



Revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 5 - Volumen 3 - Año 2007

DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Mons. Dr. Alfredo H. Zecca

Vice Rector
Ernesto Barseli
Secretario Académico
Jorge Nicolás Laffertiere

Decano
Lorenzo García Samartino
Secretaria Académica
Cecilia Loitregui

Directora
Departamento de Psicología
Inés Di Bartolo
Secretaria Académica
M. Verónica Di Genaro

Av. Alicia M. de Justo 1500
Ciudad de Buenos Aires
C1107AFD - Argentina
Tel.: 4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar

CONSEJO EDITORIAL

Luis Ahumada Figueroa (UCV, Valparaíso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, D.F., México)
Cleomar Azevedo (PUC de San Pablo, San Pablo, Brasil)
José Bayo Margalef (Universitat de Barcelona, España)
María Rosa Caride (UBA, Buenos Aires, Argentina)
María Martina Casullo (CONICET, UBA, UB, Buenos Aires, Argentina)
Mario Carretero (FLACSO, UNAM)
Ana C. Clérico de Deutsch (PTV, California, EE.UU.)
Nuria Cortada de Kohan (UBA, UB, UK, Buenos Aires, Argentina)
Cristian Cortés Silva (PUCC, Santiago, Chile)
Néstor Costa (UK, AFIPA, Buenos Aires, Argentina)
Fray Rafael Cúnsulo (UNSTA, Tucumán, Argentina)
Orlando D'Adamo (UB, Buenos Aires, Argentina)
de Mattos Pires Ferreira, María Elisa (UNIFIEO, San Pablo, Brasil)
Luis De Nicolás (U.D., Bilbao, España)
Juan Francisco Díaz Morales (UCM)
Carlos Díaz Usandivaras (UB, Inst. I
Ana Inés di Gianni (UBA, USAL, B
Roberto Doria Medina (UCA, Buen
Bernardo Ferdman (Alliant Internat
Héctor Fernández Álvarez (AIGLE,
Horacio A. Ferreyra (UCC, UCA, C
Silvia Franchi (UNLP, UCA, Buenos
Renata Frank de Verthelyi (Virginia
Claudio García Pintos (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Félix Guillén García (U de las Palmas de Gran Canaria, Canarias, España)
Lorenzo García Samartino (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Rafael Gargurevich (UCL, Lovaina, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Montevideo, Uruguay)
Eva Ada Goldenstein Muchinik (UBA, Buenos Aires, Argentina)
Marina Gómez Prieto (UCA, Buenos Aires, Argentina)
Fernando González Rey (Pont. Universidad Católica de Campinas)
Dora Isabel Herrera Paredes (UL, Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (UH, Heidelberg, Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, Madrid, España)
David Jáuregui Camasca (Universidad de San Marcos, Lima, Perú)
Ethel Kacero (UBA, Buenos Aires, Argentina)
Horst Kächele (Psychotherapy Research Stuttgart, Munich, Alemania)
Hugo Klappenbach (UNSL, San Luis, Argentina)
Francisco Leocata (UCA, Buenos Aires, Argentina)

UCA - Biblioteca Central Hemeroteca



40110000192772

Juan Antonio León (*UAM, Madrid, España*)
 Elena Lugo (*Universidad de Puerto Rico, Cabo Largo, Puerto Rico*)
 Helena Lunazzi (*UNLP, Buenos Aires, Argentina*)
 Carlos Maffi (*UP, Paris, Francia*)
 Facundo Manes (*INECO - UCA, Buenos Aires, Argentina*)
 Miguel Márquez (*Hospital Francés, Buenos Aires, Argentina*)
 Nuria Masjuan (*UCU, Montevideo, Uruguay*)
 María Isidora Mena (*PUCC, Santiago, Chile*)
 Ignacio Montero García-Celay (*UAM, Madrid, España*)
 José Eduardo Moreno (*CONICET- UCA, Buenos Aires, Argentina*)
 Amelia Musacchio (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
 Bernardo Nante (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
 Salvatore Parisi (*SRR, Roma, Italia*)
 Alicia C. de Pereson (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)
 José María Pincemin (*UCA, Paraná Argentina*)
 Abelardo Félix Pithod (*Universidad Nacional de Cuyo - CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
 Pedro R. Portes (*UOFL, Louisville, EE.UU.*)
 Juan Ignacio Pozo (*UAM, Madrid, España*)
 Janine Puget (*Buenos Aires, Argentina*)
 Cecile Rausch Herscovici (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
 Marco Antonio Recuero del Solar (*PUC de Chile, USACH, Santiago, Chile*)
 Cristina Richard de Minzi (*CIIPME - CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
 Alberto Rosa Rivero (*UAM, Madrid, España*)
 María Rodríguez Moneo (*UAM, Madrid, España*)
 Martha Verónica Rodríguez (*USAL, Buenos Aires, Argentina*)
 Néstor Roselli (*IRICE-CONICET, Rosario, Argentina*)
 María Lucrecia Rovalletti (*CONICET, UBA, Buenos Aires, Argentina*)
 Carla Sacchi (*CIIPME - CONICET, Buenos Aires, Argentina*)
 Juan José Sanguinetti (*USC, Roma, Italia*)
 Jorge Serrano (*UCL, Lovaina, Bélgica*)
 María Tamashiro Sakuda (*PUC Perú, Lima, Perú*)
 Antonio Tena Suck (*Universidad Iberoamericana, D.F., México*)
 Lilia Urrutia de Palacios (*UCSMLA, Panamá, Panamá*)
 Daniel Valdez (*FLACSO, UAM, UBA, Buenos Aires, Argentina*)
 Stella Maris Vázquez (*CONICET, CEFIP, Buenos Aires, Argentina*)
 Orlando Villegas (*Clínica Southwest, Michigan, EE.UU.*)
 Alicia Zanotti de Savanti (*UCA, Buenos Aires, Argentina*)

EDITOR

Gustavo Daniel Beláustegui

COLABORADORA EJECUTIVA

Pablo Álvarez Imaz

revista de
 PSICOLOGÍA

Incluida en la base de datos EBSCO el 29 de septiembre de
 2005 en cumplimiento de los parámetros y calidad editorial.

SuMARiO



ARTÍCULOS

- Análisis Existencial. La Búsqueda de Sentido y una Afirmación de la Vida.
ALFRIED LÄNGLE 5
- El tamaño del efecto en la investigación psicológica.
NURIA CORTADA DE COHAN Y GUILLERMO MACBETH 25
- Plácido Horas, los cursos de Psicología I y II, y los inicios de la carrera de psicología en San Luis.
MARÍA ANDREA PIÑEDA 33
- Comprensión Genuina de las prácticas escolares: el modelo de enlace como alternativa psico-socio-educativa.
HORACIO ADEMAR FERREYRA Y GRACIELA PEDRAZZI 55
- La eficacia comparativa de tres modalidades instruccionales paradigmáticas.
NÉSTOR DANIEL ROSELLI 69
- Estilos de relaciones familiares y resiliencia en familias de niños y adolescentes oncológicos. Investigación empírica en el Hospital Garrahan.
VERÓNICA M. RODRÍGUEZ Y GABRIELA REAL 89

RECENSIONES BIBLIOGRÁFICAS

- PIERPAOLO DONATI (2003). "Manual de Sociología de la Familia. Instituto de Ciencias para la Familia". Colección Textos.
España: EUNSA
SILVIA M. BARTOLINI DE QUINODOZ 113
- FRITZ SALOMÓN (1962). "Ich-Diagnostik im Zulliger Test – Eine genetische – stukturelle Rorschachtechnike".
Bern: Hans Huber.
MIGUEL ÁNGEL MIROTTI 119
- MIGUEL ÁNGEL MIROTTI (2006). "Introducción al Estudio de los Tests de Manchas". (Segunda Edición). (Sistema Integrado).
Córdoba: Ed. Brujas
GUSTAVO DANIEL BELAUSTEGUI 123

COLABORADORES TÉCNICOS

Mónica Costa

Nicolás A. Darchez

Ignacio Díez Peña

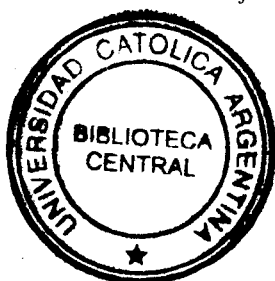
Lourdes Pallejá

Silvia Uribe



Análisis Existencial **La Búsqueda de Sentido y una Afirmación de la Vida**

Existential Analysis
The Search for Meaning and an Affirmation of Life



Alfried Längle, M.D., Ph.D., hon.D.
Presidente de la Sociedad Internacional
de Logoterapia y Análisis Existencial. Viena, Austria

Resumen

Este trabajo presenta una introducción a la teoría y el método del Análisis Existencial, teoría constituida en 1930 por el psiquiatra vienés Viktor E. Frankl. Se esboza en este trabajo lo siguiente: una historia de la Logoterapia y del Análisis Existencial; se provee de un perfil general del Análisis Existencial y se describen las metas de la práctica terapéutica; se describe y comenta sobre las Motivaciones Existencial; se provee de un caso de estudio; y como conclusión, se da un breve comentario sobre la metodología, los estudios empíricos y el entrenamiento.

Abstract

This paper presents an introduction to the theory and method of Existential Analysis. This theory was laid down in 1930 by the Viennese psychiatrist Viktor E. Frankl. The following is outlined in this work: a history of Logotherapy and Existential Analysis; a general profile of Existential Analysis and a description on the goals of the therapeutic practice; a description and comments regarding the Existential Motivations; a case study; and as a conclusion, a brief comment about the methodology, empirical studies and training are given.

Palabras clave: Terapia Existencial, Teorías psicológicas, Motivación, Significado, Filosofía de la vida, Logoterapia.

Key Words: Existential Therapy, Psychological Theories, Motivation, Meaningfulness, Philosophy of Life, Logotherapy.

Introducción

La base filosófica y antropológica del Análisis Existencial¹ sigue los pasos de la Logoterapia de Frankl. El Análisis Existencial se distingue a sí mismo por una visión de los seres humanos como de naturaleza “dialógica”. Esto significa que la existencia humana es de relación, un diálogo e intercambio continuo entre el mundo subjetivo interno y el mundo objetivo externo. En tanto Frankl veía a la “voluntad de sentido” como una fuerza motivacional central que opera dentro de una persona, el Análisis Existencial (en los últimos 20 años) ha ampliado esta teoría de la motivación al detectar fenomenológicamente tres fuerzas motivacionales adicionales que preceden a la búsqueda de sentido. En un todo, éstas constituyen las Cuatro Motivaciones Existenciales Fundamentales: la pregunta fundamental de “estar en el mundo” en el medio de ciertos hechos dados; la fundamental de relacionarse con la vida; la fundamental de ser uno mismo como individuo; y la fundamental de desarrollar y darle sentido a la propia vida.

“Quien conozca un ‘porqué’ de su existencia superará casi todos los ‘cómos’.”

(Frankl [1, p. 103] reformulando a Nietzsche)

Antecedentes históricos

El Análisis Existencial y su rama accesoria la Logoterapia fueron fundadas en 1920 por el neurólogo y psiquiatra vienes Viktor E. Frankl² (1994, 1967, 1938). Se hace referencia a la Logoterapia como la “Tercera Escuela Viena de Psicoterapia” siguiendo a las psicoterapias de Freud y Adler (Soucek, 1948; Hofstätter, 1998). Entrenado como neurólogo, el temprano interés de Frankl en la psicoterapia lo condujo a una correspondencia con Sigmund Freud al comienzo de sus veinte años. Luego Frankl continuó su entrenamiento psicoterapéutico en la escuela de Alfred Adler de Psicología Individual.

Durante estos años de entrenamiento y a finales de los años veinte, el pensamiento psicoterapéutico de Frankl tomó una forma bajo la influencia de los maestros Adlerianos Oswald Schwartz y Rudolf Allers (Längle, 1985; Frankl, 1988). Frankl comenzó un compromiso de por vida con la psicología y la psicoterapia desarrollando una teoría para combatir lo que el daba en llamar el creciente “psicologismo” dentro de este campo. Por “psicologismo” Frankl se refería al procedimiento “seudo científico [que] presume analizar cada hecho a partir de su origen psíquico, y, en base a esto, decretar si su contenido es válido o no”. (Frankl, 1946, p. 15) Los intereses de Frankl se enfocaron en lo que daba en llamar la dimensión “específicamente humana”. Para Frankl las facultades filosóficas y espirituales de los seres humanos señalaban no sólo a una necesidad fundamental sino también a la búsqueda intencional de sentidos y valores. Frankl creía que nuestra motivación primordial era la “voluntad de sentido”, la búsqueda activa y deliberada de sentido en nuestras vidas. Con frecuencia Frankl contrastaba la “voluntad de sentido” con la “voluntad de placer” de Freud, y con lo que el resumía como la “voluntad de poder” de Adler (Frankl, 1988).

Frankl escribió su primer manuscrito completo sobre Logoterapia antes de ser deportado de Viena a los campos de concentración en 1941 (Frankl, 1946). Frankl atribuye a tres cosas su supervivencia al horror de los campos (Frankl, 1946, 1985). Primero, la relación con su familia, una relación que mantuvo viva en su corazón y en su mente. Esto incluía la fuerte esperanza que la familia se volvería a unir. Segundo, la determinación de Frankl de rescribir su perdido manuscrito. Frankl atribuye el desafío creativo y mental de recrear este manuscrito a partir de la memoria como un factor importante para mantenerse con vida. Y por último, Frankl reconoce su profunda fe. El manuscrito reconstruido fue escrito luego de la liberación de Frankl y fue publicado finalmente en inglés bajo el título de “El Médico y el Alma” (The Doctor and the Soul) en 1955 (Frankl, 1946). Frankl también escribió, describió e informó acerca de las etapas psíquicas y físicas experimentadas por los presos en los campos. Su informe más famoso se transformó en el libro titulado “El Hombre en Busca de Sentido” (Man’s Search for Meaning) (Frankl, 1985).

La intención de Frankl fue que la Logoterapia actuara como un complemento de las psicoterapias de los años 30. No estaba destinada a actuar como una teoría general en sí misma. Como se afirma, Frankl quería que la Logoterapia actuara como un correctivo sobre lo que el vio como una tenden-

cia creciente hacia el “psicologismo”. La Logoterapia se concentraba en un estudio específico de la humanidad, uno que apelaba al sufrimiento que nace de una pérdida del sentido (Frankl, 1994, 1988, 1967, 1946, 1938).

“Logos” simplemente quiere decir “sentido”. Por lo tanto, Logoterapia es la “terapia del sentido” o una “psicoterapia centrada en el sentido”. Frankl subrayaba que un individuo tenía el poder y la libertad de: decidir, tomar partido, adoptar una actitud y ser responsable. Estas cualidades específicamente humanas nos permiten lograr el sentido en nuestras vidas. De acuerdo con Frankl una persona no es un mero ser físico con impulsos psicológicos. Se debe agregar una dimensión espiritual³ a fin de abarcar esas cualidades y facultades humanas únicas que no pueden ser consideradas bajo procesos físicos o psíquicos. La “dimensión espiritual” comprende aquellas cualidades que nos “hacen existir”, cualidades que abren nuestra vida a lo que es posible, con sentido y de valor.

En los últimos 20 años ha habido progresos en el Análisis Existencial a través del trabajo realizado por la Sociedad de Logoterapia y Análisis Existencial en Viena, en especial en el área de la metodología (Längle, 2003a, 1994, 1993, 1990, 1988a; Längle y Probst, 1997). Hoy, el Análisis Existencial puede considerarse como una corriente independiente y primordial dentro de la psicoterapia. El Análisis Existencial ha evolucionado a partir de la “Logoterapia como un complemento a diversas psicoterapias” pasando a ser un método psicoterapéutico completamente desarrollado. El resto del trabajo da una descripción general del Análisis Existencial moderno, describiendo su modelo estructural⁴, presentando un caso de estudio y concluyendo con un comentario y un enfoque a la psicopatología.

El Análisis Existencial-Descripción General y Objetivo

El Análisis Existencial es una psicoterapia fenomenológica orientada a la persona⁵ (Poch y Längle, 1997). La palabra “existencia” yace en la médula del Análisis Existencial. La existencia desde nuestra perspectiva, denota lo que sencillamente puede llamarse una vida “completa”. Desde una perspectiva existencial, la realización de la existencia humana está caracterizada por la toma de decisiones (libertad, responsabilidad). En tanto que la “existencia” de un individuo se vivencia de forma única como “la propia”, el proceso de llegar a una decisión se encuentra adicionalmente influenciado por los contextos del

mundo particular de ese individuo. La vivencia subjetiva individual no es sólo el núcleo del Análisis Existencial. El Análisis Existencial subraya que aquello que constituye una existencia con sentido se encuentra conformado por diálogos continuos, relaciones e influencias mutuas que un individuo realiza con el mundo le rodea. [Frankl, 1959,1946, p. 160)

Las fijaciones, las distorsiones, la unilateralidad y los traumas influyen las vivencias, la conducta, las emociones y las percepciones individuales. El objetivo del Análisis Existencial es guiar a la persona a que experimente su vida auténtica y libremente. Esto se logra a través de un método práctico ayudando a que el individuo viva con un “consentimiento interno”, o con la capacidad de afirmar aquello que él o ella hace. La meta del Análisis Existencial podría resumirse así: ayudar a que la gente reconozca y esté de acuerdo con su conducta y sus emociones y viva a partir de un “consentimiento interno”. Esta descripción resuena en el concepto Rogeriano de congruencia (Rogers, 1961, 1966); sin embargo, el Análisis Existencial pone más énfasis en las decisiones activas y los compromisos que exhibe un individuo más que en el ánimo o el sentimiento orgánico que acompañe a esto. El análisis fenomenológico en pacientes (Allport, 1955; May, 1979; Längle, 2003b, 2000b, 1998a) mostró a través de los años que este consentimiento dado internamente (hablado y/o sentido) es un logro altamente complejo en el que el individuo aún a todas las capas relevantes de su existencia en un simple “sí” (lo que llamamos afirmación).

La teoría existencial de la motivación

Las dificultades para alcanzar el consentimiento interno (tales como un consentimiento parcial o no ponerse de acuerdo con una vivencia en particular) muestran mucho más acerca de la estructura de la existencia humana y de las necesidades personales que nos permiten consumir la vida de una manera satisfactoria y gratificante. La estructura del Análisis Existencial está formada por cuatro dimensiones y cada una de éstas corresponde a lo que llamamos motivaciones humanas fundamentales. Conforme a la Psicoterapia Existencial, la existencia humana, se encuentra motivada por algo más que los impulsos sexuales, el impulso de poder, el equilibrio o el liberarse de la tensión. Todas estas motivaciones comunes se encuentran agrupadas alrededor de las siguientes motivaciones más profundas (Längle y Probst, 1997⁶; Längle 1999). Estas

motivaciones profundas corresponden a: encontrar un fundamento para qué estamos en el mundo; relacionarnos estrechamente con eso que experimentamos como nuestra vida; ser nosotros mismos encontrando la propia identidad y autenticidad; y, reorientar los cambios constantes dentro de la existencia humana hacia desarrollos creativos para “llegar a ser” (lo que corresponde al concepto existencial de sentido) (Längle, 2003b; Längle y Probst 1997⁷; Frankl, 1994; Rogers, 1966; Allport, 1955). Ante todo, estamos orientados a encontrar y descubrir las respuestas a estas cuatro categorías. La forma de concretar estas motivaciones es tomar conciencia de nuestro “enfoque” de la vida y nuestra existencia, y dar a ambas una respuesta personal (nuestro consentimiento). Estas cuatro categorías tiene analogías históricas en Binswanger (1946), Boss (1963), Maslow (1954), Yalom (1980) y en realidad en Epstein (1993), ver también Grawe (1998) y una base filosófica en el “Existencialismo” de Heidegger (1926; Längle, 2004). La frustración en estos niveles tan profundos de motivación conduce a vivencias perturbadoras como la inseguridad, la apatía, el vacío, la decepción y el aburrimiento, y la falta de sentido (Frankl, 1967, 1959, 1946, 1988; Längle, 2003a, 2000b, 1994, 1993, 1992a; Stumm y Wirth, 1994; 2000; Kolbe, 1992; Längle y Probst, 2000, 1995; Längle; Kundi, Wurst, Längle, 2003) y, finalmente, a la psicopatología . Para una descripción histórica general ver en Frankl (1997, 1982) para una introducción general ver en Längle (1999, 1992b); Längle y Görtz (1993) para estudios específicos ver debajo de cada categoría.

Debido a que estas cuatro dimensiones estructurales dan lugar a la existencia bajo todas las circunstancias, la actividad humana tiende a orientarse (motivarse a sí misma) hacia acceder a una relación con ellas sea dándoles poder o fortaleciéndolas. Por lo tanto, las cuatro dimensiones estructurales de la existencia pueden ser categorizadas psicológicamente como las cuatro “motivaciones existenciales fundamentales”. En tanto que Frankl consideró a la búsqueda de sentido (“voluntad de sentido”) como la motivación más profunda y primaria de una (Frankl, 1994, 1988, 1967), la teoría contemporánea del Análisis Existencial encontró tres motivaciones adicionales que precede a la motivación de sentido. (Längle y Görtz, 1993; Längle y Probst 1997; Längle 1992a).

1. Una persona está básicamente motivada por la *Pregunta Fundamental de la Existencia*: Soy – ¿Puedo ser? Tal pregunta toma en consideración tanto las circunstancias concretas (hechos) de mi ser aquí en primer lu-

gar así como también mi propio poder para soportar o cambiar las actuales condiciones de mi vida. Para lograrlo necesitamos tres requisitos previos importantes: espacio, protección y apoyo. Una persona experimenta éstas en sumo grado cuando se siente aceptado. A su vez, esto le permite a la persona abrazar una actitud de aceptación hacia sí mismo y los otros. Sentirse aceptado genera un sentimiento de seguridad acerca de la propia existencia de uno. Sin la vivencia de seguridad, una persona lucha esencialmente por su misma existencia. Las perturbaciones en este nivel existencial conducen a problemas de ansiedad y forman el componente psíquico de la esquizofrenia (Längle, 1997a, 2003c, 1996, 1988a, 49, Längle y Görtz, 1993).

2. Una persona está motivada por la *Pregunta Fundamental de la Vida*: Estoy vivo – ¿Me agrada esto? Esta pregunta implica nuestra relación con la vida. ¿Nos relacionamos de forma positiva con la vida (estamos literalmente “atraídos” por la vida) a tal punto que podemos dar nuestro consentimiento a vivir (esto también significa ser capaces de vivir con lujuria y sufrimiento, por ejemplo)? El requisito previo para experimentar el valor de la vida es tener relaciones, tiempo y acercamientos. Estas experiencias, a su vez, le permiten a una persona dedicarse a otras personas, a la comunidad, a causas. Sentir y vivenciar el valor de la propia vida resuena en un sentimiento profundo de que es bueno que “Yo” exista (es bueno que “Yo” esté aquí). No poder ponerse de acuerdo con esta dimensión transforma la vida en una carga; vivir sin el consentimiento interno es el equivalente existencial a estar depresivo. (Längle, 2003d, 2003e, 1994, 1993, 1991, Längle y Görtz, 1993).
3. Una persona está motivada por la *Pregunta Fundamental de ser él/ella Mismo/a*: Soy yo mismo – ¿Me siento especial y único? ¿Siento que se me permite y se me alienta a ser de la forma que soy, a comportarme de la forma en que lo hago? ¿Experimento reconocimiento, respecto y aprecio por mi propia valía? Estas vivencias y sentimientos son el resultado de la atención, la justicia, el reconocimiento y el aprecio. Esto a su vez le permite a una persona “aferrarse a sí misma” activamente, a delinear su propia identidad de la de los otros como así también a reconocer y respetar la valía de los otros. Las perturbaciones en este nivel conducen

a un complejo dramático de síntomas y a los principales desórdenes de la personalidad. (Längle, 2002a, 1990, Längle y Görtz, 1993; Tutsch, 2003; Furnica, C. (2003); Kernberg, 1992, 1975; Kohut, 1971; Masterson, 1999; Jöbstl, 2002a, 2002b, 2002c; Klun, 2002; Probst y Probst, 2002).

4. Una persona está motivada por la *Pregunta Fundamental del continuo desarrollo y cambio*: Estoy aquí por un tiempo – ¿Con qué fin? ¿Con qué propósito? ¿Con cuáles habilidades o en qué contextos más grandes me veo a mí mismo? ¿Para qué vivo? Esta dimensión de la existencia torna a nuestras contribuciones a la vida en un todo con sentido. Una persona experimenta el sentido cuando siente que se ha comprometido en tareas dignas o que se encuentra orientada a posibilidades que se develarán en el futuro. Este tipo de “sentido existencial” (Frankl, 1985, 1967, 1946; Längle, 2002b, 1998b, 1992) puede encontrarse en tareas sociales o ambientales, en el trabajo digno y necesario, en deberes valiosos y gratificantes, en adoptar actitudes positivas ante las situaciones cambiantes como así también en disfrutar placenteramente de las situaciones, encuentros, de la naturaleza, el arte, etc. (Frankl, 1946)⁸.

Un tipo ulterior de sentido que no depende de nuestra propia actividad se llama el “sentido ontológico”. Esto se relaciona con el sentido de ser en sí mismo (por ejemplo, cuál es el sentido de mi enfermedad). Estas meta preguntas, si así lo desea, encuentran su respuesta sólo en la filosofía, la fe o la religión (Längle, 1998b). Las experiencias y los sentimientos en esta cuarta dimensión de la existencia le permiten a una persona sincronizarse con el mundo. Como agregado, le permiten a una persona descubrir y realizar su sentido único y personal en cada y toda situación. Las perturbaciones a este nivel conducen a una inclinación al suicidio y la dependencia. (Frankl, 1967, Längle, 2003c, 2002a, 2001, 1998b, 1997a, 1997b 1992; Nindl, 2001; Garfield, 1973; Lukas, 1971; Maddi, 1967; Längle, Orgler y Kundi, 2000; Harlow, Newcomb y Bentler, 1986; Katz, 1988, Newcomb y Harlow, 1986; Paddelford, 1974; Waisberg y Porter, 1994; Becker, 1985; Zika y Chamberlain, 1992; Rever, 1987; Reker, 1987; Debats, 1996; Wong y Fry, 1998; Längle, Orgler y Kundi, 2003).

El análisis existencial en la práctica

El enfoque del Análisis Existencial es fenomenológico. Durante las sesiones el terapeuta se guía a partir de lo que dice el paciente. No se intenta interpretar lo que el paciente dice sino más bien el terapeuta intenta *comprender* lo que transmite el presente contexto. Más aún, el Análisis Existencial se enfoca en establecer un intercambio de diálogo entre el paciente y su mundo. (Längle, 2004).

El Análisis Existencial ve al individuo firmemente embebido en las circunstancias de su vida. Desde una perspectiva Analítica Existencial, la enfermedad mental se origina en lo que podría llamarse un aislamiento parcial. Esto significa una perturbación en las experiencias, el diálogo y las relaciones que una persona tiene subjetiva y objetivamente (Längle, 1992). Si la psicoterapia separase a una persona de manera artificial de las conexiones de su vida (por ejemplo, concentrándose parcialmente en sus impulsos, emociones, percepciones, deseos), esto conduciría, a nuestro entender, a una distorsión de la existencia humana como un “todo”. (Frankl, 1967, 1959, Heidegger, 1926; Längle, 2004).

Dado que la vida sucede en el presente, el Análisis Existencial *comienza* con lo que actualmente está en desacuerdo para el paciente. No obstante, todas las vivencias del paciente, sean del presente o del pasado, se tratan a fin de “abrir un futuro” para el paciente y para subrayar los requisitos posibles (las opciones posibles) necesarias para dar un paso hacia el futuro. Hemos mencionado que el Análisis Existencial considera a la vida como “nacer”. ¿Cómo se obstaculiza la existencia?

1. Puede ser que cargas o hechos específicos del pasado vengan a ensombrecer el presente. En tales casos, el Análisis Existencial usa el *método biográfico* – un enfoque fenomenológico para superar hechos no digeridos del pasado (Kolbe, 1992). En contraste con el psicoanálisis, el enfoque del Análisis Existencial no es arqueológico (Freud) ni histórico. En vez de una exploración sistémica del pasado del paciente, el Análisis Existencial es un “análisis de proyecto”. Esto implica elucidar aquellas áreas de la vida del paciente que demuestran ser un impedimento en su vida presente. El sufrimiento pasado es el objetivo del trabajo Analítico

Existencial sólo en tanto que éste obstruya a vida actual de un paciente. Debe señalarse que lo que puede estar obstruyendo o impidiendo la vida presente de un paciente puede estar causado por actitudes coartadoras hacia las pérdidas, conflictos o traumas de larga data. El Análisis Existencial se enfoca en estas actitudes y en cómo éstas pueden a su vez producir perturbaciones psicológicas y sufrimiento (Längle, 1994).

2. El trauma, el sufrimiento y las actitudes distorsionadas no constituyen la única razón para una vida insatisfecha. Aquellos que buscan ayuda y asistencia externa con frecuencia no siempre se dan cuenta de sus *propias capacidades y recursos*. En tales casos, el Análisis Existencial busca alentar las capacidades únicas del paciente, sus emociones, su auto-aceptación y el enfoque de sí mismo. (Längle, 1994, 1993).
3. Algunas personas sufren de una deficiencia diferente. Estos pacientes no están sufriendo debido a hechos pasados o a su incapacidad de reconocer sus propias capacidades y recursos; con frecuencia vemos pacientes que carecen de un “¿Por qué?” en sus vidas. Una variedad de experiencias incluyendo pérdidas y crisis serias pueden llevarnos a sentimientos de vacuidad, a una vida carente de orientación y desprovista de sentido. (Frankl, 1988, 1946; Längle, 2002b, 1992).

Cuando la vida de una persona se ha abrumada, el terapeuta y el paciente buscan un “sendero de vida” dentro del diálogo Analítico Existencial. El terapeuta y el paciente intentan superar el trauma y el sufrimiento que lo bloquean y descubrir una dirección y orientación auténticas para el paciente. Cuando se descubren nuevas posibilidades para llevar una vida con sentido, el Análisis Existencial se transforma en “Logoterapia”. Esto significa tratar la perturbación asistiendo en la búsqueda por, y la concreción de un sentido. El siguiente caso de estudio iluminará este punto.

Un caso de estudio

Una mujer de cuarenta años de edad, soltera, viene sufriendo de depresión hace años. “Un día tengo la certeza de que me voy a matar. Ese día no está lejos. No hay nada que hacer al respecto”.

Su desesperación se transforma en el tema central de las siguientes sesiones. Sobresale el “no hay nada que hacer”: Cree que sólo hacer algo *útil* tiene sentido: ¿Útil para quién? Comenzamos con la firme convicción sobre qué tiene sentido. Si la vida no se corresponde a sus ideas y deseos, ella siente que no tiene valor. Para este individuo, la vida debe ser de servicio y manutención. Se torna evidente cómo su “concepto de vida” implica una psicopatología.

Este camino demuestra ser correcto y conduce a una *actitud “pre-existencial”* hacia su vida: “De otra forma no podría seguir”. En su rabia y desafío desarrolla ideas suicidas.

Esta actitud muestra su indignidad desesperanzada y depresiva hacia la vida: ¿Quién puede amar lo que uno “vulnera”?

Hablamos acerca del hecho de que la vida no siempre se ajusta a las condiciones que quisiéramos imponerle. La vida nunca está a *mi* servicio ya que, al final, estoy aquí para enfrentarla en vez de esperarla (“giro existencial”). Este punto la impacta: “Siento una terrible furia porque la vida es así. No fui yo, después de todo, quien me trajo al mundo. Esto es ultraje: estoy aquí sin que me hayan consultado y no puedo esperar nada”. Comenzamos entonces a luchar por alcanzar una nueva actitud hacia la vida, a partir de un diálogo entre iguales.

Durante años la paciente se mantuvo en los mismos supuestos de que las necesidades particulares deben estar cubiertas antes de que esté deseosa de aceptar la vida. Quiere tener una pareja e hijos –aún sigue esperando. Mientras tanto, se ha petrificado en su rabia. Luego de años de decepciones busca alivio en el alcohol y los tranquilizantes, y desde entonces, no logra paz mental, ansía la muerte.

En casos como estos con una fijación masiva, donde las suposiciones y actitudes han vuelto al paciente literalmente pasivo, el Análisis Existencial, tal como sucede con muchas psicoterapias, comienza intentando comprender la biografía y las experiencias que han conducido al paciente a tales actitudes.

Tendría un valor terapéutico si esta mujer llegase a comprender porqué se ha transformado en esto. Esto le daría mayor acceso a sí misma, mayor conocimiento de sí misma y podría establecer una relación interna consigo misma. Todos estos son procedimientos para determinar la segunda motivación existencial (la pregunta de la vida, la relación que uno tiene con la vida) que se encuentra fundamentalmente perturbada en la depresión. Si no, cómo podría abandonar esta actitud a la que la mayor parte de su vida y de su fracaso

estuvieron íntimamente atadas. Es necesario a través del trabajo biográfico revelar su verdadera lucha en busca de una vida satisfactoria y con sentido. La razón de su fracaso no es simple y unilateral. Se va comprendiendo cada vez más a medida que ella explore los tantos contratiempos y reveses que sufriera a lo largo de su vida. Posteriormente trabajamos estas heridas utilizando el método de Análisis Existencial Personal (Längle 1994, 2000b, 2003e). Como resultado puede ver por primera vez cómo su vida puede en realidad ser un éxito.

También trabajamos de forma paradójica a fin de inculcarle cuán vital y necesario sería que tome alguna distancia de sus demandas (actitudes sobre la vida), ya que éstas bloquean gran parte de su actividad. “¿Qué haría si supiera que de ahora en más sus exigencias nunca se verían satisfechas?” En este punto de la terapia la paciente ya alcanzó cierta relación con su vida: “Extrañamente pienso acerca de esto con frecuencia. Si supiera que voy a estar sola por el resto de mi vida, viviría con mayor facilidad. Muchas veces me enoja tener un deseo tan fuerte”. Claudicante y tentativamente la paciente permite ser guiada durante las siguientes dos horas hacia una actitud nueva y abierta (fenomenológica), es decir, aceptar la vida tal cual llega. Es sólo entonces cuando ella puede ocuparse de su vida de manera con sentido. Intentamos el sentido existencial de la vida: hacer lo mejor con los hechos dados. “¿Quiere intentar sólo por hoy decirle sí a su vida –y con este sí hacer que su vida se transforme, tal como lo es hoy, en la pareja que ha deseado por tanto tiempo? Su determinación inicial y vacilante de renunciar a cualquier hombre por un sólo día y vivir a conciencia sola le dio un respiro. Pronto un día se transformó en varios días. Comenzó a sentir la calma que tanto había deseado. No era la calma de la aniquilación sino la calma que proviene de la protección contra sus deseos condicionadores. Con su actitud “condicional” había alejado a la vida. Finalmente, su ecuanimidad adquirida le permitió sentirse verdaderamente viva.

Un proceso como el descrito puede llevar meses y algunas veces, años particularmente cuando hay actitudes endurecidas. Perder las actitudes endurecidas requiere de un proceso de intervenciones (Längle, 2003e) y de fortalecer la relación del paciente con su vida. Esto puede lograrse a través del trabajo del paciente cuando experimenta su vida como algo valioso y con sentido.

Conclusión

En los últimos 20 años el amplio enfoque filosófico de la Logoterapia de Frankl se ha expandido a través del trabajo de la Sociedad de Logoterapia y Análisis Existencial de Viena (GLE-International, Viena). El desarrollo del Análisis Existencial Personal (Personal Existential Analysis [PEA]) amplió la metodología utilizada en el Análisis Existencial (Längle, 2003e, 2000, 1994). El Análisis Existencial usa las cuatro motivaciones fundamentales y los métodos de AEP para lograr una psicoterapia efectiva. Como agregado a esto, la investigación reciente trata la comprensión de los desórdenes de la personalidad y la consiguiente terapia (Längle 2002b, Narcissism, 2002). Asimismo, actualmente se llevan a cabo estudios empíricos acerca de la efectividad de la práctica y el entrenamiento psicoterapéutico, la salvaguarda de la calidad en función de la terapia y la efectividad de la terapia en los hospitales (Längle, Görtz, Rauch, Jarosik, Haller, 2000; Existenzanalyse, 2000, 2001).

Un entrenamiento completo en Psicoterapia Existencial requiere de 5 a 6 años. El entrenamiento comprende teoría, práctica, experiencia personal y supervisión. Existen diversos centros de entrenamiento en ciudades de Austria, Alemania, Suiza, Rumania, Argentina; Praga, Moscú, Santiago de Chile, y Ciudad de Méjico. Hay centros adicionales que ofrecen formas abreviadas de entrenamiento (cerca de 2 ó 3 años de “entrenamiento terapéutico”) en regiones de habla alemana. Están planeados para los años 2004/05 programas de entrenamiento en Polonia, Australia, Los Estados Unidos y Canadá.

Se puede obtener un programa de estudio que detalla los temas y métodos destacados en este trabajo de la secretaría en Viena o en www.existential-analysis.org.

Bibliografía

- ALLPORT, G. W. (1955). Ser. Consideraciones Básicas para una Psicología de la Personalidad [Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality]. New Haven: Yale University Press.
- BECKER, P. (1985). Sinnfindung als zentrale Komponente seelischer Gesundheit. In: Längle A, ed. Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe. Munich: Piper.

- BINSWANGER, L. (1946). Escuela de pensamiento de análisis existencial [The existential analysis school of thought]. En: May R, Angel E, Ellenberger HF, eds. *Existence*. Nueva York: Basic Books, 1958.
- BOSS, M. (1963). *Psicoanálisis y Dasein-análisis* [Psychoanalysis and Dasein-analysis]. Nueva York: Basic Books.
- DEBATS, D.L.(1996) El Sentido en la Vida: Relevancia clínica y poder predictivo [Meaning in life: Clinical relevance and predictive power]. *Revista Británica de Psicología Clínica* [British Journal of Clinical Psychology]; 35,503-516.
- EPSTEIN, S. (1993). Emoción y autoteoría [Emotion and self-theory]. En: Lewis M, Haviland J, eds. *Manual de las Emociones* [Handbook of Emotions]. Nueva York: Guilford.
- EXISTENZANALYSE (2000, 2001). 17, 3, & 18, 1, (dos revistas específicas sobre los nuevos estudios empíricos en el Análisis Existencial).
- FURNICA, C. (2003). El Desorden de Personalidad "Paraexistencial" [The „Para-Existential” Personality Disorder]. *Psicoterapia Europea* [European Psychotherapy]; 4,97-106.
- FRANKL, V.(1997). *Theorie und Therapie der Neurosen*. (7th ed.) Munich: Reinhardt.
- (1994) *Logotherapie und Existenzanalyse*. Texte aus sechs Jahrzehnten. Munich: Quintessenz.
- (1988). La Voluntad de Sentido. Fundamentos y Aplicaciones de la Logoterapia [The Will to Meaning. Foundations and Applications of Logotherapy]. Nueva York: Nal Penguin.
- (1985). El Hombre en Busca de Sentido [Man's Search for Meaning]. Nueva York: Washington Square Press.
- (1982) *Psychotherapie in der Praxis*. Viena: Deuticke.
- (1967). Psicoterapia y Existencialismo. Trabajos Escogidos sobre la Logoterapia. [Psychotherapy and Existentialism Selected Papers on Logotherapy]. Nueva York: Simon & Schuster.
- (1959). "Grundriß der Existenzanalyse und Logotherapie". En: Frankl, V.; v Gebattel, V.; Schultz, J. H., eds. *Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie*. Munich: Urban & Schwarzenberg, vol. III; 663-736.
- (1946) El Médico y el Alma. De la Psicoterapia a la Logoterapia. [The Doctor and the Soul. From Psychotherapy to Logotherapy]. Nueva York: Random House, 1973. (German: Ärztliche Seelsorge. Vienna: Deuticke, 1982. Después de 1987: Frankfurt: Fischer).
- (1938). Zur geistigen Problematik der Psychotherapie. *Zentralblatt der Psychotherapie* ;10: 33-45.
- FISCHER-DANZINGER, D. (2002). Experiencias sobre la terapia de un narco-psicótico sexualdelincuente. *Existenzanalyse*, 19, 70-75.

- GARFIELD, C. (1973). Una investigación psicométrica y clínica del concepto de vacío y anomia de Frankl [A psychometric and clinical investigation of Frankl's concept of existential vacuum and anomie]. *Psiquiatría [Psychiatry]*, 36:396-408.
- GRAWE, K.(1998). ed. *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- HARLOW, L. L. ; NEWCOMB, M. D. Y BENTLER, P.M. (1986). Depresión, autodetracción, uso de sustancias y formación de ideas suicidas: Carencia de un propósito de vida como factor mediador [Depression, self-derogation, substance use, and suicide ideation: Lack of purpose in life as a mediational factor]. En: *Revista de Psicología Clínica [Journal of Clinical Psychology]*; 42,5-21.
- HEIDEGGER, M.(1926). *El Ser y el Tiempo [Being and Time]*. Oxford: Blackwell, 1962.
- HOFSTÄTTER, P. R. (1998). *Psychologie*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1957.
- JÖBSTL, B. (2002a). Der Narzißt und die Angst. En: *Existenzanalyse*, 19, 63-69.
- (2002b) Mein ganzes Leben war nur Leiden. En: *Existenzanalyse*, 19:21-27.
- KERNBERG, O. F. (1975). Condiciones Fronterizas y Narcisismo Patológico [*Borderline Conditions and Pathological Narcissism*]. Nueva York: Aronson.
- (1992). La Agresión en los Desórdenes de la Personalidad y las Perversiones [*Aggression in Personality Disorders and Perversions*]. New Haven: Yale University Press.
- KATZ, S. (1988). El concepto del sentido de la vida y su operatividad respecto del diagnóstico y el tratamiento de drogadictos [*The concept of meaning of life and its operationalization in regard to the diagnosis and treatment of drug addicts*]. Zurich: disertación del doctorado no publicada unpublished doctoral dissertation, University of Zurich.
- KOLBE, C.(1992). ed. *Biographie. Verständnis und Methodik biographischer Arbeit in der Existenzanalyse*. Viena: GLE.
- KOHUT, H.(1971). El Análisis del Sí Mismo. Un enfoque sistemático al Tratamiento Psicoanalítico de los Desórdenes de la Personalidad Narcisita [*The Analysis of the Self. A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*]. Nueva York: International University Press.
- KUNDI, M.; WURST, E. Y LÄNGLE, A.(2003). Aspectos Análíticos Existencial de la Salud Mental [Existential Analytical Aspects of Mental Health]. En: *Psicoterapia Europea [European Psychotherapy]*, 4:87-96.
- KLUN, C.(2002). Geliebter Albtraum. En: *Existenzanalyse*, 19, 76-81.
- LÄNGLE, A. (2004) Dialogik und Dasein. Zur Initiierung des psychotherapeutischen Prozesses und der alltäglichen Kommunikation. *Daseinsanalyse*, 20,211-226.
- (2003a). *Emotion und Existenz*. Vienna: Facultas University-Press.

- (2003b). El Arte de Involucrar a la persona [The Art of Involving the Person]. *Psicoterapia Europea [European Psychotherapy]*, 4:25-36.
- (2003c) Burnout – Sentido Existencial y Posibilidades de Prevención [Burnout – Existential Meaning and Possibilities of Prevention]. En: *Psicoterapia Europea [European Psychotherapy]*, 4,107-121.
- (2003c). Im Bann der Angst. Das versteckte Wirkprinzip der Paradoxen Intention von V. Frankl. *Existenzanalyse*, 20, 4-11.
- (2003d). "Wertberührung – Bedeutung und Wirkung des Fühlens in der existenzanalytischen Therapie". En: Längle A, ed. *Emotion und Existenz*. Vienna: Facultas University-Press.
- (2003e). El Método del "Análisis Existencial Personal". [The Method of "Personal Existential Analysis"]. En: *Psicoterapia Europea [European Psychotherapy]*, 4,37-53.
- (2002a). *Wenn der Sinn zur Frage wird*. Viena: Picus,.
- (2002b). *Hysterie*. Vienna: Facultas University-Press.
- (2002c) Die grandiose Einsamkeit. Narzißmus als anthropologisch-existentielle Phänomen. In: *Existenzanalyse 2002*; 19:12-24. Also: Grandiosnoe odinotschestwo. Narzissizm kak antropologitschesko-eksistenzialnij fenomen. *Moskowskij psichoterapewtitscheskij*, 2,34-58.
- (2002d). *Sinnvoll leben*. (5th ed.) Freiburg: Herder.
- (2001). La vejez desde una perspectiva analítica existencial [Old age from an existential-analytical perspective]. *Informes de Psicología [Psychological Reports]*, 89, 211-215.
- (2000a). Preguntas Existenciales de los Mayores [Existential Questions of the Elderly]. En: *Revista Médica Internacional [Intern. Medical Journal]*; 7:193-196.
- (2000b). *Praxis der Personalen Existenzanalyse*. Vienna: Facultas University-Press.
- (1999). Die existentielle Motivation der Person. *Existenzanalyse*, 16, 18-29.
- (1998a). Guía para la Persona [Guide to the Person]. Newsletter of the Society for Existential Analysis, 4.
- (1998b). "Zur ontologischen und existentiellen Bestimmung von Sinn. Analyse und Weiterführung des logotherapeutischen Sinnverständnisses". En: Csef H, ed. *Sinnverlust und Sinnfindung in Gesundheit und Krankheit*. Gedenkschrift für Dieter Wyss. Würzburg: Königshausen und Neumann. pp.247-258.
- (1997a). Die Angst als existentielle Phänomen. Ein existenzanalytischer Zugang zu Verständnis und Therapie von Ängsten. *Psychotherapie, Psychosomatik und Psychologie*, 47, 227-233.

- (1997b). "Existenzanalytische Aspekte der Sucht". In: Fleisch E, Haller R, Heckmann Welt, eds. *Suchtkrankenhilfe. Lehrbuch zur Vorbeugung, Beratung und Therapie*. Weinheim: Beltz.
- (1996) Der Verlust des Zusammenhalts. Psychopathologie und existentielle Themen in der Schizophrenie. *Existenzanalyse, 13*, 13-22.
- (1994). Análisis Existencial Personal [Personal Existential Analysis]. En: Actas, 16^o Congreso Internacional de Psicoterapia IFP. Seúl: Academia de Psicoterapia de Corea.
- (1993). Wertbegegnung. Phänomene und methodische Zugänge. *Tagungsbericht der GLE 1+2, 7*. Viena: GLE.
- (1992a) ¿Qué buscamos cuando estamos en Busca de Sentido? La mayor Realidad y Sentido [What are we Looking for when we Search for Meaning? Ultimate Reality and Meaning].
- (1992b). Der Krankheitsbegriff in Existenzanalyse und Logotherapie. En: Pritz A, Petzold H, eds. *Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- (1991). "Depressive Verstimmung und Persönlichkeit, depressives Verhalten. Eine Fallstudie zur Interaktion von Psychopharmaka und existenzanalytischer Psychotherapie". In: Danzinger R, ed. *Psychodynamik der Medikamente. Interaktion von Psychopharmaka mit modernen Therapieformen*. Vienna/New York: Springer.
- (1990). Psicoterapia del Análisis Existencial [Existential Analysis Psychotherapy]. Foro Internacional de Logoterapia [The International Forum of Logotherapy]; 13:17-19.
- (1988a). Entscheidung zum Sein. Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis. Munich: Piper.
- (1988b). "Simhandl C. Existenzanalyse bei einer schizoaffektiven Psychose". En: Längle A, ed. *Entscheidung zum Sein. V. E. Frankls Logotherapie in der Praxis*. Munich: Piper.
- (1985). "Titze m. frankl und die individualpsychologie. Anmerkungen zur konvergenz zweier wiener schulen der psychotherapie". In: *Wege zum sinn*. Editorial Munich: Piper.
- LÄNGLE A, GÖRTZ A. (1993). *Antrag für die Anerkennung der Existenzanalyse als methodenspezifische Ausbildungsrichtung für Psychotherapie*. Vienna: Bundesministerium für Gesundheit.
- LÄNGLE, A. Y PROBST, C. (1997). *Süchtig sein. Entstehung, Formen und Behandlung von Abhängigkeiten*. Viena: Facultas University-Press.
- (1995). Preguntas Existenciales de los Mayores ["Existential Questions of the Elderly"]. En: Hofmann P, Wieselmann G, Zapotoczky HG, eds. Con-

- ferencia Internacional sobre Envejecimiento, Depresión y Demencia [*International Conference on Aging, Depression and Dementia*]. Viena: Maudrich.
- LÄNGLE, A., ORGLER, C. Y KUNDI, M. (2000). *Existenzskala ESK*. Göttingen: Hogrefe-Beltz.
- (2003). La Escala de la Existencia. Un nuevo enfoque para evaluar la capacidad de encontrar sentido personal en la vida y lograr una realización existencial. [The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment]. En: *Psicoterapia Europea [European Psychotherapy]*, 4, 135-151.
- LÄNGLE A, GÖRTZ A, RAUCH J, JAROSIK H, HALLER R. (2000). Effektivitätsstudie zur Existenzanalyse. Explorativer Vergleich mit anderen Psychotherapiemethoden im stationären Setting. *Existenzanalyse*, 17, 17-29.
- LUKAS, E. (1971). *Logotherapie als Persönlichkeitstheorie*. Viena: disertación doctoral no publicada unpublished doctoral dissertation, University.
- MADDI, S. (1967). La neurosis existencial [The existential neurosis]. En: *Revista de Psicología Anormal [Journal of Abnormal Psychology]*, 72, 311-325.
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivación y Personalidad [Motivation and Personality]*. Nueva York: Harper & Row.
- MASTERSON, J. F. (1999). Los Desórdenes de la Personalidad: Una Nueva Mirada al Enfoque del Sí mismo Evolucionista y las Relaciones Objetales [*The Personality Disorders: A New Look at the Developmental Self and Object Relations Approach - Theory, Diagnosis, Treatment*]. Phoenix: Zeig, Tucker & Theisen.
- MAY, R. (1979). *La Psicología y el Dilema Humano [Psychology and the Human Dilemma]*. Nueva York: Norton.
- NARCISSISM (2002). Kongreßbericht der GLE-International. In: *Existenzanalyse*, 19.
- NEWCOMB, M.D. Y HARLOW, L.L. (1986). Hechos de la vida y uso de sustancias entre adolescentes. Efectos mediadores de la pérdida de control percibida y el sinsentido en la vida [*Life events and substance use among adolescents. Mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life*]. *Revista de Psicología Social y Personalidad [Journal of Personality and Social Psychology]*, 51, 564-577.
- NINDL A. (2001). Zwischen existentieller Sinnerfüllung und Burnout. *Existenzanalyse*, 18: 15-23.
- PADDELFORD, B. (1974). Relación entre involucrarse con drogas y el propósito en la vida [Relationship between drug involvement and purpose in life]. En: *Revista de Psicología Clínica [Journal of Clinical Psychology]*; 30, 303-305.

- POCH, V.; LÄNGLE, A. (1997). Der Personenzentrierte Ansatz und die Existenzanalyse / Logotherapie. Jochen Sauer im Gespräch mit Alfred Längle. En: Korunka C, editorial Begegnungen: Psychotherapeutische Schulen im Gespräch. Viena: Facultas University-Press, 95-119.19
- PROBST, M. Y PROBST, C. (2002). Narzißmus bei Kindern und Jugendlichen. *Existenzanalyse*, 19, 82-86.
- PROBST, C.(2002C). THERAPIE EINES PATIENTEN MIT BORDERLINE-Persönlichkeitsstörung. *Existenzanalyse*, 19:32-34.
- REKER, G.T.; PEACOCK, E.J., WONG, P.T (1987). Sentido y propósito en la vida y en el bienestar: Una perspectiva de longevidad [*Meaning and purpose in life and well-being: A life span perspective*]. En: Revista de Gerontología [*Journal of Gerontology*], 42:44-49.
- ROGERS, C. R. (1961). El Proceso de convertirse en persona [*On becoming a person*]. Boston: Houghton Mifflin.
- (1966). Psicoterapia centrada en el cliente [Client-centered therapy]. En: Editorial Arieti S. Manual americano de psiquiatría [*American handbook of psychiatry*], vol. 3. Basic Books : Nueva Cork.
- SARTRE, J.P. (1958). El Ser y la Nada [*Being and Nothingness*]. London: Routledge.
- STUMM,G.; WIRTH, B. (1994). *Psychotherapie. Schulen und Methoden*. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis. Viena: Falter.
- STUMM, G.; PRITZ, A. (2000) eds. *Wörterbuch der Psychotherapie*. Viena: Springer.
- SOUCEK, W. (1948). Die Existenzanalyse Frankls, die dritte Richtung der Wiener Psychotherapeutischen Schule. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 73, 594.
- TUTSCH, L.(2003). De la Fenomenología y Terapia de la Perturbación de la Personalidad Narcisista [*Of the Phenomenology and Therapy of Narcissistic Personality Disturbance*]. En: Psicoterapia Europea [European Psychotherapy]; 4:71-85. 56
- WAISBERG, J.L. Y PORTER, J.E. (1994). El propósito en la vida y los resultados del tratamiento de la dependencia al alcohol [Purpose in life and outcome of treatment for alcohol dependence]. En: Revista Británica de Psicología [*British Journal of Psychology*], 44, 49-63.
- WONG, P.T.P. Y FRY, P.S. (1998).eds. La Búsqueda Humana de Sentido. Un Manual para la Investigación Psicológica y las Aplicaciones Clínicas [The Human Quest for Meaning. A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications] Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- YALOM, I.D. (1980). Psicoterapia Existencial [*Existential Psychotherapy*]. Nueva York: Basic Books.

ZIKA, S. Y CHAMBERLAIN, K. (1992). Sobre la relación entre el sentido en la vida y el bienestar psicológico [On the relation between meaning in life and psychological well-being]. En: Revista Británica de Psicología [*British Journal of Psychology*], 83,133-145.

Notas

¹ El Análisis Existencial es una teoría psicológica general. Basado en la práctica y los estudios empíricos, el Análisis Existencial fue aprobado por las autoridades de la salud en Austria y Suiza como un enfoque psicoterapéutico significativo a indicarse para el tratamiento de todo tipo de desórdenes y enfermedades psicológicas y psicosomáticas.

² (1905-1997).

³ Una tercera dimensión de la psique humana como agregado a las dimensiones somáticas y psicológicas.

⁴ Las cuatro motivaciones existenciales fundamentales.

⁵ Es cercano al concepto de Carl Rogers.

⁶ Véase en pp. 149-169.

⁷ pp. 149-169.

⁸ 42ff., 68.

El tamaño del efecto en la investigación psicológica

Effect dimension on psychological research

Nuria Cortada de Kohan

Profesora Honoraria de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Guillermo Macbeth

Becario postdoctoral del Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Instituto de Investigaciones Psicológicas
de la Universidad del Salvador (IIPUS)¹

Resumen

El propósito de este trabajo es centrarse en la pregunta más común que suele hacerse el investigador cuando comienza un estudio: ¿Con cuántos casos necesito trabajar? Los investigadores son cuidadosos con sus procedimientos pero a menudo no tienen en cuenta un tema fundamental de la estadística que les concierne directamente. Suponiendo que la hipótesis del investigador es cierta, es necesario determinar el tamaño de la muestra (n) que se necesita para dar a esta hipótesis una posibilidad razonable de demostrar que es correcta. El tamaño del efecto es el grado en que el fenómeno en cuestión se presenta en la población, es decir, el grado en que la hipótesis nula es falsa. Se presenta aquí el modo de representar el tamaño del efecto en una investigación según Jacob Cohen.

Abstract

The aim of this work is to offer an account of the commonest question than the researcher in psychology usually asks at the beginning of every project: How many cases do I need? The researchers are careful with their procedures but often they do not consider a fundamental subject of statistics that concerns to them directly. Supposing that the hypothesis of the

¹ Marcelo T. de Alvear 1314 (C1058AAV)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Teléfono: (+5411)-4813-3404
Correo electrónico: ncortada@psi.uba.ar

investigator is certain, it is necessary to determine the sample size (n) that is needed to give to this hypothesis a reasonable possibility to demonstrate that it is, indeed, correct. The effect-size is the degree in which the effect under investigation appears in the population, that is to say, the degree in which the null hypothesis is false. It is presented in this paper the way to represent the effect-size according to Jacob Cohen.

Palabras clave: tamaño del efecto, potencia de una prueba, nivel de significación, número de casos.

Key words: effect-size, power analysis, significance level, number of cases.

Introducción

El propósito de este trabajo se centra en la pregunta más común que suele hacerse el investigador cuando comienza un estudio: ¿Con cuántos casos necesito trabajar? (Kraemer & Thiemann, 1987). En general, no se suele apreciar debidamente que en los análisis estadísticos existen dos hipótesis a considerar: 1) la hipótesis nula que supone que la variable investigada no tiene efecto y son los datos los que tendrán la posibilidad de rechazar este supuesto (Grissom & Kim, 2005); y 2) si se puede rechazar la hipótesis nula entonces la hipótesis alternativa se acepta. Así, el centro de la estadística aplicada ha sido principalmente evaluar la hipótesis nula, mientras que a menudo la consideración de la hipótesis alternativa (es decir, la hipótesis del investigador) ha sido olvidada.

Generalmente, se puede contestar de inmediato la siguiente pregunta: Si la hipótesis nula es cierta, ¿cuál es la probabilidad de rechazarla? El error de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera se llama *error alfa* o *error de Tipo I* y depende del nivel de significación elegido por el investigador (generalmente es del 5 ó del 1 por ciento). Sin embargo, raramente se puede contestar la siguiente pregunta: Si la hipótesis alternativa es aceptada ¿en qué porcentaje se podría rechazar? Este es el error de *Tipo II* o *error beta*, es decir, es el error de rechazar la hipótesis alternativa siendo ésta verdadera (Cohen, 1994). El valor $1 - \text{beta}$ se llama potencia del test estadístico y siempre es de desear que este valor sea lo más grande posible (Cohen, 1992b).

El propósito de este trabajo es señalar qué debe hacerse para fijar la potencia de cualquier estudio antes de comenzar la investigación. Esto llevará a poder establecer la aceptación de la hipótesis alternativa.

El cálculo del tamaño del efecto y sus implicancias en estudios científicos

Los investigadores generalmente son cuidadosos con los procedimientos de una investigación. Por ejemplo, los experimentalistas controlan la mayor parte de las variables, trabajan con muestras homogéneas, manipulan cuidadosamente las variables independientes, tratan de examinar a los participantes dentro de una franja de tiempo limitada, etc. A su vez, los que trabajan con investigaciones correlacionales definen con cuidado sus poblaciones y sus métodos de muestreo, establecen la confiabilidad y validez de sus instrumentos, hacen estudios piloto para cuidar todo el proceso, etc.

Sin embargo, a menudo los investigadores no tienen en cuenta un tema fundamental de la estadística que les concierne directamente. Suponiendo que la hipótesis del investigador es aceptada, es necesario determinar el tamaño de la muestra (n) que se necesita para dar a esta hipótesis una posibilidad razonable de demostrar su aceptación. Pero para determinar la n se deben contestar algunos interrogantes muy importantes. Por ejemplo: suponiendo que la hipótesis alternativa es aceptada para el parámetro que interesa, ¿cuál es el valor mínimo en el que el grupo experimental debe diferenciarse de algún grupo control o valor de referencia para que el investigador pueda estar completamente satisfecho de que ha establecido la validez de la hipótesis?

Para poder responder a la pregunta anterior, el investigador debe haber llevado a cabo algún estudio preliminar a partir del cual habrá sacado los datos cuantitativos para poder estimar el parámetro, por ejemplo, la media aritmética, el porcentaje, el coeficiente de correlación, etc., así como también debe haber estimado la variabilidad de dicho valor estadístico. La diferencia cuantitativa expresada (por ejemplo, la diferencia entre las medias del grupo control y el grupo experimental) se divide por la variabilidad (por ejemplo, la desviación estándar) y el resultado es el tamaño del efecto (Cohen, 1988).

El tamaño del efecto es el grado en que el fenómeno en cuestión se presenta en la población, es decir, el grado en que la hipótesis nula es falsa.

Así, el investigador se encuentra en condiciones de responder a la siguiente pregunta esencial: en el supuesto caso en que la hipótesis es aceptada, ¿qué probabilidad se quiere asignar a esta investigación para obtener un resultado significativo (es decir, para poder rechazar la hipótesis nula)? Este interrogante se responde a partir de la potencia del test de significación (Cohen, 1978, 1992a). En este punto, se presenta un problema. Si se asigna un valor de po-

tencia casi máximo como, por ejemplo, un valor de potencia de 0,99 entonces el investigador se encontrará seguro al aceptar la hipótesis, sin embargo, el número de casos necesarios (n) puede llegar a ser terriblemente grande, por ejemplo, alrededor de 150.000, lo cual imposibilita su estudio. En consecuencia, generalmente los investigadores se conforman con un valor de potencia de alrededor de 0,70 a 0,90. No obstante, siempre debe tenerse en cuenta que al trabajar con una potencia muy baja, menor que estos valores, es muy peligroso. Se comprende esta dificultad al establecer la relación entre los errores de Tipo II y I, es decir, estableciendo la relación β/α (Cohen, 1990, 1994). Por ejemplo, si un investigador usa un $\alpha = 0,05$ y una potencia de 0,40, entonces $\beta = 1 - 0,40 = 0,60$. La relación entre los errores de Tipo II y I (β/α) es de $0,60/0,05 = 12$. Esto implica que el error de Tipo I (α) es 12 veces más serio que el error de Tipo II (β).

Así, el poder o potencia de una prueba estadística es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando la hipótesis nula es falsa y, por lo tanto, debe ser rechazada. El poder aumenta a medida que el error de Tipo II o beta disminuye, es decir, cuando la potencia es igual a $1 - \text{beta}$. La potencia es la probabilidad de no cometer el error de Tipo II, esto es, de no dejar de ver un efecto o una relación en donde realmente existe.

Rosenthal y Rosnow (1991) señalan que el análisis de la potencia tiene dos propósitos fundamentales: 1) el diseño de una investigación; y 2) la evaluación de investigaciones ya realizadas, como en el meta-análisis (Macbeth, Cortada de Kohan & Razumiejczyk, en prensa), dado que el conocimiento de investigaciones anteriores resulta fundamental para determinar el tamaño necesario de una muestra y lograr un nivel de significación alto para el tamaño del efecto que se desea.

Existen diferentes modos de representar el tamaño del efecto en una investigación. Uno de ellos es el propuesto por Jacob Cohen (1988, 1990).

Cuando una investigación supone la comparación entre dos grupos, es común indexar el tamaño del efecto examinando la diferencia entre sus medias. Tales diferencias, sin embargo, tienen poco sentido aparte de la escala de medición usada. Por esto es útil dividir la diferencia de las medias por la sigma (σ) común a ambas, de modo que la diferencia se represente en unidades estándar. A estas diferencias estandarizadas Cohen las denominó d .

$$d = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sigma}$$

Cuando las σ no han sido informadas, una buena aproximación a d es la siguiente:

$$d = \frac{2t}{\sqrt{g \cdot l}}$$

Cohen ha proporcionado las tablas indispensables para siete pruebas estadísticas muy usadas, como t , r , χ^2 , F , etc. A su vez, este autor informa los valores aproximados del tamaño de efecto para cada prueba según sea un tamaño del efecto pequeño ($d = 0,20$), mediano ($d = 0,50$) o grande ($d = 0,80$). Informan las tablas, además, los tamaños de la potencia de 0,15 a 0,90 para cada tamaño el efecto, así como los valores para pruebas de tipo unilateral (un solo extremo) o bilaterales (dos extremos). Por ejemplo, con un efecto modesto de tipo mediano de 0,50 para la prueba t en cada grupo se necesita para una potencia de 0,80 (lo que es una beta de 0,20 y un alfa bilateral de 0,05) una muestra (n) igual a 64 casos en cada grupo. Si alfa = 0,01, entonces $n = 96$ casos en cada grupo.

Tabla 1

$\alpha = 0,01$ unilateral (prueba t para grupos independientes)

Potencia	0,70	0,80	0,90
$d = 0,20$	400	500	700
$d = 0,50$	69	84	110
$d = 0,80$	28	33	42

Tabla 2

$\alpha = 0,05$ unilateral (prueba t para muestras independientes)

Potencia	0,70	0,80	0,90
$d = 0,20$	250	300	450
$d = 0,50$	39	50	68
$d = 0,80$	15	20	27

Tabla 3

$\alpha = 0,01$ bilateral (prueba t para muestras independientes)

Potencia	0,70	0,80	0,90
d = 0,20	500	600	800
d = 0,50	80	96	120
d = 0,80	33	38	48

Tabla 4

$\alpha = 0,05$ bilateral (prueba t para muestras independientes)

Potencia	0,70	0,80	0,90
d = 0,20	300	400	600
d = 0,50	50	64	84
d = 0,80	21	26	34

Existen diversas variantes sobre el tamaño del efecto como, por ejemplo, la delta (Δ) de Glass (Clement, Mercier & Pastò, 2002; Rosenthal & Rosnow, 1991) que se define como la diferencia entre las medias de los grupos sobre las del grupo control, y la g de Hedges & Olkin (1985) que es la diferencia entre las medias, dividido por la s de ambos grupos combinados.

La importancia de la determinación del tamaño del efecto y del análisis de la potencia antes de comenzar una investigación ha determinado la existencia de una serie de hechos y condiciones que siempre deben tenerse en cuenta al diseñar un estudio, por ejemplo: 1) cuánto más fino es el nivel de significación, más grande debe ser el tamaño de la muestra (se necesitan más casos para una prueba a nivel alfa de $p = 0,01$ que a nivel $p = 0,05$); 2) las pruebas bilaterales (de dos extremos) necesitan muestras más grandes que las unilaterales; 3) cuánto más pequeño es el tamaño del efecto, más grande debe ser la muestra; 4) cuánto mayor sea la potencia, mayor será la muestra necesaria; 5) cuánto más pequeña es la muestra, menor es la potencia y mayor es la probabilidad del error de la estimación; 6) una muestra de 20 o menos casos tiene un gran riesgo de error, de modo que no es recomendable; y 7) nunca debe hacerse una encuesta de opinión con menos de 1000 casos.

Conclusiones

Cuando el investigador quiere averiguar la n necesaria en un estudio con dos muestras independientes (control y experimental), debe pensar en la n como una función del tamaño del efecto (d), del alfa (unilateral o bilateral) y de la potencia. Por ejemplo, si un investigador desea una potencia de 0,80 para detectar un tamaño del efecto de 0,50 (d mediano) con un alfa = 0,05 (bilateral) hallará en las tablas de Cohen la cantidad de casos necesarios, en este ejemplo, $n = 64$ casos (en cada grupo). Si la prueba fuera unilateral, solo necesitaría $n = 50$ casos en cada grupo. Si se necesita un tamaño del efecto más fino ($d = 0,20$) en los ejemplos anteriores, necesitará en el primer ejemplo $n = 400$ (para cada grupo) y, en el segundo ejemplo, $n = 300$ (para cada grupo).

Bibliografía

- CLEMENT, M., MERCIER, P. & PASTO, L. (2002). Sample Size, Confidence, and Contingency Judgement. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 56(2), 128-137.
- COHEN, J. (1978). Partialled Products are Interactions; Partialled Powers are Curve Components. *Psychological Bulletin*, 85(4), 858-866.
- (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (Rev.Ed.)*. New York: Academic Press.
- (1990). Things I Have Learned (So Far). *American Psychologist*, 45(12), 1004-1012.
- (1992a). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- (1992b). Fuzzy Methodology. *Psychological Bulletin*, 112(3), 409-410.
- (1994). The Earth is Round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49(12), 997-1003.
- GRISSOM, R.J. & KIM, J.J. (2005). *Effect Sizes for Research*. London: LEA.
- HEDGES, L. & OLKIN, D. (1985). *Statistical Methods in Meta Analysis*. Ney York: Academic Press.
- KRAEMER, H.C. & THIEMANN, S. (1987). *How Many Subjects?* London: Sage.
- MACBETH, G., CORTADA DE KOHAN, N. & RAZUMIEJCZYK, E. (en prensa). El Meta-Análisis: La Integración de los Resultados Científicos. *Revista Evaluar*.
- ROSENTHAL, R. G. & ROSNOW, R. L. (1991). *Essentials of Behavioral Research. Research Methods and Data Analysis (2nd Edition)*. Boston, Mass.: McGraw Hill.

Plácido Horas, los cursos de Psicología I y II, y los inicios de la carrera de psicología en San Luis

*Plácido Horas, Psychology Courses I and II, and the beginnings
of the psychology profession in San Luis (Argentina)*

María Andrea Piñeda
Universidad Nacional de San Luis
(National University of San Luis)
CONICET
(National Council on Scientific and Technical Research)

Resumen

Se propone una perspectiva del desarrollo de la carrera de psicología en San Luis en el período 1958-1966 a partir del análisis de los cursos de Psicología I y II dictados por el Profesor Plácido Alberto Horas, quien tal vez haya sido el máximo exponente en San Luis respecto de la organización de dicha carrera, así como de los inicios en la investigación y práctica profesional en el campo psicológico. Se procede al análisis de contenido de los programas de los cursos. Se manifiesta la visión antropológica integral sustentada por Horas. Dicho abordaje cobra relevancia en tanto la centralidad de la figura de Horas en participación en el proceso de conformación de la profesión de psicólogo en Argentina.

Summary

A development perspective was proposed for the psychology profession in San Luis (Argentina) in the 1958-1966 period from the analysis of the Psychology courses I and II given by Professor Mr. Plácido Alberto Horas, who maybe has been the utmost figure in San Luis regarding the organization of this university course, as well as of the beginnings of research and professional practice in the psychological field. A content analysis is carried out of the curricula. The integral anthropological view supported by Horas is stated. This approach becomes relevant so far as Horas' centrality takes part in the conformation process for the psychology profession in Argentina.

Palabras clave: historia de la psicología, universidades, curriculum, carrera, formación de grado, Argentina.

Key Words: history of psychology, colleges, curriculum, career development, graduate psychology education, Argentina.

Introducción

En el marco del proceso de profesionalización de la psicología argentina (Dagfal, 1997a; 1997b; 1998; Gentile, 1989; 1997; 2003; Klappenbach, 1995a; 1995b; 2001; 2002a; 2002b; 2004; 2006a; Klappenbach, Marincevich, Arias & Montoya, 1995; Piñeda, 2003; 2004; 2006^a; 2006b; en prensa; Rossi; 1994; 2001; Rovaletti, 1997; Sáenz Ferramola, 2000) en el que comenzaron a organizarse las licenciaturas en psicología, dicha carrera se creó en San Luis en 1958, en la Facultad de Ciencias de la entonces Universidad Nacional de Cuyo (Horas, 1961; Piñeda, 2003).

El propósito de este trabajo es generar una mirada al desarrollo de la carrera de psicología en San Luis a través del análisis de los Cursos de Psicología I y II en el período inicial: 1958 – 1966, comprendido en la etapa constitucional iniciado por la presidencia de Frondizi, que algunos han caracterizado como “la época de oro de la universidad argentina” (Klappenbach, Marincevich, Arias, Montoya, 1995).

Específicamente, se realiza un análisis de los contenidos de mencionados cursos, rastreando las concepciones subyacentes de psicología y psicólogo que habrían contribuido a dar fundamento a la estructuración de la carrera.

Estos cursos fueron seleccionados por su carácter introductorio en el plan de estudio, y porque constituyen un cimiento en la formación básica del futuro psicólogo.

Asimismo, la relevancia de estos cursos radica en que fueron dictados desde 1958 hasta 1969 por el Profesor Plácido Alberto Horas. De reconocida trayectoria nacional e internacional en el campo de la psicología –obtuvo el Premio Konex en 1983, Diploma al Mérito “Las cien mejores figuras de la Historia de las Humanidades Argentinas: Psicología” (Universidad Nacional de San Luis, 1984), y fue reconocido por el XXIV Congreso Interamericano de Psicología con el premio póstumo “por su contribución al desarrollo de la psicología como ciencia y profesión en las Américas” (Dagfal, 1991, p. 440)–,

Horas formó parte de la comisión que recomendara la creación de la carrera en universidades nacionales en el aludido congreso (Primer Congreso Argentino de Psicología, 1955; Horas, 1971a; Gentile, 2003; Moreno, 1997). Asimismo, fue una de las figuras fundamentales en su organización en San Luis, dictando gran cantidad de materias, y además —mostrando una impresionante continuidad más allá de los cambios políticos— ocupando cargos de conducción desde los que contribuiría a perfilar la carrera. Cuando la continuidad de políticas educativas en las universidades nacionales siempre han dependido de los vaivenes políticos a nivel nacional, llama la atención la permanencia de Horas en actividades docentes y de conducción universitaria en tres períodos muy diferentes. En primer lugar, el signado por el peronismo, en segundo lugar durante el Gobierno de Frondizi, y en tercer lugar, durante el Gobierno de facto de Onganía. Aún después, y hasta su jubilación durante el gobierno democrático de Raúl Alfonsín, Horas mostraría una incansable e ininterrumpida trayectoria universitaria¹. En la percepción de su vida política, tal vez sea donde menos acuerdo haya entre los testimoniantes. La mayoría lo describiría como políticamente neutro. En el fondo, todos coincidirían que su verdadero fin nunca había sido la política partidaria, sino la vida académica. Así, entienden su activa permanencia durante estas conflictivas décadas desde su amor apasionado por la universidad y la vida académica en función de la que ordenó su actividad (comunicaciones personales, Mónica Latino, Silvia Luquez, Cristina Marrau, Claribel Morales, Martha María Pereyra González, Ángel Rodríguez Kauth, 2006).

Además de su contribución a la formación de psicólogos en San Luis, Horas participó activamente en la lucha por la legalización del rol del psicólogo y sus incumbencias profesionales (Horas, 1971a); formó varias generaciones de psicólogos docentes, investigadores y profesionales entre las décadas de 1950 y 1980². Tuvo a su cargo espacios curriculares que en muchos casos organizó y después en alguna medida legó a equipos docentes que él mismo formó, como Teoría y Práctica de la Orientación Vocacional (1960), Técnicas Proyectivas y de Personalidad (1969-1970)³ y Psicología Jurídica (1962-1984). Desde el punto de vista institucional, también hizo sus aportes a los campos de la psicología educacional-vocacional y jurídica con la creación de servicios mediante convenios de la universidad con el Gobierno Provincial, como la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional en 1950, o el Centro de Criminología asociado al Servicio Penitenciario Provincial en 1970.

De la amplia gama de campos en que se desenvolvió y abrió camino, son testigos quienes lo han descripto como un hombre de rica formación, en cierta medida enciclopedista (comunicaciones personales, Mónica Latino, Teresita Milán, Ángel Rodríguez Kauth, 2006).

En el terreno de la investigación científica, Horas fue el organizador del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas que dirigió entre 1948 y 1970 (Universidad Nacional de Cuyo, 1984), publicando sus *Anales*, como órgano de difusión del mismo. Dicho Instituto, creado en el marco de las políticas de expansión productiva del peronismo (Klappenbach, 2006), fue fecundo semillero de investigadores para la Facultad de Ciencias⁴.

Respecto a los cursos de Psicología I y II del período 1958-1966 (programas Psicología I: 1958, 1961, 1962, 1964. Psicología II: 1959, 1960, 1961, 1962, 1965), se procede a su análisis de contenido. Complementariamente, utilizamos análisis sociobibliométrico de la bibliografía de los cursos (Piñeda, 2003). Asimismo, para brindar un adecuado contexto de interpretación al contenido de los cursos, recurrimos a testimonios de egresados de la carrera que fueron alumnos en tales espacios, aplicándoseles entrevistas semi-estructuradas destinadas a indagar la impronta de Plácido Horas en su formación. Además, a estos fines también se utilizan como fuentes primarias algunas publicaciones de Horas.

Los cursos de psicología en el marco de la creación de la carrera de psicología en San Luis

El curso de Psicología I se dictó a partir de 1958, siendo una materia anual de primer año de la carrera, y el de Psicología II, desde 1959 siendo de segundo (Horas, 1961). Plácido Horas era el Profesor Titular de ambas, en Psicología I contando a partir de 1961 con la actualmente reconocida pionera en el campo de la Terapia Comportamental, Eva Borkowska de Miku-sinski como Jefa de Trabajos Prácticos, y en Psicología II con Julia Pantano (Piñeda, 2003) como Profesora Adjunta, y Nelly Mercáu como Jefa de Trabajos Prácticos.

Psicología I constituía una introducción a la psicología, o psicología general. El esquema que con ciertas variantes fue manteniendo en el período 1958-1966 partía de consideraciones epistemológicas sobre el objeto de estudio de la psicología, sus ramas y campos de aplicación, su relación con otras disci-

plinas: particularmente filosofía, sociología y medicina. Perfilaba la figura profesional del psicólogo. Introducía la investigación psicológica con sus principales métodos y técnicas (introspección, observación directa, experimentación, método clínico psicopatológico y estadístico). En las siguientes unidades temáticas se desarrollaba el problema de la conducta desde una perspectiva compleja que abarcaba las bases biológicas y psicosociales, “tendiendo hacia un concepto unitario de actividad psíquica” (Horas, 1961, p. 345). Así, diferenciaba entre conducta instintiva, adiestrada e inteligente. Introducía al tema del aprendizaje. Exploraba las motivaciones de la conducta desde diversas perspectivas. Desde el punto de vista de la vida psíquica cognoscitiva abordaba procesos de atención, sensación, percepción, asociaciones, memoria y pensamiento. El programa era integrado en la última unidad por el problema de la voluntad y de la personalidad, conceptos que se analizaban primero desde el punto de vista filosófico, y luego psicológico (Universidad Nacional de Cuyo, 1958, 1961a, 1962a, 1964).

Los trabajos prácticos, bajo la modalidad de seminario de lectura de textos clásicos, exigían el análisis crítico de al menos un libro o fragmentos de una obra por unidad temática (Eysenk, Gray, Bergson, Watson, Robaye, Mira y López, Anderson, Deley, Merleau Ponty) (Universidad Nacional de Cuyo, 1958, 1961b, 1962b, 1965).

Psicología II se organizaba como una historia de la psicología. En la primera unidad profundizaba en el problema epistemológico, en las discusiones acerca de la crisis de la psicología en función de la proliferación y diversidad de teorías. De allí en adelante, este curso, ha sufrido mucha variación en su constitución. A lo largo de los años, se han ido compactando cada vez más los contenidos relativos a las ideas psicológicas en la antigüedad griega y el medioevo, para desplegar con mayor detalle corrientes modernas y contemporáneas, entre las que se destacaban la psicología wundtiana, escuela de Würsburgo, psicopatología y el comportamentalismo francés, reflexología, conductismo, neoconductismo, psicoanálisis freudiano y una amplia gama de posfreudianos, fenomenología y existencialismo. Asimismo, se dedicaba un breve espacio al desarrollo y estado actual de la psicología en la Argentina. Cada año en que se dictó esta materia, y al igual que en el curso de Psicología I, el programa cerraba con una unidad dedicada a la personalidad donde se profundizaban aspectos apenas introducidos en el curso de Psicología I (Universidad Nacional de Cuyo, 1959, 1960, 1961, 1962, 1965).

Los trabajos prácticos estaban organizados en dos grupos de tareas. En primer lugar, el seminario de lectura de textos clásicos –variables, según el año–, relacionados a las unidades temáticas en curso (Aristóteles, Vives, Dilthey, Ribot, Koffka, Köeler, Tolman, Freud, Jung, Adler, Merleau Ponty, Eysenck). Por otro lado, se aprendía a aplicar alrededor de ocho tests de evaluación de la personalidad de tipo psicométrico y proyectivo (Universidad Nacional de Cuyo, 1959, 1960, 1961, 1962, 1965).

A partir del perfil de los cursos de Psicología I y II se puede reconstruir una concepción de psicología y de psicólogo que intentaremos analizar desde tres elementos complementarios en la estructuración de tales cursos:

1. Relaciones entre psicología y filosofía, desde el punto de vista del fundamento antropológico y epistemológico del campo científico.
2. Importancia de la historia de la psicología como herramienta de juicio crítico para la integración del campo psicológico.
3. Enseñanza de técnicas de exploración psicológica como herramienta de juicio respecto del objeto de la psicología.

La relación entre psicología y filosofía ha sido un tema crucial para Horas, al que le otorgaba amplio desarrollo en los dos cursos de psicología y en diversos artículos (Horas, 1955a; 1957/1958; 1971). En el tratamiento de estos temas se evidenciaba su originaria formación en filosofía, terreno que era el punto de partida de todos estos planteos, y a menudo, también el punto último de llegada.

En efecto, Horas se graduó en 1942 como de Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, otorgándosele en 1946 el Diploma de Honor (Universidad Nacional de San Luis, 1984). Horas se había formado en un floreciente clima intelectual tras la renovación cultural que se produjo después de la Reforma. Durante sus años de estudiante, Coriolano Alberini, consustanciado con dicho espíritu y uno de los líderes del Colegio Novecentista que en Buenos Aires impulsaba el movimiento de superación del positivismo, había sido Decano de la Facultad de Filosofía y Letras (en su tercer período, 1936-1940) y además, docente con el que Horas cursara Psicología II (1923-1943) (Klappenbach, 2006; Pró, 1960). Por otra parte, Horas había cursado Psicología I con el Profesor Enrique Mouchet (1931-1943), doctorado en Medicina y Filosofía, próximo al modelo psicopatológico francés, que postulaba una “psicología vital” (Klappenbach, 2006; Rossi, 2001).

Para Horas la psicología, estaba atravesando una “crisis de engrosamiento”. Es decir, en medio de la proliferación de investigaciones, teorías, y publicaciones: la fragmentación y el desacuerdo. En el fondo, esta era una crisis de raíz epistemológica. Para Horas la solución radicaba en replantearse el objeto de estudio de la psicología. Éste debía ser lo suficientemente abarcativo para superar los diversos reduccionismos y determinismos que habían sido responsables de tal situación crítica. Desde su perspectiva, el hombre total era el motivo de la psicología contemporánea (Horas, 1954; 1955). Así, en torno a la totalidad del hombre, de la vida humana, las diversas teorías psicológicas tenían cabida para realizar su aporte desde su ángulo particular, y por tanto, este objeto abarcador posibilitaba la tan ansiada integración del fragmentado campo psicológico. Pero el hombre como totalidad es un objeto que sólo puede ser conceptualizado filosóficamente. Este no resulta un problema menor, puesto que en la elección filosófica –explícita o implícita– radica la solución superadora o la caída en los reduccionismos. Así, toda asunción teórica se fundamenta en una concepción antropológica. Por tanto, cuando se adopta una postura científicista que divorcia la psicología de la filosofía, muchas veces se cae en preconceptos metafísicos, que en sí entrañan una elección antropológica (Horas, 1955).

Horas asumía una visión crítica respecto de los materialismos, y de los idealismos (Horas, 1950; 1955), y más bien se inclinaba por una visión realista crítica desde la que sostenía que era posible construir una ciencia psicológica integral (Horas, 1955; 1957/1958).

Desde esta perspectiva, reconocía en Vives una fecunda tradición filosófica desde la cual fundamentar genuinas raíces de la psicología moderna (Horas, 1957/1958)⁶.

Horas reivindicaba el monismo aristotélico sobre el dualismo cartesiano, y criticaba los tres errores cartesianos que a la vez juzgaba fueron el aporte a la psicología (identificación de la conciencia con el objeto de estudio de la psicología; separación radical de la sustancia pensante y extensa; instalación del alma en un punto preciso del cuerpo). En forma severa Horas sostenía que dicha tradición, que a menudo había sido reconocida en Argentina como punto de partida, hizo errar el camino a la psicología (Horas, 1957/1958). Por el contrario, la tradición aristotélico-tomista revitalizada por Vives, y renovada por el neotomismo (Piñeda, 2006b) era juzgada capaz de sentar las bases para una psicología integrativa que comprendía la personalidad del hombre.

Asimismo, Horas rescataba aportes de la tradición filosófica de la línea de San Agustín-Maine de Birán que recogía la experiencia interna como fuente de la psicología, a la vez que resultaba clara su inclinación por diversos aportes existencialistas cristianos.

En este sentido, el hombre total –fundamento antropológico de la psicología científica– era para Horas aquel ser constituido como unidad sustancial de materia y espíritu, co-principios inseparables para evitar caer en reduccionismos. Sin embargo, el ser del hombre, además de ser considerado por Horas desde su naturaleza universal, también era concebido desde su esencial situacionalidad histórica, desde la cual es lanzado a la existencia poniéndose en juego su libertad personal (Horas, 1955a; 1961).

¿Qué aspecto del ser del hombre total es dado a la psicología científica como objeto formal?

En programas de los cursos de Psicología como en algunos escritos, Horas definía algo al pasar a la Psicología como “ciencia de la conducta y de la conciencia” (Universidad Nacional de Cuyo, 1961), o “de los cómo y por qué de la conducta” (Horas, s/f). En algunos escritos (Horas, 1955a; 1961), el término conducta es dado como sinónimo de comportamiento, mostrando el amplio alcance del mismo, en contraposición al conductismo y su herencia, y más cercano a la tradición comportamentalista francesa (Dagfal, 1998) así como a concepciones cristianas que han impactado en la psicología argentina (Piñeda, 2005a; 2005b). Pero para Horas, conciencia, conducta o comportamiento, son vías de acceso al estudio de la personalidad, y sólo pueden ser comprendidos en ese marco de síntesis única e irrepetible. Desde aquí, según enfatizaba Horas, pierde sentido la falsa dicotomía: conducta versus conciencia (Universidad Nacional de Cuyo, 1961) heredera del debate Conductismo versus Psicología Funcional y Estructuralista (Watson, 1913). En efecto, la conciencia es lo que posibilita la síntesis personal que es la personalidad, y es la que le otorga la cualidad esencialmente humana al comportamiento.

Desde el fundamento del “hombre total”, y desde el modo en que han estado estructurados los dos cursos de Psicología sintetizándose en el problema de la *Personalidad*, materia sobre la que desde 1964 Horas dictó un curso específico⁷, interpretamos que para Horas la personalidad era el objeto suficientemente integrador de la psicología, entendida ésta como la síntesis de un ser, que ontológicamente preexiste a tal síntesis, y que en el interjuego entre su libertad y sus circunstancias, orienta su comportamiento en función de un ideal organizador (Horas, 1961).

En este sentido, en función del amplio significado del término comportamiento, toda acción específicamente humana, para Horas se hace necesaria la integración de diversos enfoques teóricos, y su estudio puede ser abarcador de todos los campos en que puede especializarse la psicología⁸.

Así, conforme a las referencias bibliográficas en los programas de sus cursos, como de los autores que habitualmente citaba en sus escritos, es fácil advertir el eclecticismo de Horas, que lejos de ser una propuesta caótica, se manifestaba como una valoración de la pluralidad del campo científico que pretendía ser ecuánime e integradora. No cabía desde Horas otra postura por cuanto concebía a la psicología como “una disciplina sintética” (Horas, 1957/1958, p. 260). En efecto, explícitamente en los programas de sus cursos, presentaba las tendencias a la integración en psicología como la propuesta más actual (Universidad Nacional de Cuyo, 1959), postura con la que concordaba (Horas, 1955; 1958; 1981). Por otra parte, de acuerdo a numerosos testimonios, si bien en determinados momentos de su vida puede haber estado más interesado por ciertos modelos, Horas jamás dejaba entrever preferencia por determinada escuela psicológica en sus clases. Más bien, dando muestras de una gran erudición, frecuentemente ha sido quien ha introducido en la carrera cuanto movimiento o escuela se ha conocido (comunicaciones personales, Ángel Rodríguez Kauth, Mónica Latino, Silvia Luquez, Teresita Milán, Claribel Morales, 2006). Curiosamente, incluso pueden reconocerse en él las raíces de las dos tradiciones psicológicas –aparentemente antagónicas– de mayor arraigo en San Luis: Psicoanálisis (Guiñazú & Milán, 1995; Horas, 1954; 1958; comunicaciones personales, Mónica Latino, Teresita Milán, Elena Toranzo, 2006), y teorías Cognitivo-Comportamentales e Integrativas (Calabresi & Polanco, 2006), hacia la década de 1990 plasmadas en el plan de estudios casi como dos carreras paralelas (Plan Ord. 05/90).

En efecto, algunos testimonios coinciden en que hasta la década del setenta se veía en Horas un significativo interés por el Psicoanálisis que luego fue evolucionando hacia un mayor énfasis en las llamadas teorías objetivas (comunicaciones personales, Martha María Pereyra González, Mercedes Loizo, 2006). Dicha evolución ha sido confluyente con el movimiento estudiantil que se denominó Centro de Estudios en Psicología Objetiva Iván Pavlov (CEDEPO) que, de militancia política asociada a la izquierda, con un fuerte compromiso también en lo académico se manifestaban contestatarios hacia el Psicoanálisis (Calabresi & Polanco, 2006) para esa época, ampliamente

difundido en la cultura, dominante del ámbito psicológico académico y clínico en Argentina, e incluso identificado con el establishment (Balán, 1991; Plotkin, 2003). Al parecer, Horas supo receptar y hasta en alguna medida impulsar estas inquietudes (comunicación personal, Mercedes Loizo, 2006). CEDEPO, que se consolidó tras promover la visita de Rubén Ardilla en 1975 (Calabresi & Polanco, 2006) dejó sus huellas en lo que tal vez fuera una de las líneas de resistencia a la hegemonía psicoanalítica en San Luis y a su vez, de un original desarrollo del comportamentalismo, en contraste con la masiva difusión del Psicoanálisis en el resto de carreras de psicología argentinas que ha sido muy bien documentada en otros estudios (Balán, 1991, Gentile, 2003, Plotkin, 2003).

De cualquier manera, hacia la década del ochenta cierta división en dos escuelas se fue consolidando en la carrera de psicología, Horas tuvo a su cargo las dos materias introductorias: Psicologías Dinámicas y Psicologías Objetivas (ambas dictadas a partir de 1980, con un antecedente en 1976: Reflexología y otras Psicologías Objetivas) (Universidad Nacional de San Luis, 1976; 1980a; 1980b). Esta denominación, parece haber sido el reflejo de la polarización de dos tradiciones, para ese entonces bien cristalizadas que, bajo la caracterización “objetivo” vs. “profundo” justificaban la escisión del campo psicológico en el que frecuentemente se enraizaba el enfrentamiento de comunidades científico-académicas. Con todo, Horas se oponía fuertemente a dicha fragmentación contra la que había polemizado siempre. En los programas de estos últimos cursos se veía a las claras cómo siempre rescataba el potencial integrativo que tenía cada modelo, perspectiva que enriquecía con aportes de otros paradigmas alternativos que contribuían a la visión totalista, como el de Lewin o la Gestalt (Horas, 1955). Con todo, esta perspectiva integradora no parece aislada, por cuanto aún en los sesenta y setenta, cuando el pensamiento político se radicalizaba y cobraba muchas veces el primer plano sobre el desarrollo científico contribuyendo a la polarización, se han contado en nuestro país ciertos intentos integradores como la reflexología rusa y el psicoanálisis, tanto desde el punto de vista teórico como técnico, así como ha habido perspectivas integradoras del psicoanálisis con otros campos de las ciencias sociales (Plotkin, 2003).

Para Horas, una de las herramientas útiles para el ejercicio del juicio crítico respecto de la posibilidad de integración del campo psicológico era la historia de la psicología. En efecto, sostenía que “la psicología no puede prescindir del

saber de su historia” (Horas, 1957/1958, p. 260). La revisión historiográfica estaba presente tanto en el inicio del tratamiento de diversos temas en el curso de Psicología I, como en la temática general de Psicología II. Asimismo, frecuentemente era el punto de partida desde el que problematizaba las diversas cuestiones que lo ocupaban en sus trabajos (Horas, s/f; 1949; 1950; 1954; 1955a; 1955b; 1957/1958; 1961; 1981). Si bien en la presentación de algunos temas de sus cursos, como en algún escrito se le escapaba casi como un lapsus cierto resabio de la tradición historiográfica anglosajona (Klappenbach, 2006b) —como cuando presentaba el nacimiento de la psicología hacia fines del siglo XIX alemán cercano a Leipzig, para diversificarse luego en tradiciones según la invención de nuevos métodos en distintos países (Universidad Nacional de Cuyo, 1961), o identificaba a Wundt con el positivismo (Universidad Nacional de Cuyo, 1959; Horas, 1955a; 1981)— en general, evidenciaba originales lecturas críticas, lejanas a las difundidas versiones de manual. Como por ejemplo, señalar a Vives como “padre de la psicología moderna” (Horas, 1957/1958); el reconocimiento de ricas tradiciones de desarrollo simultáneo en diversos puntos de Europa y Estados Unidos (Universidad Nacional de Cuyo, 1959; 1961b) hasta el punto que “cabe hablar de psicologías” (Horas, 1957/1958, p. 261); el interés por corrientes existencialistas presentándolas como alternativas integradoras (Universidad Nacional de Cuyo, 1960; 1961b; 1965), la visión crítica y plural del psicoanálisis y sus posibilidades de integración. Respecto de los orígenes de este movimiento, cabe destacar que si bien le atribuía a Freud la legitimidad del descubrimiento del inconsciente, consideraba que el vienés estaba en deuda con una larga lista de antecesores desde la antigüedad griega hasta la tradición francesa decimonona centrada en la desagregación de la personalidad (Horas, 1954; 1958).

Si desde la historia pretendía la síntesis del campo psicológico, como el lugar de valoración de los aportes al estudio de la personalidad, considerando cada enfoque desde su perspectiva particular, otro punto de valoración que en definitiva también apuntaba al estudio de la personalidad era el terreno de los tests psicológicos. Llama la atención, el régimen de trabajos prácticos basado en el aprendizaje de tests psicométricos y proyectivos, de un curso estructurado en su parte teórica en torno a la historia de la psicología. ¿Qué otro objetivo tendría enseñar los fundamentos y aplicación de una amplia gama de tests si no fuera para dar basamento empírico al estudio de la personalidad?

Por otra parte, en los cursos de psicología I y II, Horas se planteaba la misión de presentar a los alumnos la visión más amplia posible de la psicología y del quehacer del psicólogo. Así, la psicología era tanto una ciencia, con su dimensión básica y aplicada, como una profesión (Universidad Nacional de Cuyo, 1966), y aspiraba a “contribuir al bienestar del hombre a través de su conocimiento, procurando mejorar su condición por la transferencia de lo obtenido en el saber, a la solución de sus problemas”, en el ámbito público y privado (Horas, s/f, p. 4).

Con la enseñanza de tests mentales, en el régimen de trabajos prácticos de Psicología II, se enfatizaba sobre el aspecto aplicado y profesional de la psicología, que fundamentalmente podía ser útil al campo de la educación, de la clínica, del trabajo y de la industria (Horas, 1955; s/f).

Al igual que en otras universidades –Universidad Nacional de Tucumán (Aybar, 1950, Piñeda, 2006); Universidad Nacional del Litoral (Gentile, 2003); Universidad Católica Argentina (Piñeda, 2006), y en general en la política nacional que fundamentó la creación de carreras de psicología (Klappenbach, 2006a, Gentile, 2003)– la psicotecnia había sido uno de los antecedentes más próximos de la carrera de Psicología en San Luis, con la creación del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de manos de Horas. El Instituto estaba asociado en gran medida al gabinete psicopedagógico desde la formación práctica pre-profesional –en el “stage”, período de un año y medio de adscripción al Instituto para tareas de exploración diagnóstica de la personalidad asignadas por Horas–, así como desde la investigación y asistencia profesional. Esto fue gestando un semillero que abrió camino al psicólogo profesional en San Luis.

Consciente del “uso y abuso” que en psicología se ha hecho de la práctica del test –que de ninguna manera es capaz de traducir la imagen total de la personalidad, sino a penas una imagen parcial– (Horas, 1949; 1955b), Horas consideraba que, sin embargo, este era uno de los valiosos aportes de la psicología a la resolución de problemas sociales, y una de las razones por la que la psicología era considerada una “ciencia de moda” (Horas, s/f; 1971a) de rápida divulgación.

Cuando se realizó el Segundo Congreso Argentino de Psicología que tuvo como sede la Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo (San Luis, 1965), en una mesa redonda sobre la legalización de la profesión de psicólogo, Horas presentó un proyecto de ley para la regulación

de dicha actividad. En su 7º artículo, el proyecto definía al profesional de la psicología como un “técnico que utiliza con eficacia instrumentos psicológicos para alcanzar ciertos objetivos orientados a la solución de problemas humanos” (Horas, 1971a, p. 79). Más adelante, las áreas de definición de tal rol comprendían la psicología escolar, la psicología industrial y del trabajo, la orientación profesional y la psicología clínica, advirtiendo que a su vez estas áreas podían subdividirse.

Si bien, la definición de psicólogo como técnico es contundente, tal vez evidenciando cierto sesgo desde el pasado psicotécnico de Horas, no podemos dejar de advertir que perfilaba en su proyecto un técnico muy particular, porque su formación científica incluía además de psicología, disciplinas auxiliares como antropología, sociología y biología (Horas, 1961; 1971), marco sin el cual esas técnicas carecían de valor real de interpretación. Por otra parte, y no ajeno a posturas afines en el marco de la discusión del rol del psicólogo (Klappenbach, 2006), adoptando una postura muy difundida, este perfil técnico adquiriría otro sesgo desde la clínica. En efecto, Horas sostenía que, en tanto el psicólogo utiliza técnicas para la interpretación de “la conducta humana en situación, [la psicología] se hace clínica en cuanto su objetivo es aprovechar sus conocimientos y recursos en el estudio de una personalidad concreta dentro de la perspectiva de su comportamiento”. La mirada clínica, en sentido amplio, y no estrictamente como rama de la psicología, está siempre implícitamente dada por cuanto se entiende que “el objeto de estudio de la psicología es la personalidad, es decir, una configuración humana personal e intransferible” (Horas, 1961, p. 350).

A su vez, el psicólogo no podía prescindir de la especulación filosófica, sin la cual, la psicología misma dejaba de tener unidad y sentido. El énfasis de Horas en la formación filosófica del psicólogo, además de ser una apreciación desde su propia formación e interés –nunca se desvinculó de la Sociedad de Filosofía de Mendoza– (Universidad Nacional de San Luis, 1984) traducía una convicción respecto del perfil del psicólogo. Aún en 1981, al hacer un balance de la formación del psicólogo en Argentina, marcaba como constante déficit, la poca atención que se prestaba a las consideraciones epistemológicas para el desarrollo de modelos científicos en psicología, así como al aspecto ético de la práctica profesional (Horas, 1981a). Al mismo tiempo, seguía enfatizando sobre “la necesidad de proveer más y más variada formación práctica, y mejor entrenamiento en técnicas de investigación” (Horas, 1981a, original en inglés, la traducción me pertenece).

Conclusiones

Como uno de los actores implicados en el proceso de profesionalización de la psicología en Argentina, que trabajó arduamente por la legalización de la profesión del psicólogo, contribuyendo también a abrir campos para su desempeño profesional, el estudio de la concepción que Horas tenía de psicología y de psicólogo cobra relevancia.

Del análisis de los cursos de Psicología I y II dictados por Horas entre 1958 y 1966 rescatamos una psicología como ciencia básica y aplicada, y como profesión, cuyo eje gira en torno al tema de la personalidad y del comportamiento en diversas áreas. Personalidad y comportamiento son síntesis que integran diversos aportes teóricos y metodológicos, basados en una concepción filosófica realista crítica y abarcadora del hombre en su totalidad que pretendía fundar una psicología libre de reduccionismos.

Asimismo, personalidad y comportamiento son el terreno de intervención técnica del psicólogo —a la vez científico y profesional— con el fin de resolver problemas de la sociedad.

El abordaje integrativo de Horas contribuyó a cimentar en San Luis una tradición alternativa a la ortodoxia psicoanalítica que desde la década del sesenta había impregnado la mayor parte de las carreras de psicología argentinas. Si bien el enfoque de Horas impulsó la recepción de un psicoanálisis académico en San Luis, en alguna medida también habría contribuido a limitar su difusión durante los primeros veinte años de desarrollo de la carrera. Como problema derivado del estudio de la obra de Horas, y como aporte a la reconstrucción de la historia del psicoanálisis en Argentina, futuras investigaciones podrían indagar sobre las diversas vías de recepción y de resistencia al discurso y las prácticas psicoanalíticas en la carrera de psicología en San Luis, y su entrecruce con discursos y prácticas provenientes de los campos de la filosofía, la educación, la psicotecnia y las ciencias del comportamiento.

Bibliografía

BALÁN, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta Espejo de la Argentina.

- CALABRESI, C. & POLANCO, F. (2006). Un precedente de la Psicología Comportamental en la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). VII Encuentro Nacional de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 3 y 4 de noviembre de 2006.
- DAGFAL, A. (1997a). Discursos, instituciones y prácticas presentes en la etapa previa a la profesionalización de la disciplina psicológica en la argentina (1945-1955). *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3 (1/2) 173-175.
- DAGFAL, A. (1997b). La Psicología en la ciudad de La Plata durante el período Peronista. *V Anuario de Investigaciones*. (pp. 217-235). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- (1998). La creación de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: El pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del Psicoanálisis (1957-1966). *Informe final Beca de Iniciación*. Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- (1991). Plácido Alberto Horas (1916-1990). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3, 3.
- GENTILE, A. (1989). La carrera de Psicólogo en Rosario y el proceso de profesionalización. *Intercambios en Psicología, Psicoanálisis y Salud Mental*, 4, 44-47.
- GENTILE, A. (1997). Primer Congreso Argentino de Psicología. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3 (1/2), 159-172.
- (2003). *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología*. Rosario: Fundación Ross.
- GUIÑAZÚ, L. & MILÁN, T. (1995). El psicoanálisis, una palabra ignorada. Una historia de la recepción del psicoanálisis en San Luis. *Revista Idea*, 17, 19-46.
- HORAS, P. A. (1944). Las ideas sociológicas de Ingenieros. *Boletín del Instituto de Sociología* (Universidad Nacional de Buenos Aires), 3, 129-254.
- (1947). Datos sobre la realidad social de San Luis. *Boletín del Instituto de Sociología de la UNBA*, 5, 190-196.
- (1949). Ambición y limitaciones de los “tests” psicológicos. *Revista San Luis*, 6, 2-6.
- (1950). La personalidad intelectual de Juan Crisóstomo Lafinur. *Revista San Luis*. nº 11.
- (1953). Constitución y estado de la psicología infantil. *Humanitas*, 3, 233-250.
- (1954a). *Ámbito y Problemática de la Psicopedagogía*. San Luis: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo (T.II pp. 241-254).
- (1954b). La Orientación Psicoanalítica en Educación. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*. San Luis: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo (T.II pp. 254-262).

- (1954c). Aproximación a los fundamentos psicológicos de la educación. *Revista de educación y cultura*, 5, 5-15.
- (1954d). Pareto: psicólogo social y sociólogo del conocimiento. *Humanitas*, 5, 195-214.
- (1955a). El hombre total como motivo de la psicología contemporánea. *Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología*. (pp. 245-254). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- (1955b). Precisiones sobre el uso y abuso de los Test. *Boletín del Ministerio de P. S. Y Educación*, 1 (1). 10-22.
- (1957/1958). Ubicación de Juan Luis Vives en la historia de la psicología. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*. (T. V, pp. 259-267).
- (1958). *Freud y el desarrollo de las doctrinas psicoanalíticas*. Escuela de Psicología y Pedagogía. San Luis: Facultad de Ciencias. Universidad Nacional de Cuyo.
- (1961). La Enseñanza de la Psicología en la universidad argentina y otros comentarios. *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, 7, 339-354.
- (1971a). Mesa redonda especial sobre la legalización de la carrera de psicólogo. *Actas del Segundo Congreso Argentino de Psicología*. San Luis: Facultad de Pedagogía y Psicología. (pp. 19-25).
- (1971b). ¿Una o varias psicologías? Intento de integración. *Actas del Segundo congreso Argentino de Psicología*. San Luis: Facultad de Pedagogía y Psicología. (pp. 145 – 150).
- (1971c). Estado actual de la psicología en la Argentina. *Actas del Segundo congreso Argentino de Psicología*. San Luis: Facultad de Pedagogía y Psicología. (pp. 78-80).
- (1971d). *Jóvenes desviados y delincuentes*. Buenos Aires: Humanitas.
- (1971e). Vinculaciones entre psicoanálisis, psicología social y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 6, 20-37.
- (1981a). Current Status of Psychology in Argentina. *Spanish Language Psychology*, 1, 357-364.
- (1981b) Percepción Judicativa de la Justicia Penal. *Ilanud (Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la prevención del delito)*, 4 (11/12), 38-44.
- (1982). La criminalidad en la Región de Cuyo. *Doctrina Penal*, 17, 33-98.
- (s/f). El problema de la minoridad en San Luis. *Publicaciones de la cátedra de Estudios Sanluisenses*, 8.

- HORAS, P. A. & HUMBERTO, B. (1971). Estudio sobre los homicidas en San Luis. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 1, 80-118.
- HORAS, P. A. & OSSOLA, E. (1973). *Tareas y organización del gabinete psico-pedagógico*. Buenos Aires: Librería del Colegio. Editorial sudamericana.
- (s/f). Para qué sirve la psicología. *Revista La Libertad*. s/d.
- KLAPENBACH, H. (1995a). The process of Psychology's Professionalization in Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 3 (1-2).
- (1995b). Antecedentes de la carrera de psicología en la Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41 (3) 237-243.
- (1999). La recepción orteguiana, Alberini y la renovación de la psicología argentina a partir de los años veinte. *Revista de Historia de la Psicología*, 20 (1) 87-95.
- (2001). *La Psicología en Argentina: 1940-1958. Tensiones entre una psicología de corte filosófico y una psicología aplicada*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- (2002a). Benjamín Aybar y el desarrollo de la psicotecnia y la orientación profesional. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 8 (8) 183-189.
- (2002b). La psicología argentina en el período de entreguerras. Saber y Tiempo. *Revista de Historia de la Ciencia*, 13, 133-162.
- (2004). Psychology in Argentina. In M. J. Stevens & D. Wedding (Eds.). *The Handbook of International Psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- (2006a). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164.
- (2006b). Construcción de tradiciones historiográficas en psicología y psicoanálisis. *Psicología em Estudo*, 11 (1), 3-1.
- KLAPPENBACH, H., MARINCEVICH, J, ARIAS, G & MONTOYA, O. (1995). *Crónicas de la vida universitaria de San Luis*. San Luis: Editorial Universitaria de San Luis.
- MORENO, R. (1997). Algunos recuerdos personales sobre 50 años de psicología. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3 (1-2). 207 - 214.
- PLOTKIN, M. B. (2003). *Freud en las Pampas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- PIÑEDA, M. A. (2003). La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (7/8), 79-102.
- PIÑEDA, M. A. (2004). Comienzos de la profesionalización de la psicología, la Universidad Nacional de Córdoba y el movimiento neoescolástico. *Memorandum*, 7, 165-178 [octubre de 2004].
- (2005). El concepto de conducta y la psicología neoescolástica argentina: 1930 y 1960. *Revista Perspectivas en Psicología*, 2 (2), 89-97. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata.

- (2005). El impacto de la psicología neoescolástica experimental en la psicología argentina a través de textos de psicología de circulación en el país: 1935-1965. *Memorandum*, 8 (1), 88-105.
- (2006a). Antecedentes políticos y académicos de la creación de la carrera de psicología en las primeras universidades católicas argentinas". En *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5 (1).
- (2006b). *La Psicología Neoescolástica Experimental en Argentina y España: 1920-1960*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Mimeo.
- (en prensa). Los orígenes de la carrera de psicología en la Universidad Católica de Córdoba y el movimiento neoescolástico. En Carlos Schickendantz (Eds.). *Universidad y Sociedad*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- PRIMER CONGRESO ARGENTINO DE PSICOLOGÍA (1955). Temario. Autoridades de las Comisiones Científicas. (pp. 23-34). Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- ROSSI, L. (1994). *Psicología en la argentina*. Buenos Aires: Tekne.
- ROSSI, L. (2001). Instancias concursales legitimantes de discursividad en la tradición académica de la psicología en la UBA. En Rossi, L. et. al. (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Una Historia de discursos y prácticas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ROVALETTI, M. (1997). Panorama psicológico argentino: antecedentes, constitución, institucionalización y profesionalización de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 18 (3-4) 439-466.
- SÁNZ FERRAMOLA, R. (2000). La psicología como ideología exótica en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975-1980. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (2), 43-62.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1958). Programa del curso Psicología I. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.
- (1959). Programa del curso Psicología II. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.
- (1960). Programa del curso Psicología II. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.
- (1961a). Programa del curso Psicología I. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.
- (1961b). Programa del curso Psicología II. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.
- (1962a). Programa del curso Psicología I. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.
- (1962b). Programa del curso Psicología II. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.

- (1964). Programa del curso Psicología I. Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias.
- (1965). Programa del curso Psicología II. Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO / UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1943-1978). Registro de Egresados.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1976). Programa del Curso Reflexología y otras psicologías objetivas. Facultad de Ciencias de la Educación.
- (1980a). Programa del curso Psicologías Objetivas. Facultad de Ciencias de la Educación.
- (1980b). Programa del curso Psicologías Dinámicas. Facultad de Ciencias de la Educación.
- (1984). *Curriculum Vitae*. Legajo del Profesor Plácido Alberto Horas. Facultad de Ciencias de la Educación.
- WATSON, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.

Notas

¹ Participando del gobierno de la Universidad Nacional de Cuyo, fue miembro de la Comisión Asesora de Enseñanza de la Facultad de Ciencias entre 1945 y 1954, y a partir de ese año hasta 1963 –excepto entre 1956 y 1957 que fue Secretario de la Facultad de Ciencias–, fue Miembro de la Comisión Asesora de Enseñanza Secundaria. En 1948, fundó el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas de la Facultad de Ciencias que dirigió desde entonces hasta 1970, fecha en que se reestructurara la Facultad. Así mismo, durante cinco años fue Director desde 1950 del proyecto aplicado del instituto, la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, creado por convenio con el Gobierno Provincial. Por breve tiempo en 1958, fue Secretario General de la Universidad Nacional de Cuyo, y luego, Consejero Docente en el Consejo Superior, hasta que ese mismo año asumiera como Vice-Decano de la Facultad de Ciencias hasta 1963. En 1965, fue Decano de dicha Facultad hasta 1968. Dirigió la Escuela de Pedagogía y Psicología entre 1959 y 1965, y 1968 y 1970 (Universidad Nacional de San Luis, 1984).

² Una anécdota que ilustra el papel de permanente formador de Horas, la proporciona Martha María Pereyra González (comunicación personal, 2006), alumna de Horas graduada como Profesora de Psicología y Pedagogía (1966) y Licenciada en Psicología (1972), que reconoce

el legado del maestro. Recuerda que en el viejo edificio de calle Chacabuco, inspirado en un mueble inglés que Horas había visto en alguno de sus viajes, éste había hecho construir un armario al que le llamaba *pidgeon* (en inglés, paloma) o palomar, que tenía numerosos casilleros privados. Cada casillero estaba destinado a que cada docente guardara documentación y material de trabajo personal. Horas siempre estaba al tanto de las investigaciones y trabajos que cada docente llevaba adelante y siempre tenía algo para aportar. Por ejemplo, algún artículo que hubiera leído en algún *journal* y que fuera la novedad en cierto tema. Con frecuencia Horas solía dejarle a cada uno algo de su interés en el palomar, detalle que todos apreciaban y que se habían habituado a esperar.

³ De esta materia Horas se hizo responsable mientras se hacían los preparativos para que se sustanciara el correspondiente concurso para cubrir el cargo de Profesor Titular. Dicho cargo había quedado vacante ya tres veces. Primero, la materia había sido dictada por la Profesora “viajera” Dra. Guida Kagel, especialista en Rorschach, que venía de Buenos Aires del Hospital de Lanús en el que trabajaban Ulloa y Usandivaras. Ella fue reemplazada por Pocha Estrada, formada con la Dra. Kagel, y también viajaba a dictar la materia. Para contar con un docente de manera estable en San Luis, tras un concurso, le sucedió la Profesora Gladys Díaz, también formada con Kagel. Sin embargo, tras un tiempo Díaz se fue a vivir a Mendoza y quedó en las mismas condiciones que sus antecesoras. Fue entonces cuando tras el período provisorio en que Horas dictó la materia, se volvió a concursar. Siendo las candidatas Myrna Samper y Martha María Pereyra González, ganó la segunda (comunicación personal, Pereyra González, 2006).

⁴ Habitualmente colaboraban en *Actas del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*, como fruto de su labor en el mismo: Plácido Horas, Elena Ossola de Horas, Otilia Montoya, Rodolfo Montoya, Humberto Mario Lucero, Claribel Morales de Barbenza, Carmen Dagfal, Eva Mikusinski, Ricardo Pantano, Julia Pantano, etc. También se registran colaboraciones de otros docentes de la casa como Armando Gatti, Horacio Flores, Alejandro Canale Canova, Nelly Mercau, Rodolfo Kaiser, P. Mazuelas, Oscar Ciarlo.

⁵ La Dra. Eva Borkowska Mikusinski, fue una de las pioneras e impulsoras de la Terapia Comportamental en Argentina, sobre todo en el campo teórico, y una de las más reconocidas y selectas exponentes de la Ciencia Psicológica de habla hispana. En 1921 nació en Polonia. Alrededor de la Segunda Guerra Mundial con la ocupación nazi, y el posterior régimen comunista en Polonia, tras vivencias de hondo sufrimiento, a fines de 1949 inmigró a la Argentina. En San Luis realizó sus estudios universitarios (Mikusinski, 1996). En 1954 se graduó como Profesora de Pedagogía y Filosofía, y en 1964 egresó como la primer Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo (Universidad Nacional de Cuyo / Universidad Nacional de San Luis, 1943-1978). Allí mismo, en 1969 presentó su tesis doctoral, que había reali-

zando bajo la dirección de H. Eysenck, mientras trabajaba en el Instituto de Psiquiatría de la Universidad de Londres (Mikusinski, 1996).

⁶ Horas caracterizaba a Vives como padre de la Psicología moderna considerando que en él se había iniciado el tratamiento empírico del conocimiento psicológico (Horas, 1957/1958). Reconocía que Vives reaccionaba contra la decadencia de su tiempo que se preciaba de aristotélica, siendo en realidad él quien volvía a la verdadera fuente aristotélica y la renovaba con su humanismo. Así la obra de Vives se constituía en digna de estudio, como paradigma de síntesis de “lo viejo con lo nuevo” –lema que luego retomaría el movimiento neoescolástico a partir de Mercier (Piñeda, 2006b), pionero en muchas de sus tesis en relación con la psicología científica, justamente en ello manifestando su vuelta a Aristóteles y el rescate de San Agustín.

⁷ En 1964 Horas dictó el curso Personalidad. Coordinado por él, fue adjunta Julia Pantano, y Profesores Asociados Luis C. De Silvestri, y Eva de Mikusinski. Horas dictaba la unidad introductoria y el tema especial psicología diferencial de los sexos que abordaba desde una perspectiva experimental, antropológica, psicoanalítica, fenomenológica, y terminaba con un estudio psicosocial como perspectiva integradora. Analizaba las semejanzas y diferencias entre abordaje filosófico y científico de personalidad y daba especial énfasis a la consideración de las teorías de la personalidad de Allport y Mc Clelland como teorías sistemáticas de la personalidad. En la bibliografía referenciaba a Dujvone, Nuttin, Quiles, Allport y Mc Clelland.

⁸ Horas incursionó en gran variedad de campos dentro de la psicología. En épocas tempranas de su trayectoria, tal vez en virtud de la tradición pedagógica de la Facultad de Ciencias en la que se organizó la carrera de psicología, se interesó en la psicología educacional (Horas, 1954a; 1954b; 1954c). También en la psicología evolutiva, psicología diferencial y especialmente en el problema de la minoridad desviada, el psicodiagnóstico y el psicoanálisis (Horas, s/f; 1953; 1954b; 1958; 1971c; 1971e; Horas & Ossola, 1973), temas de interés común con su esposa Elena Ossola. Como entendía el hombre como un ser esencialmente social, no descuidó el campo de la psicología social (Horas, 1944; 1947; 1954d; 1971d), terreno en el que también formó discípulos (comunicación personal, Rodríguez Kauth, 2006). La psicología jurídica tal vez haya sido el campo en el que más haya profundizado, dedicándose hacia el final de su trayectoria (Horas, 1971d; 1981b; 1982; Horas & Humberto, 1971; comunicación personal, Loizo, 2006).

Comprensión Genuina de las prácticas escolares: El modelo de enlace como alternativa psico-socio-educativa¹

Genuine comprehension of school practices: the liaison model as a psychosocial educational alternative

Horacio Ademar Ferreyra²

Universidad Católica de Córdoba

Pontificia Universidad Católica Argentina

Graciela Pedrazzi³

Universidad Católica de Córdoba

Resumen

En la actualidad los enfoques y teorías sobre el aprendizaje junto a las disciplinas educativas y las prácticas escolares, requieren ser interpeladas e interrogadas a partir de las problemáticas que emergen desde el interior del escenario socio-educativo. Una “visión integradora” permite presentar algunas ideas adecuadas y líneas de acción claras con el propósito de ayudar al lector a comprender las prácticas escolares situadas. La referencia para dicha comprensión constituye un *marco psico-socio-educativo* que se denomina en este trabajo “modelo de enlace”.

Summary

At present, approaches and theories about learning together with educational methods and school practices require interpellation and questioning as of the problematics emerging from the internal part of the socioeducational scenario. An “integrating view” allows stating some adequate ideas as well as clear action steps with the purpose of helping the reader to understand situated school practices. The reference for said understanding constitutes a psychosocial educational framework entitled as “liaison model” in this work.

Palabras claves: Psicología Educacional, Psicología Escolar, Aprendizaje Escolar, Ambiente Escolar, Entrenamiento Docente, Teoría del aprendizaje.

Key words: Educational Psychologists, School Psychologists, School Learning, Academic Environment, Teacher Training, Theory Learning, Learning Ability.

EL Modelo de enlace como dispositivo para la acción y la reflexión

El modelo de enlace (Havelock, 1971, 1973) establece un marco de referencia para analizar desde un enfoque psicoeducativo las prácticas escolares a partir de una praxis⁴ reflexiva y situada.⁵

Esto lleva a pensar en un modelo como “visión sintética”, “representación arquetípica”, “plataforma conceptual” o “estructura de orientación”, en el que se inspiran y mantienen diferentes supuestos teóricos, metodologías de trabajo, concepciones de la realidad y sentido de la intervención educativa. Un modelo flexible y a la vez abierto, que pueda ser enriquecido progresivamente con los resultados de las investigaciones en el campo de la Psicología, la Psicopedagogía y las Ciencias de la Educación; que ayude a los profesionales de la educación (directivos, docentes, técnicos, supervisores, etc.) a valorar y comprender la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y de enseñanza en contextos escolares formales.

Es por ello que, desde una perspectiva comprensiva, se propone avanzar más allá de una “única teoría o enfoque explicativo de los aprendizajes”, como así también dejar de lado los intentos por encontrar justificaciones desde “un listado con los mejores aportes de las mismas” (Coll, 2002, p.41 –a–). Estos enfoques son parciales y dan cuenta de recortes arbitrarios en el campo epistemológico, a saber: el primero, implica ver la situación con una única lente, y por ende, puede implicar mortalidad de certeza (Kuhn, 1971); el segundo, supone una mirada global a partir de un catálogo que integra aquellos aspectos más relevantes de las distintas teorías y enfoques psicológicos.⁶ (Baquero, 1999; Coll, 2002).

Proponemos un modelo integrador fundado en la interdependencia e interacción entre el conocimiento psicológico y el conocimiento educativo, en el que ambos se complementen a partir de su especificidad dando origen de esta manera a una plataforma argumental de fundamento. Dicha plataforma tiene su punto de origen en las prácticas escolares situadas, a partir de las cuales se interpela a la Psicología y a las distintas disciplinas educativas con la intención de comprenderlas y poder de este modo contribuir a su mejora. De esta manera, como sostiene Coll ambos conocimientos considerados –el psi-

cológico y el educativo— se enriquecen a partir de una relación bidireccional y no jerárquica, en la que la Psicología Educacional actúa como “una disciplina puente” que conecta ambos conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria (Coll, 2002).

En los inicios del Siglo XXI no puede negarse los avances conceptuales conseguidos en las últimas décadas del siglo pasado en lo que respecta al área de la psicología, y específicamente en lo que se refiere a la Psicología Educacional, para explicar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Pero dicho avance, según la realidad, no condice con mejoras en los resultados de las evaluaciones de calidad que nos señalan los datos globales del sistema (UNESCO, 2004). No hay relación entre la producción de los conocimientos explicativos con lo que realmente ocurre en las aulas y en las escuelas (Elichiry, 2004). En definitiva, pareciera ser que las teorías del aprendizaje y la enseñanza no han provocado la suficiente “ruptura epistemológica”⁷ (Vásquez, 2000) en el ámbito escolar, para explicar y mejorar sus prácticas, debido a que la realidad nos muestra un alarmante fracaso escolar. (UNESCO, 2004)

Ante esta situación de “riesgo socio educativo”, en la última década del siglo pasado y en la actualidad, la idea de articular los esfuerzos de integración teórica de los aportes de la psicología en torno a la orientación educativa es compartida por varios autores. (Coll et. al, 1990b, Tolchinsky y Karmiloff Smith, 1993; Karmiloff-Smith, 1992; Coob y Yackel, 1996; O'Connor, 1998).

Es por ello que el Modelo de Enlace está pensado como una opción para interpretar las prácticas escolares situadas, partiendo del reconocimiento de las “conexiones”, de la “complementariedad”, de los “puntos de diálogo” existentes entre los aportes de las distintas teorías y los enfoques de la psicología y de la educación, como así también integrar las contribuciones de otras disciplinas como la Sociología, Pedagogía, Didáctica, Antropología, entre otras.

Este modelo encuentra sus fundamentos en una red conceptual y metodológica (que tiene su origen en un conjunto de constantes teórico-metodológicas) que permite “conectar”, en el marco de una educación en contextos escolares formales, los aportes de las distintas teorías y enfoques del aprendizaje y la enseñanza.

Esta idea de “conectividad epistémica” no supone conciliar lo que nos parece mejor o más verosímil de cada una de las teorías o enfoques, sino que pretende, respetando la especificidad de cada una de ellas, unir, enlazar, establecer relaciones y poner en comunicación *lo esencial* para interpretar las prácticas escolares en situación.

Esto supone que las instituciones y los sujetos deben situarse, es decir, tomar posición epistémica frente a las teorías y enfoques psicológicos con apertura cognoscente, y no aferrarse sólo a los marcos conceptuales e interpretativos conocidos, porque esto impide los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento que muchas veces paraliza las innovaciones.

Es importante recordar que el trabajo educativo comienza en el hogar —normalmente— y es continuado por instituciones educativas. Es por ello importante distinguir los elementos constantes en educación de aquellos elementos que son variables. Los primeros incluyen la naturaleza humana, su destino, sus relaciones; y los últimos, todos aquellos cambios en la teoría y la práctica educativa (Ábalos, 2005). El modelo de enlace está principalmente preocupado y ocupado por los aspectos variables, y, desde éste punto de vista, la educación puede definirse como aquella forma de actividad social a través de la cual las capacidades y habilidades físicas, intelectuales, prácticas, sociales y morales de los estudiantes se desarrollan preparándolos para comunicarse, trabajar y participar en la sociedad.

A modo de síntesis: el modelo de enlace constituye un dispositivo conceptual y metodológico válido para analizar las prácticas escolares en contexto. Su punto de partida son las distintas teorías y enfoques⁸ que se integran y que adquieren significado en una red común de interrelaciones, presidida por un encuadre teórico-metodológico de sostén con el propósito de darles inteligibilidad a las prácticas escolares.

Esta tarea no se construye en el vacío, sino a partir de un conjunto de fundamentos antropológicos, sociológicos, epistemológicos y pedagógicos, que ordenados de mayor a menor complejidad le dan coherencia al modelo y lo convierten en un dispositivo válido a partir del cual pueda derivarse una reflexión teórica (investigación-acción) acerca de cómo se produce el conocimiento en contextos escolares formales e implicancias prácticas (mejoras).

***Propuesta de trabajo en y sobre el modelo de enlace:
una idea para completar***

A modo de ejemplo y no de receta, se presenta el modelo de “enlace en acción” partiendo desde la práctica concreta, con el propósito de compartir las experiencias que se desarrollan desde hace más de cinco años con un grupo de directivos, docentes e investigadores. Es posible que haya otras perspectivas para intercambiar opiniones desde diferentes puntos de vista epistemológicos y metodológicos.

La presentación que desarrollamos a continuación encuentra sus fundamentos teóricos en el paradigma “centrado en el aprendizaje” (Ferreya y Pedrazzi, 2007), más precisamente en los aportes que desde lo socio cognitivo efectúan sus principales representantes como lo son Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Feuerstein, Rogoff, Freire, Perkins, Gardner, Johnson y Johnson, Brown, Salomón, Lave, Wenger, Resnick, entre otros, y tiene como única intención demostrar que el modelo es viable y se puede trasladar efectivamente a la práctica en pro de mejorarla, a partir del día a día de los proyectos.⁹

Cuadro I

NIVELES DE ESPECIFICACIÓN	PRINCIPIOS
Nivel I: conceptos fundamentales que justifican y sustentan la propuesta.	– La educación, en su sentido más amplio, como afirma Cristian Ábalos, incluye todas aquellas experiencias por las cuales se desarrolla la inteligencia, se adquiere el conocimiento y se forma el carácter. En un sentido más fino, es el trabajo hecho por el hogar y la escuela (Ábalos, 2005). El niño nace con capacidades latentes las cuales deben ser desarrolladas de tal manera que cuente con las herramientas suficientes para hacer frente a las actividades y responsabilidades que le presente la vida. Por lo tanto, el trabajo que desarrolla el educador/maestro/profesor, está determinado por cómo él entienda el significado de la vida, sus propósitos y valores. Esta Cosmovisión que orienta todo el trabajo de los profesionales de la educación la debemos buscar en una visión antropológica que nos señale la esencia de la persona humana y guíe todo el proceso formativo de manera integral.

La Educación busca lograr un ideal, el cual depende de la visión que se tenga del hombre y su destino. En consecuencia, toda tarea educativa es, al mismo tiempo educación moral; toda educación selecciona valores sobre los cuales se asienta. Puede ser que esas opciones de valores no se hagan explícitas, o no se las reconozca como tales, pero es un hecho que no existe educación que sea axiológicamente neutra.

En este sentido toda enseñanza es educación moral, en la medida en que tanto la estructura del sistema formativo como la información ética proporcionada a los estudiantes, se ponen en función de privilegiar y desarrollar determinados valores (Ábalos, 2005).

—La educación tiene por objeto desarrollar una acción humanizadora (Gonzalez Lucini, 2005), es decir, un proceso por el cual hombre y mujer se forman y se definen como personas. Esta formación se traduce en un conjunto de conocimientos por medio de los cuales se favorece, amplía y desarrolla en las personas, sus posibilidades (intelectuales, prácticas, sociales, interactivas, físicas, artísticas, culturales, económicas, morales y espirituales). Dicha formación alcanzará mayor perfección en la medida que la persona potencie sus aprendizajes.

—La Educación escolar constituye una práctica social y emancipadora que tiene como uno de sus objetivos principales contribuir al proceso de desarrollo y socialización de los estudiantes, facilitándoles, por medio de la enseñanza, el acceso a un conjunto de conocimientos y formas culturales, cuyos aprendizajes se consideran esenciales para que puedan comunicarse, trabajar y participar con plenitud en la sociedad de la que forma parte.

En este sentido, compartiendo con Edgar Morin (Morin, 2002), estimamos la conveniencia de construir de cara al siglo XXI una "educación auténtica", es decir "situada", que contextualice los conocimientos sin perder de vista el "todo" -la sociedad global es más que el contexto local-, desde una perspectiva que potencie la "conectividad" de los saberes por sobre la fragmentación, para enfrentar la "complejidad" de la realidad desde una perspectiva socio-histórica.

Nivel II:

ideas claves acerca de los componentes que intervienen en la producción del conocimiento en contextos escolares.

– El aprendizaje constituye un proceso activo y complejo de construcción y reconstrucción de significados y posibilidades de acción y comprensión por parte de quien aprende.

Proceso activo: porque la persona organiza y relaciona lo que sabe, siente y puede hacer con los nuevos contenidos a aprender (conceptuales, procedimentales y actitudinales), a través de diversas estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, modelos conceptuales y habilidades sociales).

Proceso complejo: en el sentido que intervienen múltiples factores (biológicos, psicológicos, sociales, culturales, materiales, etc.) que favorecen u obstaculizan que la persona incorpore los nuevos contenidos (lo que se aprende), a partir de diferentes estrategias metodológicas (cómo se aprende) y que pueda transferirlos a nuevas situaciones como consecuencia directa de la práctica realizada (en qué se aprende). (Pozo, 1996)

– Los conocimientos constituyen el bagaje cultural de una sociedad. Es decir, el conocimiento es un saber significativo en un momento determinado, para una sociedad y se construye a través de un proceso dinámico y permanente de elaboración y reelaboración individual y en interacción social. (Entel, 1988). A través del currículum, se identifican, seleccionan y enuncian determinados conocimientos como contenidos a enseñar que a partir de complejos procesos adaptativos se transforman en objetos de estudio u objetos de enseñanza. Cabe aclarar además que el currículum escolar puede y debe contribuir a la legitimación de las diferencias (distribución diferenciada del conocimiento), o reforzar las tendencias a la equidad o igualdad social –Distribución equitativa del conocimiento– (Apple, 1986; Stenhouse, 1987).

– La enseñanza es una práctica social que se establece como mínimo entre dos personas, donde una trata de transmitir algún tipo de conocimiento, habilidad, destreza o valores que posee a otra, con el objeto de que se produzca el aprendizaje. Consiste en la mediación, que ejerce un docente, entre la persona que aprende y el contenido a aprender. La enseñanza es la promoción sistemática del aprendizaje, a partir de un conjunto de acciones que se desarrollan (estrategias), para que alguien (de forma individual o grupal) construya significados y atribuya senti-

	do a lo que aprende dentro de un contexto determinado. Por lo tanto, en el acto de enseñar, el más competente o capaz crea un soporte o andamiaje mejor para que el otro incorpore los saberes y se produzca el proceso de aprendizaje (Gvritz et al., 1998 ; Bixio, 1999). – El contexto se define de manera abarcativa como un sistema social y como un entorno físico que evoluciona a través del tiempo. La dimensión social, más precisamente la interacción personal, es la que adquiere mayor relevancia en el campo psicopedagógico. En definitiva, el contexto es inseparable de las contribuciones activas de las personas, sus compañeros sociales, las tradiciones culturales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no han de entenderse como aquello que rodea una situación, sino más bien como aquello que la entrelaza (Elichiry, 2001).
Nivel III: principios que pretenden darle inteligibilidad al proceso de aprendizaje y de enseñanza.	– El aprendizaje es un proceso a la vez individual y social, que nunca se da en abstracto sino atravesado por un complejo entramado de condicionamientos socio-histórico-culturales. Es individual porque se da en una persona única e irrepetible y social porque supone una actividad o acción interpersonal mediada por los sujetos pedagógicos¹ y la cultura. – Aprender implica diálogo, reflexión, interacción e interactividad, entre los sujetos pedagógicos, el objeto de conocimiento y el contexto socio cultural. – Las condiciones que hacen posible este aprendizaje tienen que ver con la persona como sujeto individual (motivación, autoconcepto, representaciones mutuas y estructura cognoscitiva), el potencial de significación del material a aprender y el contexto social, cultural y comunitario en el que acontece el proceso de apropiación participativa del conocimiento.² – La enseñanza, como mediación entre el estudiante y la cultura, tiene en cuenta la diversidad de contextos y de aprendices. Para ello, los docentes indagan los conocimientos previos y las condiciones socio-económicas, tecnológicas y culturales de los estudiantes, porque es a partir de esta base, y

	desde estos soportes y de la ayuda de otros, que se desencadena el proceso de apropiación del nuevo contenido. Todo esto le permite al aprendiz potenciar sus aprendizajes, reorganizar y enriquecer cualitativamente sus esquemas de conocimiento, en interacción e interactividad con el contexto social, cultural y comunitario.
--	---

- ¹ La categoría sujetos pedagógicos da cuenta de personas, en este caso: estudiante, docente y/o pares/compañeros.
- ² El proceso de apropiación, incluye el de asimilación: cuando la persona asimila un conocimiento nuevo, lo esta incorporando a sus estructuras previas, una vez incorporado lo hace suyo es decir se apropia de el adquiriendo significado. El proceso de apropiación engloba al de asimilación.

En síntesis, este modelo permite conectar una serie de aportes provenientes de las diferentes teorías del desarrollo y el aprendizaje con otros procedentes de distintas disciplinas, que en este caso comparten una visión del desarrollo integral del ser humano, no sólo en lo que se refiere al pensamiento, sino a los afectos y a la acción, dentro de contextos educativos formales.

A la luz del encuadre teórico y metodológico desarrollado y de la experiencia acumulada podemos afirmar que esos conceptos que unen, enlazan, integran y permiten establecer relaciones en el proceso de análisis de las prácticas, desde una perspectiva paradigmática focalizada en el aprendizaje desde una perspectiva socio-cognitivo, son a modo de un listado abierto, los siguientes: actividad/acción recíproca; práctica social; zona de desarrollo próximo; ajuste / mediación / andamiaje; psico-sociogenético; privación cultural; potencial del aprendizaje; apropiación; asimilación; aprendizaje significativo; aprendizaje cooperativo; aprendizaje dialógico; aprendizaje situado; aprendizaje comprensivo; conflicto cognitivo y sociocognitivo (controversia); conocimientos previos; esquemas de conocimiento; contenido escolar; motivación; inteligencia / inteligencias múltiples; interactividad / interacción; sentido / funcionalidad; y comunidad de aprendizaje / práctica, entre otros. (Ferreya y Pedrazzi, 2007)

Para finalizar, es oportuno resaltar la necesidad por parte de los docentes de un saber profundo sobre los conocimientos de los fundamentos de cada una de las teorías de aprendizaje en particular. Esto evitaría relaciones arbitrarias que se aparten de los aportes científicos del campo de la Psicología y de la Educación constituyendo un marco clave para facilitar a los profesionales de la educación una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza pudiendo mejorar su práctica.

Para finalizar, la reflexión de José Américo Pessanha (1993, p 3), es oportuna citarla: “si alguien dijera el nombre definitivo de las cosas, en nuestro caso, cómo aprende el que aprende¹⁰, se acabaría la conversación y nuestra intención es habilitarla para seguir haciendo ciencia con conciencia asumiendo el compromiso con la mejora de la educación.”

Bibliografía

- ÁBALOS, C. (2005). “Apuntes Cátedra Psicología Educacional”. UCA-Paraná, Argentina.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: España: Akal
- BAQUERO, R. (1999). Uso y abuso de las teorías en la práctica. *En Novedades Educativas, Argentina, (104)*, 8-9.
- BIXIO, C. (1999). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Aique: Buenos Aires.
- COLL, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- COLL C. Y MARTÍ, E. (2001). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 67-88). Madrid: Alianza.
- COLL C. Y ONRUBIA, J. (2001). Inteligencia, Inteligencias y capacidad de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 189-210). Madrid: Alianza.
- COLL C., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 189-210). Madrid: Alianza.
- CULLEN, C. (1996). Conferencia: Las nuevas fronteras en la educación. 1er Encuentro nacional de Educadores/as para la no discriminación – Temas transversales para un curriculum plural, Ministerio de Educación, Villa Giardino, Córdoba, Argentina.
- ELICHIRY, N. E. (COMP.) (2004). *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Manantiales.

- ELICHIRY, N. E. (COMP.). (2001). Retomando conceptos básicos: acerca del desarrollo de la inteligencia humana. En: ¿Dónde y cómo se aprende? Buenos Aires: Temas de Psicología Educacional, Eudeba
- ENTEL A. (1988). Escuela y conocimiento. Cuadernos FLACSO-Miño y Dávila Editores, Argentina.
- FERREYRA H Y GRACIELA P. (2007). Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Novedades Educativas. En prensa. Argentina, México.
- GONZALEZ LUCINI F. (2005). El porvenir de nuestro pasado, En Revista CONSUDEC, Nº 991, Argentina, 2005.
- GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI M.(1998). El ABC Docente de la Tarea Docente: Curriculum y enseñanza. Aique, Argentina.
- HAVELOCK, R.G. (1973). Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge. Center for Research and Utilization of Scientific Knowledge. Michigan: Ann Arbor.
- HAVELOCK, R.G. (1971). The utilization of educacional research and development. *En British Jornal of Educacional Technology*, 2, 29-48.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). Beyond Modularity. A Developmental prespective on Cognitive Sciencie.
- (trad. Cat. Gómez Crespo J. P. y Núñez Bernardos, M.). *Más allá de la modularidad*. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KUHN, TH. S. (1962). The estructure of scientic revolution. Chicago: University of Chicago Press. La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1971
- MORIN, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. UNESCO. Paris: UNESCO. (Trad. Cast. Vallejo-Gómez, M. y Nelson Vallejo-Gómez, N.) *Los siete saberes necesarios para la educación*. Nueva visión, Argentina. 2002.
- PESSANHA, J.A. (1993). A Ética do Cotidiano, Perspectiva Universitaria. Junio, 1993, Entrevista.
- POZO, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editora.
- ROGOFF, B. (1993). Apéndices del pensamiento. Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1979). Research as a Basis for Teaching., England: Inaugural lecture University of East Anglia. (Trad. Cast. Solano, G.). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata, 1992.
- TOLCHINSKY, L. Y KARMILOFF.SMITH, A. (1993). Las restricciones del conocimiento notacional. *Revista infancia y aprendizaje* (62/63).
- UNESCO.(2004). Compendio mundial de educación. CANADÁ, 2004.

UNIVERSIDAD DE MINNESOTA. Centro Cooperativo de Aprendizaje. Disponible en: <http://www.co-operation.org/>. (Consulta: 20/01/2005)

VÁSQUEZ, A.M.(2000). Entre la Teoría y la Práctica. Interpretaciones de las teorías del aprendizaje en la práctica Docente. Revista Novedades Educativas (109) 38-40.

Notas

¹ En el presente artículo se reseña el Capítulo III de una obra de pronta aparición: Ferreyra y Pedrazzi TEORIAS Y ENFOQUES PSICOEDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE. APORTES CONCEPTUALES BÁSICOS. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Novedades Educativas. En prensa. Argentina, México, 2007.

² Doctor en Educación. Docente de la Universidad Católica de Córdoba (Facultad de Educación) y Universidad Católica Argentina (Facultad de Humanidades Teresa de Ávila Paraná-E.R.), investigador, capacitador y consultor en educación a nivel provincial, nacional e internacional. E-mail: hferreyra@coopmorteros.com.ar

³ Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa (Universidad Católica de Córdoba). Se desempeña como directora titular (por concurso) y profesora en el IPEM Nº 199 "Dr. Juan E. Remonda" y docente de nivel superior no universitario en la Carrera de Psicopedagogía y Psicomotricidad en el Instituto Superior del Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial "Dr. Domingo Cabred" (Córdoba-Argentina).E-mail: johsow@uolsinectis.com.ar

⁴ Aristóteles definió a la praxis como la acción que es producto de la reflexión permanente y encuentra sus fundamentos en la deliberación práctica.

⁵ Cabe destacar que la presente propuesta hace más de cinco años que la aplicamos en las cátedras vinculadas al aprendizaje (Universidad Católica de Córdoba, Universidad Católica Argentina y Colegio Universitario Instituto Superior María Justa Moyano de Ezpeleta) y en actividades de capacitación con docentes, directivos y profesionales de la educación con el propósito de tender puentes entre lo psicológico y lo educativo en contextos formales.

⁶ Sólo nos basta recordar como ejemplos de estas situaciones: las fundamentaciones unívocas de los 80' inspiradas en la Psicología genética; o en los últimos años los intentos de justificar las prácticas a partir de la integración de las ideas más relevantes de Piaget, Vygotsky y Ausubel, entre otras.

⁷ Entendemos a la ruptura epistemológica como aquella construcción y cambio que se producen en los sistemas de ideas, por contrastación con otros sistemas explicativos, y que le permite a los sujetos e instituciones hacerse otras preguntas, los moviliza a repreguntarse, aunque no siempre tengan nuevas respuestas.

⁸ Para ampliar respecto de Teorías y enfoques, veáse las obras de: Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Feuerstein, Rogoff, Perkins, Gardner, Johnson y Johnson, Brown, Salomón, Lave, Wenger, Resnick, entre otros.

⁹ La idea de presentar el modelo en niveles jerárquicos y principios fundantes ha sido inspirada en la propuesta efectuada desde una concepción constructivista con orientación decididamente educativa del aprendizaje y la enseñanza, que ha realizado Coll C. “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje” (En Coll y otros (comp), 2002. Cap. 6.)

¹⁰ Por ello, el recorrido por los conceptos estelares de las distintas teorías y enfoques permite vincularlos en el modelo de enlace y reconocer en su entramado cinco grandes tesis en torno al aprendizaje, a saber:

1. El aprendizaje es un cambio de conducta observable y medible.
2. El aprendizaje es un proceso de auto reconstrucción y construcción del conocimiento.
3. El aprendizaje es un proceso de auto socio reconstrucción y construcción del conocimiento.
4. El aprendizaje es un proceso de socio-auto-reconstrucción y construcción del conocimiento.
5. El aprendizaje es un proceso situado de socio-auto-apropiación del conocimiento. (Las tesis 2, 4 y 5 encuentran sus fundamentos en reflexiones efectuadas por Mario Carretero en su obra *Constructivismo y Educación*; Cap. 1, “Qué es el constructivismo?”)

La eficacia comparativa de tres modalidades instruccionales paradigmáticas

Comparative effectiveness of three paradigmatic instructional models

Néstor Daniel Roselli
IRICE (CONICET- UNR)
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

Se comparan tres modalidades instruccionales: una centrada en el profesor, otra centrada en la interacción docente-alumnos, y otra centrada en la interacción entre alumnos. Las tres representan verdaderos paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje, remitiendo a fundamentos psicológicos distintos. El diseño fue de tipo pre-test / post-test, reconociéndose dos variables intervinientes: el tipo de contenido objeto de enseñanza (problemas lógicos y conocimientos científicos) y el nivel de competencia cognitiva inicial de los sujetos. La fase de enseñanza se realizó con grupos de 5 ó 6 alumnos de 8º grado de EGB. Los resultados muestran a la modalidad expositiva como más eficaz en cuanto al aprendizaje de resolución de problemas; en cambio la modalidad participativa produce mejores logros en el aprendizaje de conocimientos. Como se esperaba, la modalidad prescindente se ubica siempre en tercer lugar, aunque sus logros son muy significativos en grupos con alto nivel de competencia inicial.

Summary

Three instructional models are compared: one focusing the teacher, another one focusing the teacher-student interaction, and the third one focusing the interaction among students. The three models represent true paradigms of teaching and learning, referring to different psychological grounds. The design was of the pre-test/post-test type, where two intervening variables were acknowledged: the object-content of teaching (logic problems and scientific knowledge) and the initial cognitive competence level of individuals. The teaching stage was carried out with groups of 5 or 6 students from the 8th grade of the EGB (General Basic Education). Results show the expositive method as the most efficient one regarding problem-

solving learning instead the participative method renders better achievements in knowledge learning. As it was expected, the prescinding method is always located in the third place despite the fact that its achievements are very significant en groups with a high level of initial competence.

Palabras clave: Instrucción en Aula, Tecnología de los métodos, Estilo aprendizaje, Psicología Educacional, Psicología Escolar, Comunicación del entrenamiento de habilidades, Cosntructivismo.

Keywords: Classroom Instruction, Teaching Methods, Learning Style, Educational Psychology, School Psychology, Communication Skills Training, Constructivism.

Introducción

La Psicología de la Instrucción es una disciplina científica que surge en las dos últimas décadas del siglo pasado como una derivación de la Psicología de la Educación (Borgobello, 2004; Beltrán, 1998; Genovard y Gotzens, 1990; González Cabanach, 1996; Reigeluth, 1999; Castejón Costa, 1997). Su objeto no es el aprendizaje en sí mismo (aún en un marco institucional formal como el de la escuela) sino el proceso de influencia educativa que se conoce como enseñanza, dentro de una intención planificada. En rigor, lo que le interesa a la psicología de la instrucción es la interfase experto-aprendiz, que el discurso pedagógico actual suele denominar pudorosamente proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tratándose de la enseñanza (y del aprendizaje) de conocimientos, como es básicamente el caso de la escuela, el acento está puesto en la interacción social cognitiva entre docente y alumnos, y entre los propios alumnos ya que las situaciones educativas formales son normalmente colectivas.

Un tema central de la psicología de la instrucción es el de las modalidades didácticas, estilos o estrategias de enseñanza, o modelos instruccionales. Obviamente, el interés está puesto en dilucidar la eficacia relativa de cada modelo, lo cual no es simple ya que ni siquiera hay acuerdo en el reconocimiento de cuáles son estas alternativas. Cualquiera de los manuales nombrados enumera más de treinta teorías distintas.

Una distinción muy común en los ámbitos educativos es entre un llamado enfoque conductista de la enseñanza y su opuesto: el omnipresente constructivismo. En verdad, cuando se menciona el término conductismo en

este contexto no se lo usa en el sentido estricto de la corriente psicológica anglosajona, sino más bien en el de una concepción de la enseñanza de “afuera-adentro”, donde el peso de la actividad recae en el docente, que debe “transmitir” al alumno el conocimiento. El constructivismo, en cambio, respondería a una concepción de la enseñanza de “adentro-afuera”, que prioriza la actividad del alumno y la “construcción” que hace del conocimiento (con la ayuda del docente).

Esta distinción, simplista por cierto, se reitera en los medios académicos y científicos. Así, se suele diferenciar entre modalidades de enseñanza “tradicionalistas” y “progresivistas” (Kozulin, 2004). Bennett (1976), por ejemplo, identifica doce estilos de enseñanza dentro del continuum progresista-tradicional. En un polo se ubican los profesores que enfatizan la integración interdisciplinaria, la motivación intrínseca, la actividad de los alumnos, el agrupamiento flexible, la participación de los estudiantes en la planificación del curriculum, y cierta despreocupación del docente por el control de la clase y del rendimiento. En el polo opuesto está el profesor centrado en su disciplina, que acentúa la motivación extrínseca y el control del rendimiento, que promueve la lección magistral y el agrupamiento fijo de los alumnos (clase total y trabajo individual). Entre ambos extremos se sitúan una serie de tipos mixtos.

En la misma línea, Flanders (1960) distingue entre un estilo directo de enseñanza, caracterizado por la exposición de las propias ideas del docente, y un estilo indirecto, donde se promueven las ideas de los alumnos a través del diálogo.

Atendiendo al tipo de liderazgo docente, Anderson y Gordon (Weber, 1976) reconocen dos estilos básicos: dominador e integrador, que se corresponden con las formas clásicas autocrática y democrática.

Todas las tipologías expuestas tienen una limitación: son caracterizaciones puramente descriptivas basadas en la observación del comportamiento en el aula.

Sólo en las últimas décadas, gracias al avance de la psicología cognitiva y a su articulación con la didáctica se desarrollan verdaderas teorías explicativas en el campo de la instrucción.

Es el caso del constructivismo, y lo que explica su hegemonía casi absoluta en el ámbito educativo actual.

En rigor, puede cuestionarse si el constructivismo es una teoría (Coll, 1993). La multiplicidad de teorías que se definen como tal hacen pensar más bien en una suerte de marco psicológico global del hecho educativo, cuya premisa básica sería que el aprendizaje (de conocimientos) es ante todo una construcción personal, producto tanto del saber preexistente de cada uno, como del intercambio y negociación de significados con otro/s, como de la propia actividad de búsqueda y descubrimiento.

Las diversas teorías constructivistas de la instrucción enfatizan en más o en menos cada uno de estos aspectos.

La psicología genética, aplicada a la educación, reivindica el papel de la experiencia propia del niño, o sea del descubrimiento que es capaz de realizar por sí mismo (Pozo y Gómez Crespo, 1998; Delval, 1985a, 1985b). Esta valorización del autoaprendizaje encuentra una prolongación crítica en la corriente conocida como psicopsicología genética, y más específicamente la “teoría del conflicto sociocognitivo” (Doise y Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1984; Doise, 1993), que si bien cuestiona la perspectiva individualista de Piaget, hace del conflicto cognitivo —en este caso sociocognitivo— la fuente de progreso intelectual, que no es sino la superación del egocentrismo cognitivo a través de la confrontación con el punto de vista de los otros.

El enfoque sociohistórico o vygotskiano, en cambio, pone el acento en el andamiaje cognitivo que un tutor experto puede hacer desde una “zona de desarrollo próximo” (Onrubia, 1996; Wertsch, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1991). Esta mediación interpsicológica, que implica la interiorización de los instrumentos y signos culturales, es la base de la autorregulación cognitiva.

Con todo, el desafío más radical, dentro de las filas constructivistas, a la idea de autoestructuración y aprendizaje por descubrimiento, es el de Ausubel, cabeza de la corriente conocida como aprendizaje significativo. Este autor (1983) reivindica el modelo didáctico de transmisión-recepción o expositivo, aunque lo diferencia absolutamente de la forma tradicional, mecánica, memorística y repetitiva. Para que haya un genuino aprendizaje (memoria comprensiva) deben darse dos condiciones de significatividad: coherencia lógica estructural y secuencial del material (significatividad lógica) y adaptación de éste a la estructura cognitiva y al saber previo del sujeto que aprende (significatividad psicológica). Aprender es construir nuevos significados, lo cual supone lograr cambios conceptuales a partir de lo que ya se sabe (Coll, 1991).

La enumeración de las diversas alternativas constructivistas pone de manifiesto una heterogeneidad de enfoques que no se puede soslayar. Si bien todas las posiciones pedagógicas actuales se definen como constructivistas, la identidad es más aparente que real. Subsisten las viejas dicotomías entre enseñanza centrada en el docente y en el alumno, entre directivismo y democratismo, entre planificación cerrada y abierta, entre producto y proceso, entre contenidos epistémicos y operaciones psicológicas.

La impresión que se tiene es que el debate y el progreso logrado en materia de teoría psicológica de la instrucción no fue acompañada de un número suficiente de investigaciones empíricas. En el campo de la psicología de la educación predominan las teorizaciones molares más que las investigaciones de aspectos específicos. Precisamente, la psicología de la instrucción vendría a colmar esta laguna, aunque está lejos de haberse logrado. La mayor parte de las investigaciones empíricas en este campo son con metodologías naturalistas o cualitativas. Escasean los estudios experimentales, que son los que permiten un análisis sistemático de variables, en parte por prejuicios metodológicos y también por la dificultad de implementación de diseños de control en contextos educativos escolares. (Barca, 1998).

La presente investigación se inscribe dentro de una intención experimental y, por lo tanto, se refiere al estudio de un aspecto específico de la instrucción: la modalidad de vinculación docente-alumnos en relación a la enseñanza-aprendizaje de conocimientos. El objetivo es comparar tres modalidades instruccionales básicas que definen tres formas de interacción sociocognitiva entre docente y alumnos. Interesa específicamente la eficacia relativa de estas modalidades en términos de aprendizaje.

Las tres modalidades que son objeto de comparación han sido denominadas “expositiva”, “participativa” y “prescindente”.

En el modo “expositivo”, la actividad está centrada en torno a la figura del docente, que expone en forma estandarizada la episteme. La modalidad “participativa” implica alta interacción entre el experto y los aprendices, tratando el primero de lograr el acceso a la episteme a partir de las intervenciones de los segundos. En el modo “prescindente”, el experto se abstiene de realizar dialógicamente intervenciones epistémicas (aunque sí organizativas), dejando que el grupo de aprendices elabore colaborativamente la episteme a partir del material ofrecido.

En síntesis, los tres modelos testeados podrían caracterizarse, en ese orden, como centrado en el experto, en la interacción entre experto y aprendices, y en la interacción entre aprendices.

Es obvia la asociación con las teorías de Ausubel, Vygotsky y Piaget (y derivados) que se han comentado. Sin embargo, no se considera que los modelos que son testeados sean una traducción empírica directa de tales teorías, sobre todo porque los mismos se limitan a un aspecto bien circunscripto, el de la relación instruccional docente–alumnos en un contexto específico de aprendizaje de conocimientos, dejando sin considerar cuestiones más amplias de alta significación para dichas teorías. En otras palabras, se trata de un dispositivo de micro-verificación que involucra, pero no directa y completamente, a las macro-teorías que han sido aludidas.

La eficacia comparativa de tres modalidades instruccionales caracterizarían macro-teóricamente como ausubeliana, otros la vincularían al conductismo. Por lo tanto, en lo sucesivo, se omitirán estas equívocas referencias macro-teóricas.

Hipótesis

Se puede razonablemente suponer que las tres modalidades, bien implementadas, son eficaces en términos de aprendizaje. Sin embargo, no lo serían en igual medida. Se considera que la presentación oral del contenido a aprender, a cargo del docente, sea a través de la exposición magistral (modalidad expositiva) o a través de síntesis parciales (modalidad participativa), es muy importante. También lo es que el contenido tenga una clara y coherente explicitación, donde sea evidente la estructura lógica del mismo. De distintas maneras, la modalidad expositiva y la participativa responden a estas exigencias, no así la prescindente. Esta debilidad le estaría restando eficacia.

Comparando específicamente la modalidad expositiva con la participativa, se piensa que no se puede hablar de la superioridad de una en abstracto. El tipo de tarea es, presumiblemente, una variable interviniente significativa a la hora de hablar de efectos diferenciales. La modalidad expositiva y la participativa no tendrían, en términos comparativos, la misma eficacia en el aprendizaje de la resolución de problemas lógicos y en el aprendizaje de conocimientos científicos.

Otra variable interviniente a tener en cuenta es el nivel inicial de los sujetos. A ese respecto, investigaciones realizadas (Roselli et al., 1995a, 1995b y 1996) sugieren que la modalidad participativa funciona mejor en alumnos con buen nivel de competencia inicial; lo contrario ocurriría con la modalidad expositiva. La explicación tentativa de esto podría residir en el hecho de que el déficit cognitivo se acompaña frecuentemente de déficit en la interacción social, y también en el beneficio que implica disponer de un encuadre cognitivo armado y cerradamente estructurado como el que ofrece la modalidad expositiva. Por lo dicho, la modalidad prescindente sería la menos adecuada para alumnos con bajo nivel de competencia inicial; en cambio podría producir buenos resultados en alumnos cognitivamente aventajados, especialmente en el aprendizaje de conocimientos, que se presentasen más para un trabajo grupal autónomo. En el aprendizaje de la resolución de problemas, la falta de una referencia modélica que marque el camino correcto, dificultaría el trabajo entre pares, aún en alumnos potencialmente bien dotados desde el punto de vista cognitivo.

Las diferencias entre las modalidades no serían sólo de resultados. Hay diferencias cualitativas que pueden preverse en relación al nivel motivacional de los alumnos. Es razonable suponer que la modalidad participativa incrementa la motivación y el interés, lo mismo que la prescindente.

También puede hipotetizarse que la modalidad expositiva, en relación a la participativa –y sin llegar a mencionar a la prescindente–, produce un desarrollo temático más lineal y coherente, ya que está a cargo exclusivamente del docente. No ocurriría lo mismo con la modalidad participativa, la que generaría un desarrollo más accidentado y sinuoso, y por lo tanto una episteme más diversificada y con una estructura lógica más abierta. De todas maneras, esta cuestión, lo mismo que la referida a las consecuencias sobre el nivel motivacional, no serán consideradas en este trabajo.

Método

Sujetos

Los sujetos (69 en total) pertenecían a dos escuelas diferentes: una privada, de nivel social medio-alto (38 alumnos), de Rosario, y otra pública, de nivel social medio-bajo (31 alumnos), de Paraná. Cursaban el 8º grado de EGB, teniendo una edad mayoritaria de 13 años.

La desigualdad cualitativa de ambas muestras aconsejó un tratamiento diferenciado.

La muestra *Rosario* estuvo constituida de la siguiente manera:

- *Modalidad Expositiva*: 2 grupos, de 5 y 4 alumnos respectivamente.
- *Modalidad Participativa*: 3 grupos, de 6, 5 y 6 alumnos respectivamente.
- *Modalidad Prescindente*: 2 grupos, de 6 y 6 alumnos respectivamente.

La muestra *Paraná* se integró así:

- *Modalidad Expositiva*: 2 grupos, de 5 y 5 alumnos respectivamente.
- *Modalidad Participativa*: 2 grupos, de 5 y 5 alumnos respectivamente.
- *Modalidad Prescindente*: 2 grupos, de 6 y 5 alumnos respectivamente.

La participación fue voluntaria, pagándose a los alumnos una suma mínima por el traslado a la escuela fuera de las horas de clase. En general se aceptó la autoformación de los grupos, aunque se controló la integración atendiendo a un criterio de relativa homogeneidad intelectual dentro del grupo. Esto se hizo en base a un pre-test genérico de 8 problemas, dos de los cuales constituyeron el pre-test específico. Salvo contadas excepciones, los sujetos seleccionados para la investigación no lograron resolver ninguno de los dos problemas del pre-test específico.

Material

En lo que hace a la resolución de problemas, el material utilizado consistió en problemas extraídos del Test de Matrices Progresivas, de Raven. Específicamente, los problemas del pre-test (específico) y el post-test fueron el *D-12* y el *E-7*. Para la fase de enseñanza se utilizaron otros dos problemas (*D-11* y *E-8*), lógicamente equivalentes a los anteriores (equivalencia por pares).

En cuanto al tema científico, objeto de la segunda parte de la sesión experimental, se eligió un tema de biología: “Las aves», de naturaleza extracurricular.

Se puso especial énfasis en la sistematización y desarrollo de los contenidos a enseñar, preservando la identidad y claridad conceptual de cada uno de los subtemas, y la coherencia lógica secuencial.

El tema “Las aves” abarcaba estos puntos:

- 1 Las plumas: tipos y funciones.
- 2 Por qué vuelan las aves: explicación física del mecanismo de vuelo.
Es el punto de mayor extensión y complejidad conceptual. Incluye los subtemas:
 - 2a El aire como materia
 - 2b Interacción entre el gas aire y el sólido ave
 - 2c Rasgos anatómicos que favorecen el vuelo
 - 2d Física del vuelo batido
 - 2e Física del vuelo planeado
- 3 Clasificación de las aves según su alimentación.
- 4 La adaptación morfológica al medio.
- 5 La adaptación dinámica al medio

Los puntos 1 y 2 conciernen a aspectos fácticos o descriptivos. Los restantes son de naturaleza conceptual.

Para el pre-test referido al conocimiento sobre las aves se elaboró un cuestionario breve de tres preguntas abiertas. Para el post-test se construyó un cuestionario más específico, destinado a evaluar el aprendizaje de cada uno de los subtemas enseñados.

Procedimiento experimental

La fase experimental consistió, salvo dos casos, en una sesión única con cada grupo. La sesión tenía dos partes: una para la enseñanza de la resolución de los dos problemas, y otra para la enseñanza del tema científico. El mismo investigador (el director del Proyecto) desarrollaba las funciones docentes en todos los casos. Éste explicitaba al inicio cuál sería la modalidad de trabajo. Inmediatamente después de cada parte se aplicaba el correspondiente post-test individual. En el caso de la enseñanza de la resolución de problemas, el post-test era la reiteración de los problemas *D-12* y *E-7*, aplicados inicialmente meses antes en la muestra Rosario (como parte del diagnóstico inicial que realiza la escuela), y tres o cuatro semanas antes en la muestra Paraná.

En lo que hace a la enseñanza del tema científico, antes de la correspondiente clase se aplicaba el pre-test de conocimiento genérico. El post-test aplicado luego de la clase era el cuestionario de conocimiento específico elaborado ad-hoc. Tanto los pre-tests (excepto el de resolución de problemas) como

los post-tests incluían una fase de interrogatorio clínico con cada uno de los sujetos, el que era audio-grabado. Este interrogatorio, de tipo piagetiano, era realizado por el director y demás integrantes del equipo.

La complementación experimental-clínica del método empleado permitió conciliar exigencias de control con la consideración de los procesos cognitivos de construcción conceptual. Un entrenamiento intensivo de todos los miembros del equipo aseguró la estandarización de criterios y procedimientos.

La modalidad *expositiva* implicaba un desarrollo temático totalmente a cargo del tutor. Los alumnos debían escuchar en silencio la exposición y sólo podían efectuar requisitorias de esclarecimiento. El tutor se dirigía al grupo en general, evitando la interacción personalizada, salvo para atender un pedido de esclarecimiento o controlar la comprensión de algún concepto.

En la modalidad *participativa* se alentaba la intervención espontánea de los alumnos, dejando en claro que la clase debía desarrollarse cooperativamente entre todos, incluyendo al tutor. Éste coordinaba los aportes individuales, orientando el desarrollo y garantizando el acceso a la episteme. Estaba claro que el tutor dirigía la actividad, y aunque éste no aportaba ningún concepto que los alumnos podían hacer por sí mismos, intervenía activamente para asegurar explícitamente la episteme correcta.

En la modalidad *prescindente*, el desarrollo temático estaba exclusivamente a cargo del grupo, el que debía actuar cooperativamente, discutiendo y tratando de consensuar los aportes. El tutor no intervenía en los aspectos epistémicos sí en la organización y control de la actividad. Por supuesto, como no se puede pretender que los alumnos elaboren totalmente por sí mismos una episteme científica, en el caso del aprendizaje del tema científico existía una enseñanza indirecta a través del material *ad-hoc* que se les proporcionaba como guía de la actividad. Este material presentaba una secuencia de problemas o situaciones cotidianas (del tipo de tareas piagetianas), involucradas conceptualmente –implícitamente– con los diversos subtemas del tema “Las aves”. Cuando estos problemas no eran suficientes para garantizar el acceso a la episteme a aprender (sea por tener una relación no muy evidente con ésta, o por la complejidad conceptual de algún subtema), la guía exponía explícitamente el contenido epistémico.

Cabe agregar que la diferenciación empírica de cada modalidad es cualitativa y no tiene que ver con un criterio de calidad. En otras palabras, las tres modalidades enseñantes fueron implementadas con el mejor nivel de calidad

posible, de modo que no se está comparando una clase mejor desarrollada con otra peor desarrollada, ni una buena enseñanza con una docencia deficiente. Lo que se compara son distintos tipos de tutoría docente. Que los resultados demuestren que con una determinada modalidad se obtienen mejores o peores resultados es otra cosa. Precisamente, ése es el objetivo de la investigación.

Como síntesis final del procedimiento empleado se puede decir que el dispositivo experimental se propuso mantener constante (con todos los grupos) todas las condiciones excepto la modalidad instruccional.

De lograrse esto, o sea que todos los grupos sean equivalentes o estén convenientemente contrabalanceados en el interior de cada modalidad (equivalencia inter-modalidad), la sola comparación de los post-tests permitiría llegar a conclusiones válidas.

Resultados

Aprendizaje de resolución de problemas

Análisis de los pre-tests

Los pre-tests específicos (problemas D-12 y E-7) mostraron un comportamiento altamente uniforme entre los sujetos de las tres condiciones comparadas. De los 69 sujetos, sólo 14 (distribuidos en las tres modalidades) resolvieron correctamente uno de los dos problemas. Este porcentaje es realmente bajo y autoriza a que las modalidades sean consideradas equivalentes en lo que hace al nivel inicial de los sujetos. Esta equivalencia de casi todos los alumnos en los dos problemas específicos de la investigación (incompetencia inicial casi unánime para resolverlos) no significa igualdad en lo que hace a un nivel de competencia más general. Los pre-tests genéricos (8 problemas entre los cuales estaban los 2 específicos de la investigación) demostraron una significativa diferencia de media entre las dos muestras (3.9 en el caso de Rosario y 2.16 en el de Paraná, en una escala de 0 a 8). Evidentemente, el nivel de competencia general es más alto en el grupo Rosario.

Análisis de los post-tests

El puntaje de cada problema del post-test varía en una escala de 1 a 6, de acuerdo al siguiente criterio:

- 1 respuesta totalmente incorrecta (sin ningún fundamento lógico) o carencia de respuesta.
- 2 respuesta incorrecta aunque con un razonamiento incipiente.
- 3 respuesta incorrecta aunque con un razonamiento direccionado en la solución correcta.
- 4 respuesta inicialmente incorrecta que en el interrogatorio evoluciona hacia la solución correcta/también respuesta inicialmente correcta que en el interrogatorio muta por una incorrecta.
- 5 respuesta correcta que en el interrogatorio se fundamenta sin una perfección acabada.
- 6 respuesta correcta muy bien fundamentada.

Tratándose de dos problemas, el puntaje de post-test varía de 2 a 12.

La *Tabla 1* muestra los valores de post-test de las tres modalidades instruccionales.

		Media	Desvío	Mediana	Rango	N válido
Rosario	Expositiva	10,2	1,1	10	3	9
	Participativa	8,0	2,4	8	8	15
	Prescindente	7,1	3,4	7	10	12
Paraná	Expositiva	6,5	2,6	7	9	10
	Participativa	5,3	2,8	5	7	10
	Prescindente	3,2	1,5	2	4	11

Tabla 1. Media, Desvío, Mediana y Rango de los puntajes de post-test por modalidad para Rosario y Paraná

Nota:

La escala va de 2 a 12

La prueba *t* otorga significatividad a:

Exp./Part. en Rosario ($p=0,017$)

Exp./Presc. en Rosario ($p=0,016$) y Paraná ($p=0,002$)

Part./Presc. en Paraná ($p=0,042$)

Los restantes pares no revisten significatividad estadística.

La prueba Mann-Whitney (no paramétrica) otorga significatividad a:

Exp./Part. en Rosario ($p=0,027$)

Exp./Presc. en Rosario ($p=0,072$) y Paraná ($p=0,003$)

Part./Presc. en Paraná ($p=0,058$)

Los datos muestran, en líneas generales, que la modalidad expositiva aventaja a la modalidad participativa, y ésta a la modalidad prescindente. Esto tanto en Rosario como en Paraná.

En Rosario, la diferencia entre la modalidad expositiva y la participativa adquiere significatividad estadística, no así en Paraná, aunque también aquí no deja de llamar la atención la superioridad de la primera.

La inferioridad de la modalidad prescindente está fuera de duda. Esto era esperable dado que aquí el docente no aportaba ayuda cognitiva, salvo la descalificación de las respuestas incorrectas producidas por el grupo y la enunciación de la respuesta correcta (única clave proporcionada) cuando el grupo había agotado sus posibilidades autónomas.

Aprendizaje de conocimientos

Análisis de los pre-tests

Los resultados del pre-test se expresan en una escala ordinal de tres grados. La asignación de estos grados se basó en criterios objetivos muy precisos. El valor único de post-test que se utilizó corresponde a la mediana de los valores ordinales de las tres preguntas-base.

La *Tabla 2* presenta las medias y medianas (medida conveniente tratándose de niveles ordinales) por modalidad instruccional, para Rosario y Paraná.

		Media	Desvío	Mediana	Rango	N válido
Rosario	Expositiva	1,78	0,83	2	2	9
	Participativa	1,93	0,73	2	2	14
	Prescindente	2,18	0,75	2	2	11
Paraná	Expositiva	1,80	0,79	2	2	10
	Participativa	1,70	0,48	2	1	10
	Prescindente	1,67	0,71	2	2	9

Tabla 2: Media, Desvío, Mediana y Rango del pre-test por modalidad para Rosario y Paraná

Nota:

La escala va de 1 a 3, siendo 1 el grado más bajo y 3 el más alto.

La prueba de Kruskal-Wallis no otorga significatividad a las diferencias, ni en Rosario ni en Paraná.

Los datos revelan que las modalidades son aceptablemente equivalentes, tanto en Rosario como en Paraná. El test no-paramétrico de Kruskal-Wallis, prueba acorde dada la medición ordinal del pre-test, no reconoce en ningún caso significatividad estadística a las diferencias.

En Paraná, las modalidades muestran niveles más parejos que en Rosario, sobre todo porque en este último la modalidad prescindente tiene valores algo superiores a las demás (debido a un grupo, que es el que manifiesta el nivel inicial más alto en lo que hace a un conocimiento genérico del tema). También debe señalarse el mayor nivel que en general demostró Rosario con relación a Paraná. Esto reitera una característica evidenciada en el pre-test general de resolución de problemas.

Análisis de los post-tests

El post-test consistía en diez preguntas abiertas referidas a los aspectos específicos o subtemáticos que habían sido desarrollados en la clase experimental, a las que los sujetos debían responder por escrito. Posteriormente se interrogaba clínicamente a cada sujeto sobre las mismas.

En base al material escrito y oral, las respuestas fueron categorizadas según una escala ordinal de cuatro niveles: mala o nula, regular, aceptable, y buena. Al igual que con el pre-test, la asignación de los niveles se realizó atendiendo a criterios objetivos definidos con precisión y aplicados uniformemente.

La Tabla 3 presenta los valores de post-test por modalidad instruccional, para Rosario y Paraná.

Los valores son manifiestamente más altos en el caso de Rosario, lo que obviamente tiene que ver con el distinto nivel de competencia cognitiva genérica de ambas muestras. También hay diferencias en la comparación inter-modalidades.

En Rosario las tres modalidades alcanzan logros análogos, lo cual asombra en el caso de la modalidad prescindente. Es destacable la paridad entre la forma expositiva y la participativa, con una leve ventaja –no estadísticamente significativa– de esta última.

En Paraná, siempre con niveles de logro genéricamente más bajos, la modalidad participativa aventaja a la expositiva, en tanto que la prescindente queda relegada, con valores significativamente más bajos.

		Media	Desvío	Mediana	Rango	N válido
Rosario	Expositiva	30,33	5,04	29,00	17	9
	Participativa	30,71	4,73	32,50	13	14
	Prescindente	30,09	3,11	30,00	12	11
Paraná	Expositiva	25,00	4,26	25,00	14	10
	Participativa	26,80	5,99	27,00	18	10
	Prescindente	20,22	1,98	20,00	6	9

Tabla 3: Media, Desvío, Mediana y Rango del post-test por modalidad para Rosario y Paraná

Nota:

La escala va de 10 a 40

La prueba "t" otorga significatividad a:

Exp./Presc. en Paraná ($p=0,007$)

Part./Presc. en Paraná ($p=0,006$)

La prueba Mann-Whitney (no paramétrica) otorga significatividad a:

Exp./Presc. en Paraná ($p=0,014$)

Part./Presc. en Paraná ($p=0,016$)

Comparando los valores del aprendizaje de conocimientos con los del aprendizaje de resolución de problemas, se constata que la modalidad expositiva pierde su primacía, sobre todo en relación a la forma participativa.

Análisis de la distancia pre-test/post-test

A pesar de que la equivalencia inicial de las modalidades en cuanto a conocimiento específico previo (Tabla 2) legitima un análisis exclusivo de los post-tests, resulta conveniente un análisis complementario de distancia entre pre-test y post-test, atendiendo sobre todo a ciertas diferencias iniciales –aunque sin significatividad estadística– entre modalidades.

Dado que los resultados del pre-test se expresan en una escala ordinal de tres niveles y los del post-test en una escala de 10 a 40 puntos, a los fines de facilitar el cálculo de distancia, es útil convertir esta escala continua en un ordenamiento discreto de tres niveles:

Nivel 1 (bajo): de 10 a 20 puntos

Nivel 2 (medio): de 21 a 30 puntos

Nivel 3 (alto): de 31 a 40 puntos

Si se ponen en relación los tres niveles ordinales del pre-test con los del post-test es posible reconocer cinco categorías de distancia:

I: Progreso alto (distancia ascendente de 2 grados)

II: Progreso moderado (distancia ascendente de 1 grado)

III: Mantenimiento del mismo nivel inicial (distancia nula)

IV: Retroceso moderado (distancia descendente de 1 grado)

V: Retroceso alto (distancia descendente de 2 grados)

La Tabla 4 ofrece los valores de estas distancias para las tres modalidades instruccionales en Rosario y Paraná.

		I	II	III	IV	Total
Rosario	Expositiva	2	2	4	1	9
		(22,22)	(22,22)	(44,44)	(11,11)	(100%)
	Participativa	1	9	3	1	14
		(7,14)	(64,29)	(21,43)	(7,14)	(100%)
	Prescindente	0	4	5	2	11
		(0)	(36,36)	(45,45)	(18,18)	(100%)
Paraná	Expositiva	0	3	5	2	10
		(0)	(30)	(50)	(20)	(100%)
	Participativa	0	4	6	0	10
		(0)	(40)	(60)	(0)	(100%)
	Prescindente	0	1	5	3	9
		(0)	(11,11)	(55,55)	(33,33)	(100%)

Tabla 4. Distancia pre-test / post-test por modalidad para Rosario y Paraná

Nota:

El nivel V de la escala de distancia no registra ningún valor.

La prueba de Kruskal-Wallis no otorga significatividad a las diferencias en ninguna de las dos muestras.

El test Mann-Whitney reconoce significatividad a : Part./Presc. en Rosario ($p=0,076$) y Part./Presc. en Paraná ($p=0,043$).

Los valores son altamente coincidentes con los de la Tabla 3 (resultados de los post-tests). Debe agregarse que en este nuevo análisis se hace más evidente la superioridad de la modalidad participativa sobre la expositiva, especialmente en Rosario, hecho que en el análisis anterior no era tan manifiesto. Con todo, la inferencia estadística no detecta niveles suficientes de significación de las diferencias.

La modalidad prescindente obtiene, en su relación con las otras dos, mejores resultados en Rosario. En Paraná sus logros son notoriamente menores que los de las restantes, alcanzando estas diferencias niveles aceptables de significación estadística.

Discusión

Los resultados dejan en claro que no se puede hablar de la mayor o menor eficacia de una modalidad en abstracto. Conforme a lo previsto, el tipo de contenido objeto de enseñanza (procesos lógicos y conocimientos), y el nivel de competencia cognitiva inicial de los alumnos, son variables intervinientes de gran significación.

La evidencia empírica encontrada muestra que, tratándose de la enseñanza de estructuras lógicas, la didáctica de “afuera-adentro” o expositiva es altamente eficaz y facilita la comprensión. Esto, por supuesto, siempre y cuando la explicación del docente sea coherente, sistemática y adaptada al nivel cognitivo de los aprendices, como es la que se preservó en la investigación.

La superioridad de la forma expositiva sobre la participativa desaparece, e incluso se revierte, cuando el objeto de enseñanza son conocimientos y no estructuras lógicas. La enseñanza de conocimientos implica dos aspectos: información fáctica (que debe asegurarse) y elaboración conceptual, que se logra vinculando la información. Básicamente un conocimiento nuevo se enseña y se aprende a partir de otro/s conocimiento/s. Este proceso puede verse favorecido por un rico intercambio docente-alumnos, en el cual el primero liga el saber experto con los saberes preexistentes de los aprendices.

El valor del intercambio también se aprecia en los logros de la modalidad prescindente. Si bien, como era de esperar, su eficacia no iguala a la de las formas instruccionales que aseguran una función experta directa, los resultados son particularmente notables (en especial en la enseñanza de conocimientos) en alumnos de alto nivel de competencia cognitiva inicial.

En cambio su eficacia disminuye en alumnos de bajo nivel inicial, lo cual hace pensar que la coordinación cognitiva interindividual es una función a la vez social e inteligente. Esto es entendible si se piensa en el desarrollo de la sociabilidad y de la inteligencia como una unidad. Las constataciones empíricas señaladas de la modalidad prescindente coinciden completamente con lo hipotetizado.

No se puede decir que el nivel de competencia inicial sea el único requisito para una modalidad prescindente exitosa (de hecho juegan otros factores como la calidad de la integración grupal, el clima de trabajo, el nivel motivacional), pero está claro que su eficacia guarda directa relación con el nivel inicial de los sujetos.

Por el contrario, la presunción que se tenía de que el nivel de competencia cognitiva inicial era determinante en la eficacia comparativa de las modalidades expositiva y participativa, no encontró sustento empírico. En la resolución de problemas la modalidad expositiva produce mejores resultados que la participativa en los niveles alto y bajo de competencia inicial (Rosario y Paraná). En la elaboración de conocimientos la modalidad participativa aventaja a la expositiva, sobre todo en los niveles de baja competencia inicial.

En otras palabras, el nivel de competencia inicial parece tener una influencia determinante, en lo que hace a la relación entre modalidades, sólo en el caso de la forma prescindente en el aprendizaje de conocimientos.

Por supuesto, al margen del análisis comparativo entre las tres modalidades, es claro que el nivel de competencia inicial está directamente vinculado al nivel de logro alcanzado con cualquier modalidad.

La variabilidad de los grupos y sujetos, incluso en el interior de las modalidades, demuestra que el logro de aprendizaje no depende únicamente del estilo instruccional. Existen otros factores que sin duda condicionan el éxito de la enseñanza (y del aprendizaje): la integración socioafectiva del grupo, el nivel motivacional y la actitud favorable hacia el docente son sin duda los más importantes, sin excluir un sinnúmero de factores coyunturales.

En la investigación se ha puesto mucho cuidado en asegurar la corrección y calidad de las tres modalidades implementadas, por encima de sus diferencias cualitativas. Más allá de las diferencias de resultados, objeto de la investigación, hay que destacar cierto nivel de logro garantizado independientemente de la variabilidad instruccional, que en muchos casos primó por sobre las diferencias, haciéndolas no significativas. En otras palabras, parecería ser que cual-

quier modalidad instruccional, bien implementada, produce buenos resultados (tal como lo decían las hipótesis), lo que conduce a pensar en alternativas de complementación más que de exclusión. En realidad, tan o más importante que la modalidad enseñante, es la calidad de ésta. Esto no quiere decir que el estilo enseñante no sea una variable significativa en relación con el logro de aprendizaje (sería contradictorio con nuestra hipótesis central). Quiere decir que está muy unida a la calidad de la enseñanza. En el estudio este último aspecto fue mantenido constante, pero no está demás llamar la atención sobre el error de creer que una determinada modalidad enseñante basta por sí sola para garantizar un buen aprendizaje.

Bibliografía

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart y Winston. (Trad. Cast. Crespo, W.). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.
- BARCA, A. (1998). Los métodos de investigación en la psicología de la instrucción. En J. BELTRÁN y C. GENOVAR (eds.): *Psicología de la Instrucción I*. Madrid: Síntesis, cap. 2, 87- 143.
- BELTRÁN, J. (1998). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.): *Psicología de la Instrucción I*. Madrid: Síntesis, cap. 1, 19 – 86.
- BENNETT, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (Trad. Cast. Sáenz, D.). *Estilos de Enseñanza y Progreso de los Alumnos*. Madrid: Morata, 1979.
- BORGABELLO, A. (2004). La psicología de la instrucción como nuevo campo disciplinar en Argentina. *Revista IRICE*, 18, 127 – 146.
- CASTEJÓN COSTA, J. L. (1997). *Introducción a la Psicología de la Instrucción*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1993). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? *Propuesta Educativa*, Año 5, (8), 48-57.
- DELVAL, J. (1985a). *La enseñanza de las ciencias desde la perspectiva del que aprende*. La nueva enseñanza de las ciencias experimentales. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C..

- DELVAL, J. (1985b). Las ideas espontáneas de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias: el caso de la luz. *Revista de Educación*, 278, 119-131.
- DOISE, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DOISE, W. y MUGNY, G. (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris: Inter-Éditions. (Trad. Cast. Carbonell, D.). *La Construcción Social de la Inteligencia*. México: Trillas, 1983.
- FLANDERS, N. (1960). *Teacher Influences, Pupil Attitudes and Achievement*. Ann Arbor: University of Michigan.
- GENOVARD, C. y GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Aula XXI / Santillana.
- GONZALEZ CABANACH, R. et. al. (1996). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.
- KOZULIN, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: introduction. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XIX, Nº 1, 3-7.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989). *The construction Zone*. New York: Cambridge University Press. (Trad. Cast. Manzano, P.) *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid: Morata, 1991.
- ONRUBIA, J. (1996). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En J. COLL et.al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, cap. 5.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1979). *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Berne: Peter Lang.
- POZO, J. I. y GOMEZ CRESPO, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- REIGELUTH, C. (ed.). (1999). *Instructional Design Theories and Models*. New York: Erlbaum Associates. (Trad. Cast. Llanori de Micheo, R. y Alberola Blázquez, E.) *Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos*. Madrid: Santillana, 2000.
- ROSELLI, N., GIMELLI, L.E. y HECHEN, M.E. (1995). Modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en parejas. En P. FERNÁNDEZ BERROCAL Y M. A. MELERO ZABAL (comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 137-165.
- ROSELLI, N., HECHEN, M. E. y GIMELLI, L. E. (1995). Tres modelos de tutoría docente en una tarea de resolución de problemas. *Revista IRICE*, 9, 49-62.
- ROSELLI, N.; GIMELLI, L. E. y HECHEN, M. E. (1996). Tres modalidades de tutoría docente en el aprendizaje de conocimientos. *Revista IRICE*, 10, 43-60.
- WEBER, E. (1976). *Estilos de Educación*. Barcelona: Herder.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (Trad. Cast. Zanón, J. y Cortés, M.) *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Piados, 1988.

**Estilos de relaciones familiares y resiliencia en
familias de niños y adolescentes oncológicos
Investigación empírica en el Hospital Garrahan**

*Styles of family relationships and Resilience in the family
system of oncological children and adolescents
Empirical research in Garrahan Hospital*



Verónica M. Rodríguez
Universidad del Salvador

Gabriela Real
Pontificia Universidad Católica Argentina

Resumen

La psico-oncología es una disciplina relativamente moderna que surge como respuesta a los diferentes retos psicosociales que plantea la atención al enfermo de cáncer: su problemática emocional, el manejo del dolor y los cuidados paliativos, entre otros. Se analizaron las deficiencias interaccionales familiares y la resiliencia total en los padres de 154 niños y adolescentes, entre 8 meses y 16 años de edad, respectivamente, en tratamiento oncológico. Se aplicó la escala Faces III de Olson y se analizaron los resultados.

Abstract

Psycho-oncology is a relatively new discipline arising in reply to the different psycho-social challenges posed by caring of cancer patients: their emotional involvement, how to handle pain and provide palliative care, among others. Inter-action family deficiencies and Total resilience were analyzed in the parents of 154 children and adolescents undergoing oncological treatment.

FACES III Olson scale was applied and results were analyzed.

Palabras clave: Cáncer, Adaptación Ambiental, Interacciones familiares, Intervención Familiar, Acercamiento de Tratamiento Interdisciplinario, Niños, adolescentes.

Key words: Cancer. Environmental Adaptation, Family Interaction, Family Intervention, Interdisciplinary Treatment Approach, Children, Adolescents.

Introducción

El problema aquí investigado parte de parte de la formulación del siguiente problema: ¿de qué manera es posible acompañar a los familiares de niños y adolescentes en tratamiento oncológico, para que, a su vez, ellos puedan acompañarlos y ayudarlos en las distintas fases de la enfermedad? En un intento de dar respuesta a tal pregunta se construyó una solución tentativa; primero se otorgó valor a las deficiencias interaccionales familiares, desde ellas se construyó una medida transversal de Resiliencia Sincrónica, en las dimensiones: cohesión y flexibilidad del sistema familia.

El análisis de los resultados de la escala “Faces III” permitirá un acercamiento a la realidad de estas familias que conviven con el cáncer de alguno de sus hijos. Considerando que determinados factores de naturaleza conductual y de aprendizaje influyen en el riesgo de contraer cáncer y en su posible evolución. Por tanto, se considera de vital importancia la valoración de otros parámetros distintos a los rigurosamente biológicos; el conocimiento que aportará el estudio de los *estilos relaciones familiares prevalentes* donde uno de sus miembros padece de cáncer, nuevas puertas hacia la comprensión de la enfermedad, su aparición, diagnóstico y pronóstico, tanto así como al descubrimiento de nuevas técnicas de abordaje psico-oncológico.

Se aplicó la “Escala Faces III” de Olson, Porter & Lavee (1985), a familiares de niños y adolescentes atendidos en el Hospital Garrahan, en el período febrero-mayo de 2005¹.

La investigación se transformó en una propuesta de psicología preventiva.

Los datos de la realidad exigieron leer las evidencias, y se perfiló una senda tendiente a fortalecer la relación “unidad hospitalaria-familia del paciente”, para promover actitudes y comportamientos resilientes², es decir, incorporarlos como factores protectores a la familia y a la unidad hospitalaria.

El reconocimiento de factores de naturaleza conductual y de aprendizaje influyen en el riesgo de contraer la enfermedad, pone de relieve la importancia de la valoración de los parámetros familiares además de los estrictamente biológicos, considerando al cáncer como una enfermedad que no puede tratarse como un elemento aislado en la persona. (Matthews-Simonto y Simonto, 1995).

Los aprendizajes básicos del ser humano: caminar, hablar³, comer, cómo resolver problemas, se aprenden en la familia (Cyrulnik, 2004). Sus miembros procesan información, la organizan, codifican y atribuyen sentido según la cultura.

La percepción de los procesos vividos en la interacción familiar interna difiere de lo observado externamente. Los procesos familiares siguen una lógica psicológica. Responden al posicionamiento de cada miembro en el sistema, en cambio, la observación externa corresponde a estructuras del observador.

La teoría sistémica se refiere a “la familia” –como sistema– que establece relaciones con otros sistemas (salud, educación) y en sus subsistemas (conyugal, filial).

En el presente trabajo se analizará la importancia y la forma de evaluar la *resiliencia del sistema familia*, es decir, cómo la familia desarrolla su capacidad de cohesión y flexibilidad con el fin de elaborar estrategias de prevención de problemas en las relaciones interpersonales familiares, teniendo presente la enfermedad oncológica de un hijo como factor altamente estresante. Carl Simonto afirma que las emociones influyen significativamente en la salud y en la curación de la enfermedad. Sin embargo, aunque las variables psicológicas puedan tener un papel importante, por la influencia de conflictos emocionales en la génesis y tratamiento del cáncer-oncología psicosocial (Simonto, 1993), la importancia de los determinantes biológicos es superior.

Importancia del estudio

Son escasas las investigaciones empíricas desde un enfoque sistémico. Su importancia radica en que las deficiencias interaccionales familiares tienen correlación negativa con variables sociodemográficas tales como: edad, estado civil, nivel de instrucción. Las deficiencias interaccionales dificultan la vida

de niños y adolescentes, pero no se trata del sufrimiento que el discurso de los adultos recita. Los adultos, lejos de involucrarse en la búsqueda de una solución, se expresan en el no hablar, o en el “de esto no se habla”.

Cáncer infantil: estudio sobre estilos de relaciones familiares y resiliencia del sistema familia

La psico-oncología es una disciplina relativamente moderna que surge como respuesta a los diferentes retos psicosociales que plantea la atención al enfermo de cáncer: su problemática emocional, el manejo del dolor y los cuidados paliativos, entre otros. Las complejas situaciones personales, médicas y terapéuticas a que han de enfrentarse estos pacientes y sus familias les hacen particularmente susceptibles al desarrollo de problemas psicosociales de importancia y a una franca disminución de su calidad de vida. La psico-oncología tiene como objetivo la atención integral del paciente en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales manteniendo un permanente diálogo con el resto de las especialidades médicas.

Cuando un cáncer afecta a un niño o a un joven lo hace, etiológica y sintomáticamente, en forma distinta que a los adultos. Por ejemplo, muchos de los tipos de cáncer que se dan en la adultez son resultado de la exposición a agentes productores de cáncer como tabaco, dieta, sol, agentes químicos y otros factores que tienen que ver con las condiciones ambientales y de vida. Mientras que las causas de la mayoría de los tipos de cáncer pediátricos son, todavía, desconocidas. Otra diferencia a destacar es que el cáncer infantil tiene mayormente un mejor pronóstico que el de adultos. Sin embargo, el diagnóstico de cáncer es siempre una experiencia inesperada y devastadora, mucho más si se trata de un cáncer infantil. Padres y familiares suelen vivirlo como una sentencia de muerte que, al menos inicialmente, elimina todos los sentimientos de esperanza.

A pesar de los avances de la clínica oncológica, la mayoría de los padres reaccionan al diagnóstico de cáncer de manera casi idéntica, implicando para la mayoría de ellos, una inseparable conexión con la muerte.

El contexto que envuelve a la enfermedad, desde el diagnóstico, seguido por el tratamiento y evolución, amenaza las estructuras actuales de la familia. El tratamiento médico de niños y adolescentes implica cargas emocionales y prácticas, desconocidas para los padres, además de la amenaza de la pérdida.

Deben aceptar los rigores del tratamiento sin garantías de cura y sabiendo el sufrimiento que le causará al niño. Por otra parte, tienen que afrontar gastos económicos considerables y la ruptura de rutinas familiares.

Los niños y adolescentes pasan por las mismas etapas que los adultos frente a una enfermedad: rabia, negación, regateo, depresión y aceptación. La mayor dificultad está en escucharlos y comprenderlos (Kübler Ross, 1997) por cuanto se sienten solos y necesitan calor humano.

La sociedad reconoce la importancia de las familias sin acercarle oportuna ayuda. En muchas oportunidades “El apoyo les llega cuando el estrés las transformó en un sistema imposibilitado de desempeño” (Olson en Falicov, 1991, p. 99). La preocupación por el colapso de la familia hace necesario comprender los procesos capaces de promover y desarrollar resiliencia, fortaleza de las relaciones familiares. (Walsh, 2004)

El estrés generado por la enfermedad oncológica cuestiona a la familia en lo referente a ¿Qué aconteció y qué acontece en ella? ¿Quiénes van a estar en la familia en el futuro? ¿Cuál es el tiempo de la duración de las relaciones familiares actuales? ¿Cómo será la familia luego de los resultados del tratamiento?

El ámbito familiar puede considerarse definido por dos parámetros no idénticos y ni siquiera siempre unidos: el de la convivencia doméstica y el de las relaciones sentimentales o afectivas intensas. (Buendía, 1999)

Olson considera que el “desarrollo familiar rara vez ha sido estudiado en forma sistemática”. (Olson en Falicov 1991:99) Desde la década de los 60 distintos autores describen los procesos normativos por los que atraviesa la familia. En los años 80 Stinnett, Chesser, Defrain y Knaub⁴ (1980) focalizaron los aspectos fuertes de la familia; Walsh, en la publicación en *Clinical implications of the family life cycle* (Rockville y Aspen 1983), describe los procesos evolutivos intrafamiliares, los distintos enfoques teóricos y principios del enfoque sistémico de la resiliencia en “Resiliencia familiar—estrategias para su fortalecimiento” (Walsh, 2004).

Modelo circumplejo

Wiggins (1996) *define el Modelo Circumplejo* como un sistema de dos coordenadas, representadas como ejes horizontal y vertical. El sostenimiento es representado en el eje horizontal por la variable *cohesión*. La dominancia se

representa en el eje vertical por la variable *flexibilidad*. Las dos coordenadas suministran una estructura en la que todas las conductas interpersonales pueden representarse como combinaciones de aquellos dos ejes.

Al investigador le permite evaluar un amplio campo de conductas interpersonales de manera no redundante y le alertan acerca de la existencia de lagunas o déficit en la extensión de los campos.

El *modelo circunplejo* de los sistemas maritales y familiares de Olson se centra en las tres dimensiones fundamentales de los sistemas maritales y familiares: *cohesión*, *flexibilidad* y comunicación.

Frente al funcionamiento de la vida familiar se observan dos posturas: la familia funcional (“feliz, normal”) y la disfuncional (“problemática, patológica”).

Una tercera posición radica en la posibilidad de estudiar grupos de familias con instrumentos de la clínica, sin compararlas con las denominadas “familias normales”. Sabemos acerca de las características de las “familias problemáticas”, y la probabilidad de que las “familias normales” carezcan simplemente de esas características.

La perspectiva de *contrastar los valores de las variables cohesión y flexibilidad familiar*, en familias afectadas por el estrés propio del ciclo vital y del estrés circunstancial –familias con hijos en tratamiento oncológico– es un camino para conocer los *aspectos positivos* y los *recursos* que ellas disponen. La evaluación familiar, fuera del ámbito clínico, ubica la investigación de los problemas de la familia como un producto necesario e imprescindible para su fortalecimiento. Comprender el comportamiento familiar desde la perspectiva relacional, promueve la investigación psicológica contextualizada.

El comportamiento de los padres influye en el de sus hijos, especialmente en aquellas conductas dirigidas a la superación y resolución de problemas (Bar-on et al., 2000). Estas conductas dejan una marca especial en los comportamientos futuros de los hijos (Cichetti, 1993; Puerta de Klinkert, 2002).

El enfoque de la resiliencia del sistema familia promueve la transformación de las diferencias de estilos de relaciones familiares en el abordaje de distintos estresores, en estrategias de fortalecimiento de la familia, en contextos culturales. Podemos preguntarnos ¿Cuáles son los estilos de relaciones familiares prevalentes de las familias con hijos en tratamiento oncológico?

Este enfoque procura identificar y destacar ciertos procesos interaccionales esenciales que permiten a las familias soportar y salir airoso de los desafíos vitales disociadores (Walsh, 2004). Como señala Daniel Rodríguez (2002):

“la resiliencia es un concepto fácil de entender pero difícil de definir, e imposible de ser medido o calculado exhaustivamente” (p.195). Se considera probable que las interacciones familiares puedan influir en el tratamiento oncológico, y que el desarrollo de comportamientos resilientes promueva el desarrollo de medidas preventivas.

Los estudios sobre resiliencia personal dan cuenta de los *rasgos y predisposición* individual, relatan aspectos del afecto, el apoyo recibido, la existencia de una estructura de proyecto personal, límites sensatos y bien definidos (Walsh, 2004; Cyrulnik, et al., 2004). Para Mata (2005):

La discrepancia entre real e ideal evalúa el nivel de satisfacción individual con el sistema familiar actual. Al mismo tiempo, el ideal provee una idea de cuál es el monto y la dirección del cambio deseado. [...] Teóricamente la discrepancia entre ideal y percibido es importante, desde que ella provee una medida de la satisfacción existente en el actual sistema familiar... La discrepancia entre ideal y percibido provee una medida inversa de la satisfacción familiar. (pp. 34-35)

Se denomina resiliencia del sistema familia a la medida de la tensión provocada por el monto y dirección del cambio percibido por un miembro de la familia en un ciclo determinado. El instrumento Faces III evalúa las relaciones interpersonales en las dimensiones cohesión y flexibilidad.

Los resultados de Faces III en padres, no se basan en una u otra dimensión, sino en la interacción de las dos dimensiones: *flexibilidad* y *cohesión*, es decir, en el desarrollo de la comunicación en las interacciones interpersonales.

Las relaciones interpersonales no se basan en una sola dimensión, por ejemplo, el afecto o la actividad compartida, sino que tienen un carácter pluridimensional, en el que las distintas dimensiones se combinan sin que necesariamente coexistan en perfecta sintonía, aunque no lleguen a ser completamente extrañas entre sí. (Gimeno Collado, A., 1999, p.67)

A partir de las consideraciones teóricas precedentes esta investigación se propuso el siguiente objetivo general:

- *Estudiar*, desde el sistema hospitalario, estilos de relaciones familiares y capacidad de resiliencia del sistema familia, de niños y adolescentes, en atención hospitalaria ambulatoria.

Metodología

El diseño de la investigación es *expost-facto*. Para llevar a cabo la investigación se utilizó la “Escala Faces III” de Olson (Olson, Porter & Lavee, 1985). La misma se centra en las tres dimensiones fundamentales de los sistemas maritales y familiares: cohesión, flexibilidad y comunicación, que surgen de un agrupamiento conceptual de más de cincuenta conceptos elaborados para describir la dinámica marital y familiar. Es un modelo conceptual empíricamente emparentado con otros modelos de familia, como el modelo sistémico de Beavers y el modelo de familia de McMaster. La escala Faces III es la 3ª versión de una serie de escalas Faces desarrolladas por Olson para evaluar dos de las principales dimensiones del Modelo Circumplejo: *la cohesión y a flexibilidad familiar*.

La hipótesis fundamental del modelo circumplejo es que los sistemas de pareja y de familia equilibrados tienden a ser más funcionales que los sistemas desequilibrados. Olson lo elaboró en un intento por salvar la separación que típicamente se da entre la investigación, la teoría y la práctica. (Olson, D. & Ma. Cubbin, H.I. et al, 1989).

Los estudios sobre el desarrollo familiar provienen de la clínica, desde distintas teorías y enfoques. Ellos abrieron el camino del estudio de la resiliencia familiar. La mayoría se han centrado en contrastar a las familias que tienen dificultades para afrontar enfermedades (físicas, mentales); consecuencias del abuso sexual, descuido físico y maltrato emocional, con las “familias normales” que han sido utilizadas principalmente como grupos de control. A raíz de esa experiencia “las “familias normales” por derecho propio no han constituido el tema central en una investigación”. (Olson en Falicov, 1991).

En los estilos de relaciones *familiares entrelazadas* los roles no son claros y suelen pasar de una persona a otra. Hay valores extremos de proximidad emocional y se exige lealtad familiar. Estas relaciones se caracterizan por una *intimidad extrema*, la fusión de los miembros da lugar a la *hiperdependencia*. Hay mandato de someterse a los intereses comunes, y las actividades por separado se ven como una deslealtad. (Alcaide, Rabean & Guala, 1998).

En familias con *relaciones vinculadas* el tiempo que pasan juntos es más importante que el tiempo que se pasa solo. La intimidad entre padres e hijos es elevada; hay más unión que separación, y el tiempo junto es importante, aunque se permite el tiempo a solas. Son más las actividades compartidas que las individuales. (Walsh, F. & Olson, D.H. (1989)

En las *interacciones familiares aisladas* el aislamiento no es tan extremo como en el sistema de relaciones *familiares no comprometidas*. Los límites generacionales son claros, con alguna intimidad entre padres e hijos. La caracteriza, además, la prevalencia de la separación por sobre la unión, y los espacios separados con participación en el espacio familiar. El interés afectivo es poco frecuente, pues los límites generacionales son rígidos y es baja la intimidad entre padres e hijos, consecuencia lógica de ello, es el predominio del aislamiento.

En las interacciones familiares *caóticas* –flexibilidad extrema– el dejar hacer lo que quieran resulta ineficaz y acarrea incoherencias e indulgencias al momento de procurar establecer un límite. El cambio frecuente de reglas impone un estilo de relación familiar incoherente, experiencia que dificultará la asimilación de las limitaciones físicas y económicas que conlleva el tratamiento oncológico.

Los estilos de *relaciones flexibles* se caracterizan por el liderazgo igualitario y un enfoque democrático de la toma de decisiones. Los roles son compartidos, y cuando es necesario hay un cambio fluido. Las reglas pueden cambiarse y se adecuan a la edad.

En las *relaciones estructuradas* los padres tienden a tener un liderazgo un tanto democrático, y algunas negociaciones incluyen a los hijos. Los roles son estables, compartiéndose algunos de ellos. Hay ciertos cambios en las reglas, y otras están firmemente consolidadas.

En las *rígidas*, las negociaciones tienden a ser limitadas, imponiendo el líder la mayoría de las decisiones. Los papeles están estrictamente definidos y las reglas no cambian.

El panorama que abren los diferentes estilos de relaciones familiares, remite a la diversidad de reacciones imprevisibles de los padres frente al diagnóstico oncológico. La importancia de comprender los estilos de familia se relaciona con las modificaciones en el comportamiento frente al paciente.

Descripción de la muestra

La muestra es incidental, no se homogeneizó ni se asignaron sujetos, está integrada por madres y padres: 83% de sexo femenino y 17% sexo masculino. La muestra quedó constituida por madres (n= 130), padres (n= 24). Se partió del presupuesto de que las familias estaban expuestas a las mismas condiciones de estrés.

La implementación de la autoadministración de la escala se realizó a padres del niño enfermo, en el tiempo de espera previo al turno del tratamiento. La sala de juego, especialmente diseñada para la recreación de los pequeños pacientes oncológicos, y la sala de espera del Hospital de Día del Garrahan fue el lugar que permitió a los familiares responder la escala, propiciando un bajo costo de implementación.

Se utilizó la escala Faces III del Modelo Circumplejo de Olson, ya que el análisis de los resultados, comparados con variables demográficas y psicológicas, permite un acercamiento a la realidad familiar. El constructo de familia ideal sirve para evaluar la familia real y para originar cambios. (Gimeno Collado, A., 1999, p.118).

La escala Faces III informa sobre los valores de las dimensiones: *cohesión* y *flexibilidad*. Con este instrumento se asigna valor a las deficiencias interaccionales familiares. En una población dada el porcentaje de los valores de *cohesión* y *flexibilidad* extremos de las relaciones familiares percibidas revelan, desde la perspectiva del método circumplejo, interacciones familiares deficientes. Los extremos de la dimensión *cohesión* corresponden a relaciones no comprometidas y a relaciones entrelazadas; sumadas a los valores de *flexibilidad*, de relaciones rígidas y de relaciones caóticas, el promedio de esos valores proporciona una estimación de las interacciones familiares deficientes.

Deficiencias Interaccionales Familiares

Los valores de deficiencias interaccionales familiares surgen del promedio de los valores extremos de una población. Esos valores toman en el modelo circumplejo un sentido nuevo, por cuanto la diferencia entre la familia deseada y la familia real percibida presenta una compleja combinación que es producto de la construcción de la familia ideal. Interviene la reflexión conciente sobre lo que se está viviendo, los valores y los deseos de modificación, así como del conocimiento de los distintos miembros de la familia y sus necesidades. Esta es la dimensión de la vida familiar que acrecienta la funcionalidad y la satisfacción. Está más apoyada en la variable *flexibilidad* que en la *cohesión* y en la diferencia de valores entre lo real y lo ideal en cada dimensión. Lo deseado como ideal de relaciones familiares expresa la capacidad de modificación de los valores de *cohesión* y de *flexibilidad*, “está altamente condicionado por el contexto cultural.” (Gimeno Collado, 1999, p.119)

La resiliencia del sistema familiar

El análisis estadístico de las dimensiones cohesión y flexibilidad familiar se realiza de acuerdo con el baremo, pero en forma separada, es decir, los valores de la dimensión real, separada de los valores ideales. Luego se da lugar a dos operacionalizaciones del constructo de Resiliencia (Vanistendael, 1998, p. 59) en el contexto del paradigma Circumplejo como las diferencias entre niveles extremos según su tendencia a estados equilibrados, considerando el contraste entre percepción real e ideal del Faces III. A su vez se operacionaliza el concepto de medio adverso a través del Índice de *Deficiencias Interaccionales Familiares*, el cual se corresponde con los denominados Cambios de *Segundo Orden* (Olson, D. 1985).

El medio adverso (componente necesario en toda referencia al concepto de resiliencia) es para el sujeto –en este caso– su mismo posicionamiento deficiente en el sistema familiar. Decimos deficiente en tanto se orienta (según sus puntajes obtenidos en Faces Ideal) hacia estados extremos del sistema. Al decir orientación, estamos haciendo referencia al efecto de contraste entre las perspectivas real e ideal observadas en un mismo momento vital para el sujeto. Vale señalar que se trata de una estimación sincrónica de la resiliencia.

Dicha orientación constituye un posicionamiento que predispone a la persona a un tipo de interacciones que siguiendo la lógica (circumpleja) del cambio de segundo orden dará por resultado, estados desbalanceados en el sistema familiar.

Se elaboró el concepto de sistema desequilibrado en contextos de interacciones disfuncionales en correspondencia a los Cambios de Segundo Orden. Consecuentemente se identifica el concepto de sistema equilibrado en contextos de interacciones disfuncionales como efecto resiliente familiar en correspondencia con los Cambios de Primer Orden. Y se desarrolla el coeficiente numérico.

Se construyó una medida de resiliencia transeccional del sistema familia individual a partir de las variables *flexibilidad* y *cohesión* de la escala Faces III de Olson.

Se estima la tensión del contraste percibido, actuando como contexto de las relaciones familiares, a su vez, en el contexto social, cultural y económico en el cual vive la familia.

El puntaje directo de las fórmulas individuales de familia real percibida, es el resultado baremizado de Olson, transformado en puntaje bipolar tanto en cohesión como en flexibilidad (interpretación circunpleja).

- *Fórmula deficiencias interaccionales familiares*: semisuma de los valores absolutos de los extremos tanto de cohesión real como de flexibilidad real sobre dos.
- *Fórmula de resiliencia de cohesión*: el complemento del valor absoluto de la semisuma del total de cohesión real e ideal en los puntales bipolares (interpretación circunpleja).
- *Fórmula de resiliencia de flexibilidad*: el complemento del valor absoluto de la semisuma del total de flexibilidad real e ideal en los puntales bipolares (interpretación circunpleja).
- *Fórmula de resiliencia total del sistema*: promedio de las resiliencias parciales.
- *La resiliencia máxima es 1*, complemento del valor absoluto de la semisuma del total de cohesión real e ideal en los puntales bipolares (interpretación circunpleja) funciona lo más cercano al 0.

La estimación de la medida del contraste de la tensión entre familia real percibida y la deseada, es lo que se denomina *resiliencia del sistema familia*.

Resultados

Los resultados de la administración de la escala Faces III de Olson a 154 madres y padres de niñas-niños en tratamiento oncológico, provee información suficiente sobre deficiencias interaccionales familiares, resiliencia de cohesión, de flexibilidad y resiliencia total del sistema familiar.

Variables sociodemográficas

Sexo: El 83% son de sexo femenino y 17% sexo masculino, distribuidos: el 39% en edades entre 30 á 35; de 36 á 39 años el 16%; de 26 á 29 el 15% y el 12% entre 40 á 45 años. Con porcentajes menores en las franjas de 21 á 25 años; de 46 á 49 y de 50 á 57 años.

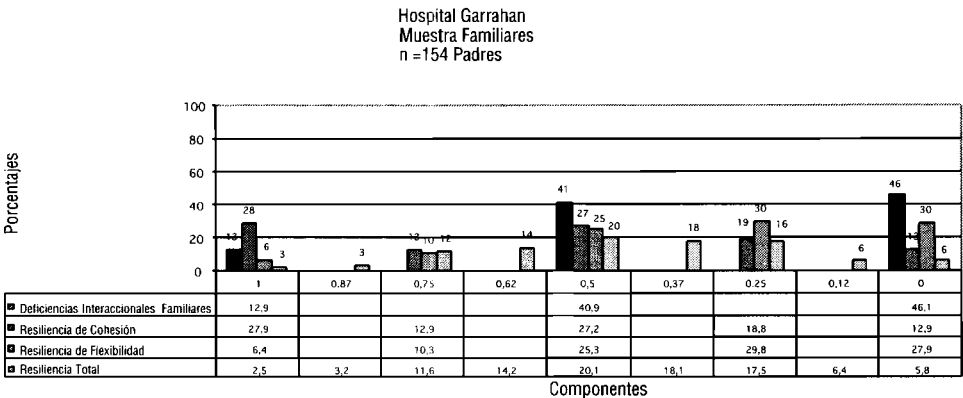
Escolaridad: El 21% no respondió el ítem. En las respuestas se observó que la escolaridad alcanzada por los familiares es de un 24% de secundaria completa; primaria completa el 17%; un 10% de terciario completo y un 4% de estudios universitarios completos. Los estudios incompletos ascienden a un 14% en el secundario; bajando a un 5% a nivel universitario; a un 3% de primaria incompleta; y un 2% en el terciario.

Número de hijos: Predominan las familias con dos y tres hijos (29% y 24% respectivamente) e hijo único el 18%. La muestra responde a características de familias en transición en cuanto al subsistema filial en el número de hijos, el cual caracteriza un estilo de familia y el ambiente psicológico de percepción de la familia. Las familias con cuatro hijos ascienden al 11%.

Estado civil: El 45% de las madres de la muestra están casadas y el 14% de los padres; los guarismos de madres solteras ascienden al 24%; en cambio, en los padres sólo el 4% son solteros. Las madres separadas alcanzan el 3% y los padres el 1%. Se observó un 1% de madres viudas; un 2% de concubinas y no respondió un 1% de madres y un 2% de padres.

Composición familiar

En la muestra se observó que el 59% de la muestra consideran que la familia está compuesta por uno de los cónyuges y los hijos; Hijos solamente el 27%; hijo/a y concubino/a, el 10%; cónyuge, hijos y nieto el 1%; sin respuesta 1%.



Relaciones familiares

Las deficiencias interaccionales familiares se focalizan en tres grupos, los valores del 46% de la muestra indican ausencia de deficiencias interaccionales; el 41% asciende al 0,5 de dificultades; llegando al 13% del máximo estimado de 1.

Resiliencia del sistema familia

En la muestra los valores de resiliencia del sistema familia son mayores que los de deficiencias interaccionales. No perciben deficiencias interaccionales el 46% de los padres de 71 niños y adolescentes; el 41% perciben un 0,5% (padres de 63 niños y adolescentes); en el nivel crítico de 1 de deficiencias interaccionales familiares la resiliencia juega un papel definido para el 13% de padres de 20 niños y adolescentes.

En la dimensión cohesión la muestra se agrupó en cinco conjuntos de estilos de relaciones familiares.

El máximo de cohesión (1) se observó en el 28% de la muestra, lo cual indica *relaciones familiares entrelazadas*, caracterizadas por el liderazgo errático o limitado de los adultos.

En el 13% de la muestra se observó 0,75 de resiliencia de cohesión, es decir, que las *relaciones familiares tienden a ser vinculadas*, hay proximidad emocional y una lealtad a la relación.

Cierto aislamiento emocional, que caracteriza a las *relaciones familiares aisladas*, se observó en el 19% con valores del 0,25.

Las relaciones familiares no comprometidas se dan en el 13% y suelen tener una separación emocional extrema. Hay poco compromiso entre los miembros de la familia, mucha separación e independencia personal.

A estas características tiende el 27% de la muestra en el que se observó un 0,5 de resiliencia de cohesión.

La *resiliencia de flexibilidad* máxima: 1 observada en la muestra total asciende a 6%. El liderazgo limitado o errático caracteriza a las *relaciones familiares caóticas*, con el consiguiente fracaso de los padres en el control de los hijos, lo cual se rechaza.

El 10% perciben *relaciones familiares flexibles* de 0,75 de resiliencia de cohesión.

El 30% de los padres se ubican en un 0,25 de resiliencia de cohesión, por lo que se puede inferir que las relaciones familiares son estructuradas.

En el 28% de la muestra no se observó valores de resiliencia en la dimensión flexibilidad. La ausencia de valores nos habla de *relaciones familiares rígidas*, que se dan cuando uno de los padres es el jefe y controla mucho. A estas características tiende también el 25% de la muestra con valores en la dimensión cohesión del 0,5.

Discusión

En la población de la muestra se detectó una gama de estilos de relaciones familiares y resultados discriminados de deficiencias interaccionales familiares y de resiliencia del sistema familia en las dimensiones cohesión, flexibilidad y total.

La composición familiar percibida por los padres se diferenció en dos grupos, caracterizados: uno por la integración del sistema conyugal y filial, y otro al sistema filial y conyugal incompleto, limitado a un cónyuge, un cónyuge excluye al otro, ó se autoexcluye. La composición familiar limitada al subsistema filial y el sistema conyugal incompleto se dieron en los diferentes estados civiles. Resulta útil considerar una de las funciones básicas de la familia: la protección, que en la población de la muestra se considera cubierta por cuanto se preocuparon para que el hijo/a acceda al servicio hospitalario de alta complejidad.

En la muestra se registraron respuestas en composición familiar en las que un cónyuge se excluye o excluye al otro y donde integran a los hijos; limitada la composición familiar al subsistema filial; o al filial incluyendo al parental de tercera generación (abuelos). Frente a estas manifestaciones: qué pasaría en la relación entre la familia y el sistema de salud si se incluyeran los miembros del sistema conyugal, o bien, cuál es la relación del cónyuge excluido con el sistema de salud que atiende al hijo/a. La relación dinámica cónyuge excluido, cónyuge auto excluido, ¿condiciona o limita el ejercicio de la patria potestad en el sistema hospitalario?

“Uno de los factores que han contribuido de forma importante al cambio de las relaciones es la disminución progresiva de la dependencia entre los cónyuges” (Buendía, J.1999, p.17) Este desarrollo sociocultural coloca a las instituciones y al Estado en el lugar social que antes ocupaba la familia.

La existencia de relaciones interpersonales que no funcionan se mantienen “porque confiamos en que cambiarán (...) porque nos enseñaron que todas las relaciones deberían funcionar” (Kübler Ross, E. 2002, p.73).

Se puede afirmar que los padres que respondieron la escala se encontraban en una situación límite –ver al hijo, luchar por la vida–. Con frecuencia no saben cómo actuar con los *nuevos roles* que deben adoptar en este particular ciclo vital familiar, signado por el estresor enfermedad, en el que *se definen* los nuevos roles. Es posible que en el cambio pudieran emerger deficiencias interaccionales familiares, las cuales tienden a resolverse por las consecuencias y lesiones que generan y no antes, si bien es una circunstancia previsible.

Cabe preguntarse si ¿el estrés causado por la enfermedad del hijo motiva estos valores o la familia se caracteriza por bajos niveles de cohesión?

Las familias con un *estilo de relaciones familiares deseado* expresan expectativas de cambios mínimos en la disciplina y el liderazgo; la participación de los hijos en aspectos de la disciplina y la identificación del ejercicio de la autoridad. Los valores máximos de deseabilidad de cambio los ubican en la unión emocional y lo relacionado con los roles y las reglas. Por lo tanto, estos comprometen a la variable cohesión y flexibilidad, y los mínimos sólo a esta última.

En ese sentido se considera que los cambios de comportamiento de los familiares y amigos, muchas veces, hacen que el paciente conozca el diagnóstico antes de ser informado por el médico. (Kübler Ross, 1997). Esta apreciación responde a la importancia del rol de la familia en la comunicación de lo que les acontece con el paciente. Enfrentan una situación nueva, desconocida, no prevista. Necesitan superar el sentimiento de culpabilidad, para luego reflexionar sobre la intranquilidad que provoca este cambio, para lo cual deberían despedirse de la ira, la protección, la autosuficiencia. Es decir, que el dolor se transformaría en sabiduría de vida.

Los equipos médicos se sentirían menos frustrados ante los procesos oncológicos si entendieran mejor los estilos de relaciones familiares, si sencillamente hablaran del futuro con los pacientes y familiares.

En la muestra se observó que surgen valores mínimos en la *dimensión cohesión*, en lo referente a límites familiares, tendiendo a realizar actividades solamente dentro de la familia.⁵

En ese sentido también en la *dimensión flexibilidad* los roles y las reglas arrojan valores mínimos, si bien señalan que es muy importante para ellos la

unión familiar. Además expresan valores máximos de unión emocional y en los factores relacionados con el desempeño de roles y funciones.⁶

En las actividades domésticas hay una marcada tendencia a la no diferenciación de responsabilidades en las tareas del hogar. La enfermedad requiere una reorientación casi total de los valores familiares, metas y expectativas para el futuro. La integridad y estabilidad familiar están amenazadas porque la homeostasis interactiva es redefinida por la enfermedad⁷.

Se observó que las familias perciben la importancia de la unidad familiar tanto en los valores máximos como en los mínimos. Este concepto es relevante como recurso, por conferir sentido a relaciones interpersonales familiares, constitutivas del significado de la vida familiar, para el miembro del sistema familia, que expresa percibirla.⁸

Si bien en la muestra los valores de cohesión y flexibilidad señalan diferencias entre las percepciones del sistema familia, esos mismos valores que las diferencian, las reúne en la capacidad de resiliencia del sistema familia que posee cada una, como posibilidad de desarrollo. En la tensión del contraste de valores en cohesión y flexibilidad percibida las familias son desafiadas en su capacidad de desarrollo y de protagonismo de otros estilos de relaciones familiares.

Las familias de niños afectados se enfrentan con una crisis emocional en el momento del diagnóstico. De acuerdo con los valores de resiliencia de cohesión y flexibilidad, se trabajará con los familiares los pilares de la resiliencia: tengo personas; soy una persona; estoy; puedo.

La enfermedad desafía la relación entre los padres, los hermanos y el balance completo de la vida familiar, desde el enfoque de la resiliencia es una oportunidad para desarrollar el pilar puedo hablar, buscar, controlarme, encontrar.

Las estrategias de prevención parten del ayudar a toda la familia a comprender la enfermedad, cada uno en su propio nivel de desarrollo, cada miembro parte de "*soy una persona y estoy dispuesto*"; y en el animar a aceptar la necesidad de un tratamiento activo, con un seguimiento prolongado en la seguridad de contar con *personas que confían y quieren incondicionalmente*, que *ponen límites*, que muestran que *vale la pena* intentar superar la adversidad.

La promoción de la resiliencia personal en familiares, activa la resiliencia del paciente, los cambios saludables que decidan, transforman el dolor en relaciones interpersonales generadoras de factores protectores de resiliencia,

independientemente del desenlace de la enfermedad. Con toda probabilidad las familias al no percibir que se las compara con otra familia, expresen una actitud favorable hacia el tránsito desde el dolor sin sentido, a recibir todo el apoyo necesario para desarrollar factores protectores, y dar así, sentido y significado al dolor.

La salud psico-social del niño que es diagnosticado de cáncer depende, en gran medida, de la salud psicosocial de la familia. Por ello, toda la familia (padres, hermanos, abuelos, etc.) debería de estar implicada en la valoración, apoyo y cuidado que lleven a cabo los servicios psicosociales.

Este ofrece certezas sobre la resiliencia potencial del sistema familia, como recurso existente en las familias para desarrollar factores protectores y posibilidades de cambio en sus relaciones interpersonales. La experiencia nos permite pensar que es factible detectar en poblaciones la correlación positiva entre estilos de relaciones familiares y estresores del ciclo vital, para ser trabajados en el sistema hospitalario, por profesionales especializados.

Los índices de deficiencias interaccionales familiares y de resiliencia del sistema familiar hallados dan cuenta de rasgos y predisposiciones para el diseño de medidas preventivas. En el momento de informar el diagnóstico e integrar la familia en el proceso terapéutico, es importante el conocimiento de los estilos de expresión de los afectos; estructura de relaciones de apoyo familiar actual y deseado; experiencia y deseabilidad de límites existentes en el núcleo familiar.

Esta experiencia permite pensar que es factible detectar en poblaciones hospitalarias las deficiencias interaccionales familiares y la resiliencia del sistema familia en el ciclo vital: familias con hijos hospitalizados, para ser trabajados por profesionales especializados.

Conclusiones

La resiliencia del sistema familia transforma la intensificación de la autoprohibición de expresar sentimientos abrumadores, en una relación interpersonal activa ante los sentimientos frente a los cuales familia y equipos médicos se hallan impotentes. En la capacidad de resiliencia del sistema familia los diferentes actores responden a la adversidad de la enfermedad oncológica, desde la incertidumbre de lo desconocido, la finitud del hombre.

El conocimiento de los diferentes estilos de relaciones familiares facilita la comprensión de lo que acontece en la familia al enfrentar el estrés del diagnóstico oncológico y el estrés de enfrentar nuevos roles familiares. Desde esta perspectiva el afrontamiento será desde la intensificación de sentimientos abrumadores, o, desde la admisión de una circunstancia familiar posible de superar. El afrontamiento desde la adversidad que puede ser superada por el desarrollo de resiliencia del sistema familia requiere de los padres la decisión de decidir si continúan girando sobre las necesidades generadas por el diagnóstico hijo oncológico, o abandonan ese camino para responder a la adversidad.

El mérito de comprender la familia no desde el padecimiento, sino desde el estrés circunstancial –hijo en tratamiento oncológico– lleva a los diferentes actores a recorrer el camino de conectar el conocimiento de una capacidad –resultado provisto por un instrumento clínico Faces III de Olson– con el despliegue de la fortaleza del sistema familia, abierto a desarrollar factores protectores resilientes.

Este estudio muestra el contraste entre deficiencias interaccionales familiares y resiliencia del sistema familia. La escala Faces III de Olson es apropiada para evaluar –en contextos no clínicos– a conjuntos de personas. Para correlacionar diagnóstico con etapa de tratamiento, edad del hijo en tratamiento oncológico, con deficiencias interaccionales familiares y resiliencia del sistema familia, es necesario implementar estudios de población que tuvieran como requisito la ética de la confidencialidad, permitan la comparación de datos obtenidos por la misma persona.

Bibliografía

- ALCAIDE, S. M.; RAVENNA, A. E., & GUALA, M. del C., La mediación en la escuela, 1ª edición, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina: 1998.
- APPEL, S. Cáncer infantil: Diagnóstico y tratamiento, Fundación N. Flexer, Buenos Aires: 1997.
- BAIDER, L. Taller sobre Técnicas de Intervención Familiar en Psicooncología, Clínica Universitaria de Navarra (CUN) y de la Sociedad Española de Psicooncología. Navarra: 2002.
- BAR-ON, D.; ELAND, J.; KRELL, R.; MOORE, Y.; SAGI, A.; SORIANO, E.; SUEDEFEL, P.; VAN der VELDEN, P.G. & VAN IJZENDOORN, M.H. (1998). Multigenerational Perspectives on coping with the Holocaust Experience: An

- Attachement perspectives for Understanding the Developemental Sequelae of Trauma across Generations. En *Internacional Journal of Behavioral Development*, 22,(2),315-338. Citado por Kotliarenco, D.; Mardones, F. Melillo, A., Suárez Ojeda, N. Actualizaciones en Resiliencia, Colección Salud Comunitaria, Serie Resiliencia, Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, 2001.
- BELLAK, L. Metas amplias para la evaluación de las funciones del yo, Ed. El Manual Moderno, México: 1993.
- BUENDIA, J. Familia y Psicología de la Salud, 1º edición Ediciones Pirámide, Madrid: 1999.
- CICHETTI, D. (1993) citado por Kotliarenco, M.A. & Cáceres, I. (1998). La Resiliencia como 'adjetivización' del proceso de desarrollo infantil, Colección Salud Comunitaria- Serie Resiliencia. Ediciones Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires: 2000.
- (1999). Algunas particularidades metodológicas en los estudios sobre resiliencia, Santiago de Chile: Kotliarenco, M. A. & Cáceres, I.
- CYRULNICK, B. (1995). *La Naissance du sens*, Hachette Littératures. (Trad. Cast. Pino Moreno, M.). Del gesto a la palabra. Barcelona: Gedisa, 2004. (2003). *La resilience: le réalisme de l'espérance*, Fondation pour l'Enfance. Paris: Éditions Érès. (Trad. Cast. Fernández Aúz, T y Eguibar, B.). El realismo de la esperanza. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.
- ERIKSON, E.H. (1950). *Childhood and Society*. Nueva Cork: W.W. Norton & Co. (Trad. Cast. no hay datos) *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé, 1959.
- FALICOV, C. (comp.). *Family Transitions. Continuity and Change over the Life Cycle*. The Guildorf Press, New York: 1988, por acuerdo con Mark Paterson & Associates (Trad. Cast. Varcácel, Z. J.) *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de vida*. Buenos Aires: 1991, Amorrotu única edición en castellano autorizada por The Guildorf Press c/o Mark paterson & Associates, Colchester, Inglaterra.
- GALENDE, E. (2004). En *Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad*, Capítulo I, en *Resiliencia y subjetividad- Los ciclos de la vida*. Melillo, A., Suarez Ojeda, E. y Rodríguez, D. Compiladores, Buenos Aires: Paidós.
- GIMENO COLLADO, A. (1999) *La Familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Editorial Ariel.
- KÜBLER-ROSS, E. (1997). *The Wheel of Life*. (Trad. Cast. Brito, A.). *La Rueda de la Vida*. Barcelona: Ediciones B Grupo Z, 2003.
- (1999). *On Children and death*. (3th.ed.) (Trad. Cast. Alcocer, A.) *Los niños y la muerte*, Barcelona: Ed. Luciérnaga.
- (2000). *Life Lessons*. (Trad. Cast. Morera, V.) *Lecciones de Vida*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 2002.

- MATA, E. A. (2005). Estructuras familiares y comportamientos adictivos. *Revista Argentina de Clínica Neurosiquiátrica*, Año XV, 12, (1), 34-35.
- MATTHEWS-SIMONTO, S. (1984) *The healing family*. Bantam Books: Toronto ; New York. (Trad. Cast. Roselló Toca, E.). *Familia contra enfermedad, efectos sanadores del ambiente familiar.*, Madrid: Ed. Los libros del comienzo, 1993.
- MATTHEWS-SIMONTO, S; SIMONTO, C. O.; S, CREIGHTON, J.L (1986). *Getting well again* (5th. ed.). Bantam Books: London, (Trad. Cast. Roselló Toca, E.). *Recuperar la salud (una apuesta por la vida)* Madrid: Ed. Los libros del comienzo, 1995.
- OLSON, D. & DEFRAIN, J. (2000) *Marriage and family: Diversity and strengths*. (3rd. Ed.), Mountain View, CA, EE.UU: Mayfield Publishing.
- OLSON, D. (2000) Circumplex Model of Marital y Family Systems, *Journal of Family Therapy* 22,144-167, The Association for Family Therapy and Sistemic Practice.
- OLSON, D.H.; DE FRAIN, J. & OLSON, A. K. (1999) - *Building Relationships: developing skills for Life*. Minneapolis, EE.UU: Life Innovations
- OLSON, D. H. (1994). *Comemntary Curvilinearity Survives: The Worlds Is Not Flat - Family Procees* 33, 471-478.
- (1988). *Family Transitions.Continuity and Change over the Life Cycle*. The Guilford Press, New York: 1988, FALICOV, C. (compiladora). (Trad. Cast. Trad. Cast. Varcácel, Z. J. *Transiciones de la familia*. Amorrortu, Buenos Aires: 1991.
- (1993). *Circumplex model of marital and family systems. Assessing family functioning*. En: Walsh, F. ed. *Normal Family Processes*. Nueva York/Londres: The Guildorf press.
- OLSON, D.H. & MC. CUBBIN, H.I., BARNES, H., LARSEN, A., MUXEN, M., & WILSON, M. (1989). *Families: What makes them work*, (2nd.ed.). Minneapolis, EE:UU: Life Innovations Inc.
- OLSON, D., MC.CUBBIN, H., BARNES, H., LARSEN, A., MUXEN, M. & WILSON, M. (1992). *Family inventories* (2dn.ed.). Minneapolis, EE.UU: Life Innovations.Inc.
- OLSON,D.H.; PORTER, J. & LAVEE,Y. (1985) *Adaptación Schmidt, V. (1999, 2000) Materia: teoría y técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico. Módulo Cátedra I Facultad de Psicología, UBA, Traducción de la Escala: Faces III*.
- PUERTA DE KLINKERT, Ma. P. (2002.). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- RODRIGUEZ, D. Citado por GALENDE, E. en *Resiliencia y subjetividad - Los ciclos de la vida*. MELILLO, A.; SUAREZ OJEDA, E. Y RODRÍGUEZ, D. COMPILADORES, Ed. Paidós. Buenos Aires: 2004, pp.23 a 31.

- S.I.O.P (2000). Recomendaciones sobre aspectos psicosociales en oncología pediátrica. Buenos Aires: Fundación N. Flexer.
- VANISTENDAEL, S. (1998). Cómo crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Cuadernos del BICE (3era. ed.). Secretariado Nacional para la Familia. Buenos Aires: Oficina del Libro (CEA).
- WALSH, F. & OLSON, D.H. (1989). Utility of the Circumplex Model with severely dysfunctional family systems. In OLSON, D.H., RUSSELL, C.S. and SPRENKLE, D.H. (Eds.). Circumplex Model: Systemic Assessment and Treatment of Families. (2a. ed.). New York: Haworth.
- WALSH, F. Strengthening Family Resilience, The Guilford Press, Nueva York: 1998. (Trad. Cast. Wolson, L.) Resiliencia familiar - Estrategias para su fortalecimiento. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.
- WIGGINS, J. (1996). Escalas de Adjetivos Interpersonales. Adaptación española Alejandro Ávila -Espada. Manual. Publicaciones de Psicología aplicada. Serie menor nº 241. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- ZAMPONI, J. & PEREYRA, M. (1997). Validación de la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III) en una Población Argentina. Material facilitado por la Universidad Adventista del Plata. Entre Ríos, Argentina.

Notas

¹ Se agradece el apoyo imprescindible de la Dra. Susana Rodríguez, la Dra. Marta Lamberti y el Equipo del Hospital de Día del Hospital Dr. Juan Garrahan.

² Elisabeth Rübler-Ross (2003: 301) "Promocionar la curación psíquica, física y espiritual de niños y adultos mediante la práctica del amor incondicional". (La rueda de la Vida) Stefan Vanistendael "Una familia que funcione bien dedicará a sus miembros una aceptación incondicional: Las investigaciones sobre resiliencia no indican que la ausencia de aceptación genere necesariamente un problema, sino que la aceptación contribuye a reforzar la capacidad de resiliencia del niño ante los percances." (1998:27)

³ Cyrulnick el niño "comprende que la palabra remite a la cosa"...en diez meses aprende vocablos.

⁴ STINETT, CHESSER, DEFRAIN & KANAUB, en OLSON, D. en FALICOV, C. (comp.) Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de vida, Única edición en castellano, Amorrortu editores, Buenos Aires: 1991. Traducción: Zoraida J. Varcácel. Título original Family Transitions. Continuity and Change over the Life Cycle.

⁵ Las relaciones familiares entrelazadas, suscitan consecuencias directas sobre el sentido de identidad individual. Afectándolo gravemente. La identidad personal es la identidad del grupo

familiar. Proporcionando deficiencias en funciones del Yo, tales como la Prueba de Realidad, el Sentido de Realidad del Sí Mismo y del Mundo y las Relaciones Objetales. (Bellak, L. 1973)

⁶ El cambio de reglas frecuente –característica de relaciones familiares caóticas– impone un estilo de relación incoherente, experiencia que dificultará la asimilación de las limitaciones físicas y económicas que conlleva el tratamiento oncológico.

⁷ El tipo de relaciones familiares rígidas, pareciera oponerse a las dos anteriores (estructuradas y flexibles). Siendo el extremo opuesto de las relaciones flexibles, las rígidas conllevan graves dificultades en la adaptación a los cambios. Y en situaciones específicas, como el diagnóstico de cáncer y su posterior tratamiento, en alguno de los miembros del grupo familiar, la rigidez imposibilita el ajuste apropiado. Generando consecuencias, en la evolución y pronóstico de dicha enfermedad.

⁸ El tipo de relaciones familiares vinculadas, pareciera ser, para muchos, el “ideal”. Sin embargo, como “ideal” posible, facilita el desarrollo de identidades personales íntegras, con una dependencia madura, y un sentimiento de confianza básica (Erikson, E. 1950) en sí mismo y en el mundo.

Recensión bibliográfica

DONATI, PIERPAOLO. (2003). Manual de Sociología de la Familia. Instituto de Ciencias para la Familia, Colección Textos. España: Ediciones de la Universidad de Navarra,(EUNSA). 430 páginas.

*Silvia M. Bartolini de Quinodoz*¹

Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad de Humanidades

Introducción y Parte I

Manual de Sociología de la Familia

de Pierpaolo Donati

En la Introducción² el autor nos ofrece una visión de la familia desde dentro de la familia con un análisis novedoso: como la propia familia define la relación entre su realidad y su entorno con los correspondientes problemas de interacción, límite e intercambio, lo que ayuda a revelar como la familia cambia al tiempo que permanece.

En el capítulo I, parte I³, al interrogarse por qué existe la familia, Donati plantea si se puede pensar la familia como fenómeno social primordial, contestándose positivamente a partir de entender a la familia como una relación social cuya identidad se basa en cuatro dimensiones: intencionalidad (generar), medios (la sexualidad), normatividad (la reciprocidad) y valor (el don).

Respecto a la conclusión de la universalidad de la familia a que han llegado distintos autores a partir de investigaciones empíricas, expresa que en los tres tipos de organización familiar que estudiar –nuclear, polígama y extensa–, la unidad familiar afronta cuatro funciones fundamentales: sexual, económica, reproductiva y educativa, que aún cambiando con el tiempo a medida que la civilización avanza se convierte en un “sistema social viviente” (que pierde o adquiere funciones), que preside la reproducción primaria de la sociedad me-

diante la norma de la reciprocidad entre un hombre y una mujer, dándose el uno al otro como personas. Y, con relación a la variabilidad de las formas familiares describe aludiendo a dos ejes constitutivos de la familia nuclear: a) la relación conyugal (o de pareja) y b) la relación padre/hijo.

Del texto de Donati es posible destacar la profundidad y densidad del estudio de todo el fenómeno familiar desde una perspectiva de “fenómeno social total”, es decir, que implica todas las dimensiones de la existencia humana, biológicas, psicológicas, económicas, sociales-jurídicas, políticas y religiosas, y por ello para definir la familia debe comprenderse su carácter supra-funcional, entendiendo, ligando, y gestionando la multiplicidad de las dimensiones que constituyen la relación familiar.

Desde ese punto de vista señala que la familia realiza una triple mediación: individuo-colectividad; naturaleza-cultura; y público-privado, para poder comprender la dinámica de la familia contemporánea como la emergencia de formas que son el producto de un continuo desplazamiento de los límites entre lo que, en las relaciones de pareja y entre generaciones es considerado como individual o como colectivo, natural o cultural, público o privado, cumpliendo así un rol de mediador y que se ha dado en llamar la “trascendencia de la familia”, para trazar su dimensión fundamental unificadora, trascendencia que rebela el carácter único y profundamente conectivo de las relaciones familiares.

El futuro de la familia debe ser analizado hacia esas tres grandes direcciones que la definen como grupo-institución social primordial.

Finalmente, nos explica que no podemos hablar de los cambios familiares sin tener una buena teoría generativa de la familia, verla como “forma social generativa”, es decir, que genera generaciones y para hacerlo debemos asumir que: a) la familia debe ser redefinida dentro de las redes de parentesco y b) actualmente sabemos que la familia no equivale a la simple cohabitación. Así la transformación de la familia la denomina “morfogénesis” en cuanto significa y expresa la emergencia de nuevas formas familiares: neoestructurales, neocomunitarias, reconstruídas, o alternativas: “Emerge el concepto de “trayectoria vital” y la familia es definida como intersección de trayectorias vitales individuales, de individuos que se agregan y disgregan con mayor contingencia. Sin embargo no puede abandonarse la idea de que la familia tenga su propio ciclo vital por lo que significa y garantiza en la necesaria transmisión

intergeneracional. Todo esto modifica la posición del matrimonio respecto a la familia: si un tiempo atrás el matrimonio era el “acto fundacional” de la familia, con las actuales modificaciones, el proceso se invierte y el matrimonio se convierte en el punto de llegada de un proyecto familiar que ha madurado con el tiempo” (pp. 49-50).

En el capítulo II de la parte I, el autor nos introduce en el aspecto metodológico y desarrolla desde lo sociológico un sistema de observación adecuado al fenómeno que quiere investigar, bajo el título “Como observar e interpretar la familia de forma adecuada”, según sus expresiones, “como fenómeno social pleno”, y no solamente comunicativo y, como “fenómeno emergente”, lo que constituye un planteo innovador.

Realiza en primer término una breve reseña de los autores clásicos y contemporáneos que han estudiado a la familia, cada uno desde una particular perspectiva, según métodos y fines propios de cada uno y han descrito el tránsito de la familia desde un contexto de sociedad pre-moderna (tradicional, estratificada jerárquicamente) a la moderna (industrial, capitalista, burguesa, democrática), pero, según Donati, sin conceptualizar las ambivalencias de los procesos inherentes a tal tránsito. Explica, también que a partir de los años cincuenta se hicieron planteamientos para la construcción de una “teoría sociológica de la familia” menos dependiente de teorías nacidas a partir del estudio de otros fenómenos sociales.

Es muy interesante la distinción que hace entre distintos planteamientos: institucional clásico, estructural funcionalista, del intercambio, marxista, crítico, hermenéutico-fenomenológico, interaccionista, del desarrollo y feminista. Concluye que todos ellos parecen inadecuados y en consecuencia es necesario ir más allá, es decir, “percibir la familia como subjetividad (mundo vital) y, al mismo tiempo, como dinámica objetiva (sistema social, institución)” (p. 90).

El análisis así realizado es el resultado de un gran cambio epistemológico marcando la distancia que separa la sociedad (y la familia) moderna y la posmoderna y, con gran sabiduría, explica, cómo es que es necesario realizar una operación epistemológica de gran alcance, por cuanto se ha abierto un nuevo ciclo científico concretado en un cambio de paradigma en los estudios sobre la familia, entendido como modo complejo de comprender la realidad, que incluye una epistemología, una metodología de análisis y una pragmática de intervención, construido sobre la base del cambio relacional que denomina

paradigma relacional, debiendo ser reinterpretada la familia, según su punto de vista, como red de relaciones complejas, que para evitar reduccionismos, debe ser asumida como relación social plena, es decir dotada de una intrínseca totalidad suprafuncional, gobernada por el principio de reciprocidad, o como un “fenómeno social total”, “un orden significativo del mundo”, en el que los individuos –no sin dificultades, distorsiones o fracasos– encuentran su identidad y su posición, en el espacio y en el tiempo sociales, con alusión particular al género y a la edad (generaciones).

Para finalizar el capítulo Donati analiza la socialidad de la familia: se pregunta si la familia es mera comunicación o relación social y trata a la familia como fenómeno relacional emergente, al entender su realidad como comprensiva de aspectos subjetivos y privados y de aspectos sociales y objetivos, concluyendo que sociológicamente la desinstitucionalización total de la familia es impensable.

Termina afirmando que en el espacio relacional, es decir social de la familia, se dan relaciones intersubjetivas (empáticas y comunicativas) que constituyen el grupo de mundo vital y estructural (vínculos que son generados por subculturas y expectativas del sistema social más general de pertenencia) que la constituyen como institución social:

La familia es la relación social que emerge como fenómeno producido por la interacción de todos los componentes que la constituyen, en el momento en que se especifican en el interior del código cultural propio de la familia, que es el de conectar entre sí sexos y generaciones. Los errores fundamentales de los planteamientos sociológicos hiperinsertados en la posmodernidad –en concreto el comunicacional– están en confundir el nivel estructural (macrosistémico) con el intersubjetivo (o microsistémico, entendido en sentido puramente interactivo), y en el reducir las dimensiones de vinculación a las de referencia. De tal manera que se termina por olvidar, 1) que las formas de convivencia cotidiana no están en el vacío, sino que viven en subculturas, a las que a su vez contribuyen a reproducir y modificar, y 2) que los diversos subsistemas sociales (político, económico, administrativo, escolar, religioso, etc.) y las respectivas instituciones, albergan ciertas expectativas hacia la familia, que no pueden suprimirse, al contrario, dan lugar a otras nuevas, interactúan e intercambian con ella una gran cantidad de cosas, sobre las que se funda la vida social de una comunidad” (p.116).

Notas

¹ Silvia Bartolini de Quinodoz es Orientador Familiar y Master en Matrimonio y Familia por la Universidad de Navarra, España. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades “Teresa de Avila” de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Sede Paraná y como docente en la Unidad Académica citada.

² “Saber leer la familia como fenómeno social”, título de la Introducción del libro.

³ “¿Por qué existe la Familia?”y “El hecho “primordial” de la familia y el desarrollo de la sociedad”, títulos de la Parte I y capítulo I, respectivamente del Manual.

Recensión bibliográfica

FRITZ SALOMÓN – *“Ich-Diagnostik im Zulliger Test – Eine genetische – strukturelle Rorschachtechnike”* .

Hans Huber, Bern, 1962

Miguel Ángel Mirotti

U.C.A. sede Paraná

Pontificia Universidad Católica Argentina. Sede Paraná

El autor es un psicoanalista suizo que ha ejercido su profesión también en París; las circunstancias lo llevan a poner atención en los tests de manchas, dedicándose particularmente al “Z”, primero en su forma colectiva y después con las láminas impresas. Tiene muchas publicaciones sobre estos temas en revistas especializadas de Europa. Se interesa en especial en el valor simbólico de los factores formales de estas pruebas, partiendo de la relación establecida por Zulliger entre modos de aprehensión y etapas evolutivas de la libido, queriendo fundar en la teoría psicoanalítica las interpretaciones. Muchos de sus analizados fueron previamente examinados por él con tests de manchas –Zulliger, Be-Ro , Rorschach– lo que le ha permitido en muchos casos conocer el sentido latente de las respuestas a partir de lo que los pacientes aportan en el análisis; esto, que no es frecuente, no es un factor menor en la comprensión de algunos temas. Hace ocasionales referencias a investigaciones estadísticas por él realizadas, pero no hay en el libro una presentación sistemática de los resultados.

En las primeras páginas de las 313 que componen los 15 capítulos del libro se alude a una variación de la técnica de administración del “Z” por él pergeñada, que denomina “Doble presentación”: administra el test dos veces seguidas, sacando posteriormente sus conclusiones de comparar los datos de la primera administración con los resultantes de sumar ésta con la segunda (I y I+II); no hay una exposición suficientemente extensa y completa de esta técnica, a la que hace varias referencias en su obra.

Entra en materia con un capítulo sobre el “choque al color”, que explica comparándolo con un trauma psíquico, mostrando cómo un yo que se ha visto necesitado de invertir parte sustancial de su energía en defensas, sobre todo represión, ya no dispone de recursos para enfrentar con éxito la aparición del color, que estimula impulsos que en esas condiciones no puede elaborar y ligar, lo que se traduce en debilitamiento de la función intelectual y del aparato perceptual, llegando a veces a una completa descatectización de éste y el consiguiente “fracaso”. Pasa después a analizar los choques ante colores específicos: el rojo, ya detectado por Rorschach, al que considera signo de fijación en la fase fálica, y otros colores, como pueden verse en el Z-Test: el pardo, relacionado con la fijación anal, y el verde o azul, con la fase oral sádica, describiendo el modo de presentarse en la prueba y su significación psicopatológica.

Continúa analizando diversas reacciones ante el color; adherencia y atracción, negación y color falso, desplazamiento y confabulación de color, etc.

Aborda el tema “claroscuros” siguiendo a Binder en líneas generales, pero interpretándolos desde su enfoque psicoanalítico; los relaciona con la angustia surgida de conflictos en las tempranas relaciones objetales, y distingue los que denomina “tipo A”, que acentúan la tonalidad oscura y tienen contenidos disfóricos, que indican una fijación oral importante como etapa conflictiva, y los del “tipo B”, de tonos más claros y contenidos neutros o agradables, que sugieren una fase oral preconflictual y una fijación importante en fase fálica, por lo que casi siempre hay en el mismo protocolo contenidos sexuales. Se detiene después en analizar los contenidos de las respuestas de claroscuro, la relación de este determinante con el movimiento y el color, también con el rendimiento intelectual, para terminar el capítulo con el “choque al claroscuro” y otros fenómenos especiales.

En las respuestas de movimiento (M) sigue los conceptos de Rorschach en cuanto al significado de las mismas, como expresión de la vida de la fantasía por oposición a la descarga motriz en el mundo externo que indican los colores; fundamenta su enfoque del significado de las M en varios textos de Freud, y desarrolla especialmente las características del “introtensivo” en el “tipo vivencial”, para entrar después a tratar la “represión del movimiento” como síntoma de conflicto edípico no resuelto, culminando el capítulo con una interpretación novedosa de lo que Bohm llamara “sensaciones de movimiento”.

Pasa después a una larga y sustanciosa exposición sobre las “respuestas en espejo”, asociándolas con el narcisismo, lo que ya habían hecho antes Morgenthaler y Bohm, y, años después de que Salomón publicara este libro, Exner, pero sin que ninguno de ellos desarrollara el tema con esta extensión y profundidad.

Vuelve a los “modos” para ocuparse, también extensamente, de los “Do”, a los que considera síntoma de agresividad convertida en angustia, y esto aún en los “deficientes” de donde el modo tomó su nombre; el enfoque que hace del tema es original y completo, algunas de sus conclusiones se apoyan en la comparación de los resultados de 100 protocolos del Rorschach y el Be-Ro administrados a las mismas personas; pero las investigaciones no avalan el “paralelismo” de ambas pruebas.

Dedica particular atención al modo de presentarse en los tests de manchas los mecanismos de defensa ; después de consideraciones generales sobre el tema, expone detalladamente cómo se evidencian en los registros de estas pruebas represión, aislamiento, desplazamiento, intelectualización, formación reactiva, negación, dando amplio espacio a la regresión; esto le da oportunidad para introducir y tratar aspectos y factores de las pruebas a las que no dedicó una sección especial: por ejemplo, las respuestas Globales. La modalidad de su exposición aparece más operativa que la de Schafer sobre el mismo tema.

En el siguiente capítulo muestra cómo diversos factores de las pruebas nos informan sobre la “función sintética del yo”: en la sucesión de los modos, la organización del pensamiento; en el F+%, el sentido de la realidad y la mayor o menor adecuación a los estímulos eventualmente conflictivos; la cantidad y calidad de G reflejan la capacidad de síntesis, el fenómeno “nivelación de figura y fondo” que relaciona con el proceso primario y muestra la necesidad y capacidad de organizar los diferentes niveles de la percepción, la acentuación de la simetría como expresión de la necesidad de equilibrio de fuerzas internas.

Al tratar el contenido como portador de “complejos”, necesidades e intereses, hace especial referencia a la relación entre las respuestas de contenido “sexual” y “anatómico”, considerando a éstas un “subtipo” de aquellas.

Presenta detalladamente el “síndrome de homosexualidad” en los tests de manchas, ilustrando con ejemplos, y después muestra los resultados de un original e interesante experiencia sobre la influencia de películas sobre las

respuestas del Z test (utilizando la forma colectiva de éste), aunque lamentablemente participa un número muy reducido de personas.

Finalmente, cierra el libro ofreciendo numerosos protocolos de diversas patologías, administrando el Z-Test según su técnica de la “doble presentación” y con amplias y detalladas evaluaciones diagnósticas de los mismos.

Muy sintéticamente hemos querido mostrar una obra que en buena medida logra su objetivo de dar un fundamento dinámico a las pruebas de manchas, y no sólo a los contenidos, sino también a lo estructural. Si bien se trabaja sobre todo sobre el Z test, los conceptos son enteramente aplicables al Rorschach.

Es un libro de gran utilidad para quienes se interesan por las pruebas de manchas, y sin conformarse con lo descriptivo, quieren acceder a niveles más profundos mediante la interpretación .

Recensión bibliográfica

MIGUEL ANGEL MIROTTI. “Introducción al Estudio de los Tests de Manchas”. (Sistema Integrado). Ed. Brujas, Córdoba, 2ª edición 2006.

Gustavo Daniel Beláustegui

UCA

Pontificia Universidad Católica Argentina

Miguel Ángel Mirotti, nacido en la ciudad de Villa María, en la provincia de Córdoba, realizó estudios en la Universidad Nacional de Córdoba, de donde egresó con el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía, mereciendo la Medalla de Oro del Premio Universidad. Previamente a sus estudios universitarios, tuvo una sólida formación humanista clásica y filosófica. Fue Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en cuya Escuela de Psicología, después Facultad, fuera por muchos años profesor Titular de Técnicas Proyectivas y de Psicodiagnóstico de Rorschach, de donde se retira para acogerse a la jubilación, pero continuando con la docencia de los temas citados en la Universidad Empresarial “Siglo 21”, en la Facultad de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Paraná, y en cursos de posgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Completó sus conocimientos trabajando bajo la dirección del Dr. Robert Heiss en el Instituto de Psicología de la Universidad de Freiburg, Alemania, y asistiendo a las clases de Rorschach dictadas por la Dra. H. Hiltmann.

Esta segunda edición aparece ampliada con nuevos temas y con aportes de bibliografía actualizada.

El libro, un muy completo manual de la conocida técnica de Rorschach cuenta con 366 páginas con ilustraciones al final de las diferentes versiones de los test de manchas de tinta presentadas como presuntos “paralelos” a la técnica original. Distribuido en 18 capítulos resume los conocimientos sobre el test en una síntesis personal, que testimonia los años de dedicación a la investiga-

ción y docencia universitaria y a la actividad de Psicodiagnóstico, recogiendo la producción seleccionada de autores europeos y americanos. No se inscribe en ninguna “escuela” pero el hilo conductor que vertebra la gran cantidad de aportes bibliográficos reconoce su fuente en el pensamiento mismo de Rorschach y en sus discípulos de la escuela centroeuropea. La obra ofrece un verdadero “sistema integrado” con articulaciones clínicas, distanciándose tanto de las concepciones psicométristas y mecanicistas como del excesivo subjetivismo. En lo referente a la interpretación clínica, se nutre de los conceptos del psicoanálisis clásico. Los datos cuantitativos provienen de investigaciones propias donde, posiblemente, se fundamentan psicológicamente las afirmaciones. Ha logrado ser claro, conciso y ordenado, como corresponde en un Manual, pero siendo a la vez completo y profundo, lo que lo hace muy útil también para el uso profesional de la técnica aquí tratada.

El capítulo I resume los conceptos básicos de las Técnicas Proyectivas, el II, da indicaciones para la administración. Los capítulos del III al XVI, atienden a una presentación didáctica y detallada de las complejas variables de codificación de las respuestas y marcos de referencias teóricos para una adecuada interpretación teniendo en cuenta la integración de los temas centrados en el sujeto del Test, aludiendo siempre al respeto a la singularidad del mismo. Los dos últimos capítulos están dedicados al test de Behn-Eschemburg (Be-Ro) y al de Zulliger, consignando datos cuantitativos para su adecuado uso. También se presenta lo obtenido en un estudio de personas de avanzada edad (70 a 85 años), para terminar con una resumida presentación del uso de la prueba de Rorschach en parejas o grupos.

Todo esto hace a este libro un útil instrumento para quienes intentan adentrarse en el manejo de la técnica de Rorschach y aún para aquellos que ya han avanzado en ese campo.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN

La Revista de Psicología pretende reunir artículos científicos y de revisión de diversas líneas en Psicología y afines directamente con su objeto o método. Se cuenta por ello con un Consejo Editorial proveniente de diversas tradiciones de investigación como también con especialistas en Filosofía, con el objeto de señalar un saber integrado, no reduccionista, orientado a la consideración de la dignidad del hombre en su naturaleza única e irrepetible. El Consejo Editorial está constituido por especialistas en las diferentes áreas de la Psicología, lo que requiere un número importante como puede verse en la Estructura del mismo.

Normas para el envío y aceptación de Trabajos

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos, compuestos a doble espacio en papel tamaño A4 (210 x 297 mm.) con una extensión no superior a 35 páginas, incluidas las referencias, figuras y tablas. De 23-24 líneas a doble espacio, por una sola cara, con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la cornisa según el título del artículo. No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Las citas deberán ir al final de página, las referencias bibliográficas requieren realizarse de acuerdo a las normativas de la A.P.A. (puede consultarse la página web: <http://www.monografias.com/apa.shtml>). Todas las hojas del trabajo deberán llevar el título del artículo en la parte superior (abreviado en caso de ser extenso) en tamaño 8, seguido del número de página. Se sugiere como orientación el Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno). -1era ed. , 2da. Reimp.- México: Editorial El Manual Moderno, 1999. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o en castellano con sus respectivos resúmenes, con la extensión propia delimitada por las normas de la A.P.A. A su vez se recuerda el uso de no más de 7 palabras claves según el Thesaurus (American Psychological Association (2001). Thesaurus of Psychological Index Terms. (ninth edition). APA: Washington.).
2. Los trabajos podrán ser enviados vía correo epistolar o vía electrónica. Si opta por la primera opción deberá enviar el material a la siguiente dirección epistolar: Revista de Psico-

logía, Departamento de Psicología. Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD). Si opta por el envío electrónico deberá enviar los archivos correspondientes vía e-mail a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).

3. deberá enviar el material a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).
4. a la siguiente dirección epistolar: Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Psicología. Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (1107AFD). Buenos Aires. Argentina. Se solicitará, 1 (una) copia impresa, además de la versión digital en un disquete. Si opta por el envío electrónico deberá enviar los archivos correspondientes vía e-mail a revistapsicologia@uca.edu.ar (en formato Word para Windows 6.0).
5. Se deberá completar una hoja de portada con el título del trabajo, el nombre completo del autor, su afiliación institucional, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica. En la versión digital se enviarán dos archivos: uno conteniendo la portada y el otro incluyendo el trabajo en sí. En el cual deberá omitirse la hoja con los datos del autor. Estas medidas son tomadas dado que la evaluación es anónima, no dándose a conocer quienes son los evaluadores y los autores.
6. Su recepción se confirmará en forma inmediata y en plazo máximo de 90 a 120 días se contestará acerca de su aceptación. Los manuscritos no serán devueltos a los autores. La aceptación definitiva podría hacerse depender de mejoras o modificaciones del trabajo que los consultores o el Consejo Editorial propongan al autor.
7. El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.
8. Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecerán a esta revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.
9. Los trabajos aceptados estarán de acuerdo con los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología.
10. La Institución de la Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Proceso Editorial

- 1) Ingreso del artículo y confirmación inmediata de la recepción,
- 2) Observación sobre la temática y normas generales de escritura para dar comienzo al Proceso Editorial propiamente dicho. Esto está a cargo del Editor y el Director de la Revista.
- 3) Designación de los evaluadores (dos en cada caso) según la temática del artículo.
- 4) Registro en las actas de la Editorial.
- 5) Envío a los evaluadores designados del Consejo Editorial.
- 6) Recepción de los informes de los evaluadores a los autores sobre aceptación o rechazo del artículo en cuestión.
- 7) En caso de presentarse observaciones para la corrección, el autor deberá realizarlas y reenviar el artículo.
- 8) Reenvío a los mismos Evaluadores para dar la aceptación definitiva.
- 9) Una vez que el artículo es aprobado por el Consejo Editorial, se envía a imprenta.
- 10) Las pruebas de imprenta son revisadas en lo formal por el Editor, el Director de la Revista y/o sus colaboradores.
- 11) Aprobadas las correcciones de imprenta, son enviadas para su publicación.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de A.P.A.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Estructura de los tipos de artículos aceptados

1. Estructura para artículo empírico

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen.
3. Definición del problema, investigaciones relevantes y perspectiva teórica.
4. Método: Participante, instrumentos, herramientas (materiales o técnicas) y procedimiento En el caso de estudios clínicos de casos o descripción de caso.
5. Resultados, análisis del material recolectado y tratamiento estadístico: (las figuras y tablas en el tercer disquete) cuantitativo y/o cualitativo, según sea la naturaleza del trabajo. La ordenación es cronológica.
6. Discusión (evolución e interpretación de las implicaciones; se examina, interpreta y califican los resultados según la hipótesis de trabajo).
7. Palabras claves (según el Thesaurus de la A.P.A –inglés–).
8. Referencias bibliográficas.
9. Apéndices (o también anexo): descripciones detalladas de cierto material que puede producir distracciones en el cuerpo del artículo.

En tercer archivo:

- Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías o dibujos- .

2. Estructura para artículo reseña o recensión**En primer archivo: Portadilla.**

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes (sintetiza investigaciones previas, para señalar el estado de una investigación).

5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Generalmente están referidos a la información de características empíricas.
6. Discusión: Propuesta de soluciones.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas (siempre a final de página)
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

- Tablas y/o Figuras – gráficas, fotografías, dibujos pertinentes o esquemas de flujos –

3. Estructura para artículo teórico

En primer archivo: Portadilla.

1. Título
2. Nombre del autor o todos los nombres de los autores, afiliación institucional. (no introduzca más de dos instituciones), dirección de correo, teléfono y dirección electrónica.

En segundo archivo: Cuerpo del artículo.

1. Cornisa: título en la parte superior de cada una de las hojas (no más de 50 caracteres, de 8 puntos)
2. Resumen
3. Definición y clarificación del problema.
4. Desarrollo de antecedentes en la literatura (sintetiza modelos teóricos previos, interpretaciones de estados de una investigación, etc.).
5. Identificación de relaciones conceptuales, posibles contradicciones e inconsistencias. Se establece un desarrollo especulativo con el fin de expandir y depurar constructos teóricos. Se examina la consistencia interna y externa de la teoría. La ordenación es por relación lógica de contenidos.
6. Discusión: Propuesta de una nueva teoría o integración.
7. Palabras claves (castellano e inglés).
8. Notas aclaratorias.
9. Referencias bibliográficas.

En tercer archivo:

- Tablas y/o Figuras – por lo general esquemas de flujos –

4. Estructura para reseña o recensión bibliográfica

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.
3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Estructura:

No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo.

Referencias bibliográficas:

Esto en caso de haber amplificado o comentados desde otras fuentes.

