

APROXIMACIONES AL TRABAJO PSICOLÓGICO EN LA UAA

Kalina Isela Martínez Martínez
Compiladora

**APROXIMACIONES AL TRABAJO
psicológico en la UAA**

APROXIMACIONES AL TRABAJO psicológico en la UAA

Compiladora

Kalina Isela Martínez Martínez
Profesora e investigadora de la UAA

**APROXIMACIONES AL TRABAJO
psicológico en la UAA**

Primera edición 2009

Segunda edición 2015 (versión electrónica)

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags. 20131.

D.R. © Kalina Isela Martínez Martínez

ISBN 978-607-8457-22-9

Impreso y hecho en México
Made and printed in Mexico

AGRADECIMIENTO

Un agradecimiento especial al Dr. Samuel Jurado Cárdenas de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por su revisión y sugerencias a los capítulos de este libro.

ÍNDICE

- 11 **Presentación**
- 15 **La evaluación en psicología. ¿Arte o ciencia?**
Cecilia Méndez Sánchez
- 23 **Propuesta metodológica de evaluación psicológica para adultos emergentes en un contexto clínico**
Alicia Edith Hermosillo de la Torre
Ma. del Carmen Rodríguez Juárez
Adriana Carolina Avilés Martínez
Ana del Refugio Cervantes Herrera
- 37 **Intimidad emocional en la pareja**
Nelson Valencia Ceballos
- 49 **Identidad profesional en jóvenes y transición a la adultez**
Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso
Octavio Martín Maza Díaz Cortés

- 61 **Consideraciones sobre los programas de prevención del uso y abuso de drogas en los adolescentes escolares**
Kalina Isela Martínez Martínez
Francisco Javier Pedroza Cabrera
- 73 **Estudio de algunas inferencias sobre una progresión aritmética de razón 2 en niños de 6 a 11 años**
Jorge Alberto Vargas Suárez

PRESENTACIÓN

Debido a las necesidades y demandas sociales, en el año de 1991 la Universidad Autónoma de Aguascalientes creó la Licenciatura en Psicología, sin embargo, sufrió una serie de transformaciones que permitieron el desarrollo y el avance de la psicología. A lo largo de sus 15 años de existencia, se modificó el plan de estudios y se impulsaron acciones académicas y de investigación en beneficio del avance y mejoramiento del pregrado en psicología.

Existen diversas temáticas trascendentales en nuestra sociedad, por lo que un grupo de investigadores del departamento de Psicología desarrolló diferentes estudios para entender y proporcionar una explicación a los fenómenos desde varias aproximaciones psicológicas; por ejemplo las relaciones de pareja, las adicciones y el desarrollo cognoscitivo. Estas investigaciones generaron un cúmulo de información en torno a esta área del conocimiento y respecto a nuestra realidad en el estado de Aguascalientes. En este sentido, y dada la trayectoria de la licenciatura, es importante mostrar los resultados de los estudios efectuados por los investigadores de esta institución. Con ello, no sólo se disemina el conocimiento, sino que se exhorta a los profesionales a generar nuevas líneas de investigación que permitan el impulso de nuestra área.

Por lo anterior, esta compilación pretende dar a conocer los resultados y/o conclusiones obtenidos a partir de los estudios ejecutados, los cuales versan sobre diferentes temáticas que se desarrollan en ocho capítulos, y en cada uno de ellos se proponen nuevas líneas de investigación.

En el capítulo 1 se hace un análisis de la valoración psicológica, considerándola como un proceso científico que requiere de habilidades y actitudes por parte del evaluador hacia la persona evaluada.

En el capítulo 2 se propone un plan metodológico que permite evaluar al adulto emergente dentro de un escenario universitario, con la finalidad de favorecer la adaptación de los jóvenes adultos a su medio, al considerar sus demandas sociales y sus propias expectativas.

En el capítulo 3 se estudia la intimidad de la pareja, ya que frecuentemente asiste en busca de orientación y apoyo psicológico, a fin de profundizar y elaborar propuestas terapéuticas que faciliten la promoción de la intimidad emocional.

Para la realización del capítulo 4, se llevó a cabo un análisis teórico conceptual sobre la construcción de identidad, ya que se parte del supuesto de que la identidad laboral se desarrolla a partir de la identidad que se edifica a lo largo de la vida, especialmente en la transición de la adolescencia a la adultez.

El capítulo 5 se refiere a los programas de prevención en adicciones; además, se analizan sus ventajas y desventajas para proponer, en un segundo momento, un programa de intervención breve para adolescentes que inician el consumo de alcohol y otras drogas como una estrategia de prevención indicada.

En el capítulo 6 se aborda un estudio respecto a algunas inferencias sobre una progresión aritmética de razón 2 en niños de 6 a 11 años; dicho análisis permite establecer una coherencia en hallazgos en relación con la construcción del número y recurrencia lógica.

Cada uno de los trabajos presentados son muestra de la complejidad y la diversidad del quehacer psicológico. La inquietud de elaborar un libro sobre los trabajos realizados en psicología surge, por un lado, a partir de las diversas formas de abordar los fenómenos psicológicos; y por otro, se plantea como una forma de mostrar algunos de los diferentes estudios que se realizan en el departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Esta compilación pretende ser una herramienta útil para estudiantes y profesionales de la psicología a través de la cual se puede conocer hacia dónde se orientan los intereses por el estudio de los fenómenos psicológicos y, a su vez, hacer una invitación a la búsqueda del conocimiento para generar nuevas propuestas teórico-metodológicas en esta disciplina.

Por último, a nombre de cada uno de los que formamos parte de la realización de este libro, esperamos que sea para el lector una aproximación a la realidad de su entorno y al mismo tiempo surja en él la inquietud y motivación de sumarse a este quehacer científico a fin de contribuir en el desarrollo de la psicología.

Kalina Isela Martínez Martínez

LA EVALUACIÓN EN PSICOLOGÍA. ¿ARTE O CIENCIA?

Cecilia Méndez Sánchez

Resumen

En este apartado se realizará una justificación del por qué hacer evaluaciones psicológicas, ya que es un quehacer que se deriva del conocimiento científico, además, requiere de ciertas cualidades y actitudes por parte del evaluador, y del respeto a la persona, así como de su sensibilidad para llevar a cabo acciones pertinentes y acordes con un objetivo particular. Se diferenciará la evaluación de la medición y se presentará una variedad de instrumentos y técnicas como el conjunto de herramientas posibles para llevarla a cabo. Se hace énfasis en los instrumentos psicométricos y sus atributos más importantes a considerar para su selección por ser los más utilizados.

Hablar de evaluación en psicología es hablar de un proceso complejo que en muchas ocasiones, por desgracia, se simplifica sobremanera. Es hablar también de un aspecto del quehacer psicológico que fue utilizado y en muchos momentos se le llenó de mitos y falsas expectativas.

Para empezar, tendremos que centrarnos en analizar el significado de “evaluación” y distinguirlo del significado de la medición, término con el que se le suele confundir muy constantemente y se le toma como sinónimo.

La evaluación es el proceso mediante el cual el psicólogo busca o recopila información a través de diferentes estrategias a fin de poder entender y explicar el porqué de un fenómeno o suceso basándose en algunos criterios preestablecidos. Mientras que en la medición se busca asignar un valor numérico a algún atributo psicológico de acuerdo con ciertas reglas (Herrans, 1985; Nunnally, 1987; Kerlinger, 1988) sin incluir una explicación acerca de la calidad del procedimiento de medición. La medición es un aspecto dentro de la evaluación, no el más importante ni indispensable.

Para realizar la evaluación psicológica es necesario recurrir a varias estrategias, las cuales se pueden dividir en dos grandes grupos para fines prácticos: instrumentos y técnicas.

Instrumentos de evaluación

Cuando hacemos referencia a los instrumentos tendremos por fuerza que recurrir al término de medición al que nos referíamos anteriormente, pues muchos de los instrumentos o pruebas utilizadas están basados en esta asignación de medidas, haciendo referencia a alguna escala numérica en particular. Estos instrumentos se utilizan de manera organizada en una evaluación psicológica para proveer información de las áreas específicas del sujeto en las que se centra el interés del diagnóstico (Adkins, 1987).

Dependiendo de las áreas de estudio del ser humano, existe una gran variedad de instrumentos que –aunque no hayan sido derivados exclusivamente de la disciplina psicológica– pueden ser útiles al enfrentarse a las necesidades particulares de una evaluación psicológica. Es así como podemos hablar, por ejemplo, de la sociometría, la psicometría y la biometría.

Dentro de los instrumentos procedentes de la sociometría encontramos instrumentos de medición que han demostrado su utilidad al evaluar procesos grupales e individuales referidos a los patrones de interacción de los individuos en los grupos. Algunos ejemplos son: los sociogramas, los índices sociométricos, las matrices sociométricas y los sociodramas, entre otros (Kerlinger, 1988).

Dentro de la psicometría existe una amplia gama de instrumentos, los cuales pueden ser clasificados desde diferentes puntos de vista. Si consideramos la estructura del instrumento, éstos se pueden dividir en estructurados y proyectivos.

Los instrumentos estructurados toman su nombre debido a que tanto la estructura de la pregunta y la respuesta posible son conocidas de antemano y de ahí se determina si la respuesta es correcta o incorrecta, o bien, hacia dónde va la

dirección de la misma. Como ejemplos de éstos tenemos, en relación con el atributo a medir, los tests de personalidad, inteligencia, escalas de desarrollo, habilidades, actitudes e intereses, etc.; o si nos referimos a ellos por la forma de medición, hablamos de pruebas, tests, escalas, listas cotejables, etc. Por otro lado, estos instrumentos pueden ser aplicados de manera individual, colectiva y autoaplicada.

Es importante considerar estos aspectos, pues determinarán y exigirán por parte del evaluador ciertos conocimientos, habilidades específicas y actitudes a desplegar durante todo el proceso de la evaluación. De igual manera es importante tener presente que cuando se recurre al uso de alguno de estos instrumentos se deben considerar varios atributos para poder asegurar que el instrumento seleccionado cumpla con su objetivo.

Uno de esos atributos a cuidar es la validez del instrumento, es decir, considerar que realmente el instrumento mida lo que dice medir (Cerdá, 1984; Adkins, 1987; Nunnally, 1987; Rivera, Esquivel y Lucio, 1987; Kerlinger, 1988), para ello es necesario que nuestra selección no esté basada en la simple recomendación del instrumento como “bueno” ni de una expectativa basada en el nombre del mismo, sino en el conocimiento directo y profundo del fundamento teórico que le subyace, así como del objetivo para el cual fue creado, aspectos que podemos encontrar en sus manuales.

Otro atributo a considerar —y que desgraciadamente en muchos momentos se ha dejado de lado— es la confiabilidad del instrumento, es decir, la consistencia de los resultados independientemente de quién lo aplique y del momento en que se aplique (Cerdá, 1984; Adkins, 1987; Nunnally, 1987; Rivera y cols., 1987; Kerlinger, 1988). Nuevamente, leer el manual a profundidad nos llevará a conocer de qué manera se evaluó este aspecto en el instrumento y cómo se recomienda que realicemos la aplicación, calificación e interpretación de los resultados, ya que si nosotros alteramos los lineamientos de tipificación estamos adulterando también los niveles de confiabilidad del mismo.

Finalmente, es importante que consideremos la muestra con la que se construyó la prueba a fin de tomar en cuenta las características de la población a la que va dirigida la misma y no modifiquemos con nuestro proceder los aspectos de estandarización y normalización que —como sabemos bien— pueden llevar a alterar la validez y confiabilidad de un instrumento por muy bueno que sea (Brown, 1980; Mehrens y Lehmann, 1982; Herrans, 1985; Nunnally, 1987; Thorndike, 1989 y Nunnally y Bernstein, 1995).

Por otro lado, los instrumentos proyectivos son aquéllos en los que el estímulo presentado tiene un carácter neutro de manera que se espera que el sujeto proyecte en él su estructura psíquica y, con base en ello, elabore su respuesta, por lo que éstas pueden ser tan variadas e inesperadas; de ahí que no sea posible calificarlas como correctas e incorrectas. Estos instrumentos suponen una hipótesis pro-

yectiva general en la que se establece que cualquier manifestación de la conducta de una persona es un indicador de su personalidad (Rappaport, 1985; Nunnally, 1987). Los instrumentos proyectivos pueden tener diferentes modalidades, dependiendo de la tarea que se le pida al sujeto que realice: expresivos, de completamiento, pictóricas o gráficas, de ejecución, de asociación, perceptivas, etc. Dichos instrumentos están basados de manera particular en las teorías psicoanalíticas, por lo que quien las utilice deberá contar con los conocimientos teóricos suficientes para realizar una adecuada interpretación y dejar a un lado, en lo posible, su propia subjetividad como evaluador. Éstos suelen ser considerados más que como instrumentos propiamente dichos, como buenas herramientas clínicas que, en manos del profesionista con experiencia, apoyan y complementan la entrevista. Su valor radica, en gran parte, en la habilidad y conocimientos de quien los usa. Ya lo apuntaba Kaufman (1997: 5), refiriéndose a las pruebas de inteligencia y en particular a las pruebas Weschler que se pueden hacer extensivas a los distintos instrumentos:

La capacidad para individualizar la interpretación de las pruebas es compleja y sutil, por lo que los examinadores deben estar lo suficientemente capacitados para interpretarlas de manera pertinente. Los usuarios de las pruebas tienen sobre sus hombros la carga de ser “mejores” que las pruebas que usan. Se debe hacer uso del entrenamiento en teoría psicológica cuando se interpreta un perfil de puntuaciones en una prueba.

Por último, dentro de la biometría nos encontramos con las aportaciones de la frenología, la antropometría y la caracterología. Esta área ha tenido su influencia en la historia de la psicología y en el desarrollo mismo de la disciplina.

Técnicas de evaluación

Otras estrategias de evaluación que nos pueden proporcionar información de manera más directa son la entrevista, la autobiografía y los registros observacionales (Rivera y cols., 1987); técnicas de evaluación que requieren, al igual que los instrumentos, de una sólida preparación para su realización. A diferencia de los instrumentos de evaluación, estas técnicas son imprescindibles en la búsqueda de información, y de hecho se considera que la capacidad para hacer entrevistas y realizar observaciones serán habilidades básicas en la formación profesional del psicólogo.

Podemos definir la entrevista como el encuentro cara a cara entre dos o más personas con el fin de intercambiar información sobre un aspecto en relación con un objetivo particular, y que nos puede proporcionar principalmente dos tipos de información: por un lado permite hacer observaciones directas durante la sesión y, por el otro, permite obtener datos de la historia del individuo, la manera de

interpretar sus relaciones y al mundo que lo rodea (Anastasi y Urbina, 1998). La entrevista puede ser individual, es decir, hay un entrevistado y un entrevistador; grupal, donde un entrevistador se relaciona con dos o más entrevistados, donde existen dos o más entrevistadores a la vez. Estas entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

La importancia de la entrevista radica en que permite un diálogo directo con el entrevistado, en donde el entrevistador puede “observar”, “escuchar” y “constatar” la información que requiera en un momento particular haciendo referencia no sólo al presente del sujeto, sino a su pasado y futuro haciendo uso de sus habilidades y cualidades como entrevistador. Le permite también identificar las potencialidades del individuo, así como sus puntos débiles.

De los resultados iniciales de la entrevista el psicólogo comenzará a formular las hipótesis que le lleven a entender la situación planteada y la que le permitirá decidir la necesidad de recurrir a la utilización de otras estrategias de evaluación.

La autobiografía es la técnica en la que la propia persona habla sobre sí mismo, sobre su propio desarrollo en las distintas etapas de su vida, destacando sus aspectos positivos, así como sus debilidades, la situación que le afecta, su evolución y las estrategias que ha utilizado para enfrentarse a ellas y cuáles han tenido éxito. Con ella podemos observar aspectos tan importantes como la forma de organizar la información por parte del sujeto y la claridad con que es presentada, permite evaluar la calidad de su escritura y del lenguaje escrito, así como del vocabulario utilizado (Rivera y cols., 1987). La riqueza de esta herramienta dependerá, por un lado, de lo que le pidamos a la persona que realice y del análisis que hagamos del producto que nos entregue la persona; y por el otro, de las cualidades de la persona misma que determinarán la amplitud del producto.

Los registros observacionales permiten acercarnos a la realidad de la persona y la situación a evaluar, ya que implican que se realicen en los espacios naturales del mismo sujeto o bien en escenarios lo más cercanos a él cuidando en lo posible no interferir o modificar el comportamiento que se desea observar.

Estos registros observacionales pueden ser realizados por la misma persona, previa capacitación para ello, o bien por el psicólogo. Al igual que con las herramientas anteriores, el modelo conceptual en el que el psicólogo sustente su ejercicio profesional determinará las características propias de sus observaciones y el tipo de información al que se le dé prioridad, dando por resultado que algunos sean más descriptivos y otros más cualitativos.

Para el manejo de la información recabada de las observaciones y el análisis de la misma, se cuenta con procedimientos de apoyo, como formas de registro, sistemas de codificación y aparatos mecánicos de registro y análisis (Anastasi y Urbina, 1998).

Para la realización de evaluaciones psicológicas no sólo se requieren conocimientos específicos de parte del profesionista, sino que además se desplieguen todas las habilidades y cualidades desarrolladas en su formación profesional, a fin de que se planteen los objetivos claros de la evaluación que permitan constatar con la selección de las herramientas a utilizar, las hipótesis planteadas ante el problema o situación presentada, para que –en un momento posterior– haga una correcta aplicación de las diferentes estrategias y recolecte de manera precisa la información requerida con el objetivo de intentar ofrecer un diagnóstico psicológico lo más completo posible y apegado a la realidad.

Quien se dedique a realizar evaluaciones psicológicas deberá considerar todos estos aspectos, además de no olvidar nunca que su quehacer profesional le obliga a ser siempre respetuoso con el evaluado, teniendo en cuenta que éste es una persona a la cual le hemos invadido su privacidad, por lo que es necesario que seamos escrupulosos al seguir todos los lineamientos éticos en el proceso de evaluación, en la realización del informe psicológico y al momento de comunicar los resultados previendo el impacto que éstos tendrán en quien los recibe.

BIBLIOGRAFÍA

- ANASTASI, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos* (7ª ed.). México: Prentice Hall.
- ADKINS, W.D. (1987). *Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamiento*. México: Trillas.
- BROWN, F.G. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: Manual Moderno.
- CERDÁ, E. (1984). *Psicometría general*. Barcelona: Herder.
- HERRANS, L.L. (1985). *Psicología y medición. El desarrollo de pruebas psicológicas en Puerto Rico*. México: Limusa.
- KAUFMAN, A.S. (1997). *Nuevas alternativas para la interpretación del WISC-III*. México: Manual Moderno.
- KERLINGER, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- MEHRENS, W.A. y Lehmann, I.J. (1982). *Medición y evaluación en la educación y en psicología*. México: CECSA.
- NUNNALLY, J.C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- _____ y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: Mc Graw Hill.
- RAPPAPORT, D. (1985). *Tests de diagnóstico psicológico*. México: Paidós.
- RIVERA, O., Esquivel, F. y Lucio, E. (1987). *Integración de estudios psicológicos*. México: Diana.
- THORNDIKE, R.L. (1989). *Psicometría aplicada*. México: Limusa.

PROPUESTA METODOLÓGICA DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA PARA ADULTOS EMERGENTES EN UN CONTEXTO CLÍNICO

Alicia Edith Hermosillo de la Torre

Ma. del Carmen Rodríguez Juárez

Adriana Carolina Avilés Martínez

Ana del Refugio Cervantes Herrera

Resumen

Con el proceso de elaboración de esta metodología diagnóstica y los resultados que se obtuvieron con los pacientes analizados en los Servicios Universitarios de Atención Integral a la Salud (SUAIS), se obtienen algunas ventajas y desventajas. Dentro de las ventajas encontramos una metodología que nos otorga una visión general del desarrollo psicológico del paciente, así como el análisis de los esquemas, el entorno y las características específicas de la problemática; nos permite realizar un diagnóstico con una base teórica firme y eficiente, además del conocimiento de las clasificaciones de conducta presentes en los manuales diagnósticos; y nos permite la utilización de instrumentos psicométricos para corroborar las hipótesis diagnósticas y así obtener una valoración real y de calidad. Debido a que se trata de una metodología diagnóstica en mejora se encontraron algunas desventajas, una de ellas es que actualmente no se cuenta con una propuesta de

evaluación de dicha metodología, por lo cual es necesaria la creación de un procedimiento de evaluación que nos muestre la eficacia de la propuesta metodológica que se presenta.

Introducción

Las metodologías de evaluación psicológica actuales son tan variadas como modelos y/o enfoque teóricos en psicología. A lo largo de la historia, la psicología ha otorgado especial interés al diseño de metodologías de evaluaciones efectivas, reproducibles y sistemáticas. Aunado a lo anterior, actualmente se enfatiza la necesidad de generar metodologías eficaces y económicas, sobre todo si hablamos de su utilización en la aplicación clínica.

De igual forma, la evaluación psicológica en adultos muestra una amplia gama de metodologías que van desde la aplicación de instrumentos psicométricos, hasta la utilización de observaciones y entrevistas semi-estructuradas que buscan cotejar la presencia/ausencia de determinadas conductas. En un contexto clínico y partiendo de los preceptos teóricos del modelo cognitivo-conductual, la evaluación de adultos cobra especial relevancia en la identificación de los significados y conductas relacionadas con la problemática expresada, así la evaluación tiene el objetivo de explicar las variables que influyen de manera determinante en la conducta actual para formar una plataforma de decisión para la intervención. En dicho contexto clínico, la evaluación psicológica en adultos se pone al servicio de la intervención.

El estudio del desarrollo psicológico adulto se ha transformado en las últimas tres décadas, por lo que la evaluación de sus manifestaciones psíquicas debe estar acorde a estos nuevos hallazgos. Desde una perspectiva de ciclo vital, Arnett (1994, 1995, 1998, 2000, 2003 y 2004) señala la existencia de la adultez emergente como una nueva etapa de desarrollo que antecede a la adultez joven en la que las características psicológicas —como adquirir independencia económica, sentido de responsabilidad, capacidad para establecer la propia residencia, hacerse cargo de sí mismo y tomar decisiones con base en un criterio propio— están en desarrollo: “...es un periodo de desarrollo que establece un puente entre la adolescencia y la adultez joven [... además...] las personas están en proceso de desarrollar las capacidades, aptitudes y cualidades del carácter demandadas por su cultura...” (Arnett, 312-313). El mismo autor señala que el rango de edad en el que más o menos se presenta esta nueva etapa de desarrollo oscila entre los 17 y 26 años, periodo en el que en México los jóvenes que estudian asisten a la preparatoria y universidad.

En el modelo cognitivo-conductual, la evaluación psicológica se aboca al establecimiento de métodos apropiados para el conocimiento estructural-funcional de los esquemas cognitivos, afectivos y motivacionales, así como las estrategias

de afrontamiento que el sujeto emplea después de evaluar la situación y sus recursos; tales esquemas y estrategias están sujetos a leyes de desarrollo filogenético y ontogenético (Beck y Freeman, 1992) que es importante entender dentro de un proceso dinámico influenciado por fuerzas sociales, culturales e históricas. La evaluación de los esquemas presentes es el resultado de un proceso de desarrollo anterior y el precursor del desarrollo posterior; en este sentido, es indispensable desarrollar una metodología –con base en las características de desarrollo psicológico del adulto emergente– que tome en cuenta el funcionamiento de los esquemas del sujeto ante las demandas sociales y las expectativas propias de la sociedad moderna y del entorno en el que se desarrolla el individuo con el fin de optimizar su adaptación en ella.

Las preparatorias y las universidades son contextos sociales educativos que ejercen un impacto considerable en la promoción del desarrollo del adulto emergente; además, también son espacios en donde la función psíquica en desarrollo encuentra un modo de expresión; de aquí la importancia de implementar programas de intervención dirigidos a optimizar el desarrollo de estos jóvenes. En estos centros educativos, los adultos emergentes experimentan un sinnúmero de situaciones que les exigen estrategias adaptativas. Por otro lado, según lo propuesto por Schulenberg y Zarrett (2005), durante la adultez emergente aparecen nuevas demandas que ponen a prueba las capacidades de afrontamiento de los jóvenes que en muchos de los casos se ven sobrepasadas haciendo difícil la adaptación a estas nuevas demandas y que finalmente derivan en el surgimiento de patrones de conducta mal-adaptativa consideradas en la psicopatología. La adultez emergente es, pues, un periodo crítico de intervención a favor de la salud mental de los individuos en la edad adulta.

Al hacer una integración de la propuesta teórica de Beck y Arnett, se diseñó una metodología de evaluación clínica para adultos emergentes en un contexto escolar universitario que se presenta en este capítulo a manera de propuesta. De acuerdo con lo anterior, tal propuesta toma en cuenta la evaluación de las características de desarrollo psicológico que son comunes en los individuos que cursan la adultez emergente y de alguna manera constituyen la base de su desarrollo psíquico, sin que esto signifique que se deje de lado las diferencias individuales del desarrollo presentado; se considera el desarrollo psicológico de los esquemas, así como las influencias sociales, históricas y culturales, teniendo cuidado de no caer en la indagación pormenorizada de la historia de desarrollo dada en la niñez y la adolescencia e intentando explicar la estructura y funcionamiento de los esquemas actuales de una manera sencilla, breve y económica. Se parte del supuesto de una metodología extensa y minuciosa que nos ofrece un cúmulo de información valiosa pero poco útil para la consecución de los objetivos de intervención. La metodología debe enfocarse en rescatar de la historia de desarrollo aquellos facto-

res clave (de protección y riesgo) que se relacionan con la problemática planteada, pero, sobre todo, con los esquemas disfuncionales que se activan en función de las características psicológicas propias de la adultez emergente.

En suma, se pretende exponer una metodología de evaluación diagnóstica para adultos emergentes enfocada a la explicación de los esquemas derivados del desarrollo propio de esta etapa, con la finalidad de obtener una plataforma de información que facilite la toma de decisiones de intervención, y asegure de manera eficaz y económica la adaptación del adulto emergente a las exigencias de la vida adulta. Precisamente para resaltar su importancia, se hablará de los antecedentes de la evaluación psicológica en contextos clínicos. Ulteriormente se ahondará en el conocimiento de las funciones psicológicas que se desarrollan durante la adultez emergente y la conceptualización de esquemas ligados a éstas, mismas que constituyen la médula de nuestra propuesta metodológica de evaluación para, finalmente, presentar la propuesta como tal.

Antecedentes de la evaluación diagnóstica en psicología

Antes de cualquier tratamiento psicológico, es necesario poseer información del paciente y de la meta de intervención, la cual sólo puede obtenerse mediante una *evaluación*; con tales datos, el psicólogo estará más capacitado para tomar decisiones respecto al plan terapéutico por aplicar.

En psicología, la evaluación se refiere a diagnosticar, es decir, detectar la presencia de un estado, un conocimiento, una patología, etc., de acuerdo con el campo que esté siendo evaluado. La evaluación es todo un proceso, cuya meta consiste en identificar, rotular, seleccionar, plantear objetivos, intervenir, pronosticar y volver a evaluar si los objetivos plantados se alcanzaron; su finalidad es la toma de decisiones certeras para implementar en la intervención (Aragón, 2002).

La evaluación psicológica está reconocida como una disciplina en sí misma, con objetivos básicos y de investigación, y como un área de la psicología dirigida al análisis científico de la conducta humana y los contextos en que se desarrolle (Aragón, 2002). La evaluación psicológica se define como la disciplina de la psicología científica que explora y analiza el comportamiento en los niveles de complejidad que se estimen oportunos, de un sujeto o un grupo, con distintos objetivos básicos o aplicados (Fernández Ballesteros, 1996).

Fernández Ballesteros (1980), Llavona (1984) y Nelson y Hayes (1986) proponen la división de la evaluación psicológica en pasos. En la mayoría de los casos, se está de acuerdo en que pueden distinguirse al menos tres fases principales:

- a) Selección y descripción de la problemática principal. Se refiere al análisis del motivo de consulta y al establecimiento de las metas últimas del tra-

- tamiento, tomando en cuenta las variables de las que dependen; de igual forma se analiza la problemática referida por el paciente y el estudio de los objetivos terapéuticos.
- b) Selección de las técnicas de intervención con las que se incidirá sobre la problemática descrita en el paso anterior. Se analiza la prioridad de los objetivos terapéuticos y se eligen las técnicas adecuadas para su cumplimiento. Se implementa la estrategia del diagnóstico, la teoría, etcétera.
 - c) Valoración de los efectos producidos por la intervención realizada. Se efectúa la evaluación de los resultados del tratamiento y las metas últimas del mismo (Caballo, 1995).

Desarrollo y evaluación de esquemas del adulto emergente

El conocimiento de las características asociadas al desarrollo psicológico del adulto es importante en la evaluación clínica. Tener en cuenta las estructuras y funciones psicológicas que surgen en éste a consecuencia de los cambios que los procesos de industrialización y globalización han impreso en las sociedades modernas, posibilita al profesional de la salud configurar metodologías de evaluación e intervención clínica mucho más consistentes y apropiadas para los sujetos pertenecientes a dichas sociedades.

Un par de décadas atrás, se encuentra en la literatura de desarrollo psicológico a la adultez como una etapa de desarrollo comenzada al finalizar la adolescencia y terminada hasta la muerte. Al final de cuentas, una gran etapa que a lo mucho fue diferenciada en adultez joven, media y tardía (Levinson, 1978) o bien caracterizada por la resolución de crisis a lo largo del ciclo vital (Erikson, 2002). En términos de procesos de desarrollo psicológico, parece aberrante aceptar que la adultez sea un bloque tan grande y que no se encuentren en ella procesos de desarrollo psicológico diferenciados. Los estudios de Arnett y cols. (2005) han roto este hito al demostrar que una nueva etapa de desarrollo psicológico surge entre la adolescencia y la adultez denominándola como adultez emergente.

De acuerdo con Arnett (2004), la adultez emergente es un periodo de exploración e inestabilidad en donde el significado y valor que los jóvenes atribuyen al hecho de convertirse en adultos adquiere un profundo cambio. En consecuencia, muchas de las tareas de desarrollo que caracterizan la vida adulta como el casarse, tener hijos o establecerse en un trabajo están siendo retardadas para dar paso a un mayor número de años en su preparación profesional. Además afirma que son cinco los rasgos principales que distinguen al adulto emergente del adolescente y al adulto joven:

1. Exploración de la identidad: se caracteriza por la conciencia de querer saber qué tipo de persona es mediante acciones y deseos de exploración y auto exploración de relaciones en el terreno del amor (con intimidad profunda), la amistad laboral (circunstancial), moral, etc. Existe una marcada necesidad por clarificar la identidad y lograr la independencia financiera y emocional de los padres.
2. Inestabilidad: es una constante evaluación de los planes de vida que conduce a cambios en las relaciones sentimentales y las elecciones vocacionales. Se avanza hacia el futuro en función de la clarificación de la identidad.
3. Egocentrismo: tendencia a satisfacer las propias necesidades atendiendo los propios deseos que constituyen la base de la toma de decisiones. Existen pocas ligas de compromiso y/o responsabilidad hacia otros y la autosuficiencia se aprecia como algo que terminará cuando se llegue a la adultez.
4. Ambigüedad: el ser adulto se aprecia como un proceso gradual para el que hay que prepararse. Se expresa al no ser ni adolescente ni adulto.
5. Posibilidades: cualquier sueño y esperanza son posibles de alcanzar sin importar los obstáculos. Todo es posible y se cree que el futuro será diferente a su pasado y presente, que se puede llegar a ser la persona que se desea ser.

Para Tanner (2005), la adultez emergente es una nueva etapa de desarrollo en el ciclo vital que por sus procesos de desarrollo se constituye como un punto de trascendental importancia en el desarrollo psicológico. Esta etapa de desarrollo posee características y formas propias, cuya función favorece la continuidad en el desarrollo anterior y posterior, así como la adaptación individual que se necesita para pasar de adolescente a adulto. Es una etapa trascendental, pues en ella se configuran las “formas de ser adulto” y se desarrollan los compromisos y roles que habrán de adquirirse en la vida adulta.

La adultez emergente es la etapa de desarrollo donde los eventos más significativos en la vida de la persona están por ocurrir (es decir, las elecciones y decisiones hechas durante esta etapa). El trabajo reciente con jóvenes suizos (Grob, Krings y Bangarter, 2001 en Tanner 2005) muestra que éstos se presentan entre los 20 y 29 años, de igual forma los trabajos de Fitzgerald (1984, 1988 y 1996), los de Elnick, Margrett, Fitzgerald y Labouvie-Vief (1989) y los de Martin y Smyer (1989).

Eventos como la elección del primer trabajo, de una pareja, contraer nupcias, formar una familia y tener el primer hijo ocurren durante la adultez emergente. En general, estos eventos son percibidos como significativos por los individuos que transitan en esta etapa de desarrollo e involucran procesos de elección y toma de decisiones. Coincidentemente, ocurren cuando la personalidad está en un punto decisivo de desarrollo en el que la identidad está consolidándose (Fi-

tzgerald en Tanner, 2005), de tal forma que es la etapa en la que se experimenta poseer el control del rumbo de la propia vida.

Uno de los procesos psicológicos fundamentales que tienen lugar en esta nueva etapa de desarrollo es lo que Tanner (2005) denomina *re-centración*, éste se compone de tres estadios:

1. Primer estadio: tiene lugar a inicios de la adultez emergente y finales de la adolescencia, se caracteriza porque los jóvenes aún se encuentran arraigados a su familia de origen, ya que la responsabilidad se deposita en los adultos cercanos (padres, maestros), incluso legalmente los padres responden por su conducta. Sin embargo, el marcador cronológico del cumplimiento de los 18 años de edad imprime un cambio drástico en el trato legal que la sociedad da al adulto emergente, al menos en México; de un día para otro un ciudadano adquiere el derecho de elegir a sus autoridades mediante el acto de votar, tener acceso a centros nocturnos, tomar bebidas alcohólicas y, por supuesto, a responder legalmente por su conducta. En sí mismo, estos hechos imprimen un carácter de demanda social a las estructuras psíquicas que el adulto emergente desarrolla, principalmente las que involucran las expectativas, pues comienzan a ser auto-dirigidas.
2. Segundo estadio: es el que describe al adulto emergente como tal, los jóvenes mantienen una relación estrecha con la familia de origen que les sigue ofreciendo apoyo financiero, emocional o de otro tipo, pero sin estar arraigados a ella; en lugar de ello, escenarios que provee el sistema educativo, el trabajo y las relaciones íntimas de pareja les ofrecen un espacio de exploración y temporalidad en donde poco a poco van adquiriendo mayor independencia, exploran su identidad, se enfocan en sí mismos, experimentan sentimientos ambiguos, presentan inestabilidad y adoptan un amplio sentido de la posibilidad, estableciendo relaciones personales y laborales carentes de un compromiso duradero (Arnett, 2000); la pregunta que constantemente aparece en los jóvenes es: ¿debo tomar decisiones con base en mis convicciones o con base en las directrices que me han dado mis padres? Generalmente, se responden que dichas decisiones deben estar basadas en sus propias creencias y valores a pesar de considerar que se puede estar equivocado. Aparecen conflictos entre los padres y los jóvenes en el sentido de marcar el territorio (en la adolescencia, se referían a reglas o tareas del diario, los padres resolvían imponiendo su autoridad, pero ahora no funciona porque el joven ha marcado sus límites), de tal forma que su solución requiere competencias psicológicas de negociación en donde se respete la individualidad y se comprendan las ligas que aún los unen.

3. Tercer estadio: el proceso de *re-centración* está por concluir para dar paso al adulto joven con un sistema de compromisos firmes y duraderos en relación con la profesión u ocupación, compañeros íntimos y procreación de hijos (aunque no para todos). Este sistema de compromisos denota la permanencia de lazos con otras personas y con los roles que demanda la sociedad, además animan al adulto joven a mantener una congruencia y consistencia en su personalidad.

Las investigaciones que se han realizado en torno a los eventos de vida sugieren que los primeros momentos de desarrollo de una etapa son fundamentales en la determinación de la trayectoria que seguirá el desarrollo posterior (Tanner, 2005). Para esta investigadora, la adultez emergente es el periodo de desarrollo en donde los individuos dan sus primeros pasos hacia la adultez de manera que los eventos que aquí se vivan dejarán marcas indelebles en la memoria de los individuos; además, es una etapa decisiva que constituye la base del desarrollo del adulto posterior, de ahí la importancia de conocer y comprender cómo ocurre el desarrollo psicológico para dilucidar las formas en que se puede promover su óptima adaptación.

Por lo que se refiere a las estructuras cognitivas y la configuración de esquemas, la adultez emergente es también un momento decisivo para el desarrollo de estructuras cognitivas requeridas en la vida adulta (Labouvie-Vief, 2005); las estructuras de pensamiento comienzan a aparecer al final de la adolescencia, ya que muestran un rápido crecimiento y diferenciación que puede ser descrito en términos de niveles abstractos de complejidad que van más allá del pensamiento formal descrito por Piaget. El adulto emergente requiere de un sistema cognitivo que le permita comprender las formas de intersubjetividad dadas en los lazos institucionales, en la constitución de su identidad, en el establecimiento de lazos personales e institucionales y en el estilo de participación en la vida educativa, religiosa, económica y política. Así pues, la adultez emergente puede ser vista como una etapa de desarrollo crítica por el establecimiento de estructuras de pensamiento maduro; pero también como una etapa vulnerable en donde se pueden estabilizar formas distorsionadas de pensamiento, ya que si los soportes de protección familiar y cultural no están presentes, se pone en problemas la salud mental de éste.

Desde la perspectiva de desarrollo psicológico, la salud mental está considerada como una adaptación psicosocial exitosa a los cambios contextuales y situaciones de la vida (Masten y Coatsworth, 1995); en este sentido, la psicopatología refleja patrones de conducta desadaptativa o malestar psicológico que interfiere con algunos aspectos de adaptación.

Los eventos de transición ocurridos durante la adultez emergente, como cambiar de la preparatoria a la universidad o de vivir en casa de los padres a vivir

solo o con amigos, frecuentemente funcionan como motivantes. En general, los individuos pueden relacionarse con sus tendencias intrínsecas y repertorios conductuales en situaciones novedosas y/o ambiguas.

La evaluación de los esquemas que evalúan y dan significado a los cambios y demandas externas del adulto emergente se hace necesaria. El modelo cognitivo-conductual contempla la evaluación como una fase determinante para el éxito del tratamiento. En relación con este punto, resalta la importancia de la formulación de hipótesis explicativas acerca de la problemática planteada por el paciente a través de la exploración del procesamiento cognitivo que —como menciona Beck (1976)— involucra el estudio de los esquemas del individuo, así como el origen y desarrollo de estos procesos, que han sido construidos a lo largo del ciclo vital del adulto emergente.

La importancia de la exploración de los esquemas del individuo durante la evaluación es determinante para la implementación del tratamiento, pues permite identificar las variables que inciden en el inicio y el mantenimiento del funcionamiento actual del sistema cognitivo del adulto emergente (Beck y Freeman, 1992).

Para llevar a cabo la evaluación de los esquemas, inicialmente Beck (1992) considera que cada individuo tiene un perfil único de personalidad, concebida como una organización relativamente estable y compuesta por sistemas y modalidades. Como lo hemos mencionado antes, el proceso central de desarrollo durante la adultez emergente es la *re-centración* en la que se involucra primordialmente la consolidación de la identidad y personalidad, así las diferentes respuestas de los adultos emergentes reflejan importantes diferencias estructurales representadas en sus creencias o esquemas básicos. Los esquemas son las unidades básicas de la personalidad, estructuras cognitivas profundas que contienen las reglas básicas para seleccionar, filtrar y codificar la información que proviene del entorno y que adscriben significado a los hechos (Beck *et al.*, 1985, Freeman, 1992).

El medio como influencia es determinante en el desarrollo de los estilos de personalidad (Beck, 1992), el proceso de formación de los esquemas obedece incluso al orden de lo filogenético, la personalidad se forma y opera al servicio de la adaptación, buscando la facilitación de la supervivencia al tomar en cuenta la interacción entre las disposiciones innatas y las influencias ambientales que van dando forma a los contenidos esquemáticos responsables de las relaciones interpersonales con el medio y los objetos. De esta manera, los esquemas seleccionan y sintetizan los datos que ingresan al individuo, convirtiéndose en su filtro de evaluación del medio y permitiendo la selección e instrumentación de la estrategia pertinente para cada situación. El reciente desarrollo de las sociedades dado por los fenómenos de globalización e industrialización que han introducido influencias nuevas en el desarrollo adulto, especialmente en los procesos de individuación-separación y de la personalidad (Tanner, 2005).

La adultez emergente es, pues, un periodo sensible en donde los esquemas adquieren contenidos decisivos para el curso de desarrollo adulto, éstos tienen cualidades estructurales adicionales como la amplitud, la flexibilidad o la rigidez y la densidad (Beck & cols., 1992), su nivel de activación (o valencia) oscila entre los extremos de “latente” o “hipervalente”. Cuando los esquemas son latentes no participan en el procesamiento de la información; cuando están activados, canalizan el procesamiento cognitivo desde las primeras etapas hasta las finales. Por ejemplo en un individuo con problemas en su manera de comer (anorexia), la conformación de esquemas hipervalentes girará en torno a la perfección corporal y autoexigencia, así como la baja tolerancia a la frustración, aprendida desde su núcleo familiar; mientras que el contenido de los esquemas en un individuo con rasgos de personalidad dependiente apuntará al miedo al abandono o a la falta de iniciativa, así como a la incomodidad de estar solo.

Las diversas situaciones a las que se enfrenta el adulto emergente como seleccionar una carrera o profesión, elegir una pareja, establecer su propia residencia, adquirir independencia económica o configurar un sistema propio de valores subyacen sobre la consolidación de la identidad mediante la *re-centración* (Tanner, 2005), de tal forma que las estrategias que pudieran parecer desadaptativas, en realidad están encaminadas a consolidar la individualidad y personalidad; no obstante, no debemos dejar de reconocer que es en esta etapa crítica de desarrollo donde aparecen las primeras manifestaciones de estrategias disfuncionales sentadas sobre la base de los denominados esquemas hipervalentes (Beck y Emery con Greenberg, 1992), cuyos contenidos son reforzados a través del tiempo y tienen la función de desplazar los esquemas más adaptativos.

Cabe resaltar que para Freeman y Beck (1992), tanto los esquemas hipervalentes como los adaptativos operan en una progresión lineal, siguiendo una secuencia cognitiva, afectiva, motivacional y de control ante cualquier situación; un individuo, por ejemplo, primero piensa en lo “terrible que es su vida” y con ello aparece el esquema afectivo de tristeza que lo motivará a actuar de determinada manera, siendo esto la conducta abierta. Finalmente, son estas características las que determinan la presencia o ausencia de trastornos de la personalidad, volviéndose predominantes las creencias disfuncionales. Así, a través de la evaluación diagnóstica del proceso cognitivo de un individuo, se podrá analizar el contenido de sus esquemas y la instrumentación de ciertas estrategias de conducta, permitiendo identificar las pautas hipervalentes y con ello la presencia de trastornos.

El desarrollo a través del ciclo vital pone al individuo en el medio idóneo para la conformación de múltiples esquemas y creencias; entender la implicación de esto es entender la interacción entre recursos y estrategias del individuo para lograr un desarrollo exitoso y así mejorar su organización cognitiva, resaltando la importancia del abordaje de estos elementos durante la evaluación inicial del

paciente, y con ello estructurar hipótesis pertinentes que vertebran un proceso funcional en su intervención.

En resumen, la metodología de evaluación desde un modelo cognitivo conductual parte desde los esquemas cognitivo-afectivo-motivacionales que definen la conducta del individuo y lo hacen distinto a otras personas; esto es consecuencia de un proceso de desarrollo afectado por distintas influencias, que harán de cada individuo y de cada trastorno algo único, cuyo origen y evolución son sumamente particulares, radicando aquí la importancia de la exploración del desarrollo de los esquemas cognitivos para un diagnóstico y tratamiento efectivos.

Modelo SUAIS de diagnóstico clínico en adultos emergentes

Servicios Universitarios de Atención Integral a la Salud (SUAIS)

Servicios Universitarios de Atención Integral a la Salud (SUAIS) inició sus actividades a principios de agosto de 2004; tiene como misión ofrecer a la comunidad universitaria atención eficiente, eficaz, integral y de calidad que optimice su desarrollo biopsicosocial a través de estrategias de intervención multidisciplinaria; su objetivo principal es proporcionar servicios multidisciplinarios para la promoción del desarrollo adulto en la población de la comunidad universitaria.

El trabajo en SUAIS se basa bajo el marco de desarrollo psicológico del adulto desde el modelo teórico cognitivo-conductual; por lo mismo, es importante la implementación de una metodología diagnóstica eficaz para la intervención psicológica.

Importancia del procedimiento

La aplicación de un procedimiento diagnóstico sistemático es de gran importancia, pues nos proporciona una visión completa de la estructura y dinámica esquemática del adulto emergente en interacción con su medio ambiente.

De esta forma se puede conocer el momento y el proceso en que los esquemas del individuo se han modificado para contribuir a su problemática actual. Al incluir el enfoque cognitivo-conductual en dicho procedimiento podemos conocer los esquemas y estrategias del paciente, los sentimientos, las emociones y los pensamientos que están directamente relacionados con la problemática que demanda. De tal manera, permite identificar las distorsiones cognitivas y los esquemas hipertrofiados en los que se puede trabajar a lo largo del tratamiento psicológico.

En la experiencia terapéutica dentro del programa SUAIS, se identificó la necesidad de incluir los aspectos relevantes del ciclo vital de los pacientes en el diagnóstico, como lo son: estrategias aprendidas, interacción social y familiar y forma

en que el sujeto responde a las tareas de desarrollo en cada una de las etapas de su ciclo vital, estilos de apego, entre otras. Estos enfoques permiten, en gran medida, que el terapeuta logre obtener una amplia visión acerca de la problemática del paciente para lograr plantear un programa de intervención con mayor eficacia y brevedad para la solución a ésta.

Objetivos

Es importante precisar los objetivos de la integración de estos enfoques teóricos–metodológicos que cimientan este procedimiento diagnóstico:

- a) Realizar un diagnóstico integral donde se involucren los antecedentes del desarrollo, la forma de los esquemas emocionales y cognitivos del problema que demanda, la base motivacional y la conducta abierta que el paciente manifiesta.
- c) Conocer con un solo procedimiento todos los elementos anteriores para facilitar la intervención en la solución de su problemática.

Procedimiento

Este procedimiento de evaluación diagnóstica ha sido desarrollado en cinco puntos elementales, los cuales se precisan a continuación:

1. Toma de datos del sujeto acerca de su ficha de identificación, motivos de consulta, características generales del paciente, objetivos y expectativas del paciente hacia la terapia y operacionalización objetiva del problema que demanda.
2. Análisis de los esquemas de pensamiento que presenta el paciente y que están relacionados con su problemática, significado y atribuciones que éste le da a su situación.
3. Identificación y análisis de los esquemas afectivos relacionados con los pensamientos del paciente; y descripción de las reacciones fisiológicas con la emoción.
4. Exploración de la base motivacional del sujeto y la selección de estrategias para la solución de problemas. Descripción del comportamiento filio y ontogenético; identificación de las reacciones del sujeto ante las circunstancias problemáticas. Caracterización y análisis de los factores de riesgo y factores protectores del paciente con base en los estilos parentales durante su desarrollo psicológico.

5. Identificación, descripción y análisis de la conducta abierta del paciente, en relación con su problemática, la selección de estrategias para su solución; la activación de esquemas cognitivos y afectivos; identificación de conductas adaptativas y no adaptativas; los signos y síntomas del paciente respecto a su problemática. Análisis del contexto en el que se desarrolla la problemática y caracterización del sujeto tanto física como actitudinalmente.

Las observaciones que se han realizado durante el procedimiento de evaluación propuesto en los pacientes que acuden al SUAIS se obtienen de los datos para elaborar un diagnóstico integral, y así facilitar de forma eficiente la intervención. Esto se debe a que se conoce en su totalidad la problemática del paciente, los datos del desarrollo psicológico básicos, el contexto sociocultural en el que se desarrolla el sujeto y, principalmente, los recursos del paciente para adaptarse y resolver sus problemas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNETT, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The widening road from late teens through the twenties*. New York, EE.UU.: Oxford University Press.
- . (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 63-75.
- ; Ramos, K.D.; Jensen, L.A. (2001). Ideological views in emerging adulthood: Balancing autonomy and community. *Journal of Adult Development*, 8(2), 69-79.
- . (2000). Emerging adulthood: A theory of development from de late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- . (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- . (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- . (1994). Are college students adults?: Their conceptions of the transition to de adulthood. *Journal of Adult Development*, 1, 154-168.
- CONDON, R.G. (1987). *Inuit youth: Grow and change in the Canadian Artic*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- BECK, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Nueva York: International Universities Press.
- ; Freeman, A. (1992). *Terapia cognitiva de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- CHINAS, L. (1991). *The Isthmus Zapotecs: A matrifocal culture of Mexico*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- DAVIS, S.S., & Davis, D.A. (1989). *Adolescence in a Moroccan town*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- ERIKSON, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- GILMORE, D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of masculinity*. New Haven: Yale University Press.
- KIRKPATRICK, J. (1987). Taure' are' a: A liminal category and passage to Marquesan adulthood. *Ethos*, 15, 382-405.
- LEVINSON, D.J. (1978). *The seasons of de man's life*. New York: Ballantine.
- MARTIN, P. & Smaller, M.A. (1990). The experience of micro and macro events: A life-Span analysis. *Research of Aging*, 12, 294-310.

INTIMIDAD EMOCIONAL EN LA PAREJA

Nelson Valencia Ceballos

Resumen

Vivir en pareja es una de las empresas más difíciles que enfrentamos a lo largo de nuestra existencia, por tal motivo, cada vez más son las parejas que se divorcian. Una de las dificultades para desarrollar una relación sana de pareja tiene que ver con la concepción que cada persona y pareja elabora sobre el amor y la intimidad. Algunas parejas viven un amor de déficit, centrado en la responsabilidad y la satisfacción de sus necesidades; otras alcanzan a desarrollar un amor maduro, enfocado en la intención de facilitarse la vida y estimular sus potencialidades mutuamente. Por otra parte, la intimidad emocional es una habilidad que tiene que ver con el establecimiento del contacto de centro a centro de las personas involucradas en una relación, generando sentimientos de cercanía y la sensación de unión mientras comparten pensamientos y sentimientos, así como el interés por crecer y desarrollarse juntos en un ambiente de comprensión y aceptación. Se hace necesario ahondar sobre esta temática y elaborar propuestas terapéuticas que faciliten la promoción de la intimidad emocional en las parejas que asisten a la terapia en busca de orientación y apoyo.

La palabra pareja proviene del término *pariculus* diminutivo de *par*, que en latín significa igual o semejante. Sin embargo, nada parece estar más alejado de la realidad que la aplicación de esta palabra a la relación de dos personas que deciden emprender una de las aventuras más difíciles en la vida, como lo es la de formar pareja, conviviendo con un ser extraño, con el que en algunas ocasiones se tiene la fantasía y la pretensión de conocer en unos pocos meses o años de vida, creando relaciones que buscan la estabilidad, bien sea partiendo del deseo y la pasión o de las necesidades y carencias de contacto o de afecto; así como del amor que algunas personas logran conservar durante toda su vida, a pesar de las dificultades y las crisis propias del desarrollo como individuos y parejas.

En la relación de pareja existen tantas formas de amor como el número de parejas, sin embargo –para efectos prácticos– se puede hablar de dos tipos de amor: el amor de déficit propio de individuos dependientes e inmaduros emocionalmente, que tienden a generar expectativas muy altas de la pareja y están convencidos que ésta es la responsable de satisfacer todas sus necesidades y hacerlos felices; y el amor de desarrollo propio de personas que han alcanzado la intimidad emocional, cuyas características son muy similares a las que Maslow (*Cfr.* 1991: 243) describe como propias del amor de las personas autorrealizadas, quienes según este autor tienen una gran capacidad de amar y un gran respeto por la pareja y por sí mismas, pudiendo estar muy juntos y separarse cuando lo requieran, sin deprimirse ni generar ataduras, disfrutar el uno del otro, y, no obstante, pasar por enamoramientos y emociones intensas, mientras siguen siendo ellos mismos.

Este último tipo de amor tiene que ver con el que nos describe Viktor Frankl (1992: 185) cuando nos dice que en el amor el ser amado es concebido como un ser peculiar y singular en su ser y no de otro modo; es concebido como un tú y acogido como tal por otro yo. Como figura humana es insustituible e irremplazable para quien le ama, sin que por ello necesite hacer nada de su parte. El que es amado no puede impedir que el ser amado realice lo que su persona tiene de peculiar y singular, es decir, el valor de su personalidad. Para Frankl el amor no es ningún “mérito”, sino sencillamente una gracia.

Desde la perspectiva de V. Frankl, el amor se puede vivir en tres dimensiones o actitudes, de tal manera que una primera dimensión sería la correspondiente a la capa biológica de donde nace el impulso sexual, el que afecta a la persona en su corporalidad. La segunda es la erótica, el *eros* como impulso de la creación: no sólo permite concebir un nuevo ser en lo biológico, sino dar vida a la pareja en lo psíquico y espiritual. La tercera actitud es la que penetra profundamente en el ser de la otra persona, llegando hasta la dimensión espiritual, el que ama de esta manera: “*ha trascendido la corporalidad, la emotividad y la afectividad y se va afectando en lo más profundo de su ser.*” (Frankl, 1992: 187).

Por su parte Rollo May (2000: 37) plantea cuatro clases de amor: 1. La sexualidad, también llamada concupiscencia, lujuria o *libido*; 2. El *eros* o impulso amoroso para crear y procrear; 3. La *philia* amistad o amor fraternal; y 4. La *ágape* o *caritas* que es un amor dedicado al bienestar de los demás. Para este autor cualquier experiencia de amor auténtico es una mezcla de estas cuatro clases de amor en diversas proporciones.

Las proporciones con las que se establezcan estas cuatro clases de amor seguramente tendrán que ver con el tipo de pareja y la clase de relación que constituyan entre sí las personas, por lo que es muy posible que algunas parejas fijen relaciones amorosas a un nivel sexual, viviendo excitadas en su propia corporalidad, por lo cual el otro tiende a ser visto como un objeto que satisface necesidades. En tal caso, la persona realmente no ama al otro sino que se ama a sí misma.

Respecto al punto anterior y desde una perspectiva existencialista:

El amor no puede nacer en el ser amado, pues, sino en cuanto éste experimenta su propia alienación y fuga hacia el otro. Pero, siendo así, una vez más el ser amado sólo se transformará en amante si proyecta ser amado, es decir, si lo que quiere conquistar no es un cuerpo sino la subjetividad del otro en tanto que tal. (Sartre, 1998: 464).

La pareja que vive el amor desde *philia* carece de pasión y vive en el cariño y la amistad. En tanto que vivir en el amor desde *ágape* es buscar una clase perfecta de amor o un amor de trascendencia en el que no se requiere de reciprocidad, aspecto bastante ideal y poco realista para la gran mayoría de las personas que viven dentro de una relación de pareja.

Se espera que las personas alcanzancen un tipo de amor maduro o de desarrollo, en donde se puedan mezclar estos tipos de amor, de tal suerte que como resultado fuese posible amar la esencia del otro, en la aceptación de su totalidad, en la libertad y la responsabilidad, el respeto y la comprensión, sin exceso de demandas ni de exigencias.

Ser pareja o vivir en pareja no significa que dos personas sean o lleguen a ser semejantes, ni mucho menos iguales, sino el hecho de que lleguen a compartir un proyecto de vida en común, marchando complementaria o simétricamente, uno al lado del otro (no necesariamente de manera física), mirando hacia el frente en la búsqueda de sueños compartidos, con una visión clara del futuro, sabiendo lo que quieren y lo que esperan de la vida. Somos conscientes que la realidad y la vida nos enseñan la incertidumbre de un futuro cada vez más incierto.

En este viaje de la existencia algunas parejas logran sus sueños o *alcanzan la plenitud* (Campbell, 1989: 17), mientras que otras fracasan quedándose en el estancamiento o llegando incluso a la ruptura o separación. Cuando tratamos de revisar y de entender por qué es tan difícil para algunas parejas alcanzar y vivir en

plenitud, encontramos estudiosos que desde diferentes enfoques tratan de explicar las razones de las dificultades de la convivencia en pareja. Por ejemplo, desde el punto de vista de la biología, se recalcan las diferencias en la fisiología humana; el enfoque feminista trata de resaltar las desigualdades en los roles sexuales y la supremacía o el abuso del poder por parte del sexo masculino, frente a la abnegación y el sometimiento del sexo femenino; el enfoque sistémico trata de explicar la dinámica propia generada en una relación de pareja, cuando juegan a la complementariedad o la simetría, según se sientan atraídos por aspectos opuestos que les complementan o tan parecidos que al ponerse uno en frente del otro pudieran reconocer parte de sí mismos, justificando aquella idea de que al enamorarse del otro se está reconociendo el amor hacia sí mismo o a partes del sí mismo.

Los estudiosos de la psicología social han buscado por muchos años explicaciones a las dificultades de las relaciones interpersonales y especialmente de pareja en los modelos, patrones y barreras de la comunicación, así como en las diferencias de los roles, la lucha por el poder y las diferencias socioeconómicas y culturales.

Uno de los exponentes del enfoque social, Rolando Díaz Loving, expresa lo siguiente:

La pareja es más que una relación entre dos personas dentro de un determinado contexto social [...] es un elemento esencial en la conservación de la sociedad y un factor fundamental en el desarrollo humano de toda persona, desde su nacimiento hasta la muerte. (Díaz Loving, 1999: 7).

Un gran número de personas eligen la opción de vivir solos, sin establecer alguna forma de vida en pareja, como es el caso de aquellos que deciden llevar una vida de ermitaños o religiosa en la que el celibato es algo esperado; o los que por decisión propia o por dificultades de interacción deciden permanecer en la soltería. Es claro que la mayoría de los seres humanos tienden por la opción de vivir en pareja, obteniendo los beneficios y dificultades que conlleva esta forma de vida.

Si nos centramos en el enfoque existencial podemos decir que una de las razones por las cuales la convivencia en pareja es tan importante, como para enfrentar las dificultades que conlleva la convivencia y las diferencias, estriba en el reconocimiento de nuestra existencia desde la otra persona que se convierte en nuestra pareja y a veces en el centro de nuestro mundo. Desde esta perspectiva existo por el otro y el otro existe por mí, o como diría Sartre: “es el otro el que me esculpe”. (Sartre en Díaz Loving, 1999: 428).

Independientemente desde dónde se aborde el tema, no cabe la menor duda tanto para expertos como para legos, que una de las relaciones interpersonales más

complicadas y difíciles de llevar es la relación de pareja, a la vez que es una de las relaciones más importantes y significativas a nivel existencial.

Todo parece indicar que a pesar de los cambios acelerados en los diferentes campos relacionados con la ciencia y la tecnología, así como en los diferentes sistemas de comunicación, la tendencia a vivir en pareja y a contraer matrimonio prevalecen, aunque exista un aumento en la inclinación por elegir pareja en edades cada vez más avanzadas. De tal manera, por ejemplo, a mediados del siglo pasado la edad media de la mujer para contraer matrimonio era alrededor de los 20 años, en tanto que a finales del siglo XX, era de 25 años, por lo menos en la cultura americana. Diane Papalia y Sally Wendkos (1993: 457) reportan: vivir en pareja requiere enfrentar un sinnúmero de retos surgidos a raíz de los cambios personales por los que deben pasar todas las personas, además de las muchas crisis que plantea la vida en pareja a nivel existencial. Retos propios de los cambios físicos producto de la llegada de los hijos y de la edad; cambios emocionales que surgen ante el reto de tener que enfrentar la realidad en relación con la concepción del amor, al manejo del afecto y de la sexualidad; cambios cognitivos a nivel de significados, símbolos y fantasías, así como la importancia de “la historia de amor” tal y como lo expresa Robert Sternberg, cuando nos dice que el amor es realmente una historia y nosotros sus autores; de tal manera que: “...nos relacionamos mejor con las historias de libros, novelas y obras de teatro, que con lo que uno debería de tomar en cuenta para mejorar sus relaciones de pareja” (Sternberg, 1999: 111), o como lo expresa Erich Fromm al afirmar que: “Prácticamente no existe ninguna otra actividad o empresa que se inicie con tan tremendas esperanzas y expectativas, y que, no obstante, fracase tan a menudo como el amor.” (Fromm, 1994: 16).

Son de gran trascendencia los retos planteados por el entorno social en el que se incluyen no sólo la importancia que ha adquirido en estos tiempos los aspectos socioeconómicos y el desarrollo de la mujer en el mundo intelectual y productivo, al igual que los cambios en los roles sociales y sexuales; sin olvidarnos de la importancia de la comunicación, la revisión del contrato matrimonial y, especialmente, las expectativas.

Desde la perspectiva psicosocial y concretamente desde una visión sistémica, varios autores, como Ochoa de Alba, plantean que las causas generadoras de mayores dificultades en la pareja tienen que ver con: “...los mitos heredados de las familias de origen respectivas, los patrones de interacción predominantes y los tipos de respuestas emocionales negativas en la pareja.” (Ochoa de Alba, 1995: 223).

Irma Saucedo, por su parte, al referirse a las dificultades de la convivencia en pareja, haciendo alusión a las semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres en la forma de convivir, expresa que: “...aunque nuestra manera de enamorarnos, tener pasiones y vivir el amor son similares entre hombres y mujeres. Lo que hace

una diferencia sustancial es la forma distinta en que cada uno responde a estas experiencias” (Saucedo, 1994: 176).

Se tiende a responder de manera diferente a las experiencias propias de la vida no sólo a partir de las diferencias de género, sino de la manera en que las personas enfrentan las vivencias y aprendizajes que se tienen durante el transcurso de la vida, en especial en la etapa de la niñez, y en relación con la forma en que los padres se relacionan e intiman emocionalmente con los hijos y como pareja.

Existen diversos tipos de pareja, como las que viven en unión libre, quienes se hacen parte de una relación alterna y viven como amantes; los amigos con “derechos”; los reconciliados o aquellos que a pesar de que se han separado o divorciado legalmente han decidido continuar teniendo vida afectiva y sexual en común; y por último, aquellos que se denominan entre sí novios, esposos o marido y mujer. Dentro de este trabajo, se entiende por pareja aquella que se encuentra conformada por dos personas del sexo opuesto que han decidido tener una vida en común de una manera libre (noviazgo) o a través de un compromiso civil y/o religioso (matrimonio).

Aunque se pudiera estudiar y combinar los diferentes factores que influyen y determinan la forma en que viven las parejas, como aspectos psicosociales, cognitivos o intelectuales, emocionales o afectivos y físicos, difícilmente podríamos llegar a comprender la complejidad de este tipo de relación interpersonal.

Por ello, en este trabajo sólo se pretende ahondar en uno de estos aspectos: el área emocional y, específicamente, en la *intimidad*, en espera de contribuir a la comprensión de esta vivencia tan profunda.

La intimidad emocional tiene que ver con una habilidad que no todas las parejas alcanzan a desarrollar, y consiste en establecer contacto de centro a centro de la persona, en un proceso recíproco en el que se logra un sentimiento de cercanía que les lleva a vivir la sensación de estar unidos el uno hacia el otro, mientras comparten no sólo pensamientos y sentimientos, sino el interés por el crecimiento y el desarrollo mutuos, la aceptación y la comprensión.

La intimidad es una habilidad porque no se nace con esa capacidad, de hecho muchas personas a pesar de vivir en pareja toda una vida, nunca alcanzan la plenitud de la intimidad y los beneficios que puede traer consigo el alcance de la misma.

La necesidad de lograr la intimidad se encuentra estrechamente ligada a la búsqueda de la disminución de nuestra soledad, así como a la satisfacción de otras necesidades como la afectividad y la participación en el proceso del crecimiento y el desarrollo de la pareja.

La búsqueda de la intimidad no es considerada necesariamente como una meta en sí misma, pues Susan Campbell (1989: 17) la considera como un camino,

un proceso o un estilo de vida, en el que a pesar de las crisis y las dificultades, una pareja llega a reconocer los beneficios de permanecer dentro de la relación.

Vivir con alguien en pareja o estar cerca de ella físicamente no garantiza el establecimiento del contacto, tal y como la entiende Virginia Satir (1994: 6-8), quien dice que para establecer el contacto íntimo una pareja debe tener en cuenta aspectos que van desde la postura física y su soltura, mirarse a los ojos y establecer una comunicación de manera congruente y abierta, hasta la adopción de una actitud de respeto, estimación y valoración del otro. Para Satir, la meta de un buen contacto es acrecentar y conservar la autoestima, ya que cuando una persona le ofrece a su pareja una caricia física o verbal es muy posible que a su vez obtenga como respuesta otra caricia del mismo tipo. Al abrazar al otro soy abrazado y al decir “te quiero” es muy probable que obtenga como respuesta un “yo también te quiero”. Estas caricias aunadas a una intención de establecer contacto tienden a promover la estima y el valor personal.

El contacto físico y emocional es una de las necesidades primarias en el ser humano, desde la concepción hasta la muerte. Quienes más lo necesitan son los niños y los ancianos; las parejas que logran una armonía y estabilidad física y emocional son los que pueden llegar a beneficiarse del mismo. Por otro lado, en las parejas que se vive constante conflicto existe una clara disminución del contacto corporal, emocional y espiritual.

Las parejas jóvenes tienden a centrar más la intimidad en aspectos físicos y sexuales; los adultos, por su parte, encuentran un mayor equilibrio entre la intimidad sexual y emocional; en la adultez madura, las personas que han tenido un desarrollo emocional equilibrado, tienden a compensar la pérdida de las facultades físicas con el desarrollo de una mayor sensibilidad, empatía y comprensión, dando lugar al establecimiento de relaciones más cálidas y afectuosas con su pareja.

Alrededor de los 50 años, los hombres tienden a volverse más sensibles hacia todo lo que tiene que ver con los sentimientos, en tanto que las mujeres tienden a volverse más prácticas en los asuntos concretos de la existencia.

El concepto de “centro a centro” está relacionado con la importancia de hacer contacto con las partes más íntimas de la persona a nivel emocional y espiritual, de tal manera que el otro se convierta en el espejo en donde pueda cada miembro de la pareja reflejar no sólo su esencia, sino lo mejor de sí mismo. Tal y como lo expresa G. Bachelard (2002: 114) cuando afirma que: “El hombre que ama una mujer “proyecta” sobre esta mujer todos los valores que venera en su propia *anima*. Y de la misma manera, la mujer “proyecta” sobre el hombre que ama todos los valores que su propio *animus* querría conquistar.”

Sólo hay dos momentos en los cuales el ser humano se siente tan cercano a otro ser humano: la vida en el vientre materno y los primeros meses después de haber nacido, y la vida íntima de una pareja. El término más adecuado para hablar

de esta necesidad de cercanía y de unión es el utilizado por Susan Campbell cuando habla de “completud”, o el punto de vista de Gail Sheehy de “fusión”.

Para Campbell (1989: 17), el objetivo del viaje de la pareja es vivir una relación en la que el amor de uno por sí mismo y el amor por su pareja sean dos partes inseparables del todo, en la que conseguir lo que uno quiere sirva a los dos y dar al otro le sirva a uno también.

Para G. Sheehy, la cercanía y la unión con el otro puede permitirle a la pareja que alcanza la intimidad llegar a “fundirse en el otro sin perderse a sí mismo”. (Sheehy, 1984: 58).

Otra de las características de las parejas que han alcanzado la intimidad es que han aprendido a buscar el bienestar, el crecimiento y el desarrollo de la otra persona, tal y como lo expresa Gaston Bachelard, cuando nos dice que aunque la felicidad es una conquista individual y cada persona es responsable de su propia felicidad, cada uno “es responsable de promover el espacio físico y las condiciones físicas y emocionales que faciliten el logro de la felicidad de los seres que ama” (Bachelard, 2002: 115).

El interés por promover el bienestar y el desarrollo de la persona amada es también uno de los elementos del concepto de intimidad de Robert Sternberg (1999: 37), cuando dice que uno de los elementos de la intimidad es la tendencia a promover el bienestar de la pareja, incluso a expensas de sí mismo, pero con la expectativa de que el otro actuará de igual forma cuando llegue la ocasión de hacerlo.

Promover el crecimiento y el desarrollo del otro miembro de la pareja implica necesariamente conocer sus deseos y necesidades, e incluso ayudarle a descubrirlas, de la misma manera que satisfacerlas. Según V. Frankl (1991: 110) cuando se ama a otra persona se es capaz de ver los trazos y rasgos esenciales en la persona amada, así como sus potencias.

La aceptación se alcanza cuando el individuo comprende que su pareja es como es, por lo que no pretende que cambie, reconociendo y valorando las cualidades, las habilidades y las aptitudes del otro; sin negar la realidad de que la otra persona también tiene defectos e imperfecciones que le hacen ser lo que es, es decir, un ser humano en toda la extensión de la palabra.

Para Gaston Bachelard (2002: 115), la aceptación surge cuando se ha trascendido el sueño de la idealidad. Proyectamos en nuestras parejas nuestros propios ideales y encargamos al otro que realice la realidad tal y como la soñamos, resultando en muchas ocasiones que tales sueños sean irrealizables debido a que desde su inicio se encuentran fundamentados en la fantasía y en la irrealidad.

La aceptación implica también que recibamos de manera voluntaria lo que el otro(a) nos ofrece, se le admita sin condiciones, a la vez que accedemos a sus requerimientos y necesidades afectivas.

Cuando en el concepto de intimidad se habla de comprensión no se hace referencia a la comprensión intelectual, de la que habla por ejemplo Philipp Lersch cuando define la comprensión como: “la capacidad de reproducir pensamientos ajenos y de apropiarse de ellos” (Lersch, 1971: 459); sino más bien de la comprensión a la que se refiere Carl Rogers cuando habla de la comprensión empática y nos dice que es la “capacidad de ponerse verdaderamente en el lugar del otro, de ver el mundo como él lo ve” (Rogers, 1980: 10).

El proceso de la intimidad es vivido de manera diferente entre los hombres y las mujeres, tal y como lo afirma John Gray (2002: 115): “el hombre vive la intimidad a través de un proceso de acercamiento y alejamiento, de tal manera que cuando un hombre ama a una mujer, necesita retirarse antes de poder acercarse más. En tanto que la mujer se retira y evita la intimidad emocional, cuando pierde la confianza o percibe que el hombre no entiende sus sentimientos, así como cuando ha sido lastimada o se siente decepcionada.”

Para comprender más ampliamente el aspecto de la intimidad es necesario revisar algunas de las áreas o aspectos del ser humano que influyen en la búsqueda de la intimidad en la pareja. Por lo que hay que considerar aspectos como el físico y el sexual (atracción y compatibilidad), el emocional (sintonía en las señales y necesidades), el intelectual (cercanía en ideas, proyectos y fantasías), el espiritual (unión en la búsqueda de lo trascendente), lo social (integrándose a las amistades y a la familia del otro), lo estético (compartiendo experiencias en lo bello), lo moral (viviendo valores en común), lo creativo (generando cosas nuevas juntos), lo recreacional (jugando y divirtiéndose juntos), lo laboral (compartiendo tareas comunes), las crisis (habilitándose para enfrentar los problemas y el dolor), los conflictos (resolviendo las dificultades y diferencias) y los compromisos (compartiendo mutuamente el cumplimiento de los deberes).

Existe una relación estrecha entre intimidad y sexualidad, aunque una persona puede llegar a tener intimidad sin sexualidad y viceversa, llegar a obtener sexualidad sin intimidad. Cuando dos personas llegan a conocerse lo suficiente y alcanzan un cierto grado de intimidad emocional antes de tener relaciones sexuales, existe una mayor probabilidad de que al terminar su experiencia sexual se sientan más enriquecidos como seres humanos y como personas que al inicio de la misma. Viktor Frankl (1992: 111) afirma que “el amor no debe entenderse como un efecto secundario del sexo, sino que el sexo debe verse como un medio para expresar la experiencia de la fusión total y definitiva de ese espíritu que se llama amor.”

Por su parte, al referirse a este punto, Erich Fromm (1994: 16) afirma que:

dos personas que son desconocidas el uno para el otro se acercan como para sentirse uno, alcanzan un punto de unidad que llega a ser uno de los más estimulantes y excitantes de la vida, generándose un milagro de súbita intimidad que es facilitado si se

combina o se inicia con la atracción sexual y su consumación; pero que tal tipo de amor tiende a ser por su naturaleza poco duradero, debido a que las dos personas al llegar a conocerse mejor, van perdiendo su intimidad inicial, hasta surgir el antagonismo, la desilusión y el aburrimiento que terminan por matar la excitación inicial.

Desde la perspectiva de Jolang Chang (1979: 68), no hay que separar el amor del sexo, ya que el amor sin sexo es algo carente de la armonía esencial del Yin y del Yang, que brinda paz y serenidad, y el sexo sin amor es simplemente una función biológica que no conduce hacia la tranquilidad que todos requerimos.

Peter A. Martín (1996:35-37) afirma que en relación con la intimidad sexual, existen tres ámbitos predominantes:

- a) El acto sexual *per se*, sin intimidad física o emocional que está caracterizado por centrarse en el apetito carnal y en la descarga física de la pulsión libidinosa.
- b) La intimidad física, a la que suele llamarse sensualidad, misma que tiene que ver con los placeres sensuales anteriores o posteriores al acto sexual, como los abrazos, los besos, caricias amorosas y actividades sensuales orales.
- c) La intimidad emocional, generalmente denominada amor, que tiene que ver con el diálogo, la excitación interna, calidez, anhelo y añoranza del otro.

El aspecto físico o sexual de la intimidad se vive como un proceso, de tal suerte que se vuelve muy importante a partir del despertar sexual en la adolescencia y la vida en pareja en la edad adulta intermedia, para después ser menos importante, dando lugar en la adultez tardía a una intimidad más bien de tipo emocional que física.

Desde una perspectiva existencial, existe una diferencia entre intimidad externa o física e intimidad emocional, misma que podría encontrarse en la expresión de Paul Sastre (1998: 456):“Si mi relación fundamental entre mi ser y el ajeno se redujera a la relación entre mi cuerpo y el del otro, sería pura relación de exterioridad. Pero mi conexión con el prójimo es inconcebible si no es una relación interna”.

Relación interna que por otro lado también tiene que ver con el tipo de relación propuesta por Martín Buber (1994: 10), pues habla de las tres esferas del mundo de la relación que establece el hombre: la primera esfera es la de nuestra vida en relación con la naturaleza, en la cual “las criaturas se mueven en nuestra presencia pero no pueden llegar a nosotros”. La segunda es la del mundo de los hombres, en donde se da la palabra primordial “Yo – Tú” . La tercera es la comunicación con las formas inteligibles, en donde “no distinguimos ningún Tú, pero nos sentimos llamados a respondernos, creando formas, pensamientos, actuando.”

La intimidad hacia fuera o externa también tiene que ver con el tipo de intimidad a la que podemos llamar intimidad social, la que a su vez tiene que ver con el tipo de relación que suele establecerse con otras personas más allá de la pareja, con quienes se puede tener intimidad, como las amistades y los familiares.

Desde el punto de vista social, la intimidad tiene que ver con aspectos de dependencia e independencia, con las diferentes formas de responder ante la soledad y el aislamiento voluntario e impuesto, así como la forma en que los miembros de la pareja interactúan con otras personas.

Para la mayoría de las personas la soledad puede llegar a resultar demasiado insoportable, en especial cuando se piensa en ella como de toda la vida, puede resultar muy sano aprender a enfrentar unas cuantas horas en el aislamiento y en la soledad, sobre todo cuando se requiere tiempo para reflexionar, meditar, hacer contacto con los sentimientos y las emociones, o simplemente para descansar.

La necesidad de socializar, y más aún la de intimar, es fundamental en el ser humano, debido a que uno de los beneficios de la socialización es precisamente llegar a encontrar personas con las cuales se pueda llegar a tener intimidad emocional. La mayoría de los seres humanos manifestamos conductas de socialización y aspiramos a encontrar por lo menos una persona con quien compartir no sólo nuestro tiempo, sino nuestras vivencias, sueños, emociones y sentimientos; y quién mejor que aquella persona a la que consideramos como el objeto del afecto y del mayor interés, como lo es nuestra pareja.

La intimidad es, pues, un factor muy importante en el área afectiva de las personas y especialmente en la vida de una pareja, por lo que se hace necesario estudiarla profundamente y realizar estrategias para que en nuestro ejercicio terapéutico podamos facilitar su desarrollo en las parejas que acuden a solicitar nuestros servicios.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELAR, G. (2002). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUBER, M. (1994). *Yo – tú*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- CAMPBELL, S. (1989). *La intimidad en la pareja*. España: Ediciones Deusto.
- CHAN, J. (1979). *El tao del amor y el sexo*. Madrid: Plaza y Janés.
- FRANKL, V. (1992). *Psicoanálisis y existencialismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FROMM, E. (1994). *El arte de amar*. España: Paidós.
- DÍAZ LOVING, R. (1999). *Antología psicosocial de la familia*. México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- GRAY, John. (2002). *Los hombres son de Marte las mujeres son de Venus*. Barcelona: Plaza y Janés.
- LERSCH, Philipp, (1971). *La estructura de la personalidad*. España: Scientia
- MASLOW, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- MARTIN, A. P. (1996). *Manual de terapia de pareja*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MAY, R. (2000). *Amor y voluntad*. Barcelona: Gedisa.
- OCHOA de Alba, I. (1995). *Enfoques en la terapia familiar sistémica*. México: Herder.
- PAPALIA E. D; Wendkos O. S. (1993). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw Hill.
- ROGERS, Carl. (1980). *Emphatic: an unappreciated way of being*. New York: Houghton Mifflin.
- SARTRE, J. P. (1998). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- SATIR, V. (1994). *En contacto íntimo*. México: Árbol S.A.
- SAUCEDO, G. I. (1994). *El pelo en la sopa: la violencia doméstica. La pareja o hasta que la muerte nos separe. ¿Un sueño imposible?* México: Distribuciones Fontamara S.A.
- SHEEHY, G. (1984). *Las crisis de la edad adulta*. España: Grijalbo.
- STERNBERG, J. R. (1999). *El triángulo del amor*. España: Paidós.

IDENTIDAD PROFESIONAL EN JÓVENES Y TRANSICIÓN A LA ADULTEZ

Francisco Javier Ruvalcaba Coyaso

Octavio Martín Maza Díaz Cortés

Resumen

El propósito del presente capítulo es realizar un análisis teórico y conceptual del término “identidad” a partir de la revisión del estado del arte. Se incluye un análisis del vocablo desde una perspectiva del desarrollo, considerando la identidad como un comportamiento propio del desarrollo psicológico, resultado del génesis y transformación del mismo a partir de comportamientos precedentes, y no como una conducta aislada.

El análisis permite el establecimiento de las posibles relaciones entre identidad y trabajo, generando la hipótesis de que la identidad laboral está estrechamente relacionada con la configuración de la identidad en la perspectiva propia del desarrollo psicológico. El conocimiento recuperado de la investigación sugiere una relación estrecha entre configuración de la identidad en la transición de la adolescencia a la adultez y las condiciones laborales, siendo éstas determinantes en la configuración de la identidad profesional.

Introducción

Toda propuesta de revisión teórica, metodológica o empírica exige la explicación de los componentes implicados. El estado del arte de una disciplina, lejos de ser un ejercicio irrelevante, sugiere la puesta en operación de mecanismos de análisis lo suficientemente explícitos, como para que ofrezcan elementos que generen discusiones futuras y propuestas consistentes para la investigación. En el caso que nos ocupa, los componentes implicados se reducen a la identidad analizada desde diferentes escenarios: por un lado, la identidad como proceso del desarrollo psicológico, observado en mayor medida en la adolescencia; y por otro, su desdoblamiento en lo que se puede definir como identidad profesional. Este análisis genera la discusión fundamental que se plantea en el texto: ¿es posible hablar de la identidad como elemento previo y constitutivo de la identidad profesional?; y en caso de que el tejido del texto permitiera afirmarlo, ¿qué características presenta este desdoblamiento de la identidad como proceso de desarrollo en la transición de la adolescencia a la adultez?

Para responder a estas preguntas es indispensable integrar algunos acercamientos a la definición de identidad como proceso comportamental y estudiar el conjunto de reflexiones del concepto en términos de conformación de identidad profesional, a partir de la revisión del estado del arte de las investigaciones realizadas en escenarios *ocupacionales*. Nótese el empleo del término *ocupacional* y no el término *laboral*, pues este último nos remite a los escenarios en los cuales puede considerarse el proceso de trabajo como lo explica y define Palloix (1980), en el cual se incluyen condiciones y exigencias laborales. Investigaciones como la realizada por Gojman y Millan (2004), con adolescentes que trabajan en la calle, cristaliza el análisis de la identidad en un escenario que carece de los componentes explícitamente laborales expuestos por Palloix.

Identidad como proceso de desarrollo

Con el fin de delimitar los constructos bajo los cuales se realiza la presente propuesta, es importante señalar que el concepto de identidad posee tantas formas de definirle, como metodologías empleadas para su estudio (Moral Jiménez y Ovejero, 1999). Las revisiones de tipo teórico sobre el particular son muy diversas cuando se restringen al análisis de tipo teórico, como los realizados por Levine (2003); Íñiguez (2001) y Snarey y Bell (2003), en la que pueden observarse discursos conceptuales sobre identidad y de una manera general, en que se recuperan elementos de interés para la presente investigación. Levine (2003) considera que la identidad puede ser entendida como la orientación hacia los procesos psicosociales, ya que las características del sí mismo son internalizadas, jerarquizadas, valoradas y orga-

nizadas. Todos estos esquemas cognitivos se presentan/despertan a través de los mecanismos de interacción social. Levine (2003) expresa que la identidad puede ser estudiada en términos de desarrollo, y emplear términos como “estructura de la identidad” y/o “etapa de identidad”. Esta forma de encarar la identidad, en términos de desarrollo, permite observar el hecho de que la identidad se entiende como un proceso del desarrollo psicológico, tal y como en su momento Erikson (1950) lo explica a través de un enfoque psicosocial, y más tarde Marcia (1966) lo retomará para ampliarlo considerando cuatro fases dentro de la fase que Erikson llamó “identity vs identity confusion”. De acuerdo con los autores, emplear un enfoque de desarrollo para la identidad hace necesario el estudio de las posibles fases, las estructuras y los procesos previos, dependiendo del momento en que se le quiera estudiar. Los enfoques de desarrollo para explicar la identidad como etapa o como fase no son exclusivos de estos autores, pues Loevinger (1976) y Kohlberg (1981) también consideran que la identidad se puede estudiar a través del estudio de diferentes fases del desarrollo del sujeto.

El hecho de que la identidad pueda ser explicada desde modelos del desarrollo no implica prescindir de análisis del concepto desde diferentes ángulos, que no conlleva la exclusión de la perspectiva del desarrollo, y el trabajo de Erikson (1950) lo muestra: las fases del desarrollo (en este caso la identidad) están regidas por las formas de interacción del sujeto con el medio, lo cual permite hablar de un modelo social del desarrollo. Íñiguez (2001) se centra más en el análisis teórico del concepto desde otros modelos: personal y social. En el primero hace énfasis en las características y rasgos del propio sujeto para configurar su identidad, recuperando un análisis de los modelos biologicistas, internalistas, fenomenológicos y narrativos. El otro modelo de análisis, de corte social, ha sido más estudiado por la construcción de la identidad en términos de interacciones sociales.

Esta diversidad en la concepción obliga de manera natural a una delimitación del término que facilite y establezca los componentes principales. La identidad implica, por un lado, la aceptación de que ésta es un proceso del desarrollo, no se le puede encarar como una conducta aislada y, por tanto, como un concepto aislado; y por otro, puede aceptarse el estudio y análisis de la identidad desde un contexto social, como resultado de las interacciones del sujeto con el medio, y específicamente, para el presente análisis, desde una perspectiva socio-laboral, lo que autores como Moral Jiménez y Ovejero (1999); Bogo, Raphael y Roberts (1993); Frone y Russell (1995); Gojman de Millán y Millán (2004) y Billet y Somerville (2004) definen como identidad profesional.

Identidad e identidad profesional

Una de las preguntas fundamentales del presente análisis es aquella que pretende responder si existe una relación entre la configuración de la identidad y la identidad profesional. ¿Es la identidad personal (Íñiguez, 2001) un elemento previo y constitutivo de la identidad profesional? Para generar la tesis que intente responder a esta pregunta se debe recurrir necesariamente a las investigaciones que ofrezcan elementos para el análisis. Wallace-Brisicious, Serafica y Osipow (1994) proporcionan elementos para este análisis. Para ellos, el desarrollo profesional como parte del desarrollo psicológico durante la transición de la adolescencia a la adultez es fundamental, e incluye elementos tales como la exploración y la toma de decisiones. En este sentido, Super (1957) considera que la formación profesional y lo que implica de fundamental, como la formación de la identidad profesional, está íntimamente relacionada con el autoconcepto, postura que es confirmada por Erikson (1959) al afirmar que la creación de la identidad es una tarea fundamental de la adolescencia, más específicamente, la formación de una identidad ocupacional facilita al adolescente la superación exitosa de la crisis propia de la etapa. Dos grandes etapas son observadas en esta configuración de la identidad, de acuerdo con Super (1957): exploración y establecimiento. Cada una de ellas posee a su vez subetapas: en la primera puede observarse la cristalización de las preferencias vocacionales, cuyo término generará en el adolescente un “despertar de la necesidad” por la elección vocacional, búsqueda de información relacionada y, finalmente, la formulación de una preferencia profesional. Si bien es cierto, la investigación ha mostrado que a mayor edad se observa una mayor preocupación por la elección de carrera (Wallace-Brisicious, Serafica y Osipow (1994). También se ha percibido que la subetapa de cristalización puede prolongarse más allá de la adolescencia, debido a que el análisis de las opciones en el adolescente no es realista.

La relación entre desarrollo profesional y autoconcepto (entendido como elemento fundamental en el desarrollo de la identidad), ampliamente desarrollada por Super (1957), ha mostrado consistencias que permiten afirmar una secuencia en el desarrollo de la identidad profesional. La autoevaluación juega un papel importante en este desarrollo, pues se ha observado que los jóvenes están en mejor posición de elegir una carrera cuando las autoevaluaciones son positivas, pues están en mejor posición de expresarse y desplegar sus capacidades. En resumen, la autoevaluación positiva favorece en el adolescente la exploración profesional, planeación y toma de decisiones como antecedentes para la configuración de una identidad profesional.

Es posible realizar un análisis de la manera en que la identidad profesional está relacionada con elementos del desarrollo previo, cuya consistencia ha sido

probada por Wallace-Brisicious, Serafica y Osipow (1994), no puede ocuparnos del todo por el momento. Los componentes de lo que puede entenderse por identidad, de acuerdo con los autores, son: autoconcepto, autoevaluación, autoestima, autopercepción, pueden probar su relación con la posibilidad de elegir una carrera.

Identidad profesional y trabajo

Si se considera la identidad como una construcción social —es decir, a partir de las interacciones del adolescente con el medio— es posible hablar de la misma en términos de construcción social (Íñiguez, 2001). Las aproximaciones empíricas al concepto y su relación con la actividad laboral han sido mayoritariamente configuradas a partir del modelo constructorista, pues como afirma Agulló (1998: 156): “El trabajo, pues, aparte de permitir una supervivencia, otorgar un significado a la vida y ser una de las dimensiones centrales que posibilitan la integración y participación en la sociedad, posee la función de proporcionar una identidad personal y social a los individuos.” En este sentido, la identidad construida a partir de la actividad y los contextos laborales se adhiere a las concepciones cercanas a las construcciones sociales de la identidad, pues como argumenta Torregrosa (1983), la estructura, el génesis, el desarrollo y el mantenimiento, las transformaciones y la disolución de la identidad personal son constitutivamente sociales, es decir, se construyen a través de procesos sociales de interacción. Esta forma de definir la identidad, como puede observarse, no se aleja de las concepciones de aquellos que le estudian en términos de desarrollo.

Si la identidad sólo puede configurarse a partir de la interacción social, el contexto laboral se convierte en una parte fundamental. En este sentido, Blanch (2003) recupera esta relación entre trabajo y construcción social del trabajo, y afirma que la actividad laboral facilita la estructuración del tiempo cotidiano y los contactos sociales extrafamiliares, asigna roles, estatus e identidad personal, impone metas supraindividuales y señala cauces para la acción social.

Es evidente que esta aproximación a la identidad, desde un modelo social-constructivista, puede generar una línea divisoria difícil de ignorar. Un ejemplo de esta dificultad puede encontrarse en investigaciones como la realizada por el European Value System Study Group (citado por Blanch, 2003), en el que afirman que de acuerdo con sus datos, para los europeos, el trabajo ha emergido como un valor de primer orden, teniendo en la profesión su seña más característica de identidad, y el empleo retribuido, el factor aglutinante de creencias, actitudes y planes de vida.

El empleo de una definición de identidad puede ajustarse a las características propias de la investigación que se realice, o del análisis que cada uno de los au-

tores está planteando. Un ejemplo de esta polisemia conceptual puede observarse también en Moral Jiménez y Ovejero (1999), quienes realizan una aproximación al constructo de identidad, analizando los factores económicos, sociales, políticos y educativos. Para desempeñar roles y asumir una identidad profesional, los jóvenes se ven inmersos en contextos laborales adversos: desempleo, marginación, discriminación, acoso laboral y una enorme lista de espera para acceder a un cargo. A esto debe sumarse la inadecuada y desequilibrada relación educación–empresas, ya que se obtiene más fácilmente un título universitario, sin considerar las demandas y necesidades del mercado laboral, lo que convierte a la juventud en “estudiante–consumidor”. Sostienen que la construcción de la identidad profesional, a la que aludimos líneas arriba, se configura a partir de diversos factores fundamentalmente de orden social. En apoyo a su discurso, recuperan la tesis de Harrocks (1984), en la que considera que el proceso de construcción del yo y de la identidad es una tarea fundamental para el desarrollo del área psíquica, afectiva y psicosocial. La conformación de la identidad profesional entonces sería una de entre múltiples necesidades de identificación y afirmación de sí mismo.

La tesis de Moral Jiménez y Ovejero (1999), enmarcada en la relación entre centralidad del trabajo y construcción de la identidad en jóvenes, es una de las pocas investigaciones revisadas que busca este vínculo, sin embargo, los objetivos se desvían hacia la identificación de los jóvenes, la educación recibida hasta ese momento y la perspectiva laboral y educativa futura, por lo que no pueden obtenerse datos de los jóvenes en contextos laborales. La investigación fue realizada con una muestra de 630 jóvenes asturianos de ambos sexos. Los resultados señalan que los jóvenes manifiestan consecuencias psicológicas (aunque no las explican), e incertidumbre ante el futuro laboral inmediato. Estos resultados generan, de acuerdo con Moral Jiménez y Ovejero, una especie de moratoria en la construcción de la identidad en los jóvenes, pues se ven obligados a permanecer en el hogar y concluyen que esta moratoria puede ser tan prolongada, que corre el riesgo de perderse de vista y, por tanto, perderse la construcción de la identidad del joven.

Es importante hacer notar que el hecho de que en la investigación de Moral Jiménez y Ovejero (1999) se obtenga información relacionada con incertidumbre hacia el futuro laboral por parte de los jóvenes, no significa necesariamente que éstos desestimen la centralidad e importancia del trabajo, sino que simplemente no logran obtener información en este sentido. Centralidad e importancia del trabajo por un lado, y factores sociales asociados a la construcción de la identidad son dos variables que pueden estudiarse conjuntamente, y obtener resultados diversificados, como lo ha puesto de manifiesto Agulló (1998), ya que, como se verá más adelante, sus datos de incertidumbre laboral son similares a los de Moral Jiménez y Ovejero (1999), sin embargo, sí se puede observar la importancia de la centralidad del trabajo. Su investigación fue confeccionada por 10 grupos de discusión en 16

sesiones de diálogo abierto, considerando bloques temáticos a saber: 1) definición y concepto de juventud; 2) definición, valoración y centralidad del trabajo; 3) actitudes y opinión ante el trabajo y el mercado laboral; 4) experiencia laboral y condiciones de trabajo; 5) relación estudio-trabajo; 6) perspectivas de futuro en el ámbito laboral, visión de futuro; y 7) identidad: construcción, influencia, efectos.

En el apartado anterior se mencionaron las conclusiones del autor en cuanto a centralidad e importancia del trabajo; baste recordar que la mayoría de los jóvenes considera el trabajo como una parte central de sus vidas. En lo que a identidad se refiere, el autor concluye —a partir de sus análisis discursivos de los grupos de discusión— que los jóvenes perciben panoramas poco alentadores con respecto a su futuro laboral. Las condiciones del mercado de trabajo, la dualización y segmentación generan una competencia cada vez más fuerte para la obtención de un puesto de trabajo. De acuerdo con el autor, el discurso fundamental y reiterativo de los jóvenes está lleno de sentimientos de bloqueo, desencanto y marginación, lo que invariablemente genera una dependencia prolongada, precariedad sistemática y marginalidad del mundo laboral.

Según el autor, esta situación está generando un retraso en el proceso normal de socialización, factor fundamental —como se mencionó arriba— de la construcción de la identidad. Si Torregrosa (1983) afirma que la estructura, génesis, desarrollo y mantenimiento, transformaciones y disolución de la identidad personal son constitutivamente sociales, entonces a partir de las condiciones actuales del mercado laboral y los procesos de interacción se puede pensar en un deterioro y retraso notables de la construcción de la identidad profesional. Concluye también que el impacto de la precariedad laboral sobre el proceso de identidad juvenil tiene variaciones de acuerdo con los segmentos que se están estudiando: para los jóvenes de procedencia social media, media-alta, de mayor nivel educativo, la precariedad laboral es una estrategia coyuntural y más o menos buscada, es decir, van rotando laboralmente hasta la consecución de un empleo “en condiciones”. Por otro lado, los jóvenes en condiciones menos favorables, social y educativamente, tenderán a permanecer indefinidamente en la inestabilidad, la inseguridad, la insatisfacción y la precariedad laboral y, por consecuencia, la construcción de una identidad profesional será más difícil, debido a una constante movilidad laboral. En diversas investigaciones las aproximaciones al constructo de identidad pueden ser diversas y dependen en gran medida de los enfoques metodológicos que los autores utilicen. Los intentos por establecer una relación entre éste y la centralidad del trabajo son reducidos, sin embargo, pueden encontrarse intentos notables por describir esta construcción de la identidad en jóvenes, como en el caso de Gojman de Millán y Millán (2004), quienes bajo un enfoque sociopsicoanalista, encaran el constructo con niños y jóvenes que trabajan en las calles de la Ciudad de México. La investigación se llevó a cabo con personas que laboran en las

avenidas limpiando parabrisas o realizando actividades similares; las hay de los 5 a los 24 años; 73% de la muestra tenía una edad de entre 12 y 19 años. Las entrevistas y la aplicación del cuestionario (adaptado de entrevistas realizadas por Erich Fromm y conocido como *interpretive questionnaire*) fueron realizadas por un grupo de 14 investigadores (incluidos los autores); se indagaron algunas áreas relacionadas con el desarrollo personal-individual: familia y condiciones laborales, capacidad proyectiva, imaginación, sueños de vida y fantasías, y reacciones emocionales que definen su carácter. El propósito estuvo centrado en la identificación de características y rasgos de personalidad, particularmente la manera en que los jóvenes construían su identidad en las condiciones laborales definidas.

Algunas de las conclusiones de Gojman de Millán y Millán (2004) señalan una necesidad, por parte de los jóvenes, de fraguar una identidad que les permita subsistir en las adversas condiciones de trabajo. Manifiestan claridad con respecto a lo que representan socialmente, pues se asumen como posibles delincuentes, no a partir de sí mismos, sino como consecuencia de la accidentada y conflictiva interacción a la que son sujetos, ya que deben hacerse de conductas de ataque y defensa continuamente. Es difícil establecer comparaciones y generar análisis de los resultados de la investigación, no por la metodología empleada, sino porque se realizó con una población vulnerable y las condiciones laborales difícilmente pueden ajustarse a las de una organización.

El estudio y el análisis de la identidad profesional o, en otras palabras, la configuración de la identidad a partir de las interacciones del ser humano en contextos laborales se han encaminado también en relación con otras variables, tales como el desempleo (Davies y Esseveld, 1982), aprendizaje en el trabajo (Billet y Somerville, 2004); estrés laboral, compromiso hacia el trabajo y salud (Frone y Russell, 1995); intereses y actividades (Bogo, Raphael y Roberts, 1993).

Davies y Esseveld (1982) realizaron una investigación en Suecia; en la primera parte entrevistaron a 40 mujeres que acaban de perder el trabajo y que provenían de tres diferentes mercados de trabajo: industria alimentaria, empleada de oficina y empleada de hospital. La segunda parte consistía en enviar un cuestionario a 870 mujeres inscritas en programas de movilidad laboral. De acuerdo con los datos y análisis realizados, consideran que la pérdida de trabajo tiene repercusiones importantes en la pérdida del sentido del tiempo, la desolación, disminución en la autoestima y una notable pérdida de la identidad. Las mujeres consideraban que los hábitos e itinerarios diarios generaban un sentimiento de vacío y pérdida de sentido. Debe hacerse hincapié que 77% de las mujeres de entre 16 y 64 años tiene un empleo en Suecia, o en otras palabras, 46% de la fuerza laboral en aquel país está integrada por mujeres. Esto permite ver cómo la pérdida de trabajo puede repercutir de manera importante en la estructura del tiempo en la muestra. Esa pérdida de la estructura del tiempo y los itinerarios desembocó, sólo para ciertos casos, en de-

presión. Para Ovesen (1978), la pérdida del empleo representa menos problemas en la mujer que en el hombre, sin embargo, Davies y Esseveld (1982) consideran —de acuerdo a sus resultados— que la incidencia de la depresión como consecuencia por la pérdida de trabajo es igual entre hombres y entre mujeres, se observan las mismas conductas de desesperanza, pérdida de estatus e identidad social y una marginación y privación de experiencias sociales considerables.

Estas conclusiones y consideraciones hechas por los autores concuerdan en su mayoría por las que han generado, en tiempos más recientes, Agulló (1998), Moral Jiménez y Ovejero (1999) y Gojman de Millán y Millán (2004). Las características de la población, los contextos laborales y los momentos históricos son totalmente diferentes, pues se tratan de una investigación en Suecia de principios de los ochenta con mujeres únicamente; de jóvenes españoles de finales de los años noventa (Moral Jiménez y Ovejero, 1999); y de niños y jóvenes que trabajan y viven en las calles de la Ciudad de México hace poco más de tres años; sin embargo, puede observarse en todas las investigaciones que el trabajo juega un papel fundamental en la identidad de las personas, independientemente del contexto laboral.

Billet y Somerville (2004) intentan establecer esta relación a través de un análisis cualitativo del discurso con empleados de diferentes ámbitos. Su propuesta va encaminada hacia el establecimiento de una relación entre la identidad profesional y el aprendizaje en el puesto de trabajo; éste es entendido como la actitud que asumen los trabajadores por aprender, capacitarse y actualizarse. Sugieren en sus resultados que el aprendizaje en el puesto de trabajo, entendido éste como un mecanismo para hacer mejor el trabajo, se relaciona positivamente con la identidad y el compromiso de los trabajadores. Las actitudes positivas hacia estos aprendizajes son vistas por los empleados como una forma de reafirmarse en el puesto y de adquirir compromiso hacia la organización. La reafirmación y el compromiso generan en los trabajadores un sentimiento de seguridad reflejado en su identidad y reforzado en los primeros años de empleo. Ballet y Somerville (2004) recuperan de manera textual el discurso de un empleado en el cual se aprecia la adquisición del compromiso y la percepción de utilidad, factores fundamentales en la configuración de la identidad profesional de acuerdo con los autores.

...you know people say 'well you know it's not much money', I said 'well I don't care', for me. The money helps but for me it's rewarding and I just love it. I just love it, I just love being with the residents. If I can make a difference in their life that's my reward. (Ballet y Somerville, 2004: 314).

De acuerdo con los autores, los discursos como el que se presenta ponen de manifiesto la manera en que los trabajadores van asumiendo a través del tiempo un compromiso hacia el trabajo que se traduce en una fuerte estructuración de la identidad en los contextos laborales.

Conclusiones

Abordar el concepto de identidad es sumergirse en un complejo de variables que necesariamente requieren operacionalizarse. Encarar los componentes que le dan forma y le configuran impide la definición de estrategias propias para su estudio. Lo que por principio debe quedar claro, es que se trata de un proceso del desarrollo, es posible observar, describir y en algunos casos explicar su estructura, génesis y desarrollo. No se le puede examinar como una conducta aislada, pues posee componentes previos, vinculados con estadios previos del desarrollo. El enlace con la formación de una identidad profesional ha sido expuesto y puede afirmarse de acuerdo con la evidencia empírica, que esta relación sí es consistente. Componentes como autoconcepto, autoevaluación y autoestima juegan un papel fundamental en la elección profesional y la ulterior conformación de la identidad profesional.

La identidad como proceso del desarrollo se encuentra estrechamente relacionada con la implicación del adolescente con la actividad laboral. Ésta define en buena medida la manera en que el adolescente se percibe. La evidencia muestra que la falta de empleo o las condiciones precarias impiden la configuración de una identidad profesional consistente. Las investigaciones futuras deberán recuperar la definición de la identidad y los elementos que le configuran, por lo menos en el contexto mexicano. La relación con variables como centralidad del trabajo, significado y valor del trabajo, entre otras, son líneas de trabajo e investigación que requieren un estudio pormenorizado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBAIGÉS Blasi, B.; Sisto Campos, V.; Román Brugnoli, J.A. (2004). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat en els joves*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- AGULLÓ, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 1(10), 153-165.
- BILLET, S.; Somerville, M. (2004). Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 2(26), 309-326.
- BLANCH, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU.
- . (2003). Trabajar en la modernidad industrial. En Blanch, J.M. (Ed.) *Teoría de las relaciones laborales. Fundamentos* (pp.19-148). Barcelona: UOC.
- DAVIES, K. y Esseveld, J. (1982). Unemployment and identity: a study of women outside the labour market. *Acta Sociologica*, 3(25), 283-293.
- ERIKSON, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- . (1959). Identity and the life cycle: selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
- FRONE, M., Russell, M. (1995). Job stressors, job involvement and employee health: a test of identity theory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 1-11.
- GOJMAN de Millán, S.; Millán, S. (2004). Identity in the asphalt jungla. A study of mexican youngsters who work in the streets. *International Forum Psychoanal*, 13, 254-263.
- GRACIA, FJ.; Martín, P.; Rodríguez, I.; Peiró, J.M. (2001). Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: un análisis longitudinal. *Anales de Psicología*, 2(17), 201-217.
- ; Salanova, M.; González, P. (1996). La importancia del trabajo en jóvenes durante los primeros años de empleo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 9(12), 9, 27-49.
- HARROCKS, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- ÍÑIGUEZ, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Crespo, E. (Ed.). *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- ISAKSSON, K.; Johansson, G.; Bellaagh, K.; Sjöberg, A. (2004). Work values among the unemployed: changes over time and some gender differences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 207-214.
- KOHLBERG, L. (1981). *The meaning and measurement of moral development: Volume XIII, Heinz Werner Lecture Series*. Worcester, MA.: Clark University Press.

- LEVINE, C. (2003). Introduction: Structure, development, and identity formation. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 191-195.
- LOEVINGER J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARCIA, J.E. (1966). Development and validation ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- MORAL Jiménez, M.; Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 1(11), 83-96.
- OVESSEN, E. (1978). *Arbetslöshetens psykiska följdverkningar*. Rabén & Sjögren. Stockholm.
- PALLOIX, C. (1980). *Proceso de producción y crisis del capitalismo*. Madrid: Ed. H. Blume.
- SALANOVA, M.; Moyano, C.; Calvo, M.; Prieto, F.; Peiró J.M. (1991). Valoración de aspectos laborales en jóvenes que se incorporan a una organización. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(7), 85-100.
- SNAREY, J.; Bell, D. (2003). Distinguishing Structural and Functional Models of Human Development: A response to "What transits in an identity status transition?". *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3(3), 221-230.
- SUPER C. M. y Super D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- TORREGROSA, J.R. (1983). La identidad personal como identidad social. En Torregrosa, J.R. y Sarabia, B. (Comps.). *Perspectivas y contextos de la Psicología social*. Barcelona: Hispano-europea.
- VALLS Fernández, F.; Martínez, J.M. (2004). La centralidad y el valor del trabajo en el proceso de inserción laboral de personas desempleadas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 3(20), 337-354.
- VANSTEENKISTE, M.; Lens, W.; De Witte, H.; Feather, N.T. (2005). Understanding unemployed's job search behaviour, unemployment experience and well-being: a comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 44, 269-287.
- VESALAINEN, J.; Vuori, J. (1999). Job seeking, adaptation and Re-employment experiences of the unemployed: a 3-year follow-up. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 9, 383-394.
- VUORI, J.; Vinokur, A. (2005). Job search preparedness as mediator of the effects of the Työhön job search intervention on re-employment and mental health. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 275-291.
- WALLACE-BROSCIOUS, A.; Serafica, F.C.; Osipow, S.H. (1994). *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127-149.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL USO Y ABUSO DE DROGAS EN LOS ADOLESCENTES ESCOLARES

*Kalina Isela Martínez Martínez
Francisco Javier Pedroza Cabrera*

Resumen

El objetivo de este trabajo es revisar los distintos niveles de prevención de comportamientos adictivos para los adolescentes escolares; analizar las ventajas y desventajas de llevar a cabo programas de prevención en los tres distintos niveles de prevención; y, finalmente, proponer el programa de intervención breve para adolescentes que inician el consumo de alcohol y otras drogas como una estrategia de prevención indicada.

Los primeros esfuerzos preventivos fueron informativos, en éstos se pretendió persuadir a los adolescentes para no usar drogas a partir del conocimiento de los daños que el consumo produce en el organismo. Posteriormente, los enfoques fueron ampliados hacia la disminución de los factores de riesgo y fomento de factores de protección, así como del desarrollo de habilidades. En los últimos años, se ha propuesto una nueva manera de clasificar los programas de intervención, considerando principalmente el riesgo del individuo para desarrollar un problema en particular y el costo de la intervención (Gordon, 1987). Este sistema propone tres tipos de intervenciones preventivas: universales, selectivas e indicadas.

Los programas universales consideran a la población en general, es decir, sujetos que no han sido identificados como en riesgo. Los programas selectivos encargados del estudio de los grupos de riesgo, por ejemplo, niños de padres que abusan de las drogas. Asimismo, los programas indicados diseñados para las personas que ya han consumido drogas o que muestran otro tipo de comportamientos problemáticos relacionados.

La mayoría de los programas preventivos –tanto universales, selectivos e indicados para adolescentes– se llevan a cabo dentro de las escuelas, debido a que: 1) las escuelas son escenarios naturales que contienen una población cautiva; 2) proporciona un acceso libre a la población adolescente y 3) es un escenario estructurado que permite realizar una evaluación (Botvin, Schinke, & Orlandi, 1995). Desafortunadamente, la mayoría de los programas de prevención implementados para el abuso de drogas en escuelas no son efectivos, ya que no se derivan de la investigación científica (Martínez, Carrascoza & Ayala, 2003).

Entendiendo el problema: el continuo de severidad de la adicción

Es claro que la mayoría de los adolescentes no presenta un patrón estable de consumo de alcohol u otras drogas, una gran proporción experimenta con ellas para luego abandonarlas, y un porcentaje menor continúa usándolas y presentando consecuencias negativas relacionadas (Monti, Colby, & O' Leary, 2001; Villatoro *et al.*, 2002). El consumo de sustancias está dado por un continuo que va de la experimentación hasta la presencia de problemas relacionados con el consumo, atravesando por el abuso y la dependencia.

Existen diferentes definiciones de abuso: la “tradicional” es la que considera el uso de sustancias psicoactivas, ya que incrementa el riesgo de consecuencias peligrosas y perjudiciales; y la “dependencia” es la búsqueda y uso compulsivo de la sustancia a pesar de la presencia de consecuencias severas o negativas (DSM-IV). El problema de estas definiciones es que no se considera el caso especial de los adolescentes para los cuales cualquier uso se considera ilegal y, por tanto, un abuso; desgraciadamente, igualar el uso con el exceso resulta confuso y poco significativo para las distintas formas de consumo y usuarios, así como para los programas de intervención que se le puedan ofrecer (Kaczynsky & Martín, 1995; Martín & Winters, 1998; Winters, 2001).

El manual diagnóstico y estadístico de desórdenes mentales (DSM-IV) incorporó el concepto de dependencia propuesto por Edwards y Gross (1976). Estos autores establecieron que la dependencia no era una condición de todo o nada sino que podía presentarse en diferentes grados de severidad. En el DSM IV se plantea la presencia de al menos tres de los siguientes síntomas: uso en mayor cantidad o

más tiempo de lo que pretendía el sujeto; deseo persistente o uno o más esfuerzos inútiles para suprimir o controlar el uso; empleo de gran parte del tiempo en obtener las sustancias o en recuperarse de sus efectos; intoxicación frecuente o síntomas de abstinencia cuando el sujeto debe desempeñar obligaciones laborales, escolares o domésticas; uso continuado a pesar de estar consciente de tener problemas; tolerancia notable; síntomas de abstinencia o consumo para aliviar la abstinencia, entre otros. El diagnóstico se efectúa sólo si algunos síntomas de la alteración han persistido durante un mes como mínimo o bien han aparecido repetidamente por un periodo prolongado de tiempo (Medina Mora, 2001).

Respecto al concepto de abuso, en el DSM IV se considera como una categoría residual para indicar los modelos desadaptativos del uso que no cumplen los criterios de dependencia de ese tipo particular de sustancia. El abuso se caracteriza por: a) el uso continuo de la sustancia psicoactiva a pesar de que el sujeto sabe que tiene un problema social, laboral, psicológico o físico, persistente o recurrente, provocado o estimulado por el uso de la sustancia; y b) el uso recurrente de la sustancia en situaciones en que resulta físicamente arriesgado.

Sin embargo, para diagnosticar a la población adolescente el criterio diagnóstico internacional del DSM-IV presenta algunas limitaciones, dado que considera casi exclusivamente síntomas médicos para clasificar el abuso y la dependencia, y estos síntomas generalmente se presentan en las personas sólo después de años de consumo crónico (Martín & Winters, 1998). En algunas investigaciones, donde se ha aplicado el DSM-IV como forma de diagnosticar el abuso y la dependencia en los adolescentes, se ha encontrado que los síntomas de abuso en esta población no siempre precede a la dependencia, y un elevado porcentaje de consumidores fuertes presentan 1 o 2 síntomas de dependencia, pero no de abuso (Martin, Kazunski, Maisto, & Tarter, 1996).

A partir de lo anterior, Winters (2001) propone desde una perspectiva de desarrollo los siguientes niveles dentro de un continuo de severidad de la adicción en la etapa adolescente:

- a) Abstinencia: no consumo.
- b) Uso experimental: uso mínimo, típicamente asociado con actividades recreativas y uso limitado de alcohol.
- c) Abuso temprano: uso más establecido, frecuente involucramiento con más de una droga, mayor frecuencia e inicio de consecuencias adversas.
- d) Abuso: uso regular y frecuente, durante un periodo extenso, surgimiento de consecuencias adversas.
- e) Dependencia: uso regular continuado a pesar de repetidas consecuencias severas, síntomas de tolerancia y organización de las actividades cotidianas del sujeto en relación con la búsqueda o consumo de la sustancia.

Esta perspectiva ofrece tres categorías de dirección: uso experimental, abuso temprano y abuso. Estas direcciones permiten implementar las estrategias de intervención de acuerdo con la severidad del problema desde intervenciones mínimas, hasta tratamientos residenciales. No obstante, antes de elegir la intensidad del programa de intervención para un adolescente, es importante considerar los siguientes elementos (Winters, 2001):

- 1) El uso de ciertas drogas como el *crack*, la heroína y la cocaína son de alto riesgo en sí mismas y, por tanto, requieren de intervención.
- 2) La edad de los usuarios es muy importante, ya que si es un niño o un adolescente temprano no importa cuánto está consumiendo; la edad temprana de inicio es un factor de riesgo para desarrollar una adicción en la edad adulta.
- 3) Consumir grandes cantidades por periodos largos requiere intervención (aun cuando las consecuencias negativas no sean evidentes).
- 4) Consumir en escenarios de alto riesgo (antes de manejar un automóvil, consumo en la calle o en la escuela) justifica la intervención aun cuando no existan todavía consecuencias negativas.
- 5) Cuando el individuo experimenta efectos sociales o psicológicos negativos por el consumo.
- 6) Cuando a pesar de que no se reporte el consumo de sustancias, existan muchos factores de riesgo como familias disfuncionales con antecedentes de consumo de drogas o alcoholismo.

Ante la variedad de poblaciones usuarias –de tipo de sustancias, de niveles de involucración y de riesgo de consumo– resulta obvio que se debe contar con múltiples aproximaciones a la prevención; programas útiles para un grupo o individuo pueden afectar poco o nada en otros casos (Medina Mora & López, 1993). Al evaluar los factores de riesgo del adolescente, patrones de consumo, problemas relacionados y severidad del consumo se puede estar en mejores condiciones para definir cuál es el nivel de atención más adecuado para el caso en particular (Prevención universal, selectiva o indicada).

El objetivo principal de los programas preventivos universales con adolescentes escolares es evitar o retrasar la presentación de consumo de sustancias tanto legales como ilegales. Estos programas generalmente son cortos y menos intensivos que los programas selectivos e indicados. Las estrategias que estos programas utilizan van desde la diseminación acerca de los efectos de las drogas hasta la enseñanza de habilidades de rechazo a la bebida, entre otras. Utilizan aproximaciones como la influencia social (Ellickson & Bell, 1990; Hansen, 1996; Pentz *et al.*, 1989); modelos de entrenamiento en habilidades (Botvin, Baker, Dusenbury,

Botvin, & Díaz, 1995; Gainer, Webster, & Champion, 1993); modelos enfocados a la familia (Kumpfer, Alvarado & Kendall, 1996); y aproximaciones del cambio de clima escolar (Kumpfer, Turner & Alvarado, 1991).

La efectividad de las estrategias de prevención universal depende altamente de la comprensión científica de los factores de riesgo y protección, que permiten el desarrollo de un desorden o promueven el funcionamiento saludable y las habilidades técnicas para, de una forma eficiente, disminuir los costos y diseminar las intervenciones efectivas de prevención (Wayne & Black, 1999). Algunas investigaciones reportan que el entrenamiento en habilidades de resistencia a la bebida ha mostrado resultados positivos en cuanto a disminuir la prevalencia del consumo de tabaco, alcohol y marihuana (IOM, 1994; Tobler & Stratton, 1997). Sin embargo, estos programas no han revelado cambios en los adolescentes que tienen amigos consumidores o que ya presentaban la conducta de consumo de alguna sustancia (Ellickson & Bell, 1990; Moskowitz, 1989).

Entre las ventajas de las estrategias de prevención universal es que éstas son menos caras por participante, dado que tienen una duración menor, y no requieren herramientas especiales de reclutamiento o incentivos para la participación. Las escuelas son los principales lugares para realizar los esfuerzos para la prevención del abuso de drogas universal, ya que ahí se permite el acceso a una gran cantidad de jóvenes (Kumpfer, 1999).

Los programas de prevención selectiva tienen el objetivo de disminuir factores de riesgo o incrementar los factores de protección (Wayne & Black, 1999). La mayoría de los programas que se diseñan para jóvenes en alto riesgo utilizan principalmente la aproximación de entrenamiento en habilidades sociales, como el entrenamiento en habilidades para la vida, entrenamiento en habilidades de comunicación, entrenamiento en habilidades de resistencia, entrenamiento en habilidades escolares y uso del tiempo libre (Botvin, Baker *et al.*, 1995; Dishion, Andrews, Kavanagh & Soberman, 1996).

Una de las ventajas de las estrategias selectivas es que se dirigen solamente a quienes necesitan desarrollar alguna de las habilidades que se consideran importantes para prevenir el consumo de alcohol u otras drogas; por tanto, las intervenciones permiten un uso más eficiente de los recursos. Además, resulta más fácil medir los progresos de las personas a partir de estos programas, ya que los participantes presentan una mayor cantidad de factores de riesgo al inicio de los programas.

Por otra parte, las desventajas de estas intervenciones son las dificultades para la identificación y reclutamiento de los jóvenes en alto riesgo. El criterio para determinar el nivel de riesgo puede ser amplio y en ocasiones poco claro. También estos programas pueden pasar por alto o fallar al momento de reclutar de forma voluntaria a jóvenes y familias en riesgo. Otra de las razones por las cuales no se ha encontrado efectividad en estas investigaciones es que están dirigidas a modificar

los factores de riesgo y protectores, principalmente comunitarios y familiares y no a las conductas del sujeto, lo que facilitaría la evaluación de los resultados de manera directa.

Según Kumpfer (1999), pocos programas de prevención selectiva han sido probados a partir de ensayos clínicos aleatorios; generalmente, son diseños no experimentales, incapaces de determinar si la intervención fue la causante de los cambios en los participantes, dado que la mayoría de ellos no han sido evaluados en diseños de intervención controlada.

Al analizar algunos programas de prevención, Moskowitz (1989) señala, en primer lugar, que los programas educativos han resultado totalmente ineficaces para evitar el consumo de alcohol y otras drogas; aunque muchos han incrementado sus conocimientos sobre las drogas y sus efectos, muy pocos han cambiado actitudes y menos aún reducido el consumo. Segundo, la mayoría de los estudios presentan grandes problemas metodológicos que limitan la validez de sus conclusiones. Tercero, la mayoría de estos estudios no ha precisado con exactitud los objetivos del programa, ni tampoco la población evaluada.

En nuestro país se cuenta con algunos programas de prevención para adolescentes escolares desarrollados por diferentes instituciones, estos programas tienen un énfasis en la prevención universal, aunque en algunos se añaden componentes para adolescentes de alto riesgo (prevención selectiva). Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública cuenta con un programa PEPCA para estudiantes desde preescolar hasta secundaria que está integrado a la currícula escolar. El Instituto de Educación Preventiva y Atención de Riesgos (INEPAR) desarrolló un modelo de prevención modificable a partir de un diagnóstico sobre los riesgos; y en colaboración con el DIF (Desarrollo Integral de la Familia) desarrollaron el modelo Chimalli-DIF para prevención comunitaria (Castro, Llanes, Margain & Carreño, 1999; Castro, Llanes & Carreño, 1999). Por su parte, Centros de Integración Juvenil (CIJ) diseñó el programa “Para vivir sin drogas” (Sánchez, 1999) dirigido a la población entre 10 y 54 años de edad.

Estos programas aplicados en México tienen en común que se dirigen principalmente a la población en general o a grupos específicos que por sus características se consideran que están en riesgo, mas no se dirigen a aquellos grupos de la población que ya consumen sustancias y presentan problemas.

Con base en estas consideraciones, se recomiendan los programas de prevención indicada para quienes están consumiendo alcohol de manera riesgosa (Marlatt *et al.*, 1998). Las intervenciones de prevención indicadas son implementadas en grupos específicos después de que un desorden ha sido diagnosticado y son semejantes a los esfuerzos de tratamiento, centrándose en la prevención de la progresión de un desorden. Estos programas son generalmente más largos e intensivos que los

programas de prevención selectiva y solamente se conducen a jóvenes que presentan el uso y abuso de drogas, y consecuencias relacionadas (Breslin, Sdao-Jarvie, Li, Tupker & Itting-Deland, 2002; Kumpfer, 1999). Ejemplos de estos programas son: terapia familiar (Szapocznick & Kurtinez, 1993), grupos de asistencia para estudiantes, programas de consejo para jóvenes, grupos de padres-iguales para jóvenes problema, líneas telefónicas para jóvenes e intervención en crisis (Morehouse, 1979; Morehouse, Tobler & Kleinman, 1995; Tobler, 1986).

Las ventajas de estos programas son similares a las de las aproximaciones selectivas; éstos generalmente trabajan sobre conductas claramente identificadas porque ya se han manifestado, y se diseñan para poblaciones específicas, por tanto, la evaluación de la efectividad de la intervención es más sencilla (Kumpfer, 1999). Las desventajas son que estos programas al ser más intensivos requieren personal altamente entrenado, con conocimiento clínico o de consejo (Dishion, Andrews & Crosby, 1995).

Los programas de prevención indicada constituyen un servicio importante en el área de la salud para los adolescentes que inician el consumo problemático de alcohol u otras drogas, dado que su objetivo primordial es detener la progresión del desorden (abuso de sustancias en los adolescentes) o reducir el daño que éste trae consigo (consecuencias relacionadas) (Ayala, 2001; Marlatt, 1999). Estos programas han tomado un lugar importante en los servicios de atención pública, principalmente identificando a los jóvenes y adultos que presentan abuso de sustancias en situaciones de alto riesgo. En México, el número de casos de adolescentes escolarizados que abusan de sustancias ha incrementado en las últimas encuestas de estudiantes sobre adicciones (Villatoro *et al.*, 2002), por lo que es necesario hacer algo con ese grupo que no es candidato a los programas de prevención universal y selectiva.

Generalmente, las escuelas al identificar jóvenes que consumen alcohol en exceso o drogas ilegales los suspenden o expulsan, en los mejores casos los canalizan a algún centro de atención para personas con adicciones. Estos adolescentes al llegar a los centros de atención (si el adolescente y su familia consideran problemático el consumo y requiere de atención) en la mayoría de los casos no reciben un tratamiento adecuado, ya que no manifiestan dependencia a la sustancia y los problemas que presentan por el consumo no son graves. Por tanto es importante desarrollar programas de prevención indicada que permitan evaluar una alternativa de intervención para los adolescentes que inician un consumo problemático de alcohol u otras drogas. Es indispensable desarrollar estrategias para detectar los casos en las escuelas, con la finalidad de ofrecer los servicios de atención en las propias instituciones educativas sin que el adolescente sufra de consecuencias como la suspensión o la expulsión. Asimismo, es necesario incrementar la disposición de los adolescentes a asistir a un programa de intervención cuando no

consideran que tienen problemas por su consumo y evaluar los efectos a corto y largo plazo de los programas sobre el patrón de consumo.

Un área promisorio de investigación incluye el uso de los principios derivados de la TAS en el desarrollo de programas de prevención para niños y adolescentes (Abrams, Elder, Lasater, Carlton & Artz, 1986; Nathan, 1983). En los últimos años, las intervenciones breves se presentan como un modelo de prevención indicada prometedora para los adolescentes que se encuentran en el abuso temprano del alcohol u otras drogas (Martínez, 2003; Breslin *et al.*, 2002; Monti *et al.*, 2001; Wagner, Brown, Monti, Myers & Waldron, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, D.B.; Elder, J.; Lasater, T.; Carlton, R. y Artz, L. (1986). A comprehensive framework for conceptualizing and planning organizational health promotion programs. En Cataldo, M.T. y Coates, T. (Eds.). *Behavioral Medicine in Industry*. New York: John Wiley & sons.
- AYALA, H.E. (2001). *Desarrollo y evaluación de modelos de intervención para comportamientos adictivos en poblaciones urbanas y rurales*. Proyecto CONACyT G36266 H.
- BOTVIN, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M. & Diaz, T. (1995). Long – term follow – up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle – class population. *Journal of The American Medical Association*, 273, 1106–1112.
- ; Schinke, S.; Orlandi, M.A. (Eds.). (1995). *Drug abuse prevention with multiethnic youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BRESLIN, C.; Sdao-Jarvie, K.; Li, S.; Tupker, E. and Itting-Deland, V. (2002). Brief treatment for young substance abusers: A pilot study in an addiction treatment setting. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16(1), 10–16.
- CASTRO, M.E.; Llanes, J.; Carreño, A. (1999). CHIMALLI: Un Modelo de Prevención de Riesgos Psicosociales. Cambios de actitud y modificación de los niveles de protección en seis planteles escolares situados en cuatro ciudades del país. *Psicología Iberoamericana*, 4.
- ; Llanes J.; Margain, M.; Carreño, A. (1999). Evaluación de Planes de Acción Preventiva de Riesgos Psicosociales con el Modelo CHIMALLI-DIF. *Psicología Iberoamericana*, 7(4), 5–13.
- DISHION, T.; Andrews, D.; Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: relationship characteristics quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139–168.
- ; Andrews, D.W.; Kavanagh, K.; Soberman, L.H. (1996). Preventive interventions for high risk youth: The adolescent transitions problem (pp. 184–214). En Peters, R. & McMahon R. (Eds.). *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- EDWARDS, E.; Groos, M.M. (1976). Alcohol dependence provisional description of a clinical syndrome. *WHO technical report*, 1, 1051–1068.
- ELLICKSON, P.L.; Bell, R.M. (1990). Drug prevention in junior high: A multi-site longitudinal test. *Science*, 247, 1299–1305.
- GAINER, P.S.; Webster, D.W.; Champion, H.R. (1993). A youth violence prevention program: Description and preliminary evaluation. *Archives of Surgery*, 128, 303–308.

- GORDON, D.A. (1987). An operational classification of disease prevention. En Steinberg, J.A. & Silverman, M.M. (Eds). *Preventing mental Disorders*. Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services.
- HANSEN, W.B. (1996). Pilot test results comparing the All Stars program with Seventh Grade D.A.R.E.: Pilot test integrity and mediating variable analysis. *Substance Use and Misuse*, 31, 1359-1377.
- INSTITUTE of Medicine. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC.: National Academy Press.
- KACZYNSKI, N.A.; Martin, C.S. (1995). *Diagnostic orphans: adolescents with clinical alcohol symptomatology who do not qualify for DSM-IV abuse or dependence diagnosis*. Trabajo presentado en la reunión anual Research Society on Alcoholism, Steamboat Springs, CO.
- KUMPFER, K.L. (1999). *Identification of Drug Abuse Prevention Programs*. National Institute on Drug Abuse. Resource Center for Health Services Research. University of Utah.
- _____; Alvarado, R.; Kendall, K. (1996). *Evaluation of the Hispanic Youth Leadership program: Final report*. Department of Health Education, University of Utah, Salt Lake City, Utah.
- _____; Turner, C.; Alvarado, R. (1991). A community change model for school health promotion. *Journal of Health Education*, 22, 94-110.
- MARLATT, G.A.; Baer, J.S.; Kivlahan, D.R.; Dimeff, L.A.; Larimer, M.E.; Quigley, L.A.; Somers, J.M. and Williams, E. (1998). Screening and brief interventions for high-risk college students drinkers: Results from a two year follow-up assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 604-615.
- MARTIN, C.S.; Kaczunski, N.A.; Maisto, S.A. and Tarter, R.E. (1996). Polydrug use in adolescent drinkers with and without DSM-IV alcohol abuse and dependence. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 20, 1099-1108.
- _____; Winters, K.C. (1998). Diagnosis and assessment of alcohol use disorders among adolescents. *Alcohol health and Research World*, 22, 95-106.
- MARTÍNEZ, K. and Ayala, H. (2000). *Lista de Cotejo de los Indicadores de Dependencia del DSM IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____; Carrascoza, C. and Ayala, H. (2003). Una estrategia de diseminación en la Psicología: los Talleres Interactivos. *Salud Pública de México*, 1, 5-12.
- MEDINA-MORA, M.E. (2001). Los conceptos de uso, abuso, dependencia y su medición (pp. 21-44). En Tapia, R. (Comp.). *Las adicciones: dimensión, impacto y perspectivas* México: Manual Moderno.
- _____; y López, E.K. (1993). Prevención en Materia de Adicciones. En Galván, E.; Reid, J.B. & García, V. (Comp.). *Prevención en Psicología*. México: UNAM CONACyT.

- MONTI, P.M.; Colby, S.M.; Barnett, N.P.; Rohsenow, D.J.; Spirito, A.; Woolard, R.; Myers, M. and Lewander, W. (1999). Brief intervention for harm reduction with alcohol – positive older adolescence in a hospital emergency room. En Longabaugh, R. & Monti, P.M. *Brief motivational interventions in the emergency departament for adolescence and adults*. Symposium conducted at the annual meeting of the research society on alcoholism, Santa Barbara, C.A.
- ; Colby, S.M. and O’Leary, A. (2001). Brief Intervention for Harm Reduction with alcohol-positive older adolescents in a hospital emergency departament. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 67, 989-994.
- MOREHOUSE, E.R. (1979). Working in the schools with children of alcoholic parents. *Health and Social Work*, 4, 145-162.
- ; Tobler, N.; Kleinman, P.H. (1995). *Comprehensive student assistance in residential setting*. Report submitted to Center for Substance Abuse Prevention, Rockville, MD.
- MOSKOWITZ, J.M. (1989). The primary prevention of alcohol problems: A critical review of the literature. *Journal of Studies on Alcohol*, 50, 54-88.
- NATHAN, P.E. (1983). Failures in Prevention. *American Psychologist*, 38, 459-467.
- PENTZ, M.A.; Dwyer, J.H.; MacKinnon, D.P.; Flay, B.R.; Hansen, W.B.; Wang, E. Y. and Johnson, C.A. (1989). A multi-community trial for primary prevention of adolescent drug abuse: Effects on drug use prevalence. *Journal of American Medical Association*, 261, 3259-3266.
- SÁNCHEZ, G.A. (1999). Modelo preventivo de centros de integración juvenil. *Marco referencial de información, orientación y capacitación*. México: Centros de integración Juvenil, A. C.
- SZAPOCZNIK, J. and Kurtines, W.M. (1993). Family psychology and cultural diversity. *American Psychologist*, 48, 400-407.
- TOBLER, N.S. and Stratton, H. (1997). Effectiveness of school-based prevention programs: A meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prevention*, 18(1), 71-128.
- VILLATORO, J.; Medina-Mora, M.; Rojano, C.; Fleiz, C.; Bermúdez, P.; Castro & Suárez, F. (2002). ¿Ha cambiado el consumo de drogas de los estudiantes? Resultados de la Encuesta de estudiantes, medición otoño del 2000. *Salud Mental*, 1, 43-54.
- ; Medina-Mora, M.E.; Fleiz, C.; Alcántar, E.; Hernández, S. and Parra, J. (1999). Consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes del Distrito Federal: medición otoño 1997. *Salud Mental*, 1.
- WAGNER, E.; Brown, S.; Monti, P.; Myers, M. and Waldron, H. (1999). Innovations in adolescents substance abuse intervention. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 23, 236-249.

- WAYNE, H.E. and Black, M.M. (1999). Theory and Concepts of Prevention Science as Applied to Clinical Psychology. *Clinical Psychology Review*, 19, 391-401.
- WINTERS, K. (2001). Assessing Adolescent Substance use problems and others areas of functioning: State of the art. En Monti, P.M.; Colby, S. M. and O'Leary, T.A. (Eds.). *Adolescents, Alcohol, and Substance Abuse*. New York: Guilford Publications.

ESTUDIO DE ALGUNAS INFERENCIAS SOBRE UNA PROGRESIÓN ARITMÉTICA DE RAZÓN 2 EN NIÑOS DE 6 A 11 AÑOS

Jorge Alberto Vargas Suárez

Resumen

Los antecedentes del trabajo que aquí presentamos se sitúan en un conjunto de experiencias realizadas acerca de las inferencias iterativas sobre diversas progresiones aritméticas en el niño (Vargas, 1984). Al plantear nuevos problemas, se retomó el prototipo de estudios sobre el razonamiento recursivo iniciado por investigadores varios del Centro Internacional de Epistemología Genética (Gréco, 1960, 1963; Inhelder y Piaget, 1963; Matalon, 1963a, 1963b). El interés se centró en las formas de inferencias que el niño establecía sobre la serie de los números naturales en tanto serie estructurada por la operación iterativa $+1$. Las preguntas planteadas consisten en hacer evaluar al niño la diferencia entre dos colecciones no contiguas, designadas por k y k' , y en determinar si esta diferencia aumenta, disminuye o permanece constante, si se adicionan o se sustraen una o varias unidades a las colecciones designadas; o bien, en pedir al niño que encuentre el término superior o inferior de x unidades a otro término designado. A partir de las respuestas y argumentaciones de los niños a éstos y otros problemas similares, se ha podido, por una parte, verificar y generalizar resultados anteriores (Gréco, 1960, 1963); y, por otra, establecer una coherencia en hallazgos en relación con la construcción del número

y la recurrencia lógica (Droz, 1981; Droz y Paschaud, 1981; Gréco, Grize, Papert y Piaget, 1960; Gréco, Inhelder, Matalon y Piaget, 1963; Gréco y Morf, 1962).

El conjunto de resultados indica que hasta los 8 años existen dificultades en la coordinación de los aspectos seriales y cardinales de las progresiones numéricas; a partir de los 9 años, aparece un recurso espontáneo a sustituciones numéricas cualesquiera y justificadas como tales, una virtuosidad insospechada en la conversión de sucesiones de pares e impares; finalmente, a partir de los 10-11 años se ha puesto en evidencia la constitución de una red recurrencial estable que asegura la generalización al interior de la serie de los naturales (*inferencia inter*) como de ésta a la de los números pares (*inferencia intra*). Desde el punto de vista estructural, las progresiones de pares e impares son asimilables la una a la otra. Pero, ¿psicológicamente esto es válido?, ¿cuáles son los mecanismos responsables de esta identificación pares-impares?

En esta experiencia nos hemos propuesto a estudiar el razonamiento del sujeto en el cuadro de una progresión aritmética construida por una operación diferente a la de iteración de la unidad, en la cual las propiedades estructurales que pueden ser inferidas son semejantes a las de progresión de los naturales.

Con el fin de establecer más claramente la problemática estudiada, pondremos en evidencia la manera por la cual se pueden concebir diversas progresiones comportando propiedades próximas. Para esto se considerarán los axiomas de Peano:

1. Cero es un número.
2. El sucesor de un número es un número.
3. Diversos números cualesquiera no pueden tener el mismo sucesor.
4. Cero no es el sucesor de ningún número.
5. Si una propiedad pertenece a cero y si, al pertenecer ésta a un número cualquiera pertenece también a su sucesor, entonces pertenece a todos los números.

Ahora bien, siguiendo las observaciones de Blanché (1967), la interpretación habitual de los tres términos primeros —“cero”, “número” y “sucesor”— no es la única interpretación que satisfaga a este juego de axiomas. Por ejemplo, si entendemos por “cero” un número x , digamos 50; por “número” cada uno de los números a partir de 50; y conservando a “sucesor” su sentido usual, los cinco axiomas permanecen confirmados con todos los teoremas que de ellos se deducen. De igual manera, si “cero” representara el número 1 y “sucesor” significara doble, entonces “número” designaría cada uno de los términos de la progresión 1, 2, 4, 8,...

Se constata que estas interpretaciones, y otras posibles, suponen una estructura formal común y que la axiomática descrita más arriba pone en evidencia que se trata de la estructura de las progresiones.

Es posible entonces que a partir de todo este tipo de interpretaciones se construyan diversas series de progresión aritmética diferentes. Pero en este tipo de progresiones, ¿cómo y qué propiedades y relaciones se pueden establecer? Es precisamente a esta pregunta que nos hemos interesado considerando que el interés principal, desde el punto de vista de la psicogénesis, es elucidar si para el sujeto se trata simplemente de una generalización de lo que él mismo es capaz de inferir a propósito de los números naturales o, si por el contrario, debe en alguna medida reconstruir y actualizar sus esquemas precedentes. Dicho de otra manera, se trata de determinar si la inferencia iterativa —una vez bien construida— es suficiente para definir un algoritmo general aplicable a otros tipos de progresiones, o si esa inferencia debe experimentar aún nuevos desarrollos y construcciones.

La progresión numérica propuesta al sujeto en esta experiencia es, pues, construida por una operación iterativa de tal suerte que ésta permite establecer que el sucesor s y el predecesor p de un término k cualquiera son iguales, respectivamente, a $k + 2$ y $k - 2$:

$$s(k) = k + 2$$

$$p(k) = k - 2$$

y para todo k :

$$ss(k) = \{ (k + 2) + 2 \} = k + 4$$

$$sss(k) = \{ ((k + 2) + 2) + 2 \} = \{ (k + 4) + 2 \} = k + 6$$

$$y: k = s(k) - 2; k = p(k) + 2$$

Es evidente, por una parte, que la ley de construcción de tal progresión es la operación iterativa $+2$ y que, por otra parte, esta operación engendra números pares o números impares.

Aun cuando se puedan encontrar diferencias entre la serie de los números pares y la de los impares (por ejemplo, ningún número par, exceptuando el número 2, es un número primo, éstos son siempre impares, etc...) nuestro interés principal no se centra ni sobre los unos ni sobre los otros en tanto que tales, sino sobre las inferencias recursivas que el sujeto puede extraer de una serie construida por la operación iterativa $+2$. Desde este punto de vista, poco importa si proponemos al niño una serie u otra. Sin embargo, por razones prácticas, hemos considerado conveniente tomar como punto de partida números pares.

Una vez esbozada esta problemática, se plantea una segunda cuestión sobre la base de la lógica de la misma situación experimental: si se transformara la

progresión numérica propuesta a los sujetos agregando una unidad a todos los términos de la misma, engendrando así una progresión de números impares, ¿qué pensarían los niños sobre la relación $s(k) = k + 2$?, ¿conservarían ellos esta relación o considerarían que ahora la diferencia entre dos términos vecinos es de 3, o bien que ha disminuido de una unidad? Por otra parte, ¿sería evidente para ellos que los términos transformados representan un número impar o por el contrario, a falta de conocer la cardinalidad concreta y particular de los términos se trataría de una indeterminación?

Finalmente, nos hemos preguntado cuál sería la comprensión de nuestros sujetos en lo que respecta a ciertas composiciones aditivas aparentemente paradójicas entre los números pares e impares, tales como:

par + impar = impar
par + par = par
impar + impar = par

Consideramos que el estudio de las respuestas del niño harán surgir nuevos aspectos sobre la construcción de las inferencias aritméticas.

Muestra

La experiencia ha sido realizada sobre una muestra de sesenta y siete sujetos de 6 a 11 años de edad, alumnos de escuela primaria oficial.

Material

Está constituido, por una parte, por una veintena de recipientes de 5 cm de altura y 3.5 cm de diámetro, negros, no transparentes; y, por otra, por cuentas de madera de 10 mm de diámetro, del mismo color. En los recipientes con cuentas en su interior figuran tres segmentos no contiguos de la serie de números pares, a saber: 2 - 10; 16 - 26 y 30 - 46.

Procedimiento

La situación experimental se presenta a cada sujeto en forma individual. Las entrevistas tienen una duración de entre 50 y 60 minutos y son grabadas. Se colocan sobre la mesa, alineados horizontalmente, cinco recipientes vacíos. Se pide al sujeto que construya el primer fragmento de la progresión: "*Vás a poner dos cuentas en el primer botecito; en el que sigue vas a poner dos cuentas de más que en el primero; en el tercero dos de más que en el segundo, y así hasta terminar.*" En consecuencia, el sujeto forma los cinco primeros términos de la progresión: 2, 4, 6, 8, 10. El experimentador coloca los otros dos segmentos de la progresión (16 - 26 y 30 - 46), dejan-

do una distancia visible entre cada uno de estos tres segmentos. Informa clara y explícitamente al sujeto que aun y cuando no se conozca el número de cuentas en los recipientes de los dos últimos segmentos, la relación entre dos términos contiguos cualesquiera siempre será la misma: $s(k) = k + 2$. Finalmente, explica que el primer término del segundo segmento *no* es el sucesor del último término del primer segmento. Se da inicio a la experiencia propiamente dicha una vez que el sujeto reconoce tanto el carácter iterativo +2 en todos los puntos de la progresión como el carácter serial.

Problemas

Se presenta a cada uno de los sujetos un conjunto de seis problemas, uno de los cuales carece de solución.

Q1. Evaluar la diferencia entre k y su segundo sucesor: $k \rightarrow ss(k)$ “¿Cuántas cuentas faltan en este (k) para que tenga la misma cantidad que este $ss(k)$?”

Q2. Prever la conservación o no-conservación de la diferencia evaluada en Q1: $cons \neq 4$. “Quitamos (o ponemos) esta cantidad a los dos. ¿Cuántas cuentas faltan ahora en este (k) para que tenga la misma cantidad que este $ss(k)$?”

Q3. Dado un término k encontrar el que equivale a $k \pm p$, siendo p un número par de elementos adicionados o sustraídos a k . “¿Si a este (k) le quito (o pongo) estas cuentas (p) puedes encontrar uno que tenga la misma cantidad?”

Q4. “Pregunta imposible”. Dado un término k encontrar el que equivale a $k \pm i$, siendo i un número impar. “¿Si a este (k) le quito (o pongo) estas cuentas (i) puedes encontrar uno que tenga la misma cantidad?”

Q5. Evaluar la diferencia entre k y su tercer sucesor: $k \rightarrow sss(k)$. Se pregunta como en Q1.

Q6. Prever la conservación o no-conservación de la diferencia evaluada en Q5: $cons \neq 6$. Se pregunta como en Q2.

Una vez planteado este conjunto de problemas, se procede a la transformación de la progresión de números pares pidiendo al sujeto agregar una cuenta en todos y cada uno de los botes. Se engendra así una progresión P_i de términos impares, cuya cardinalidad de los cinco primeros términos, 3, 5, 7, 9 y 11, puede ser establecido por el mismo sujeto, en principio, por medio de un cálculo aritmético. En cuanto a los otros términos, es evidente que el sujeto no posee los medios para determinar su valor real, pero, por el contrario, la situación experimental le

proporciona los datos y la información necesarios para poder inferir que, por una parte, para todo k , $s(k) = 2$ y que, por la otra, a partir de este momento la progresión comporta únicamente números impares.

Después de la transformación de la progresión buscamos saber primeramente lo que considera el sujeto en lo que concierne a la relación entre k y su sucesor inmediato $s(k)$. ¿La iteración cardinal $s(k) = k + 2$ continúa definiendo esta nueva progresión S_p , en todos sus puntos o bien, por el contrario, ha cambiado como consecuencia necesaria en razón de la modificación de la progresión inicial? Se plantean, asimismo, preguntas relativas a la relación entre términos no vecinos.

Cuando el sujeto proporciona anticipaciones erróneas sobre la diferencia entre k y sus sucesores, hemos procedido a una verificación empírica mostrando el contenido de los cinco primeros términos, y constatando en qué medida esta verificación modificaba las previsiones posteriores del sujeto.

Evoquemos un último punto: hemos insistido, después de la transformación de la progresión, sobre la pregunta Q4 sin solución $k \pm i$. Esto por dos razones. Primeramente, porque hacia los 6–7 años los sujetos consideran que en la nueva progresión P , la diferencia entre dos términos vecinos es ahora de 1, o hasta de 3. Ellos dirán “ahora va de 1 en 1” o “ahora va de 3 en 3”. Es decir que ahora $s(k) = k + 1$ o bien $s(k) = k$. Así, sería posible encontrar la colección o el término equivalente a $k \pm i$.

La segunda razón obedece a que para los sujetos de mayor edad, cuando reconocen la progresión de razón 2 con colecciones únicamente impares se trata, como algunos dicen, de una *trampa*.

Resultados

Remitámonos primeramente a los porcentajes del cuadro 1. Éstos confirman, por un lado, las dificultades de los sujetos para coordinar los aspectos seriales con las transformaciones cardinales en una progresión de razón 2; por el otro, dado que estos porcentajes son inferiores a los porcentajes de éxito obtenidos sobre una progresión de razón 1 (Vargas, 1984) podemos postular que antes de los 9 años los aspectos seriales y cardinales de una progresión +2 son, en el niño, menos coordinados que los de una progresión de razón 1.

Sin embargo, es a partir de los 9 años que la estructura iterativa de la serie es utilizada inferencialmente por la mayoría de los sujetos, al menos antes de que sea trasformada.

Bien que hacia los 8–9 años encuentren los sujetos un porcentaje de éxito muy elevado (94%) en las evaluaciones de la diferencia entre k y sus sucesores; la conservación de esas diferencias no es reconocida más que por 64% de los sujetos.

Hacia los 7–8 años, siete sobre diez niños tienen éxito en los problemas Q1 y Q5 –diferencia de 4 y diferencia de 6, respectivamente–; cinco admiten la con-

servación de la diferencia de 4 y seis fracasan en la conservación de la diferencia de 6.

Cuadro 1

Porcentajes de éxito por grupos de edad y por problemas de cálculo y conservación de la diferencia

Problema		GRUPOS DE EDAD (<i>n</i>)					TOTALES (67)
		6 – 7 (12)	7 – 8 (10)	8 – 9 (17)	9 – 10 (14)	10 – 11 (14)	
Q1	$k \rightarrow_{ss}(k)$	66	70	94	100	100	86
Q2	$cons \neq 4$	33	50	64	78	92	63
Q5	$k \rightarrow_{sss}(k)$	58	70	94	92	92	81
Q6	$cons \neq 4$	33	40	64	85	92	62
TOTALES		47	57	79	88	94	

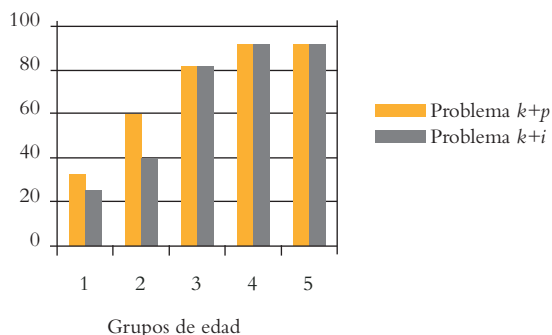
En los sujetos más jóvenes los porcentajes de éxito son inferiores: 66% y 58% para la evaluación de las diferencias y únicamente 33% para las preguntas sobre la conservación de las diferencias.

Los resultados relativos al problema Q3 $k \pm p$ y al problema Q4 $k \pm i$ aparecen en la gráfica 1. Es interesante señalar que a partir de los 8–9 años, los niveles de dificultad de estas dos preguntas son idénticos: 92% de éxito a los 9–10 y 10–11 años, y 82% a los 8–9 años.

Por el contrario, en los otros grupos de edad los sujetos piensan que existe en la progresión un término k' superior (o inferior) por un número i impar a un término k cualquiera; y la pregunta $k \pm i$ es menos bien resuelta que el problema $k \pm p$: 25% y 33% a 6–7 años; 40% y 60% a 7–8 años.

Sin embargo, como se verá en nuestro análisis de conductas, a partir de los 6–7 años los sujetos muestran una primera reacción que nos sorprendió. Ellos percibieron una “anomalía” cuando adicionando (o sustrayendo) un número impar de unidades a un término, se les pedía encontrar otro equivalente al primero; pero los aspectos ordinales de la serie desempeñaron un papel decisivo en el comportamiento de los sujetos. Esto será analizado más adelante.

GRÁFICA 1
Comparación entre los problemas
Q3 ($k+p$) y Q4 ($k+i$)

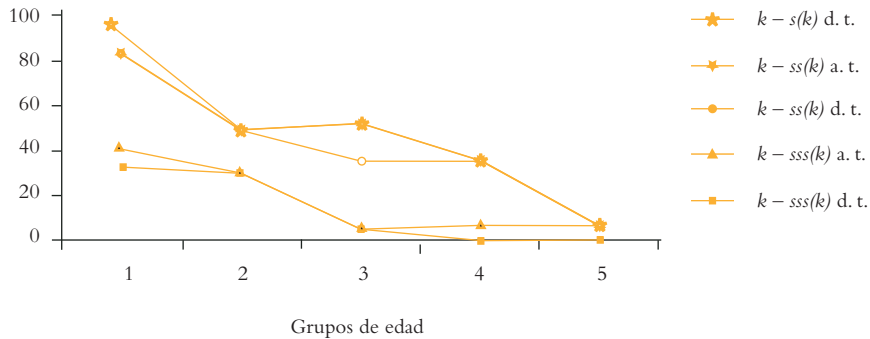


La transformación de la progresión tuvo efectos importantes sobre el razonamiento de los niños, sobre todo en los del grupo de 6–7 años y a veces hasta en el de 9–10 años. Anticipándonos al análisis de conductas expuesto más adelante, se puede hacer notar que algunos sujetos establecen relaciones completamente diferentes a las que establecieron antes de la transformación. Por ejemplo: consideran que la nueva progresión P_i no está ya definida por la iteración +2 sino por la iteración +1 o incluso por la iteración +3, por lo cual se tendría que $s(k) = k + 1$ o bien $s(k) = k + 3$; si se constata una diferencia de 2 entre dos términos que se suceden inmediatamente, es porque “se pusieron demasiadas cuentas, o no se pusieron en algunos términos”; etcétera.

Se reúnen en la gráfica 2 los porcentajes de fracaso a los problemas sobre las relaciones entre un término k y sus sucesores antes y después de la transformación de la progresión. Dado que el reconocimiento de la relación $s(k) = k + 2$ era una de las condiciones requeridas para iniciar la experiencia, el porcentaje de error en la solución al problema $k \rightarrow s(k)$ (la diferencia entre k y su sucesor inmediato) es evidentemente nulo en todos los grupos de edad. Pero es suficiente agregar 1 unidad a los términos de la serie para que la progresión +2 no sea aceptada por todos los sujetos: 83% de fracaso a los 6 y 7 años; 50% a los 7–8 y 35% a los 8–10 años. En los sujetos mayores el porcentaje de error es sólo de 7 por ciento.

No hay gran diferencia entre la curva que forman estos porcentajes y las que corresponden a los problemas $k \rightarrow ss(k)$ y $k \rightarrow sss(k)$ después de la transformación. Por el contrario, estos porcentajes son netamente más elevados que los observados en la progresión inicial.

GRÁFICA 2
Fracasos a las preguntas sobre la diferencia entre k y sus
sucesores antes y después de la transformación



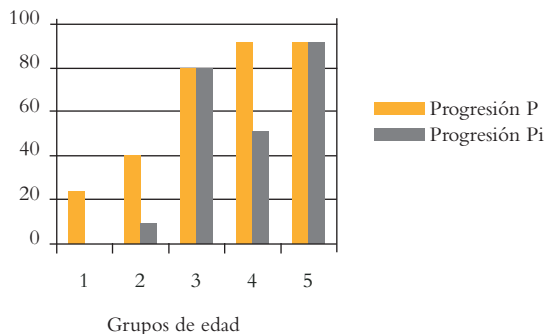
Hemos dicho que en razón de la adición de 1 unidad a los términos de la progresión, ciertos sujetos estiman que la diferencia entre dos colecciones vecinas es de 1. Ahora bien, puesto que estos sujetos consideran que la nueva progresión P_i sigue una relación de iteración $+1$ infieren que existe una colección superior o inferior por n unidades a una colección designada, pudiendo ser ese número n tanto par como impar. Esta inferencia tiene lugar aun cuando los sujetos son incapaces de encontrar esa colección.

Las tasas de éxito al problema $k \pm i$ planteado en la progresión inicial son comparadas en la gráfica 2 con las obtenidas en P_i . Se puede notar en esta gráfica que en todos los grupos de edades, excluyendo al último, la tasa de éxito decreta considerablemente después de la transformación de la serie. Esto se observa incluso en el grupo de 9–10 años, donde el porcentaje inicial de 92% disminuye a 50%.

El caso más interesante es el que se refiere al grupo de 6–7 años. Todos estos niños piensan que han encontrado en la progresión P_i una colección k' equivalente exactamente a $k + i$ o a $k - i$, o al menos podrían hacerlo si los cardinales de las colecciones fueran conocidos.

Quisiéramos ahora precisar no solamente los errores que hemos mencionado sumariamente, sino también cómo la estructura iterativa de una progresión de razón 2 ha sido empleada inferencialmente por algunos sujetos.

GRÁFICA 3
 Porcentaje de éxitos en la pregunta $k+i$
 antes y después de la transformación



Análisis de conductas

En primer término analizaremos las conductas encontradas antes que la progresión inicial fuera transformada. Señalemos que sobre una población de 67 niños, únicamente 3 de entre ellos (dos de 7 años y uno de 8) sustituyen un valor cardinal arbitrario a los términos de cardinalidad desconocida y otros 2, a los 10 años, se refieren a una serie numérica hipotética comenzando por cero. Esto contrasta de una manera sorprendente con los razonamientos encontrados en otras experiencias (Gréco, 1966; Vargas, 1984) donde a partir de los 7–8 años los sujetos sostienen sus justificaciones y ejemplos numéricos arbitrarios y más tarde por series hipotéticas.

En el caso presente, entre los 6 y 8 años y a veces entre los 8 y 9, los sujetos manifiestan una necesidad por conocer el valor cardinal de los términos, pero no proponen uno ellos mismos.

En estos grupos de edad hay, por el contrario, otros razonamientos próximos a resultados de experiencias ya referidas. Estos razonamientos se refieren a:

1. La estructura iterativa de la serie ya se emplea desde los 6 años, pero localmente, sin generalización a todos los puntos de la serie.
2. La serie es considerada, sobre todo entre los 6 y 8 años, como una serie de términos crecientes a intervalos irregulares.
3. La diferencia cardinal entre tres o cuatro términos se confunde con el número de términos que los separan.
4. Las transformaciones cardinales no son coordinadas con las propiedades seriales. No hay, pues, conservación de la diferencia cardinal. Esta no-conservación se manifiesta a través de diversos razonamientos:

- a) Es necesario conocer el número de unidades adicionada a los términos, de otro modo nada se puede decir aun si se sabe que esos términos fueron transformados por el mismo número de unidades.

Si se adicionan n unidades a los términos la diferencia puede:

- b) desaparecer,
 c) aumentar también de n unidades,
 d) disminuir de n unidades,
 e) ser de $2 \times n$ unidades y
 f) ser de $2 + n$ unidades, o de $4 + n$ unidades, dependiendo de si la diferencia inicial es de 2 o 4.

Extractos de protocolos:

CAR (7; 8) (13) \rightarrow (19)? *Faltan 4. (13) + 5 \rightarrow (19) + 5? Igual que antes, cuatro... mmm... no creo porque se pusieron 5, 5 de menos, faltan 7. ¿Cómo encontraste? Porque en (17) como se pusieron 5 y en (18) no se puso, (17) tiene dos de menos que (18). Y 5 más dos, siete; si se ponen siete a (17) será lo mismo que (19).*

ALB (7; 7) (13) \rightarrow (16)? *Faltan seis. (13) + 3 \rightarrow (16) + 3? Nueve... Ah, no!... no se puso a (15) y tampoco a (14); hay dos de más en (14) y más dos en (15), son 4, pero como pusiste 3, faltan 7 en (13) para tener el mismo resultado que (16).*

MAR (8; 6) (14) \rightarrow (16)? *Hay que poner 4 cuentas. (14) + 4 \rightarrow (16) + 4? Se saltó un bote aquí (15), se pusieron 4 cuentas aquí y 4 acá, habrá que poner 8 cuentas a (14) para llegar a (16).*

A partir de los 9–10 años las inferencias se apoyan sobre un procedimiento que Gréco (1963) llamó *progresión iterativa*, que consiste en avanzar o retroceder de próximo en próximo en la serie contando “uno de más” a cada paso. En nuestra experiencia este procedimiento presenta dos particularidades. En primer lugar el avance o retroceso se realiza evidentemente contando de 2 en 2, puesto que la serie “va de 2 en 2”. Por otra parte, los sujetos abrevian frecuentemente este procedimiento multiplicando por 2 el número de pasos que avanzan o retroceden:

(16) \rightarrow (19)? *Hay tres botes de diferencia, sed multiplica por 2, son 6; (15) \rightarrow (20)? 5 por 2, 10; etcétera.*

Además, estas inferencias son móviles, generalizadas a todo par de términos y a las transformaciones cardinales: “*Siempre es la misma historia de dos cuentas*”; “*siempre es lo mismo*”; “*Si usted pone la misma cantidad a los dos siempre será lo mismo*”; etcétera.

El análisis de las conductas concernientes al problema imposible $k \pm i$ pone en evidencia resultados sorprendentes. Por ejemplo, a partir de 9–10 años, sin que el experimentador haga referencia alguna a los números pares o impares, los sujetos reaccionan inmediatamente ante lo absurdo de la pregunta: responden que la colección $k \pm i$ comporta un número impar mientras que en toda la serie sólo hay números pares. Los sujetos de 8–9 años descubren también que la pregunta no tiene solución, pero casi nunca hacen alusión a los números pares o impares. Sus justificaciones son más bien del tipo: “*No es posible si a uno se le quitan 5, serían dos botes y medio*”; “*No se puede porque va de 2 en 2*”; “*es como si fuera la tabla del 2*”; “*me quedaría a fuerza uno porque siempre va de 2 en 2*”; “*no se puede, dondequiera hay 2 de más o 2 de menos*”.

Otra conducta consiste en poner 2 cuentas sobre la tapa de los recipientes y constatar si así se puede agotar el número de cuentas agregado o retraído.

El resultado más asombroso en relación con la progresión P_i es el carácter virtuoso y espontáneo, a partir de los 9 años, para la conversión de una progresión de números pares en una de impares. Ciertamente es que los sujetos ya habían inferido la adición par + impar = impar cuando se les planteó la pregunta $k \pm i$, pero se trataba sólo de una transformación local, es decir, sobre un solo término; mientras que ahora la transformación es general, sobre la progresión entera. Estas inferencias se encuentran con la misma frecuencia en los grupos de 9–10 y 10–11 años. Sin embargo, una diferencia paradójica surge entre estos dos grupos. La propiedad $k + 2 = s(k)$ se conserva en el segundo grupo pero no siempre en el primero. Algunos sujetos estiman una diferencia de 3 entre dos términos vecinos; otros una de 1. No obstante, esos mismos sujetos habían expresado: “*estoy seguro que ahora tengo un número par en cada bote*”; “*ahora sólo hay impares*”; “*si se pone 1 cuenta a cada uno todos van a ser impares*”; etc. Cuando después de este tipo de afirmaciones se plantea nuevamente el problema $k \pm i$, la contradicción es flagrante y no será superada si no es por la vía de la verificación empírica en los primeros cinco términos de la serie.

En los tres primeros grupos de edad los sujetos consideran que adicionando 1 unidad a los términos de la serie, la diferencia entre dos colecciones vecinas aumenta o disminuye también de 1 unidad. Dicho de otro modo, la serie P_i es ahora definida por la operación +1 o por la operación +3. Es así como algunos sujetos creyendo en la relación $s(k) = k + 1$ la pregunta $k \pm i$ tendrá ahora solución, pues “*ahora se puede hacer 3 o 5 contando de 1 en 1*”. Pero el niño nunca dejará de sorprender por su espontaneidad y creatividad, no importa cuán erróneos sean sus

razonamientos. En efecto, si ellos han establecido la relación $s(k) = k + 3$, entonces es posible solucionar el problema $k \pm i$ a condición que: i respete la progresión $+3$; que i sea un número impar; que i no sea 6 “porque 6 es un número impar” o porque “6 va de 2 en 2: 2, 2 y 2 son 6”.

Los niños más pequeños se extrañan y sorprenden cuando constatan, en las primeras cinco colecciones de la progresión, que la diferencia es de 2. Estando plenamente convencidos que *deberían* ir de 3 en 3 según unos, o de 1 en 1, según otros, explican que esta “anomalía” se debe a un descuido en el momento de la transformación de la progresión. Para reparar esta laguna varios sujetos proponen adicionar algunas cuentas suplementarias para restablecer “el orden”.

Conclusiones

Las inferencias establecidas por los sujetos se apoyan sobre la progresión iterativa “2 de más” mientras que el recurso a sustituciones cardinales, arbitrarias o hipotéticas persiste con firmeza en una serie de iteración $+1$.

La propiedad estructural $\text{par} + \text{impar} = \text{par}$ es inferida por los sujetos de manera inesperada. La expresión primitiva de esta inferencia aparece a partir de los 8–9 años bajo la forma: “no se puede hacer 5 contando de 2 en 2”; a partir de los 9–10 años la inferencia de esta propiedad se manifiesta explícita y espontáneamente. Se trata, sin embargo, de una inferencia local y no generalizable a toda la serie. Pero a partir de los 9 años adquiere un carácter móvil y general. Con todo aún quedan por resolver los obstáculos presentados por la transformación de la progresión: en apariencia se trata ahora de una progresión de razón 1 o de razón 3, de lo que se infiere que $s(k) = k + 1$ y que $s(k) = k + 3$. Los sujetos establecen tales relaciones debido a dos razones:

1. La transformación de la progresión es interpretada por los sujetos como una acción aplicada no a toda la progresión sino a la diferencia cardinal entre dos términos adyacentes.
2. Pareciera que la unidad adicionada, al ser un número impar, implicara que la razón de la nueva progresión fuera necesariamente también un número impar, cuanto más que precisamente esta progresión está formada por términos impares.

La unidad, el 1 adicionado, es el gene portador de una anomalía que se va a manifestar a lo largo de toda la serie. Como si su propiedad de impar fuera transmitida no solamente a los términos de la serie sino a la iteración misma que engendra los términos sucesivos.

Para algunos sujetos de 9–10, pero sobre todo para el grupo de 10–11 años, ya no se trata de haber transmitido con la unidad adicionada un carácter de impar, sino de una verdadera coordinación de las propiedades seriales con las transformaciones cardinales; de una inferencia general y no sólo local de la propiedad estructural $\text{par} + \text{impar} = \text{impar}$, y finalmente, de una virtuosidad hasta ahora insospechada para la conversión de una serie de números pares a una de impares.

BIBLIOGRAFÍA

- DROZ, R. (1981). Psychogenèse des conduites de comptage. *Bulletin de l'Académie Nationale de Psychologie*, 1, 45-49.
- & Paschaud, J. (1981). Le comptage et la procédure « (+1) itéré » dans l'exploration intuitive de l'addition. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 40(3), 219-237.
- GRÉCO, P. (1960). Recherches sur quelques formes d'inférences arithmétiques et sur la compréhension de l'itération numérique chez l'enfant. In Gréco, P.; Grize, J.-B.; Papert, S.; Piaget, J. *Problèmes de la construction du nombre* (pp. 149-213) (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. 11). Paris: Press Universitaires de France.
- (1963). Le progrès des inférences itératives et des notions arithmétiques chez l'enfant et l'adolescent. In Gréco, P.; Inhelder, B.; Matalon, B.; Piaget, J. *La formation de raisonnements récurrentiels* (pp. 143-281) (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. 17). Paris: Press Universitaires de France.
- ; Grize, J.; Papert, S.; Piaget, J. (1960). *Problèmes de la construction du nombre* (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. 11). Paris: Press Universitaires de France.
- ; Inhelder, B.; Matalon, B. & Piaget, J. (1963). *La formation de raisonnements récurrentiels* (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. 17). Paris: Press Universitaires de France.
- & Morf, A. (1962). *Structures numériques élémentaires*. (Etudes d'Epistémologie Génétique; vol. 13). Paris: Press Universitaires de France.
- INHELDER, B. & Piaget, J. (1963). De l'itération des actions a la récurrence élémentaire. In Gréco, P.; Inhelder, B.; Matalon, B.; Piaget, J. *La formation de raisonnements récurrentiels* (pp. 47-120) (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. 17). Paris: Press Universitaires de France.
- MATALON, B. (1963a). Recherches sur le nombre quelconque. In Gréco, P.; Inhelder, B.; Matalon, B.; Piaget, J.; *La formation de raisonnements récurrentiels* (pp. 121-141) (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. 17). Paris: Press Universitaires de France.
- (1963b). Etude du raisonnement par récurrence sur un modèle physique. In Gréco, P.; Inhelder, B.; Matalon, B.; Piaget, J. *La formation de raisonnements récurrentiels* (pp. 283-316) (Etudes d'Epistémologie Génétique, vol. 17). Paris: Press Universitaires de France.

- PIAGET, J. (1984). *Investigaciones sobre la generalización*. México: Premia.
- _____ & Szeminska, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delacahux et Niestlé.
- VARGAS, J. (1984). *Etude de diverses inférences sur des suites arithmétiques chez l'enfant de 5 ans à 11 ans*. Thèse de doctorat. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

APROXIMACIONES AL TRABAJO
psicológico en la UAA

El diseño y cuidado de la edición estuvieron a cargo
del Departamento Editorial
de la Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.