



PROSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA

Revista Digital - Vol. 2 N°1. Diciembre 2015. ISSN N° 2469-0066.



UNIVERSIDAD KENNEDY

STAFF

Dirección

Dra. Alicia Elena Risueño.

Editor

Lic. Sandra Raphael.

Consejo Editorial

Lic. Karina M. Mas,

Lic. Iris M. Motta,

Dra. Rosalia Rowensztein.

Consejo Científico Editorial

Dr. Ignacio Barreira (Argentina);

Dr. Manuel Calvino (Cuba);

Dra. Dora Patricia Celis (Costa Rica);

Dr. Roberto Coscio (Argentina);

Dr. Rogelio Diaz Salgado (México);

Dr. Héctor Fischer (Argentina);

Dr. Roberto Iglesias (Argentina);

Dra. Luz de Lourdes Eguiluz (México);

Dra. Amelia Imbriano (Argentina);

Dr. Raúl Jaimes Hernández (Colombia);

Dr. Eduardo Mas Colombo (Argentina);

Dra. Irene Meler (Argentina);

Lic. Mario Molina (Argentina);

Dr. Marco Murueta (México);

Dra. Isabel Perez Jauregui (Argentina);

Mag. Mónica Pino (Chile);

Dr. Julio Cesar Carozzo Campos (Perú);

Mag. Luis Enrique Vázquez Rodríguez (Perú);

Dr. Belisario Zanabria Moreno (Perú);

Mag. Nelson Zicavo (Chile).

El presente número de la Revista *Prospectivas en Psicología* aloja aportes desde distintas perspectivas teóricas y clínicas para el abordaje de diferentes temáticas que constituyen los retos de la Psicología del S XXI y además, contribuyen al desarrollo de la disciplina desde una mirada integrada.

Debemos recordar que la ciencia psicológica, desde su nacimiento hasta nuestros días se ha caracterizado siempre por el signo de la diversidad. Esto se refleja en los artículos que el lector encontrará en este volumen. Sin embargo, esta diversidad temática y epistemológica, tiene puntos en común: proporcionar conocimiento científico, a partir de la investigación y las prácticas clínicas, al servicio de la comunidad y su desarrollo. Los convoca, nada más y nada menos, que la importancia de la calidad de vida de las personas, las propuestas orientadas a producir procesos de transformación y expansión de los recursos psicológicos, hasta la responsabilidad de los universitarios en la formación de los futuros profesionales *psi*.

La construcción de la subjetividad en los nuevos escenarios acompañado de nuevas formas de expresión de la contemporaneidad nos hacen reflexionar, y por ende preguntarnos, cómo operar en contextos complejos y en la elaboración de estrategias terapéuticas y su articulación con lo social.

La convocatoria ha superado, no solo los límites de nuestra comunidad educativa, sino que el horizonte se ha extendido hacia otras latitudes, como son los artículos de nuestros colegas cubanos y mexicanos, que comparten sus experiencias e investigaciones, posibilitando una proyección hacia la comunidad científica y académica en pos del desarrollo de toda Latinoamérica.

Dra. Alicia Risueño
Directora de la Revista

La Revista Digital **Prospectivas en Psicología de la Universidad Kennedy** es una publicación digital semestral, editada por la Facultad de Ciencias Psicológicas Universidad Kennedy, que privilegia la presentación de trabajos originales e inéditos, está dirigida a instituciones educativas y culturales, psicólogos y estudiantes de psicología o disciplinas afines. Su objetivo principal es la divulgación de trabajos originales y arbitrados que se enmarquen en cualquiera de las áreas de investigación básica o aplicada propias de la psicología y que contribuyan al avance de ésta. Se aceptan reportes de investigaciones empíricas, contribuciones teóricas en formato de ensayo, trabajos de meta-análisis y, en general, trabajos que sigan alguna de las variedades metodológicas de tipo científico. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización. Dirección: Bartolomé Mitre 1411. CABA. Argentina. Informes: revistapsi@kennedy.edu.ar

SUMARIO

Pág.

Hepatitis C: Abordaje Biopsicosocial de una realidad silenciada Carolina Meijon	04
Inclusión Educativa y Educación Física: estrategias para favorecer actitudes positivas e interacción Mariano Carrizo Páez	09
Subjetividad Vicaria y Coalescencia del Yo Ideal y El Ideal del Yo Francisco Fidel Arturi	17
El Juego: Una Formación del Inconsciente Estefanía Cerone	23
Conocer (nos) y pensar (nos). Experiencia de trabajo grupal con estudiantes de Psicología Jorge Enrique Torralbas Oslé, Patricia Batista Sardain	27
Cuando el silencio habla: el hermano del niño abusado como víctima indirecta Mariel Vanesa De Luca	30
Diferencias entre emprendedores internautas con respecto a empatía, percepciones de riesgo y uso de aplicaciones tecnológicas. Cruz García Lirios, Oscar Valdés Ambrosio, Rigoberto Sánchez Rosales, et al.	36
Normas para los Autores	42

Carolina Meijon¹ 

HEPATITIS C: ABORDAJE BIOPSIKOSOCIAL DE UNA REALIDAD SILENCIADA

HEPATITIS C: BIOPSYCHOSOCIAL APPROACH A REALITY SILENCED

Resumen: Existen enfermedades silenciosas que deben ser escuchadas, una de ellas es la Hepatitis C. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre 300.000 y 500.000 personas mueren anualmente por enfermedades hepáticas relacionadas con la Hepatitis C, siendo 130 y 150 millones de personas infectadas que aún no lo saben. En los últimos tiempos, algunos investigadores eligen describirla como una "Pandemia silenciosa". El diagnóstico de la misma, en general, se da de manera casual por lo tanto el impacto resulta ser desestabilizador tanto para el sujeto como para su familia. La Hepatitis C, es un problema de Salud Pública y se encuentra dentro de las denominadas Hepatitis Virales (A, B, C, D, E, F, G). Se contagia a través del contacto sanguíneo, siendo asintomática pero con daño hepático lento y progresivo. Los tratamientos actuales son cada vez más efectivos, pero hasta el momento no se ha podido reducir la existencia de efectos adversos (anemias, plaquetopenia, trastornos dermatológicos, alteraciones en el sueño y en los estados anímicos, entre otros). Si bien existen tratamientos, no todos los pacientes son tratables. Debido al gran desconocimiento de sus causas, efectos y tratamientos por parte de la comunidad en general, incluida la médica, son múltiples las variables a considerar a la hora de acompañar a un paciente enfermo de Hepatitis C. Siendo el abordaje biopsicosocial una herramienta de integración necesaria para esta realidad silenciada.

Palabras claves: Hepatitis C; asintomática; salud pública; efectos adversos; abordaje biopsicosocial.

Abstract: There are silent diseases that should be heard, one of the most important is Hepatitis C. According to the World Health Organization (WHO), between 300,000 and 500,000 people die each

year from liver diseases related to Hepatitis C. Besides, 130 to 150 million people are infected but this condition is unknown yet by them. Recently, some researchers describe it as a "silent pandemic". Diagnosis of it generally occurs casually. Therefore, the impact is to be destabilizing for both the subject as well as his family. Hepatitis C is a public health problem and it is within the so called Viral Hepatitis (A, B, C, D, E, F, G). It spreads through blood contact, being asymptomatic but with slow and progressive liver damage. Current treatments are more effective than decades ago, but so far they failed to reduce the occurrence of adverse effects (anemia, thrombocytopenia, skin disorders, sleep disturbances and moods, etc). Although there are treatments not all patients are treatable. There are multiple variables to consider when accompanying a patient suffering from Hepatitis C due to lack of knowledge about its origins, effects and treatments from the general community, including health there. As the biopsychosocial approach as integration tool is required for this silenced reality.

Keywords: Hepatitis C; asymptomatic; public health; adverse effects; Biopsychosocial approach.

Introducción

Este artículo parte de la experiencia clínica en la coordinación del "Grupo de Ayuda para pacientes y familiares con Hepatitis C" del Hospital de Clínicas José de San Martín en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Acompañar y asistir psicológicamente a los pacientes y familiares fue una labor realizada en un contexto hospitalario con un abordaje biopsicosocial de la Hepatitis C. tales para abordar las vicisitudes de esta realidad silenciada.

1. Lic. en Psicología. Universidad Kennedy. Psicóloga del Departamento de Psiquiatría de niños y adolescentes de CEMIC. Ayudante de primera en la cátedra de Salud Mental en Facultad de Medicina de UBA. Colaboradora en la Fundación HCV sin Fronteras y en la Fundación Kasumay Global. Email: carolinameijon@gmail.com

La Hepatitis C fue denominada con este nombre a partir del año 1989. Previo a la misma era descripta como no A - no B. Es una enfermedad que afecta al hígado y está causada por el virus de la Hepatitis C (VHC). Al igual que muchas enfermedades hepáticas, la Hepatitis C es silenciosa; esto quiere decir que es asintomática. Los síntomas suelen aparecer en estadios avanzados de la enfermedad. El deterioro hepático es lento y progresivo; el mismo implica el atravesamiento de diferentes grados de fibrosis hepática (cirrosis) pudiendo generarse a través de los años lesiones y disfunciones mucho más severas. En la actualidad no existe vacuna, el medio de prevención y cuidado es la información. Según la Asociación Argentina para el estudio de las enfermedades del hígado (2013), la Hepatitis C es la principal causa de trasplante hepático y junto con la Hepatitis B son las principales causas de cáncer hepático.

La Organización Mundial de la Salud (2014) expresa que este virus se divide en seis genotipos y estos a su vez se subdividen. Su diagnóstico se realiza mediante un análisis de sangre específico que puede realizarse de manera gratuita en todos los hospitales públicos de nuestro país y en algunas organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil. Por ley, su resultado es confidencial ya sea en el ámbito público como privado y es necesario que la persona firme un consentimiento informado para su obtención.

En el Consenso Argentino de Hepatitis (2013), se expresa que

(...) en nuestro país no existen estudios epidemiológicos extendidos representativos de la población general. La diversidad demográfica observada hace aún más difícil extrapolar datos parciales. No obstante la información publicada en distintas poblaciones especiales por distintos grupos de investigación con-

tribuye a avanzar en su conocimiento, pero reafirma la dificultad de lograr un muestreo representativo y sin ningún tipo de sesgo metodológico. Sin embargo, nuestro país cuenta con estudios muy bien diseñados respecto de la representatividad de la muestra en nuestra población, pero referidos solo a factores de riesgo para enfermedades no transmisibles, realizadas entre 2005 y 2009. Sería muy útil que se incorporara a estas encuestas la posibilidad de estudiar también algunas enfermedades transmisibles, sobre todo asintomáticas, como es la Hepatitis C. Tendríamos de esa manera una real dimensión del problema además de contribuir al monitoreo de las intervenciones para su control (Gonzales; Rey; Marozzi, p. 41).

El costo del tratamiento se encuentra cubierto por el Ministerio de Salud de la Nación, pero debido a cuestiones burocráticas muchas personas no pueden acceder a la medicación en tiempo y forma. Debido a esto, algunas familias han tenido que recurrir al asesoramiento legal para hacer uso del derecho que se les es negado poniendo en riesgo el tratamiento, con todas las implicancias que eso acarrea. Son muchos los factores que intervienen en estas instancias, a saber: el paciente, el médico, la obra social o pre-paga y el Estado.

Un cuerpo enfermo, un psiquismo vulnerable y un entorno social no siempre facilitador, generan cambios anímicos y conductuales en las distintas dinámicas familiares.

La Organización Mundial de la Salud y sus asociados han elegido el día 28 de julio como el día mundial contra la Hepatitis realizando campañas de concientización, información, vacunación y testeo para toda la población a nivel mundial.

Variables bio-psico-sociales en las personas con HCV

En la Argentina, se estima que entre el 1,5% y 2 % de la población ha tenido contacto con el virus y la mayoría no lo sabe. El virus se transmite por contacto directo con sangre humana infectada y los factores de riesgo para adquirir la infección por virus C son:

- Uso de drogas endovenosas.
- Transfusiones de sangre y derivados previas a 1992.
- Hemodiálisis.
- Uso de drogas inhalatorias.
- Trabajadores de la salud.
- Procedimientos invasivos.
- Colocación de piercing, tatuajes, acupuntura con material no debidamente esterilizado. Heridas auto realizadas.
- Antecedentes de internaciones.
- Conviviente de paciente con hepatitis C crónica.
- Niños nacidos de madres con hepatitis C crónica.
- Pareja sexual de paciente con hepatitis C crónica.
- Hombres que tiene sexo con hombres.
- Múltiples parejas sexuales.
- Personas infectadas con HIV.

Las probabilidades de transmisión por vía sexual suelen ser bajas, pero puede aumentar si la persona vive con VIH (Consenso Argentino de Hepatitis C, 2013, p. 54).

Las reacciones emocionales, frente al diagnóstico, no pueden ser generalizadas. Cada sujeto reaccionará en función a su historicidad e implementará los mecanismos defensivos propios de cada uno. Pero sí, es posible mencionar algunos aspectos conductuales que surgen de la observación clínica en el primer contacto con el diagnóstico.

- **Desestimar el diagnóstico:** En general las personas suelen conocer dos Hepatitis: la A y la B. La información que circula socialmente y que es transmitida de generación en generación,

es que la primera es inofensiva mientras que la segunda no. La existencia de una tercer Hepatitis, es para muchas personas una sorpresa por lo tanto se tiende a desestimar su existencia demorando o cancelando la consulta médica. Este “no saber”, no es únicamente del paciente ya que el desconocimiento de la misma (formas de contagio, tratamientos, hábitos a modificar, entre otros) se encuentra también dentro del ámbito de la salud. La falta de información o la información errónea es un problema a resolver.

- **Internet como primer medio de consulta:** Luego de recibir la noticia del diagnóstico muchas personas suelen sentarse frente a una computadora y leer absolutamente todos los links y foros relacionados a la Hepatitis C. Así como existen espacios responsables de la información que publican, hay otros que no. Esto puede generar elevados montos de angustia, ansiedad y miedo sin saber realmente cual es la situación clínica de esa persona. Cada persona es única, por lo tanto, también lo será su Hepatitis C y por consecuencia su tratamiento
- **Consulta médica:** Hacer lo correcto no siempre garantiza un resultado exitoso. En el primer encuentro médico-paciente, será necesaria la presencia no sólo del saber médico sino también de su capacidad de comunicación y comprensión de los relatos escuchados. En los últimos tiempos, se han incrementado los artículos médicos en los que se escribe sobre la “empatía” médica. Entendiendo a la misma como el esfuerzo de comprender la posición del paciente durante una relación asistencial. Borrell (como se cita en Casino, 2011). Teniendo en cuenta el tiempo y la frecuencia de encuentros entre el médico y su paciente, la instauración y construcción del vínculo será un factor fundamental para la adherencia al tratamiento. Qué se diga y cómo se diga en la primera consulta, influirá en el proceso terapéutico.

Tal como señala Risueño (2010):

Las ciencias de la salud ya no pueden desconocer que el siendo humano es único e irrepetible; el que habita su cuerpo sano es el mismo que deviene, por distintos factores, como un “todo” enfermo; siendo su cuerpo, no otra cosa que él mismo” (p.29).

Contextualizar las relaciones

La relación médico-paciente (RMP) ha sido abordada desde la filosofía antigua hasta la actualidad. Si bien ha sido objeto de reflexión desde diferentes entidades y disciplinas, es necesario tener en cuenta que las mismas han variado a lo largo de la historia. La concepción del “hombre” se ha ido modificando en función a los diversos momentos socio-culturales, de esta manera la RMP ha sido abordada en algunas épocas e ignorada en otras.

Desde una mirada fenomenológica, los pacientes de este siglo no son los mismos que los de décadas atrás. Una de las consecuencias de la globalización y del avance tecnológico ha sido el acceso a todo tipo de información, por ejemplo a todo lo concerniente a diagnósticos, pronósticos y tratamientos médicos; como así también a cuestiones éticas-jurídicas implicadas en la relación médico-paciente.

La figura del médico, en tanto presencia, también ha variado en función al contexto socio-histórico-cultural. Dioses, chamanes, jefes nativos y médicos modernos han dejado su legado a través de todos estos años.

La presencia de un equipo conformado por varias disciplinas exigirá el compromiso ético de cada profesional con su paciente pero también con sus compañeros de trabajo. El encuentro de dos o más saberes puede ser beneficioso como también un obstáculo, entendiendo éste último como la imposibilidad de abandonar posturas dogmáticas frente a concepciones teóricas-clínicas diferentes.

Diagnóstico y tratamiento

Laín Entralgo (1982) expresa que el diagnóstico médico nunca es el conocimiento de un objeto pasivo por una mente activa y cognoscente. Lo describe como la conjunción de la actividad médica y de la actividad del paciente, en tanto ser social. El diagnóstico nunca podrá ser completo si no es social. Comprendiendo de esta manera al ser humano como un todo integrado, un ser bio-psico-social.

En los años en que se ha acompañado a las personas que conviven con el virus, se ha escuchado con cierta frecuencia la siguiente frase: *“Este diagnóstico cambió mi vida, hay un antes y un después de él”*. Lejos de toda descripción apocalíptica, el diagnóstico de la Hepatitis C modifica la vida de las personas y las de su entorno.

En primera instancia deberán realizarse muchos estudios para evaluar si están en condiciones de iniciar un tratamiento. Dentro de los mismos se encuentran: análisis clínicos, ecografías, endoscopías, evaluaciones cardíacas y oftalmológicas, como así también entrevistas con psicólogos/psiquiatras, evaluación nutricional y en algunos casos será necesario la realización de una biopsia hepática. Esta etapa a la que denominamos *“pre-tratamiento”* tiene una duración variable dependiendo de los resultados de los estudios, como también de los turnos dados por las diferentes entidades de salud. Es muy importante el acompañamiento psicológico en estos momentos, ya que permite, dentro de las posibilidades de cada caso, la elaboración, comprensión y aceptación de la realidad que les toca transitar. Es una etapa preparatoria para el tratamiento.

El tratamiento actual, denominado triple terapia, consta de la administración de interferón, ribavirina y boceprevil o telaprevir. El tratamiento previo, pero también actual para algunos genotipos, es sólo con interferón y ribavirina, denominado doble terapia.

Si la persona no tiene enfermedades pre-existentes por las que deba tomar medicación o no tiene efectos adversos a causa del tratamiento, la medicación es la siguiente: Peginterferón alfa: los pacientes deberán inyectarse interferón cada 7 días en forma subcutánea. Algunos pacientes aprenden a hacerlo solos, en otros casos es aplicado por el médico u enfermero. Ribavirina: Se toma 2 veces por día junto con las comidas principales: 2 o 3 comprimidos con el desayuno o almuerzo y 2 o 3 comprimidos con la cena. Boceprevir: Se toman 4 comprimidos cada 8 horas (3 veces por día) junto con una comida o colación livianas. Es muy importante respetar los horarios. Por ejemplo, desayuno entre las 07:00 y 09:00 horas, merienda entre las 15:00 y 17:00 horas y una colación entre las 23:00 y 01:00 horas (Newsletter 10, MSD). Entre 18 y 20 pastillas, más una inyección diaria son la base del tratamiento. El mismo requiere del cumplimiento de horarios de manera absoluta. Las personas refieren, luego de varias semanas de comenzado el tratamiento, sentir gusto metálico en la boca, situación que continúa con la pérdida de apetito y termina, en muchos casos, con un serio adelgazamiento. Pueden llegar a perder masa corporal y en algunos casos llegar a la desnutrición, por tal motivo es importante la presencia de una nutricionista durante todo el tratamiento. Bajar de peso abruptamente afecta el esquema corporal, generando conductas de retracción y aislamiento social con el correr de los días. Algunos pacientes han expresado la necesidad imperante de volver a reconocerse en el espejo una vez finalizado el tratamiento.

La posibilidad de perder peso suele ser al principio una buena noticia, principalmente para aquellas personas que les cuesta mantener una dieta. Pero existe una diferencia importante entre bajar de peso acompañado por el deseo y la responsabilidad de una dieta física y alimenticia, que bajarlos abruptamente quedando vulnerables al avasallamiento del impacto que éste genera físicamente

y psíquicamente. Los pacientes y familiares suelen angustiarse y asustarse frente a los cambios físicos. Por tal motivo la asistencia psicológica y la comprensión médica son fundamentales para esos momentos. De esta manera, cada sujeto pondrá en juego su cuerpo, su psique y su cognición haciendo uso de mecanismos adaptativos singulares. Risueño (2000).

Una persona que es diagnosticada con Hepatitis C deberá elegir si quiere tratarse o no; deberá realizarse múltiples estudios que requerirán de un tiempo importante de su vida personal y laboral; deberá transitar múltiples oficinas institucionales para conseguir que le entreguen la medicación en tiempo y en forma; transitará por las diferentes fases de toda enfermedad crónica; se verá obligado a modificar hábitos y conductas de forma abrupta; evaluará si contarle, en su trabajo y familia, será beneficioso para él, y por último y lo más importante será aceptar que si elige buscar la curación, mediante el tratamiento, estará eligiendo “enfermarse” el tiempo que dure el mismo (de 6 a 12 meses), ya que los mismos poseen efectos adversos importantes.

Por otro lado, se encuentran las suspensiones de los tratamientos en pos de la salud del paciente. De esta manera, las expectativas y esperanzas de curarse quedan abolidas a la espera de un nuevo tratamiento acorde a cada caso. Esta situación suele ser muy traumática para quienes la padecen quedando en una posición pasiva frente a la enfermedad generando, en muchos casos, la convicción de una muerte inminente. Cada paciente transitará toda esta realidad de manera singular haciendo uso de su capacidad resiliente para enfrentar y sobrellevar de la mejor manera posible todas las vicisitudes a las que quedará expuesto. La resiliencia es definida como la capacidad humana que permite enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido de las mismas. Melillo y Suarez (como se cita en Calvo, 2009).

La presencia de psicólogos y psiquiatras en estos tratamientos es tan importante como necesaria. Los efectos del diagnóstico y tratamiento afectan la vida personal, social y laboral del enfermo y su familia.

Palabras portadoras de significaciones erróneas

Bordelois (2009) expresa que las palabras son la materia prima de los compromisos afectivos, políticos y vitales; son el eje fundamental de la vida de relación. La palabra que se intercambia en la entrevista médica nunca está desprovista de ansiedades y ni de dudas. En función a esto, existe una situación de riesgo que implica la ausencia de comprensión más allá de compartir el mismo lenguaje. Los malos entendidos surgen a partir de algunas carencias cognitivas. Anunciar palabras sin explicarlas, falta de conocimiento de algunas significaciones socio-culturales e imposibilidad de preguntar por parte del paciente, conforman las bases para la construcción de teorías singulares y subjetivas a cerca de la enfermedad.

De la experiencia clínica, surge la necesidad de reflexionar sobre la significación otorgada, por las personas, a las siguientes tres palabras: *Enfermedad crónica, Cirrosis y Biopsia hepática*.

La Hepatitis C no es la única enfermedad crónica que existe, pero por algún motivo genera una especie de sentencia para algunos y rechazo para otros. Hipertensión, diabetes, afecciones respiratorias, entre otras son enfermedades crónicas que parecerían tener una mayor aceptación social e incluso ser “esperables” como parte del pasaje a la adultez.

Cirrosis y Biopsia Hepática son términos asociados casi, en la mayoría de los casos, a muerte u enfermedad terminal. Las asociaciones que suelen hacer los pacientes de la palabra “cirrosis”, es de algo grave y los lleva a asociar cirrosis=alcohol=muerte. Es importante resaltar que la cirrosis no se genera única-

mente por el consumo de alcohol y no es sinónimo de muerte.

El tercer término, biopsia hepática, suele estar asociado al cáncer, generando las más variadas fantasías sobre la extracción de una parte de su cuerpo. Algunos pacientes describen este procedimiento como un “robo o una pérdida importante de su ser”. Es importante que el psicólogo ayude a esa persona a poner en palabras todas las ideas que envuelven al hecho de hacerse una biopsia. Explicar los motivos y la forma del procedimiento, será un hecho tranquilizador para el paciente. Así como lo médicos deben explicar, los pacientes no deben olvidar su derecho a preguntar.

El rol del psicólogo en la Hepatitis C

Más allá de la teoría a la que adhiera cada profesional, es importante que posea conocimientos de la enfermedad. Conocer las drogas, los efectos adversos, los tiempos de tratamiento, entre otros, permite tener una visión más amplia de la situación.

En las primeras etapas, las personas refieren no ser comprendidos por sus familias, esto les genera angustia, pero también mucho enojo.

Como se expresó previamente, la Hepatitis C es asintomática cuando aparecen los síntomas, en general, la enfermedad ya ha avanzado. Las personas suelen referir cansancio, desgano anímico, dolores articulares y malestar general. Debido a que los mismos son multicausales, muchas veces se dificulta el arribo a su diagnóstico. La serología de Hepatitis C no suele ser pedida en los análisis clínicos de rutina, por tal motivo la OMS aconseja a la comunidad mundial hacerse la prueba, aunque sea una vez en la vida.

Una vez realizado el diagnóstico médico, será conveniente la intervención del psicólogo para evaluar

en qué situación vivencial se encuentra esa persona, conocer con qué recursos cuenta para afrontar la enfermedad/tratamiento y evaluar si existen patologías psiquiátricas de base. Fernández Molina (2006) expresa que la intervención psicológica en esta enfermedad es muy amplia. La atención psicológica beneficia a las personas incluso antes de ser diagnosticadas, ya que muchas de ellas se angustian ante la sospecha de haberse contagiado debido a la exposición de alguna situación de riesgo, como por ejemplo un pinchazo en el caso de los trabajadores sanitarios.

Uno de los efectos adversos de la medicación, es la anemia. En muchas ocasiones la misma es tan severa que la indicación médica es una transfusión. Este procedimiento, dependiendo del caso, se puede realizar varias veces durante el tratamiento. Para las personas que padecen de la enfermedad y que la transmisión fue medio de una transfusión, el aceptar casi sin posibilidad de negarse a ser transfundidos es muy movilizador y angustiante. Si bien, en la actualidad, existen controles en los bancos de sangre, el miedo al contagio de enfermedades se halla presente. Las anemias, además de ser generadoras de posibles transfusiones obligan al paciente a frenar sus actividades ya que no poseen la energía física, ni anímica para enfrentar los compromisos y responsabilidades de la vida diaria. Frente a esta situación la licencia laboral es una opción, pero para aquellos que trabajan de manera independiente, una licencia laboral se transforma en un hecho difícil de sobrellevar debido a la imposibilidad de llevar dinero a su hogar. En estos casos, algunos pacientes, se deprimen. Además de las anemias, existen otros efectos adversos al tratamiento como: cansancio generalizado, dolor muscular y articular, picores, alteraciones en la vista, disfunciones respiratorias, piel reseca, pérdida parcial de cabello, pérdida de peso, falta de apetito, irritabilidad, insomnio, estados de ansiedad, entre otros. Para cada uno de ellos existe, dentro de las posibilidades de cada caso, una

solución. No es aconsejable que las personas lean los prospectos debido a la inmensa cantidad de efectos adversos que se describen.

Desde el momento inicial, hay pautas de conductas que deberán ser modificadas sin excepción en pos de la calidad de vida de esa persona. Entre ellas: no consumir alcohol, no usar drogas, bajar de peso y realizar ejercicio. Cambiar hábitos de conducta genera cierta tensión y por consecuencia, la vida anímica sufre alteraciones.

Estos cambios afectan y modifican la cotidianeidad de las familias. A éstas le cuesta comprender cómo ese ser querido dejó de tener "ganas" de levantarse de la cama, perdió el apetito, no tiene deseo sexual y sus estados de ánimo fluctúan diariamente. Algunos familiares se angustian porque sienten que todo lo que hacen no sirve de nada, otros se enojan frente a lo que no pueden tolerar y otros acompañan desde la comprensión de que todo va a volver a ser como era antes.

Miedo, sentimientos de culpa, discriminación son observables en mayor o menor medida en esta realidad silenciada. La discriminación es consecuencia de la falta de información y es tan real que personas han perdido puestos de trabajo e incluso han sido abandonados por su propio núcleo familiar. Los sentimientos de culpa son subjetivos a cada historia; culpa por el contagio, por exponer a seres queridos a esta posibilidad y por exponer a todas las personas que han recibido su sangre a partir de su donación antes de ser reconocido el virus; el miedo a morir, a no curarse se halla presente en casi todas las historias.

De esta manera, teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, el rol del psicólogo residirá en:

- Asistir y acompañar psicológicamente al paciente.
- Abordar el impacto del diagnóstico de la HCV en el paciente y su familia.

- Evaluar sintomatología psicopatológica.
- Conocer y comprender las variables sociales en juego en la vida del paciente.
- Conocer los recursos que posee para afrontar la enfermedad.
- Evaluar los factores de riesgo.
- Facilitar recursos y herramientas en pos a la adherencia al tratamiento.
- Acompañar a las familias, brindando la información que sea requerida y necesaria.

El título de este trabajo nomina a la Hepatitis C como una realidad silenciada por múltiples causas y que debe dejar de serlo por una sola, la posibilidad de tratamiento a esos millones de personas que son portadores del virus y no lo saben. Con el advenimiento de los nuevos tratamientos, cada vez se escucha y se lee un poco más de información acerca de ella. Existen muchos artículos de investigación médica sobre la Hepatitis C pero hay muy pocos que dan cuenta de la implicancia de los factores sociales y emocionales. Las alteraciones de la conducta y de los estados de ánimo que puedan aparecer, son para los médicos, esperables efectos adversos y son medicados inmediatamente. Tal vez, no siempre sea necesaria la medicación si se puede dar lugar a la escucha; como expresa la siguiente frase: "Cuando dude, no se apresure, y escuche" (Balint, 1961, p.133).

La Hepatitis C debe ser comprendida y asistida por un equipo interdisciplinario. En nuestro país existen algunos grupos de ayuda para pacientes con Hepatitis C. La Fundación HCV sin fronteras trabaja a nivel nacional e internacional en pos de mejorar la calidad de vida de las personas que conviven con el virus. Abordan esta enfermedad la Dirección de Sida y ETS del Ministerio de Salud de la Nación, la A.A.E.E.H. Asociación Argentina para el estudio de las Enfermedades del Hígado y Fundación Huésped entre otras.

Conclusiones

Para abordar una realidad determinada, es necesario saber dónde se está ubicado. Debido a esto, sería importante llevar a cabo investigaciones epidemiológicas de nuestro país que permitirán implementar políticas de salud acordes a las necesidades de cada región.

Las implicancias psicológicas se hacen presentes en las tres etapas pre, peri y pos tratamiento. La presencia del psicólogo, en esta enfermedad, es tan necesaria como no requerida. La adherencia al tratamiento no es solo el establecimiento de un buen vínculo médico- paciente, es el compromiso y la responsabilidad del sujeto a la hora de llevar a cabo el tratamiento en tiempo y forma. Respetar los horarios de los medicamentos, no ingerir alcohol, consultar al médico la ingesta de medicación alternativa, comer los alimentos indicados para tomar la medicación, evitar el consumo de drogas y aplicarse el interferón en el día y horario indicado por el médico, son algunas de las responsabilidades exclusivamente de los pacientes. Las mismas no siempre son cumplidas poniendo en riesgo no sólo el tratamiento sino la calidad de vida de los mismos.

En los Grupos de Ayuda, los pacientes llegan con dudas, miedos, teorías construidas sobre su enfermedad y su muerte. El trabajo implica no sólo acompañar a los pacientes y a sus familias sino también actuar como nexo con los médicos, aportando una mirada distinta sobre la persona que tenían en frente durante la consulta, abordando las vicisitudes emergentes del vínculo médico-paciente en situaciones concretas y diarias del contexto hospitalario.

Conocer al paciente, es beneficioso para la adherencia al tratamiento. Ahora bien, ¿Qué significa conocer al paciente? Implica conocer su historia familiar y vital, saber de sus afectos más cercanos ya

que los mismos serán indispensables a la hora de enfrentar el tratamiento. Indagar sobre la asistencia a terapias alternativas, esto suele ser ocultado al médico pudiendo exponerse a la ingesta de sustancias tóxicas para el hígado, sin saberlo. Si bien, todo esto implica tiempo dependerá de las prioridades profesionales de cada médico.

“No saber” de la existencia de esta enfermedad quita posibilidades de acceder a un tratamiento; “saber” y no estar en condiciones físicas o psicológicas para iniciar o sostener un tratamiento requiere de un trabajo subjetivo muy profundo y comprometido con el deseo de vivir. Toda enfermedad requiere de un tiempo para ser internalizada y asimilada pero existe una gran diferencia en hacer lo posible para curarse y en querer hacer lo posible, pero no poder. Estas personas requieren de una asistencia médica y psicológica particular que no siempre les es brindada.

Como se ha mencionado previamente, la labor del psicólogo es muy amplia. Muchas veces olvidamos la variabilidad de competencias profesionales para las que estamos formados. La asistencia comunitaria es una de ellas, pudiendo generar espacios de concientización de diversas realidades, planteando estrategias psicológicas y de gestión en las áreas de Prevención y Promoción de la Salud.

La Hepatitis C es un problema de Salud Pública que debe ser enunciada, cada vez con mayor énfasis. En la actualidad, existen discusiones científicas, políticas y económicas en relación a la misma, pero también existen millones de personas que portan el virus y no lo saben, otras que están curadas y otras tantas que están a la espera de las nuevas drogas. Mientras exista toda esta realidad, existe mucho trabajo por llevar a cabo.

Más allá de la necesidad de lo transdisciplinario, es imprescindible y fundamental que todos estos gru-

pos estén coordinados por profesionales psi, que puedan poner palabra al silencio.

Referencias Bibliográficas

- Balint, M. (1961). El médico, el paciente y la enfermedad. Buenos Aires, Argentina. Editorial libros básicos.
- Bordelois, I. (2009). A la escucha del cuerpo. Buenos Aires, Argentina. Libros del Zorzal.
- Calvo, L. (2009). Familia, resiliencia y red social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Casino, G. (2011,05, 13). Empatía para médicos. Revista IntraMed. Recuperado de: <http://www.intramed.net/contenido.asp?contenidoID=70749>
- Consenso Argentino de Hepatitis C (2013). Recuperado de: http://aaeeh.org.ar/docs/libro_resumenes_consenso.pdf
- Dirección de Sida y ETS. Ministerio de Salud de la Nación. Recuperado de: <http://www.msal.gov.ar/sida/>
- Fernández, M (2006, 06, 09). El papel del psicólogo frente a la Hepatitis C. Infocop online. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=862
- Hepatitis C. Nuevos antivirales pueden evolucionar el tratamiento (2013). José Crettaz. Buenos Aires, Argentina. La Nación, Sociedad, 17.
- Laín Entralgo, P. (1964). La relación médico-enfermo. Madrid, España. Revista de Occidente.
- MSD (2014). Newsletter 7. Recuperado de <http://www.programahepatitisc.com.ar/index7.html>.
- (2014). Newsletter 10. Recuperado de: <http://www.programahepatitisc.com.ar/index.html>. Extraído el 22/01/2015
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Hepatitis C. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs164/es/>.Extraído el 19/01/2015
- Risueño, A.E. (2000). Neuropsicología. Buenos Aires, Argentina. Erre Eme S.A. (Ed.1)
- (2010). Neuropsicología. Buenos Aires, Argentina. Erre Eme S.A. (Ed.3).

Mariano Carrizo Páez² 

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN FÍSICA: ESTRATEGIAS PARA FAVORECER ACTITUDES POSITIVAS E INTERACCIÓN

INCLUSIVE EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION: STRATEGIES TO PROMOTE POSITIVE ATTITUDES AND INTERACTION

Resumen: El presente artículo aborda la temática de la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases de educación física, centrándose en las actitudes de los alumnos compañeros de clase y la interacción social. Por lo tanto, en este trabajo se conceptualizarán una serie de estrategias (círculos de amigos, compañeros tutores y juegos de sensibilización) a través de las cuales se pueden favorecer actitudes positivas y aumentar la interacción entre los niños en las clases, eliminando de esta manera algunas barreras y favoreciendo la participación y aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Palabras claves: Inclusión educativa; educación física; círculo de amigos; compañero tutor; juegos de sensibilización.

Abstract: This article deals with the theme of the educational inclusion of students with special educational needs in physical education classes, focusing on the attitudes of students classmates and social interaction. Therefore, this paper will conceptualize a series of strategies (circles of friends, fellow tutors and games of awareness) through which you can encourage positive attitudes and increase interaction between children in classes, thus eliminating some barriers and encouraging participation and learning of the educational community.

Key words: Inclusive education; physical education; circle of friends; fellow tutor; awareness games.

Introducción

Existe un creciente interés en todo el mundo por la "Educación Inclusiva", tal como se manifestó en la 48ª Conferencia Internacional sobre esta temática auspiciada por la UNESCO y el BIE en 2008 (Echeita & Ainscown, 2011). En tanto que en Iberoamérica, la preocupación por la inclusión surge de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos (Echeita & Duk, 2008).

Echeita & Ainscown (2011) mencionan que aún existen países donde se considera la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) dentro de un marco general de educación. Por NEE siguiendo a Martínez (2010) podríamos entender a una serie de condicionantes físicos, psicológicos y sociales que interfieren en el aprendizaje escolar de determinados alumnos que por sus características individuales necesitan un mayor seguimiento. Cabe aclarar que la noción de NEE se instituyó en la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y actualmente existe un debate en torno a la pertinencia de este concepto. Si bien no es el objetivo del presente trabajo abordar esta discusión, se aclara que este término se utilizará porque da cuenta de una diversidad de condicionantes que pueden llevar a un alumno determinado a requerir de un apoyo educativo, es decir, que al hablar de alumnos con NEE no sólo nos referimos a niños con discapacidad, sino también a todos aquellos educandos que por factores internos o externos, permanentes o momentáneos requieran algún tipo de apoyo, ayuda o seguimiento.

A escala internacional la inclusión educativa es considerada de forma más amplia, acogiendo y apoyando la diversidad entre todos los alumnos:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y res-

2. Licenciado en Psicología Universidad Católica de Cuyo. Doctorando en psicología por la Universidad del Salvador. Becario del CONICET. Instituto de Investigaciones Socio-Económicas. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de San Juan. Email. Nanojup27@hotmail.com

ponder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14).

Desde esta concepción, el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a la eliminación de la exclusión social resultante de las actitudes y respuestas ante la diversidad. Se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). Avanzar hacia la inclusión en palabras de Echeita & Duk (2008) supone:

Reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, participación y aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos,

por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que necesitan de la educación, de una buena educación. (p.1).

Acceso, participación y aprendizaje corresponden a tres dimensiones o niveles de inclusión educativa. La sola presencia de un alumno con NEE en una escuela convencional corresponde a la dimensión de **acceso**. Los vínculos que estos alumnos logren establecer permitiéndoles acceder en igualdad de condiciones a las distintas actividades de la escuela, sería lo que llamamos dimensión o nivel de **participación**. En tanto que los aprendizajes que se espera alcancen los alumnos, es decir, su rendimiento académico, representa la dimensión de **aprendizaje**.

Actualmente, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 garantiza la inclusión e integración de todos los estudiantes de la Argentina, abarcando a aquellos que poseen cualquier tipo de discapacidad.

El currículo de educación física constituye un espacio más dentro de la escuela ordinaria en la cual se debe respetar la diversidad de los estudiantes. Pero a su vez también constituye un espacio privilegiado para favorecer el acercamiento, interacción y colaboración entre todos los alumnos por apoyarse en el juego y la actividad física, ya que al decir de Garzarelli (2015) los juegos son el soporte de cualquier actividad deportiva o de educación física, y a través de estas actividades placenteras se le permitiría al niño apropiarse de la realidad que lo rodea bajo la forma cultural imperante y adecuarse a ésta en tanto normas de convivencia oportunas para sus sentimientos de seguridad y pertenencia.

Para muchos actores de la escuela convencional (docentes, auxiliares, directivos, etc.) hablar de inclusión en educación física sólo supone una presencia física y nunca una presencia participativa, relegando a los alumnos con NEE a roles poco activos, como llevar el resultado, ser cronometrador, ár-

bitro, entrenador o alentar a un equipo (Hernández, 2010; García de Mingo, 2004). Hernández, Bofill & Niort (2012) a partir de una revisión de los trabajos e investigaciones más relevantes sobre la educación física inclusiva, identifican una serie de factores que inciden en la inclusión del alumnado con discapacidad en dichas clases. Entre los factores encontramos el currículum, los recursos humanos, el entorno (inclusivo o no inclusivo), las actitudes del profesorado, las actitudes del alumnado sin discapacidad y la interacción social.

A los fines de este trabajo nos centraremos en las actitudes de los alumnos compañeros de clase y la interacción social, ya que a través de los círculos de amigos, compañeros tutores y juegos de sensibilización se pueden favorecer actitudes positivas y aumentar la interacción entre niños con y sin NEE, eliminando de esta manera el aislamiento y favoreciendo el acercamiento y la convivencia, necesarios para promover y fortalecer la participación y aprendizaje de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, este artículo procura conceptualizar una serie de estrategias para favorecer la interacción y sociabilidad hacia alumnos con NEE en las clases de educación física.

Desarrollo: Importancia de las actitudes para la inclusión del alumno con discapacidad en las clases de educación física

Las actitudes son definidas por Myers (1996) como: "Reacciones evaluativas favorables o desfavorables hacia algo o alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos o conductas proyectadas" (p.112). En otras palabras podríamos decir que las actitudes son la forma en que evaluamos las cosas o personas, nuestras creencias o pensamientos y el apoyo o rechazo que resultan de ello hacia un acontecimiento o persona. Los estudios nos revelan entre otras cosas que los compañeros tienen en gene-

ral actitudes favorables para incluir a los niños con NEE, que algunos niños tienen fuertes convicciones para la inclusión y finalmente que los alumnos sin NEE perciben el significado que otras personas tienen sobre la inclusión, como el profesor, padres, etc. (Hernández, 2010).

Tripp, Franch & Sherrill (1995) y Slininger, Sherril & Jankowsky (2000) mencionan que hay mayor predisposición (actitud positiva) en alumnas que en varones, esto podría deberse a que las niñas están menos interesadas en la competencia y valoran más la amistad. En este sentido Murata, Hodge & Little (2000) afirman que las relaciones entre alumnos con y sin discapacidad mejoran cuando los objetivos de aprendizaje no son competitivos, en tanto que Tripp et al. (1995) refieren que cuando los contenidos de enseñanza son juegos o deportes competitivos la inclusión es más difícil.

Respecto a la interacción social, la mayoría de las investigaciones se refiere a la presencia del alumno tutor (Hernández, Bofill & Niort, 2012). Place & Hodge (2001) en su estudio tuvieron en cuenta el tiempo en que interactúan los alumnos con y sin NEE, promediando en su mayoría del 1 al 5 % del total de la clase. Goodwin & Watkinson (2000) en otro trabajo comentan que los alumnos con NEE manifestaban tener buenos y malos días en las clases de educación física. Los buenos días tenían que ver cuando se encontraban incluidos en las actividades que proponía el profesor, en tanto, los malos correspondían a las clases en las que no estaban incluidos o tenían roles diferenciados y poco activos (árbitro, anotador). También Dunn (citado por Hernández, 2010) afirma que cuando la adaptación no es la adecuada o se resalta excesivamente el protagonismo del alumno con discapacidad, el niño se siente ridículo.

De lo que aquí hablamos es de la dimensión de participación en términos de Echeita & Duk (2008). Que

el alumno pueda estar presente en la clase, pero a su vez interactuando en igualdad de condiciones que el resto, para lo que se deberán realizar los ajustes razonables necesarios. Existen diferentes técnicas o estrategias que facilitarán el acercamiento mutuo entre los niños y la auténtica participación, entre ellas podemos mencionar al compañero tutor, círculo de amigos y los juegos de sensibilización.

Compañero tutor

Son los alumnos que teniendo la misma edad y compartiendo la misma clase que el alumno con NEE lo asisten en el proceso de enseñanza-aprendizaje luego de una formación básica previa (Hernández, Bofill & Niort, 2012). Hernández (2010) cita dos estudios (Houston-Wilson et al, Liberman et al) que muestran las mejoras del alumnado con dificultades motrices, síndrome de Down, autismo, alteraciones de la conducta y trastornos del desarrollo tras la intervención del alumno tutor, por ejemplo, incrementando al doble los tiempos de práctica real en las clases, tanto del alumno con NEE como del alumno tutor.

Hay que elegir muy bien a los alumnos tutores, ya que en ocasiones por la motivación propia de la actividad pueden olvidar a su compañero y dejarlo solo, sin la ayuda necesaria para que participe de la clase (Cumellas, 2009). Ríos (2005) sugiere rotar a los compañeros que actúan de tutores de los alumnos con dificultades motoras, ya que hay que evitar caer en la figura de lazarillo. En el caso de alumnos con autismo no es conveniente cambiar el tutor, ya que por las características propias de este trastorno se requiere de un ambiente estructurado y predecible lo más estable posible (Carrizo & Bastias, 2014).

Círculo de Amigos

Es una estrategia que consiste en trabajar directamente con el niño con NEE y un pequeño grupo de

compañeros de clase junto a un tutor o facilitador (preferentemente el maestro de apoyo o profesor tutor). Thomas (2002) sostiene que el círculo de amigos actúa como un grupo de apoyo para solucionar problemas y a su vez es fuente de apoyo emocional. La aceptación y amistad del círculo fomentarán el crecimiento y participación del niño con dificultades (Gallego, 2012), lo cual coincide Hernández Rodríguez (2010), aportará mejoras sociales y académicas.

Esta técnica consiste en convocar a niños en torno a la persona aislada para que lo ayuden a encontrar maneras de solucionar las dificultades que se presentan en las relaciones y actividades. Al ser una estrategia flexible se puede adaptar para que se aplica en cualquier entorno escolar (Hernández Rodríguez, 2010).

Taylor (1996) menciona los requisitos y etapas para constituir el círculo de amigos:

1) Establecer los requisitos previos: en primer lugar hay que asegurarse el apoyo de la escuela para esta técnica, ya que les puede parecer demandante o despertar temores por las opiniones de los padres. Luego hay que definir quién será el facilitador o tutor, siendo el maestro de apoyo una primera opción a partir de la propia experiencia, ya que dispone de mayor tiempo y conoce a todos los alumnos por compartir gran parte de la jornada escolar. En tercer lugar, se debe asegurar con el profesor tutor el tiempo (30 a 40 minutos) de la reunión semanal del círculo. Es conveniente que se realice previamente a la clase. Tal como se señala en un trabajo previo (Carrizo, 2014) esta técnica se utiliza en casi todas las clases, no sólo las de educación física, por lo tanto, se puede utilizar el tiempo de otras clases de mayor carga horaria para llevar adelante las reuniones. Finalmente, se debe contar con el consentimiento del niño con NEE y de los padres de los niños participantes. Para este último punto es fundamental la

labor del gabinete escolar en las reuniones de padres, es allí y son ellos quienes deben explicar las estrategias y derribar prejuicios y temores.

2) Reunión y debate en la clase: se busca la concientización y empatía del grupo-clase con el niño. El facilitador debe realizar una dinámica sobre el papel de la amistad y los sentimientos de soledad. Serían un momento muy apropiado para utilizar algún juego de sensibilización.

3) Establecer el círculo: se deberán elegir de 6 a 8 compañeros entre los voluntarios. Es importante que estos niños sean sensibles y posean más habilidades sociales. Se realiza la primera reunión donde se aclaran las funciones de los voluntarios y las situaciones en que se desempeñaran.

4) Reuniones semanales del círculo: los niños y el facilitador se reúnen para revisar los progresos y dificultades, proponer acciones y soluciones. Es importante que el facilitador brinde apoyo a los niños para que sean ellos quienes asuman el control de su tarea con el alumno amigo (Hernández Rodríguez, 2010). El tiempo que se sugiere de duración del círculo es de 4 a 6 semanas, ya que pasado ese tiempo seguramente se establecieron lazos auténticos de amistad. Igualmente en mi experiencia el tiempo podría extenderse. El círculo no finaliza abruptamente, sino ampliando el tiempo entre reuniones y reflexionando todos juntos al final sobre la participación de cada uno. Se debe aclarar que los voluntarios no son responsables de las conductas de su compañero con discapacidad.

Tanto el alumno tutor como el círculo de amigos, se tratan de técnicas de ayuda entre iguales, es decir, con la participación activa de sus compañeros de clase. En cualquiera de los dos casos, podríamos establecer las siguientes funciones para ellos respecto de sus compañeros con NEE:

- Acompañarlo durante la clase y hacer las actividades con él.
- Llevarlo en la silla de ruedas.
- Ser parte de su equipo.
- Estar con él en los momentos de ocio de la clase.
- Explicarle la actividad si tiene dudas o indicarle con quien podría hablar.
- Advertirle cuando está por cometer alguna equivocación (insultar o golpear a alguien).
- Planear actividades fuera del colegio.
- Recordarle normas de cortesía (saludar, respetar turnos para hablar, despedirse, etc.).
- Comunicar al facilitador cualquier situación importante que se presente (positiva o negativa).
- Alentarlo y felicitarlo por sus logros.
- Explicarle comentarios, dichos o chistes que no comprenda (especialmente en los alumnos con autismo).
- Salir juntos de la clase o escuela.

Estas serían algunas de las funciones que podrían cumplirse en el círculo, pero como se mencionó anteriormente, al ser una técnica flexible se pueden ir incorporando más en la medida que fuesen necesarios o las nuevas situaciones lo ameriten.

Juegos de sensibilización

El reto del docente de educación física será posibilitar la asunción de roles activos por parte de todos los alumnos, independientemente de sus características y peculiaridades, siendo necesaria para ello la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas de una manera natural como parte de la comprensión de una realidad social (Rios, 2005). En la misma línea Cumellas (2009) refiere como una de las actuaciones de los profesores: "Trabajar las actitudes de respeto, colaboración y aceptación de las diferencias mediante programas y proyectos sensibilizadores" (p. 84).

El proceso de sensibilización se basa en integrar

en las personas un contexto mental que permita la construcción de sus propios conocimientos mas allá de la reproducción de información que pudiera recibir del profesorado u otras fuentes, creando así un aprendizaje significativo (Caballero, 2013).

El juego promueve el desarrollo de capacidades físicas y motrices, pero también introduce al niño en el mundo y estimula la relación con sus pares, conformando un proceso de intercambio de experiencias y de socialización.

Ríos (1994, p.93) define los juegos sensibilizadores como: "Aquellos que con la presencia de personas con disminución o sin ella, hacen que los participantes vivan de manera lúdica las limitaciones de las personas con dificultades (...) y valoren sus capacidades". Por lo tanto, sostiene Ríos (1994) que el objetivo general de estos juegos consiste en sensibilizar a los participantes sobre la realidad del colectivo de personas con disminución, fomentando actitudes positivas y solidarias basadas en el respeto a la diversidad y evitando la aparición de actitudes negativas o no integradoras mediante el componente lúdico y participativo de la actividad. De este objetivo general, Ríos (2004) desprende tres objetivos específicos que deben estar presentes en todos los juegos sensibilizadores:

- Tomar conciencia de la realidad que vive una persona con dificultad, disminución y/o discapacidad.
- Experimentar y vivenciar las limitaciones que experimenta cotidianamente esa persona.
- Valorar las capacidades que la persona con dificultades posee.

García de Mingo (citado por Caballero, 2013) sostiene que gran parte del rechazo que sufren las personas con discapacidad por parte de la sociedad es porque se centran en sus limitaciones en lugar de ampliar su visión y observar detenidamente las

capacidades que poseen. Juzgar sin conocer provoca prejuicios que condicionan las actitudes y conductas, por ello el experimentar dichas dificultades, limitaciones y capacidades permitirá a los compañeros interiorizar nuevas experiencias y juicios positivos y realistas que favorecen la comprensión, apoyo, igualdad y cooperación hacia los pares.

Los juegos sensibilizadores como cualquier actividad creativa e innovadora puede resultar controvertida o despertar desconfianza o críticas por parte de distintos sectores. Es por ello que Cumellas (2011) sugiere en las clases de educación física que los profesores tomen las siguientes medidas a fin de evitar inconvenientes:

- Las actividades que se realicen deben estar incluidas en la unidad didáctica.
- Las unidades didácticas deberán estar fundamentadas en bibliografía actualizada y autorizada.
- Las unidades didácticas deben estar aprobadas y vigentes.

Aunque algunos alumnos tengan el mismo tipo de discapacidad no son para nada iguales y tienen sus propias características sobre las cuales deberán ser sensibilizados sus compañeros. Es por ello que para realizar un determinado ejercicio, el profesor deberá optimizar su creatividad y para ello podrá acudir al maestro de apoyo del niño, el profesional de gabinete o cualquiera de los recursos humanos.

Conclusiones

La inclusión escolar es un derecho de todos los niños y a su vez una obligación del sistema educativo y todos los que forman parte de él. La sola presencia en la escuela de un niño con NEE no es inclusión, pues debe garantizarse que participe en igualdad de condiciones que el resto de los niños y logre alcanzar aprendizajes de calidad. Es frecuente que en

las clases de educación física estos niños desempeñen roles poco activos, se encuentren solos o el docente no sepa qué hacer con ellos permitiéndoles que hagan lo que quieran.

Las actitudes hacia estos alumnos serán primordiales, ya que condicionarán la manera en que nos relacionemos con ellos, por lo tanto, es menester trabajar este aspecto que sin lugar a dudas favorecerá entre los niños el acercamiento, conocimiento, interés, empatía, compartir, aprendizaje, etc.

La participación de los compañeros de clase del alumno con NEE es fundamental por dos motivos, en primer lugar, porque uno de los objetivos de la inclusión educativa es favorecer la integración con los pares y de esta manera se estaría contribuyendo a ello, y en segundo lugar, porque la motivación intrínseca del alumno con NEE por rodearse de compañeros e interactuar con ellos lo predispondrá de mejor manera a participar y disfrutar de la clase. De cualquier modo, lo que aquí se trata es que los niños puedan ser parte activa del proceso de inclusión de sus propios compañeros.

Referencias Bibliográficas

- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (2), 25-153.
- Caballero, P. (2013). Proyecto de sensibilización hacia la discapacidad en el tiempo de ocio familiar. Universidad de La Rioja: España.
- Carrizo, M. (Mayo, 2014). Actividad física inclusiva y recursos humanos: las personas necesarias para un proceso exitoso. En S. Quiroga (Presidencia), II Congreso Nacional de Educación Física y Deporte Extraescolar. Ponencia presentada en Villa Mercedes, Argentina.
- Carrizo, M. & Bastias, F. (Junio, 2014). Educación física y diversidad: estrategias para favorecer la interacción y sociabilidad hacia alumnos con necesidades educativas especiales en la clase. En Onetto, F. (Presidencia), III Congreso Internacional sobre Violencia en las Escuelas "Bullying, maltrato, excesos, conflictos sociales. Prevención y modelos de intervención". Ponencia presentada en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Cumellas, M. (2009). La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña. Universidad de Barcelona.
- (2011). Disyuntiva de la educación física ante las actividades de sensibilización. *Revista Digital de Educación Física*, (13), 32-34.
- Cumellas, M. & Estrany, C. (2006). Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en educación física. Barcelona: INDE.
- Echeita, G. & Ainscown, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 1-8.
- Gallego Matellán, M. M. (2012). Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria. Salamanca: INICO.
- García de Mingo, J. A. (2004). El deporte adaptado en el ámbito escolar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (10), 81-90.
- Garzarelli, J. (2015). Introducción a la psicología del deporte. *Perspectivas en Psicología*, (2), 17-22.
- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (17), 144-160.
- Hernández F. (Febrero, 2010). Educación física e inclusión educativa. En F. de Borbón (Presidencia), Innovación en la didáctica de la Educación Física. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Física, Barcelona, España.
- Hernández F. (Ed.). (2012). Inclusión en educación

física: Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes. España: INDE.

Hernández Rodríguez, J. M. (Noviembre, 2010). Círculo de Amigos. En R. Doña Sofía (Presidencia), XV Congreso de AETAPI. Conferencia presentada en el XV Congreso Nacional Profesionales del Autismo, Zaragoza, España.

Ley Nacional de Educación N° 26.206.

Martínez, P. (2010). La colaboración de los padres ante las necesidades especiales en secundaria y bachillerato. *Padres y Maestros*, (336), 23-26.

Murata, N. M., Hodge, S. R. & Little, J. R. (2000). Student's attitudes experiences and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, (54), 56-59.

Myers, D. (1996). *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill.

Place, K. & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavior analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (18), 389-404.

Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: Una herramienta de integración social. *Revista Apunts*, (38), 93-98

..... (2004). *Actividad física adaptada: El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

..... (2005). *La educación física como componente socializador en la inclusión de alumnos con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Universidad de Barcelona.

Slininger, D., Sherril, C. & Jankowsky, C. M. (2000). Childrens attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (17), 176-196.

Taylor, G. (1996). Creating a circle of friends: A case study. En C. Sharp (Ed.), *Peer Counselling in Schools*. Londres: David Fulton Publishers.

Thomas, G. (Ed.). (2002). *El Síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula: Guía para el profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Tripp, A., Franch, R. & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (12), 323-332.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

..... (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Francisco Fidel Arturi³ 

SUBJETIVIDAD VICARIA Y COALESCENCIA DEL YO IDEAL Y EL IDEAL DEL YO

VICARIOUS SUBJECTIVITY AND COALESCENCE OF THE EGO IDEAL AND THE IDEAL SELF

Resumen: Se propone un abordaje para pensar los atravesamientos entre lo psíquico y lo social, desde del psicoanálisis y el paradigma de la Complejidad y puntuaciones originadas en la economía política, la sociología y la informática. La búsqueda se orienta por la construcción de preguntas acerca de la subjetividad y la dilucidación de las coordenadas socio-culturales que configuran el escenario de la clínica actual. Acompañando esa problematización, se han construido los conceptos de *subjetividad vicaria* y *coalescencia entre el Yo ideal y el Ideal del Yo*.

Palabras Clave: Subjetividad vicaria; coalescencia del Yo ideal y el Ideal del yo; interfaz; paradigma de la complejidad; psicoanálisis y sociedad.

Abstract: From psychoanalysis and the complexity paradigm and ideas based on political economy and sociology, an approach is proposed to think psychic and social crosses. This search is leaded by the construction of questions on subjectivity and the elucidation of the socio-cultural coordinates that configure the current clinical scenario. Accompanying this discuss, the concepts *vicarious subjectivity* and *Ideal self and ego ideal coalescence* have introduced.

Keywords: Vicarious subjectivity, Ideal self and ego ideal coalescence, interface, complexity paradigm, psychoanalysis and society.

Introducción: Este trabajo invita a pensar los atravesamientos entre lo subjetivo y lo social, entre la matriz económico-social y la dinámica psíquica. Con ese objetivo, se presentan los conceptos de *subjetividad vicaria* y *coalescencia entre el Yo ideal y el Ideal del yo*, ambos constructos teóricos en proceso

de elaboración, que se suponen pertinentes para el despliegue de este tipo de abordaje.

El punto de partida para esta problematización se ubica en la conocida (aunque no desplegada en su potencialidad) articulación entre lo psíquico y lo social, a partir de ciertos postulados freudianos: en Totem y tabú, Freud (1912/1991) señala el papel de la regulación pulsional en la génesis del lazo social: el protopadre como monopolizador del comercio carnal y, por lo tanto, la circulación de los cuerpos, deseo y goce, al constituirse como dueño de todas las mujeres del clan es asesinado por los varones para poder acceder al goce vedado. Luego del crimen y del banquete en el que el padre es incorporado, sobreviene la culpa retrospectiva y se instaura, ya en registro simbólico, la prohibición del parricidio y del incesto (habilitando la exogamia), leyes a partir de las cuales se orientarán todos los intercambios, normas y saberes. Es decir, es con de la regulación del goce por el deseo que adviene la organización social. Como se sabe, aun partiendo de un modelo explicativo de características míticas, esta articulación no es lejana a los postulados antropológicos de Lévi Strauss.

Que uno de los corolarios de Totem y tabú implique que la capacidad de tramitación de lo pulsional está en el origen del lazo social, constituye una definición fuerte, ya que configura un campo teórico y de intervención que amerita una implicación del psicólogo más intensa en lo social (apareciendo la necesidad de comprensión de la naturaleza social de los valores y de su propia praxis, y de los atravesamientos entre metapsicología y sociedad como parte de sus competencias) y, además, trasciende el campo psi.

3. Lic en Sociología (UBA), Lic. En Psicología (Universidad Kennedy). Email: francisco.arturi@gmail.com

Este abordaje se asume desde la perspectiva transdisciplinaria, característica de la epistemología de la complejidad (Morin, 1996). De hecho, puede pensarse que, a pesar de que, salvo excepciones, en el presente psicoanalítico se prescinde de este tipo de epistemología, no puede obviarse que tanto Freud como Lacan construyeron teoría apelando a, o integrando otras disciplinas. El paradigma de la complejidad implica tanto a disciplinas de las ciencias físicas como de las biológicas, las ciencias sociales y la filosofía, la informática y la matemática, siendo la producción transdisciplinaria una de sus características.

Lazo social

El discurso social atraviesa a los sujetos, circulando con representaciones mentales, y condicionándolos, pero no determinándolos. Si así fuera, el cambio no sería posible. Ese atravesamiento es bidireccional, como se evidencia en las nuevas modalidades de la vida amorosa, de circulación de los cuerpos y del deseo e identidades de género que se han venido legitimando, lo que ha devenido en los primeros reconocimientos estatales de nuevas formas de unión de pareja, por ejemplo, ampliando ciudadanía. Se invita a considerar este ejemplo justamente porque involucra nada menos que cambios en posiciones subjetivas.

Si se profundiza en esta perspectiva, puede postularse que toda configuración social es transmisible a través de inscripciones simbólicas que comienzan a operar desde el proceso de subjetivación.

Cada día, cuando entra al consultorio un analizante, ¿es él quien ingresa? Se dirá: sus fantasmas, también. Y sus vínculos familiares, amistades, amores... ¿Y su sociedad?

Si se asume la interdependencia dinámica entre lo psíquico y lo social, resulta necesario entonces,

puntualizar cierta caracterización de la sociedad global actual, en la que se han ido modificando los modos de búsqueda de objeto y de satisfacción, habilitando diferentes fenómenos de desborde pulsional, como las drogadependencias y el consumo per se. Es tributaria de la forma más desarrollada del sistema capitalista: el capitalismo financiero hiperconcentrado, máxima expresión del malestar de una cultura cuyo sistema económico necesita asentarse en cierto tipo de subjetividad que habilite su reproducción ideológica. Son características de esta matriz económico social la transnacionalización y la movilidad, la cristalización de la división mundial del trabajo, la homogenización de los mercados y el desarrollo tecnológico y comunicacional acelerado; aspectos todos que apuntan a mejorar la economía de escala. Esto viene acompañado de un aumento de la tasa de explotación (vía desregulaciones y salto tecnológico), exclusión social y transfiguración de capital productivo a financiero, de manera que la especulación genere las ganancias siempre insuficientes para el capital concentrado.

Las coordenadas socioculturales marcadas por un tipo de lazo social atravesado por el discurso del capitalismo financiero configuran, entonces, el escenario de la clínica. El valor estratégico de la dilucidación de sus condicionantes, operadores y dinámicas se pone en juego no sólo en su orientación en el abordaje de la prevención, sino también porque puede considerarse como un condensador de configuraciones subjetivas que en la actualidad se expresan en síntomas relacionados con lo pulsional expuesto.

Para garantizar su reproducción, el sistema necesita de cierto perfil de sujetos, ante todo consumidores. Es decir, el sistema aporta en la construcción de subjetividades para garantizar la producción y el consumo de las mercancías que produce. La publicidad, el marketing, la cultura de masas, los mass media y las intervenciones políticas y militares son

un ejemplo de los medios de los cuales se vale.

Se configura así un ciudadano a la vez consumista y cada vez más disciplinado por el miedo a la pérdida del empleo y/o la identidad y el sentimiento de pertenencia (Beck, 1998). Esto no es casual: todo sistema económico se asienta en una subjetividad particular que, además de producir mercancías, también contribuye en (y necesita de) la producción de subjetividades (Rozitchner, 2001), hoy pendientes de la superabundancia de mercancías para ser consumidas sin cuestionamientos, asumidas como imprescindibles, que funcionan como objetos a.

Por otra parte, los genocidios del s. xx y la difusión obscena de prácticas perversas de tortura en guerras internacionales (Abu Ghraib), accidentes, crímenes y desastres naturales, han tributado también a la configuración de un gran Otro omnipotente y omnipresente, muy cercano al protopadre caprichoso, voraz y gozador, que hoy invade la existencia cotidiana con sus mandatos y slogans publicitarios y busca establecer una dinámica de goce como modelo, incluso de entretenimiento.

La hegemonía sociocultural originada en occidente es de tal magnitud que ha permeado otras culturas, como puede comprobarse en las prácticas perversas de ISIS.

El neoliberalismo, como expresión política, económica y cultural hegemónica de la actual etapa del capitalismo financiero, promueve una subjetividad del rendimiento productivo que precisa del sobredimensionamiento narcisista, necesario también para el consumo permanente. Los slogans publicitarios ("Just do it", "Impossible is nothing") y políticos ("Yes, we can"), acompañan cotidianamente el imperativo paradójico de la libertad y del placer como abracadabra del goce.

El "tú puedes" produce coacciones masivas

en las que el sujeto del rendimiento se rompe en toda regla. La coacción engendrada por uno mismo se presenta como libertad, de modo que no es reconocida como tal. El "tú puedes", incluso, ejerce más coacción que el "tú debes". La coacción propia es más fatal que la coacción ajena, ya que no es posible ninguna resistencia contra sí mismo. El régimen neoliberal esconde su estructura coactiva tras la aparente libertad del individuo, que ya no se entiende como sujeto sometido (subject to) sino como desarrollo de un proyecto. Ahí está su ardid. Quien fracasa es, además, culpable, y lleva consigo esa culpa dondequiera que vaya. (Han, 2014, p. 14)

El mandato al consumo que ha implantado la subordinación del ser al tener, se despliega también desde la publicidad invasiva en medios de comunicación y en el espacio, en producciones culturales como las sitcoms televisivas, el rítmico golpeteo de violencia informativa (donde las palabras más utilizadas, crisis, violencia, muerte, pánico, terror, desastre, incertidumbre, alerta, forman parte de la vida y la intimidad), o en juegos informáticos para consolas y diversos dispositivos electrónicos. Su gramática y registro en lo imaginario también van constituyendo al omnipresente Otro del Capitalismo y a sus sujetos angustiados ante la omnipotencia. Gran Otro que satura con "la papilla asfixiante" (Lacan, 1957/2003, p. 608) con su incitación recurrente al consumo anticipado de objetos perecederos antes de ser adquiridos. Si pudiera considerarse una anorexia social, cuyo antecedente es esa papilla asfixiante, se trataría de la anorexia afectiva, donde las emociones primarias reemplazan la disposición sensible.

Los estímulos mediáticos permanentes y omnipresentes a cada instante de la vida cotidiana, y la anticipación de exclusión en caso de no identificarse vistiendo, utilizando y consumiendo objetos y

productos, crean una matriz imaginaria que incita al despliegue pulsional desbocado y a la vez alerta sobre la eventualidad de inminente desamparo. Es por eso que la angustia de tener para ser a través del consumo permea todas las edades y todos los estratos sociales y provoca mal-estares como vivencia de inermidad e indefensión frente a la oferta del exceso imprescindible. En las capas sociales medias, genera consumo y competencia, en las más bajas, exclusión y rencor. En todas, exceso de insatisfacción.

Pagar para ser. Mandato que se hace carne desde la pregunta: "¿Y usted, de qué se gana la vida?"

No resulta aventurado ubicar las coordenadas de esta configuración en dos operaciones:

- un déficit de la función paterna y
- las prácticas de terror masivo que se vienen produciendo desde principios del S. XX (goce del Otro desde el terror)

Ambas, manifestaciones de un mismo proceso de construcción de subjetividad.

La función paterna fallida es contemporánea a la creciente necesidad del sistema económico-social de una oferta indiscriminada de objetos perecederos que sea agotada y reemplazada indefinidamente en un tour pulsional en constante aceleración. Requiere y produce subjetividades propensas al desborde pulsional, a la necesidad de satisfacción inmediata, efímera y permanente, al goce.

Productos de la industria cultural han venido acompañando el auge del neoliberalismo, a partir de la década del '90 del siglo pasado: numerosas series televisivas y sitcoms en las que la función paterna es devaluada hasta lo patético, y cuyo representante emblemático es la serie Los Simpson's, y films obscenamente terroríficos, que no sólo promueven

el susto o el terror a lo largo de toda su duración, sino que lo elaboran hasta límites nunca explorados, en sagas como las de Freddy Krueger o "Los juegos de miedo".

El discurso y la praxis capitalistas realizan una operación magistral y de enormes consecuencias: imponer un ser social en el que cada uno tiene valor en tanto mercancía, valor de cambio, y además, sujetos con imperativo de goce. Cosificación en ambos casos, socioeconómica y psíquica. Para lograrlo, debe contar con subjetividades dispuestas, preparadas al servicio del consumo, por medio de bombardeo de slogans que promuevan entre otras disposiciones, la renegación, ya que la función paterna regula el goce por el deseo, mediando entre los seres de deseo/goce y el ser social. Se configuran así, subjetividades tomadas por el goce del Otro, con costo de padecer y de dificultad de simbolización de la experiencia (Agamben, 2011). Objetos, entonces, de una voluntad ajena aceptada como natural e incluso propia, y cuyas consecuencias metapsicológicas, en la economía y la estructuración psíquicas resultan de difícil tramitación. Respecto a la economía libidinal:

- Reinado del Superyo con las características del protopadre freudiano, que implica un imperativo de goce.
- Predominio de la función de objeto como inagotable elemento de goce en lugar de causa de deseo a partir de su estatuto de perdido.
- Inflación del yo ideal, narcisista, a expensas del ideal del yo que acompaña a la resolución edípica.
- Sujetos excluidos del sistema, en situación de pobreza extrema, indefensos ante la lucha cuasi animal por la supervivencia que obtura (si bien no totalmente) posibilidades de aprendizajes duraderos de tramitación pulsional.

Respecto a la estructuración subjetiva:

- Imperio de un Superyo tanático gozador, caprichoso y terrorífico inscripto como representación psíquica y social.
- Estas dinámicas y configuraciones (se postulará en el próximo apartado una de las mediaciones por donde discurren) promueven procesos en los que la inscripción normativa incompleta que lleva a la desmentida, opera habilitando la emergencia del Yo ideal a expensas del repliegue del Ideal del Yo y un renovado despliegue narcisista.

La interfaz

Un modelo teórico es un conjunto sistematizado y coherente de conceptos, ideas, reglas de comportamiento y dinámicas que, aplicadas a lo empírico, buscan correspondencias, con el objetivo de cierta aprehensión de una realidad. Las características, proposiciones y poder heurístico de los modelos dependen del paradigma desde el cual surgen.

Su alcance explicativo no sólo no es exhaustivo, sino que su vigencia es provisoria. Nada obliga a construir o elegir un modelo en particular. Sólo es necesario considerar de qué puede dar cuenta y qué tipo de preguntas es capaz de habilitar.

Desde su surgimiento, y aún apoyado en diferentes paradigmas (freudismo y lacanismo, principalmente), el psicoanálisis se valió de diferentes disciplinas, lo cual tal vez sea parte de su impronta. Incorporar conceptos provenientes de la informática, resignificándolos, mantiene esa continuidad en la actitud analítica que busca dar cuenta de lo inarticulable.

En informática, se entiende por interfaz tanto a un conector físico que une dos dispositivos (una placa, un teclado), como al software que permite la interacción entre hardware y usuario (un sistema operativo), o entre usuario y diferentes aplicaciones (en un sitio web, por ejemplo). Según la Real Academia

Española, la etimología del término *interfaz* proviene del inglés, y refiere a superficie de contacto.

Si se lo considera como superficie de articulación, este concepto invita casi con estridencia a ser aplicado a un análisis topológico, para postular el Narcisismo primario como interfaz donde sociedad y sujeto interactúan, plano en el que las producciones simbólicas y las prácticas gozantes atraviesan la construcción de la subjetividad.

Puede pensarse incluso, un esquema de "cajas chinas" o esferas (también superficies topológicas, en tanto separan dos espacios), a partir del binomio madre-bebé como un núcleo simbiótico, la matriz familiar (con las peculiaridades de terceridad y resolución de la conflictiva edípica de padres e hijo), que la cubre, y la social que incluye a ésta última, todas interdependientes y atravesadas por discursos e imaginarios.

La matriz social acuna a la matriz humana.

De hecho, incluso prescindiendo de un enfoque topológico, desde el freudismo, uno de los conceptos que pone de relieve el atravesamiento social en los vínculos primarios (a través de normas, costumbres y valores) es aquél que postula que el Superyo del niño surge por identificación no con el yo, sino con el Superyo de sus padres (Freud, (1937-1939)/1991).

Del mismo modo, puede decirse que el narcisismo de su majestad el bebé es el narcisismo transmitido por los padres, pero un narcisismo no sólo personal, biográfico de cada padre, sino atravesado por un modelo sociocultural e imaginario (aquí considerando la plurisemia de imaginario en sus acepciones sociológica y lacaniana) encarnando en los sujetos a través de la adecuación y respuesta a los mandatos, reglas, y disposiciones de regulación del deseo y acceso al goce.

Es posible pensar entonces el Narcisismo prima-

rio como una superficie discursiva que atraviesa a las de sociedad y familia, interfaz de intercomunicación de fantasmáticas, hábitos, valores, resoluciones edípicas, historias individuales y sociales (atravesamientos todos también delineados por lo inaprensible, incomprensible e incontrolable, acepciones de lo que suele nominarse como *azar*).

Si la caracterización de la sociedad global ensayada más arriba se problematiza en el plano del proceso de subjetivación, se puede empezar a dimensionar las consecuencias de la matriz discursiva hegemónica como Otro que interviene en la construcción de un registro de la singularidad cuando el infans comienza a aprender la tramitación pulsional.

Subjetividad vicaria

Según el diccionario de la Real Academia Española (2014), el adjetivo vicario/a califica a quien “tiene las veces, poder y facultades de otra persona o la sustituye”.

Partiendo de este concepto, aplicándolo en un cruce entre análisis social y teorización metapsicológica, se postula el concepto de *subjetividad vicaria*, que remite a una modalidad vincular que puede ser analizada tanto en los procesos de subjetivación de la primera infancia (matriz microsocial familiar), como en la vida adulta (en lo macrosocial), y que se va configurando por la delegación en un otro significativo (las figuras paternas, en primera instancia, instituciones; organizaciones sociales -estatales, privadas o mediáticas-, luego), de funciones de creación de contenidos representacionales, y de procesos psíquicos relacionados con la actividad sublimatoria.

La subjetividad vicaria puede ser considerada como una “subjetividad transicional”, (necesaria en la primera infancia, en tanto parte de un proceso a transitar, y patológica si perdura) en virtud de la cual se

establecen lazos mediados por una cosmovisión ajena, por lo que el sujeto se posiciona de manera subalterna, debido a la dependencia respecto de quien, al aportar representaciones, significantes y modos de procesamiento simbólico, facilita la constitución de una modalidad subjetiva heterónoma.

Pueden pensarse zonas de coincidencia con el concepto lacaniano de gran Otro (Lacan [1955]/2012), como orden simbólico, en tanto lenguaje y ley, aunque el concepto se proyecta hacia lo social, puesto que se aplica a la relación del sujeto con las instancias culturales (y políticas) que pueden prestar cosmovisión, significantes, significaciones y sentidos, a la actividad sublimatoria, organizando el espacio social y configurando cierta interpretación del mundo social (Berger & Lukman, 2003; Goffman, 2004).

Por lo tanto, este Otro puede entenderse no solo como el tesoro de significantes (Lacan, 1957) sino también como formación político-cultural hegemónica o incluso como un grupo sectario. Utilizando metáforas informáticas y del Management, su función consiste en prestar “capacidad de procesamiento” y contenidos. Su “efecto adverso” implica que esa “tercerización” (en su significado económico-gerencial) cristaliza o se convierte en el principal mecanismo de expresión de la propia subjetividad, con la consecuencia para el sujeto de permanecer en una posición dependiente, subalterna, heterónoma, ya que el costo es la eventualidad de construir la expresión propia desde una modalidad expresiva, tanto de la intimidad como de la interacción, ajena.

A este constructo pueden integrarse los conceptos de “préstamo representacional” (Zukerfeld & Zukerfeld, 1999) y presentación del mundo (Winnicott, 1991), entendiendo su cualidad de actividad de simbolización por parte de otro, de la que se vale (y, a veces, depende) un sujeto para la tramitación de lo pulsional a través de representaciones y que

involucra, desde la tópica freudiana, la actividad preconscious.

Este concepto aporta al mismo espacio de problematización visitado por Ali con el concepto de "subjetividad sin sujeto" (Ali, 1991) y por Percia (2014), con su planteo acerca de la caducidad del concepto de subjetividad.

La subjetividad vicaria nomina entonces, un conjunto de fenómenos, dinámicas y configuraciones mediante los cuales un Yo lábil no reclama para sí el aprendizaje, práctica y despliegue de funciones sublimatorias relacionadas con la elaboración y procesamiento representacional, prolongando, en el caso del infans, el estado de dependencia relativa, en términos winnicottianos, respecto del otro primordial y, en el caso del adulto, cediendo grados de libertad en las posibilidades de elección individual de metas de desarrollo personal e intersubjetivo. En ambos casos, dados los procesos expresivos, creativos y de simbolización involucrados, las consecuencias implican limitación de la autonomía y empobrecimiento psíquico, prolongando el estado de inmadurez del Yo del niño y promoviendo comportamientos regresivos en el adulto, de características renegatorias, que posibilitan un mayor despliegue narcisista y una menor capacidad de control pulsional.

Coalescencia entre Yo ideal e Ideal del yo

En párrafos anteriores, se consideraba, el rasgo hipermoderno de inscripción normativa fallida como habilitante de la inflación del Yo ideal a expensas del repliegue del Ideal del Yo. Pero además, ambos trabajarían sinérgicamente, "en coalescencia".

Para explicar esto, es necesaria una digresión de contenido médico, de donde proviene el término fascia de coalescencia, que aplica a la construcción del concepto: existe en el organismo una membrana muy fina, continua y transparente, el peritoneo, constituida por tejido conectivo denso, y que recu-

bre la pared interna de la cavidad abdominal (peritoneo parietal) y los órganos de la misma (peritoneo visceral) (Rouviere & Delmas, 2005) formando una suerte de red que permite el deslizamiento de los órganos entre sí y respecto a la pared abdominal, debido a movimientos fisiológicos, a la vez que contribuye al mantenimiento de su forma e integridad.

En Medicina, se entiende por fascia de coalescencia a la fusión entre dos membranas peritoneales, generalmente una parietal y la otra visceral (Hibs, 1988), de manera tal que un órgano antes móvil, queda soldado a la pared de la cavidad.

Se apela a este concepto como metáfora para dar cuenta de la fusión de la superficie de dos estructuras, cuya característica radica en que cada estructura conserva su integridad pero se superpone a la otra.

Así, puede pensarse la Coalescencia entre Ideal del yo y Yo ideal, como un proceso en el cual el Yo ideal invade con su lógica al Ideal del Yo (a la manera del inconsciente sobre el sistema preconscious-consciente en la psicosis), trabajando ambos alineados, garantizando la dinámica del Super Yo al servicio del Ello.

Se amplía así un despliegue pulsional autoexigido por una coacción internalizada que promueve la satisfacción pulsional ilimitada.

Consecuencias teóricas y clínicas de los abordajes (escuelas y secuelas)

Se ha dedicado gran parte de este artículo a un ejercicio de caracterización de la sociedad actual considerando la estrecha relación entre control pulsional y lazo social, lo cual es otra manera de problematizar el atravesamiento discursivo.

El debilitamiento actual de la operación de inscripción de la ley y de constitución del lazo social ubica a los sujetos entre la exposición de lo real y el baño significativo de la cultura de la compulsión a tener, zona virtual donde se cultiva el caldo de las patologías de la pulsionalidad, los ataques de pánico y las violencias hacia sí mismo o hacia los demás. Ha sido ése el gran logro civilizatorio: la producción de sujetos anhelantes de satisfacción inmediata y continua, sometidos al goce.

El atravesamiento entre lo psíquico y la realidad consensuada es bidireccional, puntuación que es asumida desde el paradigma psicoanalítico, tanto a partir de los postulados freudianos (el Yo adviene desde el Ello para subrogar ante él el mundo exterior), como de los lacanianos (primacía del lenguaje, inconsciente estructurado como un lenguaje).

Como sujetos, nos comunicamos con el mundo a través de representaciones. Es por eso que todo trabajo tendiente a mejorar la salud psíquica de un individuo tiene consecuencias en toda la sociedad. Las representaciones, y la economía libidinal de la que depende su destino, son elementos metapsicológicos principales en el análisis de las interacciones sujeto-subjetividades-sociedad. Es por eso que conocer y reconocer la matriz social en la que se desarrolla su práctica cotidiana debe ser parte de las competencias del psicoanalista, ya que implica comprender que el bienestar de los analizantes se juega no sólo en el trabajo en el consultorio, la clínica o el hospital, sino también en la posibilidad de transformación social hacia un horizonte de mayor salud, desarrollo, justicia e igualdad.

Es probable que este aspecto de la posición analítica sea tildado de utópico, pero no hace sino poner al día al psicoanálisis con los desarrollos epistemológicos más fecundos y actuales, a partir de la construcción del paradigma de la Complejidad y su propuesta de trabajo transdisciplinario:

Por todas partes, se es empujado a considerar, no los objetos cerrados y aislados, sino sistemas organizados en una relación coorganizada con su entorno (...); por todas partes se sabe que el hombre es un ser físico y biológico, individual y social, pero en ninguna parte puede instituirse una ligazón entre los puntos de vista físico, biológico, antropológico, psicológico, sociológico. Se habla de interdisciplinariedad, pero por todas partes el principio de disyunción sigue cortando a ciegas (Morin, 1988, p. 241).

Se apuesta así a que el psicoanálisis pueda seguir aportando, en la medida en que abandone imposturas centralistas y medianías repetitivas, a la construcción de herramientas que puedan ayudar a dar cuenta de la subjetividad del caso a caso y de una realidad cada vez más compleja y, paradójicamente, cercana a la barbarie.

Es lejano aún el horizonte en el que la perspectiva de la interacción dinámica de los subsistemas social, psíquico y biótico cobre la dimensión que habilita la construcción de una metodología para un abordaje transdisciplinario. Sin embargo, desde su embrionaria precariedad mantiene su potencialidad y su promesa de despliegue.

Los conceptos presentados en este artículo: subjetividad vicaria y coalescencia entre el Yo ideal y el Ideal del Yo, apuestan a la pertinencia de los abordajes transdisciplinarios y pretenden una contribución en tal sentido.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Infancia e Historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Ali, S. (1991). *Imaginario y patología. Una teoría de lo psicósomático*. En Békei, M. (comp), *Lecturas de lo psicósomático* (pp. 125-131). Buenos Aires: Lugar.

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Mexico, Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Siglo XXI.
- Berger, P., & Lukman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y Simbolización - Una Perspectiva Psicoanalítica*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Freud, S. (1912/1991). *Totem y tabú*. En *Obras Completas*. XIII *Tótem y tabú, y otras obras* (pp. 1-164). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- (1914/2007). *Introducción del narcisismo*. En *Obras completas*, T. XIV. *Trabajos sobre metapsicología, Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico y otras obras* (pp.65-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1915/2008). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En *Obras completas*, T. XIV *Trabajos sobre metapsicología, y otras obras* (pp. 105-152). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1915-2008). *Lo inconsciente*. En *Obras completas*. T XIV. *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, Trabajos sobre metapsicología, y otras obras* (pp. 153-214). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1927/1991). *Fetichismo*. En *Obras Completas* T XXI *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras* (pp. 141-152). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1929/1991). *El malestar en la cultura*. En *Obras completas*, T XXII *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras* (pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1937/1991). *Conferencia XXXI*. En *Obras Completas* T XXII. *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis, y otras obras* (pp.53-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1975). *La concepción psicoanalítica del afecto*. México: Siglo XXI.
- (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1993). *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Han, B. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Imbriano, A. (2010). *La odisea del siglo XXI*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Izquierdo, M. (2000). *Fundamentos epistemológicos*. En *Perales yCañal, Didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 35-64). Alcoy: Marfil.
- Lacan, J. (1955/2012). *El Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- (1957). *Escritos 2, La Dirección de la cura y los principios de su poder*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- (1964/2012). *Los conceptos fundamentales del psicoanálisis. El Seminario XI*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marx, K. (1867/1989). *El Capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Morin, E. (1988). *El Método III: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Percia, M. (2014). *Sujeto fabulado I: notas*. Adrogué: Ediciones La Cebra.
- Rozitcher, L. (2001). *La cosa y la Cruz*. Buenos Aires: Lozada.
- VV.AA. (2007). *Océano Mosby. Diccionario médico*. Segunda edición. Madrid: Editorial Océano.
- Winnicott, D. (1991). *Exploraciones Psicoanalíticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Zukerfeld, R. y Zukerfeld, Z. (1999). *Psicoanálisis, Tercera tópica y Vulnerabilidad somática*. Buenos Aires: Lugar.

Estefanía Cerone⁴ 

EL JUEGO: UNA FORMACIÓN DEL INCONSCIENTE

THE GAME: A FORMATION OF THE UNCONSCIOUS

Resumen: El juego es la actividad propia de la niñez. En ella, el niño emplea grandes montos de afecto. Desde una mirada evolutiva, tiene fundamental importancia en tanto acompaña la maduración y el desarrollo del niño. Mientras que el Psicoanálisis destaca la relación del juego con los tiempos lógicos de la constitución del sujeto.

A partir de los aportes de Klein, el juego ha sido incluido en el análisis de los niños, dado que la autora sostiene que constituye la vía de acceso al Inconsciente. El juego permite la expresión de la realidad interna o personal, escenificando la conflictiva infantil por medio de sus personajes o juguetes.

El presente trabajo desarrollará la importancia y el valor que tiene el juego en el análisis de los niños, y las particularidades propias que adquiere y que lo diferencian del jugar cotidiano, a partir de los fenómenos transferenciales que en él se despliegan, a fin de poder determinar si el mismo puede en este contexto, ser concebido como una formación del Inconsciente. Los conceptos e ideas elaborados serán articulados con la práctica analítica, para que en su fundamentación sea destacada la dimensión clínica del supuesto enunciado.

Palabras Claves: Juego; niñez; análisis de niños; formación del Inconsciente; transferencia

Abstract: The game is the activity of childhood. In it, the child uses large amounts of affection. From an evolutionary view, it has a fundamental importance as accompanies the maturation and

development of the child. While psychoanalysis highlights the game relationship with the logical time of the constitution of the subject.

Since Klein's contributions, the game has been included in the analysis of children, as the author argues that is the royal road to the Unconscious. The game allows the expression of inner or personal reality, staging troubled childhood through his characters or toys.

This paper will develop the importance and value of the game in the analysis of children, and the own characteristics that acquires and differentiates it from daily game, as from the transference phenomena unfold in it, in order to determine whether it can in this context be designed as a formation of the Unconscious. The concepts and ideas developed will be articulated with analytical practice, so that in its foundation is leading the clinical dimension of the enunciated postulation.

Keywords: Game; children; analysis of children; formation of the unconscious; transference

Introducción

El juego es la actividad propia de la niñez, en la que el niño emplea grandes montos de afecto. Su importancia radica en permitir ejercer las habilidades y destrezas alcanzadas, tomando conciencia de las propias posibilidades y limitaciones físicas e intelectuales, construyendo nociones y conceptos a través de las propias vivencias. Asimismo, permite al niño poder expresar

4. Lic. en Psicología (UK). Especialista en Psicología Clínica (UK). Email: escerone@yahoo.com.ar

sus gustos e inclinaciones, sus deseos y fantasías, desarrollar su capacidad imaginativa, y ensayar soluciones a sus conflictos, dominar su miedo o tramitar la angustia.

A partir de los aportes de Klein (1975) el juego se incluyó en el análisis de los niños, dado que la autora sostiene que constituye la vía de acceso al Inconsciente del niño. El juego permite la expresión de la realidad interna o personal, escenificando la conflictiva infantil por medio de sus personajes o juguetes. Por tanto, resulta una herramienta diagnóstica y terapéutica por excelencia.

Por tanto, el presente trabajo desarrollará la importancia y el valor que tiene el juego en el análisis de los niños, y las particularidades propias que adquiere y que lo diferencian del jugar cotidiano, a partir de los fenómenos transferenciales que en él se despliegan, a fin de poder determinar si el mismo puede en este contexto, ser concebido como una formación del Inconsciente. Los conceptos e ideas elaborados serán articulados con la práctica analítica, para que en su fundamentación sea destacada la dimensión clínica del supuesto enunciado.

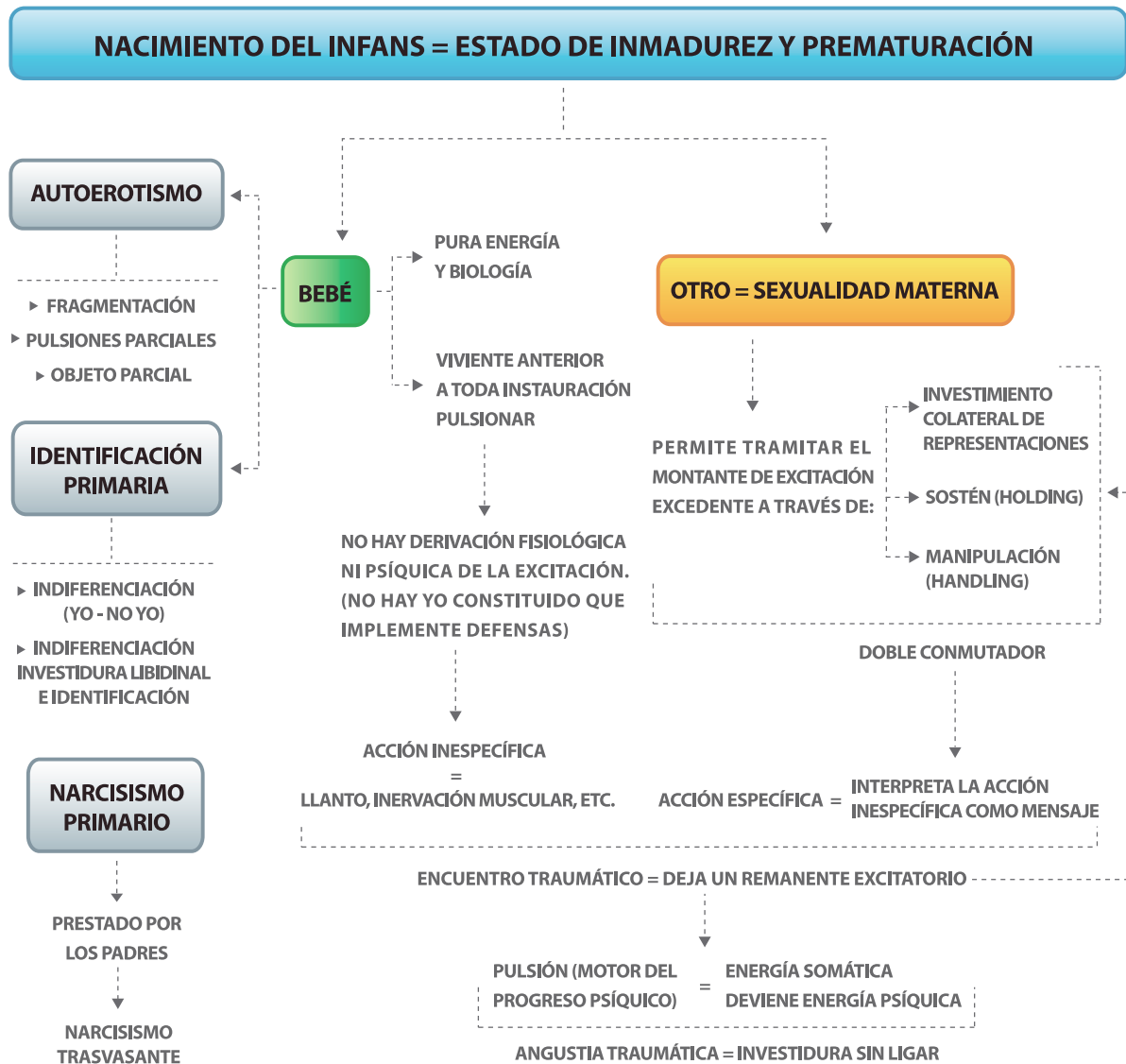
Acerca de la constitución subjetiva

Para poder concebir al juego como formación del Inconsciente debemos inicialmente remitirnos a las condiciones para su aparición. En este sentido, la posibilidad o no de que un sujeto presente formaciones del Inconsciente depende directamente de la estructura en juego, dado que dichas formaciones están estrechamente ligadas al mecanismo de represión, constitutivo de la estructura neurótica en cuanto son producto de la tendencia a retornar de lo reprimido.

La particularidad de la clínica con niños se centra en la necesidad de considerar una variable más: el tiempo dentro del cual se ubica la constitución subjetiva del niño. Como sostiene Bleichmar (1986), no hay Inconsciente y por tanto, formaciones del Inconsciente antes de la constitución definitiva del aparato psíquico con sistemas bien diferenciados. Consiguientemente, las formaciones del Inconsciente requieren de la discriminación de los procesos primarios y secundarios.

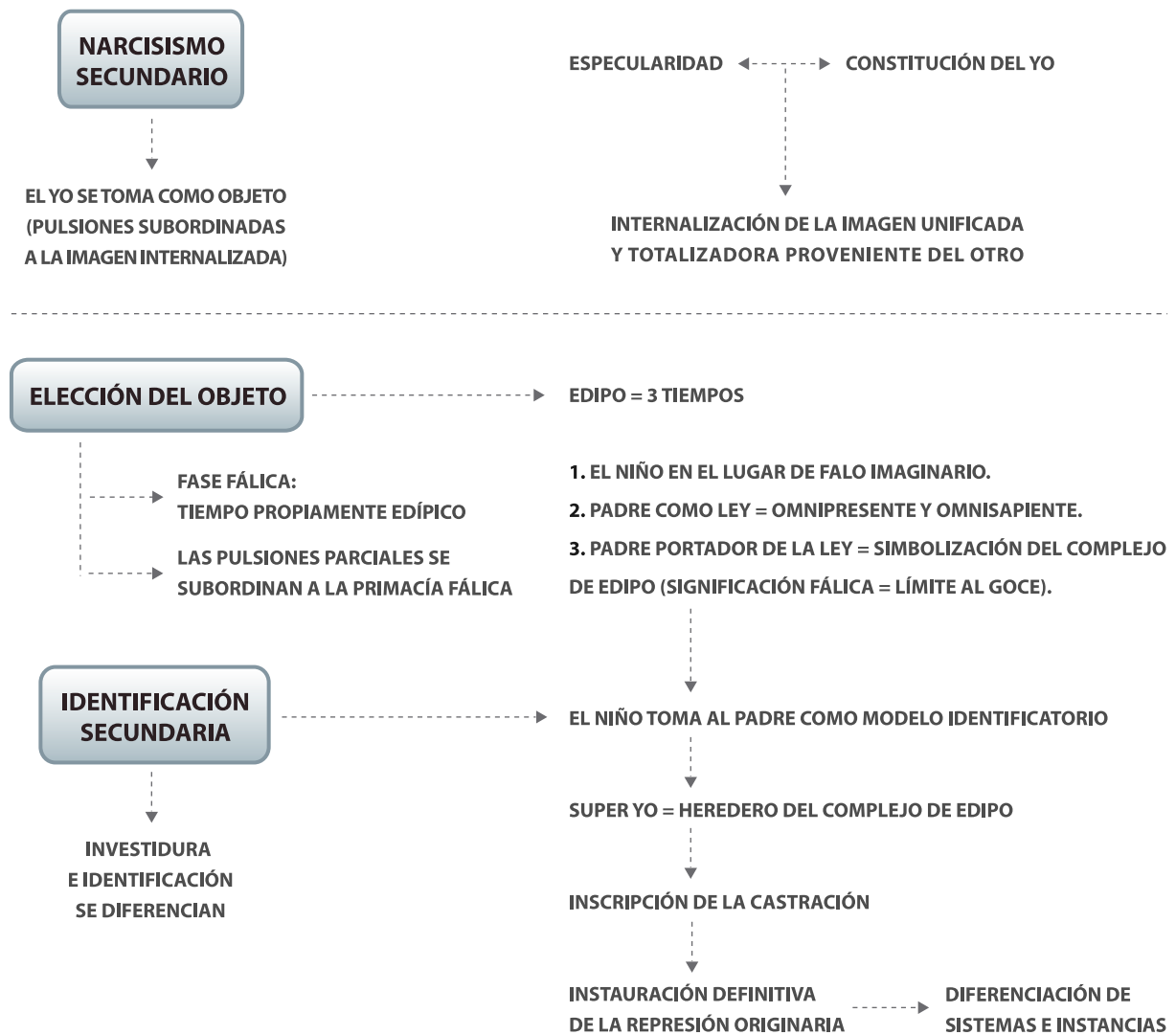
El Inconsciente encuentra su correlato en la represión. La instauración de ese mecanismo fundante y originario requiere de numerosos pre-requisitos localizables a lo largo del complejo proceso de constitución subjetiva, entre los que se destacan la ligazón afectiva con la madre, la identificación primaria y secundaria, el pasaje del autoerotismo a la elección de objeto, el sepultamiento del complejo de Edipo, entre otros.

El cuadro 1 permite exponer de modo didáctico y sintetizado los numerosos movimientos masivos y lábiles (Bleichmar) que desde el momento del nacimiento permiten la estructuración del aparato psíquico. La simpleza del cuadro no debe dejar de recordar que la constitución subjetiva se trata de un complejo proceso, cuyos diversos momentos y etapas se desarrollan en tiempos lógicos y no cronológicos.



Cuadro 1: Elaboración propia

EL JUEGO: UNA FORMACIÓN DEL INCONSCIENTE. PP 30-44. ESTEFANÍA CERONE



Cuadro 1: Elaboración propia

Indicadores diagnósticos en la niñez

De acuerdo con el objetivo inicialmente propuesto de articular los conceptos abordados con la práctica clínica misma, puntualizaremos aquellos indicadores que permitan realizar un adecuado diagnóstico sobre la constitución del aparato.

Entre los indicadores diagnósticos, podemos señalar:

- La clara separación de los sistemas Inconsciente, Preconciente-Conciente, y la consecuente constitución de los procesos primarios y secundarios como diferenciados. Que el niño logre mantener una conversación y seguir un discurso, da cuenta que el proceso secundario opera frenando el libre fluir pulsional, para que no predomine la exigencia de seguir el hilo de sus propios deseos. Asimismo, puede inferirse el predominio del proceso secundario en el adecuado control del pasaje a la acción, en tanto puede interponer previamente el pensamiento. Por ejemplo, en sus juegos debe poder identificarse una trama lógica y planificada.
- La diferenciación Yo- no Yo, mundo interno – mundo externo. La misma puede ser evaluada a través del lenguaje, en el correcto uso de los pronombres, la concordancia verbal y las coordenadas tiempo – espaciales; como también, en el apropiado empleo de las reglas semánticas y sintácticas. Al mismo tiempo que pueda atender selectivamente los estímulos, diferenciándolos de sus exigencias pulsionales.
- En relación al proceso secundario: la instauración de la denegación, con la consiguiente constitución del juicio.
- El carácter predominante de la defensa: renegación, represión o forclusión.
- La posibilidad de establecer nuevos complejos representacionales que permitan la sublimación. Del mismo modo, que su atención sea sostenida hacia contenidos alejados de sus urgen-

cias inmediatas.

- La aceptación de normas y reglas.
- La posibilidad de iniciar actividades y permanecer en ellas sin la vigilancia de un adulto (figura materna).

El juego en la constitución subjetiva

Durante años las teorizaciones kleinianas acerca del juego infantil se han encontrado en el centro de la formación y práctica de numerosos analistas dado que, fue recién a partir de los aportes de M. Klein que el uso de juguetes y el juego se incluyen en el análisis de niños.

La autora sostiene que para comprender el juego de un niño en análisis, hay que acercarse a él como Freud lo ha enseñado para el análisis de los sueños. Juego y sueño son para ella, interpretables de la misma manera: como si fueran formaciones del Inconsciente.

Sin embargo, si la represión demarca tiempos instituyentes y tiempos instituidos del sujeto, y las formaciones del Inconsciente son producto de un retorno (habiendo operado la represión secundaria), no es posible sostener que juego y sueño son siempre y en cada caso, actividades equivalentes, llenas de sentido, como si ambas fueran formaciones del Inconsciente. Por el contrario, consideramos que *el juego del niño es producto de los avatares de los tiempos lógicos de la constitución del sujeto*; y, en estos términos, el *fort da* cobra un estatuto diferente y singular en relación al juego *fort da* como formación del Inconsciente puesto que, en sus movimientos fundacionales es constituyente de un sujeto del lenguaje. De allí que Lacan destaque que la constitución subjetiva debe ubicarse en la experiencia del *fort da* (Donzis, 1998).

Sabemos que un sujeto para el Psicoanálisis se define a partir de su sujeción al lenguaje, por eso Lacan

considera al *fort da* el primer juego de repetición e inscripción que introduce al niño al campo del lenguaje. El es un acto de lenguaje, en tanto el niño pone en relación dos fonemas al mismo tiempo que los opone (presencia-ausencia).

El *fort-da* corresponde al primer tiempo del Edipo, en el cual el niño es el objeto a del fantasma materno, en tanto depende de la estructura subjetiva de la madre. Por medio del *fort da*, intenta poner una barrera que medie, que oficie de distancia ante ese goce del Otro. En este sentido, al igual que el *fort da*, todo juego de escondida, de aparición y desaparición, de oposiciones verbales, es un juego propiciatorio de una distancia.

A partir de la observación del *fort da*, Freud (1920) concluye que los niños repiten en el juego todo cuanto les haya hecho gran impresión en la vida, de manera de abreaccionar la intensidad de la impresión desagradable y adueñarse de la situación. Así, se elabora lo sufrido pasivamente, mediante un rol activo y permitiéndole al Yo el dominio sobre las impresiones que le han originado los sucesos traumáticos.

Ahora bien, el *fort-da* no sólo permite la introducción al orden simbólico, sino que tiene implicancias constituyentes dentro del orden imaginario, puesto que abre un nuevo camino pulsional que permite la estructuración del yo, tal como se evidencia en el Estadio del Espejo, en el que el niño testimonia un interés lúdico por su imagen especular.

Para finalizar, señalaremos que la partida de la madre, para el niño, es una vivencia que sufre pasivamente. Luego repite como juego, un papel activo, a pesar de lo displacentero. Este arrojar el objeto es la satisfacción del impulso a vengarse de la madre por su partida. Dicho impulso es sofocado por el niño en su conducta. Allí reside el carácter sustitutivo del juego. Así el juego se entrama con el gran logro

cultural del niño que es la renuncia a la satisfacción pulsional, que implica admitir sin protestas la ida de la madre. Es decir, para que haya juego tiene que haber trauma y renunciamiento del objeto incestuoso.

El juego como formación del inconsciente

Considerando establecidas las condiciones para la emergencia de las formaciones del Inconsciente, nos proponemos esclarecer las características que las definen, a fin de poder determinar si el juego desplegado en transferencia, puede ser considerado una formación del Inconsciente.

A partir de la consolidación de la represión originaria durante el periodo de latencia, debemos suponer un conflicto psíquico inherente al funcionamiento del aparato. Es decir, la misma división tópica presupone la existencia de un conflicto psíquico ya que precisamente, éste se explica dinámicamente por la oposición de fuerzas. El Inconsciente ejerce una fuerza y actividad constante para que sus representaciones devengan concientes, al mismo tiempo que existe una fuerza igualmente constante que se opone a su emergencia.

A causa de este conflicto entre el inconsciente y el yo preconciente, el aparato debe realizar un compromiso entre las fuerzas que se oponen, dando origen de este modo, a las denominadas formaciones del Inconsciente.

Las formaciones del Inconsciente son la forma que adopta lo reprimido para ser admitido en lo conciente: las representaciones son deformadas por la defensa hasta resultar irreconocibles. De manera que, en la misma formación, se satisface el deseo inconsciente y las exigencias defensivas.

Todas las formaciones del Inconsciente poseen la misma estructura y proceso de construcción, a saber:

1) Elemento manifiesto, que alude a otro

2) Elemento cifrado en el manifiesto, por lo cual la formación se presenta como un elemento en apariencia ajeno y sin sentido. El elemento cifrado es la representación reprimida o aquellos elementos que entran en conexión asociativa con ésta.

Estas formaciones siguen los procesos formales, que caracterizan el funcionamiento del Inconsciente: condensación y desplazamiento resultan los medios esenciales para alcanzar la desfiguración influenciada por la censura. De este modo, los elementos pueden sustraerse de la resistencia.

Sabemos que el juego es la actividad propia de los niños, a la que dedican mucho tiempo. En 1907, Freud en su artículo "El creador literario y el fantaseo" equipara la actividad lúdica del niño con la actividad del poeta, pues cada niño que juega crea un mundo propio, insertando las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Asimismo, encuentra similitud entre el juego y el fantaseo, radicando su diferencia en que en el juego, los objetos y situaciones imaginadas se apuntalan en cosas palpables y visibles del mundo real.

Es menester destacar un aspecto que en la misma comparación del juego con la poesía Freud señala: el carácter creativo y el ser de palabra intrínsecos al juego y al jugar. Poesía es crear algo con la palabra y el juego instala una palabra; dice, narra una historia. Rozental (2005) sugiere que precisamente en uno de sus aspectos, el juego de los niños está destinado a relatar, a novelar, a hacer escuchar cómo ellos se narran, cómo se cuentan ese cuento que es su propia biografía. De allí que el analista se valga del juego en la cura de los niños, pues es ahí donde se soporta el decir infantil.

Dinerstein (1987), por su parte, rescata la afirmación freudiana de que el niño juega con las palabras

como forma de juego y de lenguaje, para parafrasearlo, sosteniendo que el niño también palabreará con los juegos. Dicho de otro modo, el discurso del niño sobre su padecer se apoya principalmente en significantes lúdicos.

Ahora bien, si el jugar es uno de los medios en los que opera el lenguaje, si su producción sigue las leyes significantes, podemos considerar que se trata al igual que el grafismo, de una escritura en imágenes, escritura de un deseo inconsciente. El juego se constituye así, en la vía regia de acceso al Inconsciente del niño.

Por su parte, Pfeifer (1919) incluyó al juego dentro de la serie de formaciones del Inconsciente, dado que al igual que éstas, el juego goza de un mecanismo por el cual se representa la sexualidad infantil y el atravesamiento del complejo de Edipo, y se procura el cumplimiento de un deseo infantil (Larotonda, 2003).

De manera que, el juego con valor sintomático concierne a la etapa de la latencia -y no durante toda la niñez-, cuando ya está consolidada la represión original como mecanismo estructurante y por consiguiente, se discierne al aparato psíquico como constituido.

Si se considera al juego como formación del Inconsciente es porque en su desarrollo, su contenido representa la verdad del Inconsciente. El juego al igual que el sueño es una escritura de un deseo inconsciente, que el psiquismo produce a través de múltiples trasposiciones y deformaciones.

El juego es la expresión de un conflicto. Con su aparente carácter de inofensivo devela las fantasías hostiles del niño hacia el mundo. La expresión de esa hostilidad permite la elaboración psíquica de lo traumático, independientemente del Principio de Placer, más allá de él. La ficción que permite armar el juego, hace que el sujeto se represente, alejándo-

se del acontecimiento traumático.

Por tanto, el juego es un campo de trabajo del aparato psíquico, un modo de tramitación; o bien, como lo señala Rozental, un tiempo elaborativo del trauma. Pero también, es un intento de conformar a un Yo invulnerable, presentado como héroe en el juego, y en los sucesores de éste: sueños y creaciones poéticas.

El juego también es una realización de deseos, que localiza y anuda lo pulsional a representaciones, en una escena. En la formación de dicha escena se distingue la intervención del proceso primario y el sentido del contenido lúdico da cuenta de la elaboración secundaria, la significación de fantasmas y los restos diurnos.

El contenido lúdico, al igual que el contenido de cualquier otra formación del Inconsciente, satisface:

1) Ciertos deseos edípicos inconscientes

2) La censura (exigencias defensivas): ya que no se produce en la realidad sino “de jugando”, con los juguetes en tanto personajes.

En la construcción de las escenas lúdicas, cobra una destacada importancia el concepto de figurabilidad. La figuración permite dar forma o figura, es decir permite “colocar en la dimensión de lo aprehensible del lenguaje, algo que no posee tal dimensión” (Marrone, 2005, p. 202). En el juego, el niño le pone imágenes a lo real de su experiencia y “establece una ficción que lo divierte, recreando y complejizando el destino de lo cotidiano” (p. 212).

Estas escenas lúdicas permiten distinguir representaciones que figuran lo grande y lo pequeño

en distintas formas, y que al mismo tiempo se corresponden con una intensidad cuantitativa propia de la fuerza pulsional. Por otra parte, estos rasgos (“grande” y “pequeño”) que se asientan bajo la égida de la figuración, enlazan al juego con la comicidad, en la medida que éste implica un cierto grado de lo desmesurado.

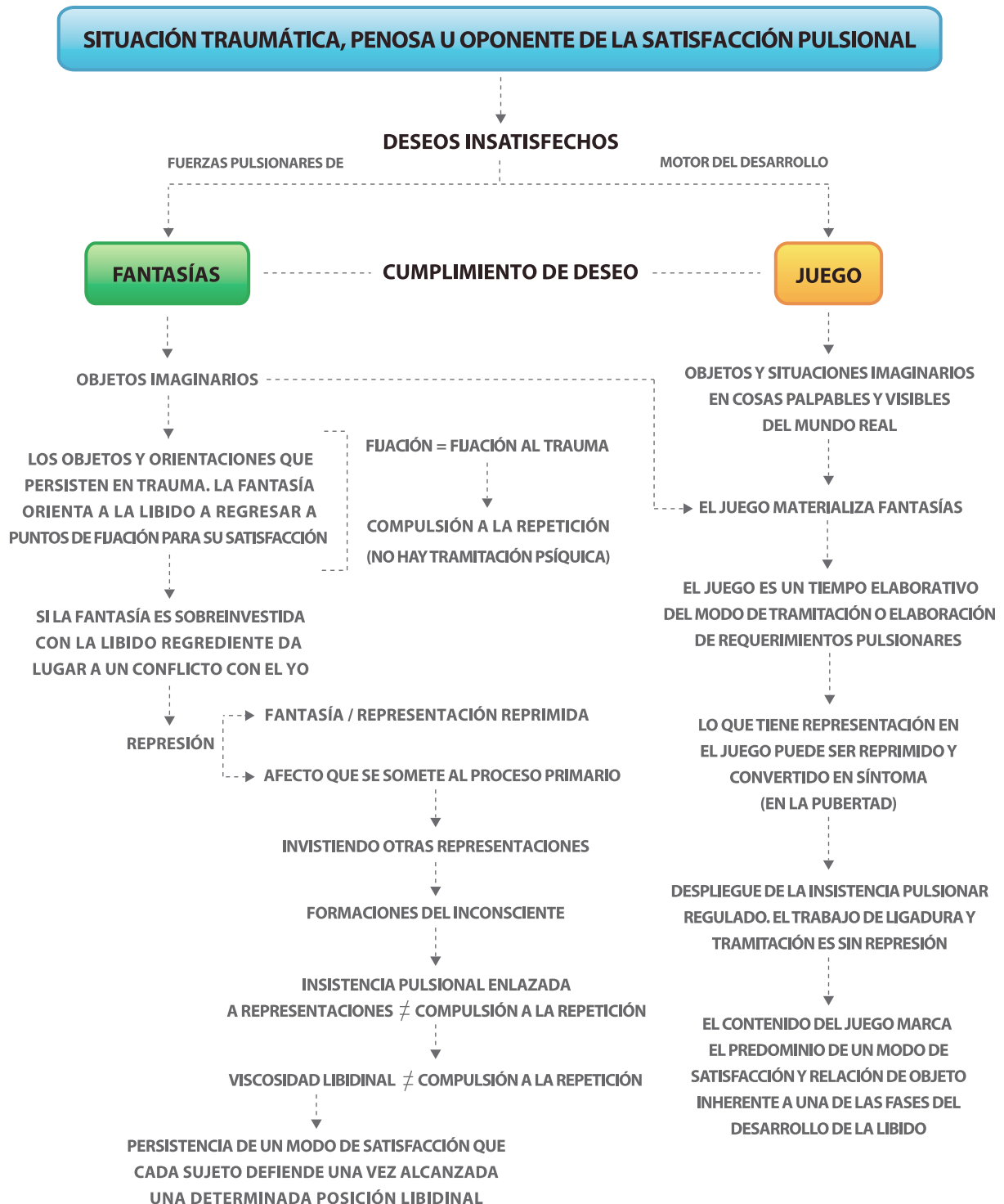
Freud advierte que el juego precede a la chanza y el humor; tanto, que el chiste lleva la carga y el impulso de los juegos de la infancia. Sin embargo, éste no es el único punto de encuentro. En ambos se puede distinguir la producción de placer: es decir, ahorro de gasto psíquico. Pero el juego al igual que el chiste, necesita de la sanción del Otro. Si el que escucha un chiste no se ríe, no hay chiste porque para que el chiste sea tal debe producir la risa del receptor. Del mismo modo, las acciones que realiza el niño deberán ser sancionadas como juegos. Así, el niño podrá reconocerse jugando si el Otro del cual depende, sanciona sus movimientos como juego.

Y podríamos además suponer que, así como cualquiera de las formaciones del Inconsciente tienen lugar en la cura si son escuchadas por el analista, el juego tendrá valor discursivo, si hay un analista allí dispuesto a descifrarlo.

Sobre pulsiones y fijación libidinal en el juego

Se han expuesto los principales fundamentos que conducen a identificar al juego como una formación del Inconsciente, delimitando algunas características particulares de algunas de las mismas, pasibles de ser reconocidas también en la actividad lúdica. El siguiente cuadro expone la estrecha relación que une al juego con el síntoma en lo referente a los conceptos de fijación libidinal y trauma como partícipes del proceso de constitución de ambos.

EL JUEGO: UNA FORMACIÓN DEL INCONSCIENTE. PP 30-44. ESTEFANÍA CERONE



Cuadro 2: Elaboración propia

De la glotonería al desprendimiento: un sujeto en juego

Ana tenía 9 años, su madre inició la consulta refiriendo que la niña no lograba mantener un comportamiento adecuado, y que el principal problema se hallaba en que después de cada reprimenda la niña se arrepentía y sufría. Cierta goce dejaba advertirse allí, porque en cada una de estas escenas, la madre conseguía un abrazo de su hija pidiéndole perdón y diciéndole que la quería.

Ya en su primera entrevista Ana se acercó a la caja de juegos como quien sabe qué debe hacer. Contó que muchos de los elementos de la caja eran similares a los que hallaba en los consultorios de sus anteriores analistas.

Había realizado dos tratamientos. El primero lo inició cuando su madre vislumbró que ella podía llegar a pedirle ir a vivir con su papá, creyendo que él le “lavaba el cerebro”. Análisis éste, que fue interrumpido tras la mudanza de la psicóloga. Comenzó luego, un segundo tratamiento que no prosperó porque, según Ana, su analista sólo hablaba y nada sabía sobre jugar.

En ese primer encuentro contó también el motivo por el que asistía: se portaba mal, pero no creía que “fuera para tanto”. Su mal comportamiento se reducía a decirle mala a su madre cuando ésta le señalaba cosas con las que no estaba de acuerdo. Así la comida pasaba a ocupar un lugar central en su discurso y en sus juegos.

Su mamá le insistía que debía comer, aún cuando ella no tenía hambre. Sabía que comía poco, pero había una explicación para ello: la comida le resultaba aburrida, a diferencia de Pipo, el elefante que modeló en plastilina y que fue protagonista de numerosas sesiones, porque él sí, comía mucho (maní). Lleno y vacío, dos categorías que se confundían

continuamente. Lo pulsional, con toda su compulsión y fijeza, se insertaba en el espacio del consultorio. Bajo el título de aburrimiento, Ana se comía las uñas y mascaba chicles hasta que perdían su sabor, lo que le causa dolor de cabeza. Aún así, decía no poder parar.

Pronunciada la prohibición de comer durante la sesión, el goce traspasa las barreras y seguía ahí, con toda su fuerza.

El juego

Pipo era un elefante glotón, que se encontraba principalmente acompañado por una pequeña abeja que tenía a su disposición una enorme cantidad de comida, la cual ingerían sin límites.

Poco a poco la escena fue incorporando elementos para su escenografía que revestían la crudeza de la oralidad: árboles y flores también fueron modelados.

Durante un tiempo a nuestro protagonista se le pudrían los alimentos, pero allí estaba la abeja para compartir con él los suyos, que algunas veces, eran los que le resultaban feos. Si por ese mismo motivo el elefante no los ingería, se los regalaban a unas hormigas que circulaban por el lugar. A ellas sí, les gustaba lo ofrecido.

Circulación de alimentos que no lograba satisfacer a Pipo ni a su amiga, y los lanzaba a la solución fallida de ir al almacén para comprar más y más comida. Por momentos, el elefante pretendía quedarse con un vacío (no llenarse todo), que la abeja trataba de colmar. La abeja no dejaba de afirmar insistentemente que debían comer. Sabía sobre la aparente necesidad de hambre de su compañero, que permanentemente quería atiborrar. Y así fue, lo único que hicieron durante un tiempo fue comer.

Transcurso de repetición de sesiones, de escenas en

las que la oralidad tenía un lugar privilegiado. Y si bien, nunca era pura repetición, porque ésta conlleva la diferencia, fue luego de algunos meses que apareció la posibilidad de incorporar algo del orden de la separación, la incompletud y la libertad.

Ana me pidió que le diera voz al elefante y con ello los personajes pudieron desplegar un juego dentro de la escena lúdica que se venía desarrollando. El elefante reclamaba que se aburría si sólo se dedicaban a comer, pretendía hacer otra cosa: quería jugar.

Fue por las atractivas propuestas de Pipo que la abeja había abandonado la preocupación por la alimentación, que tan atada la tenía, para poder hacer uso de sus alas. Comenzó a volar y el vuelo trajo alegría y diversión.

Pipo, por su parte, era un mero espectador, que deseaba experimentar la emoción de lo que parecía una gran aventura, aunque ignoraba cómo lograrlo, ya que en su heredada naturaleza no tenía los recursos para hacerlo. Sin embargo, su deseo despertó su ingenio y empezó a mover sus enormes orejas con tal fuerza, que consiguió levantar vuelo.

Volaban, saltaban y jugaban. Felicidad que debía ser transmitida y compartida. No había animal que conocieran que no pudiera acompañarlos. El elefante montaba sobre su lomo a las pequeñas hormigas para llevarlas en su viaje.

A partir de allí, la comida pasó a ser un objeto más dentro de la serie de aquellos que sirven al deseo. La comida sobraba, y Ana debió modelar un refrigerador para poder conservar para más tarde, aquello que por momentos resultaba prescindible.

Ana ensayaba así la invención de un vuelo propio con el que despegaba de esa proveedora que la colmaba para asegurarse la indiferenciación con ella.

Retomó el juego de la abeja y el elefante, pero éstos ya no sólo comían sino que empezaron a hacer uso de un nuevo espacio: el baño. Al terminar de almorzar o cenar, se dirigían al baño para evacuar algo de lo consumido.

Efecto del juego de transferencia, la evacuación de su lugar de objeto a del deseo materno, a la producción de un sujeto singular que podía desprenderse y dejar algo de sí.

Sobre las escenas de un sujeto en juego

Brevemente puntualizaremos algunas ideas acerca de las escenas lúdicas, en su relación al Inconsciente:

En el caso de Ana, su juego deja traslucir claramente el contenido asociado a las vivencias ligadas a su primer objeto de amor. Elefante y abeja dan cuenta de la relación primaria de la niña con el Otro de la insatisfacción, que pide más y más, y no llega nunca a colmar su deseo.

El enorme tamaño del elefante en relación a la aparente fragilidad de la abeja podría conducir a pensar que es su madre, simbolizada en el voluptuoso animal, quien come sin límites: “se la come”, a través de la relación estragante que sostiene. Pero la condensación de ideas opuestas sobre un mismo elemento, permite identificar que allí también se ubica Ana, cuando no puede detenerse y “se come” sus uñas o los chicles sin parar.

Por otra parte, los mecanismos propios del proceso primario participan en la construcción de la escena lúdica dando un rasgo de comicidad a las representaciones en relación a lo desmesurado del tamaño de los personajes, en tanto el poder que tiene la pequeña abeja frente al elefante, por medio de su insistente demanda, permiten ubicar allí a la madre. Estos rasgos desmesurados que caracterizan a los personajes se corresponden con una intensidad cuantitativa propia de la fuerza pulsional.

La insistencia pulsional en relación a la oralidad, encontró su forma de enlazarse en el juego, a través de las representaciones desplegadas en las escenas creadas. De este modo, la ficción le permitió mantener a raya lo pulsional, constituyendo al juego en una barrera contra el goce.

La apuesta del analista es que a partir de la experiencia transferencial, el juego se destrabe y la libido adquiera plasticidad, dando lugar a la sublimación.

Hacia el final del tratamiento la versión lúdica giro en torno de categorías en relación a la analidad: la evacuación y la conservación de alimentos en un refrigerador o el uso del baño. Retención y cesión de un modo pulsional que recorría otra fase de la evolución libidinal. Y que en tanto lugares que alojan un resto, metaforizan un movimiento de desprendimiento y vacío. Se trata de un movimiento subjetivo, soportado en la relación transferencial con su analista, que favorece "la modificación de su lugar de objeto a del deseo materno, y la aparición de un sujeto singular que podía desprenderse y dejar algo de sí".

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos centrado nuestro estudio en la importancia y el valor que tiene el juego en el análisis de niños, reconociendo su inclusión dentro del ámbito terapéutico, a partir de los aportes kleinianos que destacan al juego como el modo de expresión de la realidad interna o personal, a través de la escenificación de la conflictiva infantil por medio de personajes o juguetes.

Las particularidades propias que la actividad lúdica adquiere dentro del análisis, nos ha conducido a interrogarnos sobre la posibilidad de que el mismo en dicho contexto, pudiera ser concebido como una formación del Inconsciente. Para ello se consideró necesario especificar las características que definen

a esta última y las condiciones indispensables para su aparición.

Dado que dichas formaciones son el producto de la tendencia a retornar de lo reprimido, las mismas están estrechamente ligadas al mecanismo de la represión. Por ello, la posibilidad de que un sujeto presente formaciones del Inconsciente depende directamente de la estructura subjetiva en juego.

La singularidad de la clínica con niños exige considerar una variable más: el tiempo dentro del cual se ubica la constitución subjetiva del niño, puesto que no hay Inconsciente y por tanto formaciones del Inconsciente, antes de la constitución definitiva del aparato psíquico.

Así, sostenemos que la primera condición necesaria para la aparición de una formación del Inconsciente es la instauración de la represión primaria como mecanismo fundante y originario de un aparato psíquico con sistemas bien diferenciados.

Podemos señalar los complejos procesos que se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida, como los diversos prerequisites que conducen a la consolidación de este mecanismo estructural y estructurante, entre los cuales se destacan: la ligazón afectiva con la madre, la identificación primaria y secundaria, el pasaje del autoerotismo a la elección de objeto, el sepultamiento del complejo de Edipo, entre otros.

Por tanto, si la aparición de una formación del Inconsciente requiere de un aparato psíquico constituido, no cualquier manifestación lúdica puede ser considerada como tal.

Así se discierne que el juego del niño es producto de los avatares de los tiempos lógicos de la constitución del sujeto. De modo tal que puede diferenciarse al juego con un estatuto fundacional y constituyente de aquel que tiene una función de retorno y valor sintomático.

El paradigma del juego como experiencia constitutiva del sujeto es el Fort Da, puesto que como juego de repetición e inscripción de la pareja primordial de significantes (presencia - ausencia) permite la introducción en el campo del lenguaje. Implica la renuncia a la satisfacción pulsional, intentando poner una barrera que oficie de distancia ante el goce del Otro y dando lugar al inicio de nuevos trayectos pulsionales que permiten la estructuración del Yo.

Asimismo, el Fort Da tiene implicancias dentro del orden de lo imaginario, en función de su relación con el estadio del espejo. La construcción de la imagen corporal tiene una estrecha vinculación con el inicio de la actividad lúdica, que se instaura como un ejercicio de libertad frente al molde identificatorio del Otro.

En cambio, el juego como función de retorno implica la relación a la falta; se produce como consecuencia de la falta en el Otro, lo que nos ubica en el tercer tiempo del Edipo. Por eso, sostenemos que el juego como formación del Inconsciente, concierne a la etapa de la latencia, cuando –como ya se ha mencionado– la represión original está consolidada y puede discernirse al aparato psíquico como constituido.

Si la formación del Inconsciente se define como aquel fenómeno psíquico a través de lo cual lo reprimido adquiere una forma que le permite ser admitido en lo consciente, se explica la necesidad de distinguir un aparato con sistemas bien diferenciados que entran en conflicto.

Por tanto, concluimos que el juego en tanto formación del Inconsciente es la expresión de un conflicto; la escritura de un deseo inconsciente que se produce a través de múltiples trasposiciones y deformaciones, en las que se vislumbra la intervención del proceso primario. Su contenido manifiesto o cifrado, al igual que cualquier otra formación del Inconsciente, satisface ciertos deseos edípicos inconscientes y la

censura, ya que no se produce en la realidad, sino jugando, con los juguetes en tanto personajes.

Finalmente, cabe aclarar que el juego al igual que el chiste permite la producción de saber y el ahorro de gasto psíquico, pero también necesita como éste, de la sanción del Otro. Adquiere en este contexto, un papel fundamental el concepto de transferencia, pues es bajo transferencia que el juego tiene ese valor discursivo, con un analista allí, dispuesto a describirlo. El juego en tanto formación del Inconsciente puede ser leído sólo bajo transferencia.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (1986). El concepto de neurosis en la infancia a partir de la represión originaria. En *En los orígenes del sujeto psíquico* (pp. 19-39). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- (1993). Primeras inscripciones, primeras ligazones. En *La fundación de lo inconsciente. Destino de pulsión, destino del sujeto* (pp. 17-68). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Chemana, R. (1998). *Diccionario del Psicoanálisis. Diccionario actual de los significantes, conceptos y temas del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cerone, E. (2013). Trabajo Final para la Graduación de la Especialidad en Psicología Clónica. Universidad Arg. J. F. Kennedy. Buenos Aires Argentina
- Dinerstein, A. (1987) ¿Qué se juega en psicoanálisis de niños? Buenos Aires: Lugar
- Cerone, E. (2013). TF para la Graduación de la Especialidad en Psicología Clínica. Universidad Arg. J. F. Kennedy.
- Donzis, L. (1998). *Jugar, Dibujar, Escribir*. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones.
- Fischer, H. (2007). Lógica del aparato psíquico. En Fischer, H. & col. *Conceptos fundamentales de Psicopatología* (2da. Ed.) (pp. 311-319). Buenos Aires:

Centro Editor Argentino.

Fischer, H. (2007). Introducción del narcisismo. En Fischer, H. & col. Conceptos fundamentales de Psicopatología (2da. Ed.) (pp. 237-245). Buenos Aires: Centro Editor Argentino.

Fischer, H., Di Fiore, E., Chignoni, C. (2002). Conceptos básicos sobre metapsicología. En Conceptos fundamentales de Psicopatología 7. Cien años de Psicoanálisis (pp. 69-102). Buenos Aires: Centro Editor Argentino.

Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños (primera parte). En Obras Completas, Tomo IV. Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1900). La interpretación de los sueños (segunda parte). En Obras Completas, Tomo V. (2da. Ed.) (pp. 345-611) Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1901). Psicopatología de la vida cotidiana. En Obras Completas, Tomo VI. (2da. Ed.) Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En Obras Completas, Tomo VII. (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1907). El creador literario y el fantaseo. En Obras Completas, Tomo IX. (pp. 123-136) Buenos Aires: Amorrortu Editores.

..... (1912). Sobre los tipos de contracción de neurosis. En Obras Completas, Tomo XII. (2da. Ed.) (pp. 233-246) Buenos Aires: Amorrortu Editores.

..... (1914). Introducción del narcisismo. En Obras Completas, Tomo XIV. (2da. Ed.) (pp.65-104). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. En Obras Completas, Tomo XIV. (2da. Ed.) (pp.105-134). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1915). La Represión. En Obras Completas, Tomo XIV. (2da. Ed.) (pp.135-152). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1915). Lo inconsciente. En Obras Completas, Tomo XIV. (2da. Ed.) (pp.153-214). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1917). 22ª conferencia. Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión. Etiología. En

Obras Completas, Tomo XVI. (2da. Ed.) (pp.309-325). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1917). 23ª conferencia. Los caminos de la formación de síntoma. En Obras Completas, Tomo XVI. (2da. Ed.) (pp.326-343). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S. (1920). Capítulo II y III. Más allá del Principio de Placer. En Obras Completas, Tomo XVIII. (2da. Ed.) (pp.12-23). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1921). La identificación. En Obras Completas, Tomo XVIII. (2da. Ed.) (pp. 99-104). Buenos Aires: Amorrortu editores.

..... (1926). Inhibición, síntoma y angustia. En Obras Completas, Tomo XX. (pp. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hartmann, A. (2009). El juego en los niños. Fuera de juego. En En busca del niño en la estructura. Estudio psicoanalítico de la infancia y su patología. (pp. 267-278) Buenos Aires: Letra Viva.

Klein, M. (1975). El psicoanálisis de niños. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Lacan, J. (1954-55). Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Editorial Paidós.

..... (1956-57). Seminario 5. Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

..... (1966). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En Escritos I (2da. Ed.) (pp. 99-105). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

..... (1966). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En Escritos I (2da. Ed.) (pp. 231-309). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

..... (1966). La significación del falo. En Escritos II (2da. Ed.) (pp. 653-662). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Laplanche, J., Pontalis, J. B. (1967). Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Larotonda, P. (2003). El jugar de Winnicott. Recuperado de <http://www.espaciopotencial.com.ar/laco->

cina/seg_anio/eljugarde.html

Liberman, M. (2002). Desarrollos y destinos libidinales. En *Conceptos fundamentales de Psicopatología* 7. Cien años de Psicoanálisis (pp. 119-136). Buenos Aires: Centro Editor Argentino.

Marrone, C. (2005). El juego, una deuda del psicoanálisis. Buenos Aires: Editorial Lazos.

Rebagliati, A. (2007). Vías de formación de síntomas. En Fischer, H. & col. *Conceptos fundamentales de Psicopatología* (pp. 269-276). Buenos Aires: Centro Editor Argentino.


Rodulfo, M. (1992). El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rozental, A., Gercer, R., Flores, R., Illia, C. & Reaguda, S. (2005). El juego, historia de chicos. Función y eficacia del juego en la cura. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Winnicott, D. (1958). La capacidad para estar solo. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional* (pp. 36-46). Buenos Aires: Editorial Paidós.

..... (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional* (pp. 108-120). Buenos Aires: Editorial Paidós.

..... (1971). Realidad y Juego. Barcelona: Editorial Gedisa.

Jorge Enrique Torralbas Oslé⁵ Patricia Batista Sardain⁶ 

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

TO KNOW (US) AND TO THINK (US). WORK GROUP EXPERIENCE
WITH PSYCHOLOGY STUDENTS

Resumen: Como parte de la formación profesional de las psicólogas y psicólogos el equipo de acompañamiento al primer año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana identificó la necesidad de trabajar con el grupo sobre dinámicas que estaban aconteciendo.

En la formación de profesionales de la Psicología el aprendizaje para el trabajo conjunto y el respeto al otro son fundamentales, por lo que se propuso un espacio de reflexión sobre lo que como grupo estaban experimentando, produciendo, generando y cuánto esas vivencias podían favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje y de formación personal y profesional.

A través de la aplicación de la técnica de Niveles de Desarrollo Grupal y 5 sesiones de trabajo grupal se abordaron las siguientes temáticas: la tarea del grupo, sus normas, los roles asignados y la naturaleza de las relaciones intragrupal.

Las sesiones fueron espacios intensos y productivos en la que se logró una reflexión a nivel individual y grupal sobre las cuestiones anteriormente mencionadas. El artículo presenta un resumen de esta producción a lo interno del año, lo que como docentes resulta muy provechoso en la tarea de acompañar a los estudiantes para que sean mejores profesionales y mejores seres humanos.

Palabras clave: grupos educativos, desarrollo grupal, estudiante universitario, psicología educativa, trabajo educativo

Abstract: The accompany team to the first year of the career of Psychology at the University of Havana

identified the need to work with the group dynamics as part of the training process.

In the rearing of psychology professionals, learning to work together and respecting others are essential. So it was necessary an space to think about the what they were experimenting, producing, generating as a group and how those experiences could help or hinder it was proposed the process of personal and professional development.

Through the application of the technique Development Group levels and five work group sessions were addressed the following topics: The task of the group, its rules, assigned roles and the nature of intra-group relations.

The sessions were intense and productive spaces in which a think about individual and group levels on the above issues was achieved. The paper shows a summary of this production to the internal of the year, which is very helpful as teachers in the task of accompanying the students to be better professionals and better human beings.

Keywords: Educative groups; group development; university student; educative psychology; educative work.

Introducción

En la formación de profesionales de la Psicología el aprendizaje para el trabajo conjunto y el respeto al otro son fundamentales. El artículo muestra la experiencia de un espacio de investigación-reflexión-acción con el primer año de la Facultad de Psicología del curso 2014-2015. Estas actividades fueron

5. Licenciado en Psicología. Profesor Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba. Email: jtorralbas@psico.uh.cu

6. Licenciada en Psicología. Profesora adiestrada. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba. Email: patricia.batista@psico.uh.cu

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

diseñadas y coordinadas por el equipo de acompañamiento al primer año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana, con la colaboración de varios docentes de la carrera, entre los meses de marzo y mayo de 2015. El propósito fundamental fue explorar lo que como grupo estaban experimentando, produciendo, generando y en qué medida esas vivencias podían favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje y de formación personal y profesional.

El contexto institucional

La educación superior cubana declara como principal propósito la formación integral de sus estudiantes. Esto supone que sus egresados alcancen un alto nivel científico-profesional y que egresen con habilidades personales y sociales que les permitan una vida personal y profesional exitosa (Torralbas & Martín, 2013; Dominguez, 2014). Como podrá suponerse es un propósito ambicioso y que no está exento de dificultades en su diseño y ejecución, muchos de los cuales han sido ampliamente estudiados y descritos por especialistas cubanos en trabajos precedentes (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, 2012; Torralbas & Martín, 2013; Dominguez, 2014).

La educación superior explicita que este propósito ha de lograrse a través del trabajo educativo que, según Torralbas y Martín (2012), se refiere al:

Uso intencional del potencial de influencia de la universidad a través de la instrucción y acciones transversales (curriculares o extra-curriculares), que implican el diseño, coordinación, ejecución y evaluación individual y colectiva por diversos actores, con la finalidad de formar profesionales con valores personales, sociales y compromisos éticos con su profesión y la sociedad. (p.3)

Cada centro debe entonces trazar estrategias que perfilen esos objetivos y organicen las acciones para su consecución. Los investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, adscrito a la Universidad de La Habana, definen la estrategia educativa como “el conjunto de acciones curriculares y extracurriculares, flexibles y ajustables, que integran tareas docentes, investigativas, de extensión y sociopolíticas que se realizan en el año académico, orientadas a la formación y transformación del estudiante en su desarrollo profesional y político ideológico” (CEPES, 2012: 5). Para la ejecución de estas estrategias cada año académico cuenta con una estructura institucionalizada.

Las acciones desarrolladas formaron parte de la Estrategia Educativa concebida para el primer año de la carrera de psicología en el curso 2014-2015. Sin embargo, la demanda del Colectivo de profesores y de los propios estudiantes, profundizó la mirada y el alcance de lo inicialmente proyectado.

La necesidad identificada y objetivos de trabajo

En el contexto de la educación superior y de forma general “prolifera opiniones de todo tipo acerca de los jóvenes – especialmente de los universitarios –, condensadas muchas veces en criterios tanto depreciativos (...), como de desconfianza (...) y de extrañamiento” (Corral, 2014, p. 10). Muchas de estas opiniones están basadas en la emergencia de nuevas características del estudiantado que en no pocas ocasiones desconcierta a los profesores, pues se trata de nuevos códigos en “el consumo, la estética, las actitudes hacia las instituciones y la sociedad en general” (Torralbas & Martín, 2013, p. 67). Estos cambios también se están expresando en nuevos modelos de relación con los grupos y nuevos modos en los que estos se estructuran (emergencia de roles, normas y uso de los territorios). Es necesario conocer e interpretar estos cambios para realizar una mejor labor

1. Esta estructura está conformada por un profesor principal, encargado básicamente de la coordinación metodológica de todas las asignaturas que se imparten durante semestre, un profesor guía encargado de la coordinación directa con los estudiantes y sus organizaciones estudiantiles y tutores que funcionan como asesores que dan seguimiento a los estudiantes. Este equipo de profesores no necesariamente tienen que ser docentes en ese año académico, pero se prefiere que así sea.

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

educativa, pues como afirma Ribalta (2010):

Las profundas transformaciones que se dan en el orden político, económico, histórico y sociocultural actual, demandan el constante perfeccionamiento de los sistemas educativos en su empeño de formar sujetos reflexivos, creativos e íntegros, con capacidad de orientarse desde su construcción personal en las nuevas complejidades de la sociedad contemporánea (p. 41).

El equipo de trabajo educativo, en el ejercicio de su rol, recibió de varios profesores la información de dificultades en las clases, pues se evidenciaban conflictos entre subgrupos y entre miembros individuales. Estos conflictos eran acrecentados en aquellos espacios docentes en los que el diseño demandaba una interacción más directa entre los estudiantes. El equipo recibió noticias de algunas manifestaciones de violencia verbal explícita y muchas otras de violencia pasiva. Era evidente la falta de habilidades para el trabajo y respeto a la opinión del otro, falta de escucha activa, resistencias a la identificación de las emociones individuales, así como los estados de ánimo grupales y las tensiones existentes entre diferentes subgrupos.

Es por ello que el equipo de trabajo educativo decidió, junto al diagnóstico y seguimiento grupal que suele realizarse, profundizar en los aspectos del funcionamiento grupal, pues "el papel del grupo como agente mediador (...) plantea a la investigación psicológica importantes retos en la búsqueda de soluciones encaminadas a potenciar tal papel mediador y transformador". (Castellanos, 2014, p. 181).

De esta forma se propuso una serie de acciones que iban encaminadas a un diagnóstico grupal, pero como elemento fundamental a involucrar a los estudiantes de forma más activa en este "darse cuenta" de lo que con el grupo acontecía y las reper-

cusiones que podía tener. Todo esto con el objetivo de lograr mayor bienestar y con la conciencia de que "una lectura grupal en sus aspectos dinámicos y temáticos es fundamental para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y socialización". (Cucco & Losada, 1992, p.6).

Por tanto el trabajo se focalizó en realizar un diagnóstico del nivel de desarrollo grupal para determinar las características sociopsicológicas que estaban más potenciadas en el grupo (luego de 7 meses de existencia); explorar la tarea que era visualizada por los miembros del año; describir la emergencia de roles y qué los propiciaba; explorar la presencia de conflictos o su potencialidad de emergencia, así como las normas con las que operaban de modo implícito.

Método

Para determinar el nivel de desarrollo grupal se utilizó la Técnica de Niveles de Desarrollo, elaborada y validada por la Dra. Mara Fuentes (Fuentes, 2008). La técnica fue aplicada a todos los estudiantes del grupo y los resultados de su procesamiento fueron utilizados en el desarrollo de las sesiones grupales. Esta técnica aporta información sobre el grado de adquisición de un conjunto de características sociopsicológicas agrupadas en siete parámetros: influencia del grupo sobre sus miembros, organización grupal, metas, comunicación, actividad grupal, relaciones interpersonales, dirección y liderazgo.

La intención de intervenir en el grupo de primer año desde espacios de investigación-reflexión-acción se apoyó en una concepción del trabajo grupal como "un trabajo de investigación aplicado a una condición práctica desde un referencial teórico no solo general sino también particular, ajustable al grupo con que se trabaje" (Calviño, 2006, p. 7), por tanto fue necesario triangular el análisis de los resultados de la técnica ND, con la observación de varios espa-

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

cios docentes y así sentar las bases para el diseño de sesiones grupales con fines interventivos de acuerdo a sus particularidades.

Así, la duración de las sesiones coincidió con lo pautado para un turno docente tradicional (90 minutos). Además de resultar un tiempo suficiente para las tareas previstas, permitió aprovechar los espacios legitimados por la institución para la coordinación de año. Con la misma intención, se decidió emplear los propios salones de clase como lugar de trabajo, también como elemento simbólico propiciatorio dadas las temáticas a tratar. De ese modo los encuentros ocurrieron con una frecuencia quincenal durante tres meses del curso.

Los grupos se conformaron a partir de una convocatoria abierta al primer año de la carrera que reforzaba los beneficios personales, grupales y docentes que facilitaría la experiencia. La cantidad de participantes osciló entre los 32 y los 35 estudiantes durante el tiempo de trabajo, manteniéndose constante la participación de la mayoría una vez que se incorporaban.

Cada espacio de trabajo fue diseñado y discutido por el equipo de coordinación en sesiones previas y posteriores que facilitaron el ajuste del diseño de acuerdo con la evaluación de los resultados. En estos momentos de discusión se tuvo en cuenta: el cumplimiento de los objetivos propuesto, la pertinencia de las técnicas implementadas, los roles asumidos por los estudiantes, la adecuación al rol de cada miembro del equipo de coordinación y sus funciones y los principales contenidos emergentes. Durante el desarrollo de las sesiones, el equipo se organizó designando a un coordinador y dos coordinadores.

La estructura de cada sesión incluyó tres momentos fundamentales: caldeamiento, desarrollo y cierre. El caldeamiento en cada una de los espacios cumplía

con la función de preparar al grupo para la tarea, con técnicas sencillas de relajación y visualización, utilizando actividades físicas y reflexivas. Para el desarrollo fueron utilizadas técnicas gráficas y psicodramáticas, tales como dibujos, juegos de roles, entre otras. Estos ejercicios fueron complementados con la utilización de materiales facilitadores como papel, colores, papelógrafos, cuerdas, música, etc. Por último, fue propuesto al culminar cada espacio, un ejercicio de cierre que facilitaba la contención emocional de sus miembros, acompañado de una tarea de enlace que garantizaba la coherencia entre las sesiones y la extensión del trabajo fuera de los marcos del encuentro quincenal. Estas tareas fueron diseñadas para realizar en equipo y fomentar la interacción entre los estudiantes.

Resultados

Los resultados se mostrarán articulados y no segmentados por las técnicas y/o sesiones de modo que se posibilite una visión más integral y orgánica del grupo. Se mostrarán en dos segmentos: el primero destinado a visualizar la realidad del grupo y los temas que emergieron en los espacios grupales; el segundo dirigido a la evaluación de la experiencia en términos de aprendizajes en la dimensión personal y en el rol de estudiantes, así como las ganancias que como grupo se obtuvieron.

Como elemento estructurador de la vida del grupo se encuentra su actividad, la que es eje articulador de los aspectos estructurales y procesuales en los grupos pequeños. Obviamente, cuando hablamos de actividad, no solo nos referimos a lo objetivamente descrito institucionalmente, sino especialmente a la expresión psicológica de esa actividad en los sujetos y en su redimensionamiento grupal. (Fuentes, 2004).

En este año académico, luego de 7 meses de haber ingresado en la Facultad de Psicología encontramos

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

que la mayoría de las metas que el grupo debe alcanzar no están claras ni delimitadas para los miembros. Como es lógico la institución tiene como meta principal formarlos como buenas psicólogas y psicólogos, lo que no significa que sea su único objetivo con ellos, ni que el grupo tenga una sola meta. En buena medida se observa una conjunción de hechos: Por una parte la institución no ha sido lo suficientemente hábil para transmitirle más metas y actividades al grupo y “negociarlas” con él y, en la otra, propiciado por lo anterior pero con un proceso muy particular, el grupo no muestra una construcción colectiva de las metas que desearían alcanzar.

Observamos en la simbolización de la actividad del grupo una diversidad impresionante de sentidos que fueron verbalizados por los sujetos. La poca concertación, los matices que muchas veces no tenían relación alguna con la actividad de estudio indican que el grupo se encuentra en un momento de lo que Mara Fuentes llamó apropiación subjetivo-individual de la actividad, lo que sucede cuando “la actividad se convierte para el sujeto en tareas específicas que adquieren un cierto sentido personal y se incluyen en determinada organización de su proyecto individual de vida” (Fuentes, 2004, p. 17).

Si asumimos y somos consecuentes con lo que ya hemos afirmado, se podrá comprender que este momento de apropiación de la actividad regula todos los elementos estructurales e impacta en los tipos de interacción que sostiene el grupo. Dichos tipos de interacción son básicamente de Audiencia (conferencias, seminarios), donde una minoría es activa y otra pasiva y Coactivos (clases prácticas), donde los estudiantes realizan la misma actividad, pero sin necesidad de interdependencia. En algunos casos pueden realizar algunas interacciones de interinfluencia con la presencia del rol de depositario grupal (algún estudiante se encarga de cerrar la actividad a partir de las aportaciones de otros miembros), pero son escasos los momentos en los

que este elemento se promueve.

El diseño de las actividades de una carrera como Psicología debe ir encaminado a acciones que demanden interdependencia, de modo que sea posible que la actividad se subjetive y tenga una apropiación más compartida en lo que Mara Fuentes llamó el momento de apropiación subjetivo-grupal (Fuentes, ¿Por qué el grupo en la Psicología Social?, 2004). Esto posibilita una visión compartida de lo que se hace, del para qué se hace y de los modos en los que lograrlo para que después cada uno de los miembros lo integre a sus proyectos individuales.

Los miembros del año perciben que la actividad que realizan es muy importante para su institución, para el país y satisface a buena parte de los miembros. Sin embargo la dinámica grupal no se ve afectada directamente por esta significación social de la actividad declarada, sino por como esa significación se refleja para el grupo y sus miembros. En ese sentido es vital que los sujetos puedan articular las metas del grupo (relacionadas en buena medida con la significación social) con sus metas personales. Esta relación se observa muy pobremente construida, pues aunque la mayoría de los miembros están satisfechos con su pertenencia al grupo, esta no se logra articular aún con los proyectos futuros ni con la satisfacción de otras necesidades o bien porque se satisfagan al mismo tiempo, o bien porque satisfaciendo las necesidades que permite este grupo se visualice como un medio para la satisfacción de otras. Es por ello que aunque prefieren a este grupo en comparación con otros, la influencia real que este ejerce en su forma de actuar y pensar se encuentra en niveles medios-bajos, lo que en la labor educativa supone un elemento a atender en la socialización de valores, formas de actuación y modelos personales y profesionales.

Las valoraciones sobre el contenido de la actividad son situacionales y en dependencia de estados

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

afectivos y contingencias personales, no mediante juicios objetivos acerca del significado de la misma en relación con las metas grupales.

Esto está en relación con el momento de apropiación de esta actividad. Si la actividad solo ha alcanzado niveles de subjetivación individuales y no se ha creado la conciencia del nosotros es imposible que cada uno se pueda desprender de sus estados emocionales y los elementos de la situación para realizar evaluaciones objetivas a partir del contenido de la actividad.

Esta contaminación de lo afectivo en los elementos valorativos es típica de grupos con nivel medio de desarrollo, en los que, como en este caso, la conducta de los miembros está desconectada de sus elementos valorativos. Es decir, no se visualizan elementos comportamentales coherentes con lo deseado, pues no hay una articulación más allá de lo que los miembros sienten o desean en determinada situación.

Es por esta razón que ante situaciones emocionalmente intensas, los estudiantes del año se comportan de forma impulsiva, propiciado por un desempeño de los roles a lo interno del grupo, en su mayoría, a partir de las personalidades de los miembros y de las características de la situación. La preponderancia de estos aspectos hace que cobre menos importancia el conocimiento del rol y el factor de las expectativas de los otros.

Constatamos que en buena medida los estudiantes no saben, más allá de las evaluaciones en las asignaturas, qué deben hacer con la finalidad de tener una formación más exitosa, cuál es el alcance real de sus responsabilidades (hasta dónde la institución es responsable y hasta dónde soy yo responsable), cómo ese proceso se evalúa (cómo me doy cuenta que está teniendo éxito) y cuáles son las consecuencias si no lo cumplen, lo que genera am-

bigüedad del rol, un fenómeno con repercusiones importantes (Beauchamp, Bray, Eys, & Carron, 2002). Dicho de otro modo, los estudiantes saben qué deben hacer para aprobar cada una de las asignaturas, pero no tienen claridad cómo desempeñar un rol exitoso como estudiante universitario más allá de esto, es decir, que implique insertarse con éxito en la vida universitaria, que implique una gestión activa de su propio proceso de formación, entre otros aspectos incluidos en esta misma línea.

En este punto la institución tiene alta responsabilidad, pues son los aspectos en los cuales se debe incidir a través de la labor educativa.

Aunque existen espacios para la expresión de las ideas y opiniones es frecuente que no se escuchen con atención ni se tomen en cuenta los criterios y opiniones de los otros, en buena medida porque hay una parte de la membresía que no logra evitar que sus prejuicios influyan en sus valoraciones interpersonales. El ambiente de simpatía recíproca, comprensión, ayuda mutua y compañerismo, no es estable, pues no se basan en la contribución que haga cada miembro para la realización de la tarea grupal, sino por cuestiones interpersonales, lo que sucede igualmente con muchas de las problemáticas a lo interno de este grupo.

Relacionado con lo anterior encontramos que los procesos de asignación-asunción de los roles se muestran interesantes. Pudimos constatar la existencia de varios estudiantes que eran rechazados y que mostraban alto índice académico, alta participación en clases, vinculación a las organizaciones estudiantiles. Sin embargo el "malestar grupal" era básicamente depositado en una estudiante que por sus características personales propiciaba que esto ocurriera y que, además, se convertía en blanco pues demandaba al grupo constantemente de una actuación menos pasiva. Cuando se profundizó en la naturaleza de este rechazo pudimos constatar

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

que se trataba de la depositación de frustraciones del grupo, la no aceptación a la diferencia y la interferencia de elementos afectivos que no permitían evaluar cuánto esta estudiante aportaba a la tarea del grupo y podía articular a varios subgrupos. Este grupo tenía dificultades con aceptar el éxito del otro, reconocerlo y premiarlo.

Esta no era la única razón de los conflictos existentes. El tema de integración-desintegración nos sorprendió en el proceso y alcanzó nuevos matices a medida que avanzó el trabajo, pues había otros conflictos más ocultos y menos reconocidos.

Fue menos evidente para estudiantes y profesores del año, las tensiones existentes entre estudiantes cubanos y extranjeros, especialmente angolanos a los que el grupo aislaba de forma espontánea deslegitimando incluso sus solicitudes de integración. Sin embargo, las sesiones de trabajo develaron el malestar sentido por dichos estudiantes extranjeros quienes percibían dificultades en el establecimiento de relaciones con el resto del grupo a partir de manifestaciones de exclusión tan claras como la negativa del saludo, la poca paciencia hacia sus problemas con el idioma o el rechazo a incluirlos en equipos de trabajo.

El debate develó en primer lugar el impacto de las diferencias culturales en la aceptación recíproca, pues si bien las manifestaciones de exclusión más agresivas ocurrían fundamentalmente de modo unidireccional (de los cubanos hacia los extranjeros), los subgrupos formados por angolanos asumían actitudes de autoenclaustramiento poco favorecedoras de la integración. Sin embargo, la cuestión cultural no resultó ser la única condicionante de las diferencias, pues los propios miembros advertían la influencia recíproca de prejuicios raciales

En este sentido, resulta interesante señalar cómo fue posible constatar la relatividad del par excluido-

excluyente, pues los sujetos individuales encarnaban indistintamente estos roles según la categoría identitaria desde la que estuvieran respondiendo.

En cuanto al parámetro de dirección y liderazgo podemos afirmar que la jefa de grupo (elegida por votación por los mismos estudiantes) es aceptada por casi todos los miembros y se preocupa por el adecuado cumplimiento y organización de la tarea grupal. La mayoría de los miembros piensan que posee casi todas las cualidades personales necesarias así como un elevado conocimiento del rol para ejercerlo adecuadamente. Esto era sin duda una potencialidad importante que reforzar y desde la cual trabajar para lograr que se adquiriera la capacidad para discutir los problemas y tomar decisiones colectivas.

Como elemento regulador de la conducta grupal, resultó interesante mirar al establecimiento de normas de funcionamiento a lo interno del año. ¿Con qué presupuestos funcionaba el grupo? En esta dirección llama la atención que los estudiantes tienen un conocimiento apropiado de las normas que pauta la institución, las cuales son cumplidas en su mayoría por todos aunque se asumen solo desde una responsabilidad individual y no grupal. Sin embargo, no son capaces de enunciar aquellas que por iniciativa propia pudieran haber emergido y facilitar o no el cumplimiento exitoso de la tarea.

Se pudo constatar que la naturaleza de sus relaciones interpersonales se encuentra estrechamente vinculada con las normas que de modo implícito han sido establecidas a lo interno del año. Dichas normas, regulan en su mayoría la vida afectiva del grupo y muy pocas tienen correspondencia con el logro de las metas, por tanto los miembros ofrecieron grandes resistencias para reconocerlas, pues hacerlo implicaba también el reconocimiento de la naturaleza conflictiva de las relaciones y los mecanismos de sanciones que estaban operando en la

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

base del funcionamiento grupal.

A continuación comentaremos algunas de las normas que resultaron más evidentes y sus repercusiones individuales y grupales.

La no confrontación entre los miembros. Es posible reconocerla como la norma de más amplio alcance, por estar en la base de casi todos los procesos encontrados en el grupo y explicar además las características distintivas de la intervención que se llevó a cabo. Los estudiantes del año evitaban de forma evidente todas las situaciones de confrontación que pudieran develar la naturaleza real de las relaciones interpersonales. El malestar sentido entre ellos era discutido a lo interno de los subgrupos pero nunca de forma explícita en el aula, a pesar de que resultaba imposible evitar demostraciones simbólicas de rechazo y violencia. Los miembros del grupo que intentaban develar de forma verbal el malestar sentido (fundamentalmente por sentirse víctimas de rechazo) eran desacreditados por el resto de los miembros y sancionados.

Las situaciones de confrontación, propiciadas en un primer momento por los profesores en el aula y luego por el equipo educativo en el marco de la intervención, eran sobrevaloradas por el grupo como de "extrema tensión" y por tanto evitadas. Desde el punto de vista grupal, su establecimiento limitaba la comunicación transparente entre los miembros dando poca cobertura a la resolución de conflictos. Entorpecía la tarea, sobre todo en aquellas actividades que demandaban mayor interacción entre los miembros y que al no poder explicitar sus tensiones personales, estas eran trasladadas totalmente al desempeño en la tarea.

Por otro lado, las sanciones a los miembros que intentaban transgredirlas, tenían además implicaciones personales, el grupo depositaba en ellos la total responsabilidad por la existencia de dichas tensiones

adjudicándolas a características personalógicas y no a procesos de rechazo/aceptación que estaban ocurriendo a lo interno del grupo.

No reconocimiento de las diferencias. El funcionamiento grupal legitimaba prácticas de no reconocimiento, respeto y plena aceptación a las diferencias entre los miembros. La mayoría de los estudiantes del año, compartían una serie de condiciones que pudiéramos considerar homogeneizadoras (incluye características sociodemográficas compartidas y de tipo actitudinal). Así pudiéramos decir que el año estaba caracterizado por la prevalencia de mujeres de color blanco, nacionalidad cubana, centrados en el logro de buenos resultados docentes en contraste con una actitud pasiva ante el estudio, poco interés por la participación en clases así como en actividades extracurriculares convocadas por el centro.

A pesar de existir un discurso compartido sobre la necesidad de respetar y aceptar a los demás, incluso como habilidad básica en el ejercicio profesional del psicólogo, en la práctica encontrábamos evidencias de dinámicas excluyentes hacia aquellos miembros que no compartían algunas de las condiciones anteriormente mencionadas.

Las dinámicas de exclusión constatadas a lo interno del grupo adoptaban diferentes matices en función de los casos particulares. Pudiéramos citar algunos ejemplos anteriormente comentados: la segregación hacia los estudiantes angolanos a partir de su no inclusión en las actividades del grupo o las expresiones de desagrado y burlas hacia los estudiantes de participación más activa en clases, así como los que intentaban convocar al resto a la implicación en actividades extracurriculares.

A lo interno del año fue normalizado la invisibilización de algunos miembros, así como el irrespeto a aquellos que marcaban diferencias. Tal como refiere la literatura al respecto, la existencia de esta norma

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

se sustenta en la configuración de percepciones compartidas sobre las características personalógicas de los implicados que justifican las actitudes de rechazo y aislamiento. Es por esta razón que cuando se intentaba profundizar sobre este tema, los estudiantes no podían dar cuenta de las razones reales que explicaban sus actitudes hacia algunos miembros.

Tolerancia a la pasividad de la mayoría. A pesar de que la mayoría de los estudiantes mantienen una actitud positiva hacia la actividad de estudio, esta se centra fundamentalmente en el logro de buenos resultados académicos con poco interés en su desempeño en el proceso de aprendizaje. Esta es una de las razones por las que las asignaturas que proponían diseños más participativos, con énfasis en el desarrollo de habilidades para la reflexión y la exposición de ideas personales y procesos de evaluación sistemática, advertían en mayor medida la existencia de dificultades en el funcionamiento grupal, en comparación con las privilegiaban la evaluación final individual.

La mayoría de los estudiantes mantenían una participación poca o nula en los espacios docentes, lo cual era legitimado por el grupo, a pesar de la repercusión negativa en los resultados. Por otro lado, aquellos que transgredieran la norma y que en contraste participaran de forma activa y entusiasta, eran castigados con el rechazo del grupo y acusados de entorpecer el buen desempeño de los demás compañeros.

Es interesante analizar el origen y funcionamiento de esta norma grupal, en primer lugar porque resulta expresión de una práctica social acostumbrada y fomentada incluso desde niveles más básicos de enseñanza. El pobre entrenamiento en actividades que demanden la participación activa de los sujetos los deja indefensos de recursos personales para enfrentarse a ello, aun cuando la actividad propicia las condiciones necesarias. Por tanto, pudiéramos en-

tender esta norma como una reacción grupal que disminuye la ansiedad ante tareas diferentes. Por su parte, aquellos que muestran otros recursos o menos temor para enfrentarse a la nueva demanda, atenta contra los mecanismos creados por el propio grupo y es por tanto castigado.

Ganancias del proceso de intervención

En todo proceso grupal y de construcción colectiva es esperable la existencia de resistencia. En este proceso se expresó en ansiedades, temores, inseguridades, rechazos de los sujetos que participan, con relación a la apropiación de lo nuevo, aún desconocido y el abandono de lo viejo, lo acostumbrado. Todas las sesiones trabajaron sobre los modelos de relación con el otro y con el reconocimiento de las emociones que eso provoca.

Los resultados encontrados a partir de la valoración sociopsicológica del año ofrecían grandes retos de cara a una propuesta de transformación grupal. Sin embargo, fue posible aprovechar como principal potencialidad, la existencia de una necesidad sentida por los estudiantes y sus profesores por la percepción de dificultades en el grupo que afectaban también el desempeño personal y el aprovechamiento docente. Así, tras tres meses de trabajo fue posible advertir algunas ganancias grupales y personales que respaldaron el valor de esta propuesta de intervención-reflexión-acción.

El grupo tuvo la posibilidad de construir un espacio de debate, poniendo en el centro su propio funcionamiento. Las condiciones propiciaron el diálogo abierto y constructivo que permitió establecer consensos entre las metas percibidas por los diferentes miembros, rescatando el papel medular de la tarea como eje estructurador de la vida del grupo. Su delimitación y ajuste al contexto académico resultó esclarecedor para impulsar relaciones más saludables a lo interno del año.

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

Fue posible explicar la emergencia y funcionamiento de algunos roles, haciendo partícipe a todo el grupo de las implicaciones personales de su desempeño y la responsabilidad de todos sobre su existencia. Los estudiantes pudieron reconocer, a pesar de las resistencias, sus normas de funcionamiento, que operando de forma implícita tenían repercusiones negativas en el orden personal y grupal.

Una valoración global de los resultados, pudiera indicar que precisamente la mayor ganancia del ejercicio fue la posibilidad de “darse cuenta”. El reconocimiento de los prejuicios subyacente a la conducta grupal; intolerancia a la diferencia cultural, racial, de intereses; la pasividad ante la actividad de estudio; el temor hacia lo desconocido; la incapacidad para dialogar, etc.; permitió establecer una comunicación mucho más transparente entre los miembros del grupo, descargar las tensiones existentes y facilitar la autorregulación de la conducta en aras de una mejor convivencia.

Es por eso que también fueron percibidas ganancias personales, para todos los participantes la experiencia representó un reto por propiciar ejercicios de autoconocimiento, expresión de las propias emociones y regulación de la conducta. En especial los estudiantes en los que el grupo había depositado las mayores tensiones, encontraron un importante espacio de contención, con la posibilidad de establecer relaciones armónicas con los demás miembros.

Conclusiones

El funcionamiento del grupo pasado el período de intervención ha demostrado transformaciones notables en las interacciones entre ellos. La principal tiene que ver con un clima de mayor tolerancia, el establecimiento de subgrupos más heterogéneos, la y mayor conexión entre los subgrupos existentes.

También se constata una actitud diferente hacia la resolución de conflictos, otorgando mayor valor a lo simbólico como elemento explicativo de la naturaleza de las relaciones interpersonales y también como herramienta para la transformación.

Esta estrategia de intervención debe seguir acompañada de monitoreo y seguimiento de los estudiantes por parte de los equipos de trabajo educativo en el resto de los años académicos. Desde esta perspectiva, resulta importante hacer un estudio de tipo longitudinal, que implique seguimiento a los estudiantes participantes.

La existencia de estos espacios con estudiantes de primer año, en los marcos de la Facultad de Psicología, tiene como valor agregado la oportunidad de “vivir” un espacio de ejercicio profesional diferente a lo que de forma tradicional los estudiantes encuentran en el diseño curricular, contribuyendo con la motivación hacia la profesión. Como futuros psicólogos les fue posible interactuar con algunas de las herramientas interventivas y experimentaron sus efectos, además de constatar los valores éticos y personales necesarios para el ejercicio profesional. La discusión sobre las implicaciones profesionales de sus actitudes discriminatorias y excluyentes, la poca tolerancia a lo diferente y sus reacciones ante ello, las dificultades para la expresión de sus emociones y el pobre autoconocimiento, contribuyeron a la formación integral de los estudiantes lo cual constituye el pilar fundamental del trabajo educativo.

Pudiéramos agregar como ganancia percibida, la posibilidad que representó para el equipo educativo de mostrar sus potencialidades para representar a la institución como mediador del funcionamiento grupal y contribuir así con el proceso docente y la formación integral de los estudiantes.

Este ejercicio abre pautas importantes para la institución sobre las causas que inciden en la emer-

CONOCER (NOS) Y PENSAR (NOS). EXPERIENCIA DE TRABAJO GRUPAL CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
PP 45-55. JORGE ENRIQUE TORRALBAS OSLÉ, PATRICIA BATISTA SARDAIN

gencia de ciertas problemáticas y qué acciones se pueden realizar para evitarlas y propiciar un mejor desarrollo y cohesión de los grupos a partir del diseño de las actividades curriculares y extracurriculares con la certeza de ganar cada vez mayor impacto en el proceso de tener estudiantes con herramientas suficientes para ser mejores personas y mejores profesionales.

Referencias bibliográficas

Beauchamp, M., Bray, S., Eys, M., & Carron, A. (2002). Role Ambiguity, Role Efficacy, and Role Performance Multidimensional and Mediation Relationships Within Interdependent Sport Teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(3), 229-242.

Bennis, W., & H., S. (1956). A theory of group development. *Human Relations*(9), 415-457.

Calviño, M. (2006). Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas. La Habana: Félix Varela.

Castellanos, A. (2014). El grupo como espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad. En C. d. Superior, Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología (págs. 181-214). La Habana: Editorial UH.

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. (2012). Estrategia educativa para la formación integral de estudiantes de segundo año de la Universidad de la Habana. Informe parcial de investigación, Universidad de la Habana, La Habana.

Corral, R. (2014). Una necesidad de la juventud universitaria cubana. En C. d. Superior, Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología (págs. 9-16). La Habana: Editorial UH.

Cucco, M., & Losada, L. (1992). El espacio grupal. Espacio de génesis y transformación. IV Encuentro Latinoamericano de psicoanalistas y psicólogos marxistas. La Habana.

Dominguez, L. (2014). Sobre el trabajo educativo y político ideológico en la Universidad de La Habana. En C. d. Superior, Juventud y grupos en la educación superior: apuntes desde la psicología (págs. 145-

158). La Habana: Editorial UH.

Fuentes, M. (2004). ¿Por qué el grupo en la Psicología Social? En N. Vasallo, M. Fuentes, L. Álvarez, & D. Pañellas, Selección de Lecturas Psicología Social II (págs. 3-22). La Habana: Félix Varela.

Fuentes, M. (2008). Psicología Social del Grupo. Investigación y desarrollo de teorías. La Habana: Félix Varela.

Ribalta, E. (enero-junio de 2010). Valoraciones en torno a la orientación profesional. *Estudio*(8), 41-54.

Torralbas, J., & Martín, M. (junio-diciembre de 2013). Necesidades, problemáticas y proyecciones relacionadas con el trabajo educativo con jóvenes universitarios. *Estudio* (15), 62-75.

Mariel Vanesa De Luca ⁷ 

CUANDO EL SILENCIO HABLA: EL HERMANO DEL NIÑO ABUSADO COMO VÍCTIMA INDIRECTA

WHEN SILENCE TALKS: THE SIBLING OF ABUSED BOY AS INDIRECT VICTIM

"Dentro de cada niño existe una histoque necesita contarse, una historia que nadie más ha tenido tiempo de escuchar"
(Winnicott, 1977, p. 204)

Resumen: El presente artículo, que se desprende de un trabajo más extenso, tiene por objetivo considerar las principales repercusiones que la revelación del Abuso Sexual Infantil intrafamiliar produce en la vida de los hermanos de la víctima directa. La temática convoca a reflexionar acerca de la multiplicidad de factores que inciden luego del proceso de revelación de la agresión, cuya interrelación modifica la cotidianeidad de estos menores que no suelen ser tenidos en cuenta en los programas de tratamiento. Se pone relevancia en que el abordaje de la victimización indirecta requiere de un marco integrativo de análisis, como así también en la necesidad de llevar a cabo investigaciones al respecto.

Palabras clave: Abuso Sexual Infantil; revelación; hermanos; víctima indirecta.

Abstract: This article, which follows from a larger work, aims to consider about the major impact that the disclosure of an intra-familiar Child Sexual Abuse produces in the life of direct victim siblings. The theme invites us to reflect on the multiplicity of factors that affect the process of disclosure of aggression, whose interrelationship modifies the everyday of these children who tend not to be taken into account in treatment programs. Relevance is put in the indirect victimization approach that requires an integrative analysis framework, as well as the need to carry out investigations.

Key words: Child Sexual Abuse; disclosure; siblings; indirect victim.

Introducción

Desde que el niño nace, la familia se constituye como grupo primordial de interacción, socializa-

ción y pertenencia que promueve su desarrollo físico, afectivo, cognitivo y social.

Partiendo de la complejidad del abordaje respecto de la estructura y dinámica interna del entramado familiar, y con una mirada biopsicosocial del ser humano, es menester considerar la actual vulnerabilidad de los niños frente al Abuso Sexual Infantil (ASI), una de las formas más severas de maltrato.

A pesar de que en la década del ochenta del siglo pasado se inició un proceso de reconocimiento y sensibilización social respecto a la problemática derivada del ASI, en la actualidad no ha logrado todavía llegar a ser un asunto de interés público sostenido. Este flagelo que vulnera gravemente los derechos humanos es considerado actualmente por las Naciones Unidas como "el crimen encubierto más extendido en la humanidad" (Unicef, 2013, p. 9).

Si bien este tipo de abuso puede ser clasificado en intrafamiliar, del entorno habitual o extrafamiliar, las estadísticas indican que en el 90% de los casos es un conocido del menor quien se aprovecha de ese vínculo de intimidad y confianza, encontrándose una alta prevalencia de agresiones sexuales ocurridas en el interior de la familia (Sarmiento et al., 2012). En este entorno, quien somete al niño es un adulto significativo y con ascendencia sobre él (familia de origen, ampliada o ensamblada), razón por la cual la agresión suele ser constante y prolongada en el tiempo. Los efectos devastadores que esta situación produce en el niño se encuentran en la facilitación que presenta la convivencia o la tranquilidad de los demás adultos en ese miembro que no suele despertar sospechas (Boscatto et al., 2010). A pesar de representar una lamentable realidad

7. Profesora de Educación Inicial. Licenciada en Psicología (Universidad Kennedy) Email : marieldeluca@hotmail.com

para quien lo sufre en primera persona, plantear que sólo la víctima directa es quien atraviesa un profundo sufrimiento constituiría un error de extrema simpleza.

A partir de los trabajos relevados, se hallaron numerosas investigaciones y literatura asociada al daño sufrido por las víctimas directas de ASI, estableciéndose una minuciosa descripción de las consecuencias generadas a partir de la victimización sexual y su posterior develación (Echeburúa & De Corral, 2006; Finkelhor, 2005; Intebi, 2011; Marchiori, 2003). Luego de una exhaustiva búsqueda, se halló solo un artículo que aborda directamente la temática de las implicancias del abuso sexual en los hermanos/as de las víctimas directas, estableciendo sus autores que la insuficiencia de indagaciones en la materia imposibilitan el desarrollo de intervenciones apropiadas (Espinoza Angelcos et al., 2011). Otro texto hallado trata tangencialmente el tema, a través de la exposición de algunos casos clínicos, indicando que el hermano se convierte en un espectador a menudo olvidado por los programas de tratamiento (Cirillo, 2009).

La inexistencia de estudios a nivel mundial sobre la problemática de la victimización indirecta podría catalogarse como una forma de invisibilizar la vulnerabilidad de estos niños/adolescentes que necesitan atención de forma perentoria. Asimismo, esta reticencia que impide la documentación a nivel científico del problema para su posterior divulgación, desatiende la trascendencia que el mismo implica para la salud biopsicosocial de este miembro de la familia, incrementando el grado de desprotección que éste experimenta.

En base a lo expuesto, se deja planteada la relevancia que implica describir, comprender y conocer cabalmente esta problemática.

¿Quién es la víctima?

Bajo el concepto genérico de “víctima” suelen in-

cluirse innumerables significaciones. En la zona de contacto entre el discurso jurídico y el psicológico, Marchiori (1997) destaca que la víctima “es la persona que padece la violencia por causas del comportamiento del individuo (delincuente) que transgrede las leyes de su sociedad y cultura” (p. 2). Siguiendo con esta línea de razonamiento, Boscato et al. (2014) señalan, en cuanto a la victimización, que es el “acto mismo por el cual un sujeto es vulnerado en cualquiera de sus derechos por otro, o por una fuerza superior (...)” (p. 43). Asimismo, correlacionan el concepto de víctima con el de vulnerabilidad, ya que este término alude al nivel de indefensión que posee un sujeto ante un hecho puntual, que lo convierte accidentalmente en víctima.

En este sentido, puede asumirse como fundamental la definición de víctima expuesta por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1985), en la Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder, donde se establece:

Se entenderá por “víctimas” las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados miembros, incluida la que proscribe el abuso del poder. (Anexo 1, punto 1).

Es de destacar que la mencionada Declaración, conocida como “La Carta Magna de Derechos de la Víctima” (Dussich, 2007, p. 43) incluye en la expresión “víctima” a los familiares o personas a cargo, que poseen un vínculo inmediato con la víctima directa, abarcando asimismo a aquellos sujetos que intervienen en la asistencia al damnificado en peligro o para prevenir la victimización, resultando dañados. Esta conceptualización más amplia y actual, sobrepasa la contemplación individual de la

víctima, alcanzando no sólo al titular del bien jurídico tutelado, sino también a aquellos otros que, de manera indirecta, pudieran sufrir los efectos de la transgresión de la ley.

Es preciso destacar que diversas posturas psicoanalíticas adhieren a la conveniencia de desplazar el término “víctima”, debido a las connotaciones habituales asociadas a la pasividad del sujeto implicado, quien en realidad se encontraría ocupando el lugar de víctima por motivos contingentes (Schor-Landman, 2004).

Victimización directa e indirecta

Esta forma de clasificación de las víctimas distingue la relación entre el sujeto victimizado y el delito cometido. De este modo, mientras la victimización directa se refiere a la agresión sufrida de inmediato por la víctima, en primera persona, la indirecta hace mención a la que sufren los sujetos que tienen un vínculo estrecho con la víctima directa, viéndose afectados por el menoscabo producido a ésta (Echeburúa, De Corral & Amor, 2002; Ganduglia, 2011).

Aquí cabe reseñar lo aseverado por Buitrago (2007), con respecto a la existencia de una línea indefinida, y que suele desvanecerse, entre ambos conceptos. El autor conjetura que la victimización de los familiares se subordina no solo a la conmoción del delito, que por su sola presencia ya los perjudica, sino también al hecho de convertirse en blanco de amenazas y hostigamiento en su intento por esclarecer la verdad.

Es imprescindible remarcar que ninguna fuente consultada refiere que la víctima indirecta pudo ser testigo directo de lo ocurrido a su ser querido, con las implicaciones negativas que entraña esta situación.

A diferencia de la clasificación precedente, las categorías de victimización primaria, secundaria y ter-

ciaria, ponen relevancia en la fuente victimizante y en el momento de producción del daño (Ganduglia, 2011; Pérez Nájera, 2012).

El hermano como víctima indirecta del abuso: una víctima sin voz

Luego de estas consideraciones, resulta necesario avanzar en la construcción de un concepto crítico de víctima. Ya se ha puntualizado que aquellos sujetos que rodean al niño agredido deben enfrentarse al padecimiento de sus seres queridos y adaptarse a la nueva circunstancia que ha atravesado su existencia (Ganduglia, 2011). Es claro que esta situación hace trascender la dimensión individual del problema del abuso.

¿Cuál es entonces el concepto dominante de víctima? Si bien la Declaración emanada de la ONU (1985) contiene una definición innovadora para la época, reconociéndose a los familiares cercanos también como víctimas, no se los enuncia explícitamente con la categoría de víctimas indirectas. De ello se deduce que la cuestión nodal para una noción más extensa de víctima constituye el planteamiento del concepto, sin interesar su pertenencia a una u otra clase, sino que la sola existencia del sujeto o grupo dañados los convierte en damnificados. En este sentido, se tiene en cuenta que no sólo es dañado el cuerpo victimado, sino que la conducta criminal también afecta a otro grupo de personas que poseen los mismos derechos que el sujeto pasivo de la ofensa, y que, por lo tanto, deben ser atendidos en sus necesidades y expectativas.

En primer lugar, el daño y el dolor profundo vivido por un niño que ha sido testigo o conoce la existencia de una agresión sexual intrafamiliar, es suficiente para tomar debida cuenta del estado de vulnerabilidad en el que se encuentra expuesto, y si se adiciona la victimización secundaria, admite interpelarse acerca de la producción de futuras medidas

de intervención, para reducir los efectos que la misma suele desencadenar (Sosa et al., 2010). Más allá de los efectos traumáticos de toda victimización, lo que resulta intensamente lesionado es el entramado vincular en el que el niño nace y se desarrolla, ocasión en que simultáneamente estructura su subjetividad (Ganduglia, 2011).

¿Hogar dulce hogar? Crisis familiar a partir de la fase de develación

Es consenso de los autores que el ASI está conformado por fases, encontrándose como cuarto momento la revelación de la situación abusiva. El término “crisis” se entiende como una circunstancia, o un conjunto de ellas, que suele provocar un quiebre, comprendiendo “un período de tiempo crucial, que puede durar minutos o meses, durante el cual una situación afecta el equilibrio social o emocional de la persona” (Benyakar, 2002, p. 8).

La agresión sexual padecida y, esencialmente, su develación, significa la ruptura de la estabilidad vivida hasta el momento con absoluta certeza. La crisis se torna inevitable debido a la coexistencia de ciertos factores que intervienen luego de la revelación, como pueden ser el miedo a posibles penas judiciales, a la vergüenza social y a la ruptura de los vínculos (Rozansky, 2003). Es por ello que, frecuentemente, la familia recurre a “mecanismos fuertes de negación y minimización, como una manera defensiva de lidiar con la angustia” (Colombo, de Agosta & Barilari, 2012, p. 51). Toda crisis implica confrontarse con situaciones de pérdida y, por lo tanto, de elaboración de duelos, poniendo a prueba la salud y madurez del grupo familiar (Losso, 2001).

No puede desconocerse que las reacciones de los menores sometidos a este tipo de maltrato dependerán, en gran medida, del período evolutivo por el que están atravesando. Aquí cabe reseñar que los adolescentes suelen desenmascarar el secreto luego

de alguna discusión familiar, especialmente si en ella perciben elementos sancionadores de alguna de las figuras parentales: buscan la intervención del adulto en una instancia en que poseen escasas posibilidades de encontrar una respuesta comprensiva (Intebi, 2007, 2008; Summit, 1983). En este devenir vincular, es imprescindible tener en cuenta la ambivalencia de sentimientos que acosan a las víctimas y a sus familiares no ofensores. Si bien, por un lado, la víctima directa puede sentirse culpable por haber ocultado el abuso, al mismo tiempo es común que responsabilice a los miembros más próximos de su familia, por no haber percibido la situación abusiva y no haberla resguardado. Semejante condición atraviesan los familiares, quienes pueden evidenciar sentimientos de culpa y fracaso, por no haber amparado al menor y, sin embargo, señalarlo como responsable por callar lo acontecido. Asimismo, las alianzas y representaciones que los diferentes integrantes de la familia muestran hacia la víctima y el agresor, pueden engendrar un malestar adicional (Echeburúa & Guerricaecheverría, 2011). Las consecuencias negativas que la develación ocasiona, suelen derivar en el intento posterior de restauración del equilibrio precario de la familia, llevando a lo que Summit (1983) planteó como retracción de la denuncia. En este contexto adverso, los niños aprenden a no quejarse y los adultos, a no escuchar.

Existe amplia evidencia de que el apoyo que los niños perciben de sus figuras significativas es un componente primordial que condiciona su motivación para develar el ASI (Summit, 1983). De este modo, es en la crisis de la develación donde podrá verse la oportunidad de cortar las amarras del silencio y abrir canales de comunicación, estableciendo un espacio propio donde se proteja a los niños de experiencias que, infrecuentemente, lleguen a interrumpirse por la mera decisión del agresor (Intebi, 2008). El efecto que la verdad denunciada provoca, que se traduce en la ya analizada crisis familiar, origina en los miembros una angustia contra la que se debe luchar (Colombo et al., 2012).

Efectos post-develación en el hermano de la víctima directa

A pesar del limitado conocimiento científico acerca de la problemática planteada, es conveniente comenzar a interrogarse sobre la multiplicidad de variables involucradas en el fenómeno, en función de la complejidad que el mismo presenta. Tal como enuncian Sarmiento et al. (2012), no se puede predecir la respuesta psicológica de un sujeto frente a este tipo de vivencias, siendo por ello fundamental tener en cuenta los factores individuales, familiares y sociales que intervienen en el proceso. El entretrejo de estos factores, que pueden transformarse en protectores o de riesgo, es un aspecto relevante a evaluar en la victimización indirecta. Entre ellos se destacan:

- **Relación previa con el agresor y funcionamiento familiar:** las respuestas posteriores al descubrimiento del abuso, por parte de los hermanos, suelen estar asociadas a la calidad del vínculo previo con quien es señalado como responsable del mismo. Esto impulsa a comprender a la familia desde una dimensión relacional. Desde este análisis, y en el contexto intrafamiliar donde se ha producido el ASI, interesará el nivel de intimidación emocional existente entre sus miembros, poniendo énfasis en los sentimientos que se generan en las interacciones entre los integrantes damnificados (y particularmente los hermanos no ofensores) y el agresor.

De acuerdo con Espinoza Angelcos et al. (2011) los hermanos experimentan afectos coincidentes a los de la víctima directa, ejerciendo la revelación una influencia decisiva en la reacción hacia la figura agresora, dependiendo de la calidad del vínculo establecido previamente. Las autoras exponen que, básicamente, cuando la relación previa es más cercana e íntima emergen sentimientos de ambivalencia y de pérdida, culpa y rabia. Por

el contrario, en ausencia de un vínculo afectivo estrecho con el ofensor, el sentimiento prevaleciente es la ira, que se traduciría en deseos de venganza y confrontación. Asimismo, en los casos en que el agresor es percibido como violento, podría coexistir cierto temor, asociado a una percepción onnipotente de dicha figura, aumentando el sentimiento de vulnerabilidad en el menor (Intebi, 2008).

En paralelo, los hermanos suelen notar que los padres concentran su atención en la víctima directa, quedando en un plano secundario las necesidades del resto de los hijos (Espinoza Angelcos et al., 2010; Tavkar & Hansen, 2011). Este trato diferencial, que se extiende luego a los familiares cercanos que pretenden proteger al niño abusado, podría engendrar en los hermanos emociones de disgusto al sentir que lo que a ellos les sucede resulta insignificante para los adultos, coadyuvando a una responsabilización implícita de la víctima directa.

- **Vínculo fraterno en la trama familiar:** A partir de la investigación de la organización familiar, puede establecerse que una de las variaciones que actúa en el grupo luego del levantamiento del secreto se asocia al rol que ocupan los hermanos de la víctima directa, de modo tal que cuando estos sujetos poseen más edad que el niño abusado sexualmente y han desempeñado una "función parentalizada" (Espinoza Angelcos, et al., 2011, p. 91) con sus hermanos, tras la ruptura del secreto se potencia la actitud de cuidado hacia la víctima directa. Desde la perspectiva de Pardo Gaztelumendi (2013), la parentalización lleva consigo la "distorsión subjetiva de una relación" (p. 26), donde los hijos cumplen las funciones que les corresponderían a los padres, con las consiguientes expectativas y compromisos interiorizados.

A partir de la adopción de la función parental, que seguramente se acentúa en los casos de amplio rango de edad entre los hermanos, puede hipotetizarse que el rol de adulto llevado a cabo por el niño o adolescente, generalmente desencadena sentimientos de culpa, autorreproches e impotencia por no haber logrado evitar la ocurrencia o la cronificación del abuso, o por no tener conocimiento de éste ni haberse percatado de lo que ocurría.

No obstante, también puede suceder que los hermanos mayores, se "acomoden" (Summit, 1983), al igual que la víctima directa, a la realidad del abuso. En este marco de inviolable secreto de familia, el funcionamiento psicológico de estos niños y adolescentes silenciados podría ser clasificado como patológico, pero debe recordarse que "se originan reacciones naturales de un niño sano ante un ambiente parental profundamente antinatural y enfermo" (Intebi, 2011, p. 35).

Si se tiene en cuenta que los vínculos fraternos se encuentran fuertemente sesgados por el eje parento-filial (Droeven, 2004, 2009) es posible colegir que la conmoción que produce la revelación podría aumentar la hostilidad, principalmente en los casos de conflictos previos entre los hermanos. En tanto el familiar agresor acostumbra obstaculizar el lazo entre los hermanos, facilita el alejamiento progresivo del niño/a de las fuentes potenciales de apoyo, con el claro objetivo de acrecentar su desvalimiento ante el abuso.

- **Rasgos de personalidad y edad de la víctima indirecta:** Es inevitable que al atravesar experiencias traumáticas, los niños perciban su fragilidad y desamparo ante la victimización (Intebi, 2011). Giberti (2014) expone que cuando los padres no logran decodificar a sus hijos debido a su corta

edad y el no acceso a la palabra, se origina una situación donde el niño se queda "sin posibilidad de contar con recursos psíquicos eficaces para regular el desorden de mociones pulsionales, arriesgando, al mismo tiempo generar un permanente estado de alerta que los fragiliza psíquicamente" (p. 35). Se suma a las condiciones de desprotección el peligro de recibir presiones tanto físicas como psicológicas por haber revelado lo sucedido en la familia (Intebi, 2011), además de las patologías psiquiátricas o físicas que también convierten a los niños en sujetos de riesgo (Echeburúa et al., 2002).

Es posible advertir que un mismo suceso, el abuso acaecido en la infancia, será interpretado y narrado de distintas maneras según la edad, la capacidad de expresión del niño, el tipo de pensamiento predominante y la madurez emocional (Intebi, 2011). De igual modo, algunas de las características personales del infante, entre las que se incluye el nivel de vulnerabilidad y los recursos de afrontamiento disponibles, son aspectos condicionantes en la respuesta del hermano frente a la develación y los posteriores efectos (Espinoza Angelcos et al., 2011, Quiroz Arango & Peñaranda Correa, 2009). En este punto, Cirillo (2009) advierte que, a mayor precocidad del trauma, mayores serán las consecuencias negativas en el niño; pero también, que "a mayor plasticidad psíquica, mayor es la probabilidad de que la herida pueda cicatrizar". (p. 291)

- **El silencio y la estigmatización social en torno al abuso intrafamiliar:** Aunque resulte penoso, y a pesar del cambio de paradigma que se pronuncia en las últimas décadas, aún está muy instalada en el imaginario social la idea, surgida del patriarcado, de que todo episodio que transcurre dentro del seno familiar es una cuestión privada, donde el Estado no tiene injerencia. Recién a fines del siglo XIX se funda por primera

vez, en Estados Unidos, un organismo destinado a la defensa del maltrato infantil (Rozansky, 2003). A pesar de que a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño se generan internacionalmente nuevos paradigmas en cuanto a la comprensión de la infancia, es indudable que los cambios sociales transitan por otro camino. Este pensamiento tiene múltiples efectos a la hora de reflexionar acerca de las representaciones sociales actuales, que tienen su origen en las concepciones tradicionales de mujer y de niño, que nunca se han inclinado a su favor.

Según Intebi (2008) "la primera reacción frente a lo que no se comprende es echar mano a los sistemas de creencias (...)". (p. 270). Cuando un adulto delata el abuso hacia un niño se produce una repulsa familiar y social de gran impacto. Además de los efectos adversos derivados del intento de hacer valer el derecho a la justicia, los familiares sufren por el estigma social, en sus comunidades, en su lugar de trabajo, y hasta por parte de amigos y parientes. A veces, la estigmatización proviene de los medios de comunicación masiva, de los formadores de opinión y de personalidades políticas o de gobierno (Buitrago, 2007). En estos casos, se despliegan los mitos y estereotipos de género que trasladan al adulto protector, por lo general a la madre, la responsabilidad sobre el abuso. Las víctimas muchas veces son juzgadas sin piedad incluso por quienes forman parte de su círculo íntimo. A estas dificultades se le suman las respuestas que reciben por parte de las instituciones, que también las desaniman a persistir con la denuncia, constituyéndose la victimización secundaria como un proceso que "nunca es individual, sino que es el resultado en conjunto del sistema judicial y de la sociedad (...)" (Sosa et al., 2010, p. 463).

Una mirada abarcativa exige incluir la "perspectiva clasista" (Giberti, 2014, p. 34) como sustento de la creencia popular que suele poner en tela de juicio a la víctima y a los que la rodean. Esta visión enmarca

al abuso como propio de los sectores carecientes, totalmente alejado de las clases medias y altas. En definitiva, esta mirada apunta a resguardar la unidad familiar y la pertenencia a un medio social, que se percibe amenazada por las transgresiones que el silencio trata de ocultar.

Ahora bien, si el silencio lacerante de la víctima directa se ve reforzado por el silencio social y ocultado detrás de la máscara de una moral familiar intachable, ¿cuánto más relegado a las sombras del abuso se percibe el hermano, cuando lo condenan irremediablemente al olvido?

Influencia de la agresión en los diferentes ámbitos de la vida de hermano no ofensor: riesgos biopsicosociales

Como ya se ha establecido, un aspecto escasamente discutido en el abuso sexual es, sin dudas, la manera en que afecta a los hermanos, en las diversas áreas de su vida, la ruptura del silencio. A pesar de ello, algunas investigaciones demuestran que este hecho los perjudica significativamente, aún a los más pequeños (Barudy, 1998; Ganduglia, 2011; Quiróz Arango & Peñaranda Correa, 2009).

En el ámbito académico, puede contemplarse que muchos niños y adolescentes victimizados de forma indirecta comienzan a tener bajo rendimiento escolar debido a la imposibilidad de concentrarse en las tareas propuestas, trastornos en la atención que pueden ocurrir cuando se ven invadidos por los recuerdos y la re-experimentación de los sentimientos asociados a la revelación del abuso. Es así que el fracaso escolar debería resultar sospechoso de una situación de padecimiento en el hermano si se instala de manera inesperada en un niño o adolescente que anteriormente tenía un desempeño aceptable. En este orden de ideas, Wainer (1982, citado en Risueño, 2000) propone el concepto de "gnoseopatía", trastorno de conocimiento que con-

siste en “el no saber o no conocer” (p. 2) acerca de la sexualidad. De esta manera podría explicarse el signo de la disminución del rendimiento académico como un posible indicador en el hermano, inserto en una familia donde el desconocimiento invade a todos sus miembros, en tanto los sujetos suelen quedar adheridos a lealtades invisibles que emanan del secreto familiar (Losso, 2001).

Por otro lado, el carácter confuso y manipulador del vínculo que establece la figura agresora, puede llevar a que los hermanos presenten conflictos a la hora de detectar precozmente cualquier peligro en el que se encuentran, en concomitancia con cierta desconfianza generalizada relacionada con la percepción de que la construcción de un lazo estrecho con los otros podría constituir una potencial fuente de amenaza (Maffioletti Celedón et al., 2010).

Además de los efectos antes notados, Tavkar & Hansen (2011) destacan que los hermanos pueden enfrentar varios efectos adversos, entre ellos: estrés psicológico por haber visto o sabido de los abusos, mayor riesgo de victimización futura, transformaciones en la dinámica familiar, cambio de residencia y lugar de estudio, pérdida de amigos, sentimientos de aislamiento, vergüenza y estigmatización y el ingreso familiar reducido.

De hecho, cuando la actuación parental se caracteriza por la negligencia, el desinterés y la violencia el niño queda indefenso, carente de la autorregulación afectiva y dificultado en la instalación de recursos simbólicos para pugnar tanto con las excitaciones interiores como con las exteriores e impedido en su desarrollo emocional y cognitivo (Schjetman et al., 2014). En este último punto, es dable apreciar que debido al “pensamiento egocéntrico” (Piaget, 1995, p. 39) del niño pequeño, existen numerosos ejemplos de infantes que se culpan a sí mismos por los hechos negativos vivenciados, entendiendo que deberían haber tenido control sobre lo sucedido a

su hermano/a, cuando verdaderamente eran víctimas indefensas. En este sentido, podría avizorarse la presencia de creencias erróneas o distorsiones cognitivas (Colombo et al., 2012).

Puede concluirse que, mientras procura sobrellevar su propio impacto, el hermano no ofensor debe confrontarse con numerosas transformaciones vitales, tales como: desentrañar sus sentimientos hacia el abusador y tomar decisiones acerca de su relación con él, ser receptivo del sufrimiento de su hermano/a víctima del ASI, aceptar los cambios significativos en el estilo de vida en el caso de la separación parental, ser responsable muchas veces de la divulgación de los hechos para evitar su repetición, como así también tolerar la victimización secundaria y los efectos de la estigmatización social.

Dada la complejidad del impacto que la revelación del delito sexual produce, debe tenerse habida cuenta que las repercusiones pueden manifestarse con inmediatez al hecho disruptivo, o bien de forma diferida en el tiempo (Maffioletti Celedón et al., 2010).

Necesidad de intervención terapéutica para la víctima indirecta

El recorrido por la bibliografía ha permitido observar la necesidad de intervención que requieren los hermanos de las víctimas de ASI intrafamiliar, en la medida en que éstos se ven afectados por la ocurrencia, develación y consecuencias que la agresión significó para la víctima directa y el resto de los miembros de la familia, máxime si fueron testigo de los abusos. La importancia de la inclusión de los hermanos en el tratamiento radica en poder recoger la conmoción que este suceso origina en ellos, así como en prevenir que sean victimizados secundariamente y actuar como mediadores para potenciar su salud (Espinoza Angelcos et al., 2011).

En virtud de lo señalado, será menester diseñar una intervención lo suficientemente flexible y adaptable a la idiosincrasia de cada víctima, a la singularidad y circunstancias de la situación, así como a las necesidades específicas detectadas. No obstante, es consenso de los autores que sólo a partir de una adecuada y exhaustiva evaluación clínica se podrá decidir la pertinencia o no de una intervención terapéutica para el hermano de la víctima directa, ya que no todos los niños victimizados necesitan ser tratados psicológicamente (Save the Children, 2001). Formará parte de la ética del psicólogo actuante definir la indicación de si el menor necesita o no tratamiento, delineando las condiciones y posibilidades en el momento de la consulta. En este punto, Echeburúa & Guerricaecheverría (2011) determinan que el tratamiento se encuentra indicado en los niños afectados por síntomas psicopatológicos intensos, tales como ansiedad, depresión, pesadillas o alteraciones sexuales, o por un grado de inadaptación significativo a su cotidianeidad. En el resto de los casos, el apoyo familiar, las relaciones sociales y la reanudación de la vida habitual son factores suficientes de protección al menor. Aquí el papel del terapeuta generalmente se limitará a la orientación y apoyo a la familia y a evaluar de forma periódica el desarrollo psicológico del niño o adolescente.

Aunque no pueda predecirse certeramente el efecto que sobre el aparato psíquico tenga un evento disruptivo como lo es la develación del ASI intrafamiliar ni evitar la posibilidad de presentación de síntomas luego de la misma, es dable considerar que la intervención del psicólogo en los primeros momentos puede tener un carácter preventivo y de promoción de la Salud Mental, en tanto trabaja para restablecer la confianza, la relación terapéutica y en la posibilidad de acceder a la palabra, en una instancia donde el entorno que circunda al niño se halla en crisis y prevalece el desamparo.

Transitar con los hermanos el recorrido de sus viven-

cias a partir de la develación, implicará introducirlos en un modo particular de relación intrafamiliar que no sólo los toca a ellos, sino que seguramente los precede.

Conclusiones

Como se ha desarrollado, dentro de la fenomenología de los abusos sexuales infantiles, aquellos acontecidos en el interior de la familia resultan ser uno de los sucesos más complejos de tolerar y de comprender, ya sea por las propias víctimas y los familiares no ofensores, como así también por la sociedad en general.

En primer lugar, y respondiendo a uno de los interrogantes iniciales, se desprende que los hermanos de los niños abusados deben ser contemplados como víctimas indirectas, en tanto experimentan un malestar subjetivo asociado a la victimización sexual y a la dificultad de sobrellevar los efectos de la verdad denunciada. En este sentido, quienes rodean a la víctima directa, y principalmente aquellos que poseen un vínculo fraterno estrecho con ella, no son simples espectadores del abuso; en ocasiones, y sin despreciar el sufrimiento de quien fue avasallado en primera persona, los hermanos sufren con igual intensidad las consecuencias del delito, no pudiendo retomar el eje habitual de su vida.

En la medida en que todo el sistema familiar se encuentra afectado por la ocurrencia del abuso, no puede desconocerse la necesidad de incorporar en una intervención interdisciplinaria a los hermanos de la víctima directa, con el claro objetivo de generar espacios donde ellos puedan elaborar las propias vivencias y trabajar los impactos post-develación.

En esta última dirección, es preciso insistir que el abordaje de esta problemática requiere de un marco integrativo de análisis, ya que el fenómeno de la

violencia social, lugar donde se inscribe la victimización indirecta, responde a una multiplicidad de factores articulados y mutuamente influyentes. No debe olvidarse el apremio que significa realizar investigaciones sobre la temática, puesto que es un fenómeno estudiado de forma limitada y que implica una gran complejidad. La victimización indirecta es, sin lugar a dudas, un tema en el que queda mucho por hacer.

Es imprescindible interrogarse de qué forma es posible acercarse al hermano al centro de la experiencia, para que, apartándolo del anonimato al que lo condena la sociedad, pueda interpelarse sobre su manera singular de dar respuesta a lo sucedido. Lo importante es hacer abordable el desafío, principalmente desde el ámbito de la Salud Mental.

Referencias Bibliográficas

- Barudy, J. (1998). El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona: Editorial Paidós
- Benyakar, M. (2002). Salud Mental y desastres. Nuevos desafíos. Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría, Enero-Marzo, 3-25. Extraído el 02/04/15. Disponible en: <http://ns.bvs.hn/docum/crid/Volcanes/pdf/spa/doc14422/doc14422.pdf>
- Boscato, A., Ortalli, I. & Sobrero, D. (2010). Dibujos que hablan. Indicadores de abuso sexual infantil en gráficos. Buenos Aires: Tiempo Sur
- (2014). Abuso Sexual Infantil. Herramientas para el peritaje psicológico. Buenos Aires: Con Acento Ediciones
- Buitrago, J. (2007). De víctimas a actores sociales: el rol de los familiares en la superación de la impunidad. En Atención integral a víctimas de tortura en procesos de litigio. Aportes psicosociales. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica
- Cirillo, S. (2009). El niño abusado se convierte en adulto: reflexiones sobre algunos casos tratados. Apuntes de Psicología, Vol. 27, N° 2-3, 289-304. Extraído el 15/11/14. Disponible en: <http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol.%2027%20n%C2%BA%202-3,%202009%20apuntes%20psicolog%C3%ADa/10.pdf>
- Colombo, R., de Agosta, C. & Barilari, M. (2012). Abuso y maltrato infantil. Tratamiento psicológico. Buenos Aires: Cauquén
- Droeven, J. (2004). Te acordás, hermano. Figuras de lo fraterno. En Revista Campo Grupal, año 7- N° 59 – Agosto 2004. Extraído el 2/01/15. Disponible en: http://www.juanadroeven.com.ar/pdf_files/campo_grupal.pdf
- (2009). Sangre o elección. Construcción fraterna. En publicación de circulación interna de "Fundación para la investigación clínica familiar". Extraído el 2/01/15. Disponible en: <http://www.juanadroeven.com.ar/>
- Dussich, J. (2007). La víctima y la Justicia Restaurativa en Principios de Justicia y Asistencia para las víctimas – Serie Victimología 3 (pp. 39-47). Córdoba: Editorial Encuentro
- Echeburúa, E. & De Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. Cuad Med Forense, 12(43-44), Enero-Abril 2006. Extraído el 15/08/14. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn43-44/06.pdf>
- Echeburúa, E. & Guerricaecheverría, C. (2011). Tratamiento psicológico de las víctimas de Abuso Sexual Infantil intrafamiliar: un enfoque integrador. Behavioral Psychology / Psicología Conductual, Vol. 19, N° 2, 2011, pp. 469-486
- Echeburúa, E., De Corral, P. & Amor, P. (2002). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. Psicothema, Vol. 14, 139-146
- Espinoza Angelcos, Y., Förster Merkel & C., Capella Sepúlveda, C. (2011). Hermanos de víctimas de agresiones sexuales. Revista de Psicología, Vol. 2, N° 2, 77-1202. Universidad de Chile. Extraído el 3/09/14. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26421338004e>
- Finkelhor, D. (2005). Abuso sexual al menor. México:

Editorial Pax México

Ganduglia, A., (2011). Niñas y niños. Padres y madres. De víctimas primarias y secundarias. Buenos Aires: Dirección General de la Mujer. Extraído el 18/09/04. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/mujer/observatorio_genero/pdf/Devictimasprimarias.pdf

Giberti, E. (2014). Incesto paterno-filial. Una visión desde el género. Buenos Aires: Noveduc.

Intebi, I. (2007). Valoración de sospechas de Abuso Sexual Infantil. Colección Documentos Técnicos, N° 01. Gobierno de Cantabria: España. Extraído el 10/10/14. Disponible en: www.serviciossociales-cantabria.org

----- (2008) **Abuso sexual infantil: en las mejores familias.** Buenos Aires: Granica

----- (2011) **Proteger, reparar, penalizar.** Buenos Aires: Granica

Losso, R. (2001). Psicoanálisis de la familia. Recorridos teórico-clínicos. Buenos Aires: Lumen

Maffioletti Celedón, F., Huerta Castro, S., Vásquez Donoso, M., Fernández Ilufi, M., Aedo Errazúriz, P., Fuenzalida Cruz, M. et al. (2010). Guía para la evaluación pericial de daño en víctimas de delitos sexuales. Documento de Trabajo Interinstitucional. Santiago de Chile. Extraído el 14/04/15. Disponible en: <http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/archivo?id=627&pid=61&tid=1&d=1>

Marchiori, H. (1997). La víctima en la prevención integral del delito en Delito y Seguridad de los Habitantes, Programa Sistema Penal Derechos Humanos de ILANUD y Comisión Europea. México: Siglo XXI.

----- (2003) **Víctimas vulnerables: niños víctimas de Abuso Sexual.** Extraído el 20/09/14. Disponible en: <http://www.ilanud.or.cr/A119.pdf>

ONU (1985). Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder. Extraído el: 13/03/2015. Disponible en: http://www.unodc.org/pdf/compendium/compendium_2006_es_part_03_02.pdf

Pardo Gaztelumendi, A. (2013). Legado transgeneracional y resiliencia: dos caras de una misma mo-

neda. Extraído el 15/12/14. Disponible en: <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/Pardo,%20A.%20Tbjo.%203%C2%BA%20online%2008.pdf>

Piaget, J. (1995). Seis estudios de Psicología. Buenos Aires: Editorial Ariel

Quiroz Arango, M & Peñaranda Correa, F. (2009). Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas/os. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 7, N° 2, pp. 1027-1053. Extraído el 23/12/14. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614020>

Risueño, A. (2000, agosto). El aprendizaje como proceso biopsicoaxiosociocognitivo. Extraído el 24/05/14. Disponible en: <http://www.kennedy.edu.ar/Biopsicologia/biopsicoaxiosociocognitivo.pdf>

Rozansky, C. (2003). Obstáculos institucionales de la intervención en casos de Abuso Sexual Infantil. Algunas respuestas. Extraído el 15/03/15. Disponible en: <http://www.margen.org/docs/curso27-8/Unidad4/4-Rozanski-obstaculos.doc>

Sarmiento, J., Varela, O., Puhl, M. e Izcurdia, M. (2012) La Psicología en el Campo Jurídico. Buenos Aires: Ecu

Save the Children (2001). Abuso Sexual Infantil: Manual de Formación para Profesionales. Extraído el 20/10/14. Disponible en: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/91/Manual.pdf>

Schjetman, C., Dubkin, A., Camalli, G., Mrahad, M., Méndez, M. & Silver, R. (2014). Vulnerabilidad psíquica y simbolización. Efectos arrasadores y experiencias productoras de subjetividad. Extraído el 17/03/15. Disponible en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2528/Vulnerabilidad_Schejtman-Dubkin-Camali_otros.pdf?sequence=3

Schor-Landman, C. (2004). Asistencia a las víctimas de violencia. En Temas de interconsulta, 59-63. Buenos Aires: Galerna

Sosa, M., Montes, A., Camaron, L. & Vieyto, A. (2010). El proceso de victimización secundaria en niños víctimas de agresión sexual intrafamiliar. II Congreso


Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Extraído el 02/03/2015. Disponible en: <http://www.aacademica.com/000-031/551>

Summit, R. (1983). The Child Sexual Abuse Accommodation Syndrome. *Child Abuse and Neglect*, 7, 177-193. Extraído el 20/10/14. Disponible en: <http://www.abusewatch.net/Child%20Sexual%Abuse%20Accommodation%20Syndrome.pdf>

Tavkar, P. & Hansen, D. (2011). Interventions for families victimized by child sexual abuse: Clinical issues and approaches for child advocacy center-based services, 189-198. Faculty Publications, Department of Psychology. University of Nebraska, Lincoln: USA. Extraído el 25/10/2014. Disponible en: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1542&context=psychfacpub>

UNICEF (2013). Porqué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el abuso sexual a niños, niñas y adolescentes. Guía conceptual. Argentina. Extraído el 18/09/14. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Abuso_Sexual_170713.pdf

Winnicott, C. (1977). Communicating with children II. Child and Family Care Conference, British Association of Social Workers, Manchester. In Face to face with children. Great Britain: Karnac

Cruz García Lirios,⁸ Oscar Valdés Ambrosio,⁹ Rigoberto Sánchez Rosales,¹⁰ 
Gregorio Elizarraráz Guarneros,¹¹ Agustín Méndez Martínez,¹² Jorge Hernández Valdés¹³

DIFERENCIAS ENTRE EMPRENDEDORES INTERNAUTAS CON RESPECTO A EMPATÍA, PERCEPCIONES DE RIESGO Y USO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS

DIFFERENCES BETWEEN ENTREPRENEURS WITH RESPECT TO INTERNET USERS EMPATHY, PERCEPTIONS OF RISK AND TECHNOLOGICAL APPLICATIONS. WITH PSYCHOLOGY STUDENT

Resumen: El emprendimiento digital entendido como un proceso de oportunidades, capacidades, innovaciones y responsabilidades ha sido estudiado como externo a Internet y aunque los estudios de adopción tecnológica y confianza en comercio electrónico han establecido algunas dimensiones cognitivas, el contraste de sus relaciones no se ha demostrado. Por consiguiente, el objetivo de la presente investigación es describir las diferencias entre usuarios con respecto a las dimensiones que el estado del conocimiento plantea a fin de examinar el emprendedurismo en Internet. Se encuestó a una muestra no probabilística de 143 estudiantes de una universidad pública a fin de contrastar la hipótesis según la cual existen diferencias entre usuarios de Tecnologías de Información y Comunicación debido a su grado académico y con respecto a sus niveles de significación menor a 0,001 para los factores de empatía, riesgo, oportunidad, emprendimiento, utilidad, facilidad, compromiso, conocimiento, innovación, uso y satisfacción. Los resultados muestran que sólo en el caso de la empatía [$\chi^2 = 14,26$ (14 gl) $p = 0,000$], el riesgo [$\chi^2 = 19,36$ (14 gl) $p = 0,000$], el emprendimiento [$\chi^2 = 16,30$ (14 gl) $p = 0,000$] y el uso de biblioteca virtual, simulador multimedia y centro auto-dirigido [$\chi^2 = 19,40$ (14 gl) $p = 0,000$] existen diferencias significativas entre tres grupos de diferente semestre.

Palabras clave: empatía, riesgo, oportunidad, emprendimiento, utilidad

Abstract: The digital entrepreneurship understood as a process of opportunities, skills, innovations and responsibilities has been studied as external Internet and although studies of technology adoption and

confidence in e-commerce have established some cognitive dimensions, the contrast of their relationship has not been established. Therefore, the objective of this research is to describe the differences between users regarding the dimensions that the state of knowledge poses to examine entrepreneurship on the Internet. We surveyed a nonrandom sample of 143 students from a public university in order to test the hypothesis that there are differences between users of Information Technology and Communication due to its degree and with respect to their levels of less significance than 0.001 for empathy factors, risk, opportunity, entrepreneurship, usefulness, ease, commitment, knowledge, innovation, use and satisfaction. The results show that only in the case of empathy [$\chi^2 = 14.26$ (14 gl) $p = 0.000$], the risk [$\chi^2 = 19.36$ (14 gl) $p = 0.000$], entrepreneurship [$\chi^2 = 16,30$ (14 gl) $p = 0.000$] and the use of virtual library, multimedia center simulator and self-directed [$\chi^2 = 19.40$ (14 gl) $p = 0.000$] there are significant differences among three groups of different semester.

Keywords: empathy, risk, opportunity, entrepreneurship, utility

Introducción

El presente trabajo tiene tres propósitos: 1) exponer los ejes y dimensiones y determinantes del emprendimiento digital en contextos educativos virtuales, protocolos electrónicos de transferencia de conocimiento y redes de formación emprendedora para 2) establecer una línea de investigación exploratoria y descriptiva de los factores circundantes al emprendimiento digital en

8. Estudios de Doctorado en Psicología, Profesor de asignatura, UAEMEX-UAP, Huehuetoca: garcialirios@yahoo.com.mx

9. Maestro en Ciencias de la Complejidad, Profesor asistente, UNAM, Facultad de Economía: valdesamos74@gmail.com

10. Doctor en Administración, Profesor de asignatura, UAEMEX-UAP, Huehuetoca: busdesnanza@gmail.com

11. Maestrante en Sistemas Políticos Complejos, Profesor de asignatura, CEPS, Cuernavaca: e_remo@terra.com

12. Maestrante en Sistemas Políticos Complejos, Profesor de asignatura, CEPS, Cuernavaca: amendez@hotmail.com

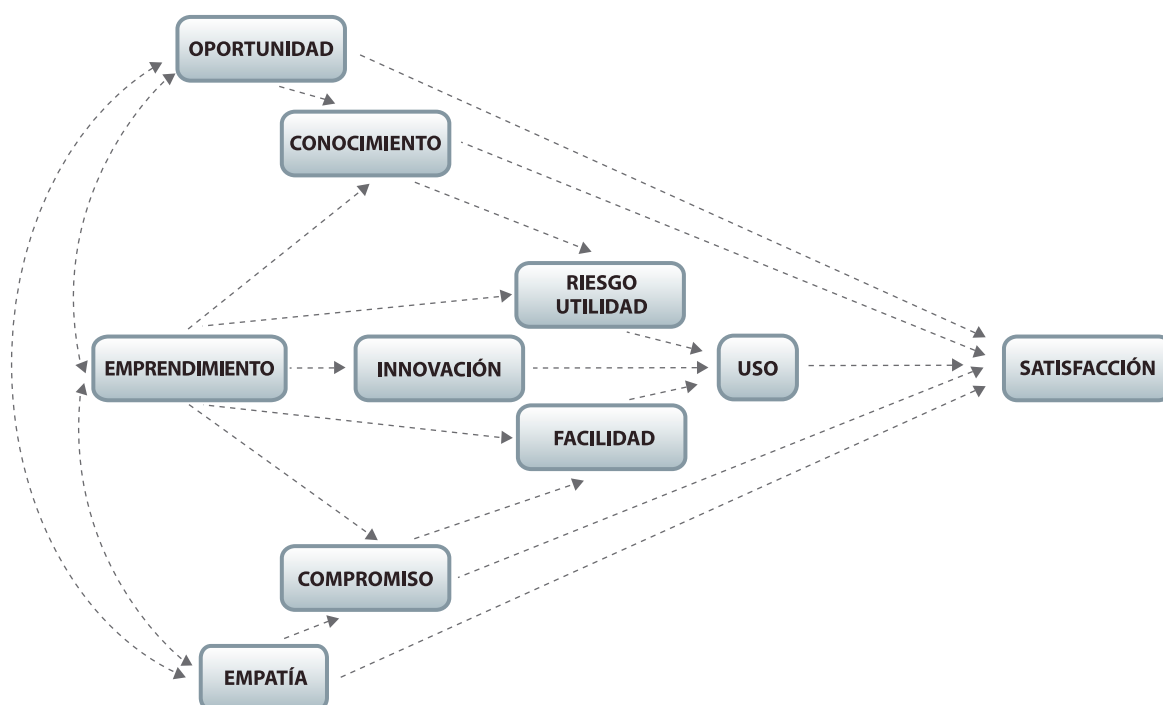
13. Doctorante en Trabajo Social, Profesor titular "A", UNAM-ENTS: jorheval@unam.mx

DIFERENCIAS ENTRE EMPRENDEDORES INTERNAUTAS CON RESPECTO A EMPATÍA, PERCEPCIONES DE RIESGO Y USO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS
PP 68-75. CRUZ GARCÍA LIRIOS, OSCAR VALDÉS AMBROSIO, RIGOBERTO SÁNCHEZ ROSALES, GREGORIO ELIZARRARÁZ GUARNEROS,
AGUSTÍN MÉNDEZ MARTÍNEZ, JORGE HERNÁNDEZ VALDÉS

estudiantes de una universidad pública, y 3) anticipar escenarios de aprehensión virtual a partir de los factores psicosociales revisados.

El emprendimiento digital, para los propósitos del presente trabajo, consiste en cuatro ejes dimensionales que al interrelacionarse configuran un sistema de oportunidades, conocimiento, emprendimiento, empatía, compromiso, innovación, riesgo-utilidad, uso y satisfacción (véase figura 1).

Figura 1. Determinantes del emprendimiento digital



Fuente: Elaboración propia

El proceso del emprendimiento digital está sintetizado en un modelo en el que se aprecian tres trayectorias que van de las oportunidades a la satisfacción atravesando los conocimientos, riesgos, utilidad y usos de los dispositivos electrónicos y aplicaciones tecnológicas.

La segunda ruta va del emprendimiento a la satisfacción mediada por la innovación y los usos inten-

sivos de Internet.

El tercer sendero incluye a la empatía, el compromiso y la facilidad que determinarían los usos de información digitalizada y determinarían la satisfacción.

El modelo explicaría las diferencias entre los agentes; internautas, ciberusuarios, disidentes en la red y demás multiculturas digitales.

DIFERENCIAS ENTRE EMPRENDEDORES INTERNAUTAS CON RESPECTO A EMPATÍA, PERCEPCIONES DE RIESGO Y USO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS
PP 68-75. CRUZ GARCÍA LIRIOS, OSCAR VALDÉS AMBROSIO, RIGOBERTO SÁNCHEZ ROSALES, GREGORIO ELIZARRARÁZ GUARNEROS,
AGUSTÍN MÉNDEZ MARTÍNEZ, JORGE HERNÁNDEZ VALDÉS

Es posible observar que en la propuesta del modelo, la oportunidad, el emprendimiento y la empatía son factores concomitantes. Es decir que subyacen casi al mismo instante, pero siguen diferentes rutas hasta interceptarse en la satisfacción.

De este modo, el emprendimiento digital supone cuatro ejes de estudio.

En el primer eje, la agenda digital incluye el impacto de la banda ancha, el mercado y el comercio electrónicos, los dispositivos inteligentes, la gobernanza digital y la ciberseguridad (Borjas, 2010). En este eje cada uno de los temas es establecido por internautas que, sin estar del todo conscientes, emprenden sistemas de autoenseñanza y auto-aprendizaje (Chitarroni, 2013).

Precisamente, el eje 2 relativo a la formación digital, los protocolos electrónicos y los escenarios virtuales son fundamentos de la aprehensión de habilidades y conocimientos que culminan en el adiestramiento y la certificación (Coronel, 2010).

Es en el adiestramiento en donde el eje 2 interactúa con el eje 3 alusivo a las habilidades computacionales (Cuesta, 2012). En esta línea de aprehensión, las capacidades derivan de percepciones de riesgo, oportunidad, utilidad, eficacia, eficiencia y efectividad (Díaz, 2013).

Por último, en el cuarto eje el emprendimiento digital se materializa en elecciones deliberadas, planificadas y sistemáticas (Lanier, 2012).

Sin embargo, las habilidades se consolidan en escenarios laborales virtuales. A partir de las demandas y recursos del mercado laboral, las habilidades se transforman en productividad y calidad para generar nuevas iniciativas de emprendimiento (Long, 2013).

En efecto, el emprendimiento digital es resultado de la interrelación de los cuatro ejes en los que es posible

observar los roles que van de la planificación a la consolidación mediante el posicionamiento y la estrategia de inserción en el mercado digital.

De este modo, el emprendimiento digital supone cuatro fases que iniciarían con la visión de una oportunidad y culminarían con la consolidación de un sistema que no sólo es productivo, eficiente, eficaz o efectivo, sino además influyente en un entorno de libertades, capacidades y responsabilidades encaminadas al desarrollo endógeno de un grupo, organización o comunidad (Mañas, 2012).

Sin embargo, los roles de emprendimiento digital están confinados a las demandas del mercado y los recursos disponibles de las organizaciones (Medina, 2010). Por consiguiente, resulta fundamental en desarrollo de redes de gestión tanto de conocimiento como de innovación que generen producción científica y tecnológica para la formación de nuevos cuadros de emprendedores (Prada, 2013).

Las redes de formación emprendedora son aquellas que reducen los riesgos del mercado a partir de un soporte psicosocial de aprendizaje vicario (Vargas, 2011). Se trata de la diseminación de experiencias que previenen a los futuros emprendedores de los errores más comunes al momento de establecer una idea, producto o servicio.

Las redes de formación emprendedora, a diferencia de los roles de emprendimiento digital, consisten en una diversificación de funciones, iniciativas y capacidades que revolucionan constantemente el mercado digital, el comercio electrónico, el consumo virtual y el aprendizaje internauta (Vargas, 2013).

Si las percepciones de riesgo inhiben el comercio electrónico y las percepciones de utilidad incentivan el aprendizaje virtual o el consumo digital, entonces las percepciones de oportunidad influyen sobre las redes de emprendimiento y los protocolos de innovación orientados a transformar el estable-

DIFERENCIAS ENTRE EMPRENDEDORES INTERNAUTAS CON RESPECTO A EMPATÍA, PERCEPCIONES DE RIESGO Y USO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS
PP 68-75. CRUZ GARCÍA LIRIOS, OSCAR VALDÉS AMBROSIO, RIGOBERTO SÁNCHEZ ROSALES, GREGORIO ELIZARRARÁZ GUARNEROS, AGUSTÍN MÉNDEZ MARTÍNEZ, JORGE HERNÁNDEZ VALDÉS

cimiento de la agenda, la información, el procesamiento y la difusión de iniciativas (Yuangion, 2011). No obstante, la clave la innovación estaría en el emprendimiento indicado por las decisiones y acciones de riesgo, así como por los recursos y capitales de conocimiento.

En el contexto educativo y el aula virtual, los protocolos de transferencia de conocimiento estarían determinados por el emprendimiento digital, las oportunidades percibidas y la eficacia computacional (Carreón, 2013).

A partir de los factores psicosociales de percepciones, habilidades, intenciones y acciones es posible anticipar iniciativas emprendedoras que posicionarán y consolidarán sistemas de gestión, producción y difusión de conocimientos.

Formulación: ¿Existen diferencias significativas entre la muestra de estudiantes con respecto a empatía, riesgo, oportunidad, emprendimiento, utilidad, facilidad, compromiso, conocimiento, innovación, uso y satisfacción de biblioteca virtual, simulador multimedia y centro auto-dirigido?

Hipótesis nula: Las percepciones de riesgo, oportunidad y utilidad, consideradas preponderantes en la literatura revisada, son factores en torno a los cuales se establecen diferencias entre la muestra de estudiantes encuestada, ya que suponen un proceso automático, improvisado y heurístico que favorece el emprendimiento digital.

Hipótesis alterna: Los factores perceptuales consignados en la revisión del estado del conocimiento no establecen diferencias entre la muestra de estudiantes encuestados, ya que sólo indican un proceso deliberado, planificado y sistemático que favorece el emprendimiento digital.

Método

Diseño: Se llevó a cabo un estudio exploratorio y descriptivo, transversal de corte cuantitativo.

Muestra: 143 estudiantes (56% mujeres y 44% hombres) de comunicación de primer semestre ($M = 124,6$ USD y $DE = 2,1$ USD de ingreso mensual por becas institucionales), tercero ($M = 201,6$ USD y $DE = 1,2$ USD) y cuarto ($M = 342,3$ USD y $DE = 1,8$ USD) correspondientes al ciclo escolar 2014-I. El criterio de inclusión fue haber utilizado la biblioteca virtual ($M = 125,4$ minutos semanal y $DE = 2,1$ minutos semanal), el simulador multimedia ($M = 231,7$ minutos semanal y $DE = 1,4$ minutos semanal) y el centro auto-dirigido de idiomas ($M = 421,3$ minutos semanal y $DE = 1,9$ minutos semanal). La confidencialidad de sus comentarios se garantizó con una carta de obligaciones y derechos.

Instrumento: Se utilizó el Inventario de Emprendimiento Digital de Carreón (2014) el cual incluye 33 preguntas abiertas y semiabiertas en torno a empatía, oportunidad, riesgo, utilidad, facilidad, compromiso, emprendimiento, conocimiento, innovación, uso y satisfacción.

Procedimiento: Se utilizó un salón de clases para la realización de los grupos focales, una vez grabadas las tres sesiones de cada grupo representativo de primer, tercer y cuarto semestre se procesó la información en matrices de análisis de contenido. Se utilizó el software Atlas TI versión demo para el análisis de las categorías.

Análisis: Se empleó la técnica de síntomas para el análisis de contenido la cual consiste en identificar los indicadores de cada categoría en las respuestas de los participantes: empatía (confianza comentada $M = 14,6$ y $DE = 4,4$), oportunidad (elección comentada $M = 25,8$ y $DE = 5,7$), riesgo (pérdida comentada $M = 36,8$ y $DE = 5,3$), utilidad (beneficio

DIFERENCIAS ENTRE EMPRENDEDORES INTERNAUTAS CON RESPECTO A EMPATÍA, PERCEPCIONES DE RIESGO Y USO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS

PP 68-75. CRUZ GARCÍA LIRIOS, OSCAR VALDÉS AMBROSIO, RIGOBERTO SÁNCHEZ ROSALES, GREGORIO ELIZARRARÁZ GUARNEROS, AGUSTÍN MÉNDEZ MARTÍNEZ, JORGE HERNÁNDEZ VALDÉS

comentado $M = 24,5$ y $DE = 1,2$), facilidad (habilidad comentada $M = 23,4$ y $DE = 1,4$), compromiso (apoyo comentado $M = 45,3$ y $DE = 5,8$), emprendimiento (iniciativa comentada $M = 68,7$ y $DE = 7,5$), conocimiento (aplicación comentada $M = 57,9$ y $DE = 9,2$), innovación (transferencia comentada $M = 28,5$ y $DE = 7,9$), uso (dispositivo comentado $M = 64,7$ y $DE = 3,7$) y satisfacción (disposición comentada $M = 68,4$ y $DE = 9,7$). Una vez registrada la frecuencia de los indicadores en las matrices, se procedió a estimar su media, desviación y diferencia. A partir de la chi cuadrada se estableció la relación de contingencia entre las categorías y se interpretaron las posibles diferencias entre los participantes.

Resultados

La Tabla 1 muestra los parámetros de distribución normal y el estadístico de diferencias entre los semestres. En el caso de la empatía [$\chi^2 = 14,26$ (14 gl) $p = 0,000$], el

riesgo [$\chi^2 = 19,36$ (14 gl) $p = 0,000$], el emprendimiento [$\chi^2 = 16,30$ (14 gl) $p = 0,000$] y el uso [$\chi^2 = 19,40$ (14 gl) $p = 0,000$] no sólo evidencian diferencias entre los semestres, sino además muestran una prevalencia de diferenciación en torno a la confianza, pérdidas, iniciativas y dispositivos comentados acerca de la información buscada en la biblioteca virtual, las actividades simuladas en multimedia y los ejercicios realizados en el centro auto-dirigido de idiomas. Es decir, existen diferencias según el nivel de aprehensión en torno al uso de tecnologías de información.

Los resultados muestran que los cuatro ejes del emprendimiento; agenda, formación, habilidades y empleo influirían significativamente en la comunidad universitaria según su grado académico, pero no en cuanto a sus percepciones de oportunidad, utilidad, facilidad, compromiso, conocimiento, innovación y satisfacción.

Tabla 1. Descriptivos del inventario y diferencias por semestre.

N°	PREGUNTAS	M	DE	χ^2	GI	P
	Empatía			14,26	14	0,000
1	¿Con quiénes compartiste la biblioteca virtual el semestre anterior?	13,2	2,12			
2	¿Con quiénes compartiste el simulador multimedia el semestre anterior?	14,5	3,51			
3	¿Con quiénes compartiste el centro auto-dirigido de idiomas el semestre anterior?	11,1	3,46			
	Oportunidad			16,39	14	0,011
4	¿Cuántos minutos le dedicaste a la biblioteca virtual hasta encontrar información valiosa?	25,3	2,45			
5	¿Cuántos minutos le dedicaste al simulador multimedia hasta elaborar algo importante?	21,2	3,65			
6	¿Cuántos minutos le dedicaste al centro auto-dirigido de idiomas hasta dominar una habilidad?	23,4	6,47			
	Riesgo			19,36	14	0,000
7	¿Cuántos minutos pasaste buscando en la biblioteca virtual sin encontrar información?	32,1	4,14			
8	¿Cuántos minutos pasaste en el simulador multimedia sin completar un ejercicio?	35,4	5,36			
9	¿Cuántos minutos pasaste en el centro auto-dirigido sin practicar el idioma?	36,7	6,14			
	Utilidad			18,35	14	0,012
10	¿Cuántos minutos pasaste buscando en la biblioteca virtual hasta encontrar información?	25,3	1,24			
11	¿Cuántos minutos pasaste en el simulador multimedia hasta completar un ejercicio?	27,6	2,35			
12	¿Cuántos minutos pasaste en el centro auto-dirigido hasta practicar el idioma?	21,3	3,64			

DIFERENCIAS ENTRE EMPRENDEDORES INTERNAUTAS CON RESPECTO A EMPATÍA, PERCEPCIONES DE RIESGO Y USO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS
 PP 68-75. CRUZ GARCÍA LIRIOS, OSCAR VALDÉS AMBROSIO, RIGOBERTO SÁNCHEZ ROSALES, GREGORIO ELIZARRARÁZ GUARNEROS,
 AGUSTÍN MÉNDEZ MARTÍNEZ, JORGE HERNÁNDEZ VALDÉS

	Facilidad			25,59	14	0,013
13	¿Cuántos minutos pasaste en la biblioteca virtual hasta aprender lo básico?	25,6	1,94			
14	¿Cuántos minutos pasaste en el simulador multimedia hasta aprender lo básico?	27,5	3,46			
15	¿Cuántos minutos pasaste en el centro auto-dirigido de idiomas hasta aprender lo básico?	29,2	2,76			
	Compromiso			17,54	14	0,015
16	¿A quiénes ayudaste a buscar información en la biblioteca virtual?	43,5	1,04			
17	¿A quiénes ayudaste a utilizar el simulador multimedia?	43,1	2,38			
18	¿A quiénes ayudaste a usar el centro auto-dirigido de idiomas?	44,7	4,30			
	Emprendimiento			16,30	14	0,000
19	¿Cuántas ideas te surgieron al usar la biblioteca virtual?	66,5	2,33			
20	¿Cuántas ideas te surgieron al usar el simulador multimedia?	68,4	4,35			
21	¿Cuántas ideas te surgieron al usar el centro auto-dirigido de idiomas?	60,2	1,65			
	Conocimiento			11,24	14	0,014
22	¿Cuántos minutos le dedicaste a procesar información extraída de la biblioteca virtual?	51,2	2,95			
23	¿Cuántos minutos le dedicaste a procesar información extraída del simulador multimedia?	55,2	6,35			
24	¿Cuántos minutos le dedicaste a procesar información extraída del centro auto-dirigido de idiomas?	57,6	5,31			
	Innovación			21,43	14	0,016
25	¿Cuántas nuevas ideas te surgieron al usar la biblioteca virtual?	27,5	4,39			
26	¿Cuántas nuevas ideas te surgieron al usar el simulador multimedia?	22,6	4,33			
27	¿Cuántas nuevas ideas te surgieron al usar el centro auto-dirigido de idiomas?	20,1	2,54			
	Uso			19,40	14	0,000
28	¿Cuántos minutos le dedicabas en promedio a usar la biblioteca virtual?	67,3	1,49			
29	¿Cuántos minutos le dedicabas en promedio a usar el simulador multimedia?	62,8	3,26			
30	¿Cuántos minutos le dedicabas en promedio a usar el centro auto-dirigido?	66,8	1,50			
	Satisfacción			17,36	14	0,017
31	¿Cuáles fueron los beneficios que obtuviste por usar la biblioteca virtual?	60,7	1,55			
32	¿Cuáles fueron los beneficios que obtuviste por usar el simulador multimedia?	68,2	2,57			
33	¿Cuáles fueron los beneficios que obtuviste por usar el centro auto-dirigido de idiomas?	63,1	4,37			

Fuente: Elaboración propia

Sólo en los casos de empatía, riesgo, emprendimiento y uso de la biblioteca virtual, simulador multimedia y centro auto-dirigido de idiomas las diferencias podrían anticipar el surgimiento de roles emprendedores relacionados con la planificación, el posicionamiento y la consolidación, así como la formación de redes de conocimiento.

Discusión

El presente estudio ha establecido diferencias entre grupos según su grado académico con respecto a su tendencia de empatía, riesgo, emprendimiento y uso de tecnologías de información y comunicación orientadas a la búsqueda de contenidos, realización de ta-

DIFERENCIAS ENTRE EMPRENDEDORES INTERNAUTAS CON RESPECTO A EMPATÍA, PERCEPCIONES DE RIESGO Y USO DE APLICACIONES TECNOLÓGICAS

PP 68-75. CRUZ GARCÍA LIRIOS, OSCAR VALDÉS AMBROSIO, RIGOBERTO SÁNCHEZ ROSALES, GREGORIO ELIZARRARÁZ GUARNEROS, AGUSTÍN MÉNDEZ MARTÍNEZ, JORGE HERNÁNDEZ VALDÉS

reas y adiestramiento en idiomas.

Sin embargo, oportunidad, facilidad, utilidad, compromiso, conocimiento, innovación y satisfacción son factores que inhiben la diferenciación por grados académicos. En comparación con los estudios de García (2010; 2011; 2012; 2013; 2014) en los que se sostiene que las percepciones de riesgo y utilidad explican el uso intensivo de dispositivos electrónicos, el presente trabajo advierte que se trata de factores secundarios que inhiben la diferenciación entre grupos según su grado académico.

Empero, en el trabajo de Krpalkova y Krpalek (2014) la responsabilidad, la creatividad y la iniciativa son factores determinantes de una formación emprendedora a través del uso intensivo de tecnologías de información. En el presente estudio, las diferencias entre estudiantes con respecto a la empatía, el riesgo y el emprendimiento suponen un proceso automático, improvisado y heurístico que estaría relacionado con virtudes cívicas como la responsabilidad, virtudes personales como la creatividad y virtudes sociales como la iniciativa.

Krpalkova, Krpalek y Chromy (2013) plantean que la gestión del conocimiento, la legislación empresarial, la cultura del éxito, la flexibilidad estratégica y la formación continua son factores que determinarán el emprendimiento digital, pero en el presente estudio se ha considerado a la percepción de riesgo y a las relaciones empáticas como factores significativos al momento de establecer diferencias entre universitarios. Es decir, se trata de un escenario prospectivo, más que actuar en el presente, el emprendimiento digital es una propensión al futuro que anticipa escenarios de escasez, riesgo, inseguridad e incertidumbre.

Se recomienda profundizar en las relaciones de dependencia entre los factores ponderados a fin de poder establecer la prevalencia de aquellos que por su grado de significación podrán anticipar efectos directos e indirectos de las variables medidas.

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento estriba en la diferenciación de grupos de acuerdo a nivel de empatía, riesgo, emprendimiento y uso de biblioteca virtual, simulador multimedia y centro auto-dirigido. Tal hallazgo será relevante al momento de evaluar las tecnologías que se ajustan a la dinámica psicosocial de los grupos y permiten el desarrollo de iniciativas en contextos académicos virtuales.

Sin embargo, la selección no aleatoria de la muestra inhibe la generalización de los resultados a la población estudiantil de la universidad pública. En este sentido, se recomienda la selección aleatoria de una muestra representativa a fin de poder corroborar la hipótesis nula y establecer los ejes de discusión y temas de debate en torno a la implementación de tecnologías de información orientadas a la formación de emprendedores.

De este modo la formación de emprendedores a partir del uso intensivo de tecnologías de información y dispositivos electrónicos se potenciaría con; 1) el establecimiento de un currículo flexible en el que el internauta pudiera interactuar con otros pares de acuerdo a sus percepciones de riesgo, empatía y emprendimiento; 2) el acceso continuo a redes digitales para la facilitación de redes empáticas y emprendedoras; 3) la disponibilidad de bases de datos indexadas para la lectura de información actualizada y especializada que permita la formación autodidacta.

Conclusión

El emprendimiento digital consiste en 1) formación de creencias, actitudes, percepciones, habilidades, conocimientos, decisiones y estrategias de procesamiento de información; 2) generación de oportunidades y beneficios a partir del procesamiento de información; 3) tal proceso está sustentado en la empatía, compromiso, innovaciones y satisfacción que establecen diferencias entre emprendedores y no emprendedores.

Referencias Bibliográficas

- Borjas, L. (2010). El espíritu empresarial desde las representaciones sociales: caso Venezuela. *Ciencias Sociales*, 5, 149-165.
- Carreón, J. (2013). Clima organizacional en trabajadoras sociales vinculadas con hospitales públicos. *Management Magazine*, 4, 1-16.
- Carreón, J. (2014). Emprendedurismo migrante y comerciante. *Tlatemoani*, 15, 1-30.
- Chitarroni, A. (2013). Responsabilidad social empresarial: ¿Una traslación de los principios cooperativos al ámbito de las empresas comerciales? *Enfoques*, 25, 39-64.
- Coronel, A. (2010). Capacitación del capital humano para una inversión de desarrollo. *Eureka*, 7, 71-76.
- Cuesta, A. (2012). Modelo integrado de gestión humana y del conocimiento: una tecnología de aplicación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 57, 86-98.
- Díaz, S. (2013). Lo humano en la teoría de las organizaciones. *Visión gerencial*, 12, 45-57.
- García, C. (2010). Estructura del clima organizacional en un supermercado. *Poesis*, 20, 1-10.
- (2011). Estructura del estrés laboral. *Alternativas*, 25, 22-33.
- (2012). Modelamiento de variables sociopsicorganizacionales a partir de la revisión del estado del arte. *Revista de Trabajo Social*, 28, 13-60.
- García, C. (2013). Campos, capitales, habitus y emprendimiento en la formación profesional del Trabajo Social. *Margen*, 70, 1-12.
- (2014). La formación profesional del capital humano en la civilización del cambio climático. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 10(1), 107-125.
- (2010). Percepciones de los socios y no socios cooperativistas sobre la satisfacción laboral. *Revesco*, 103, 33-58.
- Krpalkova, K., Krpalek, P. y Chromy, D. (2013). The importance and potential for development of entrepreneurship student at middle and university schools. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2(7), 52-61.
- Krpalkova, K. y Krpalek, P. (2014). Possibilities to support entrepreneurship in the Czech Republic and Slovakia. *Universal Journal of Industrial and Business Management*, 2(8), 210-218 [DOI: 10.13189/ujibm.2014.020803]
- Lanier, J. (2012). Leadership and organizational theory dynamics between middle market private equity forms and the portfolio companies they control. *Journal of Practical Consulting*, 4, 6-21.
- Long, H. (2013). The relationships among learning orientation, market orientation, entrepreneurial orientation, and firm performance. *Management Review*, 20, 37-46.
- Mañas, M. (2012). Realidad organizacional y teletrabajo. *Comunitaria*, 4, 105-122.
- Medina, C. (2010). Los estudios organizacionales: entre la unidad y la fragmentación. *Cinta de Moebius*, 38, 91-109.
- Prada, R. (2013). La adaptación al cambio y el servicio: claves del liderazgo en el mejoramiento de la productividad en las organizaciones. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1, 45-50.
- Vargas, J. (2011). Organización del trabajo y satisfacción laboral: un estudio de caso en la industria del calzado. *Nova Scientia*, 4, 172-204.
- (2013). Las organizaciones como cerebros para generar capital social. *International Journal of Good Conscience*, 8, 82-93.
- Yuangion, Y. (2011). The impact of strong ties on entrepreneurial intention. An empirical study based on the mediating role of self-efficacy. *Journal Entrepreneurship*, 3, 147-158.

I. Formación de talentos que, con base en el uso intensivo y especializado de Tecnologías de Información y Comunicación, generan conocimientos relativos a oportunidades, capacidades y beneficios esperados por una comunidad digital.

II. Indicadas por los recursos disponibles y los propósitos establecidos de procesamiento de información.

III. Consisten en el procesamiento y aplicación de información con respecto a supuestos de oportunidades.

IV. Proceso de formación continua y sistemática con base en conocimientos y oportunidades.

V. Refiere al intercambio sin límites de información entre dos ciberusuarios con respecto a expectativas, objetivos y metas comunes

VI. Supone una relación de equidad entre dos o más ciberusuarios con respecto a oportunidades y capacidades para la elección de propósitos comunes

VII. Consiste en el establecimiento de un sistema de gestión o comunicación a partir del cual se generarán oportunidades y beneficios entre dos o más ciberusuarios.

VIII. Percepciones de pérdidas esperadas en relación con ganancias.

IX. Manejo de información para el emprendimiento.

X. Es resultado del establecimiento de oportunidades, capacidades y beneficios entre dos o más ciberusuarios.

NORMAS PARA LOS AUTORES

Los artículos serán sometidos a evaluación por pares siguiendo las siguientes pautas:

1. Remisión del manuscrito

El texto debe dirigirse a través del correo electrónico a la Editorial de la Revista (revistapsi@kennedy.edu.ar). Se enviarán 2 archivos - uno con los datos del autor, y otro bajo anonimato (evitando que el nombre del autor figure en el texto y la bibliografía).

2. Declaración de originalidad

Se solicita adjuntar una carta dirigida a la dirección de la Revista para dar fe pública de que el trabajo es original e inédito, que no se ha sometido simultáneamente a evaluación por otras revistas y que cumple con las normas internacionales de ética. En la carta, el autor/la autora principal transfiere, en el caso de su aceptación, los derechos de autor (copyright) a la revista.

3. Formato de manuscritos

Todo trabajo debe seguir estrictamente el formato del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010, 3ª ed. en español, traducción de la 6ª edic. del original (www.apa.org)). Se aceptan trabajos con un mínimo de 2500 palabras y un máximo de 7500, o un máximo de 25 páginas, incluyendo referencias, tablas, imágenes, anexos, etc., digitados en hojas tamaño A4 con márgenes de por lo menos 2,54 cm, letra Arial 12 pts., texto a 1/5 espaciado y alineado a la izquierda, excepto en tablas y figuras, sangría a 5 espacios en todos los párrafos. El autor debe señalar el tipo de artículo que envía. El comité editorial evaluará la pertinencia de publicación de artículos con un mínimo menor o un máximo mayor.

El título y el resumen del artículo deben de presentarse en español y en inglés. El título, con una extensión máxima de 12 palabras, debe ser claro, preciso y reflejar la temática del artículo. Evitar el uso de si-

glas, acrónimos y abreviaturas.

El resumen no debe superar las 250 palabras, redactado en un solo párrafo, debe introducir de forma sucinta los aspectos más relevantes respecto a los objetivos, la metodología, los resultados y las conclusiones, sin entrar en detalles.

El resumen se acompañará de palabras clave con un máximo de 5, referentes al contenido del trabajo. Además, una versión en inglés tanto del resumen como de las palabras clave.

De los autores:

Nombre del autor o autores: los trabajos deberán acompañarse de una ficha de identificación del autor, que contenga los siguientes datos: nombre, título profesional de mayor grado, actividad, afiliación institucional y correo electrónico. Si son varios autores, definir el orden de publicación y designar el autor que se encargará de enviar y recibir la correspondencia. Adjuntar un breve CV del autor o de los autores, de no más 5 líneas para cada uno de ellos.

4. Del orden de la presentación

El orden de la presentación es el siguiente:

En la primera página estará configurada: 1. Título completo, 2. Datos del autor o autores: nombre, grado académico, correo electrónico, ocupación actual, institución u organismo al que pertenece, teléfono y dirección de contacto.

En la segunda página 1. Resumen 2. Palabras clave
En las páginas siguientes 1. Texto 2. Referencias 3. Anexos 4. Notas a pie, apéndices, tablas, figuras, en páginas separadas y en este orden (con solo una tabla o figura por página), y enumeradas secuencialmente.

NORMAS PARA LOS AUTORES

5. Clasificación de contribuciones:

- **Artículo de investigación científica y tecnológica:** documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- **Artículo de reflexión:** documento que presenta resultados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada, donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 20 referencias.
- **Reporte de caso:** documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- **Presentación de material clínico:** Es responsabilidad de cada autor resguardar la confidencialidad del material clínico presentado de acuerdo a las normas éticas establecidas porque el ejercicio de la profesión y su difusión en ámbitos académicos se ajustará al modelo del consentimiento y/o al disfraz pertinente de los datos aportados: En la presentación de historiales clínicos como en la utilización de ejemplificaciones clínicas o viñetas como material ilustrativo requiere extremos cuidados para mantener la reserva sobre los datos que pudieran identificar a los pacientes aludidos. Se recomienda que se publique una vez que el tratamiento haya terminado, para evitar la intrusión en el mismo.

6. Acerca de los artículos

Introducción: contextualiza al lector. El texto debe exponer tanto los antecedentes en el área de investigación como la descripción del problema de investigación o pregunta, cuya justificación debe ser clara, coherente y basada en la literatura consultada. También menciona el propósito del artículo y sus principales objetivos.

a. Método: describe el método empleado para el estudio (diseño, selección de la muestra, técnicas de recolección y análisis de datos, etc.). Asimismo, se deben mencionar los materiales y equipos utilizados en su realización; si se trata de pruebas psicológicas, se deben mencionar sus propiedades psicométricas.

b. Resultados: esta sección presenta los principales resultados y hallazgos de la investigación. Se deben omitir los detalles periféricos y evitar repetir en el texto los resultados que se muestran en las tablas, cuadros e ilustraciones.

c. Discusión y Conclusiones: toda discusión respecto a los resultados debe responder a las preguntas de investigación y hacerse a la luz de la literatura relevante. Asimismo, se deben presentar las conclusiones del estudio.

d. Citas y Referencias: Al final del artículo solo se indicará el listado de referencias citadas en el cuerpo del trabajo. Se destaca que la información de los autores y obras citadas en el texto debe coincidir con las respectivas entradas en la lista de referencias. Todas las referencias y fuentes citadas deben seguir, de manera estricta, las normas APA.

e. Apéndices: el texto puede incluir apéndices (páginas anexas) siempre y cuando sean considerados importantes y estrictamente necesarios para aclarar la comprensión del texto. En caso contrario, no se recomienda incluirlos.

NORMAS PARA LOS AUTORES

f. Notas al pie de página: son aclaraciones, y sus respectivas llamadas deben aparecer identificadas con un superíndice en forma consecutiva, en la parte inferior de las páginas.

g. Tablas, cuadros, ilustraciones, etc.: sirven para aclarar, ilustrar, complementar o sintetizar la información, pero se recomienda no utilizar un elevado número de cuadros. Este material gráfico debe explicarse por sí solo, para evitar replicar la información del texto. Se recomienda evitar repetir los mismos datos en el cuerpo del texto y en las tablas. Cada uno de estos elementos debe citarse en el artículo y estar identificado mediante numeración consecutiva y su respectivo título. Las tablas o figuras se deben incluir en el archivo Word y, además, adjuntar aparte el archivo original (.xls, .jpg, .tiff). Se recomienda usar un lenguaje estándar para publicaciones científicas y evitar el uso de modismos propios de una región geográfica particular.

Los artículos que no sean un informe de investigación como tal y que no contengan la información anteriormente desglosada pueden figurar como revisiones de una temática, crítica de una teoría o de un estudio empírico, o desarrollo de una propuesta teórica. Estos artículos deben ser presentados teniendo en cuenta aquellos criterios generales de las normas APA en relación con títulos y subtítulos, resumen, estilo de redacción y citación de referencias. Adicionalmente, estos textos deben tener las siguientes características: 1. Problema claramente establecido que se desarrolle a lo largo de todo el texto. 2. Presentar de manera clara la importancia del tema o de la problemática analizada. 3. Argumentación y conclusiones claras y coherentes con el desarrollo del tema. 4. Referencias correspondientes a la temática estudiada y al tipo de estudio (para un artículo de revisión se esperan mínimo 20 referencias).

7. Proceso de selección y evaluación de artículos

El Comité Editorial somete el manuscrito a revisión:

a. Los artículos recibidos serán sometidos, sin excepción, a un proceso de evaluación por parte de pares académicos externos.

b. La recepción y evaluación de los artículos no implica, necesariamente, su publicación.

c. El proceso de selección comienza, para las colaboraciones que tengan la declaración de originalidad incluida, con la revisión, por parte del Comité Editorial, del cumplimiento de las presentes normas y la pertinencia del manuscrito con la política editorial. El autor será informado de las observaciones que surjan durante este proceso. La editorial otorga un número de identificación del manuscrito (ID) en cuanto su entrega esté completa de acuerdo con los requisitos de la editorial.

d. Luego, el artículo será enviado a dos pares académicos, quienes dictaminarán acerca de la calidad científica y académica del mismo. El proceso de valoración será anónimo y a doble ciego. Los evaluadores podrán formular sugerencias al autor.

e. Si los resultados de los dictámenes son contrarios, el artículo será remitido a un tercer par académico. No obstante, el Comité Editorial se reserva la última palabra sobre la aceptación de los escritos.

f. El autor deberá realizar los ajustes sugeridos por los pares académicos y el Comité Editorial.

g. Se publicarán los artículos que cuenten con el concepto favorable de los pares académicos y del Comité Editorial.

h. La duración de este proceso es de aproximadamente ocho semanas.

i. El artículo tiene el siguiente sistema de evaluación por parte de los árbitros:

NORMAS PARA LOS AUTORES

- 1) Está listo para su publicación.
- 2) Debe llevarse a cabo algunas modificaciones para su publicación.
- 3) Debe llevarse a cabo algunas modificaciones y volverlo a presentar para su evaluación.
- 4) No se recomienda su publicación.

Los trabajos aceptados según el punto 2 y 3 serán enviados a los autores para su revisión, los cuales serán devueltos al comité editorial con una carta de conformidad para su publicación.

j. Los manuscritos recibidos no serán devueltos. Sin embargo, si el trabajo no es aceptado para su publicación, el autor puede enviarlo a otras revistas, con el mismo fin.

k. Las contribuciones enviadas para posible publicación en la Revista Psicología no pueden estar siendo evaluadas para su publicación en otra revista y/o libro, nacional o extranjero.

l. Una vez publicado el artículo en la Revista Digital Prospectivas en Psicología, el autor deberá abstenerse de enviarlo con el mismo fin a otra revista

m. Una vez publicado el artículo, se enviará en formato .pdf a los autores. Para retirar un artículo antes de su publicación, el autor deberá dirigir una solicitud por escrito (impreso) al editor, asimismo esta se hará efectiva únicamente con la respuesta del editor.

8. Pares de arbitraje

Se entiende por arbitraje el grupo de expertos que en el marco de una publicación científica evalúa los artículos en forma anónima a fin de garantizar la validez de los

contenidos académicos de la revista.

El árbitro es simétricamente anónimo. Esto significa que ni el autor sabe quién o quiénes van a revisar su trabajo, ni los referees conocen el nombre del autor.

El árbitro es ejercido por investigadores ampliamente reconocidos como especialistas destacados en el tema y la problemática presentada por el trabajo sometido a revisión. Es ejercido en forma individual. Aún cuando es común que un trabajo sea sometido a la revisión de dos referees, cada uno de ellos realiza esa tarea en forma personal y sin pedir la colaboración de terceros. Cada referee desconoce quiénes han sido designados para revisar el mismo trabajo.

El árbitro debe sostener sus conclusiones con argumentos sólidos a favor o en contra del trabajo presentado. Estos argumentos son remitidos por escrito y puestos en conocimiento de los autores de acuerdo al formulario que envía para tal fin el comité editor.

Las conclusiones del árbitro son recomendaciones destinadas al editor, que puede quedar supeditada a pedidos de correcciones o ampliaciones que el autor deberá realizar antes de acceder a una segunda revisión. También puede sugerir enmiendas o solicitar la eliminación de una parte del trabajo. Esta característica impone una separación entre las personas que evalúan el trabajo, y quienes toman la decisión final de aceptarlo o rechazarlo.

La actividad de los árbitros es gratuita. Si el árbitro considera que no está en condiciones de evaluar el trabajo, por escapar a su área de investigación, puede declinar su participación esgrimiendo precisamente esa razón. La elección de los árbitros no recae siempre sobre los mismos especialistas.

Nota: El Comité Editor no se responsabiliza por las opiniones expresadas por los autores.
--



**UNIVERSIDAD
KENNEDY**



0800-222-5366



www.kennedy.edu.ar