada “teoría de la administración científica”, que había dominado la escena académica de la mano de Frederick Taylor (1969) y de Henri Fayol, perspectiva que responde al modelo de producción en cadenas de montaje de la Ford norteamericana y que postulaba que las organizaciones debían de ser diseñadas siguiendo un modelo “científico”, o sea analítico, para sus distintos procesos destacando una alta racionalidad y propósitos instrumentales.

Elton Mayo (además de los notables psicólogos motivacionales Kurt Lewin y Abraham Maslow) funda una nueva forma de pensamiento administrativo que se denominó “la escuela de las relaciones humanas” y que entendía a las organizaciones desde la óptica del personal antes que desde la de los procesos técnicos involucrados. De este modo Mayo desestimó la hipótesis del “individuo aislado maximizador del salario” (Fayol, 1987) de la escuela

científica y fue el primero en entender las organizaciones como instancias cooperativas donde la motivación (idea revolucionaria además) del trabajador provenía del interés por “llevarse bien” entre sí y de otros aspectos emocionales (Mayo, 1959).

Durante esta época podría decirse que empiezan a ingresar masivamente a los estudios organizacionales la psicología, la psicología social y la sociología.

A partir de Elton Mayo, se empieza a reconocer entonces los aspectos subjetivos e informales de la realidad organizacional. El autor se interesó en indagar acerca de los factores que inciden en el desempeño del trabajador, y llegó a la conclusión de que el ambiente del grupo al cual pertenece el individuo incide significativamente en la percepción que éste tiene de los aspectos objetivos de la organización.

Desde esta perspectiva se empiezan a reconocer los elementos subjetivos que inciden en el comportamiento de los individuos y de los grupos, elementos que según Mayo configuran patrones de interacción implícitos en los grupos, fenómeno al que denominó “organización informal de los grupos”. A partir de este estudio, en la fábrica de Hawthorne y sobre todo a partir de su última etapa en la que participó el antropólogo Lloyd Warner, quien introdujo metodologías antropológicas, se inicia una serie de estudios acerca de la cultura en las organizaciones desde perspectivas antropológicas.

De manera creciente y con el reconocimiento de los aspectos simbólicos de una organización, han tomado fuerza las perspectivas culturales referentes a la organización. Sin embargo, el concepto de cultura organizacional no es unívoco, ya que desde la misma antropología –donde los estudios organizacionales importaron el concepto– no hay consenso acerca del significado de cultura.

Más cercano en el tiempo y desde la llamada “psicología organizacional”, se presenta un nuevo enfoque generado por el psicólogo Edgar Schein, quien sostiene que la cultura:

es un término que debe reservarse para el nivel más profundo de presunciones básicas y creencias que comparten los miembros de una empresa, las cuales operan inconscientemente y definen en tanto que interpretación básica la visión que la empresa tiene de sí misma y de su entorno. (Schein, 1980: 23-24)

Dirá el autor que estas presunciones y creencias son respuestas que ha aprendido el grupo ante sus avatares de existencia, ante sus problemas para subsistir en el medio externo y los problemas que se generan internamente. A su vez distinguirá en este nivel más profundo lo que denomina “artefactos” y “valores”, que cumplirían la función de ser formas observables de la cultura, y sostendrá que, aparte de la cultura, existen subculturas: las directivas, culturas de base profesional, culturas de grupo basadas en la proximidad geográfica, etc.

Tomando como referencia el postulado teórico de Schein (1980), podemos decir entonces que el autor concibe la

cultura organizacional como un modelo de presunciones básicas (inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna), que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas. (Schein, 1980: 26).

Estas presunciones básicas operarían de manera inconsciente al definir los valores explicitados en el discurso organizacional y, de manera más evidente, los artefactos concretos.

Ésta es posiblemente una de las definiciones de cultura organizacional más influyentes y rescata la idea de que la percepción se genera en base a creencias y valores que los sujetos asumen como verdaderas y, por tanto, imposibles de cuestionar en el marco del sentido común.

Una cultura organizacional efectiva, para Schein, es aquella que apoya las estrategias de la organización y además se adapta al contexto competitivo y, por lo tanto, le permite a la organización alcanzar la misión y los objetivos propuestos.

Una cultura organizacional adecuada es la que le permite a la organización lograr su misión, sus objetivos y metas, de tal manera que su teoría del negocio esté siempre sintonizada con el ambiente. Es decir, una cultura organizacional sana es aquella que sirve para alcanzar los objetivos personales y organizacionales, donde la motivación para el trabajo adecuado y eficiente surge de una profunda convicción en el sistema de valores forjados por todos los líderes y la comunidad organizacional. (Schein, 1980: 20)

Edgard Schein agrega a su concepción de cultura organizacional un elemento básico para su análisis: el rol del dirigente. Éste es concebido como un agente multiplicador de la cultura organizacional. Apunta a que los cuadros directivos tienden a trasladar hacia abajo las formas de gestión y administración que se deben seguir en toda la organización, por lo que marcan el accionar del personal en los diferentes niveles de la organización, lo que a su vez define o determina la actuación de la organización como un todo.

De ese modo, los mandos medios y altos de la organización están llamados a invertir gran parte de su tiempo en definir las líneas de acción que deberán orientar el quehacer organizacional. Para ello deberán tener en claro cuáles

son los objetivos que se desean alcanzar en el corto, en el mediano y en el largo plazo, con el fin de diseñar metas precisas y evaluables.

Es necesario la presencia de un liderazgo que sea ejercido desde los mandos medios y altos de una organización. Ello debe ser acompañado de proyectos y tareas definidas en función de las necesidades que sea necesario satisfacer para cumplir con la misión y los propósitos organizacionales.

Ante la ausencia de tal tipo de ejercicio o capacidad de dirección, las organizaciones se constituyen en fines en sí mismas, carentes de objetivos claros. Dicha situación, considero, es una condición no deseada, pues limita el potencial organizacional y personal, y lleva a la desmotivación por falta de estímulos necesarios para llegar a la productividad y el logro, cuestión que está muy presente en la última década en las empresas.

Como se señaló anteriormente, la cultura organizacional implica entonces un conjunto de ideas y creencias que determinan la percepción y el pensamiento, y que, idealmente, se encuentran lo suficientemente integradas como para permitir un comportamiento flexible y adecuado.

Geert Hofstede, desde una mirada diferente sobre la cultura organizacional, nos permite observar algunas relaciones con elementos culturales asociados a emociones, como la confianza básica y la percepción sobre la naturaleza de los individuos, y la describe, tal como él precisa, a nivel de lo que llama "software mental": por consiguiente, la cultura organizativa puede definirse como la programación mental colectiva que distingue a los miembros de una organización de otra (Hofstede, 1997). Concepto que, a decir del autor, se ha puesto de moda.

Hofstede (1997) realizó un estudio sobre cultura organizacional en cuarenta filiales nacionales de IBM y posteriormente amplió su análisis a más de sesenta países, y encontró que las diferencias de cultura nacional influían más en la variedad de opiniones respecto a los valores que lo que lo hacían las posiciones jerárquicas, la profesión, la edad o el género.

En el modelo, Hofstede, identificó inicialmente cuatro dimensiones básicas en la cultura: a) individualismo vs. colectivismo: esta polaridad tiene que ver con las referencias utilizadas para definir la identidad de los sujetos, que pueden encontrarse en cualidades individuales o atributos colectivos; b) distancia jerárquica: esta dimensión se refiere al grado en que los miembros de la organización con menor poder aceptan la distribución desigual como legítima; c) control de la incertidumbre: esta tercera dimensión se refiere al grado en que las personas participantes en la organización se sienten amenazadas (angustiadas) ante una situación en la cual los límites o las reglas de comportamiento no están claras; y d) feminidad vs. masculinidad: las sociedades orientadas al éxito suelen tener estándares más rígidos en relación con los roles asignados a cada género y la separación entre los ámbitos laborales y familiares.

De las dimensiones planteadas es probable que el tema más relevante en esta línea de pensamiento sea el hecho de considerar al constructo dimensión cultural como un determinante del comportamiento en la misma manera que creencias, valores y otros conceptos referidos.

A finales de los años setenta, los estudios relacionados con la cultura organizacional experimentan cierto ímpetu, sobre todo a partir del estudio comparativo que William Ouchi (1985) desarrolla entre empresas norteamericanas y

japonesas. El autor presenta su visión con el constructo de la teoría Z, el cual promoverá una concepción de la cultura entendida como:

una serie de símbolos, ceremonias y mitos que comunican al personal de la empresa los valores y las creencias más arraigadas dentro de la organización. Estos rituales concretan lo que serían ideas vagas y abstractas, haciendo que cobren vida y significado para que un nuevo empleado pueda percibir su influencia. (Ouchi, 1985: 49)

La importancia del trabajo de William Ouchi radica en que no hay una única mejor forma de organizar las empresas, y una nueva filosofía organizacional a la que denomina “Teoría Z”. Ésta incluye a aquellas empresas norteamericanas que han incorporado componentes del modelo japonés “de organizar”.

Este estilo “Z” incluye las siguientes características principales: a) empleo a largo plazo (aunque no durante toda la vida); b) sistema de promoción más bien lento; c) entrenamiento con socialización para incluir los valores organizacionales; d) inversión intensiva en capacitación y entrenamiento; e) menores diferencias entre las personas y los roles; f) piensan más en las personas al de realizar los cambios de procesos y tecnología; g) privilegian el trabajo en equipo; h) las recompensas son más al equipo que individuales; i) se usan más componentes cualitativos para evaluar la organización; j) los cambios se hacen dentro de la cultura organizacional vigente; k) se privilegia la selección interna del personal; l) hay mayor homogeneidad en el equipo; y m) hay visión holística de la organización. Ouchi estima que la cultura japonesa en general facilita este proceso.

Los japoneses se enorgullecen de trabajar hasta el final de sus días, mientras que en las culturas occidentales “exitosas” la idea que ronda en la cabeza de los gerentes

y los directores está relacionada con “vivir sin trabajar” durante sus últimos años como consecuencia principalmente de sus ahorros o de su sistema de pensión.

El éxito de las empresas japonesas puede deberse al hecho de que existe un mayor grado de confianza y mejores relaciones entre el personal como también mayor grado de intimidad que el que existe en las empresas “occidentales”.

La confianza que depositan los directores y los gerentes de empresas japonesas en su personal asegura un mayor grado de efectividad ya que ellos se orientan hacia los objetivos globales de la organización más que a preocupaciones puntuales del proceso, las que confían a sus trabajadores.

Los autores hasta aquí planteados, en una síntesis ajustada, presentan a mi entender la diversidad de formas en que el concepto de cultura es trabajado y entendido por los distintos teóricos organizacionales, lo cual se deriva directamente de las diferentes maneras de concebir tanto la organización como la cultura. Desde estas perspectivas se puede entender y comprender entonces a la cultura organizacional como una variable externa o bien como una variable interna.

Como una variable externa, la cultura se entenderá como un fenómeno nacional que influye en el desarrollo y refuerzo de creencias en el contexto organizacional. Las similitudes y las diferencias en los valores y actitudes de las personas en las diversas organizaciones provienen, en primera instancia, de la influencia que ejerce la sociedad en la cultura organizacional. En este sentido las organizaciones son manifestaciones de sistemas culturales más amplios.

La cultura se concibe así como una variable independiente y externa que influye en las organizaciones y es llevada a la organización a través de sus miembros; es

decir, al pertenecer a la organización los empleados que han sido influidos por múltiples instituciones culturales como la familia, iglesia, comunidad, educación, traen estas influencias para nutrir la realidad organizacional. La cultura organizacional entonces está permeada por dichas instituciones a través de los miembros que la constituyen (ejemplo de ello son los estudios transculturales llevados a cabo por Hofstede, que fueron citados anteriormente). La utilidad práctica de este tipo de investigaciones se ha centrado en el interés que las organizaciones multinacionales tienen en ajustar sus políticas y filosofías a los entornos culturales en los que operan.

Pensar la cultura como una variable interna es entender a las organizaciones como fenómenos que producen cultura; son vistas como instrumentos sociales que producen bienes, servicios y subproductos tales como artefactos culturales. La cultura se define desde esta perspectiva como un aditivo social que mantiene a la organización unida, expresa los valores y creencias compartidos por los miembros de la organización, valores que se manifiestan a través de mitos, historias, leyendas, lenguaje.

Será por tanto desde esta óptica que la cultura puede ser cambiada, ajustada, para adaptarse, esto es, para promover un ajuste de la organización a los imperativos ambientales. El cambio organizacional se considera como un imperativo ante las exigentes circunstancias del entorno. Para lograr el cambio organizacional deseado es entonces necesario promover cambio en las conductas de las personas, y debido a que las conductas están guiadas por valores, es necesario cambiar la cultura de la organización para lograr un verdadero cambio organizacional.

Desde esta concepción se asume que la cultura es una variable que puede ser modificada a través de diversas estrategias gerenciales. El cambio organizacional pretende

en este sentido que, a través de la introducción de nuevas filosofías y valores por parte de los directivos, los sujetos rompan con viejos patrones y promuevan otros asociados al cambio deseado. El cambio cultural desde esta perspectiva se concibe como un proceso que se da de manera planeada y unidireccional, es decir, los valores y las políticas institucionales determinados por la dirección se difunden por toda la organización con la intención de que sean internalizados, aprehendidos, por las personas y de esta forma construir compromiso e identidad organizacional por parte de los empleados. Esto es lo que contribuye a la constitución de una cultura homogénea y fuerte.

De acuerdo con el análisis realizado en este escrito, se consideró necesario plantear a manera de reflexión, o bien a manera de interrogante, si detrás de esta perspectiva de la cultura organizacional que se ha esbozado en el trabajo, se dejan de lado implicaciones éticas, como la pretensión del manejo de la cultura por parte de los gestores o agentes del cambio.

Además, se consideró que los sujetos dentro las organizaciones están inmersos cada día más en un mar de cambios económicos, políticos y tecnológicos, a los cuales deben adaptarse. El desarrollo de las capacidades de los empleados y su adaptación a los cambios y las transformaciones que se suscitan permitirá enfrentar esta competencia de supervivencia organizacional.

Este desarrollo de competencias humanas debe darse dentro de un entorno cultural de suposiciones, valores y normas compartidas que den forma a la socialización, los símbolos, el lenguaje, los relatos y las prácticas de un grupo de personas, bajo un marco de trabajo consensuado y propiciador de una ética. Esta cohesión de características culturales, sumada a una postura ética por parte de sus responsables, constituye la fortaleza que sostiene a toda

organización. Será a través de ellos, sus líderes, y de sus protagonistas, los trabajadores, que se generen organizaciones cuyas culturas no sean padecidas sino sentidas y vividas por sus recursos humanos.

Referencias bibliográficas

- Fayol, H. (1987). *Administración industrial y general*. Barcelona: Orbis.
- Hofstede, G. (1997). *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza.
- Mayo, E. (1959). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Madrid: Nueva Visión.
- Ouchi, W. (1985). *El funcionamiento de una corporación japonesa, en Teoría Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. Buenos Aires: Orbis.
- Perrow, C. (1990). *La sociología de las organizaciones*. Mac Graw-Hill: Yale University.
- Schein, E. (1980). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, F. (1969). *Management científico*. Barcelona: Orbis.

Acerca de los autores

Ana María Bernia

Psicóloga, especialista en Psicología de la Educación. Ex Docente e Investigadora en varias Universidades: UNR, IUNIR, UCSE. Docente y miembro del Equipo de Gestión de la UAI. Ex capacitadora docente en la provincia de La Pampa, ex Directora de la Escuela Normal Superior y ex Jefa de los Equipos de Apoyo Escolar. Actualmente ofrece cursos y jornadas de formación en Psicodiagnóstico. Autora de numerosos trabajos e investigaciones y de los Test Gráficos: “Pareja Educativa” y “La Puerta”. Participó como expositora en los congresos nacionales de ADEIP y en el Congreso Internacional de Rorschach (Chile). Pertenece al C.D. de ADEIP y a su Comisión Científica.

Ignacio Sáenz

Psicólogo, Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Doctor en Ciencias de la Educación (UNR). Profesor Titular UNR/UAI. Investigador CIUNR. Director de la carrera de Psicología (UAI). Ha ocupado cargos de Secretario Académico (Facultad de Psicología UNR), Coordinador (UNR) de grupo multinacional de universidades AUGM. Fundador y Director de UNR Editora. Invitado a dictar Seminarios,

supervisar investigaciones, proyectos de docencia, Postgrado, investigaciones, tutorías de tesis doctorales en Universidades nacionales y extranjeras

Sebastián Gabini

Licenciado en Psicología. Profesor Universitario para la Educación Secundaria y Superior. Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Doctorando en la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Facultad de Psicología y Relaciones Humanas y de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.

Raúl Gómez Alonso

Psicólogo. Decano de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Profesor Titular de “Metodologías y Gestión de la Investigación en la Psicología” en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Profesor Titular del “Taller de Tesis”, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana. Tutor de Tesis de PRE-grado.

Francisco Muraca

Psicólogo (UNR). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UNR), Especialista en Docencia Universitaria (UTN); Especialista en Psicoterapia Individual y Grupal (Universidad Maimónides – Aiglé – Ackerman Institute.

EE.UU.). Profesor Asociado en la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, UAI. Profesor Adjunto Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, UAI; Profesor Adjunto en la Facultad de Psicología y docente del Proyecto de Universidad Abierta para Adultos Mayores, UNR. Director del Centro de Estudios en Gerontología, Facultad de Psicología, UNR.

Marcela Berchialla

Profesora de Enseñanza Primaria y en Ciencias de la Educación, UNR. Profesora del Trayecto de Práctica III en formación docente y Jefa de Carrera en el Profesorado de Enseñanza Primaria (IES). Profesora de la asignatura Psicología del desarrollo I en la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas de la Universidad Abierta Interamericana.

Lily Alexandra Petrini

Psicóloga. Profesora de Psicología. Especialista en Psicoterapia Individual y Grupal (Universidad Maimónides - Aiglé - Ackerman Institute. EE.UU.). Miembro Titular de Altue Terapia Cognitiva. Profesora Adjunta de la cátedra “Métodos y Técnicas Psicoterapéuticas” en la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas de la Universidad Abierta Interamericana.

Raúl D'Angelo Pizzi

Médico. Especialista en Psiquiatría. Creador y director de la carrera de Terapia Ocupacional en Salud Mental (1973-1976). Fue director del Hospital Psiquiátrico Dr. Agudo Ávila de Rosario y director de varias clínicas privadas. Ex Delegado en la zona sur de la Pcia. de Santa Fe de la dirección de Minoridad y Familia y de la Dirección de Salud Mental. Cursó la Maestría en Psicoterapia Ericksoniana en el Centro Ericksoniano de México. Director Académico de la Fundación Red-Creando. Coordinador y profesor del Curso de Operadores en Salud Mental en Adicciones. Profesor de Psicología Comunitaria y de Psicofarmacología de la Universidad Abierta Interamericana. Profesor invitado de Actualización en Psiquiatría y Salud Mental en la Licenciatura en Terapia Ocupacional. Universidad Abierta Interamericana.

Gabriela Aita

Psicóloga (UNR). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UNR). Profesora Asociada de la cátedra "Psicología del desarrollo I y II" de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas de la Universidad Abierta Interamericana. Profesora Titular de la cátedra "Psicología Social y Comunitaria" de la Facultad de Psicología (UNR). Profesora Adjunta de la cátedra "Seminario II" de la Escuela de Psicología (IUNIR).

María Laura Raggio

Psicóloga, UNR. Profesora en Psicología Polimodal y EGB. Profesorado Universitario UAI. Profesora Adjunta en Psicología Aplicada de la Carrera de Contador Público (UAI). Profesora Adjunta de Desarrollo Organizacional de la Carrera de Ingeniería Comercial y de la Licenciatura en Comercialización de la Universidad Abierta Interamericana. Docente de la asignatura “Psicología Organizacional y Laboral” en la Licenciatura en Psicología (UAI). Profesora Adjunta de la Práctica Profesional Supervisada Área Laboral en el Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR).

