



Número 6

UAR ICHA

Escuela de Psicología

Octubre 2005

ISSN-18702104



NÚMERO ESPECIAL DEL CONGRESO



I Congreso Internacional de Psicología

"Tendencias Actuales de la
Investigación en Psicología"

BRASIL
E.E.U.U.
MÉXICO
ESPAÑA
CANADÁ
FRANCIA
ARGENTINA

Días: 24, 25 y 26
de Octubre del 2005
Morelia Michoacán

Precio \$30.⁰⁰ Pesos

ACERCA DEL NOMBRE "UARICHA"

Nuestra revista lleva el nombre "Uaricha", por el vínculo que la palabra posee con un concepto cercano al de "alma" en lengua p'urhépecha. No existe el concepto como tal, por lo que indagando con los expertos del Instituto de Investigaciones de la cultura P'urhépecha, nos sugirieron esta palabra que proviene del verbo "uarhini", cuyo significado es "muerte". De acuerdo con esto, "uaricha" es entonces una especie de fantasma, que evoca el "alma".

Así pues, habiendo aclarado el significado partiendo de la raíz de la palabra, asumimos nuevamente el vínculo de dicho nombre con la Psicología. La palabra "psicología", cuyo origen es de todos conocido, parte del griego "ψυχη", alma. Durante mucho tiempo, el alma se concibió como "principio de vida", en términos aristotélicos; sin embargo, "los griegos primitivos se representaron también la actividad vital bajo las formas diversas de la sombra, de la imagen, del simulacro, de los espectros de los difuntos" (Mueller, Historia de la Psicología, 2001, p.16). Es desde este concepto, que podemos vincular el término p'urhépecha "uaricha" con el saber psicológico. Por tanto, lo que publicamos en este espacio de difusión de la Escuela de Psicología, se refiere a los saberes y quehaceres propios del ámbito del "alma humana" y que el objetivo de la revista sigue siendo el de sembrar inquietudes que favorezcan la reflexión sobre ese mundo tan cotidiano pero, al mismo tiempo tan incomprensible, que es la subjetividad humana.



César Arceo

N.O.V.A.

Escribo una historia desde febrero del 81. En ella narro mi vida, donde coexisten personajes y episodios. Acepto una tendencia al arte y este será un matiz siempre presente. Afortunadamente creo mi soundtrack. Afortunadamente escribo. Afortunadamente apoyo el Proyecto. Estudiante de Psicología



Julio C. Núñez (J.C.)

Nace en Julio del 81

"Mi arte nace de la preponderancia de lo artístico sobre lo objetivo"

Evalúa a la música como arte preponderante; no obstante ubica lo visual en el centro de la importancia argumental. J.C. se dedica a agotar completa y ávidamente lo ya creado y transformar su arte en un apasionamiento absoluto, impúdico y perpetuamente joven, pero por dentro aloja las huellas de la perversión e indecencia en la que se va hundiendo cada día más. Estudiante de Psicología

NUESTRA PORTADA "De Michoacán para el mundo".

Dentro de las actividades que la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana realiza, encontramos los viajes de prácticas, una oportunidad abierta a la vivencia, a la interacción con aquella realidad que nos incita a su propio estudio.

Esta vez el escenario se compuso con ruinas, vivencias petrificadas por la lava del volcán Parícutín.

La cámara apunta hacia los restos que aún están de pie. Juan se acerca, se sienta en frente y empieza a hablar...de Michoacán al mundo.



DIRECTORIO

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Mtro. Jaime Hernández Díaz
Rector

Dr. Román Soria Baltazar
Secretario General

Dra. Silvia Figueroa Zamudio
Secretaria Académica

Dr. Baltazar Casimiro Pantoja
Secretario Administrativo

Ing. Salvador Ochoa Ascencio
Secretario Auxiliar

Lic. Alonso Torres Aburto
Secretario de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

M.A. Gerardo Pérez Morelos
Tesorero

Dr. Rodolfo Farías Rodríguez
Coordinador de la Investigación Científica

ESCUELA DE PSICOLOGÍA:

Dr. Mario Orozco Guzmán
Director

Mtra. María de Lourdes Vargas Garduño
Secretaria Académica

M.D. Gustavo Castro Sánchez
Secretario Administrativo

REVISTA «UARICHA»

Mtra. María de Lourdes Vargas Garduño
Directora

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Mario Orozco Guzmán

Dr. Oliver Kozlarek

Dr. José Morales González

Mtra. María de Lourdes Vargas Garduño

Lic. en Psic. Alfredo Emilio Huerta

Karla Ileana Caballero Vallejo, estudiante de año modular

Ivón De la Rosa Toledo, estudiante de año modular

Miguel Angel García Guzmán, estudiante de 7^º sem

DISEÑO EDITORIAL

L.D.G. Marco Antonio Magaña Lemus

ARTE Y FOTOGRAFÍA

César Arceo Arévalo

Julio César Núñez Villegas

PORTADA

"De Michoacán, al mundo", César Arceo Arévalo y Julio César Núñez Villegas

SUMARIO

Editorial 2

● Curriculum vitae de los invitados especiales al I Congreso Internacional de Psicología: "Tendencias actuales de la investigación en Psicología. 3

● **Área educativa**
La relación que existe entre las aptitudes sobresalientes de niños de primaria y la valoración de los docentes. 15

● **Área de estructura y dinámica familiar**
La construcción de la autonomía desde la familia como factor clave en el proceso de apropiación y ejercicio de sus derechos sexuales entre los/las jóvenes. 26

● **Área laboral**
Entrevista realista de selección, satisfacción en el trabajo e intención de permanencia. 32

● **Área de neuropsicología**
Hacia una psicología para entender: Explorando el misterio llamado TDAH. 39

● **Área de psicoanálisis**
El acompañamiento terapéutico y los dispositivos alternativos de atención en salud mental. 49

● **Área social**
Vivienda, identidad y migración en Michoacán. 54

Comentarios y sugerencias a:
Escuela de Psicología de la UMSNH, Francisco Villa # 450,
Col. Dr. Miguel Silva, C.P. 58120.

Tel. (443) 3-12-99-09 ó (443) 3-12-99-13

Correo electrónico: uarichapsicologia@yahoo.com.mx

Los autores de los artículos son los únicos responsables ante la revista y ante el lector de la veracidad y honestidad del contenido de su trabajo.

Título de la revista registrado ante la Dirección General de Derechos de Autor, Departamento de Reservas.
Reserva 04-2005-071212044400-102.

ISSN 1870-2104.

Octubre 2005





EDITORIAL

La vida está sometida a un proceso inevitable de transformación. Aunque no pretendemos entrar en la polémica entre Heráclito y Parménides con respecto al devenir, el momento histórico que hoy vive nuestra Escuela nos exige la revisión de los procesos que, a lo largo de estos primeros cinco años de existencia, se han venido realizando.

Ha egresado nuestra primera generación, lo cual nos marca el fin de un ciclo y el inicio de otros muchos, en los que la experiencia vivida nos permitirá replantearnos diversas cuestiones, tanto de contenidos, de estructura, de organización y de eficiencia. Es una oportunidad de reflexión sobre la apuesta curricular en función de resultados ya evidentes.

Nuevos retos se presentan para lograr la consolidación de esta institución: la acreditación, el rediseño curricular, el fortalecimiento de los cuerpos académicos, la prospectiva del posgrado..., en fin, la conformación de una Comunidad Educativa que siga uniendo esfuerzos en función de objetivos comunes.

La planta docente se ha enriquecido con la incorporación de nuevos miembros de tiempo completo y de tiempo parcial, lo cual fortalece las posibilidades de asesoría de los proyectos de investigación del sistema modular.

Nuestro Consejo Editorial se renueva. Agradecemos profundamente a los integrantes anteriores que ya no han podido seguir colaborando con nosotros. Su dedicación y empeño han hecho posible que lleguemos a este sexto número de la revista.

La revista "Uaricha" cuenta ya con el registro ISSN, otorgada por la Dirección de Derechos de Autor, lo cual nos permite tener mejores condiciones para el reconocimiento de la calidad de nuestro medio de difusión académica.

Es la primera ocasión en que la Escuela asume el compromiso de convocar a un Congreso Internacional de Psicología, con el tema "*Tendencias actuales de la investigación en Psicología*". La respuesta ha sido espléndida, especialmente de las Escuelas y Facultades de Psicología del país.

Dada la relevancia del evento, hemos dedicado este número de la revista para dar a conocer a nuestros invitados especiales, todos ellos con gran prestigio a nivel nacional e internacional, dentro de las diversas áreas de la psicología: educativa, social, laboral, clínica psicoanalítica, neuropsicología, estructura y dinámica familiar, por citar algunas. Asimismo, incluimos una ponencia representativa de cada área, con la intención de difundir por este medio una muestra de la gran calidad académica que, en el ámbito de la investigación psicológica, se realiza actualmente.

De este modo, la Escuela de Psicología satisface la necesidad de un espacio en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, para la ciencia de lo humano, en sus contradicciones y en el contexto de las presiones de globalización y multiculturalidad en que estamos inmersos.





Curriculum vitae de los *invitados especiales*

Dentro del ánimo del Primer Congreso Internacional de Psicología, la revista está pues dedicada por entero a este novel evento. En esta sección se presentan a los y las conferencistas con una especie de breve currículum vitae, suerte de ficha técnica, que esperamos sirva de referencia e invitación a las conferencias.

Visto así, en ágil repaso de sus reseñas intelectuales, se obtiene una panorámica que logra dar cuenta del calibre del Congreso y de los rumbos y las *tendencias actuales* de la psicología, como reza el lema del evento.

Pero además y sobre todo, se trata de un itinerario hecho de personas, de retratos hablados que proponen el encuentro cara a cara en el espacio del Congreso, situación más valiosa de éste.

Ana Teberosky

Es especialista en temas de lectura, escritura y enseñanza. Argentina de nacimiento, lleva muchos años en Cataluña, donde dirige el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona y donde además es Catedrática.

Ha publicado numerosos libros, capítulos de libros y artículos, entre los que destacan: "Aprendiendo a escribir", "Psicopedagogía de la lectura i l'escritura", "Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure"; "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", junto con Emilia Ferreiro; en coautoría con M. Soler "Contextos de Alfabetización inicial"; "Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir" y "Las filtraciones de la escritura en los estudios psicolingüísticos",

Participa en los siguientes grupos de investigación:

PB98-1227 "Desarrollo de las funciones cognitivas y sociales de la notación". (Miembro participante)

BSO2002-01989 «Producir e interpretar notaciones con diferente contenido, formato y finalidad. Estudio evolutivo. (Investigadora principal).

Forma parte del Grup de Recerca Consolidat, Generalitat de Catalunya, 2001-06.

Su conferencia magistral tendrá lugar el miércoles 25, a las 9 horas





El Dr. Emilio Ribes, actualmente se desempeña como Director y profesor investigador del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara, es toda una institución en el ámbito de la Psicología del Comportamiento.

Realizó sus estudios de Licenciado en Psicología, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Recibió el grado de Maestro en Psicología Experimental en la Universidad de Toronto y el de Doctorado en Filosofía, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Su gran trayectoria docente e investigativa se ha forjado a lo largo de su desempeño como Profesor investigador en el Departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana (Xalapa), Profesor investigador en la Facultad de Psicología y de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es autor de diversos libros y de una gran cantidad de artículos.

Su intervención en el Congreso será el día lunes 24 a las 11 horas

Docente de investigadora de la Universidad Nacional de Rosario, recientemente ha obtenido su doctorado en psicología en esta misma Universidad con una tesis llamada: "Amor, locura y feminidad. La erotomanía, el delirio de ser amadas, ¿una locura femenina?".

Además es profesora titular de la cátedra de psicopatología psicoanalítica de la Carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Su formación es psicoanalítica, practica el psicoanálisis desde hace 26 años y es A. E. de la Escuela de Psicoanálisis Sigmund Freud de Rosario. En la Facultad de la U.N.R. es profesora de la cátedra de Clínica I A (psicoanalítica) y en la Facultad de Ciencias Médicas coordina el área de la Salud Mental.

La enseñanza del psicoanálisis en la universidad es tema de varias investigaciones en las que ha trabajado, así como los Dispositivos de atención en catástrofes y la violencia en niños, adolescentes y jóvenes fundamentalmente en el ámbito escolar.

Intervendrá en el Congreso impartiendo el seminario "Fábricas de casos e intervenciones en desastres" los días Jueves 27 y Viernes 28.

El Dr. Jose Clerton, es graduado en Historia. Realizó estudios de especialización en Administración en Recursos Humanos y en Gerencia de Marketing, en la Universidade Estadual do Ceará., Ceará, Brasil

Es Doctor en Recursos Humanos y Organizaciones por la Universidad de Barcelona, España con la tesis "La cultura ritual festiva en el marco laboral del nordeste brasileño. El caso de los conductores de autobuses de Fortaleza". (2001).

Actualmente labora en la Universidad de Fortaleza (UNIFOR) como profesor titular, también es profesor titular del Centro de Ciencias Humanas en la maestría en Psicología y profesor del Centro de Ciencias Administrativas en el curso de graduación en Turismo.

Líneas de investigación: ambiente, trabajo y culturas en organizaciones laborales. Participa en proyectos como "Hombre, tiempo y sufrimiento: tiempo de trabajo y tiempo de ocio", así como el proyecto "Ritual y fiesta: dos conceptos negligenciados en el mundo del trabajo".

Ha publicado libros como: *Antropología del as cosas del pueblo* (2004) y *Cultura e identidad* (2003)

Sustentará su conferencia en el Congreso el miércoles 26, a las 10:00 horas





Juan Luis Linares Fernández

El Dr. Linares se desenvuelve dentro del área clínica, y específicamente en el campo de la Terapia Familiar. Cuenta con la licenciatura en Medicina y en Psicología, además de un doctorado en Medicina. Dentro de la Universidad Autónoma de Barcelona ocupa distintos cargos de importancia, entre los cuales destacan: Profesor titular de Psiquiatría, Director del Master en Terapia Familiar y Director del Master en Mediación Familiar. Siendo de igual manera, director de la Escuela de Terapia Familiar en el Hospital de la Santa Cruz y San Pablo.

Es relevante mencionar también, que es autor de numerosos artículos aparecidos en publicaciones extranjeras, impartiendo de igual manera, múltiples ponencias a nivel internacional. Es autor, coautor y coordinador de diversos libros, entre los que se pueden mencionar dos de los más recientes: *Ser y Hacer en Terapia Sistémica. La construcción del Estilo Terapéutico* (2005), *Las Cartas terapéuticas*.

Ocupó la presidencia de la Asociación Europea de Terapia Familiar y es miembro activo de la American Family Therapy Academy. Así mismo y, como parte de la difusión de investigaciones en su área de estudio, dirige la Revista de *Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*.

Además de la conferencia magistral "La terapia familiar en el siglo XXI: desafíos después del postmodernismo", impartirá el seminario "La terapia familiar en la clínica: bases para una investigación de los fundamentos relacionales de la psicopatología".

El miércoles 26 a las 17 horas, sustentará su ponencia

Gustavo Pablo Rossi

Gustavo Rossi, originario de Argentina, estudió la Licenciatura en Psicología, en la Universidad Nacional de Buenos Aires, donde ha ocupado diversos cargos como docente. De manera especial, se ha destacado por su desempeño en acompañamiento terapéutico.

Su labor investigativa ha sido muy fructífera. Se ha presentado en diversos foros nacionales e internacionales.

Entre su producción editorial, se cuentan sus destacados libros:

"Acompañamiento terapéutico". Ed. Polemos, Buenos Aires, 1997 (coautor, 160 pags. Edición anterior en 1994).

"Eficacia Clínica del Acompañamiento terapéutico". Compilador y Autor. Ed. Polemos, Bs. As., 2002.

"El Día, más allá del Hospital"; autor en el libro Hospital de Día – Particularidades de la clínica, comp. Gustavo Bertran, Ed. Minerva, Bs. As., 2004.

"El niño anormal en Buenos Aires de finales del Siglo XIX: de la beneficencia a la Asistencia médico-psico-pedagógica". , en el libro "Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología UBA", Bs. As., Secretaría de Investigaciones, 2004.

"Infancia y Patología Mental, en las Tesis del Siglo XIX de la Facultad de Medicina de la UBA", en el libro "Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología UBA", Bs. As., Secretaría de Investigaciones, 2003.





Además, combina su labor académica, con el ejercicio de la clínica y en actividades de prevención. Rossi es un hombre que busca la actualización continua, lo cual se refleja en la cantidad y calidad de los seminarios, cursos de especialización y jornadas académicas a las que ha asistido.

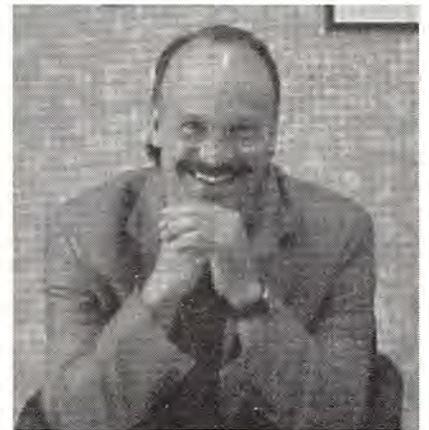
Finalmente, cabe señalar que ha formado parte de diversas asociaciones académicas, tanto nacionales como internacionales.

*Impartirá el seminario "Dispositivos de salud mental y acompañamiento terapéutico",
Jueves 27 Y Viernes 28, desde las 9:00 horas.*

Rolando Díaz Loving

El Dr. Díaz obtuvo su doctorado en Psicología Social en la Universidad de Texas y ha impartido cursos de metodología de la investigación, relaciones de pareja, cultura y personalidad desde 1984. Como impulsor de nuevos investigadores, ha asesorado un gran número de tesis de licenciatura, de maestría y de doctorado.

Dentro de sus artículos más recientes se encuentran: *Una Aproximación bio-psico-socio-cultural a la procuración de conductas sanas y al alejamiento de conductas nocivas en la relación de pareja*, y *Family Structure and Function across cultures: Psychological variations*. Además de ser autor de varios libros.



Ha presentado 400 trabajos en congresos internacionales y ha impartido 200 conferencias en diversos foros.

Dentro de su aportación a otras áreas, como la Psicología Social, el Dr. Díaz fue co-fundador y presidente de la Asociación Mexicana de Psicología Social.

Es editor de la *Revista de Psicología Social y Personalidad* y de la *Revista de Investigación Psicológica*. Aunado a esto, es miembro del Comité Editorial de diversas revistas nacionales e internacionales, tales como: *Revista Interamericana de Psicología*, *Revista Mexicana de Psicología*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *Social Behavior*, *Personal Relationships* y la *Revista Puertorriqueña de Psicología*.

Su conferencia magistral se llevará a cabo el miércoles 26 a las 18 horas





Ignacio Gárate Martínez

Ejerce como psicoanalista en Burdeos desde 1982. Entre 1979 y 1983 redacta una tesis doctoral en Ciencias de la Educación a partir de su experiencia en diversas instituciones de higiene mental y de trabajo social: *Triálogos, vers une théorie clinique de l'institution* (Triálogos, hacia una teoría clínica de la institución).

Su relación con el mundo del trabajo social se construye a través de diferentes funciones (educador, animador, psicólogo, psicoterapeuta, supervisor en institución...) que le permiten reflexionar, más allá de las idealizaciones propias a una función rígida, sobre los diferentes retos del marco institucional.

Su labor poética cuaja en dos libros «Añil» (premio nacional de poesía de radio Madrid, 1978) y «La carta robada» (Premio internacional de literatura extranjera, Burdeos 1979) por el que será condecorado con la medalla de plata de la ciudad de Burdeos.

De 1982 a 1984 interviene como Profesor de Ciencias Humanas con los Oyentes de Justicia (futuros magistrados) de la Escuela Nacional de la Magistratura Francesa y prosigue su enseñanza en el Instituto de Formación de Trabajadores Sociales y en la Licenciatura de Ciencias Sociales aplicadas al trabajo social.

Participa en la institución psicoanalítica. Del 2000 al 2002, tras la muerte de su amigo Joël Dor, dirige como redactor Jefe la revista *Figures de la Psychanalyse, Logos ? Ananké, nouvelle série*.

En 1996 es nombrado Catedrático asociado en la unidad de Formación y de Investigaciones de Ciencias Físicas de la Universidad de Burdeos puesto en el que es confirmado en 2005.

En 2003, funda *Espace Analytique d'Aquitaine et du Sud-Ouest*, grupo regional d'Espace Analytique que dirige desde entonces.

Desde 2004 dirige, para las ediciones ERES, la colección por él fundada: *La clinique du transfert*. En 2005 funda para las ediciones Encre Marine la colección La Parole en acte de la que es director.

Obras publicadas

El Sentido Prohibido, Triálogos, Diagnosis de la Transferencia, Traduction à l'espagnol du livre d'Elisabeth Roudinesco : La Bataille de Cent ans, Histoire de la psychanalyse en France, Clínica Psicoanalítica : De la Clínica a la Cura del Grupo a la Ética del Sujeto; Propos sur l'Institution ; La Fonction Cadre, Devenir psychanalyste; L'Institution Autrement, pour une clinique du Travail Social; Lacan en castellano (Avec José Miguel Marinas); Le duende, Jouer sa vie, de l'impossible du sujet au sujet de l'impossible; L'Institution Autrement, pour une clinique du Travail Social;

Lacan en español ; (Avec José Miguel Marinas); Le duende jouer sa vie, suivi de jeu et théorie du duende de Federico García Lorca, l'Expérience d'une psychanalyse, généalogies du désir à l'œuvre.

El lunes 24, a las 18 horas, sustentará su conferencia magistral



En su proyecto de Psicología cultural se delinea el perfil de una psicología crítico-interpretativa. Esta visión parte de un intento de ir más allá de los antagonismos y la tensión dualista que ha marcado fuertemente a la psicología y las ciencias sociales. Para Serrano, *la visión ontológica psicocultural denuncia la camisa de fuerza intelectual que estos antagonismos implican, y en consecuencia propone la superación de los mismos a partir de la construcción de una visión monista y globalizadora de la realidad humana. Se trata en suma, de superar la ansiedad cartesiana que subyace en la formulación dualista del universo humano, y que, más allá del relativismo y el objetivismo, focalice su indagación en torno a las prácticas y acciones humanas en tanto que prácticas culturales* (Serrano, 1996).

Para Serrano la mirada psicocultural crítico-interpretativa, y *la construcción del objeto de estudio que ella implica, pasa por la delimitación de un espacio... un espacio que reúne y busca integrar: de un lado las posiciones sociales que los agentes ocupan en una estructura social determinada junto con las categorías culturales o formas simbólicas, a través de las cuales los agentes se representan el mundo social, lo producen, reproducen y transmiten; y de otro, los mecanismos psicológicos (cognitivos, emotivos, etc.) que posibilitan que los agentes ordenen y clasifiquen el mundo, se guíen en él, y, sobre todo, ejerzan sus acciones y lleven a cabo sus prácticas* (Serrano, 1996). En este proyecto de Psicología cultural, es fundamental como dice Serrano, apreciar que *el actor no sólo reproduce las categorías socioculturales interiorizadas, sino que las recrea constantemente en el proceso discursivo mediante el que otorga sentido a sus acciones y, junto a ellas, a su vida entera. Vivir es, para el sujeto, vivir interpretativamente* (Serrano, 1996).

Impartirá su conferencia magistral el martes 25 a las 9:00 horas



Licenciada en psicología clínica por la Universidad Autónoma de Querétaro.

Cursó la Maestría en Psicología de la Educación vertiente psicoanalítica en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación de 1997-2000.

Es Profesora-Investigadora de tiempo completo de la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Desempeñó durante un año el cargo de Secretaria Académica de la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana.

Ha incursionado en varias experiencias de aprendizaje en el campo del psicoanálisis y de la mujer, tales como seminarios organizados por la real "Red Analítica Lacaniana".

Los temas en torno a los cuales gira su veta investigativa son: el psicoanálisis y la perspectiva de género y la influencia de las producciones mitológicas en el campo de la subjetividad.

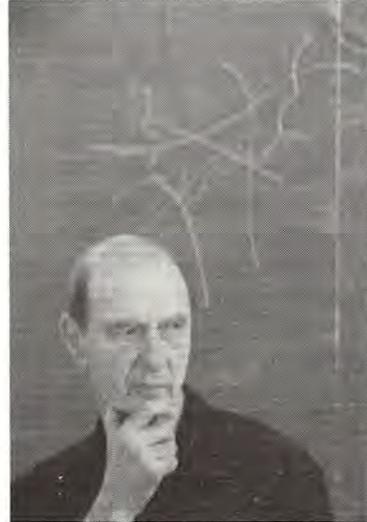
Actualmente se encuentra cursando su doctorado en estudios de género, en la Universidad de Sussex en Inglaterra.

Impartirá el seminario «La voz psicoanalítica del mito en la prosa freudiana y la poética feminista de Deluze Irigaray», el jueves 27



Kenneth J. Gergen

Su aportación de mayor alcance a la psicología ha sido a través del construccionismo social que gracias a su obra ha tenido gran desarrollo durante la década de los noventas, incluso hacia otras disciplinas. Gergen ha empleado mirada construccionista como crítica a la psicología instituida. Pero ya desde 1973 con la publicación de su polémico artículo “La psicología social como historia”, a este autor se le conoce como un teórico contestatario por sus fuertes críticas a la psicología científicista.



“...la psicología social es ante todo una indagación histórica. A diferencia de las ciencias naturales, trata con hechos que son en gran medida irrepetibles y que fluctúan ostensiblemente a lo largo del tiempo.”

El construccionismo social propuesto por este psicólogo social argumenta que los términos con los que se da cuenta del mundo no están estipulados por la realidad misma, sino que estos saberes producidos por la ciencia son artefactos sociales, situados histórica y culturalmente, creados a partir de las prácticas humanas de los científicos. Así, este saber no se sostiene gracias a su validez objetiva, pero sí por sus vicisitudes del proceso social en que se gesta (*Realidades y relaciones*, 1994).

Actualmente, Kenneth J. Gergen se dedica al fomento de la aplicación del construccionismo social en una sorprendente diversidad de áreas como la terapia, la consulta empresarial, la educación... En la terapia construccionista *el acento se desplaza desde la mente individual, a la gestión conjunta de la realidad, y desde la cura a la pragmática del significado en el contexto social*. Estas aplicaciones encuentran su vehículo a través de la teoría narrativa y la dramaturgia.

Sustentará su conferencia magistral el lunes 24 a las 10 horas





Mary Gergen

Después de terminar mi doctorado en Psicología social en Temple University, trabajé como asesora para AT&T en sus estudios longitudinales sobre la vida de los gerentes. Comencé mi carrera académica en el Penn State (The Pennsylvania State University) en 1984 en Psicología y Estudios de la Mujer.

Mi interés intelectual se origina en la intersección de la psicología social, la teoría feminista y el construccionismo social. He trabajado en temas de género, principalmente usando métodos narrativos. Mi último libro fue un volumen editado con Sara N. Davis, *Toward a new psychology gender* (Routledge, 1997), y mi subsecuente libro fue *Feminist reconstructions in psychology: narrative, gender and performance* (Sage, 2000). (Después publicó con Kenneth J. Gergen *Social construction. A reader* (Sage, 2003).)



Recientemente he experimentado con formas de psicología preformativa, la cual supone pensar las representaciones dramáticas como una forma de hacer ciencia social. Enseño una variedad de temas en psicología, incluyendo psicología social, relaciones de género y liderazgo en lugares de trabajo. En 1998 fui nombrada Jefe de División para las Ciencias Sociales y Educación en la recientemente formada Commonwealth Collage of Penn Sate, el cual es el más grande de los colegios. Soy también fundadora del Taos Institute, una organización no lucrativa dedicada a desarrollar las ideas del construccionismo social dentro de diversas áreas incluyendo la terapia, la consulta organizacional y la educación.

El martes 24, a las 11 horas, sustentará su conferencia magistral

Pablo Fernández Christlieb

Desde su libro *Psicología colectiva un fin de siglo más tarde* (1994), hasta *La sociedad mental* (2004), este autor ha llegado a idear una teoría social estética, abordando realidades patentes al mismo tiempo que innumerables, como los afectos (*La afectividad colectiva*, 1999), todo esto a través de una prosa que vale una cita:

"Es curioso, pero la psicología ve a su objeto de estudio con ojos de físico, de biólogo, de economista o de administrador, es decir, pone como criterio de intelección de la realidad nociones como la función, la causa, la inversión, la transacción; no estaría de más que intentara verlo con ojos de psicólogo. Con el mismo derecho que la realidad en su conjunto puede ser interpretada desde un punto de vista económico, como quien ve al amor en términos de inversiones y beneficios, o un punto de vista químico, como Severo Ochoa que decía que el amor no es otra cosa que física y química, o un punto de vista mercantil, de dando-y-dando, un punto de vista administrativo, de optimización de recursos, o desde un punto de vista militar, como aquéllos que ven el amor, la conversación, la política, el fútbol y la vida como una contienda, con adversarios, vencedores y vencidos, ataques y repliegues, tácticas y estrategias, reverses y venganzas, con ese mismo derecho y mejores alternativas, la realidad en su conjunto puede ser vista desde un punto de vista estético; se puede interpretar estéticamente no sólo el arte, sino el fútbol, la política, la conversación, la guerra, la administración, la economía, y al parecer también la física y la química; éste es el punto de vista de la psicología, a partir de lo cual se podría decir algo de la política que no hayan dicho los politólogos. Cabe decir que la estética es una disciplina filosófica; habría que recordad que la psicología también lo era." (Extracto de *La afectividad colectiva*. 1999. Taurus.)

Sustentará su conferencia el martes 25, a las 10 horas





William A. Mosier es doctor en Medicina por la Universidad Central del Este de la Republica Dominicana, así como también cuenta con un doctorado en Educación sobre: "Desarrollo infantil y Consejería psicológica", por la UNLA.

Actualmente se desarrolla como director del Centro de Estudios de desarrollo infantil, en donde además imparte clases.

Dentro de su experiencia profesional, se desenvuelve como: Consultor de terapia de pareja, terapia familiar y desarrollo infantil.

Es así mismo presidente de la "Society of PAs in Adicción Medicine".
Es autor de diversos artículos e investigaciones, todas dentro del área de su especialidad.

Impartirá el seminario "Entendiendo el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)", el viernes 28

Eduardo Cisneros es Licenciado en Psicología por la Universidad Centroamericana "José Simeon Canas" en El Salvador. Es miembro del Orden de los Psicólogos de Quebec y Miembro de la Comunidad virtual de Neurología. Cuenta con diez años de experiencia, trabajando como psicólogo clínico y neuropsicólogo; así como en su consulta privada abarcando psicoterapia individual y de grupo, readaptación de personas que sufren daño cerebral, animación de grupos, reintegración sociofamiliar y socio-profesional, así como problemas de ansiedad y depresión en adultos y adolescentes.

Dentro de su formación particular podemos encontrar estudios en: Peritaje en evaluación e intervención neuropsicológica en personas con daño cerebral, y, formación en enfoque cognoscitivo sobre los desordenes de personalidad.

Desde 1995 ha presentado diversas ponencias en congresos nacionales e internacionales. Es autor de diversos capítulos de libros. Asimismo ha participado en la organización de diversos congresos en el área de la neuropsicología. Dentro de sus artículos más importantes podemos encontrar: "Prioridades de intervención del cliente: una nueva herramienta que favorece la autodeterminación del cliente en readaptación (2003)", Toma de conciencia de las dificultades a nivel emparentado a través del juego de sociedad (2001), "Desintegración de la identidad a raíz de TCE (2001)", "Reestructuración de la identidad después de un traumatismo craneoencefálico: posibilidades de la intervención multidisciplinaria" (1999), entre otros.

Actualmente se desempeña como Coordinador Interdisciplinario del equipo clínico del Centro de Readaptación Lucie Brunneau, en Montreal Canadá, cargo desde el que supervisa a treinta especialistas en diversas áreas de ciencias de la salud que trabajan juntos en diversos aspectos de la rehabilitación de personas que han sufrido un traumatismo craneoencefálico.

Sustentará su ponencia el martes 25 a las 18:00 horas





Jaime A. Grados Espinosa

Jaime A. Grados Espinosa realizó estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en la Facultad de Psicología de la UNAM. Ha desempeñado labores en la iniciativa privada como evaluador de personal, consultor y asesor tanto en la pequeña y mediana industria como en empresas plenamente desarrolladas.

En el sector público ha intervenido como instructor de cursos de capacitación, en estrategias de desarrollo de personal tanto a nivel operativo como en funciones de consejero en Secretarías de Estado e Industrias Paraestatales.

Asimismo ha intervenido en cooperativas con el objetivo de ampliar el campo profesional del psicólogo y ha extendido esta labor a organizaciones sindicales. A nivel de gabinete, diferentes empresas lo han consultado sobre la aplicación de técnicas específicas aplicables en el desarrollo de Recursos Humanos.

Le ha interesado la organización de los profesionales de la Psicología y ha desempeñado algún cargo en la Asociación de Psicología Industrial A.C. En el ámbito académico, es catedrático de la UNAM, asesor de tesis y dirige el Seminario de "Dinámica de Grupos" en la Facultad de Psicología.

A través de la elaboración y presentación de ponencias en varios congresos, ha contribuido a nivel nacional e internacional a la difusión y desarrollo de la psicología.

Publicó la Prueba de Frases Incompletas con Aplicación a la Industria –FIGS, así como los siguientes libros: *Calificación de Méritos, Evaluación del Desempeño, Manuales de Técnicas de Investigación en la Industria, Manual de Reclutamiento y Selección de Personal*, en el que reúne una serie de pruebas psicométricas y formatos.

Su intervención tendrá lugar el miércoles 26 de octubre, a las 11:00 horas

Teresita Villaseñor Cabrera

La Dra. Villaseñor es Lic. En Psicología por la Universidad de Guadalajara, Maestra en Neuropsicología por la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctora en Psicología por la misma universidad.

Es Profesor-Investigador Titular "C" adscrita al Departamento de Neurociencias del Centro Universitario en Ciencias de la Salud (CUCS) de la U. de G. Desde el año 2001 se desempeña como Directora del Departamento de Neurociencias del Centro Universitario en Ciencias de la Salud en la misma universidad. Su trabajo se encuentra enfocado a la elaboración del perfil neuropsicológico de pacientes con SIDA, siendo además este, su tema de tesis doctoral.

Es autora y co-autora de numerosas ponencias nacionales e internacionales en el área de la Neuropsicología, así como de la coordinación de diversos talleres y diplomados a nivel nacional de entre los que cabe destacar, los impartidos este año en la Universidad de Guadalajara, para el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, participando con la Mtra. Ixchel Herrera Guzmán y el Dr. Joan Guardia Olmos, en el diplomado "Psicología en ciencias de la salud".





Dentro de sus trabajos más sobresalientes se encuentra la normalización de la prueba WAIS-III, de la zona centro occidente de México.

Actualmente su trabajo esta enfocado a las aplicaciones de la Resonancia Magnética funcional en Neuropsicología.

Sustentará su conferencia el martes 25, a las 17 horas

Luis Tamayo

¿A que nos referimos al designar a la actividad educativa como una práctica erótica? Para contestar esto hay que preguntar a aquel ámbito en el cual Eros ha sido reconocido y estudiado desde su fundación: el psicoanálisis. (Tamayo L. 2004).

Luis Tamayo, psicoanalista, miembro de la asociación filosófica de México, de *L'ecole lacanienne de psychanalyse* y de la Heidegger Gesellschaft.

La temporalidad del psicoanálisis (1989), una de las primeras publicaciones de Luis Tamayo, se ha ido consolidando como un texto en el que se ha detenido la mirada de jóvenes psicoanalistas y que no ha dejado de generar una dirección para pensar no sólo el problema de la temporalidad, sino también en la concepción de un sujeto del inconsciente que habita en un tiempo no lineal; una temporalidad que se presenta como compleja en tanto que se invierte, se re-cursa y se precipita en la resignificación.

Tamayo construye sus libros como si tejiera las inquietudes y las preguntas que surgen de su trabajo en un ejercicio de intuición clara en la que se encuentran y se confrontan, ejemplo de ello se encuentra en *Del síntoma al acto* (2001), en donde reúne las piezas de un mosaico de lo heterogéneo: Lacan y Heidegger, pasando de la controversia al artificio encuentran una *forma* para extender el alcance del psicoanálisis y para profundizar y transmitir sus enigmas.

Es en este plano, en el de la transmisión, en el que se inscribe la obra reciente de Luis Tamayo: *El discipulado en la transmisión del psicoanálisis* (2004) sugiere una perspectiva de la formación del psicoanalista y abre preguntas urgentes a la cultura sobre el fracaso de la educación, encontrando una solución posible en un rasgo que comparten las formas de transmisión simbólica: su carácter erótico. Este texto, que se presenta en nuestro congreso internacional, centra la complejidad de la educación no en un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en el encuentro de un discípulo con su maestro.

Sustentará su conferencia el lunes 24, a las 17 horas





Presentación

de ponencias

Como se indica en la editorial, dada la relevancia de nuestro I CONGRESO INTERNACIONAL, la revista «Uaricha» ha destinado la mayoría de las páginas de este número a las ponencias que a continuación se presentan, ya que constituyen una muestra de las «TENDENCIAS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGIA».

Hemos respetado las formas y estilo originales de cada ponencia, de ahí la diversidad que el lector encontrará.

Nuestra intención ha sido recuperar por lo menos una muestra representativa de cada una de las áreas de la Psicología que en este Congreso se abordarán, a saber: educativa, laboral, psicoanalítica, neuropsicológica, de análisis de la estructura familiar y social.

Queremos hacer un reconocimiento al trabajo y participación de todas las personas que con su ponencia favorecen el intercambio de saberes y quehaceres dentro del Congreso, y que por motivos de espacio no nos fue posible publicar. Sin embargo, se han diseñado las memorias del evento en un disco compacto, que contiene tanto los resúmenes de todas las ponencias inscritas, así como las versiones completas de aquéllos que enviaron a tiempo sus archivos, solicitando su publicación.

Esperamos pues disfruten de esta selección de artículos.





La relación que existe entre las aptitudes sobresalientes de niños de primaria y la valoración de los docentes

**Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Ma. de Lourdes Covarrubias Venegas, Raúl López García,
María de Lourdes Aldana Rodríguez, Felicia Yenisei Navarro Torres, Gabriela Osorio
Jiménez, Lucero Palafox Rodríguez.
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Colima**

INTRODUCCIÓN

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional Mexicano que se brinda a niños, niñas y jóvenes que presentan dificultades para incorporarse o para continuar en las instituciones educativas regulares, por presentar alguna necesidad educativa especial asociada a alguna discapacidad o problema del desarrollo; pero también es importante mencionar que los niños con aptitudes sobresalientes pueden presentar necesidades educativas especiales, por lo que pueden requerir una atención especial.

De la misma manera en que se puede abordar el tema de los niños con discapacidad, podemos abordar un tema que, aunque no siempre se ve así, tiene relación con éste: "Niños con aptitudes sobresalientes".

Podría creerse que tener habilidades especiales o aptitudes sobresalientes es suficiente para ser una persona o un estudiante exitoso, sin embargo, muchos estudiantes que tienen talentos especiales o aptitudes sobresalientes experimentan frustración al desarrollar algunas tareas y algunas veces hasta pierden el interés en la escuela. Con frecuencia, su rápido ritmo de aprendizaje es menospreciado por algunos maestros que lo atribuyen a excesivo entrenamiento o preocupación por el estudio. Por lo anterior, algunos estudiantes con aptitudes especiales pueden llegar a presentar bajo desempeño escolar y ser incapaces de reflejar sus verdaderas habilidades.

Estos niños requieren de docentes que asuman la responsabilidad de desarrollar al máximo sus potencialidades y cuidar, al mismo tiempo, que alcancen un desarrollo adecuado en todos los aspectos de la vida, no sólo en lo relacionado con sus habilidades, con el objeto de lograr que sean individuos altamente capaces y adaptados a la sociedad. La mayoría de los estudiantes con aptitudes sobresalientes muestran un nivel superior en aspectos como la lectura, la escritura y las matemáticas; generalmente cuentan con un vocabulario rico y una amplia comprensión del lenguaje y el manejo de conceptos, así como una capacidad especial para el manejo de la lógica y la deducción. No obstante a esto, suelen presentar problemas académicos o de relaciones sociales.

Los problemas más comunes que se observan en los niños con aptitudes sobresalientes se deben, con frecuencia, a la falta de detección temprana y la consiguiente intervención para el desarrollo de sus talentos. Muchos estudiantes pueden avanzar rápidamente en sus capacidades cuando son provistos de las oportunidades y estrategias específicas, no siempre consideradas en la educación regular, por lo que





lo más recomendable sería que estuvieran libres de las barreras que impone el currículo regular, o éste se adecuara a sus características muy específicas.

Si damos por hecho que un estudiante con aptitudes sobresalientes puede destacar en el ámbito académico simplemente porque es especial, podemos caer en el error de no estimular otras habilidades o no apoyar en aquellas áreas que pueden representar un reto para él. De igual manera, un estudiante con alto rendimiento académico no necesariamente puede presentar aptitudes sobresalientes, lo cual se cree a menudo y muchos de los docentes utilizan el rendimiento académico sin considerar otros indicadores importantes.

En la presente investigación se explora eso, la relación que existe entre las aptitudes sobresalientes y la valoración de los docentes. Se abordarán algunas definiciones propuestas por diferentes autores, haciendo mención a la importancia de la identificación de estos estudiantes por parte del personal de las escuelas. De igual manera presentan algunas de las características generales de las aptitudes sobresalientes. Así mismo, se hace referencia a la identificación y evaluación de estos niños y jóvenes.

Se hace un análisis de los resultados y finalmente se proponen algunas recomendaciones o sugerencias para el trabajo en la escuela.

LAS APTITUDES SOBRESALIENTES

Uno de los primeros intentos de definir el pensamiento excepcional es el sistema basado en las capacidades. Estas teorías son las más tradicionales, comienzan dando una importancia casi exclusiva a la Inteligencia General, al Cociente Intelectual (CI), y poco a poco consideran otras capacidades específicas o talentos. Sus seguidores señalan la relación entre este potencial y su realización (rendimiento), pero sin precisar y sin profundizar en el análisis del mismo. Uno de los más destacados representantes de este enfoque es L. M. TERMAN, quien a partir de 1917 comenzó a estudiar el concepto de superdotación. Se apoyó en la medición de la Inteligencia General siguiendo los instrumentos y los conocimientos científicos de su tiempo (Stanford-Binet, Spearman, Stern, etc). Fijó el criterio de selección de las personas superdotadas en un C. I. superior a 140 (+140). Posteriormente, Terman y su grupo de investigación propusieron un concepto más complejo de superdotación, incluyendo la capacidad intelectual, el rendimiento demostrado en el aprendizaje académico y un potencial en determinadas áreas específicas, el cual es aceptado por la U. S. OFFICE OF EDUCATION (U.S.O.E.) de U. S. A., en

1972, que en el Acta de Marland establece estas características:

- Habilidad intelectual general
- Aptitud académica específica
- Pensamiento creativo o productivo
- Capacidad de liderazgo
- Habilidad en artes visuales o representativas
- Capacidad motriz

En un estudio reciente llamado *National Excellence: A Casefor Developing America's Talent* (La Excelencia Nacional: Las Razones para Desarrollar el Talento en los EE UD), el Departamento de Educación (1993) propuso una nueva definición de los alumnos superdotados basada en las nuevas investigaciones sobre los procesos cognitivos y su evaluación "que refleja los conocimientos y el pensamiento actual sobre este tema": Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana (Heward, 1998).

Como se destaca en esta definición, la escuela regular no siempre puede ofrecer los servicios que estos estudiantes requieren, por lo cual el mito que se maneja en algunas ocasiones sobre la creencia de que no necesitan un apoyo extra es eso, un mito.

Por su parte y confirmando lo dicho en el párrafo anterior, Renzulli (1978; citado en Heward, 1998) basa su definición en la interacción de tres factores básicos: (a) Una capacidad superior a la media, (b) Un alto nivel de interés en la tarea y (c) La creatividad. Los alumnos superdotados son los que poseen o pueden desarrollar este conjunto de capacidades y aplicarlas a cualquier área potencialmente importante de la actividad humana. Los niños que muestran o que pueden mostrar una interacción entre estas tres capacidades requieren una amplia variedad de oportunidades y servicios educativos que los programas escolares ordinarios no suelen ofrecer.

La definición de Renzulli proporciona una gran libertad a la hora de determinar a quién se puede considerar superdotado o con capacidades superiores según la interpretación que se dé al término actividad humana "importante".



Para concluir con las definiciones y sin agotar el tema, ya que este es un tema sumamente amplio que requeriría de una investigación especial, queremos destacar la definición dada por Piirto (1994; citado en Heward, 1998), la cual se ajusta al nuevo paradigma que define a los individuos superdotados como los que por medio del aprendizaje de características superiores de memoria, de poder de observación, de curiosidad y de creatividad, y por su capacidad para aprender los contenidos escolares rápida y correctamente con un mínimo de instrucción y repetición, tienen derecho a una educación especial y adecuada para sus características. Estos niños se detectan pronto y deben recibir servicios educativos a lo largo de toda su escolarización, desde la educación infantil hasta la universidad. Pueden llegar a ser o no productores de conocimientos e innovaciones, pero deben disfrutar de una educación que les proporcione las bases para convertirse en adultos productores de conocimientos o de innovaciones artísticas y sociales.

Piirto piensa que el propósito de la educación de los alumnos superdotados consiste en desarrollar sus capacidades en campos específicos.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS APTITUDES SOBRESALIENTES: MITOS Y REALIDADES

Whitmore (1985; citado en Arco y Fernández, 2004) considera una serie de indicadores que distinguen a los sujetos superdotados. Este autor diferencia entre indicadores primarios y secundarios, que se complementan. Estos indicadores se recogen en la siguiente tabla:

Primarios	Secundarios
Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.	Su comportamiento es sumamente creativo en la producción de ideas, objetos, soluciones: "fascinado por el juego de ideas"
Tienen una excepcional capacidad cognitiva para aprender y utilizar el conocimiento	Poseen una extensa gama de intereses; son básicamente muy curiosos
Poseen una destreza superior para resolver problemas complejos teóricos y prácticos	Muestran un interés profundo y, a veces, apasionado por alguna área de investigación intelectual
Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utilizan con una compleja estructura lingüística	Desean intensamente conocer y entender, dominar destrezas y problemas de interés
Tienen una comprensión excepcional de ideas complejas abstractas	Demuestran iniciativa por seguir proyectos ajenos, y poseen una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido en actividades extraescolares
Poseen una elevada capacidad de indagación en los temas que les interesan y suscitan su atención	Disfrutan con la autoexpresión, especialmente a través de la discusión, pero con frecuencia también mediante el arte
Su pensamiento tiene una calidad excepcional, como se muestra a través del lenguaje y de su capacidad para resolver problemas	Manifiestan independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad
Manipulan notablemente las ideas abstractas y símbolos, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y personas	Exigen una razón o explicación de los requisitos, límites y sucesos no deseados
Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes	Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a un alto rendimiento; desean sobresalir
Reflexionan y razonan para lograr intuiciones y generar soluciones a los distintos problemas	Muestran una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con la debilidad humana





Estas características implican en ellos un estilo de aprendizaje distinto, ya que tratan de comprender mejor, en lugar de saber más. Pueden no sentirse demasiado interesados por las tareas escolares y presentar más o menos altibajos según el interés que tengan en el tema a tratar. En esta motivación por las tareas escolares influye también el estilo docente del profesor. Su estilo de recuerdo es más reconstructivo que recuperativo de la información, y muestra más interés por los trabajos de elaboración, las demostraciones, las investigaciones, etc. Todo lo que antecede deberá tenerse en cuenta a la hora de evaluarlos y puede servir como referencia e indicador para aquellos docentes que se preocupen por hacer una buena identificación, pensando en la importancia de su identificación.

En general, la identificación de los alumnos superdotados es aún más difícil en el ámbito escolar, ya que van superando normalmente las asignaturas, generan pocos problemas en el aula y sus relaciones sociales son aceptables. Será en los cursos más avanzados (a partir de bachillerato) cuando empiecen a destacar, al encontrar en este nivel educativo las características adecuadas para ello (Castelló, 1996; citado en Arco y Fernández, 2004).

Por su parte, Silverman (1995; citado en Heward, 1998) identifica las siguientes características de los niños "con capacidades superiores", o cuyas puntuaciones de CI son al menos de tres desviaciones típicas por encima de la media (CI > 145):

- Intensa curiosidad intelectual
- Fascinación por las palabras y las ideas
- Perfeccionismo
- Necesidad de exactitud
- Aprendizaje con grandes saltos intuitivos
- Intensa necesidad de estímulos intelectuales
- Dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás
- Preocupaciones morales y existenciales precoces
- Tendencia a la introversión

Debemos recordar que las características aquí mencionadas son generalizaciones sobre la población general de los alumnos superdotados y no una descripción de un individuo en particular, y que puede haber niños superdotados sin estos rasgos. Su propio talento puede hacerles diferentes, resultando imposible ordenar sus características en una lista sistemática. También debemos recordar que según muchas de estas listas, parece que los niños superdotados sólo tienen cualidades y nunca defectos (Gallagher, 1975; citado en Heward, 1998). Sin embargo, los propios atributos que nos permiten identificar a los niños superdotados pueden desorientarnos. Por ejemplo, las notables cualidades verbales de algunos alumnos pueden llevarlos a escabullirse de situaciones desagradables por medio de la conversación o a dominar las clases. La curiosidad puede hacerles parecer agresivos o entrometidos cuando inquieran sobre cualquier cosa que les llama la atención.

18

Por otro lado, existen una gran cantidad de mitos sobre las aptitudes sobresalientes. Muchas personas creen que estos niños o jóvenes tienen serias dificultades para relacionarse socialmente, ya que sólo les interesa destacar o porque generalmente son soberbios y petulantes; hay quienes afirman que deben destacar en todas o en múltiples áreas del conocimiento para considerarse sobresalientes; otras más creen que el éxito académico o económico les está garantizado por el simple hecho de ser excepcionales. Algunas de estas afirmaciones pueden comprobarse en algunas personas sobresalientes, pero se requiere de una serie de condiciones para que esto se de y no sólo es producto de la casualidad o de la fortuna por contar habilidades diferentes.

Se ha llegado a pensar, equivocadamente, que sus habilidades especiales siempre son valoradas por sus familiares, quienes se encargarán de un óptimo desarrollo de las mismas (Webb et al., 1982; citado en López, 2002); otros más consideran, erróneamente, que las personas que mejor identifican a estos niños son sus profesores, más que sus padres o compañeros de clase (Wilson, 1982, citado en López,



2002); sin embargo, esto no siempre sucede así y son sus mismos profesores los que pueden dificultarles las cosas, argumentando que necesitan ser más disciplinados que sus compañeros, de modo que los presionan para que supuestamente asuman una mayor responsabilidad.

Contrario a lo que se pueda creer, las personas con aptitudes sobresalientes no siempre se sienten contentas al contar con habilidades especiales ya que, como se menciona en los párrafos anteriores, existen muchos mitos que pueden hacer de su vida y su desarrollo personal y académico una experiencia altamente compleja.

Contrario a esperar un rotundo éxito escolar, López (2002) afirma que el niño sobredotado puede presentar dificultades específicas de aprendizaje, al ser detectado como sobresaliente o muy brillante se puede atribuir desinterés o una actitud rebelde, en vez de pensar en un problema real de aprendizaje que el estudiante puede presentar por diversas razones, lo cual puede opacar sus cualidades o impedir que se desarrolle. El sobredotado, en ocasiones, puede presentar un bajo rendimiento como consecuencia de los rasgos personales que lo caracterizan, algunos de los cuales son: desinterés, inadecuado control de impulsos e incoherencia en el desarrollo de tareas o actividades, (...) dificultad para terminar sus tareas, problemas para iniciar sus actividades, miedo al fracaso, retraso en su programación, (...) falta de atención, relegar sus actividades escolares, incapaces de ver el conflicto frente a las partes, extremismo en el pensamiento crítico analítico, confianza inadecuada o excesiva en sí mismo, dependencia excesiva y poca o inadecuada gratificación.



Considerando sus características, los mitos y realidades que hay alrededor de las personas con aptitudes sobresalientes, podemos destacar que es de gran importancia identificarlas y brindarles la atención que puedan necesitar; la cual, tienen derecho a recibir. En este estudio preocupa en particular el cómo se relacionan las aptitudes sobresalientes y la valoración de los docentes, ya que con frecuencia se cree, como ya se afirmó anteriormente, que el éxito académico es siempre una garantía y muchos docentes se basan sólo en el éxito académico como un indicador importante. En el caso particular de esta investigación se aplicó una escala de evaluación del comportamiento, la cual podría ser una herramienta útil para los docentes.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación exploró la relación que existe entre las aptitudes sobresalientes (evaluadas mediante una prueba psicológica) y la valoración de los docentes de nivel primaria. Se utilizaron como instrumentos de evaluación y comparación de variables la Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (SAGES-2) y la Escala de Evaluación del Comportamiento de los Alumnos (Anexo 1), que fue tomada de una propuesta de la maestra María Alicia Zavala Berbena, de la Universidad de Guanajuato; dicha escala es trabajada por la coordinación de integración educativa de la Secretaría de Educación de Guanajuato. El análisis de resultados se realizó mediante un análisis de los promedios obtenidos en ambos instrumentos y el Coeficiente de Correlación r_s de Spearman de Rangos Ordenados. (Siegel y Castellan, 2003), además de los promedios se consideraron los resultados que arroja la evaluación SAGES-2, la cual reporta la probabilidad de que un estudiante tenga aptitudes sobresalientes por áreas.

La pregunta de investigación fue: ¿Existe relación entre las aptitudes sobresalientes y la valoración de los docentes de primaria?, con la siguiente hipótesis de investigación: si existe relación entre las aptitudes sobresalientes y la valoración de los docentes. La hipótesis nula, por su parte, afirma que no existe relación entre estas variables.





El estudio es cuantitativo correlacional. Tiene como propósito evaluar la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto en particular). Este tipo de estudios miden el grado de relación entre esas dos o más variables y después analizan la correlación. (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

La muestra estuvo integrada por 71 estudiantes de nivel primaria, de primero a sexto, y 14 docentes de primaria que evaluaron el comportamiento de dichos estudiantes (sus propios alumnos, previamente identificados con alto rendimiento académico). Se tomó una muestra intencional, el 15% de la población, por grupo escolar en la primaria población de estudio (10 estudiantes de 1º, 2º, 3º y 5º, 16 de 4º y 15 de 6º). Esta primaria se seleccionó por ser considerada una de las que reportan más altos promedios y mejor índice de aprovechamiento a nivel estatal (en Colima) y como interés particular de este estudio. La muestra se agrupó de acuerdo al grado escolar, como subgrupos de análisis.

Las variables del estudio son:

- * Aptitudes sobresalientes: Evaluadas con la prueba "Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes" (para primaria, SAGES-2). Nivel de medición: ordinal.
- * Valoración de los docentes: Evaluada con la Escala de Evaluación del Comportamiento de los Alumnos (Anexo 1). Nivel de medición: ordinal.
- * Grado Escolar: Según el grado cursado por el o la estudiante al momento de la investigación. Primero, segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto grado. Nivel de medición: nominal. Esta variable se usó para asignar a los participantes a los subgrupos de análisis.

Los instrumentos utilizados fueron: para evaluar las aptitudes sobresalientes se utilizó la "Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes" (para primaria, SAGES-2). Es una prueba de aplicación grupal empleada para identificar a estudiantes entre los 5 y 14 años de edad que tienen aptitudes sobresalientes para los estudios y el razonamiento. La SAGES se desarrolló para ayudar a lo examinadores a: a) Detectar a estudiantes con aptitudes sobresalientes para diferentes materias; b) Examinar a grupos de estudiantes considerados con aptitudes sobresalientes para diferentes materias, c) Evaluar las fortalezas y debilidades relativas de un niño en los diferentes constructos que mide la prueba; y, d) Para realizar investigaciones. La SAGES-2 mide el desempeño académico en dos subescalas; la primera evalúa conocimientos sobre matemáticas y ciencias naturales y la segunda conocimientos sobre lengua y literatura, así como ciencias sociales. Para interpretar los resultados se tomaron en cuenta las puntuaciones normalizadas de la prueba, obteniendo un promedio de las tres subescalas y la probabilidad de que existan aptitudes sobresalientes. En el caso de la valoración de los docentes se anexa la escala utilizada, la cual está compuesta de cinco subescalas que miden comportamiento inteligente en contexto áulico, talento verbal, talento matemático, talento creativo y talento socioafectivo; se obtuvo un promedio de las cinco subescalas.

RESULTADOS

A continuación se muestra una tabla en la que se registran los resultados obtenidos por cada estudiante en la prueba de aptitudes sobresalientes (promedio de las tres subescalas) y el promedio de la escala de evaluación (cinco subescalas). El análisis de correlación y de resultados se realizó por grado escolar, aunque al final se realiza un análisis general con sus respectivas conclusiones.





RESULTADOS POR GRADO ESCOLAR					
Estudiante	Promedio SAGES-2	Promedio Escala	Estudiante	Promedio SAGES-2	Promedio Escala
Primer Grado			Cuarto Grado		
Antonio	93.3	8.88	Bryan	111.3	7.90
Luis Esteban	60.0	8.94	Cecilia	91.3	7.08
Verónica Guadalupe	58.0	8.80	María José	79.6	7.04
Lizbeth	89.0	9.0	Yunuén A.	81.6	7.16
Paola Sofía	84.3	8.88	María José A.	88.0	9.0
Itzel	71.6	4.86	Mariana R.	80.0	6.38
José Alejandro	43.3	4.34	Roberto Daniel	59.0	7.82
Edwin Aldair	72.0	4.0	Liliana Monserrat	79.3	7.0
Jacqueline	63.3	3.42	Efraín J.	57.3	7.18
Citalli Esmeralda	46.3	4.0	Dolores Leonor	56.6	7.72
		rs = .272	Jorge Rafael	56.6	7.72
Segundo Grado			Jorge David	87.3	8.80
Laureano	66.6	6.32	Rosa Jaqueline	92.6	8.80
Elisa Guadalupe	102.6	6.88	Jéssica Astrid	52.6	8.68
Nayeli Guadalupe	73.3	8.48	Libier	40.0	7.88
Susana	69.3	6.82	Melissa Janeth	53.0	7.84
Francisco	83.6	6.54			rs = .636
José Gustavo	89.3	8.56	Quinto Grado		
Luisé Fernanda	81.3	7.62	Paola Elizabeth	86.3	8.66
Jorge Kael	68.6	8.62	Nestor Francisco	103.0	5.30
Paola Alejandra	69.3	8.82	Anahí	87.6	7.50
Ana Carolina	95.6	8.58	Carlos Alberto	109.6	8.94
		rs = .200	Delia Anahí	98.0	5.66
Tercer Grado			Aridei	81.0	7.26
Diana Laura	71.6	7.60	Jordan	80.3	7.42
Cesar Manuel	113.0	5.86	Rojelio	55.3	8.06
Oswaldo Missael	89.3	6.32	Gutiérrez Andrea	87.6	6.56
Hugo	72.3	8.42	Berenice	92.0	7.32
Brenda del Rocío	83.0	7.34			rs = .660
Amelia Jocelyn	101.0	3.66	Sexto Grado		
Cassandra Marlen	94.3	5.60	Laura Ximena	78.3	7.62
Dana	101.0	4.74	Ana Arturo A.	113.3	8.40
Jesús Israel	73.3	3.84	Cristofer	120.3	8.32
Rogelio	75.3	4.14	Enrique de Jesús	90.6	6.14
		rs = .636	Federico	95.3	8.44
			Elizabeth	54.3	7.86
			Isis Alhelí	103.6	8.02
			Raúl	79.3	8.08
			Carlos	80.3	6.44
			Erick Francisco	72.66	7.20
			Arnoldo Jesús	108.3	7.88
			Nestor Manuel	87.6	7.80
			Alexis Fernando	86.3	8.36
			Noemí	90.3	7.02
			Adriana Elizabeth	95.3	6.72
					rs = .800





Con las puntuaciones obtenidas en cada variable se formaron diez categorías en cada una; considerando esas categorías se procedió a obtener los valores del Coeficiente de Correlación r_s de Spearman de Rangos Ordenados. En la siguiente tabla se reportan estos valores junto con los valores críticos para un nivel de significancia de 0.05 para una prueba bidireccional.

Grado Escolar	Valor obtenido r_s	Valor crítico r_s
Primero	.272	.648
Segundo	.200	.648
Tercero	.636	.648
Cuarto	.636	.503
Quinto	.660	.648
Sexto	.800	.521

Como se puede observar, en los casos de 4°, 5° y 6° grado se puede afirmar que existe una correlación entre las dos variables de estudio, ya que los resultados fueron significativos en el nivel 0.05 para una prueba bidireccional; sin embargo, para el resto de los grados escolares, con el mismo nivel de 0.05 los resultados no son significativos.

Con lo anterior, se rechaza la hipótesis nula para los casos de 4°, 5° y 6° grado, afirmando que en estos grados en particular sí existe relación entre la valoración de los docentes y las aptitudes sobresalientes. Sin embargo, para los grados de 1°, 2° y 3° se acepta la hipótesis nula y se rechaza la de investigación, pudiendo afirmar que no existe relación entre la valoración de los docentes y las aptitudes sobresalientes, y si esta relación se da puede deberse al azar.

Ahora bien, la evaluación SAGES-2 ofrece además una tabla en la que se puede determinar, por subescalas, la probabilidad o posibilidad de que el estudiante presente aptitudes sobresalientes. Maneja los valores normalizados (cocientes) y las probabilidades son: muy probable, probable, posible, improbable y muy improbable. Haciendo un análisis con estos datos nos encontramos que de los 71 casos estudiados (de niños de 1° a 6° de primaria) sólo el 25% muestran al menos un área que puede ser considerada como indicador de aptitudes sobresalientes y un 68% de los casos son considerados como estudiantes superiores a la media en la valoración de los docentes. Estos resultados nos podrían hacer pensar que no existe una relación directa entre las aptitudes sobresalientes evaluadas con el instrumento utilizado y la valoración de los docentes, porque aunque las puntuaciones en la SAGES-2 puedan ser altas no es suficiente para afirmar que existen aptitudes sobresalientes.

En el siguiente apartado de análisis de resultados y conclusiones se harán algunas precisiones al respecto.

ANÁLISIS DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los resultados encontrados en la presente investigación revisten gran importancia para nosotros, ya que en muchas ocasiones se cree que las personas con aptitudes sobresalientes deben ser siempre exitosas en los ámbitos académicos y por lo tanto son fácilmente identificables por los docentes y como vemos, y se ha revisado en la teoría, esto no siempre es así. También se supone con frecuencia que un alto rendimiento académico implica aptitudes sobresalientes, cuando esto puede deberse a buenos hábitos de estudio, una memoria bien entrenada o una disciplina especial para la escuela.

Cuando esto se cree se puede cometer el error, y de hecho se comete en muchos casos, de utilizar las calificaciones reportadas en la boleta o la apreciación de los docentes como un criterio único para seleccionar estudiantes que participarán en clases especiales y se puede estar dejando fuera a estudiantes que, sin tener un rendimiento académico alto o que no destaquen como estudiantes participativos



que atraigan la atención de los docentes, cuenten con habilidades especiales o aptitudes sobresalientes; por ello es más confiable contar con pruebas estandarizadas o una variedad de instrumentos que en su conjunto nos aproximen a la detección de estudiantes sobresalientes.

En este sentido, Richert, Alvino y McDonnel (1981; citados en Heward, 1998) mantienen que la identificación de los alumnos superdotados debe tomar en cuenta seis principios básicos:

1. *Igualdad*. Los procedimientos de identificación deben aplicarse en beneficio de todos los alumnos.
2. *Actualización*. Deben utilizarse las mejores investigaciones.
3. *Equidad*. Deben protegerse los derechos civiles de todos los alumnos y deben identificarse a los superdotados que padecen discapacidades.
4. *Pluralismo*. Debe aplicarse una definición amplia de las capacidades superiores.
5. *Amplitud*. Deben identificarse y atenderse a diversos tipos de alumnos superdotados.
6. *Pragmatismo*. Las escuelas deben tener derecho a realizar modificaciones de sus normativas y herramientas.

Para Castelló (1988; citado en Arco y Fernández, 2004), la identificación de talentos y superdotados incluye tanto los procedimientos relacionados con la detección como los relacionados con la medida de sus capacidades y destrezas. Para la detección se utilizarían las medidas de uso general (cuestionarios o inventarios estandarizados), que permitirían discriminar entre los sujetos normales y los de inteligencia superior, como una primera forma de identificación. Para medir las destrezas y capacidades podemos utilizar medidas de uso común o más específico; en este caso el estudio se hace de forma individualizada, con el objetivo de evaluar el perfil del sujeto excepcional.

Por su parte, Genovard y Castelló (1990) consideran que todas las estrategias que se puedan utilizar tienen en común lo siguiente:

- a) Estar orientada hacia la detección de cualquier indicio o prueba de superdotación o talento.
- b) Realizar funciones de discriminación respecto del grupo normal y de evaluación de las características del grupo excepcional.
- e) Ubicar a los sujetos identificados en el subgrupo excepcional adecuado.
- d) Utilizar distintas vías para asegurar que se contemplan todas las posibles manifestaciones de la excepcionalidad, y confirmar y validar la efectividad de las conductas o competencias medidas.

Estos autores (Genovard y Castelló 1990) mencionan como principales estrategias la identificación basada en medidas informales, tomando como base cuestionarios o autoinformes; la identificación basada en aspectos formales, evaluando directamente los diferentes componentes implicados en la excepcionalidad y los análisis individualizados, los cuales analizan las características específicas de los sujetos, abarcando datos formales e informales conseguidos por los procedimientos anteriores y obteniendo datos de tipo biográfico.

La práctica educativa actual impone un enfoque multifactorial de la evaluación, que integra información proveniente de diversas fuentes, como: (Heward, 1998)

- Los tests de inteligencia
- Las evaluaciones de la creatividad
- Los tests de ejecución
- Las carpetas de trabajos de los alumnos
- Las propuestas de los profesores basadas en informes sobre la conducta de los alumnos en clase
- Las evaluaciones de los padres
- Las propuestas del alumno
- Las propuestas de los compañeros



Como se puede observar, la sugerencia de la mayor parte de los investigadores preocupados por este tema es que cuando se trate de identificar a las personas con aptitudes sobresalientes se consideren diversos instrumentos, herramientas o criterios, ya que si se considera sólo uno de ellos, como en el caso del rendimiento académico, se puede cometer el error de seleccionar estudiantes destacados académicamente o bien entrenados en el ámbito educativo pero que no necesariamente presentan aptitudes sobresalientes en una o diversas áreas.

Con respecto a los resultados específicos de esta investigación, es de llamar la atención que la relación sea estadísticamente significativa para 4º, 5º y 6º grado y no para el resto, pero si consideramos lo que afirma Castelló (1996; citado en Arco y Fernández, 2004) acerca de que "la identificación de los alumnos superdotados es aún más difícil en el ámbito escolar y que será en los cursos más avanzados (a partir de bachillerato) cuando empiecen a destacar, al encontrar en este nivel educativo las características adecuadas para ello", podríamos especular que en los grados superiores de la primaria se empiezan a presentar las condiciones necesarias para que destaquen o encuentren mejores oportunidades para desarrollar sus habilidades. De igual manera, se podría encontrar que el nivel de exigencia de los docentes de grados superiores es mayor y que en los grados más avanzados se requiere mucho más que la memoria para obtener una buena calificación o mostrar conductas que hagan destacar como estudiantes especiales, aplicando habilidades como la indagación, la formulación de principios y generalizaciones, el manejo de ideas abstractas, la reflexión, el razonamiento y la capacidad para resolver problemas, que son destacadas como indicadores primarios por Whitmore (1985; citado en Arco y Fernández, 2004).

Los senderos
de la educación
son la salida
de la ceguera



También es importante resaltar lo que menciona el Departamento de Educación de Estados Unidos de América (1993; citado Heward, 1998) con relación a que "los niños y adolescentes superdotados poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas"; es decir, no necesariamente serán destacados en todas las áreas o asignaturas del currículum regular.

No debemos dejar de lado, en el mismo sentido, que la apreciación de los docentes (en las cinco subescalas mencionadas) puede ser un buen indicador, pues los docentes tienen oportunidad de conocer a sus estudiantes en diferentes áreas y considerar diversos factores, siempre y cuando tengan conocimiento de lo que implican las aptitudes sobresalientes. Recordemos lo dicho por Renzulli (1978; citado en Heward, 1998) al considerar tres factores básicos, la capacidad superior a la media, el alto nivel de interés en la tarea y la creatividad y que los alumnos superdotados son los que poseen o pueden desarrollar este conjunto de capacidades y aplicarlas a cualquier área potencialmente importante de la actividad humana, no sólo en el ámbito académico.

Con todo lo anterior y haciendo un análisis general, podemos confirmar, una vez más, que si se quiere tener una identificación real de los estudiantes con aptitudes sobresalientes se debe establecer todo un sistema confiable, que no de falsos positivos o descarte casos que deben ser atendidos y a quienes la educación regular no satisfa-

ce por completo. Como se pudo ver, en varios de los casos de este estudio, la valoración de los docentes no va siempre de la mano con las aptitudes sobresalientes.

Falta hacer mención de que fue en 6° grado en el que se encontraron más casos, con ayuda de la Evaluación SAGES-2, de estudiantes con áreas valoradas como posibles o probables para ser considerarse sobresalientes, con 10 estudiantes de los 15 evaluados. En el resto de los grados sólo se identificaron 2 o tres casos con áreas altas. Sin embargo los promedios evaluados por los docentes no cambian mucho de grado a grado: 1° 6.51, 2° 7.72, 3° 5.75, 4° 7.75, 5° 7.27 y 6° 7.62, por lo cual se puede apreciar que aunque la evaluación estandarizada está reportando casos de aptitudes sobresalientes los docentes no necesariamente lo pueden considerar así.

Queremos insistir, una vez más, que identificando de manera acertada a los estudiantes sobresalientes se les podrá brindar los servicios y programas educativos especiales que se encuentran más allá de los que proporcionan los programas escolares comunes, con el fin de optimizar su contribución a la sociedad y a ellos mismos. Recordemos que es responsabilidad de la institución educativa brindarles atención a estos niños o jóvenes, atendiendo a sus necesidades específicas, sin olvidar la necesidad de integrarlos socialmente. De igual manera, y como sugerencia aparte, se debe integrar a los padres y madres en el proceso de identificación: invitarles a completar cuestionarios, inventarios; compartir con ellos el resultado de cualquier evaluación y observación y permitirles colaborar en la planificación de actividades para sus hijos. Los padres de familia tienen una enorme responsabilidad, aceptando a sus hijos como son, estimulándolos sin forzarlos, dedicando tiempo a investigar con ellos, dejándolos pensar por su cuenta y no perder la paciencia ante su insaciable curiosidad. También es necesaria su colaboración con los profesores, compartiendo con ellos información sobre las necesidades y deseos de sus hijos, lo que les permitirá a éstos elaborar actividades complementarias enriquecedoras. Son los padres quienes mejor pueden identificar la superioridad y creatividad de su hijo.

La desmotivación de un estudiante con aptitudes sobresalientes puede representar un gran riesgo, pues la frustración puede originar el desarrollo de conductas agresivas físicas o verbales; o bien, pasivas como: la fantasía, el aislamiento, el desinterés o la desconfianza.

Si se logra identificar e incorporar a esos estudiantes a programas especiales se tendrá la certeza de que se les está brindado la atención que necesitan y a la cual tiene derecho, así como se puede estar preparando a profesionistas de éxito que brinden lo mejor de sí a la comunidad y que sean un motor de desarrollo para un país.

La atención a la diversidad trae consigo grandes beneficios sociales y da un sentido más humanitario a la vida y la convivencia social.

BIBLIOGRAFÍA

- Arco, J. y Fernández, A. (2004). Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica. España: Mc Garw Hill.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid: Pirámide.
- Heward, W. (1998). Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial. España: Prentice Hall.
- Johnsen, S. y Corn, A. (2003). Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (educación primaria y secundaria). México: Manual Moderno.
- López, M. (2002). Estudio, mitos y realidad del niño superdotado. México: Trillas.
- Siegel, S. y Castellan, N. (2003). Estadística no paramétrica. México: Trillas.
- Zavala, M. (2004). Identificación y atención de alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula regular. Documento de la Coordinación de Integración Educativa, la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Guanajuato.



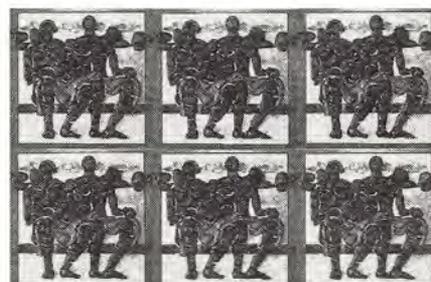


La construcción de autonomía desde la familia *como factor clave* en el proceso de apropiación y ejercicio de sus *derechos sexuales* entre los/as jóvenes

Rocío Quintal López
Universidad Autónoma Metropolitana- Plantel Xochimilco

INTRODUCCIÓN

En la medida en que los jóvenes no son seres aislados o atomizados del resto de la sociedad, sino que se hayan insertos/as y participan de, y en contextos e instituciones sociales diversas, las posibilidades de un ejercicio pleno de su sexualidad se ven influenciadas por una serie de referentes u otros significativos que los rodean. Entre ellos pueden ubicarse instituciones e instancias como la familia, la escuela, la religión y los medios de comunicación masiva. Sin obviar esa multiplicidad de agentes de socialización, en este trabajo la atención estará puesta en el papel de la familia. Esto porque la familia no ha dejado de ser un referente de suma importancia para la juventud mexicana, según se puede apreciar en datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2000². Ese peso o valor que la familia tiene para los/as jóvenes de hoy también quedó claro en varias de las narraciones obtenidas en esta investigación -a través de la elaboración de 16 historias de vida sexuales y reproductivas realizadas con jóvenes yucatecos de entre 16 y 24 años y nivel socioeconómico bajo - en las cuales por encima de las referencias que se hacen a otros agentes sociales como son la escuela, la iglesia, los amigos e incluso la pareja, aparecen consistentemente las referencias al grupo familiar. La relevancia del papel de la familia, dada desde la propia voz de los/as jóvenes vuelve imprescindible la comprensión del papel que juega esta institución social en su proceso de constitución -o no- como sujetos de derechos sexuales, es decir, sujetos a quienes se les reconoce como titulares de su cuerpo y con autonomía y capacidad de decisión en torno al ejercicio de una sexualidad libre, informada y sin consecuencias.



26

Entendiendo la autonomía (Meynen y Vargas, 1996) como la capacidad de los individuos de tomar decisiones o hacer elecciones responsables en forma independiente en cualesquiera de los ámbitos vitales de su vida, es que resulta importante indagar los siguientes aspectos:

¿Cuál es la noción de autonomía ligada al ser joven, que prevalece dentro de los sistemas familiares investigados?
¿Desde la familia qué tanto se les permite -o no- a los/as jóvenes ejercitarse en el proceso de toma de decisiones y en qué grados y aspectos?



¿Cómo favorecen o limitan las nociones y prácticas que desde la familia se construyen alrededor de la autonomía juvenil la constitución de sujetos de derechos sexuales y reproductivos entre los y las jóvenes?

Para tratar de responder a las interrogantes planteadas, en las siguientes líneas daré cuenta de los discursos y prácticas que prevalecen en los sistemas familiares investigados, respecto a la autonomía juvenil y su vínculo con el ejercicio de la sexualidad.

Significados y experiencias desde la familia en torno a la autonomía y toma de decisiones entre los y las jóvenes.

Al igual que otros valores asociados a la democracia, la posibilidad de elegir consciente e informadamente entre varias opciones, implica varios presupuestos aplicables al ámbito de la familia. En primer término, poder realmente contar con opciones, en segundo lugar tener la posibilidad de discutir con otros miembros los pros y contras de cada opción y evaluar las maneras cómo la elección de una determinada alternativa va a impactar el propio estilo de vida; y en tercer lugar poder expresar abiertamente y sin represalias la opción elegida. Usualmente, este es un proceso en el que entran en juego intereses en conflicto que demandan el ejercicio de habilidades de negociación; las cuáles no se adquieren sino con la práctica constante. Es decir, la capacidad de desenvolverse con autonomía y aprender a tomar decisiones, son aspectos que, de ser valorados, deben ejercitarse cotidianamente desde la familia. Bajo esta perspectiva se revisaron cada una de las historias de vida y se hallaron algunos aspectos relacionados a la manera como desde el seno familia se significa y experimenta la capacidad - o no - de sus miembros más jóvenes para auto dirigir su conducta. Los hallazgos fueron agrupados en tres distintos puntos:

- La autonomía: evolución versus proceso social
- Juventud como sinónimo de incapacidad: la exclusión de los/as jóvenes de los espacios de decisión familia
- La autonomía se gana, no se obtiene: construyendo posibilidades “desde abajo”.
- En las líneas que siguen abundaré en cada uno de ellos y ejemplificaré la manera como cada uno de estos aspectos emergen en las narraciones de los/as jóvenes entrevistados.

a) La autonomía: evolución versus proceso social

En varias de las historias de vida analizadas se encontró que el hecho de que los/as hijos/as sean capaces de tomar decisiones oportuna y eficazmente sobre diversos aspectos como pueden ser: elecciones de tipo vocacional, laboral, de pareja, relacionadas con su grupo de pares o con su cuerpo, entre otras, rara vez se concibe por los padres o tutores, como una habilidad que se enseña, que se fomenta y que tiene que ejercitarse paulatinamente desde la familia en primer término, y desde otros espacios de socialización secundaria como puede ser la escuela en segundo plano. Es decir, la habilidad de los y las jóvenes para tomar decisiones está totalmente desligada de la noción de proceso, no se ve como parte de los objetivos o metas educativas que tienen los padres o tutores y por lo tanto no hay una estrategia o procedimientos específicos y deliberados para incidir en este aspecto. Contrario a esto se encuentra la creencia de que aprender a tomar decisiones es algo que “llega” o “se da naturalmente” con el transcurrir de los años, con la edad, es decir se equiparan “ser mayor con ser más hábil para tomar decisiones en la vida”, como si un aspecto estuviera ineludiblemente relacionado con el otro de manera automática. Un ejemplo de lo anterior lo brinda el testimonio de María (18 años,



secundaria terminada, UNASSE³) quien en este momento tiene casi un año de casada con un joven con quien sostuvo un noviazgo de 9 años durante los cuales nunca los dejaron salir solos a ningún lado, pues sus padres siempre le condicionaban los paseos a que llevara a alguna de sus hermanitas:

E: ¿Tú ahorita tienes dieciocho, si no te hubieras casado y ya hubieras cumplido dieciocho crees que te mandarían de todas maneras a tus hermanitos o ya te hubieran dado más libertad para salir con tu novio?



M: No, ya no porque ya sería mi responsabilidad, mi mamá me lo ha dicho "si tú no si te hubieses casado a los dieciocho ya sería tu responsabilidad lo que tú hagas porque tu sabrías que estás haciendo, -dice- yo ya no me metería en tu vida", pero como conocí a mi esposo desde muy chavita, pues mi mamá nos mandaba a mi hermanita con nosotros, ¡nunca salí sola con Fernando (su esposo) hasta que nos casamos!, porque como dicen 'el diablo no está en paz hasta que no haga lo que tiene que hacer'.

Según lo expresado en este testimonio parece ser que antes de los 18 años se percibe a la hija como totalmente incapaz de responsabilizarse de sus actos, de tal manera que la única salida que encuentra la madre para cumplir con la responsabilidad que ella siente que tiene sobre la conducta de una hija menor de edad es el mecanismo de la vigilancia a través de terceros, en este caso los hermanos o hermanas menores de María. La madre no ve en María una persona con la capacidad de responsabilizarse sobre su propia persona y por lo tanto darle libertad, por el contrario, percibe su minoría de edad como incapacidad, a la vez que necesidad de restricción y vigilancia. Dentro de una dinámica como ésta las condiciones de posibilidad para constituirse como sujeto autónomo prácticamente no existen.

28 Asimismo, queda claro cómo el criterio de mayoría de edad (según la legislación mexicana los/as jóvenes son mayores de edad a partir de los 18 años) cambia radicalmente la visión de la madre quien le dice a María: "a los 18, ya sería tu responsabilidad lo que tú hagas, tú sabrías lo que estás haciendo, yo ya no me metería en tu vida", lo cual ilustra muy bien esta ausencia de una visión de la autonomía como parte de un proceso social y no meramente biológico. Por el contrario, resulta abrupta y poco realista la manera como la madre espera que al cumplir 18 años María transite de la total dependencia a la posibilidad de decidir por sí misma qué hacer y con quién -que se autodetermine-, y por supuesto que se responsabilice de las consecuencias de sus decisiones. Sin embargo, en la medida que María no ha sido educada para actuar con un sentido de agencia sobre su persona o autogobernarse⁴, no sería extraño que se le dificulte o reaccione con miedo al tener que enfrentarse a una situación o tarea hasta ahora desconocida, sobre todo después de que asimiló y aceptó pasivamente los mecanismos de vigilancia que instrumento la madre sobre su persona.



Estar expuesta a un proceso de socialización primaria en el que nunca se le transmitió la idea de que ella podía ser capaz de cuidar de sí misma, de autodeterminarse, de decidir y ser capaz de asumir las consecuencias de sus decisiones; constituyó a María como una sujeto sin capacidad de decisión y autonomía, patrón que ahora repite en la relación con su esposo y que es normalizado y legitimado por su propia madre:

"... mi mamá me dijo antes de casarme que lo pensara bien porque todo cambia, me dijo 'a veces te prohíben hasta hablar con tus amigos, pero mi esposo es muy bueno porque no me prohíbe hablar con mis amigos, él es muy bueno, pero no me deja salir sola a ningún lado, cada vez que necesito algo me lo da. Siempre que sabe que voy a salir me dice que yo lleve a mi hermanita o a cualquiera de mis hermanitos, que no ande sola, porque a él no le gustaría que me pase nada, me cuida mucho y a mí, ¡me encanta que me cuide!'".

Aunque la madre le dice a María que piense bien antes de casarse porque 'todo cambia', realmente puede verse que para María nada cambió, si acaso sólo el hecho de que el control, a decir de ella "cuidado", que antes ejercían sus padres ahora es ejercido por su esposo. Además las limitaciones que sobre sus posibilidades de autonomía le imponen terceros (padres o esposos) son vividas por ellas con normalidad y significadas positivamente como "estar siendo cuidada por personas que se preocupan por mí y me quieren", es decir María da a entender que ella acepta estas restricciones sobre su conducta porque son para su bien.

Como puede verse, la autonomía y capacidad de decisión y elección no son percibidas como resultado o parte de un proceso deliberado y gradual a través del cual se va permitiendo que la persona paulatinamente vaya eligiendo y experimentando los efectos de su elección, desde cosas insignificantes hasta aquellas que cambiarán radicalmente el derrotero de su vida. Además, encontré que al igual que en el caso de María fue claro en la historias de vida de otras jóvenes que en su medio social el hecho de que una joven sea autónoma, sepa defenderse, esté informada sobre sexualidad y comparta esta información con terceros, incluidos hombres, muestre iniciativa y extroversión no son aspectos que se valoren en una mujer y por lo tanto su ausencia no es vista con preocupación en la vida de las hijas.

b) Juventud como sinónimo de incapacidad: la exclusión de los/as jóvenes del espacio de decisión familiar

Otro aspecto que parece ser una tendencia muy clara en las historias de vida narradas por las/os jóvenes es el hecho que dentro de sus familias la toma de decisiones se encuentra totalmente centralizada en los padres o tutores del joven, en varios casos los abuelos. Es decir, prevalece un patrón de toma de decisiones unilaterales, a través del cual se pasa por alto la opinión de el/a joven. Al parecer, esta situación se puede entender por dos razones principales: 1) Un ejercicio vertical y jerárquico del poder y la autoridad que parte del supuesto de que las decisiones tienen que tomarse en la cúpula y únicamente comunicarse, más no consultarse, con los niveles inferiores del sistema familiar quien simplemente deben asumir pasivamente la decisión ;y, 2) La visión del hijo/a joven como un menor de edad, sin capacidad de decisión, conflictivo e inestable que no tiene los suficientes méritos para ser parte del sistema de decisiones. Cualquiera que sea la razón, el hecho concreto es que esta situación es parte de un contexto antidemocrático dentro del cual están creciendo los/as jóvenes y desde el cual no se les está reconociendo como sujetos con capacidad de decisión y elección; o como se verá en el relato de Gladys, "no se les hace gente":

G: Cuando cumplí (silencio) quince años mi mamá necesitaba que mi papá estuviera. O sea que a pesar de que nos había abandonado desde que yo tenía 5 años, ella habrá dicho ya son los quince años, debe estar tu papá tan siquiera... Luego mi





mamá inclusive aceptó a mi papá (silencio), diciéndole que sí podía regresar a la casa, pero sin consultarnos a mí y mi hermana que también vivíamos en la casa (silencio), cuando vi, él ya se había cambiado y pues yo no podía hacer nada más que decir que sí. (Silencio). Desde eso empezaron los problemas... un día mi papá nos trató de decir que mi hermana y yo nos fuéramos de la casa (silencio)... Si mi mamá me hubiera consultado yo le hubiera dicho que para qué aceptó que regresará mi papá si ya yo estoy grande. Mi mamá ya me creció, hemos salido adelante sin él y mi mamá o sea mi mamá pudo y, y si no estuviera él hubiera podido más, mucho más (silencio)... Mi mamá tan siquiera nos hubiera consultado o nos hubiera dicho: "¡Oye, hijas! , va a regresar tu papá y pues es mi decisión que yo tomo" y aunque nosotros no lo aceptemos, ya nos hizo gente diciéndonos "¿sabes qué?, va a regresar tu papá, ¿estás de acuerdo o no estás de acuerdo?".

Como lo muestra el anterior testimonio la exclusión de los/as jóvenes del sistema de decisión familiar se realiza automáticamente, aún cuando las decisiones que se toman repercutan negativamente en su calidad de vida.

c) La autonomía también se gana : construyendo posibilidades "desde abajo"

No obstante, que hasta ahora he hablado de la autonomía y capacidad de decisión y elección como resultado de un proceso educativo deliberado por parte de los padres o tutores, cuando esto no es así no todo está perdido, pues el/a propio/a joven puede ser quien "desde abajo" induzca este proceso, es decir que aunque en su familia se parta de un no reconocimiento de su persona como alguien autónomo y capaz de tomar decisiones, él o ella lleven a cabo acciones para ganarse dicho reconocimiento, para cambiar la noción limitada que prevalece sobre su persona en función de su edad, entre las figuras de autoridad de su familia. Javier de 22 años, integrante de UNASSE habla de esto: "yo no soy de abundar sobre mi vida íntima con mi familia, o sea mi vida es personal, mi vida íntima es íntima y nada más, al final de cuentas el que yo no rinda cuentas, al nivel de con quién voy, con quién salgo, a dónde voy o cómo voy, es una característica que me he ganado poco a poco, casi casi por ser un niño matado, un niño modelo, que me ha costado, generando confianza, dándoles la confianza de que puedan creer y confiar en mí".

Javier habla de un proceso gradual o de algo que él tuvo que hacer para acceder a la posibilidad de ser respetado como un ser autónomo e independiente dentro de la familia. Este tipo de respuestas por parte de los/as jóvenes de alguna manera pueden contribuir a deconstruir la idea preconcebida que se tiene de ellos/as como incapaces de administrar responsablemente su libertad, elegir y responsabilizarse de las consecuencias de su elección.

Hay que decir que de las 16 historias de vida elaboradas, se observa que la idea de autonomía como parte de un proceso en el que hay que participar activamente o bien que hay que ganarse, aparece primordialmente y de manera más clara en las narraciones de algunos(as) de los y las jóvenes que forman parte de la red de derechos sexuales y reproductivos de UNASSE. Lo anterior, es un elemento para afirmar que el grupo representa un espacio alternativo, al sistema familiar, desde el cual se les brindan herramientas a los/as jóvenes para que adopten un sentido de agencia más activo respecto al reconocimiento de autonomía sobre su persona. Sólo resta decir que las aulas pueden representar otro espacio importante desde el cual se fomente y ejercite la autonomía y toma de decisiones entre los y las jóvenes, acciones, que como ya se ha analizado, muy pocas veces se llevan a cabo dentro del hogar.

CONCLUSIONES

El proceso de construcción de sujetos de derechos sexuales entre los y las jóvenes debe incluir en primer término el acceso a información completa, segura y sin censuras alrededor de la sexualidad; pero en segundo término la creación de condiciones de posibilidad tanto materiales, como culturales y simbólicas⁵, para que los destinatarios de esta información realmente tengan la capacidad de





discernir, decidir y ejercer efectivamente entre alguna(as) de las alternativas que les fue presentada, independientemente del sexo o edad de las personas en cuestión. Es decir, se trata que desde un inicio se parte de la idea de que los hombres y las mujeres jóvenes son seres capaces de tomar decisiones y responsabilizarse acerca del ejercicio de su sexualidad⁶, a la vez que se les brinden elementos para reforzar estas capacidades. Esto conlleva varios supuestos: 1) Superar la noción que se tiene de los adolescentes y jóvenes como personas incapaces de tomar decisiones responsablemente, 2) Diseñar la educación que se les brinda sobre sexualidad de la forma más clara y práctica posible pensando en que realmente son usuarios potenciales de la misma, y no esperando que consuman la información pero no la utilicen (como es el caso de los anticonceptivos entre las jóvenes solteras); y, 3) Ofrecer tanto desde la familia como desde la escuela y espacios alternativos que frecuenta la juventud, herramientas para el fortalecimiento de sus habilidades de negociación y la sensación psicológica de control personal ligado a la autoestima, de tal manera que sean capaces de incrementar el grado de negociación sobre su sexualidad que a la larga los lleve a iniciar su vida sexual cuando realmente así lo desean y que sea una experiencia segura y placentera. Por último, todo lo anterior debe ser reforzado por un marco legal y de servicios de salud que efectivamente coadyuven a la construcción de los y las jóvenes como sujetos con autonomía respecto a su sexualidad y reproducción.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Correa, S. y Petchesky, R. (2001). Los derechos reproductivos y sexuales: Una perspectiva feminista. En Figueroa J.G. (coord.) Elementos para un análisis ético de la reproducción. México: Programa universitario de investigación en salud, Miguel Ángel Porrúa editores y PUEG.

Meynen, W. y Vargas, V. (1996). "La autonomía como estrategia para el desarrollo desde los múltiples intereses de las mujeres". En Barrig, M. Y Wehkamp, A. (edit.) Sin morir en el intento: Experiencias de planificación de género en el desarrollo. La Haya y Perú: NOVIB y Red entre mujeres.

Pérez, J.A y Valdéz, M. (coords.) (2002), Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Pick, S., Aguilar, J.A., Rodríguez, G., Reyes, J., Collado, M.E., Pier, D., Acevedo, M.P., y Vargas, E. (1992). Planeando tu vida. Programa de educación sexual y para la vida dirigido a adolescentes. México: Planeta.

¹ Esta Investigación se realizó gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Doctorado en Ciencias Sociales que se imparte en la UAM-Xochimilco. Así como del Programa Internacional de Financiamiento y Apoyo Académico para Investigaciones sobre Salud reproductiva y Servicios de Salud desde la Perspectiva de Género, financiado por la Fundación Ford y con sede en el Instituto Nacional de Salud Pública. Beca CISS-ff/dbssc/psysr/beca05/2001.

² De acuerdo con información derivada de la Encuesta Nacional de Juventud (2000) en el ámbito de lo privado y en lo que toca a las creencias es la familia la que representa el espacio de aprendizaje más importante (54%), aún por sobre las iglesias (39.5%). Así también, la familia conforma la base de la cobertura afectiva, situación ampliamente reconocida por los jóvenes, quienes al responder sobre lo que más valoran de la familia contestaron que el apoyo y la solidaridad (45%), el cariño (10%), así como otras actividades vinculadas con la cobertura de satisfactores afectivos. Otro hallazgo de esta encuesta es el dato de que casi dos terceras partes de los jóvenes viven con sus padres y cerca de cuatro de cada cinco viven con la madre o con el padre.

³ Unidad de Atención Psicológica, Sexual y Educativa para el Crecimiento.

⁴ Toda decisión tomada consciente y racionalmente incluye una serie de consideraciones como las mencionadas por Pick *et al.* (1992): a) Obtener información que permita analizar los pros y contras de la decisión, b) Analizar los propios valores para que la decisión que se tome responda a los mismos y no a presiones externas, c) Elaborar una lista de ventajas y desventajas de las diferentes opciones, d) calcular qué probabilidad hay de éxito en cada una de las opciones, e) analizar las consecuencias a corto, mediano y largo plazo de la decisión; f) Ejecutar la decisión y, por último, g) Evaluar los resultados de la misma.

⁵ Término acuñado por Correa y Petchesky, 2001.



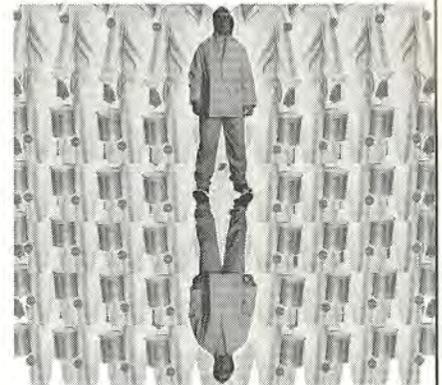
Entrevista realista de selección, *satisfacción en el trabajo* e intención de permanencia

Herman Frank Littlewood Zimmerman
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, Campus Estado de México

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación sobre la relación que tienen la información sobre el trabajo recibida por los candidatos en la entrevista de selección, la satisfacción experimentada en el trabajo y la intención por permanecer en la organización, que se llevó a cabo con una muestra de 344 personas que trabajan en puesto medios y altos en cuatro regiones de México.

Los aspirantes a puestos vacantes llegan a la entrevista de selección con expectativas sobre el trabajo solicitado, condiciones laborales, oportunidades de desarrollo, sueldo y prestaciones. En caso de ser contratados y tiempo después del ingreso a la organización, los individuos validan o invalidan sus expectativas, y en consecuencia el cumplimiento o incumplimiento de las expectativas desencadena la satisfacción o insatisfacción laboral. Para Locke (1976) Satisfacción en el Trabajo es una reacción cognitiva y afectiva que resulta de la evaluación de la experiencia laboral y que conduce a un estado emocional positivo o placentero. Entonces, la Satisfacción en el Trabajo es el resultado de la percepción del individuo acerca de qué tan bien el puesto provee aquellos satisfactores esperados.



32

Entre los constructos relacionados con la rotación voluntaria de personal están la Entrevista Realista de Selección (Hom, Griffeth y Bracker, 1998) y Conocimiento Previo al Ingreso (Kammeyer-Mueller y Wanberg, 2003). Los autores, mediante investigaciones empíricas, demuestran que los individuos que han sido informados y advertidos sobre las características y responsabilidades del empleo y la organización, ya sea mediante la entrevista de selección que previamente se realiza antes de la contratación o mediante descripciones recibidas de conocidos o familiares que laboran en la organización, establecen o reajustan sus expectativas sobre el posible empleo, y en consecuencia estas expectativas tienen mejores posibilidades de ser cumplidas y por lo tanto ser fuente de Satisfacción.

Hom et al. (1998) proponen que la influencia de la Entrevista Realista de Selección (ERS) descansa en que la ERS realinea las expectativas de los recién llegados tienen sobre el trabajo solicitado, que la ERS deflaciona expectativas previas a la contratación, y que promueve la congruencia entre las expectativas previas y las expectativas cumplidas.



Finalmente, los investigadores sostienen que interviene un mecanismo de compromiso, ya que el recién contratado que ha sido informado completamente siente más libertad para elegir un trabajo y así es que desarrolla un sentido de responsabilidad y compromiso por la decisión tomada. Un meta-análisis apoya este razonamiento al verificar que la ERS induce el compromiso (Premack y Wanous, 1985).

Por otro lado, Kammeyer-Muelley y Wanberg (2003) corroboraron que el conocimiento adquirido antes del ingreso a la organización también predice ajuste laboral y la permanencia. Aunque la relación entre el Compromiso Organizacional y la información previa ha sido demostrada (Meglino, DeNisi, Youngblood y Williams, 1988), los autores sugieren que el conocimiento previo influye en el Compromiso Organizacional mediante el dominio del puesto, claridad del rol, integración con el grupo de trabajo y conocimiento de las políticas organizacionales.

En línea con la propuesta de que la entrevista realista de selección conduce al establecimiento de expectativas que tienen mayor probabilidad de ser cumplidas o que desanima a los candidatos con expectativas incongruentes, la presente investigación establece que los empleados que tienen expectativas cumplidas se sienten satisfechos y en consecuencia manifiestan una mayor intención de permanecer que aquellos empleados que no ven sus expectativas cumplidas. El constructo de Intención de Permanencia es definido por Tett y Meyer (1993) como la voluntad concebida y conciente por seguir en la organización y ha sido identificado como el precursor más importante e inmediato de la rotación (Griffeth, Hom y Gaertner, 2000; Jaros, 1995 y Hom y Griffeth, 1991), de acuerdo al postulado de que el mejor predictor del comportamiento es la intención por ejecutar dicho comportamiento, según propone la teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975).

Aquí, la Intención de Permanencia se refiere a la probabilidad, calculada y expresada por el mismo individuo, de dejar en un futuro próximo a la organización (Mowday, Porter y Sterrs, 1982; y Vandenberg y Scarpello, 1990).

La intención del empleado por terminar con la relación laboral que lo une con la organización refleja una estable orientación cognitiva hacia la separación de la organización y esta orientación determina la decisión final por permanecer o renunciar. En otras palabras, el individuo que ha renunciado, lo ha hecho porque tuvo la intención de separarse, así lo decidió y voluntariamente realizó lo conducente para terminar su relación laboral.

Los modelos conceptuales y empíricos de rotación ofrecen apoyo a la propuesta de que las intenciones conductuales constituyen el determinante inmediato del comportamiento (Bluedorn, 1982; y Cotton y Tuttle, 1986; Fishbein y Ajzen, 1975, y Hom y Griffeth, 1991) y una revisión de la literatura (Moblely, Griffeth, Hand, y Meglino, 1979) revela que hay una relación consistente (correlación promedio de .35) entre la Intención de Permanencia y la rotación de personal. Prueba de ello es el estudio meta-analítico de Steel y Ovalle (1984) que no solamente identificó una relación positiva entre la Intención de Permanencia y la rotación (correlación promedio ponderada de .50), sino que encontró que la Intención es un mejor predictor de la rotación que otras variables tales como la Satisfacción en el Trabajo y el Compromiso Organizacional.

En línea con el párrafo anterior, estudios más recientes han demostrado empíricamente que la variable que mejor predice la rotación es la Intención de Permanencia (Kopelman, Rovenpor y Millsap, 1992; y Vandenberg, Self, y Seo, 1994).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de la investigación consiste en determinar qué relación tienen entre sí la Entrevista Realista de Selección, la Satisfacción en el Trabajo y la Intención de Permanencia en una muestra de empleados en niveles medios y altos.





OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Así, la presente investigación plantea como objetivo determinar si la Entrevista Realista de Selección antecede a la Satisfacción en el Trabajo, y si la Satisfacción en el Trabajo antecede a la Intención de Permanencia. En otras palabras; si la Satisfacción media la relación entre la Entrevista Realista de Selección y la Intención de Permanencia en empleados en puestos medios y superiores.

Preguntas de investigación

- a. ¿Existe relación significativa entre la Entrevista Realista de Selección, la Satisfacción en el Trabajo y la Intención de Permanencia en el caso de individuos que ocupan puestos de nivel medio y superior en organizaciones localizadas en México?
- b. En caso afirmativo ¿cuál es la fuerza y naturaleza de la relación entre la Entrevista Realista de Selección, Satisfacción en el Trabajo y la Intención de Permanencia?

Hipótesis

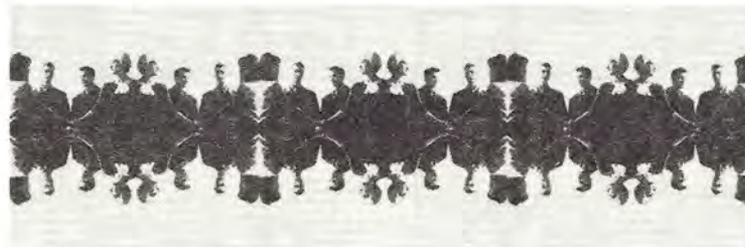
Hipótesis General

- H1 El Modelo reproduce significativamente las correlaciones entre Entrevista Realista de Selección, Satisfacción en el Trabajo e Intención de Permanencia.

En otras palabras, las trayectorias identificadas por el Modelo explican el proceso secuencial seguido por los individuos en su Intención por Permanecer: Entrevista Realista, Satisfacción en el Puesto e Intención por Permanecer.

Hipótesis Especificas

- H2 La Satisfacción con el Trabajo se relaciona significativa y positivamente con la Entrevista Realista de Selección.
- H3 La Intención de Separación Voluntaria se relaciona significativa y positivamente con la Satisfacción en el Trabajo.





ALCANCE Y METODOLOGÍA

Tipo de estudio y diseño

La investigación recabó los datos mediante un cuestionario. Por lo tanto se trata de una técnica cuantitativa y la investigación es un estudio de tipo correlacional.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario que mide los constructos antes señalados. Cabe mencionar que todos los reactivos, a excepción de los que miden los datos biográficos, son redactados mediante afirmaciones presentadas en una escala de escala tipo Likert de cinco puntos.

La encuesta contiene 11 reactivos de Entrevista Realista de Selección, 11 reactivos de Satisfacción en el Trabajo, y 4 reactivos de Intención de Permanencia. Los reactivos de Entrevista Realista de Selección y Satisfacción en el Trabajo fueron redactados por los autores de esta investigación, y los reactivos de Intención de Permanencia se obtuvieron y tradujeron de Mobley, Horner y Hollingsworth (1978).

PROCEDIMIENTO

En la actualidad, el acceso a organizaciones en México para realizar investigaciones sobre actitudes del personal es frecuentemente desalentada por las mismas organizaciones, por el temor a generar inquietudes preocupantes o expectativas difíciles de cumplir, o debido a que las organizaciones están experimentando cambios importantes, entre otras razones.

Por otro lado, el proyecto de investigación es un proyecto en marcha y requiere identificar a los participantes en la encuesta inicial a fin de poder relacionar sus respuestas, tiempo después, con el comportamiento investigado, que en este caso es la separación voluntaria del individuo de la organización para la que trabaja. Esta situación es una fuente de contaminación que puede alterar las respuestas a la encuesta por el temor a que no se mantengan confidenciales sus respuestas y la organización (jefes) pudieran reaccionar de manera adversa.

Es por estas razones que el proyecto adoptó un enfoque diferente. Se realizó la investigación con estudiantes de maestría que trabajan.

Dicho enfoque tiene ventajas:

- a) No se necesita permiso de las organizaciones;
- b) Se permite obtener información simultánea de varios tipos de organizaciones, ocupaciones y localidades;
- c) Disminuye el temor de los participantes por la identificación, ya que las organizaciones no tendrán acceso a las encuestas y la promesa de confidencialidad es más convincente debido a que el propósito es generar conocimiento; y
- d) Es fácil contactar nuevamente a los participantes para determinar su situación laboral e inquirir sobre las razones que llevaron a los participantes a renunciar.

La aplicación de las encuestas se realizó mediante la aplicación presencial en salones de clase, previo permiso de la institución educativa, el profesor y los participantes.

Sujetos

Estudiantes de maestría (mayoritariamente de administración) de universidades públicas y privadas mexicanas que tiene un trabajo formal de tiempo completo, localizados en la zona metropolitana del Estado de México y el D.F., Monterrey, N.L.; Querétaro, Qro. y Toluca, Méx.





Debido a que la investigación dependió del permiso y aceptación de las instituciones, los profesores y los estudiantes, y que el objetivo no es obtener una muestra representativa, sino determinar la relación entre variables, la muestra es de conveniencia.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete SPSS a fin de obtener frecuencias, estadísticos descriptivos, la confiabilidad (alpha de Cronbach) de las variables, y la matriz de correlaciones entre constructos.

También se utilizó el paquete AMOS para probar la hipótesis sobre la reproducción significativa de las correlaciones entre las variables investigadas.

RESULTADOS

Descriptivo

Participaron 344 voluntarios, de los cuales 36.9% son mujeres y 55.8% son hombres (7.3 % no reportó su sexo); el 18% trabaja y estudia en Querétaro, Qro., 11.6% en Monterrey, N.L., 10.8% en Toluca, Méx., y el 59.6% en la zona metropolitana del valle de México; el 29.4% ocupa un puesto directivo o gerencial, el 23.3% un puesto supervisorio, el 26.5% un puesto técnico, el 5.8% un puesto operativo y el 10.8% "otro" tipo de puesto (el 4.4% no reportó); y el 8.4% tiene una antigüedad de 6 meses o menos, 11.9% entre 6 meses y 1 año, 31.7% entre 1 y 3 años; 22.1% entre 3 y 6 años, 21.2% tiene 6 años o más, y el 4.7% no contestó.

Confiabilidad de los instrumentos (alpha de Cronbach)

Tabla 1 Confiabilidad de las escalas	
Entrevista Realista de Selección	0.87
Satisfacción en el Trabajo	0.83
Intención de Permanencia	0.79

Correlaciones entre las variables

De acuerdo a la tabla 2, las hipótesis 2 y 3 se aceptan, y se concluye que la Entrevista Realista de Selección y la Satisfacción en el Trabajo, y la Satisfacción en el Trabajo y La Intención de Permanencia correlacionan positivamente.

36

Tabla 2 Correlaciones			
	ERS	ST	IP
ERS	1	.66**	.52**
ST	1	1	.73**
IP	1	1	1

Notas: ERS es Entrevista Realista de Selección,
ST es Satisfacción en el Trabajo e IP es Intención de Permanencia.

** Correlación significativa al nivel de .01.



Análisis de Trayectorias (AMOS)

Se identificó un modelo que reproduce significativamente las correlaciones entre la Entrevista Realista de Selección, Satisfacción en el Trabajo e Intención de Permanencia, mediante el Modelamiento de Ecuaciones Estructurales. La figura 1 y la tabla 3 contienen la evidencia de la validez del modelo que apoya la hipótesis general.



Notas: Los coeficientes de determinación múltiples se presentan encima de los rectángulos y los coeficientes beta de regresión estandarizados se encuentra arriba de las flechas. e1 y e2 son errores de estimación de las variables endógenas.

Tabla 3
Modelo de Intención de Permanencia.

Ji cuadrada	1.78
Grados de Libertad	1
Nivel de significación	0.18
TLI	.98
RMSEA	.04
NFI	.99
Varianza explicada	.53

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación confirman las hipótesis y apoyan el planteamiento de que los individuos que son claramente informados, en las entrevistas previas a la contratación, sobre el puesto y las condiciones laborales, o que han tenido la oportunidad de modificar las expectativas iniciales con las que llegan a las entrevistas mediante la aceptación o negociación de las condiciones laborales, perciben que sus expectativas han sido cumplidas. En consecuencia, de acuerdo a la definición de Locke (1976), los individuos experimentan satisfacción y manifiestan la intención por permanecer en su puesto y en la organización.

En el caso contrario, en las entrevistas de selección donde no se comunican claramente las condiciones laborales o se engaña al candidato, el individuo experimenta un incumplimiento de expectativas y en consecuencia insatisfacción. Los individuos pueden resolver la insatisfacción e inequidad de diferentes maneras, siendo una de ellas la intención por terminar la relación laboral y eventualmente la renuncia. Otras reacciones, no consideradas en la investigación, pueden ser el ausentismo, la impuntualidad o el bajo desempeño.





El modelo sugiere que los individuos que estudian una maestría y que ocupan puestos medios y superiores, y que en su entrevista de selección no reciben información verídica y clara sobre el puesto, sus responsabilidades, el sueldo, las prestaciones, el horario, las condiciones de trabajo, y las oportunidades de desarrollo, tarde o temprano perciben que sus expectativas han sido incumplidas, gradualmente generan insatisfacción y posteriormente deciden separarse de su organización.

Las implicaciones gerenciales son críticas, teniendo en cuenta que el mantenimiento del capital humano juega un papel decisivo en la consecución de la misión y objetivos organizacionales. Una herramienta que contribuye a ello es la entrevista de selección y a la luz de los resultados de esta investigación, se sugiere que en la entrevista, los entrevistadores informen claramente al candidato sobre el puesto vacante, aún cuando las condiciones no sean atractivas, ya que se corre el riesgo de que el candidato se integre a la organización, la organización invierta recursos y tiempo en él, y al poco tiempo se pierda a un valioso empleado de nivel medio o alto. En otras palabras, es preferible que un candidato atractivo con expectativas difíciles de cumplir rechace aceptar un puesto, a que se le contrate y al poco tiempo se separe.

Pueden señalarse como una limitación del artículo que no se considera a la variable "renuncia" o la separación laboral voluntaria, ya que la mera Intención de Permanencia no es una evidencia suficiente de que los individuos se separarán de su organización, y que existen otras conductas mediante las cuáles los individuos reaccionan ante el incumplimiento de expectativas y la Insatisfacción.

REFERENCIAS

- Bluedorn, A. C. (1982). A unified model of turnover from organizations. *Human Relations*, 35, 135-153.
- Cotton, J. L. & Tuttle, J. M. (1986). Employee turnover: A meta-analysis and review with implications for research. *Academy of Management Review*, 11, 55-70.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Griffeth, R.W., Hom, P.W. & Gaertner, S. (2000). A Meta-Analysis of Antecedents and Correlates of Employee Turnover: Update, Moderator Tests, and Research Implications for the Next Millennium. *Journal of Management*, 26, 463-470.
- Hom, P. & Griffeth, R. W. (1991). Structural Equations Modeling Test of a Turnover Theory Cross-Sectional and Longitudinal Analyses. *Journal of Applied Psychology*, 76, 350-366.
- Hom, P., Griffeth, R.W., & Bracker, J.S. (1998). An exploratory investigation into theoretical mechanisms underlying realistic job previews. *Personnel Psychology*, 51, 421-451.
- Jaros, S.J. (1995). An assessment of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment and turnover intentions. *Academy of Management Journal*, Best Papers Proceedings, 317-335.
- Kammeyer-Mueller, J.D. & Wanberg, C.R. (2003). Unwrapping the Organizational Entry Process: *Disentangling Multiple Antecedents and Their Pathways to Adjustment*. *Journal of Applied Psychology*, 88, 5.
- Kopelman, R. E., Rovenpor, J. L., & Millsap, R. E. (1992). Rationale and construct validity evidence for the job search behavior index. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 269-287.
- Locke, E.A. "The nature and cause of Job Satisfaction", in M.M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago, 1976, p. 1300.
- Meglino, B. M., DeNisi, A. S., Youngblood, S. A. & Williams, K. J. (1988). Effects of realistic job previews: A comparison using an enhancement and a reduction preview. *Journal of Applied Psychology*, 73, 259-266.
- Mobley, W.H., Griffeth, R.W., Hand, H.H., & Meglino, B.M. (1979). Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin*, 86, 493-522.
- Mobley, W.H., Horner, S.O. & Hollingsworth, A.T. (1978). An evaluation of precursors of hospital employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 63, 408-414.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. & Steers, R.M. (1982). Employee-Organizational linkages: The psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover. *Academic Press*.
- Premack S.L. & Wanous J.P. (1985). A meta-analysis of realistic job preview experiments. *Journal of Applied Psychology*, 70, 706-719.
- Steel, R.P. & Ovalle, N. K. (1984). A review and meta-analysis of research on the relationship between behavioral intentions and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 69, 673-686.
- Tett, R.P. & Meyer, J.P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytical findings. *Personnel Psychology*, 46, 259-265.
- Vandenberg, R.J. & Scarpello, V. (1990). The matching model: An examination of the processes underlying realistic job previews. *Journal of Applied Psychology*, 75, 60-67.
- Vandenberg, R.J., Self, R. M., & Seo, J. H. (1994). A critical examination of the internalization, identification, and compliance commitment measures. *Journal of Management*, 20, 123-140.



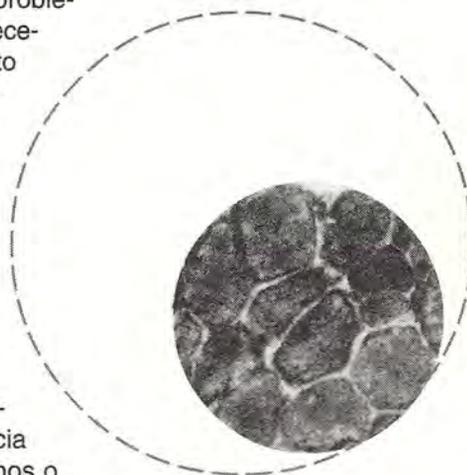
Hacia una *psicología para entender:* explorando el misterio llamado TDAH

William A. Mosier
Universidad de Wright State, Dayton, OH

INTRODUCCIÓN

El trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es una etiqueta de diagnóstico que en realidad es una discapacidad oculta porque el niño con TDAH parece normal. Puesto que el niño con TDAH parece normal, los adultos cercanos al niño esperan que él o ella actúen normalmente. El problema es que lo considerado «normal» para un niño con TDAH no es necesariamente lo que generalmente se considera como comportamiento aceptable. El mayor «déficit» en TDAH es una barrera aparentemente muy grande entre el individuo con TDAH y su comprensión de que puede haber consecuencias serias en la vida, a causa del comportamiento inadecuado. ¿Si se le pregunta a un niño con TDAH, «¿Por qué hiciste eso? ¿No sabes que era incorrecto?»; una respuesta típica llega a ser «sí, sabía que era incorrecto, pero en ese momento cuando lo pensé, ya lo había hecho». El TDAH se refiere a un patrón del comportamiento caracterizado por la dificultad de sostener la atención enfocada al realizar tareas, al controlar los impulsos e inquietudes físicas o cognoscitivas. Tres resultados frecuentes adicionales son: una preferencia pronunciada por el estímulo táctil, relaciones deficientes, y una tendencia hacia respuestas emocionales exageradas a los estímulos externos o internos. Aunque la etiqueta de diagnóstico incluye la palabra hiperactividad; no se refiere solamente a los individuos que son físicamente sobre activos. El término de la hiperactividad puede referirse a una sobre actividad de pensamientos, mejor definido como una inquietud cognoscitiva. Las características de un individuo con TDAH que no exhibe los síntomas de la hiperactividad física, pueden ser el soñar despierto de manera crónica, perdiéndose en sus propios pensamientos, aparentemente sin motivación, inactivo, o a menudo ausente mentalmente.

Aunque los síntomas de TDAH se presentan en una edad muy temprana, no se reconocen con frecuencia hasta que un niño comienza a tener dificultad para acoplarse en el medio escolar. Aunque algunos de los comportamientos de TDAH se pueden considerar típicos para la edad temprana, el individuo con TDAH puede demostrar estos comportamientos con más frecuencia y a ma-





por grado que un niño sin TDAH. El TDAH es la causa más común de los desórdenes del comportamiento identificados en niños y adolescentes. Este es probablemente el problema neuro crónico de comportamiento más común encontrado en pediatría. También constituye la principal razón para la canalización de niños al área de profesionales de salud mental. Cerca de uno de cada diez niños en América llena los criterios de diagnóstico para TDAH. Esto representa cerca de cuatro millones de escolares. La proporción de niños en relación a las niñas diagnosticadas con TDAH es de 4:1. Sin embargo, en la edad adulta, parece ser de 1:1. Esta diferencia puede ser causada por factores de la expectativa social de condicionamiento típica entre niños y niñas. Aunque los primeros síntomas se notan durante la niñez, los efectos residuales pueden continuar hasta la edad adulta, con impacto devastador en el individuo que sufre TDAH así como a la sociedad. (1)

HISTORIA

Aunque se refiere a menudo al TDAH como la nueva enfermedad del capricho de la generación actual, esta no es una nueva condición. Lo único que es nuevo es el nombre. Las primeras descripciones de los niños que exhibían los síntomas de TDAH fueron registradas por un médico alemán, Heinrich Hoffman en 1848. El primer informe publicado en inglés de niños que manifestaron las características del comportamiento de este síndrome aparecieron en 1902 en la publicación médica inglesa "Lancet". El autor, el Dr. George Still, calificó a estos niños con «defectos en el carácter» debido a su carencia del control, de impulsividad, la carencia de atención así como la sobre actividad emocional.

En 1934, en los Estados Unidos, estos niños comenzaron a ser categorizados como «orgánicamente conducidos». Para 1940, la etiqueta «disfunción mínima cerebral» fue utilizada. En 1950 la etiqueta fue cambiada a «daño mínimo de cerebro». Para 1957, fue referida como «el desorden del impulso de Hiperquinesia» y en 1960 que volvió a reconocer como «disfunción mínima cerebral (MBCD)». Entonces, en 1968 con el amanecer del DSM II, hubo un cambio muy grande al reconocer al desorden como "reacción hiperquinética infantil" lo cual implicó que la educación impartida por los padres era el mayor contribuidor de esta manifestación. En 1982, con la publicación del DSM III, el término «desorden de déficit de atención» (DDA) fue introducido. El DSM III dividió la etiqueta DDA al agregarle la hiperactividad, DDA sin hiperactividad, y reconociendo que el síndrome se puede extender hasta la edad adulta.

Se le llamó DDA de tipo residual. En 1987, la etiqueta para el DDA sin hiperactividad fue cambiada por "desorden de déficit de atención sin diferencia". Mientras que la etiqueta de diagnóstico para describir a individuos con este síndrome ha cambiado, todas las etiquetas han sido una tentativa para describir la misma entidad. A partir del surgimiento del DSM-IV en 1994, se reconoce como TDAH. (2)

El TDAH es actualmente la causa principal del fracaso de los niños en la escuela. Uno de cada dos niños con TDAH reprobará por lo menos un año escolar. Uno de cada dos recibirá una suspensión de la escuela por lo menos una vez. Uno de cada diez será expulsado de escuela. Se estima que la mitad de todos los niños con TDAH necesitarán servicios de educación especial debido a una inhabilidad de aprendizaje y un setenta por ciento de ese grupo ya estará recibiendo servicios de educación especial antes de que su discapacitación sea diagnosticada como TDAH.

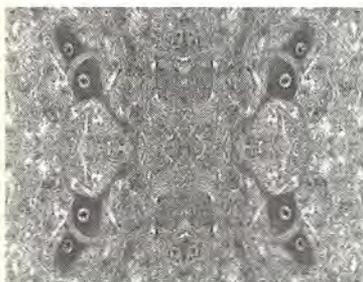
Cuarenta por ciento de todos los adolescentes con TDAH no terminará la preparatoria. El problema del tener dificultad extrema para poder mantener la atención enfocada puede afectar seriamente los esfuerzos académicos. Sin la capacidad de sostener la atención, el aprendizaje se puede ir



deteriorando seriamente. El proceso de aprender puede ser facilitado cuando la mente se encuentra receptiva y se puede concentrar en un campo de estudio particular. Cuando un niño no puede controlarla, puede experimentar fracaso en la escuela, lo cual puede dañar la autoestima del mismo y puede conducir a un fracaso continuo a través de la vida. (3)

ETIOLOGÍA

El TDAH es una condición neuro-biológica que probablemente sea de base genética. Es causado por una alteración en la función del neurotransmisor que se origina entre la parte inferior cerebral y las estructuras límbicas que controlan las respuestas emocionales en relación al medio ambiente. Las anomalías subyacentes neuro-químicas son probablemente multifacéticas. La anomalía del cerebro puede ser estructural, química, o eléctrica. Los estudios han demostrado que la presencia y la regulación de la dopamina (DA) y de la norepinefrina (NE) en las áreas prefrontales del cerebro son cruciales al funcionamiento apropiado de los lóbulos frontales. Una escasez del NE y de DA puede hacer que las neuronas cerebrales interrumpan prematuramente la actividad de enfoque. DA es un mediador del nivel de actividad, de la agresividad, y de la irritabilidad. El NE regula la distracción, el nivel de la atención, así como el comportamiento que incita a la curiosidad. Los resultados de la investigación confirman una asociación entre TDAH y la disminución de la actividad de la DA y de la NE (4). En individuos con TDAH, la función inhibitoria de las áreas frontales se puede ver comprometida por un falta de regulación de DA y del NE. Esto puede resultar de una producción inadecuada de neurotransmisores, de una descarga inadecuada de los mismos, o de una fuente inadecuada de los sitios receptores para los neurotransmisores. Puede ser que resulte de una disfunción, reabsorción, o de una degradación demasiado rápida de los neurotransmisores. Es también posible que el mal funcionamiento resulte de un sistema anormal, pre o post sináptico. La emisión Tomográfica (PET) del positrón ha demostrado una disminución del flujo de la sangre del cerebro en las áreas responsables de las funciones que controlan el nivel de actividad, el comportamiento que genera curiosidad, y el enfoque de la atención en los individuos diagnosticados con TDAH. (5)



Aunque la investigación proporciona evidencias substanciales de que el TDAH es genéticamente transmitido, no parece ser un origen genético común en todos los casos. Por lo tanto, su etiología se considera heterogénea. Diversas anomalías bioquímicas pueden estar implicadas, la mayoría de dichas anomalías también se consideran de origen genético. El químico del neurotransmisor que regula el nivel de excitación, motivación y aprendizaje, probablemente también juega un papel dominante. Debido a la existencia de diferentes subtipos de síntomas representando diversos subtipos de TDAH, cada uno de ellos puede resultar de una diversa clase de disfunción neuro-biológica. (6)

Un factor que tiende a confundir la aplicación en la etiología de TDAH es la asociación del abuso de alcohol y/o del abuso de la nicotina durante el embarazo de algunas madres de los niños diagnosticados con TDAH. Los estudios han demostrado una incidencia más alta de los niños que exhiben los síntomas de TDAH entre los hijos de madres que fumaron durante su embarazo (7). Se han observado los resultados similares cuando la madre consumió alcohol u otro tipo de droga durante el embarazo. Otros estudios indican un aumento pronunciado en el índice de TDAH entre individuos con antecedentes familiares del alcoholismo (8).





¿Qué no causa TDAH?

Hay muchos mitos sobre las causas de TDAH. Cada uno del siguiente carece de cualquier evidencia científica. TDAH no es causado por factores psicógenos. No es el resultado de métodos disciplinarios inadecuados o disfunción familiar. El abuso del niño, el divorcio, y otros problemas de la familia pueden agravar o contribuir a los síntomas de TDAH, sin embargo, estos elementos no causan TDAH. Aunque en casos muy raros (quizás en 2-8 por ciento de los casos) los aditivos alimenticios, preservantes, colorantes alergias, luz fluorescente, falta de vitaminas, sensibilidad a ciertos alimentos, aspartame o azúcar, pueden afectar el comportamiento de algunos niños y hacerlos ver más inquietos, sin embargo ninguno de ellos es la causa de TDAH (9).

Criterios de diagnóstico

Los criterios de diagnóstico para TDAH se centran en una tríada de síntomas básicos: La falta de atención, la impulsividad, y/o la hiperactividad (las cuales se pueden expresar como inquietud física y/o cognoscitiva). Las señales para identificar TDAH son estos síntomas básicos que son presentados en un patrón crónico y persistente, contrario con las expectativas del adulto y siendo un problema presente desde la edad temprana. En los criterios de diagnóstico del DSM-IV para el TDAH se han aislado tres subtipos del desorden: TDAH-de tipo desatento, TDAH-de tipo hiperactivo/compulsivo, y TDAH-de tipo combinado.

Los nueve comportamientos asociados al TDAH-tipo desatento son:

- Incurrir en errores causados por descuido
 - Tener dificultad para sostener de la atención enfocada
 - Apariencia de no prestar la atención cuando se le habla directamente a la persona
 - Comenzar otra actividad antes de terminar la primera
 - Inhabilidades de organización/ ser desorganizado
 - La resistencia a ejecutar tareas que requieren esfuerzo mental persistente
 - Extraviar objetos con frecuencia
 - Fácil de distraer
 - Falta de memoria u olvidadizo
- (Teniendo seis de los nueve comportamientos del criterio de diagnóstico son suficientes para diagnosticar TDAH-tipo desatento)

Los nueve comportamientos asociados al TDAH de tipo hiperactivo/impulsivo son:

- Criterios de la hiperactividad*
- Nerviosismo
 - Incapaz de mantenerse sentado cuando se exige
 - Inquietud física
 - Dificultad de ejecutar actividades sin distraer a otros
 - Actuando como si fuera conducido por un motor
- Criterios impulsivos*
- Hablando en exceso
 - Interrumpir de manera atropellada respondiendo fuera de tiempo
 - Impaciencia el esperar su turno
 - Interrumpir a los demás y entrometerse en actividades o conversaciones ajenas
- (Teniendo seis de los nueve comportamientos del criterio de diagnóstico son suficientes para diagnosticar TDAH-de tipo hiperactivo/compulsivo.)



Los criterios deben haberse observado, en el niño, por lo menos seis meses a un grado que sea socialmente inaceptado y consistente con lo que se considera apropiado de acuerdo a su edad. Los síntomas deben de estar presentes en dos ámbitos (e.g. hogar, escuela, trabajo) y estar presentes antes de los siete años. La diagnosis de TDAH no se limita a los niños. La fraseología de los criterios del DSM-IV se ha elegido para incluir específicamente las manifestaciones sintomáticas del adulto. Para diagnosticar a un adulto los síntomas deben haberse manifestado desde la edad temprana.

Los componentes de un diagnóstico confiable de TDAH incluyen: Evaluación médica, entrevista con los padres, evaluaciones con escalas del comportamiento (vía del profesor enviadas a la escuela y retornadas al evaluador), observación del niño, prueba de habilidades y prueba intelectual. Actualmente no hay pruebas de laboratorio disponibles que faciliten el diagnóstico del TDAH. Aunque hay pruebas automatizadas disponibles para determinar la capacidad de atención, en el niño, actualmente no hay necesidad de conducir un EEG, producción de imágenes elaboradas del cerebro o cualquier otra prueba médica de alta tecnología. (10)

Las influencias que pueden alterar la presentación de TDAH

El comportamiento del niño con TDAH puede ser notoriamente inconsistente. Algunos días un niño con TDAH despertará con los neurotransmisores funcionando más eficientemente que en otros días. Por lo tanto el niño podrá exhibir el comportamiento deseado. Esta es la razón por la cual los profesores se quejarán a menudo de que el niño con TDAH es perezoso y apático o que no se esfuerza. Hay también ciertas circunstancias bajo las cuales los síntomas parecen desaparecer.

Algunas de las situaciones donde los síntomas TDAH pueden desaparecer son:

- Durante una enfermedad
- Cuando el niño está recibiendo una respuesta inmediata constante (por ejemplo jugando Nintendo)
- Ambitos o situaciones novedosas (como la oficina del doctor)
- Un ambiente tranquilo sin distracciones
- Comunicación exclusiva entre el niño y el adulto
- Intimidación o amenaza (esto, sin embargo, no se recomienda para controlar el comportamiento) (11)

Diagnóstico diferencial

(Establecer un diagnóstico confiable requiere recopilar información verídica.)

Los antecedentes familiares deben ser cuidadosamente estudiados para determinar la existencia del TDAH en otros miembros de la familia. La entrevista de los padres debe incluir que los padres comparen el comportamiento comparados con los criterios del DSM-IV. Se debe de preguntar a los padres acerca de la historia de desarrollo, académica, y social del niño. Deben también describir los comportamientos específicos del problema que ven en el niño. La dinámica familiar debe ser discutida así como cualquier intervención y tratamiento previo. Las escalas de grado del comportamiento se pueden completar por los profesores así como padres para asegurarse de que los síntomas se manifiestan por lo menos en dos ámbitos. Existen muchas escalas de grado del comportamiento, que se modelaron siguiendo los criterios del DSM-IV.





Las escalas de grado del comportamiento son particularmente útiles porque representan medios simples, rápidos, y económicos de recopilar los datos que reducen parcialidad y subjetividad del evaluador. Porque todas las escalas demuestran eficacia equitativa, la preferencia en el tipo de la escala que se administre se debe basar en la facilidad de la administración y de evaluación de los resultados. Las escalas que se utilizan mayormente son las de Barkley, Conners, Copeland, Sparks, y Taylor. La observación directa del niño (o de la entrevista, en el caso de adolescentes y de adultos) puede revelar la evidencia de otros problemas psiquiátricos que influyen indudablemente en el plan del tratamiento. Debe ser considerado que debido a una capacidad de los individuos con TDAH de enfocarse más en una situación novedosa, la observación directa en un ambiente clínico puede no ser representante del comportamiento típico de los pacientes. La prueba psicológica es conveniente para asesorar los procesos perceptivos y visores-motores del niño, así como estados intelectuales y emocionales.

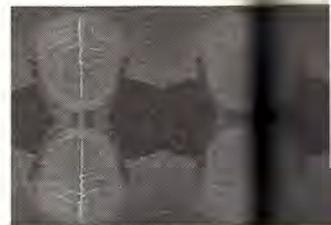
Un examen físico y/o de laboratorio sería solamente apropiado cuando se encuentran otros problemas médicos. Ciertas condiciones médicas pueden manifestar síntomas similares a los del TDAH. Sin embargo, generalmente los individuos que exhiben problemas más severos de comportamiento a los que se encuentran en el TDAH tienen a menudo discapacitaciones cognoscitivas más significativas. Aunque es considerablemente menos frecuente, un diagnóstico diferencial debe incluir pruebas para: alergias, desorden bipolar, la presencia de niveles tóxicos de plomo en la sangre, síndrome fetal del alcoholismo, síndrome de frágil X, desnutrición y efectos secundarios de algunos medicamento (anticonvulsivos, antihistamínicos, broncodilatadores, o corticoides), retraso mental, desorden de desarrollo persistente (como autismo). Encefálica post-infecciosa o post-traumática, desórdenes neuro-degenerativos progresivos, esquizofrenia, desórdenes epilépticos, problemas de la tiroides, síndrome de Tourette, y phenylketonuria sin intervención. (12)

Enfermedades conjuntas y problemas asociados con el diagnóstico de TDAH

El diagnóstico del TDAH puede ser complicado. Aunque los síntomas son delineados relativamente específicos basados en los criterios del DSM-IV, puede haber un problema en la determinación de una diagnosis definitiva debido a la frecuencia de las condiciones conjuntas. Manifestaciones de enfermedades conjuntas de los pacientes afectarán diagnosis, pronóstico y el tratamiento. Por esta razón, la atención cuidadosa se debe dar a las deficiencias cognoscitivas, emocionales, del comportamiento y sociales. Debido a que las cosas comunes suceden con frecuencia, la ansiedad, los desórdenes del comportamiento, el aprendizaje y del humor se deben revisar rutinariamente.

Dos de cada tres individuos diagnosticados con TDAH tienen otro desorden psiquiátrico del Eje (Axis) I de diagnóstico. Uno de cada dos tiene un desorden de oposición-desafiante o desorden de la conducta. Uno de cada tres tendrá un desorden del humor o de ansiedad. Uno de cada dos tendrá deficiencia de coordinación motora. Por lo menos uno de cada tres niños con TDAH tiene un desorden de aprendizaje o de la comunicación. La investigación indica que cuando hay una enfermedad conjunta del TDAH con el déficit de aprendizaje se dobla el riesgo de bajo aprovechamiento académico, de la baja autoestima y comportamiento delincuente. Además, uno de cada tres puede tener síndrome de Tourette como enfermedad como problema colateral.

Cincuenta por ciento de individuos con TDAH tendrán una o dos condiciones de grupo de enfermedades conjuntas. Por lo tanto, cualquier plan del tratamiento debe incluir



intervenciones apropiadas para tratar estos problemas. Es raro que una medicina sea suficiente para resolver todos los síntomas que se presentan cuando existe una enfermedad colateral (13).

Características positivas de TDAH

Existen aspectos positivos al tener TDAH. Las características deseables de TDAH proporcionan las ventajas potenciales que pueden compensar las limitaciones que acompañan al TDAH. Si un niño recibe apoyo apropiado, los rasgos siguientes de TDAH se pueden traducir en características valiosas para obtener una vida adulta productiva de adulto:

- Persistencia (mientras la autoestima permanece intacta, los individuos con TDAH tienden a exhibir una mayor propensión para recobrase al experimentar obstáculos, comentarios negativos o fracaso

- Aceptando y perdonando a otros. (Los individuos con TDAH tienden a aceptar y perdonar a otros sin guardar resentimientos ni envidia)
- Curiosidad (los individuos con TDAH tienden a exhibir una curiosidad que conduce a enfoque en grados muy altos)
- Intuición. (Las emociones fuertes combinadas con el enfoque a grados altos, pueden conducir a un individuo de TDAH a tener respuestas emocionales considerando sensiblemente a las personas y a las situaciones)
- Nivel de alta energía. (La campaña de reclutamiento del ejército en Estados Unidos indica, «hacemos más hasta las 9:00a.m. que la mayoría de la gente hace hasta el mediodía», puede ser debido a que el mayor porcentaje de individuos con TDAH tienen mas profesiones militares que en cualquier otra profesión
- Imaginación (Los individuos con TDAH demuestran a menudo una tendencia a tener ideas creativas y gran imaginación)
- Memoria de largo plazo a menudo fuera de lo común. (Recuerdan acontecimientos lejanos y puntos aparentemente triviales que se pueden pasar por alto por otros, son recordados a menudo en gran detalle por los individuos con TDAH)
- Aprecian retos y cambio. (Los individuos de TDAH tienden a ser menos temerosos y toman riesgos. Están predispuestos para enfrentar problemas sin rendirse)(14)

¿Tratar o no tratar? ¡Ésa es la pregunta!

Individuos con TDAH que no han sido identificados y/o sin tratamiento tienen un aumento de posibilidad de experimentar la disfunción educativa, la disfunción en la familia, problemas sociales, y de la baja autoestima. Los efectos a largo plazo son potencialmente devastadores no sólo para el individuo sino también para la sociedad, en términos de pérdida de productividad y del ajuste social. Incluso los criterios de diagnóstico describen solamente y en forma específica los aspectos negativos del TDAH. Los aspectos positivos del síndrome se pasan por alto generalmente.





Los individuos que presentan síntomas típicos del TDAH, han sido juzgados y castigados desde la edad temprana. Las cosas que hicieron mal, se podrían haber hecho mejor si los individuos tan sólo se hubieran esforzado más. Este mensaje negativo escuchado repetidamente tiende a crear un ciclo de inseguridad de sí mismo, miedo de ser insuficiente y sentido de fracaso. La consecuencia a menudo es baja autoestima. Se debe de acentuar de manera categórica el no afectar la autoestima. Sin la intervención adecuada, muchos individuos con TDAH están en riesgo de desarrollar alcoholismo o abuso de otras sustancias adictivas, inmadurez emocional, y dificultades de relaciones interpersonales. (15).

Un acercamiento multimodal al tratamiento

Debido a que el TDAH es una condición compleja, un acercamiento multimodal comprensivo para su control es esencial. Al tratar TDAH, el tratamiento médico, modificación del comportamiento, la intervención educativa y el asesoramiento psicológico son consideraciones importantes. Porque TDAH es una «inhabilidad de desarrollo» para la cuál allí no existe curación, si usted está tratando a niños o adultos, el tratamiento acertado debe abarcar los aspectos del comportamiento, educativos, médicos, psicológicos y sociales en la vida del paciente. Todos los pacientes no manifestarán TDAH de manera semejante. Asimismo, el plan del tratamiento no consistirá de las mismas estrategias de intervención para cada paciente. Algunos pacientes serán más impulsivos, mientras que otros son más distraídos o hiperactivos. Cada caso requiere intervenciones particulares dependiendo del comportamiento específico. El TDAH se puede incluso manifestar en algunos individuos como bajo nivel de actividad o letargo. La meta del tratamiento debe ser mejorar la calidad de la vida mientras que se protege la autoestima y se cultiva un sentido de la capacidad social.

Un plan de tratamiento eficaz debe incluir:

1. Educación para los padres (para que ellos puedan entender la base neurobiológica del TDAH)
2. Entrenamiento para los padres (para ayudar a los padres a aprender las estrategias de la modificación de comportamiento que ayudará al niño a obtener auto control)
3. Estrategias de intervención (ajustando el ámbito escolar para acomodar las necesidades educativas y estilos que requiere el personal educativo escolar para manejar niños con TDAH)
4. Terapias de comportamiento y cognoscitivas (ayudar al individuo a realizar reflexión, auto control y habilidad de sobreponerse)
5. Grupos de apoyo
6. Evaluar y tratar problemas conjuntos
7. Tratamiento médico

(Ochenta por ciento de todos los niños que manifiestan los problemas del comportamiento o de aprendizaje causados por TDAH se benefician de la medicación psicoestimulante. El veinte por ciento que no se benefician de la medicación, tendrán en su mayoría una enfermedad conjunta, la cual responda a otra farmacoterapia).

La eficacia del tratamiento será relacionada directamente con el grado al cual:

1. Se reconozca la naturaleza biológica del síndrome
2. La resolución a las necesidades de apoyo para la familia
3. Encontrar solución a los problemas escolares
4. El manejo correcto de las enfermedades conjuntas
5. Consolidar la autoestima del paciente



Sin un plan eficaz para el manejo del comportamiento para ayudar al niño con TDAH a que modifique su comportamiento; el tratamiento no dará lugar a una mejoría óptima en términos de una disminución del comportamiento disfuncional. (15)

Los individuos que tienen carencias de las habilidades de comportamiento deseados, tienen como resultado carencias que son necesarias para el ajuste académico y social adecuado. La medicación, sola, no enseña los comportamientos apropiados para hacer frente a las opciones de la vida. Sin embargo, la medicación conjuntamente con el entrenamiento apropiado de la modificación del comportamiento puede facilitar el establecer de una rutina para el comportamiento social competente. El papel de la medicación es ayudar al niño a ganar autodominio para no controlar al niño. La medicación ayuda al individuo a responder fácilmente a las señales sociales y a las oportunidades educativas. Para que el plan de tratamiento tenga éxito es vital que el niño sea considerado responsable de su comportamiento

Cuando se logra esto mediante la medicación se puede esperar la facilitación de la mejora del comportamiento que se sostiene en un cierto plazo, incluso una vez que el individuo no está en medicación. La meta es que el cerebro reciba suficiente refuerzo para seguir el patrón preferido del comportamiento. Esto provee al individuo de una memoria para que se sienta en control de sus impulsos; así se consigue más facilidad en el control de uno mismo. Una vez que se trate la depresión, el insomnio se resolverá. El problema del rebote de la tarde es resuelto a menudo agregando una dosis después de la escuela.

CONCLUSIÓN

El TDAH es un síndrome crónico que puede producir problemas del ajuste incluso en edad adulta. Los individuos con TDAH y sus familias necesitan un sistema de apoyo y recursos disponibles para ayudarles a enfrentar las complicaciones que potencialmente pueden resultar a consecuencia del síndrome. Un acercamiento multimodal al tratamiento debe incluir el planeamiento para asegurar un ambiente claramente estructurado en el hogar y la escuela donde se tengan expectativas del comportamiento definidas y reforzadas con un plan apropiado de la modificación del comportamiento. La estructura apropiada del salón de clase es absolutamente vital para que el plan del tratamiento sea exitoso. Quizás sea necesario el tener a disposición tutores y ayuda adicional que contribuyan al desarrollo de habilidades de organización.

Los mejores resultados crecerán a través de un acercamiento de equipo que incluye el hogar, la escuela, las personas a cargo del cuidado de los niños, y médicos que trabajan juntos para obtener mejor interés del niño. Las personas a cargo del cuidado de la salud mental tienen la responsabilidad de educar a clientes y a sus familias sobre TDAH y de atacar los mitos que rodean sus causas y tratamiento. Aunque la medicación es primordial para el tratamiento apropiado, debe ser entendido claramente que la medicación como único recurso no es una intervención adecuada. Sin un plan que incluya estrategias de la modificación del comportamiento, la eficacia de la medicación será limitada. De la misma manera, la psicoterapia sin la medicación y la modificación del comportamiento tiene un valor muy limitado. A pesar de un esfuerzo de comercialización que intentaron cambiar la dieta del niño o agregar el suplemento alimenticio, tal como pycnogenol, alga, o las vitaminas no tendrá ningún efecto apreciable para disminuir los comportamientos negativos asociados a TDAH. Aunque hay quienes piensan que la acupuntura y la quiropráctica pueden tratar TDAH, ni una ni otra han demostrado ningún tipo de eficacia en estudios controlados. (15)

De todos los tratamientos que son ineficaces para tratar al TDAH, el castigo físico es el más destructivo. El castigo físico debe ser evitado. Los niños con TDAH tendrán la tendencia a demostrar desafío y comportamiento agresivo hacia otros en respuesta al castigo físico como forma de disciplina. Aunque los golpes pueden producir la conformidad temporal, las emociones que experimenta el niño debido a los golpes tenderán a tener un impacto seriamente negativo en la autoestima y su entendimiento de lo que constituye comportamiento social aceptable. El reconocer que las formas típicas de disciplina tienden a fracasar con un niño con TDAH es un paso crucial. Los padres deben ser proporcionados con alternativas al azote o al mal trato.





Table I

Estrategias del manejo del comportamiento para el hogar y la escuela:

- Un sistema de refuerzo positivo se debe iniciar para generar comportamientos deseables. (Los refuerzos verbales deben identificar el comportamiento que usted desea animar).
- El comportamiento inaceptable se debe controlar con técnicas de consecuencias lógicas en lugar del castigo físico.
- Evite intentar razonar con el niño- evite dar al niño más de una orden a la vez.
- Enseñe habilidades de organización.
- Evite las amenazas - sea constante con disciplina.
- Evite preguntar al niño, «por qué hiciste esto?»
- Comuníquese con el niño cara a cara y mirando hacia los ojos.
- Toque al niño cuando usted está hablando con él/ella. (Esto ayudará al niño a prestar atención a lo que usted está diciendo, proceda usando señales verbales con suavidad mientras que toca al niño en el hombro).

Table II

Estrategias para modificar el ambiente de escuela

- Proporcione un lugar de estudio reservado para el niño.
- Aleje al niño de distracciones.
- Coloque el escritorio del niño al frente, dentro del alcance de los brazos del profesor.
- Divida las tareas en una serie de trabajos más pequeños.
- El tiempo de los períodos del trabajo deben ser cortos a manera que el niño pueda mantener atención sin aburrirse o desesperarse.

REFERENCIAS

1. Barkley R A. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press; 1990.
2. Quinn PO. *Attention Deficit Disorder: Diagnosis and Treatment from Infancy to Adulthood*. New York: Brunner / Mazel, Inc.; 1997.
3. Taylor JF. *Helping your Hyperactive /Attention Deficit Child*. 2nd edition. Rocklin, CA: Prima Publishing; 1994.
4. Barkley RA, et al. Frontal lobe functions in attention deficit disorder with and without hyperactivity: A review and research report. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1992;20:163-188.
5. Voeller KS. What can neurological models of attention, intention and arousal tell us about ADHD? *Journal of Neuro psychiatry* 1991;3(2),209-216.
6. Reiff M, Banez G, Culbert T. Children who have attentional disorders: Diagnosis and evaluation. *Pediatrics in Review*. 1993;14:455-465.
7. Matson J. (Editor). *Handbook of Hyperactivity in Children*. Boston: Allyn and Bacon; 1993.
8. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. (DSM-IV). Washington, D.C.: American Psychiatric Association; 1994.
9. Hallowell EM, Ratey JJ. *Driven to Distraction*. New York: Pantheon Books; 1993.
10. Rostrain A. Attention deficit disorders in children and adolescents. *Pediatric Clinics of North America*. 1991;38:607-635
11. Biederman J, et al. Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. *Am J Psychiatry* 1991;148:564-577.
12. Cops SC. *The Attending Physician: Attention Deficit Disorder.(A Guide for Pediatricians and Family Physicians)* Atlanta: SPI Press; 1992.
13. Ingersoll BD, Goldstein S. *Attention deficit disorder and learning disabilities: Realities, myths and controversial treatments*. New York: Doubleday; 1993.
14. Braswell L, Bloomquist M. *Cognitive-Behavioral Therapy with TDAH Children: Child, Family and School Interventions*. New York: Guilford Press; 1991.
15. Mosier WA. Attention Deficit / Hyperactivity Disorder: Separating Fact from Fallacy. *Advance for PAs*. 1997;5(2):14-21.



Sin un plan eficaz para el manejo del comportamiento para ayudar al niño con TDAH a que modifique su comportamiento; el tratamiento no dará lugar a una mejoría óptima en términos de una disminución del comportamiento disfuncional. (15)

Los individuos que tienen carencias de las habilidades de comportamiento deseados, tienen como resultado carencias que son necesarias para el ajuste académico y social adecuado. La medicación, sola, no enseña los comportamientos apropiados para hacer frente a las opciones de la vida. Sin embargo, la medicación conjuntamente con el entrenamiento apropiado de la modificación del comportamiento puede facilitar el establecer de una rutina para el comportamiento social competente. El papel de la medicación es ayudar al niño a ganar autodominio para no controlar al niño. La medicación ayuda al individuo a responder fácilmente a las señales sociales y a las oportunidades educativas. Para que el plan de tratamiento tenga éxito es vital que el niño sea considerado responsable de su comportamiento

Cuando se logra esto mediante la medicación se puede esperar la facilitación de la mejora del comportamiento que se sostiene en un cierto plazo, incluso una vez que el individuo no está en medicación. La meta es que el cerebro reciba suficiente refuerzo para seguir el patrón preferido del comportamiento. Esto provee al individuo de una memoria para que se sienta en control de sus impulsos; así se consigue más facilidad en el control de uno mismo. Una vez que se trate la depresión, el insomnio se resolverá. El problema del rebote de la tarde es resuelto a menudo agregando una dosis después de la escuela.

CONCLUSIÓN

El TDAH es un síndrome crónico que puede producir problemas del ajuste incluso en edad adulta. Los individuos con TDAH y sus familias necesitan un sistema de apoyo y recursos disponibles para ayudarles a enfrentar las complicaciones que potencialmente pueden resultar a consecuencia del síndrome. Un acercamiento multimodal al tratamiento debe incluir el planeamiento para asegurar un ambiente claramente estructurado en el hogar y la escuela donde se tengan expectativas del comportamiento definidas y reforzadas con un plan apropiado de la modificación del comportamiento. La estructura apropiada del salón de clase es absolutamente vital para que el plan del tratamiento sea exitoso. Quizás sea necesario el tener a disposición tutores y ayuda adicional que contribuyan al desarrollo de habilidades de organización.

Los mejores resultados crecerán a través de un acercamiento de equipo que incluye el hogar, la escuela, las personas a cargo del cuidado de los niños, y médicos que trabajan juntos para obtener mejor interés del niño. Las personas a cargo del cuidado de la salud mental tienen la responsabilidad de educar a clientes y a sus familias sobre TDAH y de atacar los mitos que rodean sus causas y tratamiento. Aunque la medicación es primordial para el tratamiento apropiado, debe ser entendido claramente que la medicación como único recurso no es una intervención adecuada. Sin un plan que incluya estrategias de la modificación del comportamiento, la eficacia de la medicación será limitada. De la misma manera, la psicoterapia sin la medicación y la modificación del comportamiento tiene un valor muy limitado. A pesar de un esfuerzo de comercialización que intentaron cambiar la dieta del niño o agregar el suplemento alimenticio, tal como pycnogenol, alga, o las vitaminas no tendrá ningún efecto apreciable para disminuir los comportamientos negativos asociados a TDAH. Aunque hay quienes piensan que la acupuntura y la quiropráctica pueden tratar TDAH, ni una ni otra han demostrado ningún tipo de eficacia en estudios controlados. (15)

De todos los tratamientos que son ineficaces para tratar al TDAH, el castigo físico es el más destructivo. El castigo físico debe ser evitado. Los niños con TDAH tendrán la tendencia a demostrar desafío y comportamiento agresivo hacia otros en respuesta al castigo físico como forma de disciplina. Aunque los golpes pueden producir la conformidad temporal, las emociones que experimenta el niño debido a los golpes tenderán a tener un impacto seriamente negativo en la autoestima y su entendimiento de lo que constituye comportamiento social aceptable. El reconocer que las formas típicas de disciplina tienden a fracasar con un niño con TDAH es un paso crucial. Los padres deben ser proporcionados con alternativas al azote o al mal trato.





Table I

Estrategias del manejo del comportamiento para el hogar y la escuela:

- Un sistema de refuerzo positivo se debe iniciar para generar comportamientos deseables. (Los refuerzos verbales deben identificar el comportamiento que usted desea animar).
- El comportamiento inaceptable se debe controlar con técnicas de consecuencias lógicas en lugar del castigo físico.
- Evite intentar razonar con el niño- evite dar al niño más de una orden a la vez.
- Enseñe habilidades de organización.
- Evite las amenazas - sea constante con disciplina.
- Evite preguntar al niño, «por qué hiciste esto?»
- Comuníquese con el niño cara a cara y mirando hacia los ojos.
- Toque al niño cuando usted está hablando con él/ella. (Esto ayudará al niño a prestar atención a lo que usted está diciendo, proceda usando señales verbales con suavidad mientras que toca al niño en el hombro).

Table II

Estrategias para modificar el ambiente de escuela

- Proporcione un lugar de estudio reservado para el niño.
- Aleje al niño de distracciones.
- Coloque el escritorio del niño al frente, dentro del alcance de los brazos del profesor.
- Divida las tareas en una serie de trabajos más pequeños.
- El tiempo de los períodos del trabajo deben ser cortos a manera que el niño pueda mantener atención sin aburrirse o desesperarse.

REFERENCIAS

1. Barkley R A. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press; 1990.
2. Quinn PO. *Attention Deficit Disorder: Diagnosis and Treatment from Infancy to Adulthood*. New York: Brunner / Mazel, Inc.; 1997.
3. Taylor JF. *Helping your Hyperactive /Attention Deficit Child*. 2nd edition. Rocklin, CA: Prima Publishing; 1994.
4. Barkley RA, et al. Frontal lobe functions in attention deficit disorder with and without hyperactivity: A review and research report. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1992;20:163-188.
5. Voeller KS. What can neurological models of attention, intention and arousal tell us about ADHD? *Journal of Neuro psychiatry* 1991;3(2),209-216.
6. Reiff M, Banez G, Culbert T. Children who have attentional disorders: Diagnosis and evaluation. *Pediatrics in Review*. 1993;14:455-465.
7. Matson J. (Editor). *Handbook of Hyperactivity in Children*. Boston: Allyn and Bacon; 1993.
8. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. (DSM-IV). Washington, D.C.: American Psychiatric Association; 1994.
9. Hallowell EM, Ratey JJ. *Driven to Distraction*. New York: Pantheon Books; 1993.
10. Rostrain A. Attention deficit disorders in children and adolescents. *Pediatric Clinics of North America*. 1991;38:607-635
11. Biederman J, et al. Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders. *Am J Psychiatry* 1991;148:564-577.
12. Copps SC. *The Attending Physician: Attention Deficit Disorder.(A Guide for Pediatricians and Family Physicians)* Atlanta: SPI Press; 1992.
13. Ingersoll BD, Goldstein S. *Attention deficit disorder and learning disabilities: Realities, myths and controversial treatments*. New York: Doubleday; 1993.
14. Braswell L, Bloomquist M. *Cognitive-Behavioral Therapy with TDAH Children: Child, Family and School Interventions*. New York: Guilford Press; 1991.
15. Mosier WA. Attention Deficit / Hyperactivity Disorder: Separating Fact from Fallacy. *Advance for PAs*. 1997;5(2):14-21.



El acompañamiento terapéutico y los dispositivos alternativos de atención en salud mental

Gustavo Pablo Rossi
Universidad de Buenos Aires

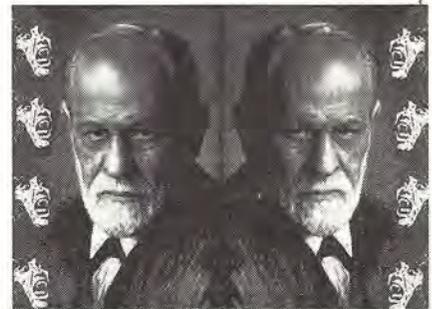
VARIACIONES DE LA TÉCNICA, EN EL ENTRAMADO DE UNA POLÍTICA

Al realizar una aproximación al acompañamiento terapéutico, es necesario conceptualarlo no simplemente como un *recurso* técnico sino en una dimensión más amplia, en tanto nos permite repensar las condiciones de los tratamientos en Salud Mental, la *Política* que se pone en juego en este campo, y la clínica que podemos sustentar en numerosos casos de difícil abordaje, que no se equiparan al clásico paciente de consultorio (si lo hay), ni a la tradicional asistencia psiquiátrica institucional.

Destaquemos para esto lo que sucedía en Argentina a finales de los años '60, en el terreno científico-cultural: la actividad que se denominará *acompañamiento terapéutico* comienza allí con el abono de un conjunto de propuestas conceptuales, clínicas, comunitarias, y hasta político-sociales que promueven una *nueva significación de la locura, y de sus posibilidades de tratamiento*. El psicoanálisis, la psiquiatría comunitaria, la antipsiquiatría, y las experiencias ligadas a los grupos operativos, el psicodrama, la psicología social de la época, tendrán fuerte incidencia en los profesionales de la salud mental, y en aquellos que participan del entorno asistencial (trabajadores de la institución hospitalaria, organizaciones de la comunidad, familiares de pacientes, etc.). Estas condiciones distintivas, sumadas a los avances de la psicofarmacología, fueron permitiendo entonces una gama de esquemas alternativos al *hospital psiquiátrico*, así como dispositivos terapéuticos *por fuera* del tiempo y del espacio institucional.

El acompañamiento terapéutico (AT) tuvo una fuerte inscripción, por ejemplo, junto al *Hospital de Día* como un dispositivo paradigmático que posibilita desde lo empírico ese entrecruzamiento en las tentativas de investigación, sobre conceptos que hacen al *lazo del sujeto psicótico con su entorno*, y la inserción social a veces dejada de lado, también en diversos casos con problemáticas ligadas a las adicciones, las depresiones severas, los trastornos llamados de la conducta alimentaria, entre otros pacientes con *perturbaciones psíquicas severas*. Por otra parte, el AT se utiliza desde aquellos años en la *internación domiciliaria*, con variaciones, cuando se estima pertinente (y contraproducente una internación psiquiátrica).

Igualmente quiero presentar aquí interrogantes que aún siguen suscitando debates no resueltos: ¿Qué hacer frente al desborde emocional de un paciente en situación de crisis extrema? ¿Es únicamente la institución psiquiátrica donde puede contenerse un "brote" psicótico, una depresión aguda, o la reiteración de impulsiones en una *demanda ausente de palabras*...? Pueden decirme: pero cómo afrontar ese padecimiento desmedido, sin dejar de considerar el riesgo que implica para la propia existencia del sujeto, o la de sus semejantes. Como contrapartida: ¿Qué institución para alojar la "locura"? Luego: ¿qué efectos produce la institución y cual es el deterioro "propio" de la estructura clínica? Y,





en perspectiva: cómo plantear la externación, el tratamiento posible al salir del *amparo* institucional.

Un representante de ese movimiento científico-cultural de los '60, el Dr. Armando Bauleo -quien trabajó junto a Enrique Pichon Riviere¹ en diversas experiencias colectivas innovadoras en Salud Mental, con una "mirada que iba más allá de lo individual"-, refiriéndose a una de las aristas que tiene el tema, afirma: "Parecería que la internación tiene que ser siempre en el manicomio. Sin embargo, tendría que hacerse en salas de hospitales generales y no una internación por veinte años. No existe crisis de veinte años. Las crisis en una o dos semanas se fueron. ¿Y entonces, por qué tiene que estar internado? ¿Para hacer qué cosa? O sea, no hay noción, si uno la piensa con un sentido común, que justifique que un tipo tiene que estar dentro de un manicomio treinta o cuarenta años. ¿Para hacer qué? Porque no es cierto que esté permanentemente en tratamiento; el mismo tratamiento que hace ahí podría hacerlo en la calle, si le dan una pastilla a la mañana... ¿Para qué está todo el día encerrado? Pidiendo monedas, fumando como un animal (...) No hay justificación en estos momentos, más con los nuevos fármacos, con las nuevas psicoterapias: psicoterapia grupal, familiar, psicodrama. Pero todo esto, todavía, no está totalmente instalado en la sociedad. "Ni tampoco está instalado -dice luego, con acierto- entre los psiquiatras, los psicólogos y los psicoanalistas. Y entiende que deben trabajarse los prejuicios de la sociedad, qué imagen existe de la enfermedad mental, y qué se hace con aquel que padece dicha "enfermedad". Por su parte es importante pensar hasta qué punto los profesionales de este campo pueden "despegar" de esos prejuicios, y ponerlos a trabajar, ya que hay un ida y vuelta entre una sociedad determinada y la manera de abordar la "locura", por quienes desde particulares paradigmas científicos-técnicos están "especializados" en llevar adelante su tratamiento. "...estamos tratando que siempre el tipo, le pase lo que le pase, siga siendo un ciudadano. No deje de ser ciudadano, porque, ¿quién lo incapacita para ser ciudadano? ¿Por qué está mal? Todo eso llevó a hacer pensar este problema, la desmanicomialización. Al no quedarse ahí toda la vida tirado, estamos pensando y se sigue pensando sobre todas estas dificultades" (Bauleo, 2004).



TIEMPOS, ESPACIOS, MODALIDADES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO TERAPÉUTICO

Un sujeto afectado por la *locura*, considerada en sus múltiples manifestaciones -en un sentido que no se restringe al diagnóstico de *psicosis*-, encuentra perturbada la relación que tenía con el *espacio público*, su vínculo con los otros, con la calle, con los lugares que frecuentaba en la ciudad, esto es, con aquello que denominamos su "*ecología*". Incluso antes de toda internación institucional, aparece empujado al *encierro* propio, asustado, en su habitación, con dificultades para salir de su casa, a veces hasta de su cama, de un mundo que ve cada vez más estrecho. Porque le resulta agresivo y perturbador el movimiento urbano, o porque en ese espacio público aparece perdido, *desorientado*, lo cual muchas veces se conjuga con su intento de agresión hacia quienes *lo rodean*, su impulso hacia la ruptura con el tejido social, su *refugio* en el aislamiento (Rossi, 2004). Hasta la presencia familiar puede resultar amenazante, intrusiva, y sabemos que esa cercanía de lo familiar en ocasiones se conjuga -de manera especial- con *lo siniestro*.

En Adrián, un paciente que recientemente atendimos con el equipo, la voz y la presencia de la madre lo llevaba en ese tiempo de crisis a ensimismarse de tal manera, buscando la desconexión del mundo, que literalmente cortaba con todo elemento que lo ligara al *afuera*: pasó de no atender el teléfono a romper los cables del mismo y a desconectar el timbre de su departamento, cerrar las persianas de todas las ventanas, poner música hasta aturdirse; como una forma de interrumpir esa irrupción de una madre que le resultaba intolerable. Esto también tenía consecuencias, en distintas esferas de su vida cotidiana, ya que en momentos así no comía ni se procuraba comida, dejaba las actividades académicas en las que se encontraba, no veía amigos, no iba a las sesiones con su analista, etc. Debido a que este paciente vivía solo, el analista se planteó la cuestión de *qué hacer* ante una situación que venía tornándose más riesgosa. Por una



parte, la suya era la única presencia que Adrián toleraba, por esos días, en su departamento. Pero no alcanzaba con esto, ni siquiera para sostener el tratamiento. Se le indica inmediatamente medicación psicofarmacológica, y después de un tiempo se incluye también acompañamiento terapéutico, en este caso como una forma de mediatizar, de hacer de "bisagra", entre aquel ensimismamiento y el mundo, delimitándose a su vez algún tope con *eso* que desde la silueta maternal se le volvía terrible, amenazante. La presencia de dos acompañantes algunas horas cada día, permitió en el espacio cotidiano una interlocución con alguien que sin llegar a ser un extraño tampoco era un miembro de su familia, ni su madre, ni su hermana.

La intervención del AT, entonces, se realiza para que el dispositivo -el trabajo analítico que se venía realizando, con sus particularidades- pudiera sostenerse, reconstruirse, en un marco tendiente a evitar una internación, la cual hubiera sido inexorable por un agravamiento del estado de perturbación psíquica.

El acompañante permite muchas veces una presencia cercana, que no es la del amigo o familiar, precisamente cuando el terapeuta² a cargo considera que la interrelación con la familia no es conveniente en determinadas situaciones, al menos sin "mediaciones". O cuando se observa que el grupo de pertenencia habitual no puede hacerse cargo del estado del paciente, por su angustia, por su agresividad, etc. Resulta común esta descripción: que los familiares y amigos buscan explicaciones y se encuentran con angustia; intentan comprender y se sienten incomprendidos; experimentan la impotencia y la frustración ante los reclamos, las preguntas, las demandas imperiosas del ser querido que se aleja repentinamente, los convierte en un enemigo imaginario, perseguidor, salvador, o una de las infinitas figuras en que se deposita la locura...

En otra ocasión, se incluye al equipo de AT ante la agresividad en el vínculo entre una adolescente con problemas de adicciones y sus padres, que era reflejo de una dinámica vincular que venía provocando fuertes conflictos desde hacia años. La joven, debido a elementos de su historia familiar, quedaba como aquel miembro del hogar que siempre era marginada y criticada, respondiendo con episodios impulsivos, en uno de ellos de tal autoagresión que debió ser hospitalizada. Al tiempo de concretarse su retorno al domicilio, el trabajo progresivo del AT fue permitiendo desde ese espacio que las *condiciones para un trabajo terapéutico inicial* se fueran generando, debido a que con otro *clima* no podía darse³. Luego del inicio del tratamiento de psicoterapia, con la presencia de ese tercero extra-familiar -que aquí se encarna en los acompañantes terapéuticos- se genera en el trato cotidiano una cierta "toma de distancia", lo cual resulta pacificador. Cuando ese vínculo con el espacio de psicoterapia se consolidó, paulatinamente con ciertos cambios que se producían en esta paciente y en las relaciones familiares, se fueron reduciendo las horas de acompañamiento, hasta suprimirse.



Como vimos en las dos viñetas anteriores, la inclusión de manera precisa del acompañamiento terapéutico puede plantearse, en síntesis: 1-Con el objetivo de **ayudar a construir las condiciones** para que el dispositivo de tratamiento se ponga en marcha, como sucedió en el caso anteriormente referido. 2- De manera frecuente es utilizado para **sostener ese dispositivo**, en momentos de crisis severas, ante situaciones de urgencia subjetiva. 3- Una tercera instancia la vemos en nuestra experiencia en aquellos casos en que se necesita **destrabar** -si vale la imagen-, o **relanzar**, el trabajo propio de un tratamiento, que aparece **atascado**: suele decirse que ahí "no pasa





nada", luego de un tiempo relativamente prolongado, observándose un cierto *aplastamiento de la subjetividad* (aunque no sean siempre pacientes *cronificados*, ni abordajes institucionales).

Subrayemos que no se trata de un recurso aislado, que se implemente de manera generalizable, en cualquier momento y en cualquier caso. Se evaluará en función de la singularidad del padecimiento, y de cada etapa del tratamiento⁴. Implica una construcción *artesanal*, desde un equipo interdisciplinario o un terapeuta que en su estrategia de abordaje otorgue relevancia a lo que suceda con esos vínculos, esas redes, la agresión o el sentimiento de sentirse agredido, sin dejar esto librado a una supuesta *evolución espontánea*. El AT se *interna* con su tarea tanto allí donde el sujeto ha perdido su orientación temporo-espacial, en un momento de desborde afectivo, como para ofrecerse como *mediador, guía, o amistoso componedor* en ese encuentro/desencuentro, entre alguien aquejado por la locura (que es singular) y su *prójimo*, su barrio, su ciudad, los lugares donde podría estudiar, trabajar o divertirse... Lugares que en cierta coyuntura crítica le resultan intolerables, lo hacen sentirse como un "*trapecista sin red*"⁵, al borde de la cornisa.

Y podemos establecer en paralelo con el acompañamiento el lugar de la medicación psicofarmacológica, como herramientas que con sus diferencias pueden ayudar a limitar ese sufrimiento en exceso, y a contener el desborde, la agitación, etc. Se trata, en este punto, de ubicar algo del orden de una estrategia y una política, donde los recursos sean utilizados para favorecer a que la palabra advenga, y no para *taponar* aquello que ese sujeto sufriente expresa con su decir, y con sus actos. Cuando la hora y el ámbito del consultorio no alcanza, con el acompañamiento se ofrece - por la vía de un semejante que no sólo contiene sino que facilita ese acceso a la palabra- la apertura de espacios de cierto orden simbólico, que se inscriba como alternativa a la actuación, ante la desesperación de las imágenes que desencadenan la violencia.

LA REHABILITACIÓN SOCIAL: LO SINGULAR POR FUERA DE LA SERIE

Finalmente ubicamos en otra instancia al AT como *apoyo en un proceso de externación*, y en la *tarea de reinserción social*, sobre aquel *territorio público* donde toda articulación se ve deteriorada. En un dispositivo donde se trabaje lo relativo a la *particularidad* de la *rehabilitación social*, consignemos que debemos diferenciar también entre las características de la posición del acompañante terapéutico y la intervención del trabajador/asistente social. El AT intenta aportar al proceso de la cura, en ese *extra-muros* por fuera del hospital o del hogar, ampliando con otras herramientas (para el terapeuta y el paciente) ese tratamiento. En un sujeto que podemos graficar como *herido* en su capacidad de vincularse, buscamos favorecer alguna salida del *lugar* que lo cronifica en una "enfermedad", que aumenta su gravedad, o lo expone en su *falta de defensas* (psíquicas en este caso), frente a situaciones que hacen a su cotidianidad. Un primer paso será simplemente que pueda *aliviar* el dolor que lo inmoviliza, y reforzar sus posibilidades de acceder a algún *bienestar*, lo cual no debemos suponer que es tan simple, ni tan insignificante.

En este punto, no se trata de imponerle un standard de rehabilitación, ni forzarlo a que transite por *círculos* recreativos o talleres laborales *convenientemente* cerrados, en serie; sino de diseñar una estrategia que otorgue relevancia a las consecuencias que tiene para cada paciente la competencia desmesurada a la que fuerza el mercado, al empujar a ese *ciudadano* segregado hacia un *margen*, cuando no al encierro que llega a suprimir tajantemente sus *derechos civiles*, estigmatizado bajo la etiqueta de la *enfermedad mental*. Nos preguntamos: ¿De qué *sujeto* podemos hablar aquí, si no consideramos su lugar como *ciudadano*? Esto nos lleva nuevamente a pensar la inserción del Acompañamiento Terapéutico en el sistema de Salud Pública y Salud Mental. Sería necesario situar esta temática en el panorama socio-político de cada país, para entender *también* de qué estamos hablando al ocuparnos de las instancias posibles de inserción cotidiana de un sujeto, de la *realidad laboral*. Ante la fuerte *exclusión social* actual, acceder al circuito laboral resulta ya de por sí dificultoso para *todo* ciudadano que no tiene trabajo, con lo cual ese acceso se presenta casi inalcanzable para una persona que atraviesa un padecimiento psíquico importante. En este contexto el AT tiene una vía sobresaliente de intervención, en su posibilidad de articulación con las



redes comunitarias que puedan hilvanarse y con los recursos laborales-educativos, que deben re-crearse para cada caso, para componer de manera individualizada algo de esa ligazón entre lo Político y el sujeto-ciudadano, con los lazos sociales implicados en esto. Lo individualizado hace a la singularidad de ese vínculo con un otro, el AT, que de acuerdo a cómo se construya su lugar estará habilitado para orientar una búsqueda, o motivarla, o quedar estrictamente como testigo, desde la escucha, sin opinión "personal", sin juzgar, lo cual sabrán también que no es nada sencillo, y que no es sin consecuencias. En esta lectura, subrayemos que no será el acompañante terapéutico alguien que "sabe" cuál sería el bien del paciente, y qué tendría que hacer o dejar de hacer, a la manera de recetas, que indican qué es lo normal y qué es lo patológico. No se plantea como un "modelo" de salud mental, ni quiere serlo, como tampoco a mí entender lo sería el terapeuta, aunque la posición desde la cual organice su estrategia tendrá consecuencias para el lugar del acompañante.

En la perspectiva que sostengo, el AT opera como un apoyo para intentar restaurar aquello deteriorado en el sujeto, aunque sea en un pequeño punto que sirva de anclaje, de referencia. A manera de puente, o como una vía de entrada ante tantos lugares que el paciente percibe cerrados, y de los que trata de mantenerse alejado, en la soledad que funciona como barrera. Con el eco de algún texto de Winnicott, diría que puede hacer de facilitador del vínculo con el medio ambiente, cuando esto encuentra sus grietas, no ha sido facilitado, necesitando de un otro que ponga en escena algún espacio que funcione como transicional, y amortigüe efectos que pueden resultar devastadores. Ni tan lejos ni tan cerca, diría un viejo maestro, al referirse a la distancia que requiere cada ser humano en su contacto con los otros, tomando la metáfora del puercoespín...Distancia que no se estipula de antemano, aunque fácilmente se adose el calificativo de "desequilibrio", o de "anormalidad", cuando se padecen sus complicaciones.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA

1 Enrique Pichon Riviere: psicoanalista, fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina, pionero en la introducción del psicoanálisis en el Hospital, con desarrollos innovadores en el campo de lo grupal, la Psiquiatría y Psicología social.

2 Con este término me refiero aquí tanto al psicólogo, al psiquiatra, como al psicoanalista, sin entrar en consideraciones -que exceden las posibilidades de este artículo- en lo referente a las diferencias que tendrá la orientación del acompañamiento terapéutico según la dirección de la cura que se sustente desde esa instancia.

3 De hecho, con 18 años, en esta joven habían existido numerosos intentos de comenzar con tratamientos psicológicos y psiquiátricos -menos por iniciativa propia que por pedidos familiares-, los cuales se vieron frustrados desde las primeras entrevistas, o al poco tiempo. Datos similares suelen reiterarse en los pedidos de AT.

4 Es necesario graduar con precisión los momentos para intervenir, los tiempos de duración del esquema planteado, lo cual implica ir calibrando día a día las respuestas a los requerimientos y los obstáculos que aparezcan, los esfuerzos familiares, del entorno habitual, y del equipo profesional a cargo del caso. Su modalidad no es la misma cuando es reciente la crisis (en un momento "agudo"), que si se utiliza para mantener una continuidad ante esos "huecos" que pueden quedar entre distintas etapas del tratamiento (internación, centro de día, de noche, ambulatorio).

5 Según la notable expresión de J. C. Stagnaro al referirse al psicótico (en: *Acompañamiento Terapéutico*; Rossi, G. y Pulice, G., Edit. Polemos, Bs. As., 1997).

1. Bauleo, A. (2004). "De Pichon Riviere a Italia, y de lo grupal a la desmanicomialización", Entrevista en Revista Imago Agenda, Nro. 80, Bs. As.,

2. Bélanger, B., y Riou, L. (1997). "Delimitación del discurso delirante y lazo social", en: Tratar la psicosis, Apollón, W., Bergeron, D., Cantin, L.(comp.); Buenos Aires, Ed. Polemos.

3. Rabinovich, D. (1993). "Comentario de 'Acerca de la causalidad psíquica'", en La Angustia y el Deseo del Otro. Buenos Aires, Edit. Manantial.

4. Rivarola, G. (2002). "Acompañamiento terapéutico y función secretario", en: Eficacia clínica del Acompañamiento Terapéutico; Manson, F.; Rossi, G.; y otros (Compiladores). Buenos Aires, Edit. Polemos.

5. Rossi, G. (2003). "Historia del acompañamiento terapéutico: movimientos sociales y en Salud Mental en Argentina de los años '60, y surgimiento de esta práctica". Conferencia Inédita, Buenos Aires.

6. Rossi, G. (2004). "El Día, más allá del Hospital"; en: Hospital de Día – Particularidades de la clínica, Gustavo Bertran Comp.. Buenos Aires, Edit Minerva.

7. Stagnaro, J. C. (1997). Entrevista en: Acompañamiento Terapéutico; Rossi, G. y Pulice, G. Buenos Aires, Edit. Polemos.



Vivienda, identidad y migración en Michoacán

Catherine Rose Ettinger McEnulty

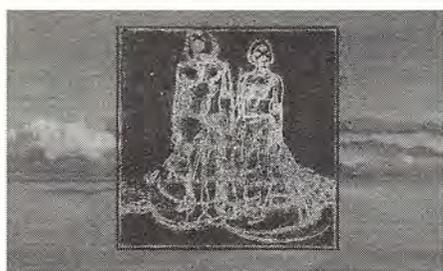
Salvador García Espinosa

Juan Alberto Bedolla Arroyo

Posgrado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

INTRODUCCIÓN

Ante la transformación y la pérdida vertiginosa de la arquitectura vernácula en los poblados históricos de nuestra entidad, surge una preocupación en algunos sectores de la población por su conservación. Las justificaciones de las acciones de conservación son diversas desde discursos basados en el concepto de la identidad y la tradición hasta aquellos que observan a los conjuntos como bienes con un potencial económico mediante el desarrollo turístico.



El fenómeno ha dado lugar a diversos intentos de explicación, destacando entre ellos, el culpar a la migración de los cambios en el hábitat tradicional. En este esquema se considera a la arquitectura nueva como resultado de la importación de modelos extranjeros, donde la experiencia del migrante en otro país lo indujera a traerse, junto con su camioneta, zapatos tenis y electrodomésticos, una nueva vivienda. Esta versión la consideramos reduccionista en dos sentidos. En primer lugar ignora factores económicos y sociales que han dificultado mantener la tradición constructiva local, entre ellos la escasez y el encarecimiento de materiales como la madera y la pérdida del saber tradicional en su empleo. En muchos poblados, la

ausencia de la población masculina ha incidido en la pérdida de conocimientos en sistemas de autoconstrucción. Es particularmente notable esto en relación con la fabricación del adobe, un conocimiento que se ha perdido en regiones que tradicionalmente se avalaban de este material en relación con actividades colectivas de construcción. En segundo lugar, este argumento suele conllevar un juicio sobre la nueva vivienda. Estos juicios abordan a la vivienda en su sentido objetual, dejando a un lado otras dimensiones como los procesos de significación que la engendraron. Para entender lo que sucede con las transformaciones, habrá que partir de una concepción de la vivienda en el marco de la tradición, en relación con la identidad, tomando en cuenta los procesos que la engendran.

No se duda de la relevancia de la migración en los cambios que se operan día a día en los poblados históricos de Michoacán, ni del papel que juegan las remesas en las "mejoras" de la vivienda. Sin embargo, el estudio de este fenómeno obliga a indagar en aspectos relativos al significado de la vivienda para quien emigra y a los cambios sociales en las comunidades de migrantes en relación con la estructura familiar.

Con la finalidad de asentar las bases para una discusión sobre los procesos involucrados en la modificación de la vivienda, hacemos algunas reflexiones sobre el papel de la vivienda más allá de sus funciones de cobijo. Teniendo en cuenta estos antecedentes, se indaga en los usos de la arquitectura en las comunidades de migrantes en su relación con la identidad. Por último se realizan algunas reflexiones tendientes a comprender el fenómeno de la transformación de la vivienda en los poblados históricos de la entidad en términos de cambios operados en el individuo y en la familia provocados en gran medida por los flujos migratorios internacionales.¹

LA CASA

La arquitectura juega un papel fundamental en la estructuración del espacio habitado. El acto de delimitar un espacio y el de construir, imponen un orden sobre el espacio natural; orientan y dan sentido a la vida cotidiana. Christian Norberg-Schulz afirmó:

*...la arquitectura complementa el medio físico con un medio simbólico—un medio ambiente de formas significativas...la vida humana no puede llevarse a cabo en cualquier sitio; presupone un sitio que representa el cosmos, un sistema de lugares significativos.*²

En la obra *Architecture. Presence, language and place*, el mismo autor ha postulado el papel primordial de la arquitectura como espejo de la presencia humana, “no resultado de las acciones humanas sino lo que concretiza el mundo que posibilita esas acciones”.³ Señala que “los edificios le acercan al hombre la tierra, como un paisaje habitado”.⁴ En este sentido, la arquitectura es lo que permite el desarrollo de la vida humana en todas sus dimensiones mediante el establecimiento de estructuras espaciales. La arquitectura “posibilita la memoria, la identificación y la orientación”.⁵ En este panorama resalta el papel particular de la vivienda, en este caso vernácula, ligada a un lugar específico y, a la identidad y orientación del ser humano.

Pareciera obligado para hablar de vivienda comenzar con Heidegger y el concepto de *heimlich*, lo familiar, lo hogareño que funge como ancla, central en la actividad de habitar. En Heidegger, habitar requiere de construcción (como proceso y como cosa) y a la vez, la construcción constituye nuestro sentido de habitar.⁶ La arquitectura, la vivienda crea al ser humano a la vez que es creado por él. Es notable el orden de los elementos en el ensayo citado de Heidegger, construir, habitar, pensar.

“La casa es el lugar que valida nuestras identidades individuales, el lugar que nos ofrece seguridad. Un hogar recoge lo personal y lo privado y es, por eso, el espejo del alma, un campo indivisible de la memoria.... Y como se encuentra en contacto con el medio ambiente natural circundante, establece una relación más directa con un lugar dado”.⁷

Es decir, la casa habitación, en cualquier sociedad, es mucho más que la suma de materiales y procesos constructivos, más que una serie de habitaciones. Como escenario y partícipe del desenlace de la vida cotidiana y concreción de los anhelos y aspiraciones de sus habitantes cobra una especial relevancia en el mundo de los objetos arquitectónicos. El estudio de la vivienda, en palabras de Gaston Bachelard, tiene que ir más allá de su concepción como objeto, “más allá de problemas de descripción, sea ésta objetiva o subjetiva, de hechos o de impresiones”. Afirma: “Un geógrafo o un etnógrafo puede darnos descripciones de varios tipos de viviendas. En cada variedad, el fenomenólogo hace el esfuerzo requerido para aprehender el germen del bienestar esencial, seguro e inmediato que encierra. En cada vivienda, aún en la más rica, la primera tarea del fenomenólogo es encontrar la concha original... por lo tanto tenemos que preguntarnos cómo habitamos nuestro espacio vital, de acuerdo con la dialéctica de la vida, cómo nos enraizamos, día tras día, en un ‘rincón del mundo’”.⁸





De esta reseña destaca la complejidad de la vivienda como objeto de estudio; su papel simbólico, al lado de su papel funcional, le confiere matices difíciles de aprehender. La vivienda revela y refleja los valores esenciales de un grupo humano, sus prácticas sociales, su cultura. El reconocer a la vivienda más allá de su concreción física implica una crítica a los enfoques funcionalistas que pretenden caracterizarla únicamente en términos de su materialización y su función de otorgar a los usuarios privacidad, protección y espacios adecuados a sus actividades cotidianas; se parte del reconocimiento de la importancia su función simbólica y su papel de orientador del ser humano. Como tal, se vincula estrechamente con cuestiones de identidad, tanto individual como colectiva y con procesos sociales. En el caso de una población migrante, la función simbólica de la vivienda y su papel en la orientación del individuo cobran mayor importancia.

Así, la vivienda no se ubica como una simple necesidad de cobijo, sino que una necesidad psicológica. Ahora bien, convendría acotar que el concepto de "necesidad" refiere a un imperativo que es preciso satisfacer, lo que necesariamente implica una referencia comparativa con respecto a una norma o parámetro previamente establecido, de lo contrario tal aspiración por satisfacer sería considerada como un simple deseo.⁹ Ubicar a la vivienda como un doble escenario dentro del cuál se satisfacen necesidades, pero también deseos, resulta factible a partir de recordar una de las teorías más influyentes a nivel mundial respecto a la jerarquía de necesidades,¹⁰ misma que propone los siguientes cinco niveles:

- Un primer nivel en el que ubica las correspondientes a la lucha por la *supervivencia*, como obtención de comida, vestido, abrigo, etc.
- El segundo nivel corresponde al de *seguridad* e incluye la protección ante el medio ambiente, así como en contra del peligro físico que representa una catástrofe.
- Un tercer nivel es la necesidad de *pertenencia* y de amor; las necesidades de afecto, de relaciones interpersonales satisfactorias, de conformidad a las normas del grupo.
- El cuarto es la *estima* o la necesidad de reconocimiento, del prestigio, de la posición social y de la dominancia.
- Finalmente el nivel más alto de necesidades corresponde a la autorrealización o el deseo de satisfacerse a sí mismo.

Bajo el marco anterior, podemos comprender la amplitud de motivaciones presentes en el proceso de gestación de la vivienda en relación con el sentido de pertenencia a una comunidad y de desarrollo del individuo.

EL PAPEL DE LA ARQUITECTURA EN EL CAMBIO SOCIAL

Amos Rapoport escribió en 1969 que "la casa es una institución, no únicamente una estructura";¹¹ es decir que no es simplemente una respuesta a las condiciones físicas y a la tecnología constructiva disponible sino que carga con una relación íntima con factores sociales y culturales. "Los edificios y los asentamientos son la expresión visible de la importancia relativa atribuida a distintos aspectos de la vida y las variadas maneras de percibir a la realidad".¹²

En este sentido, la casa no es únicamente *reflejo* de la cultura que la produce, sino que juega un papel *activo* en la reproducción de los valores culturales y las prácticas y costumbres asociadas a un grupo humano. En una sociedad tradicional, la arquitectura habitacional es la decantación de siglos de experiencia y está íntimamente ligada a la cosmovisión del pueblo, a sus creencias, a las costumbres y a la vida cotidiana. El cambio en su forma puede inhibir algunas prácticas, modificar relaciones familiares o del grupo humano, convirtiéndose en un mecanismo de cambio o hasta de control social. Para Rapoport la arquitectura y el asentamiento vernáculos son reflejos de una sociedad en una concepción pasiva que actualmente se discute.¹³

Paul Oliver, autor de un gran número de libros sobre el tema de la arquitectura vernácula¹⁴, recientemente rectificó definiciones dadas por él mismo con anterioridad, considerando central a



la discusión de tradición y de la arquitectura, la acción más que el objeto. La tradición dejar de ser el objeto material, para convertirse en un proceso y práctica. Dice Oliver "en cierto sentido uno puede argumentar que no existe tal cosa como un edificio tradicional, ni ningún campo más amplio de arquitectura tradicional. Únicamente existen edificios que hacen tangible la tradición".¹⁵

Las concepciones actuales, que enfocan al espacio desde la perspectiva de los procesos detrás de su producción obligan a revisar algunas ideas sobre la vivienda tradicional o vernácula y los procesos de cambios. El interés reciente en el espacio como componente activo se deriva de textos seminales como *La Producción del Espacio* de Henri Lefebvre¹⁶ y *Postmodern Geographies* de Edward Soja.¹⁷ A partir de estos textos observamos nuevos enfoques en el estudio de la arquitectura con mayor atención a los procesos de producción del espacio y en su vinculación con las relaciones sociales que representan. Recientemente expresó Katherine Ingraham:

"La producción del espacio no es, por supuesto, lineal en el sentido que la frase 'la cultura produce' sugiere. La producción de espacio arquitectónico es nunca simplemente la producción de un espacio simbólico abstracto. Es el espacio producido a través de redes imbricadas de negociaciones culturales en torno a ideas de hogar, identidad, comunidad, modales, posesión de propiedad, género, estética y una multitud de otros asuntos. El vivir o trabajar en un edificio no es un acto simple. Los edificios también habitan en, y trabajan sobre sus usuarios".¹⁸

Ahora, la arquitectura en general y casa habitación en particular dejan de considerarse contenedores pasivos y se observa cómo cumplen una función de socialización. Los espacios de la casa habitación se entrometen en la vida íntima de la familia, incidiendo en el comportamiento de sus habitantes y en las actividades cotidianas. Por esta razón, los espacios de la vivienda no son neutrales o pasivos, sino activos y capaces de impulsar cambios culturales importantes. La relación entre cambio social y el medio ambiente construido ha sido explorado por Bill Hillier y Julienne Hanson quienes afirmaron que:

"El espacio está involucrado aún con mayor profanidad con las maneras en que las formaciones sociales adquieren y cambian sus formas. Los cambios de mayor alcance en la evolución de la sociedad usualmente involucraron o impulsaron profundos cambios en las formas espaciales, y en la relación de la sociedad con su medio espacial; estos cambios parecen ser, no tanto producto de los cambios sociales, sino parte intrínseca de y, hasta cierto punto, causales de ellos."¹⁹

Si bien la vivienda revela y refleja los valores esenciales, las prácticas sociales y la cultura de un grupo humano, a la vez, contribuye a su construcción. Es decir participa plenamente de un grupo humano y de los procesos culturales y sociales. No es mero reflejo de una cultura, sin un ente con poder de transformación social. En 1969 escribió que "la casa y el asentamiento pueden servir como mecanismos físicos para perpetuar y facilitar *genre de vie*".²⁰ En la actualidad, diríamos que pueden servir también como mecanismos físicos para inhibir y modificar *genre de vie*.

Este hecho es particularmente relevante ante el estudio de la vivienda en relación con procesos migratorios, en los cuales se involucran distintos modelos culturales, en relación con vivienda y con comportamiento. El cambio de la vivienda, los procesos de hibridación o de importación conllevan una carga simbólica y una función social que va mucho más allá del análisis de su materialidad. Aceptado este hecho se hace notable la relevancia de indagar en la relación entre migración y espacio arquitectónico.

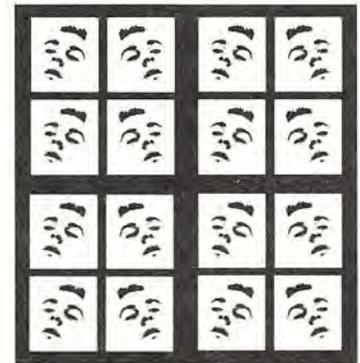




ARQUITECTURA Y MIGRACIÓN

Arquitectura y migración son términos opuestos en muchos sentidos; el primero representa lo fijo, lo estático, lo estable; el segundo, movimiento, inestabilidad, flujo. Precisamente en los procesos migratorios, de movimiento e inestabilidad, la arquitectura puede funcionar como ancla, puede proveer seguridad en un contexto nuevo.

Los usos de la arquitectura en relación con la migración son variados, dependiendo en gran medida del tipo de migración del que se trata. Es importante recordar que la migración incluye no únicamente quienes buscan empleo sino también procesos colonizadores y movimientos obligados. Incluye desde de los empleados de grandes empresas transnacionales, hasta de refugiados. Al relacionarlo con arquitectura incluye una gran variedad de modos de adaptación incluyendo los proyectos colonizadores que imponen una imagen de la tierra natal sobre el nuevo territorio, la construcción de comunidades de expatriados como los enclaves aislados (como ejemplo citamos los conjuntos población occidental en países árabes), hasta las hileras de barracas que conforman los campamentos para refugiados.²¹ La arquitectura juega un rol en la estructuración de la vida cotidiana en el nuevo sitio, en ocasiones mediante la autogestión y la recreación de escenarios familiares, en otras, como una imposición de un orden ajeno. En este sentido, uno de los aspectos que resalta como de particular relevancia es el de la autogestión, el papel del individuo o de la comunidad migrante en la creación de la nueva especialidad. Existe una arquitectura para migrantes y una arquitectura por migrantes.²² La que se crea institucionalmente por parte del país receptor o por una empresa para ubicar una población dada y aquella que el migrante gesta con sus recursos y de acuerdo con su visión de lo que debería de ser su espacio habitable.



Con atención en particular a la arquitectura en relación con la migración la literatura se enfoca a dos procesos: el de la de-territorialización y de la re-territorialización. En este esquema, el migrante pasa por un periodo de desorientación, de desarraigo. Pierde la ubicación territorial y se observa en la necesidad de construir otra. La necesidad de la re-territorialización es decir, la construcción de un orden espacial reconocible y significativa en el país huésped, sigue diferentes esquemas.²³

1. El establecimiento de enclaves segregados que reconstruyen la arquitectura tradicional del lugar de origen de la comunidad. Los barrios étnicos de las grandes metrópolis son excelente ejemplo de esta reacción y representan la reconstitución del lugar de origen en un nuevo contexto. Señala Cairns que este tipo de manifestación suele celebrarse en la actualidad en las grandes metrópolis como muestra de multiculturalidad, aunque en la mayoría de los casos, no fue así en sus orígenes.
2. La asimilación de la comunidad migrante inserta en viviendas típicas del país que la recibe. La población migrante se adapta a su nuevo entorno y abandona patrones de espacialidad anteriores.
3. La producción de modos de construcción híbridos que incorporan aspectos de la vivienda del lugar de origen a su nuevo entorno. El uso de altares u otras adecuaciones de la vivienda a las costumbres espaciales y usos tradicionales del lugar de origen serían ejemplos.



En los textos al respecto de arquitectura y migración poco se ha tratado el caso del regreso del migrante y el proceso de su reinserción en la comunidad de origen en relación con el espacio arquitectónico. En este proceso, salen a relucir de nuevo procesos de de- y re-territorialización dependiendo del periodo de estancia fuera de la comunidad de origen; inciden en él las experiencias vividas en otros contextos al igual que las mismas transformaciones del individuo o de la familia. Consideramos fundamental ubicar el proceso de la gestación de una nueva vivienda en los poblados históricos de la entidad en este marco, como un proceso complejo que entrelace factores diversos pero que va mucho más allá de un problema económico o de la copia de un modelo. Debe estar inserta en la discusión sobre las relaciones entre lo local y lo global, los flujos transnacionales y la existencia de múltiples identidades.

DISCUSIÓN

Seguramente parte de la ansiedad que experimentamos al ver los cambios en los conjuntos vernáculos se relaciona con la visión estática de la tradición y la arquitectura que produce. En los años 60 se consolidó una noción de arquitectura vernácula como opuesto binario de arquitectura moderna; en ella la arquitectura tradicional resiste el cambio de la modernidad, se mantiene estática, como muestra de un pasado que se añora. Asimismo, se visualiza como un fenómeno que se da en relativo aislamiento. Una comunidad, sin contactos más allá de su región, gesta una manera propia de resolver la construcción de su hábitat avalándose de materiales locales con una tecnología que no requiere de especialistas en relación con su modo de vida y cosmovisión.²⁴

Esta idea de la arquitectura vernácula se ha cuestionado en un gran número de foros académicos. Entre los aspectos discutidos destaca el carácter dinámico de la arquitectura vernácula, la autenticidad material como criterio de valoración, la estructural bipolar tradición-modernidad y la linealidad de los procesos históricos involucrados.²⁵

Jane Jacobs escribió en 2004:

“Las tradiciones se trasladan, no únicamente en forma intergeneracional, sino ahora, también en el espacio. Se trasladan con personas haciendo viajes transnacionales de hogares viejos a nuevo. Circulan en forma de informes mediatizados y romantizados sobre lugares y gentes a públicos ávidos y curiosos en otros sitios. Este tipo de movimientos son [...] la precondition para la reimplantación de tradiciones en nuevos contextos y dentro de ‘nuevas unidades territoriales que van más allá de los límites de localidades compartidas’.”²⁶

Advierte la misma autora que:

“No debemos de imaginar que la movilidad de tradiciones ocurre siempre de manera pacífica. Tales movimientos producen desacomodos usualmente en términos de las fuentes de autoridad de la tradición. Así, por ejemplo, bajo condiciones de migración, surgen preguntas acerca de quién tiene la autoridad para juzgar lo que es o no ‘correcto’ en términos de la tradición reubicada. Además, un grupo migrante que reimplanta en otro sitio por medio de la reconfiguración y desempeño de la tradición puede enfrentarse a la hostilidad de otros quienes sienten que sus propias tradiciones y su autoridad sobre el lugar están siendo amenazadas.”²⁷





Otro punto de discusión con relación a la noción de arquitectura vernácula es la importancia de la autenticidad en relación con el uso de materiales regionales no industriales. En la actualidad, y no únicamente en el ámbito local, la industrialización ha hecho que el uso de materiales contemporáneos sea no únicamente más económico, sino también, en muchas ocasiones, la única opción. Se discute ante este panorama la validez actual para definir a la arquitectura vernácula a partir del criterio material. Es decir, cuando se techa la troje purépecha con lámina galvanizada, ¿deja de ser expresión vernácula? Las viviendas resultantes se conforman a normas comunitarias y mantienen una espacialidad y forma tradicionales que contribuyen a la formación de un conjunto homogéneo. Por otra parte, los usos del espacio, que constituye parte misma de él, continúan.

La reducción a la vivienda a su manifestación material conlleva la adherencia a definiciones de lo vernáculo en términos materiales. Ante el estudio de la vivienda como espacio y en su dimensión simbólica, lo material cobra otro matiz. Cuando en esencia, la forma, el espacio y el uso de los recintos interiores y espacios exteriores en una casa habitación siguen una larga tradición local, pero los materiales se reemplazan con nuevos productos industriales es útil hablar de transformación de una tradición más que de su destrucción. La movilidad de formas arquitectónicas ha sido una constante de toda época, desde los intercambios en el mediterráneo y el mundo del imperio romano hasta la actualidad mediante el tránsito de personas y bienes. La intensificación de los flujos en la actualidad es únicamente eso, una aceleración de procesos intrínsecos a la arquitectura.

Antes de discutir los cambios en relación con los conjuntos vernáculos habría que precisar algunas modalidades distintas de transformación en relación con la migración. Una cosa es la modificación de una vivienda existente, añadiendo espacios nuevos, cambiando materiales tradicionales o regionales por industriales, otra es la construcción de una nueva vivienda en un conjunto vernáculo.

También habría que distinguir entre la construcción realizada por el migrante por encargo o mediante la aplicación de remesas a familiares por miembros de la comunidad de origen, y aquella realizada por quien regresa. Sin duda el periodo de tiempo que pasa el migrante internacional fuera del país y su grado de asimilación a la cultura ajena son factores que inciden en las maneras de hacer arquitectura a su regreso. Estas categorías tienen fronteras vagas entre sí, áreas de traslapes difíciles de precisar.



La misma arquitectura que se produce en este escenario delata los procesos sociales detrás. En el caso de las transformaciones menores, suelen estar involucrados recursos tanto locales como provenientes de remesas. El trabajador envía dinero que será aplicado para mejoras en la vivienda que pueden consistir en la construcción de nuevas habitaciones o el reemplazo de materiales perecederos con duraderos. Este tipo de transformación suele tener un menor impacto sobre la imagen del poblado y a menudo mantiene patrones de distribución en la vivienda y en el uso del espacio.

Las casas nuevas, no siempre pero mayoritariamente son resultado de recursos provenientes del exterior de las comunidades. Se pueden construir al regreso, o, para el regreso. Esta última opción ha dado como resultado la presencia en



los poblados históricos de Michoacán un gran número de casas vacías. En ocasiones es la casa que construye quien sueña con regresar después de pasar prácticamente toda su vida laboral “al otro lado” o bien, quien sabe que no regresará a vivir, pero desea seguir presente entre sus familiares. Encargada a familiares representa la promesa del regreso.²⁸ Es el proyecto en el cual el individuo, o la familia nuclear, puede, mediante la autogestión, materializar una nueva identidad, una identidad individual. Refleja ideas de “modernidad” de “progreso” y de éxito personal.

En ocasiones la “casa vacía” se construye en un solar con otras estructuras que en conjunto conforman la vivienda. La casa nueva aparece en el paramento de la calle, con espacios típicos de la vivienda urbana: sala – comedor, cocina integral, recámaras con closet y baños al interior de la vivienda. Sin embargo las costumbres de habitar en el espacio exterior, a lo largo de corredores o en el “ekuario” en la región purépecha, convierten a la vivienda en un objeto que simboliza cambios en el status de la familia en relación con la comunidad, o del éxito de los parientes que han enviado el dinero para su construcción sin responder a necesidades habitacionales locales. Los alimentos se siguen preparando en el fogón y la reluciente cocina integral queda de muestra o para recibir a invitados. Las recámaras en planta alta se utilizan para almacenar granos a manera de tapanco, mientras se siguen habitando las antiguas estructuras.

Es notable en este ejemplo el valor simbólico de la vivienda; de ser una necesidad pasa a ser un objeto sin función más allá de delatar el éxito de su dueño y su carácter individual en la comunidad. En términos de cómo se piensa usualmente la arquitectura, es decir en términos funcionales, es difícil de aceptar.

Entre los cambios que vienen a transformar comunidades con un patrón disperso de ubicación de estructuras en los solares para conformar la vivienda, como es el caso de la meseta purépecha, la subdivisión de predios es importante. Donde los grandes solares con estructuras de madera dispersas entre los árboles era la norma, la familia extendida compartía espacios exteriores que son utilizados para la convivencia y para el trabajo. La construcción de muros, la separación de los espacios de la familia extendida para crear predios individuales para las familias nucleares refleja modificaciones importantes en la estructura familiar.

El proceso de emigrar implica enfrentar altos costos relacionados con el viaje, la manutención durante el tiempo

que se requiere para la inserción en el mercado laboral, así como la manutención de la familia mientras se logra enviar la primera remesa. Esto demanda el apoyo de una amplia red solidaria conformada por familiares y amigos, tanto en el lugar de origen, como en la localidad destino. Esta colectividad del proceso migratorio conlleva derechos y obligaciones, expectativas y sanciones para el emigrante,²⁹ así como a una recomposición familiar, en términos de que la red solidaria hacia cuñados, primos, tíos consolida la estructura familiar polinuclear existente o bien, en muchas ocasiones, modifica la estructura familiar nuclear existente antes de emigrar. Caso contrario ocurre cuando regresa el emigrante y donde además de dar cabida a la nueva casa de “material” que habrá de construir (o que construyeron sus familiares por su encargo), con el tiempo llevará a una subdivisión formal o informal del predio familiar extenso para consolidar una vivienda unifamiliar.

Sin duda el aspecto más llamativo en los cambios operados en el patrimonio edificado es la modificación de la forma de la vivienda, pero en particular, la atención vertida sobre las fachadas con elementos decorativos llamativos y de gran colorido. Se presentó al inicio de este ensayo la versión ampliamente aceptada del uso de modelos extranjeros. Sin minimizar la influencia de modelos ajenos a la comunidad, debe de subrayarse la forma tan fácil y rápida en que estos modelos llegan y son apropiados por la población local, a través del efecto de demostración. Por otra parte, volviendo a nuestro argumento sobre la importancia de comprender a la vivienda más allá de su materialidad, retomamos el aspecto simbólico de las nuevas imágenes.

La contraposición binaria de los conceptos de tradición y modernidad que da origen a la misma noción de tradición dando sustento a la idea de modernidad como progreso, a pesar de ser cuestionada en la actualidad, ha permeado la conciencia colectiva. Traducida a la arquitectura, lo vernáculo y los materiales regionales, se asocian con el atraso, adquiriendo una connotación negativa. La imagen de la modernidad en arquitectura representa el progreso.

No hace falta vivir en el extranjero para conocer el imaginario de la modernidad. El vivir en el extranjero provee a los trabajadores migrantes con nuevas experiencias de espacio doméstico, sin embargo, la relación entre estas experiencias y los cambios efectuados en el medio ambiente construido no se ha aclarado. La influencia de la migración va más allá de la provisión de recursos para la construcción, incidiendo en cambios sociales y culturales que se reflejan en la vivienda. Estos procesos, que conllevarán al uso de nuevos esquemas en el diseño de fachadas, son mucho más complejos que la copia de





modelos. Las nuevas formas en arquitectura doméstica no son resultado de la copia directa de casas vividas al norte de la frontera sino que son resultado de factores económicos, cambios en la estructura familiar y en los sistemas de valores. Con esto de trasfondo, se puede indagar sobre la cuestión particular del diseño: el origen de las nuevas distribuciones espaciales y de las fachadas fantásticas que sobresalen en los contextos tradicionales.

El bombardeo de imágenes es característico de nuestra época, producto de los avances en las comunicaciones. Las mejoras en accesos mediante carreteras pavimentadas es relativamente reciente, apareciendo en forma contemporánea con televisión vía satélite. Por estos medios el habitante de cualquier parte puede conocer las grandes capitales europeas y estadounidenses, los vecindarios de los suburbios norteamericanos, las colonias residenciales del Distrito Federal. La posibilidad de viajar a ciudades cercanas, o en muchos casos a Estados Unidos, provee a los habitantes locales con un enorme repertorio de imágenes, de viviendas, de formas de vida. Los constructores, los albañiles o en ocasiones arquitectos, contribuyen con su propio bagaje a este repertorio formal.

Mediante la realización de entrevistas en diversas localidades del estado de Michoacán se pudo constatar que en el diseño entran en juego diferentes actores: los albañiles, los propietarios y, en ocasiones, los profesionistas. Las fuentes de las imágenes que aparecen para articular las fachadas de nuevas viviendas llegan de las más diversas fuentes. El frontón es un tema recurrente, como lo son columnas y cornisas clásicas, usualmente terminadas en blanco para contrastar con superficies en colores pastel. El gusto por materiales "modernos" como el aluminio dorado para marcos de ventanas y el vidrio espejo parece ser menos el resultado directo de la recreación de una experiencia

de vida en una casa estadounidense y más una creación basada en la fantasía de la modernidad alimentada por la abundancia de imaginación disponible en un proceso de imitación que asemejamos al kitsch.³⁰ Es decir, se trata de una arquitectura con aspiraciones artísticas basadas en la imitación de la producción arquitectónica "moderna" o, en la mayoría de los casos "posmoderna".

La identidad, como resultado de las experiencias individuales y colectivas, obliga a hablar de identidades, en plural, principalmente en dos dimensiones:³¹

Las de larga temporalidad o que se consideran obligatorias por no estar sujetas a la decisión del individuo y que sería el caso de la identidad étnica, familiar, nacionalista, de género, entre otros. Las de "acceso" a grupos más amplios y que resultan voluntarias al individuo, como equipos deportivos, partidos políticos, grupos musicales, etc.

Bajo este marco, la reflexión debe tomar en cuenta que, si bien las identidades no resultan excluyentes unas de otras, el peso específico de factores como lugar, familia e incluso país como referencias de identidad al territorio, parecen ceder lugar —al menos en el caso de los emigrantes cíclicos— a otros aspectos des-territorializados como la música, la vestimenta, el lenguaje, etc.

Dicha des-territorialización y adopción de nuevos elementos de identidad por parte del migrante, encuentra explicación si se considera que la diversidad de elementos de identidad en los que se verá inmerso al emigrar, ya que participará en función de las circunstancias y bajo dos conceptos distintos³²: el de *coherencia* que corresponde al hecho en el que el individuo sacrificará diferencias internas del grupo, en beneficio de una unidad para aumentar su poder de negociación, situación que se da al pasar a formar parte del grupo de migrantes o más aún del grupo de inmigrantes de la ciudad huésped. El segundo referente a la *temporalidad* y que corresponde a la presencia de elementos que subyacen a las diferentes identidades que el individuo pueda ir desarrollando, como sería el caso del festejo de fiestas patronales en su ciudad natal, pero con la incorporación de nuevos elementos de identidad como la música grupera, la vestimenta, etcétera.



En el caso de Michoacán, como el de muchos Estados, lo que se observa en la conformación urbano-arquitectónica de las localidades con índices de expulsión migratoria altos, no es más que la concretización de diversas identidades y en donde inicialmente parece prevalecer la de la comunidad, debido a que sólo así el individuo logrará los apoyos necesarios para emigrar; posteriormente y una vez obtenido, los beneficios, la necesidad de autorrealización individual terminará por mostrarse mediante la fragmentación de aquella homogeneidad arquitectónica que había sido reflejo de un predominio del sentido de comunidad por encima del individuo.

Bajo este contexto, la transformación del patrimonio edificado en los poblados históricos es resultado de cambios culturales, económicos y políticos, algunos de los cuales se vinculan con la migración. Por otra parte, los flujos de información, mediante los medios de comunicación, son importantes portadores de nuevas imágenes de ciudad y de vivienda que inciden sin duda en la creación de visiones de modernidad; los flujos nacionales, relacionados con mejoras en comunicaciones que permiten a los habitantes de regiones antes aisladas conocer las grandes ciudades son otro factor de tomarse en cuenta. Sin embargo, destaca por su magnitud y circularidad permanente los flujos migratorios internacionales.

El trabajador inmigrante indocumentado, y a menudo el documentado, que trabaja temporalmente en Estados Unidos suele ocuparse en empleos donde percibe un salario menor al establecido como legal además de verse limitado su acceso a beneficios como servicios y equipamientos formales. La imposibilidad de comprar una vivienda propia, que aunado al permanente sentimiento de no visualizar su residencia en el país huésped el suficiente tiempo como para lograr oportunidades de desarrollo y satisfacción lo obliga a buscar su autorrealización en otro contexto, en su comunidad de origen.³³ Esto se da mediante la participación en obras comunitarias, en el financiamiento de fiestas patronales o en las mejoras y construcción de vivienda.

Con esta conciencia del papel que juega la vivienda en la construcción del individuo y de la colectividad de trasfondo, se abren nuevas perspectivas en la comprensión del fenómeno de transformación de la vivienda en relación con la migración.

Los procesos migratorios, impactan al individuo y a la colectividad. El individuo pasa por la desorientación y la reorientación en el espacio, acompañado del sueño del regreso, el regreso que dará testimonio de su transformación como persona, de su nueva identidad. La experiencia de vivir inmerso en otra cultura por un largo periodo de tiempo inevitablemente crea una identidad doble, como parte de la comunidad nativa y parte de una nueva comunidad, aunque sea de migrantes, en el país destino.

En el caso de la migración en México se observa un elevado número de personas que se ocupan en empleos en Estados Unidos donde son pocas las posibilidades de ascenso y de autorrealización. La estancia en el norte es una espera para el regreso a una comunidad que le brindará la oportunidad de sobresalir, de mostrar su éxito personal, de evidenciar una nueva identidad. La arquitectura es un medio para ello.





REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFIA

- 1 Aunque en el texto se habla de la migración de manera genérica, reconocemos que existen distintas modalidades. De entre las tipologías migratorias contemporáneas, se destacan en relación al límite geográfico en *internas o externas*; por su duración en *transitorias o temporales* y en *definitivas o permanentes*; por los sujetos de la de decisión en *espontáneos, dirigidos y forzados*; por sus causas en *ecológicas, políticas, económicas*. Cristina Blanco, *Las Migraciones Contemporáneas*, Madrid, Alianza Editores, 2000, pp. 48-49.
- 2 Christian Norberg-Schulz citado por Lindsay Jones, *The Hermeneutics of Sacred Architecture; experience, interpretation, comparison*, 2 Volúmenes, Cambridge, Harvard University Center for the Study of World Religions, 2000, p. 30
- 3 Christian Norberg-Schulz, *Architecture. Presence, language and place*, Milano, Skira Editores, 2000, p. 40. "Architecture is not a result of the actions of man but rather it renders concrete the world that makes those actions possible." Traducción de los autores.
- 4 *Ibidem*, p. 231.
- 5 *Ibidem*, p. 266-7.
- 6 Jane M. Jacobs, "Too many houses for a home, narrating the house in the Chinese diaspora" en Stephen Cairns (ed.), *Drifting: architecture and migrancy*, Londres y Nueva York, Routledge, 2004, p. 164
- 7 Christian Norberg-Schulz, *Op. Cit.*, p. 40 "[Home] is the place that validates our individual identities, the place that offers security and safety. A home collects the personal and the private, and it is therefore the mirror of the soul, an indivisible field of memory, And since it is in contact with the surrounding natural environment, it establishes a more direct relationship with a given place." Traducción de los autores.
- 8 *Ibidem*. "... it is not enough to consider the house as an 'object' on which we can make our judgments and daydreams react. For a phenomenologist, a psychoanalyst or a psychologist (these three points of view being named in the order of decreasing efficacy), it is not a question of describing houses, or enumerating their picturesque features and analyzing for which reasons they are comfortable. On the contrary, we must go beyond the problems of description ... whether this description be objective or subjective, that is, whether it gives facts or impression - in order to attain the primary virtues, those that reveal an attachment that is native in some way to the primary function of inhabiting. A geographer or ethnographer can give us descriptions of varied types of dwellings. In each variety, the phenomenologist makes the effort needed to seize upon the germ of the essential, sure, immediate well-being it encloses. In every dwelling, even the richest, the first task of the phenomenologist is to find the original shell . . . we therefore have to say how we inhabit our vital space, in accord with all the dialectics of life, how we take root, day after day, in a 'corner of the world'." Traducción de los autores.
- 9 David Smith, *Geografía Humana*, Madrid, Oikos-tau, 1980, pp.63-64.
- 10 A. Maslow, Maslow, "Motivation and Personality", Harper, Nueva York, 1954, Traducción castellana Motivación y personalidad, Sagitario, Barcelona, 1975, en David Smith, *Geografía Humana*,... *Op.Cit.*, p.65.
- 11 Amos Rapoport, *House Form and Culture*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1969, p. 46.
- 12 *Ibidem*, p. 47
- 13 Ver Nezar AlSayyad, *The End of Tradition?* Londres y Nueva York, Routledge, 2003.
- 14 Paul Oliver, *Dwellings, the vernacular house worldwide*, Londres, Phaidon Press Limited, 2003
- 15 *Ibidem*, "Tradition by Itself..." en Nezar AlSayyad (editor), *Discourses of Tradition and Globalization*, Berkeley, University of California, International Association for the Study of Traditional Environments Working Paper Series, Volume 136,2000, p. 7.
- 16 Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Malden, Oxford y Victoria, Blackwell, 1991.
- 17 Edward W. Soja, *Postmodern Geographies, the reassertion of space in critical social theory*, New York, Verso, 1989.
- 18 Catherine Ingraham, "Architecture as Evidence" en Stephen Cairns (ed.), *Op. Cit.*, p. 63.
- 19 Bill Hillier and Julienne Hanson, *The Social Logic of Space*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p. 27.
- 20 Amos Rapoport, *Op. cit.*, p. 49.
- 21 Stephen Cairns, *Op. Cit.*, p. 19.
- 22 *Ibidem*, p. 20.
- 23 Stephen Cairns, *Op cit.*, p. 2.
- 24 Textos claves para esta formulación lo fueron Amos Rapoport, *Op. Cit.* y Bernard Rudofsky, *Architecture without Architects, a short introduction to non-pedigreed architecture*, New York, John Wiley & Sons, 1965. Ver reseña en Paul Oliver, *Dwellings, the vernacular house worldwide ... Op. cit.*, pp. 9-18.
- 25 Nezar AlSayyad, *The End of ...Op. Cit.*, p. 9.
- 26 Jane Jacobs, "Tradition is (not) Modern: Deterritorializing Globalization" en Nezar AlSayyad, *The End... Op Cit.*, p. 33 "Traditions move, not just intergenerationally but now, also through space. They move with people as they make their transnational journeys from old homes to new homes. They circulate as mediated and romanticized reports on people and place, to eager and curious audiences elsewhere. These kinds of movements, J.B. Thompson rightly notes, are the precondition for traditions to be re-embedded in new contexts and 'within new territorial units that exceed the limits of shared locales'." Traducción de los autores.
- 27 *Ibidem*, p. 34. "We should not image that the mobility of tradition always occurs smoothly. Such movement produces disturbances, and most usually in terms of tradition's sources of authority. So, for example, under conditions of migration, questions are raised about who has the authority to judge what is nor is not 'proper' in terms of relocated tradition. Furthermore, a migrant group that re-embeds elsewhere through the reconfiguration and performance of tradition may be met with hostility by others who feel that their own traditions and their own authority over locality are being threatened." Traducción de los autores.
- 28 Para una discusión sobre el regreso del migrante ver Mirjana Lozanovska, "A Tale of Two Houses: Diaspora, Return and Migrant Architectures" en Nezar AlSayyad (ed.), *Migration and its Physical Manifestations*, Berkeley, University of California- internacional Association for the Study of Traditional Environments, Working Paper Series, Volumen 165, 2004, pp. 55-78.
- 29 Jorge Durand, "Circuitos Migratorios" en Thomas Calvo y Gustavo López (Coord.), *Movimientos de Población en el Occidente de México*, Colegio de Michoacán, Zamora, 1988, pp. 25-49.
- 30 C. Olalquiaga, *The Artificial Kingdom: a treasury of the kitsch experience*, New York, Pantheon Books, 1998.
- 31 Bonfil Batalla, Guillermo, *Pensar nuestra cultura*, México, D.F., Alianza, 1991, p. 11.
- 32 Jesse Hiraoka, "La identidad y su contexto dimensional" en Méndez y Mercado Leticia (coord), *Identidad, análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchoff*, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas, México D.F, Méx., 1996, pp. 38-50.
- 33 Piore, Michael, "Can International Migration be controlled?" en S. Pozo (ed.) *Essays on Legal and Illegal Immigration*, The W.E. Upjohn Institute (Michigan) pp.21-24, citado por Olea Hernández Héctor, *Migración de indocumentados mexicanos a Estados Unidos. Consideraciones económicas*, Chihuahua, Instituto Chihuahuense de la Cultura, 2000, p. 37.
- ALSAYYAD, Nezar, *The End of Tradition?* Londres y Nueva York, Routledge, 2003.
- BHABHA, H. *The Location of Culture*, Londres y Nueva York, Routledge, 1994.
- CAIRNS, Stephen, *Drifting: architecture and migrancy*, Londres y Nueva York, Routledge, 2004.
- CALVO, Thomas y Gustavo López (Coord.), *Movimientos de Población en el Occidente de México*, Colegio de Michoacán, Zamora, 1988.
- CHOW, Rey, *Writing Diaspora. Tactics of Intervention in Cotemporary Cultural Studies*, Bloomington e Indianapolis, Indiana University Press, 1993.
- LEFEBVRE, Henri, *The Production of Space*, Malden, Oxford y Victoria, Blackwell, 1991.
- MÉNDEZ Y MERCADO, Leticia, (coord.) *Identidad, análisis y teoría, simbolismos, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchoff*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- NALBANTOGLU, G.B. y WONG, C.T., *Postcolonial Space(s)*, Nueva York, Princeton Architectural Press, 1997.
- OLALQUIAGA, C. *The Artificial Kingdom: a treasury of the kitsch experience*, New York, Pantheon Books, 1998.
- OLEA HERNÁNDEZ, Héctor, *Migración de indocumentados mexicanos a Estados Unidos. Consideraciones económicas*, Chihuahua, Instituto Chihuahuense de la Cultura, 2000.

