



Universidad Pública de El Alto  
CARRERA DE PSICOLOGÍA



**REVISTA DE PSICOLOGÍA**

**Nº 2/2017**

# **SINÉCTICA**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

**IIPS**







**REVISTA DE PSICOLOGÍA**

# **SINÉCTICA**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

**IIIPS**



# UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

Lic. Nilton Edwin Rodriguez Torrez  
DIRECTOR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

M.Sc. Abdón Francisco Callejas Quisbert  
COORDINADOR DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y  
POSGRADO

IMPRESIÓN Y DISEÑO

DEPÓSITO LEGAL  
4-3-87-15 P.O.

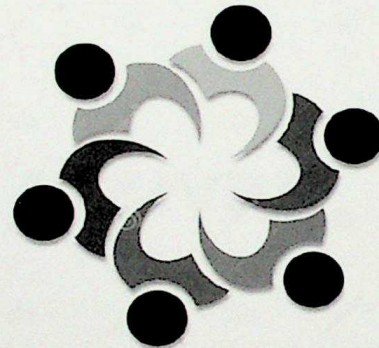
COMISIÓN: REVISIÓN DE ARTÍCULOS  
M.Sc. Juan José Vargas Ortiz  
M.Sc. Gabriel Paz Huacani Quispe

\*La Comisión de revisión no tiene conflicto de intereses  
con los artículos.

\*Los artículos son de entera responsabilidad de los  
autores.



M. Sc. Abdón Francisco Callejas Quisbert  
COORDINADOR DEL INSTITUTO  
DE INVESTIGACIÓN



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y POSGRADO  
CARRERA DE PSICOLOGÍA

Prohibida la reproducción total o parcial de las características gráficas de  
esta revista por cualquier medio sin permiso del instituto de investigación y  
posgrado de Psicología



# ÍNDICE

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| PRESENTACIÓN                                                                                                                                         | 5          |
| PRÓLOGO                                                                                                                                              | 7          |
| <b>ARTÍCULOS CIENTÍFICOS</b>                                                                                                                         | <b>9</b>   |
| APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA AL DEPORTE                                                                                                             |            |
| <i>Abdón Francisco Callejas Quisbert</i>                                                                                                             | 11         |
| RESILIENCIA SOCIAL EN LOS ADOLESCENTES QUE ASISTEN A LA DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA DEL DISTRITO DOS MÁX PAREDES DE LA CIUDAD DE LA PAZ |            |
| <i>Rosa Delgado Ccana</i>                                                                                                                            | 21         |
| ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO                                                                                   |            |
| <i>Flora Condori Mamani</i>                                                                                                                          | 37         |
| LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA EN JÓVENES DE LA CIUDAD DE EL ALTO                                                                          |            |
| <i>Franklin Carrillo Costas</i>                                                                                                                      | 47         |
| FACTORES QUE INCIDEN PARA LA INSATISFACCIÓN SEXUAL EN MUJERES SEXUALMENTE ACTIVAS                                                                    |            |
| <i>Gabriel Paz Huacani Quispe</i>                                                                                                                    | 61         |
| EMPODERAMIENTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA                                                                                                             |            |
| <i>Miguel Angel Yugar Condarco</i>                                                                                                                   | 69         |
| MOTIVACIONES DE LOS PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS Y NIÑAS TAEKWONDISTAS                                                                                 |            |
| <i>Norah Villena Almendras</i>                                                                                                                       | 79         |
| PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL, PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO- GESTIÓN 2015     |            |
| <i>Canaviri, Juana/ Santos, Beatriz</i>                                                                                                              | 89         |
| PERCEPCIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AMBITO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO                                                |            |
| <i>Roxana Ortega Sanchez</i>                                                                                                                         | 97         |
| <b>ENSAYOS</b>                                                                                                                                       | <b>109</b> |
| EPISTEMOLOGÍA ANDINA SUBYACENTE EN LAS INVESTIGACIONES DENTRO DE LAS CIENCIAS SOCIALES                                                               |            |
| <i>Abdón Carlos Zárate Fabián</i>                                                                                                                    | 111        |
| DISTORSIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN LA ANOREXIA                                                                                                      |            |
| <i>Juan José Vargas Ortiz</i>                                                                                                                        | 125        |
| DENTRO DEL CEREBRO DE UN ATLETA DE ÉLITE: NEUROCIENCIA DE LA MOTIVACION DE LOGRO EN DEPORTES INDIVIDUALES                                            |            |
| <i>Marcelo Pablo Pacheco Camacho</i>                                                                                                                 | 131        |
| INSTRUMENTOS APLICABLES AL MODELO PSICOLÓGICO SISTÉMICO HUMANISTA                                                                                    |            |
| <i>Marcelo Portocarrero Pérez</i>                                                                                                                    | 137        |
| CONCEPTOS IMPORTANTES SOBRE PSICOTERAPIA GESTÁLTICA                                                                                                  |            |
| <i>Germán Abigail Vargas Callisaya</i>                                                                                                               | 143        |







# PRESENTACIÓN

En esta oportunidad tengo el agrado de proponer a la comunidad Universitaria de nuestra casa superior de estudios el segundo número de la revista Sinéctica, que resulta de la reflexión y proceso de investigación de varios docentes y estudiantes en el ámbito de la Psicología que agrupa varios campos y temáticas.

El lector en esta ocasión observara el proceso de consolidación que atraviesa la carrera de Psicología la misma que hasta el momento presenta varios desafíos por delante entre ellas mejorar el proceso de formación de sus estudiantes los mismos cubrirán las demandas de atención psicológica en la sociedad.

Los temas abordados en esta revista son diversos siguiendo tres líneas conductoras como son: la Psicología Educativa, la Psicología Clínica y la Psicología Social donde se destacan los subtemas de la violencia, problemas de anorexia, estrategias de aprendizaje, investigación sobre la psicología de la sexualidad en la comuna Alteña.

Espero que las investigaciones presentadas sirvan de inspiración para futuras investigaciones, propuestas y proyectos que vinculen y favorezcan a la ciudad que alberga nuestra Universidad la misma que nos muestra un espacio tan diverso y rico en pensamiento vinculado sinécticamente por el factor cultural.

En la perspectiva que las páginas que siguen a continuación sean de su agrado pongo a su consideración las conclusiones y reflexiones de los autores.

**Lic. Nilton Edwin Rodriguez Torrez**  
**DIRECTOR**  
**CARRERA DE PSICOLOGÍA**  
**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO**







# PRÓLOGO

La investigación es parte de la actividad del científico que pretende mostrar los hechos fehacientes en ámbitos experimentales y no experimentables.

En este sentido la Carrera de Psicología a través del Instituto de Investigaciones y posgrado presenta la Revista de Psicología Sinéctica Nro. 2 con artículos escritos por las docentes e investigadores docentes de la carrera, que tras realizar una investigación empírica, teórica presentan artículos muy variados mostrando la innovación en los procesos psicológicos tanto clínicos, sociales y educativos.

La palabra Sinéctica, implica una acción de representar elementos diferentes que interaccionan hacia un mismo fin, siendo operacional el uso consciente de los mecanismos psicológicos preconcientes en actividad creativa humana.

Como Coordinador del Instituto de Investigaciones y posgrado de la Carrera de Psicología considero que es vital que demuestren esta iniciativa científica la cual facilitará el ejemplo a otros docentes y estudiantes en el proceso de relación entre ciencia y experiencia.

Distinguido lector, docentes y estudiante le invitamos a apreciar e interpelar a los escritos de los autores sus inquietudes, sugerencias y puntos de vista.

**M. Sc Abdón Francisco Callejas Quisbert**  
**COORDINADOR DEL IIPS**  
**La Paz, diciembre del 2016**







*ARTÍCULOS  
CIENTÍFICOS*







# APLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA AL DEPORTE

## APPLICATIONS OF PSYCHOLOGY TO SPORT

---

Abdón Francisco Callejas Quisbert <sup>1</sup>

callabdo@gmail.com

### Resumen:

La psicología deportiva es una ciencia que presenta alternativas de asistencia al deportista donde se establece un control desde la parte cognitiva (pensamientos) y conductuales (físicos) según las características que presenta el deportista en ese instante para luego intervenir con las técnicas cognitivas – conductuales (relajación, visualización) en el proceso de la marca deportiva antes de la intervención, durante y después de la marca. Estas técnicas son muy importantes para el desarrollo y planificación en el entrenamiento mental que puede realizar el deportista.

**Palabras Clave:** Cognitivo, conductuales, intervención.

### Abstract

Sports psychology is a science that presents alternative assistance athlete where a control from the cognitive part (thoughts) and behavioral (physical) is set according to the characteristics presented by the athlete at that moment and then intervenes with cognitive - behavioral techniques ( relaxation, visualization ) in the process of the sports brand preoperatively , during and after the mark. These techniques are very important for the development and planning in mental training can make the athlete.

**Key Word:** Cognitive, behavioral, intervention.

### Introducción

La Psicología del Deporte es una disciplina científica relativamente joven en el espacio boliviano. La aplicación de sus métodos constituye su campo de acción y experimentación dentro de la ciencia del deporte, investigando las causas y los efectos de los fenómenos y procesos psíquicos, que tiene lugar en el

ser humano antes, durante y después de una actividad deportiva.

La Psicología como una ciencia y aplicada en el deporte, evoluciona paulatinamente; una de esas facetas es la aplicación en los deportistas asociado al éxito deportivo, auto control y auto superación, vinculándose con las diversas

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología - UPEA.



disciplinas deportivas, ganando espacio a través de la aplicación de los diversos modelos y técnicas.

En la historia de la psicología los experimentos dieron un realce científico, realizados en los laboratorios con temas como ser: Sensación, Percepción, Aprendizaje, Motivación, Tiempo de Reacción, Cronometría Mental; investigaciones que dieron impulso a una estrecha relación con el ambiente deportivo. Esta relación empieza a nivel motor prosiguiendo con las investigaciones a nivel cognitivo. Entre los pioneros más sobresalientes tenemos a los rusos A. Puni, P. Rudik y al norteamericano Coleman Griffith.

Es en el deporte donde el ser humano experimenta las más variadas situaciones emocionales y resuelve diversos problemas durante su preparación, realización, competencia, evaluación, analizando los resultados alcanzados.

Por la variedad de deportes que existen, tanto en deportes de equipo y/o individuales, cada una de ellas presenta cierta preparación, desde el ámbito psicológico, incluso cada deportista presenta un tipo de psique que tiene que ser analizado por el psicólogo a través de una planificación deportiva durante el periodo del macrociclo, mesociclo y microciclo.

Es así, que la actividad deportiva que se indagará en esta investigación será el atletismo, pues en el desarrollo de una carrera el atleta se enfrenta a múltiples problemas, tanto físicos como psíquicos, que van repercutiendo en su capacidad cognitiva, emocional y afectiva. Entre estas condiciones cambiantes tenemos los externos e internos como ser: El medio ambiente, los rivales, los jueces, el público, los pensamientos, las emociones, circunstancias estresantes,

de tal forma que van afectando en su rendimiento.

La psicología frente a estos acontecimientos propios del atleta, pretende responder en forma científica aplicando técnicas de auto control cognitivo, emocional y afectivo.

El presente trabajo de investigación psicológica pretende Identificar y modificar los pensamientos irracionales en el corredor de medio fondo de alta competición, aplicando el modelo integral cognitivo - conductual con las técnicas de relajación, visualización y activación de tal manera que optimice su rendimiento deportivo. Los sujetos son 3 atletas, 2 de medio fondo (800 m) con una marca deportiva de 2.36 y 2.18 minutos respectivamente y un atleta de 5000 metros con una marca de 18.00 minutos.

## Desarrollo

El Atletismo, deporte practicado a nivel recreativo y competitivo en eventos nacionales e internacionales se halla un campo en particular que es las carreras de medio fondo (800 - 1500 metros), y las carreras de fondo (5000 metros) donde el atleta realiza su preparación técnica - física, alcanzando objetivos propuestos y planificados.

Por las condiciones que presentan la investigación y el trabajo que el deportista realiza en sus entrenamientos y competencias, la investigación se realizará en el Estadium Olímpico "Hernando Siles" situado en la ciudad de La Paz en la zona de Miraflores.

Por lo tanto la investigación intervendrá a nivel cognitivo, en los pensamientos (Racionales/Irracionales) que genera el atleta de medio fondo antes de una competición a través de la aplicación del modelo integrado cognitivo - conductual. Esta aplicación se dividió en 4 fases las



cuales se sostuvieron en una primera fase con un conocimiento del rendimiento del atleta y las características del trabajo psicológico a realizarse, para luego reconocer el nivel cognitivo diferenciando los pensamientos racionales e irracionales consignados en la hoja de registro.

En la segunda fase se utilizó material didáctico como ser videos de atletas que recibieron tratamiento psicológico en sus prácticas, y el control de la presión sanguínea.

En una tercera fase se hizo la intervención psicológica utilizando varias técnicas de relajación: Técnica de relajación de Jacobson (1964), Técnica de Relajación Pasiva (Schwartz y Haynes, 1974), Entrenamiento Autógeno de Schultz (Schultz, 1932; Schultz & Luthe, 1959) junto con las técnicas de respiración (Davis, McKay y Eshelman, 1985).

En la visualización se recurrió a los trabajos realizados por Martens (1982) quien revisó investigaciones sobre la imaginación y las conductas motoras desde 1970 a 1982, determinando que las imágenes de movimiento mejoran la práctica deportiva. Los trabajos de Suinn (1993) y Sánchez y Lejeune (1999) llevan a cabo una profunda e importante revisión sobre los alcances de las imágenes en el deporte así como del apoyo teórico en el que se sustentan. De acuerdo con Suinn (1980, 1993) el mecanismo de adquisición de habilidades dentro de la ejecución deportiva funcionaría de acuerdo a los esquemas representados. En esta fase se realizó la evaluación y se utilizó instrumentos de medición de la presión sanguínea y la hoja de registro antes del entrenamiento y después del entrenamiento los cuales dieron resultados diferenciados, para luego ser analizados.

En la cuarta fase se volvió a registrar los datos después de la aplicación de las técnicas cognitivo conductuales, y esta situación se aplica ya en competencia, registrando y diferenciando los resultados obtenidos antes y después.

El método que se utilizó fue el cuasiexperimental con un modelo integral cognitivo - conductual multivariable e intrasujeto. Realizando una reversibilidad en el propio atleta. Estos modelos fueron ya utilizados para lograr el aprendizaje de técnicas de lectura, cambios de conducta, control de emociones en la psicología convencional. El diseño cuasiexperimental que se utilizó es el reversible A B A B, intrasujeto, estableciendo una línea base en la Fase uno sin la variable independiente y durante la Fase dos, se presentará la variable independiente, (Castro, 1992). Entre las variables definidas está la variable independiente como la técnica cognitivo conductual, la variable intercurrente el estado fisiológico del atleta, variable mediadora los pensamientos irracionales y la variable dependiente el rendimiento deportivo.

## Resultados de la investigación

Los resultados de los tres sujetos estuvieron determinados según sus marcas antes de la intervención psicológica y después según el diseño experimental y el modelo de Intervención Cognitivo Conductual, con los siguientes detalles: La última marca obtenida de cada Sujeto experimental y los pensamientos irracionales registrados en la Hoja de Pensamientos Irracionales (Tabla 1 ).



**Tabla 1. Marcas antes de la Intervención**

| SUJETO | DISTANCIA    | TIEMPO<br>ANTES DE LA INTERVENCIÓN |
|--------|--------------|------------------------------------|
| Uno    | 800 metros   | 2,36 minutos                       |
| Dos    | 800 metros   | 2,18 minutos                       |
| Tres   | 5.000 metros | 18,00 minutos                      |

Fuente: Elaboración propia.

En la entrevista realizada para el registro de pensamientos irracionales se detectó lo siguiente: El Sujeto Experimental Uno presenta un 53,3 %, el Sujeto Experimental Dos presenta 33.3%, y el Sujeto Experimental Tres 26,6 % de un total de 15 pensamientos irracionales. (TRE, Ellis) (Tabla 2),

**Tabla 2. Pensamientos irracionales antes de la intervención**

| SUJETO | PENSAMIENTO<br>IRRACIONAL | PORCENTAJE |
|--------|---------------------------|------------|
| Uno    | 8                         | 53,3       |
| Dos    | 5                         | 33.3       |
| Tres   | 4                         | 26.6       |

Fuente: Elaboración propia.

Para el registro de pensamientos se utilizó la Hoja de Registro de Pensamientos Irracionales con los siguientes datos de cada sujeto:

**Tabla 3. Identificación de pensamientos por sujeto**

|                                 |                                                                    |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Sujeto experimental Uno</b>  |                                                                    |
| 1. FILTRAJE                     | "Me siento nerviosa... insegura"                                   |
| 2. PENSAMIENTO POLARIZADO       | "Fracasada" (si pierdo la competencia) "Perfecta" (Si gana)        |
| 5. SOBREGENERALIZACION          | "Me quede atrás"; "Que me pueda pasar"                             |
| 6. PERSONALIZACION              | "Temo al rival"; "Me comparo con los demás atletas"                |
| 7. FALACIA DEL CONTROL          | "El rival"; "Mi padre"; "El entrenador"                            |
| 11. DEBERIAS                    | "Tengo que hacer esto..."                                          |
| 12. RAZONAMIENTO EMOCIONAL      | "Me siento mal..."; "No he dado todo lo que podía"                 |
| 13. ETIQUETAS GLOBALES          | "El es un mal atleta..."                                           |
| <b>Sujeto experimental Dos</b>  |                                                                    |
| 3. SOBREGENERALIZACION          | "Tengo miedo"; "Como voy a correr"                                 |
| 5. VISION CATASTROFICA          | "Si me quedo atrás"                                                |
| 6. PERSONALIZACION              | "Primero me comparo con los demás..."                              |
| 7. FALACIA DEL CONTROL          | "Que voy hacer..."; "Como voy a correr"                            |
| 10. DEBERIA                     | "Que me dirán los entrenadores si pierdo... debería hacer esto..." |
| <b>Sujeto experimental Tres</b> |                                                                    |
| 3. SOBREGENERALIZACION          | "Antes de la competencia sufro"                                    |
| 6. PERSONALIZACION              | "Tengo miedo..."                                                   |
| 7. FALACIA DEL CONTROL          | "Observo a mis rivales de carrera"                                 |
| 10. DEBERIA                     | "Necesito ser aprobado por el entrenador"                          |
|                                 | "Debería haber corrido más..."                                     |

Fuente: Elaboración propia.



Una vez realizada la intervención en los pensamientos irracionales a través de la Terapia Racional Emotiva (TRE) (Ellis, 1981), se obtuvo los siguientes datos en cada Sujeto experimental: (Tabla 4).

**Tabla 4. Pensamientos irracionales después de la intervención**

| SUJETO | PENSAMIENTO IRRACIONAL | PORCENTAJE |
|--------|------------------------|------------|
| Uno    | 3                      | 20,0 %     |
| Dos    | 2                      | 13.3 %     |
| Tres   | 1                      | 6.6 %      |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar cada sujeto tiene diferencias una vez realizada la intervención del TRE.

Por otra parte, los datos en cuanto a la técnica conductual de relajación se obtuvieron con el medidor de sangre y presión automático antes y después. (Tabla 5 y 6).

**Tabla 5. Registro antes de la relajación**

| SUJETO | SISTÓLICA | DIASTÓLICA | PULSO   |
|--------|-----------|------------|---------|
| Uno    | 117 mm Hg | 70 mm Hg   | 79 l/m  |
| Dos    | 90 mm Hg  | 67 mm Hg   | 135 l/m |
| Tres   | 123 mm Hg | 67 mm Hg   | 94 l/m  |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6 Registro después de la relajación**

| SUJETO | SISTÓLICA | DIASTÓLICA | PULSO  |
|--------|-----------|------------|--------|
| Uno    | 108 mm Hg | 60 mm Hg   | 66 l/m |
| Dos    | 120 mm Hg | 76 mm Hg   | 57 l/m |
| Tres   | 109 mm Hg | 68 mm Hg   | 75 l/m |

Fuente: Elaboración propia.



Para la obtención de datos en cuanto a la técnica cognitiva de la visualización se tomo en cuenta las dos marcas obtenidas en los campeonatos nacionales una vez realizada la intervención. (Tabla 7 y 8).

**Tabla 7. Marca mínima obtenida. Último campeonato forma (A)**

| SUJETO | PRUEBA<br>MAYORES | VARONES<br>JUVENILES | VARONES<br>JUVENILES | DAMAS    |
|--------|-------------------|----------------------|----------------------|----------|
| Uno    | 800 metros        | 2,16                 | 17.30 min            | 2,32 min |
| Dos    | 800 metros        |                      |                      |          |
| Tres   | 5.000 metros      |                      |                      |          |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8. Marca mínima obtenida. Ultimo campeonato forma (B)**

| SUJETO | PRUEBA<br>MAYORES | VARONES<br>JUVENILES | VARONES<br>JUVENILES | DAMAS       |
|--------|-------------------|----------------------|----------------------|-------------|
| Uno    | 800 metros        | 2,13.36              | 17.00.4 min          | 2,29.29 min |
| Dos    | 800 metros        |                      |                      |             |
| Tres   | 5.000 metros      |                      |                      |             |

Fuente: Elaboración propia.

Las marcas obtenidas por los Sujetos experimentales en los campeonatos nos hacen ver que la intervención psicológica dio resultados esperados tras una preparación, lo que permitió hacer una comparación en cada sujeto de una marca de 2.36 a 2.29 minutos. En el Sujeto experimental dos de 2.18 a 2.13.46 minutos y el Sujeto experimental tres de una marca de 18.00 a 17.00.4 minutos.

Las marca mínimas a nivel sudamericano son también un parámetro de comparación para los Sujetos experimentales, considerándolos metas a alcanzar a largo plazo.

**Tabla 9. Marcas mínimas para alcanzar**

| DISTANCIA | TIEMPO    | CATEGORÍA         |
|-----------|-----------|-------------------|
| 800 m     | 2:14 min. | Damas juveniles   |
| 800 m     | 1:56 min  | Varones mayores   |
| 5000 m    | 15.3 min. | Varones juveniles |

Fuente: Elaboración propia.



**Tabla 10. Marcas mínimas IAAF (2016).**

| DISTANCIA | TIEMPO        | CATEGORÍA         | NOMBRE Y APELLIDO    |
|-----------|---------------|-------------------|----------------------|
| 800 m     | 2:12.7 min.   | Damas juveniles   | Niusha Mancilla CBB* |
| 800 m     | 1:58.3 min    | Varones mayores   | Paulo Mejía CBB**    |
| 5000 m    | 15.07.27 min. | Varones juveniles | Jesús Balboa LP***   |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11**

| MARCAS MÍNIMAS IAAF - MUNDIAL<br>JUVENIL KAZAN 2016 |              |          |
|-----------------------------------------------------|--------------|----------|
| varones                                             | distancia    | mujeres  |
| 1:49.50                                             | 800 metros   | 2:09.20  |
| 14:15.00                                            | 5.000 metros | 16:40.00 |

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Las técnicas cognitivo – conductuales se estructuran para la intervención psicológica en torno a las características que presenta el deportista, actualmente estas técnicas como ser la relajación, visualización han evolucionado en el proceso de ser utilizadas para diferentes intervenciones y terapias lo que dio lugar a que los psicólogos deportivos las utilicen para un determinado síntoma o signo que presenta el deportista.

Los resultados obtenidos dieron lugar a que estas técnicas sean utilizadas en la reducción de las marcas deportivas que fueron registrados antes y después de la intervención. En ese aspecto las diferencias son notables por tener una característica típica del deportista, es decir, 1500

metros y 5000 metros. Para obtener esta reducción de la marca, el deportista realizó el entrenamiento mental antes y durante el entrenamiento físico, durante la pretemporada con miras a la temporada de competencia tipo A y tipo B. Los resultados son óptimos controlados por la marca.

Las limitaciones que se pueden observar es que por las condiciones contextuales en que se encuentra el deportista y los entrenamientos físicos donde se exige que se incorpore el entrenamiento mental, es necesario que los psicólogos deportivos planifiquen su intervención para coadyuvar en el proceso con miras a participar en eventos deportivos a nivel nacional e internacional.

En ese entendido se puede mencionar



que la psicóloga deportiva como una ciencia puede intervenir en procesos de formación y entrenamiento mental para establecer objetivos en relación a la reducción de las marcas en la disciplina deportiva del atletismo.

## Conclusión

Intervenir con estrategias psicológicas como ser: el control de pensamientos, visualización, relajación, a través de la TRE (terapia racional emotiva) nos vislumbra resultados que se manifiestan en la reducción de las marcas que se diferencian en minutos y segundos, esto se explica por la variable tiempo que es un recurso muy importante, por otro lado la planificación en torno a la pretemporada tanto en el macrociclo, mesociclo y el microciclo es muy importante que se introduzca la parte psicológica.

Por lo tanto el psicólogo tiene una función muy importante para el trabajo en equipo donde intervienen el entrenador, médico, los cuales realizan un trabajo con el atleta para reducir las marcas y participar en eventos deportivos muy importantes.

## Referencias bibliográficas

- Nctil, P. y col. (1991) *Maratón para todos*. Ed. Hispano Europea. Barcelona, España.
- Bandura, A. (1981) *Pensamiento y Acción*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Boring, E. (1983) *Historia de la Psicología Experimental*. Ed. Trillas. México
- Castro, L. (1992) *Diseño Experimental sin Estadística*. Ed. Trillas. México.
- Cagigal, J.M. (1979) *Cultura Intelectual y Cultura Física*. Ed. Kapeluz. Argentina.
- Cautela, J. R. (1985) *Técnicas de Relajación*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Cruz, J. (1991) *Psicología del Deporte*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Dessons, D. (1986) *Tratado de Atletismo, Carreras*. Ed Hispano Europea. Barcelona, España.
- Ellis, A. (1981) *Terapia Racional Emotiva*. Ed. Desclee de Brouwer. Bilbao, España.
- Eysenck, M. (1985) *Atención y Activación*. Ed. Herder. Barcelona, España.
- Gomez, J. (1995) *Programa de Técnicas Cognitivas Para la Elevación de Rendimiento de Jugadores de Basquetball*. Tesis de Grado. UCB.
- Grosser, M. (1989) *Alto Rendimiento Deportivo*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Hrycaika, D. MARTIN, G. (1983) *En Que Consiste el Entrenamiento Conductual Eficaz*. Revista de Psicología Deportiva.
- Lazarus, R. (1986) *Estrés y Procesos Cognitivos*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Mandell, R. (1986) *Historia Cultural Del Deporte*. Ed. Bellaterra. Barcelona España.
- Martens, R. (1982). *Imagery in sport, unpublished paper presented at the Medical and Scientific Aspects of Elitism in Sport Conference*. Brisbane (Australia).
- Martens, R.; Vealy, R. S. & Burton, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport. Campaign: Human Kinetics Books*.



- Mcguigan, F.(1986) *Psicología Experimental. Enfoque Metodológico*. Ed. Trillas. México.
- Meichenbaum, D.(1985) *Inoculación Del Estrés*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Mckay, M. Davis, F. (1985) *Técnicas Cognitivas Para el Tratamiento del Estrés*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Neisser, U.(1979) *Psicología Cognitiva*. Ed. Trillas. México
- Pavlov, I. (1975) *Actividad Nerviosa Superior*. Ed. Fontanella
- Riera, J.(1985) *Introducción a la Psicología del Deporte*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Rimm, D. Masters, J.(1987) *Terapia de la Conducta*. Ed. Martínez Roca. Barcelona, España.
- Thomas, A.(1982) *Psicología del Deporte*. Ed. Herder. Barcelona, España.
- Suinn, R. M. (1984). *Visual motor behavior rehearsal: The basic technique*. *Scandinavian Journal of Behavior Therapy*, 13, 131-142.
- Suinn, R. M. (1993). *Imagery*. In R.N. Singer; M. Murphey & L.K. Tennant, *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp.492-510). Nueva York:
- Wolpe, J. (1981) *Psicoterapia por Inhibición Recíproca*. Ed. Desclee de Brouwer. Bilbao, España.



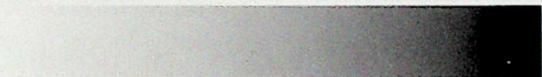




# RESILIENCIA SOCIAL EN LOS ADOLESCENTES QUE ASISTEN A LA DEFENSORÍA DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA DEL DISTRITO DOS MÁX PAREDES DE LA CIUDAD DE LA PAZ

SOCIAL RESILIENCE IN ADOLESCENTS ATTENDING THE DEFENCE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS MAX PAREDES DISTRICT TWO OF THE CITY OF LA PAZ

---



Rosa Delgado Ccana<sup>1</sup>  
rosadelgadocc@hotmail.com

## Resumen

---

En la presente investigación se propone mejorar la calidad de vida de los adolescentes en situación de riesgo que asisten a la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia del Distrito 2. Máx Paredes de la ciudad de La Paz. A partir de los fundamentos teóricos de la resiliencia, se pretende comprender la conducta de los adolescentes con ciertas deficiencias psicosociales producto de su situación familiar desintegrada, ya sea por la ausencia del padre o la falta de un hogar. En dichos adolescentes se realiza una especie de diagnóstico sobre sus capacidades resilientes, y con los cuales construir en un futuro algún proyecto de vida. El estudio es descriptivo, puesto que se describe las potencialidades resilientes de los adolescentes, pero que no los manifiestan por falta de condiciones desencadenantes.

**Palabras claves:** La resiliencia, potencialidades, adolescentes en riesgo.

## Abstract

---

In this research aims to improve the quality of life of adolescents at risk attending the Defence of Children and Adolescents District 2. Max Walls of the city of La Paz. From the theoretical foundations of resilience, it is to understand the behavior of adolescents with certain psychosocial deficiencies product family situation disintegrated, either by the father's absence or lack of a home. In these teenagers a kind of diagnosis of their resilient capacities is done, and which to build a project in a future life. The study is descriptive, since the potential of adolescents resilient described, but not the manifest lack of trigger conditions.

**Key Words:** Resilience, potential, Adolescents teens at risk.

---

<sup>1</sup>Docente Investigadora del Instituto de Investigaciones de la Carrera de Psicología - UPEA.



## Introducción

La teoría la resiliencia consiste en reconocer la fortaleza más allá de la vulnerabilidad, creer en la capacidad de la persona para afrontar situaciones adversas y salir transformado positivamente por ellas. Esta teoría hace posible pensar que un adolescente con desventajas vive en condiciones adversas, como un contexto de una familia desintegrada o en ausencia de un hogar; los cuales no permiten desarrollar sus potencialidades para enfrentar su vida cotidiana. Pero se tiene la esperanza de elaborar un proyecto de vida en el futuro, en la perspectiva de disminuir los factores de riesgo, afianzando sus factores protectores.

La presente investigación propone conocer las capacidades resilientes de los adolescentes para mejorar su calidad de vida. Conociendo las potencialidades resilientes, en el futuro se propondrán programas de formación resiliente como estrategias de fortalecimiento de comportamientos asertivos.

Los resultados muestran que conociendo las capacidades resilientes es posible potenciar las capacidades de afrontamiento en los adolescentes que asisten a la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia, desarrollando su comportamiento resiliente.

## Justificación

Un trabajo en la perspectiva psicológica es la intervención de estrategias que cultiven emociones positivas, como parte de la naturaleza humana. Estudios realizados sobre las emociones, demostraron que el sentir emociones positivas amplía las tendencias de pensamiento y acción que facilitan la configuración de recursos personales para afrontar las condiciones difíciles de vida. Esta construcción de recursos personales facilitan cambios en las

personas, puesto que un conocimiento más profundo de las situaciones en que vive, es más resistente a las dificultades y es, socialmente mejor integrada (Prada, 2004).

En el marco de la resiliencia una intervención comunitaria en los adolescentes en una situación de adversidad y expuestos a un conglomerado de factores de riesgo, desarrollen la capacidad de usar sus factores protectores para sobreponerse a las adversidades y desarrollarse adecuadamente. La resiliencia reconoce la fortaleza más allá de la vulnerabilidad, donde un comportamiento resiliente, supone que, a pesar de vivir en condiciones de alto riesgo, la persona se desarrolla sana y socialmente exitosa

Los factores protectores son atributos de la persona que manifiesta conductas resilientes, reflejados en el control de emociones, impulsos, la autonomía, sentido del humor, alta autoestima, empatía, capacidad de comprensión y análisis de las situaciones, competencias cognitivas en la solución de problemas (Poletti y Dobbs, 2005).

La promoción de factores protectores pretende potenciar la capacidad de la persona para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (Munist, 1998; citado por Melillo y Suarez, 2005). Con ello, la resiliencia aplicada a los adolescentes que asisten a la defensoría puede contribuir a la adaptación social, generando personas que acepten su realidad actual y afrontar su futuro.

El estudio al conocer las potencialidades y capacidades resilientes tiene el propósito de potenciar o fortalecer los factores protectores con futuras intervenciones de crecimiento personal; además se propone cambiar su situación social



con la participación directa del entorno familiar que le queda o con la toma de conciencia de su realidad

## Descripción del problema

Siendo la resiliencia el reconocer que la fortaleza personal va más allá de la vulnerabilidad, apoyada en todo de un desarrollo integral, puesto que al desarrollar la salud mental se crea oportunidades de superación constante que facilitan la posibilidad de insertarse exitosamente a su familia, su comunidad y la sociedad. Los adolescentes que concurren a la defensoría están en desventaja socio-emocional porque no tienen un hogar bien constituido, y para potenciar sus capacidades personales, será necesario detectar previamente sus potencialidades resilientes, como una especie de diagnóstico; conocido el mismo, proponer programas de fortalecimiento de sus capacidades resilientes, particularmente de sus factores protectores, para disminuir los factores de riesgo.

## Objetivo general

Conocer la capacidad y potencialidad resiliente de los adolescentes que asisten a la defensoría de la niñez y la adolescencia del Distrito 2, Max paredes de la ciudad de La Paz, para poder minimizar las situaciones de riesgo en su contexto familiar y cotidiano.

## Objetivos específicos

- Identificar rasgos de comportamientos resilientes en los adolescentes que asisten a la defensoría.
- Fortalecer los factores protectores identificados para potenciar la capacidad de afrontamiento de los adolescentes.

## Marco de referencia teórica

### La Adolescencia

El término adolescencia viene de "adolecer": carecer o no tener suficiente algo. En esta etapa se adolece de experiencias, madurez y otras facultades para pensar y actuar de la manera responsable como lo haría un adulto con experiencia. Al enfrentarse a los retos de la vida, carece en esta etapa de: seguridad, serenidad, estabilidad, claridad, autocontrol, madurez y objetividad (Craig, 1997). Los adolescentes dependen menos de los padres en el aspecto socio-emocional, puesto que es sustituido por el grupo, e inician el camino hacia la vida madura.

El adolescente se encuentra en la búsqueda de su identidad adulta, y en su recorrido se ve obligado a renunciar su identidad de niño/a. Ello le exigirá una labor lenta, a menudo dolorosa, de "duelo" y de adaptación a las nuevas sensaciones y sentimientos que afectarán al cuerpo, su mente y sus relaciones.

### Los adolescentes en situación de riesgo.

Conviene distinguir entre factores de riesgo (Álvarez et al., 2001): conductas de riesgo y situaciones de riesgo:

**Factores de riesgo.** Son aquellos elementos que tienen una gran posibilidad de desencadenar o asociarse al desencadenamiento de algún hecho indeseable, o de una mayor posibilidad de enfermar o morir. Los factores de riesgo pueden ser causa directa de daño o actuar como moduladores del mismo.

**Conductas de riesgo.** Son aquellas actuaciones repetidas y fuera de determinados límites, que pueden desviar o comprometer el desarrollo psicosocial normal durante la infancia o la adolescencia, con repercusiones perjudiciales para la vida actual o futura. Hay que entender que ciertas conductas



de riesgo del adolescente son de tipo reactivo y no representan más que una manifestación, más o menos oportuna, de su camino personal hacia la autonomía y la independencia.

**Situaciones de riesgo.** Son aquellas circunstancias que ofrecen un riesgo a toda la comunidad o grupo social. Una situación de riesgo que afecte a la adolescencia y juventud puede ser la permisividad en el uso de las sustancias nocivas o las exigencias que se imponen en la práctica de determinados deportes. Una situación de riesgo que se ha relacionado con los trastornos de conducta alimentaria puede ser el excesivo culto a la imagen corporal.

## Definición de resiliencia

A lo largo de la historia el concepto de resiliencia ha tenido varias definiciones. Una de ellas es la de Gamboa (1991: 64) que entiende la resiliencia “como una respuesta global en la que se pone en juego los mecanismos de protección, entendiendo por estos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales”.

A su vez, Suarez (1995), menciona que la resiliencia significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos.

A partir de las diferentes definiciones se entiende a la resiliencia como la capacidad del ser humano de enfrentar positivamente las situaciones adversas, superarlas y ser transformado para acceder a una vida significativa y productiva para sí y para la sociedad en la que está inserto.

## Factores de la resiliencia

La resiliencia implica factores que desfavorecen y favorecen a los seres humanos; de ahí que se considere: los factores de riesgo y los factores protectores.

### a. Factores de riesgo

Es cualquier característica de una persona o comunidad que va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud. Por ejemplo se sabe que una adolescente tiene mayor probabilidad que una mujer adulta de dar luz a un niño de bajo peso; además si es analfabeta, el riesgo se multiplica. En este caso ambas condiciones, menor de 19 años y madre analfabeta, son factores de riesgo.

### b. Factores protectores

Son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Así, la familia extendida parece tener un efecto protector para con los hijos de las adolescentes solteras.

En lo que concierne a los factores protectores, se puede distinguir entre externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extendida, apoyo de un adulto significativo o integración social y laboral. Los internos se refieren a atributos de la propia persona: estima, seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía y humor ((Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez y Grotberg, 1998)

## Programas de Resiliencia en la Adolescencia

Programas basados en la resiliencia, tratan de trabajar sobre los recursos psicosociales y los aspectos “sanos” de los adolescentes “resilientes” capaces



de sobreponerse e incluso a transformar una vida de adversidades que tiene su mayor rigor al interior de los recintos penitenciarios (Pacheco, 2003)

Para este propósito sugiere el desarrollo de fortalezas a partir de la crisis propia de la adolescencia, identificando los siguientes aspectos de conductas de riesgo del adolescente (Johnson, 2004): Tabaquismo, alcoholismo, drogadicción, depresión y suicidio, delincuencia y violencia, enfermedades de transmisión sexual, fracaso escolar y fugas del hogar.

## Marco metodológico

### Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación es cualitativa y de intervención social, en ella se usa concretamente un estudio descriptivo. Las investigaciones descriptivas, "comprenden la descripción, el registro, análisis e interpretación de la naturaleza social y la composición o procesos de los fenómenos que se analizan" (Coria Paz, 2003: 85); es decir, se recolecta datos de lo que se investiga en sus categorías resilientes, como la auto valoración, la competencia social y el significado y propósito de vida en las capacidades de los adolescentes. El estudio descriptivo intenta identificar las categorías y sub categorías de las capacidades resilientes en los adolescentes en situación de riesgo, por diversas circunstancias, por ello asisten a la Defensoría del Distrito N° 2. Máx Paredes.

En el diseño de la investigación se usó el estudio transversal, porque se recolectan los datos en un solo momento; siendo su propósito describir las categorías y sub categorías de las potencialidades resilientes de los adolescentes en situación de riesgo. Y por las características del estudio se usan los datos para la descripción

de los factores de resiliencia en los adolescentes, para obtener una especie de diagnóstico y proponer en el futuro programas de fortalecimiento de los factores protectores, para combatir las situaciones adversas de sus condiciones de vida.

### Selección de la muestra

Para un enfoque cualitativo, como es el caso del presente estudio, se trabaja con una muestra pequeña, focalizada y por muestreo dirigido, puesto que el investigador logra seleccionar personas que interesan a la investigación y que ofrecen una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Los sujetos de la muestra son voluntarios, en la cual la selección de los sujetos depende de las circunstancias ocasionales conforme las características de la investigación.

La población que asiste a la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia, es indeterminada y no se pudo obtener el total de adolescentes que asistieron en la gestión. Solamente se pudo seleccionar a 15 adolescentes voluntarios para la recolección de datos.

### Técnica e Instrumentos

La técnica utilizada, por las características de la presente investigación, fue la Escala de Likert. Este instrumento facilitó la recolección de datos para la investigación, y su instrumento fue una guía de preguntas con un continuum de respuestas, que van de un valor alto a un valor bajo con numeración ordinal (Mayntz y Hubner, 1976) La escala de Likert, tuvo 25 aseveraciones sobre la resiliencia y, para los fines de la investigación, solo se tomó en cuenta las categorías de: la Autovaloración, la competencia social y el significado y propósito de vida.



## La Escala de Likert

Las escalas miden la intensidad de las actitudes y opiniones de una población o una muestra respecto de un fenómeno. Se llama "escala" porque se forma en un continuo de valores que tiene diversos puntos intermedios en las respuestas (Mayntz y Hubner, 1976).

El objetivo de la Escala en la investigación fue el identificar la presencia y frecuencia de comportamientos resilientes respecto a los factores protectores auto valoración, competencia social y el significado y propósito de vida. La elaboración y aplicación de la escala del comportamiento resiliente se realizó bajo los siguientes aspectos:

- El instrumento de la escala se aplicó con el grupo focalizado de los 15 adolescentes, en los días de las actividades, pero al finalizar las mismas.

- El contexto de observación fueron los espacios de la Defensoría (Oficina de consulta y espacio de actividades).

- La escala se aplicó en varios momentos. Sus datos constituyeron el diagnóstico, en el cual se identificó comportamientos resilientes.

- La construcción del instrumento se basó en la teoría de la resiliencia, haciendo énfasis en los factores protectores.

Las categorías, sub categorías e indicadores se describen de la forma siguiente.

**Tabla 1 Categorías y Subcategorías**

| CATEGORÍA                       | SUB CATEGORÍA         | INDICADOR                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AUTO VALORACIÓN                 | Auto Conocimiento     | Establece sus propias habilidades<br>Establece sus propias limitaciones                                                                                                                                                                             |
|                                 | Auto-aceptación       | Admite que cometió algún delito                                                                                                                                                                                                                     |
|                                 | Autoestima            | Busca formas para elevar su autoestima                                                                                                                                                                                                              |
|                                 | Auto-respeto          | Evita comportamientos que le causen daño                                                                                                                                                                                                            |
|                                 | Auto-confianza        | Demuestra seguridad en lo que hace                                                                                                                                                                                                                  |
| COMPETENCIA SOCIAL              | Habilidades sociales  | Admite su error y pide disculpas<br>Muestra su desacuerdo con los demás adecuadamente<br>Resiste la interrupción de otros adecuadamente<br>Solicita adecuadamente un cambio cuando algo le molesta<br>Afronta la crítica de los demás adecuadamente |
|                                 | Asertividad           | Tiene una comunicación de estilo asertivo<br>Tiene una comunicación de estilo pasivo<br>Tiene una comunicación de estilo agresivo                                                                                                                   |
|                                 | Comunicación afectiva | Expresa sus emociones adecuadamente                                                                                                                                                                                                                 |
|                                 | Presión de grupo      | Dice "no" cuando quiere decir "no" sin dificultad<br>Resiste asertivamente la presión de grupo                                                                                                                                                      |
|                                 |                       |                                                                                                                                                                                                                                                     |
| SIGNIFICADO Y PROPÓSITO DE VIDA | Significado de vida   | Establece que es lo más valioso en su vida                                                                                                                                                                                                          |
|                                 | Propósito de vida     | Establece lo que quiere ser en la vida<br>Establece lo que quiere tener en la vida<br>Establece lo que quiere hacer en la vida                                                                                                                      |
|                                 | Plan de vida          | Se plantea actividades de plan de vida<br>Se plantea actividades para el futuro<br>Realiza sus actividades siguiendo un horario                                                                                                                     |

Fuente: Elaboración propia.



## Registro de la escala

La guía escrita o formulario de aseveraciones consiste en una lista de 25 afirmaciones relacionadas con la resiliencia que manifiestan las conductas de los adolescentes (Véase Anexo 1).

La escala de Likert para su registro toma el continuo de respuestas que va de un valor alto o positivo hacia un valor bajo o negativo, como se observa a continuación:

5 = Siempre    4 = Casi siempre    3 = La mitad de las veces    2 = Casi nunca    1 = Nunca

Este instrumento fue aplicado por la investigadora en la sala de actividades y en la oficina de actividades de la Defensoría, pero en distinto momentos, es decir, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los adolescentes y en los momentos concertados.

### Procedimiento de la investigación.

Para el desarrollo de la presente investigación, se considera tres etapas: de contacto y coordinación, de recopilación de datos y de diagnóstico.

#### -Etapa de contacto y coordinación

La finalidad fue el establecer el contacto con la institución de la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia, mediante la presentación del proyecto de intervención, contacto directo con los adolescentes que asisten y coordinar las actividades con la dirección, como el obtener los permisos escritos correspondientes. También determinar los espacios de la intervención psicosocial.

#### -Etapa de Recopilación de datos.

Se procedió a la aplicación de la escala de likert en la muestra focal de los 15 adolescentes que asisten a la institución de la defensoría. De dicha aplicación se obtuvieron datos de comportamientos resilientes, como base para el diagnóstico.

#### -Etapa del diagnóstico.

Con los datos obtenidos de la escala y su análisis respectivo se construyó el diagnóstico que identifica comportamientos resilientes en los adolescentes de la muestra focalizada.



**PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**  
**Tabla 2 Categoría Autovaloración**

| Comportamiento resiliente                | Escala                | Sujeto | %    |
|------------------------------------------|-----------------------|--------|------|
| Establece sus propias habilidades        | Siempre               | 2      | 13,3 |
|                                          | Casi siempre          | 3      | 20,0 |
|                                          | La mitad de las veces | 2      | 13,3 |
|                                          | Casi nunca            | 3      | 20,0 |
|                                          | Nunca                 | 5      | 33,3 |
| Establece sus propias limitaciones       | Siempre               | 2      | 13,3 |
|                                          | Casi siempre          | 2      | 13,3 |
|                                          | La mitad de las veces | 3      | 20,0 |
|                                          | Casi nunca            | 4      | 26,7 |
|                                          | Nunca                 | 4      | 26,7 |
| Admite que cometió un delito             | Siempre               | 1      | 6,7  |
|                                          | Casi siempre          | 2      | 13,3 |
|                                          | La mitad de las veces | 5      | 33,3 |
|                                          | Casi nunca            | 3      | 20,0 |
|                                          | Nunca                 | 4      | 26,7 |
| Busca formas para elevar su autoestima   | Siempre               | 2      | 13,3 |
|                                          | Casi siempre          | 3      | 20,0 |
|                                          | La mitad de las veces | 3      | 20,0 |
|                                          | Casi nunca            | 3      | 20,0 |
|                                          | Nunca                 | 4      | 26,6 |
| Evita comportamientos que le causen daño | Siempre               | 2      | 13,3 |
|                                          | Casi siempre          | 2      | 13,3 |
| Fuente: Elaboración propia.              |                       |        |      |



## Análisis de resultados

En el análisis de resultados, los porcentajes se expresan redondeados con aproximación. Y para tener una visión sintética los porcentajes se presentan simplificados en tres opciones: siempre y casi siempre; la mitad de las veces y, casi nunca y nunca; es decir, se suman los porcentajes de las escalas próximas en lo positivo (siempre y casi siempre) y lo negativo (casi nunca y nunca). De esta manera debe comprenderse los porcentajes que se presentan en el "Análisis de Resultados".

En cuanto a establecer sus propias habilidades, en el registro de observación, los adolescentes, en un 53% nunca y casi nunca establecen sus propias habilidades, un 13% lo hace la mitad de las veces, no obstante, existe un 33% de adolescentes que sí establecen qué habilidades los distinguen siempre y casi siempre.

En el establecimiento de las propias limitaciones, sólo un 47% establece qué limitaciones tiene, siempre y casi siempre, un 20% lo hace la mitad de las veces, pero, un 53% no lo hace nunca y casi nunca.

La admisión de haber cometido un delito (se refieren a robos y peleas con son lesiones leves y otras atentatoria a la ley), se convierte en un aspecto

importante de la auto-evaluación, y por tanto de la autovaloración, existe un 47% de adolescentes dicen nunca admiten haber cometido un delito, un 33% que lo admite la mitad de las veces y un 20% de adolescentes que lo admiten siempre y casi siempre.

En relación a la autoestima, sólo un 33% de adolescentes, siempre y casi siempre, busca formas para elevar su amor propio, mientras que, un 20% lo hace la mitad de las veces, y un 46% no demuestra mantener una autoestima adecuada, expresando nunca y casi nunca.

El auto-respeto es evitar comportamientos que causen daño a uno mismo, sin embargo, un 53% de los adolescentes no los evitan nunca y casi nunca, la mitad de las veces lo hace un 20%, y sólo el 27% los evita siempre y casi siempre.

Demostrar seguridad en lo que se hace es parte de la auto-confianza, sin embargo, sólo el 27% de adolescentes lo demuestran, siempre y casi siempre, el 20% lo hace la mitad de las veces, pero encontramos que el 53% de adolescentes no demuestra seguridad en lo que hacen, casi nunca y nunca.

**Tabla 3 Categoría Competencia Social**

| Comportamiento resiliente         | Escala                | Sujeto | %    |
|-----------------------------------|-----------------------|--------|------|
| Establece sus propias habilidades | Siempre               | 1      | 6,7  |
|                                   | Casi siempre          | 2      | 13,3 |
|                                   | La mitad de las veces | 5      | 33,3 |
|                                   | Casi nunca            | 5      | 33,3 |
|                                   | Nunca                 | 2      | 13,3 |



|                                                   |                       |   |      |
|---------------------------------------------------|-----------------------|---|------|
| Establece sus propias limitaciones                | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                   | Casi siempre          | 1 | 6,7  |
|                                                   | La mitad de las veces | 4 | 26,6 |
|                                                   | Casi nunca            | 5 | 33,3 |
|                                                   | Nunca                 | 3 | 20,0 |
| Admite que cometió un delito                      | Siempre               | 1 | 6,7  |
|                                                   | Casi siempre          | 2 | 13,3 |
|                                                   | La mitad de las veces | 2 | 13,3 |
|                                                   | Casi nunca            | 5 | 33,3 |
|                                                   | Nunca                 | 5 | 33,3 |
| Busca formas para elevar su autoestima            | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                   | Casi siempre          | 2 | 13,3 |
|                                                   | La mitad de las veces | 4 | 26,6 |
|                                                   | Casi nunca            | 3 | 20,0 |
|                                                   | Nunca                 | 4 | 26,6 |
| Evita comportamientos que le causen daño          | Siempre               | 0 | 0,0  |
|                                                   | Casi siempre          | 1 | 6,7  |
|                                                   | La mitad de las veces | 3 | 20,0 |
|                                                   | Casi nunca            | 5 | 33,3 |
|                                                   | Nunca                 | 6 | 40,0 |
| Tiene una comunicación de estilo agresivo         | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                   | Casi siempre          | 5 | 33,3 |
|                                                   | La mitad de las veces | 4 | 26,6 |
|                                                   | Casi nunca            | 3 | 20,0 |
|                                                   | Nunca                 | 1 | 6,7  |
| Expresa sus emociones adecuadamente               | Siempre               | 4 | 26,6 |
|                                                   | Casi siempre          | 5 | 33,3 |
|                                                   | La mitad de las veces | 3 | 20,0 |
|                                                   | Casi nunca            | 2 | 13,3 |
|                                                   | Nunca                 | 1 | 6,7  |
| Dice "no" cuando quiere decir "no" sin dificultad | Siempre               | 1 | 6,7  |
|                                                   | Casi siempre          | 3 | 20,0 |
|                                                   | La mitad de las veces | 6 | 40,0 |
|                                                   | Casi nunca            | 4 | 26,6 |
|                                                   | Nunca                 | 1 | 6,7  |
| Resiste asertivamente la presión de grupo         | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                   | Casi siempre          | 3 | 20,0 |
|                                                   | La mitad de las veces | 5 | 33,3 |
|                                                   | Casi nunca            | 4 | 26,6 |
|                                                   | Nunca                 | 1 | 6,7  |

Fuente: Elaboración propia.



La observación de los resultados señalan, en cuanto a admitir su error y pedir disculpas, el 47% nunca y casi nunca admite su error y pide disculpas, el 33% lo hace la mitad de las veces, pero, existe un 20% que si admite su error y pide disculpas siempre y casi siempre.

Los adolescentes muestran su desacuerdo con los demás de manera adecuada siempre y casi siempre en un 20%, pero el 27% lo hace la mitad de las veces, sin embargo, un 53% nunca y casi nunca manifiesta su desacuerdo adecuadamente.

Los adolescentes en un 67%, nunca y casi nunca, no resisten la interrupción de otros de forma apropiada, un 13% lo hace la mitad de las veces, y sólo el 20% resisten la interrupción adecuadamente, siempre y casi siempre.

En un 27% de adolescentes muestran la habilidad para solicitar un cambio de conducta molesta para ellos, siempre y casi siempre, el 27% lo hace la mitad de las veces, mientras que el 47% no lo hace adecuadamente o no muestra esta habilidad.

Parte de las habilidades sociales es afrontar adecuadamente las críticas, sin

embargo, sólo un 7% lo hace siempre y casi siempre, el 27% lo hace la mitad de las veces, mientras que el 67% no presenta esta habilidad social.

En relación a los estilos de conducta interpersonal, el 47%, siempre y casi siempre, tiene un estilo pasivo, el 60% tiene un estilo agresivo, siempre y casi siempre y, sólo un 7% tienen un estilo asertivo siempre y casi siempre.

El 27% de adolescentes, siempre y casi siempre, expresa sus emociones en forma adecuada, el 40% lo hace la mitad de las veces, mientras que el 33% manifiesta sus emociones de forma inadecuada, nunca y casi nunca.

El derecho a decir "no" se constituye en un derecho asertivo, y sólo el 33% de adolescentes lo hace, siempre y casi siempre, el 33% lo hace la mitad de las veces y otro 33% casi nunca y nunca lo hace.

Los adolescentes resisten a la presión de grupo, siempre y casi siempre, en sólo el 20%; el 13% lo hace la mitad de las veces y casi nunca y nunca resiste la presión de otros, en un 73%.

**Tabla 4 Categoría Significado y Propósito de Vida**

| Comportamiento resiliente                  | Escala                | Sujeto | %    |
|--------------------------------------------|-----------------------|--------|------|
| Establece que es lo más valioso en su vida | Siempre               | 2      | 13,3 |
|                                            | Casi siempre          | 3      | 20,0 |
|                                            | La mitad de las veces | 6      | 40,0 |
|                                            | Casi nunca            | 2      | 13,3 |
|                                            | Nunca                 | 2      | 13,3 |



|                                                                               |                       |   |      |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---|------|
| Establece lo que quiere ser en la vida                                        | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                                               | Casi siempre          | 3 | 20,0 |
|                                                                               | La mitad de las veces | 4 | 26,6 |
|                                                                               | Casi nunca            | 3 | 20,0 |
|                                                                               | Nunca                 | 3 | 20,0 |
| Establece lo que quiere tener en la vida                                      | Siempre               | 3 | 20,0 |
|                                                                               | Casi siempre          | 3 | 20,0 |
|                                                                               | La mitad de las veces | 4 | 26,6 |
|                                                                               | Casi nunca            | 4 | 26,6 |
|                                                                               | Nunca                 | 1 | 6,7  |
| Establece lo que quiere hacer en la vida                                      | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                                               | Casi siempre          | 4 | 26,6 |
|                                                                               | La mitad de las veces | 5 | 33,3 |
|                                                                               | Casi nunca            | 3 | 20,0 |
|                                                                               | Nunca                 | 1 | 6,7  |
| Se plantea actividades dentro la defensoria                                   | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                                               | Casi siempre          | 2 | 13,3 |
|                                                                               | La mitad de las veces | 5 | 33,3 |
|                                                                               | Casi nunca            | 4 | 26,6 |
|                                                                               | Nunca                 | 2 | 13,3 |
| Se plantea actividades para cuando se reinserte en su familia y la comunidad. | Siempre               | 3 | 20,0 |
|                                                                               | Casi siempre          | 3 | 20,0 |
|                                                                               | La mitad de las veces | 5 | 33,3 |
|                                                                               | Casi nunca            | 3 | 20,0 |
|                                                                               | Nunca                 | 1 | 6,7  |
| Hace algo para lograr lo que quiere                                           | Siempre               | 2 | 13,3 |
|                                                                               | Casi siempre          | 2 | 13,3 |
|                                                                               | La mitad de las veces | 6 | 40,0 |
|                                                                               | Casi nunca            | 3 | 20,0 |
|                                                                               | Nunca                 | 2 | 13,3 |
| Realiza sus actividades siguiendo un horario                                  | Siempre               | 1 | 6,7  |
|                                                                               | Casi siempre          | 2 | 13,3 |
|                                                                               | La mitad de las veces | 4 | 26,6 |
|                                                                               | Casi nunca            | 5 | 33,3 |
|                                                                               | Nunca                 | 3 | 20,0 |

Fuente: Elaboración propia.



Los resultados observados en la categoría lo más valioso en su vida, el 33% de adolescentes establece lo que es valioso para ellos en la vida, siempre y casi siempre, el 40% lo hace la mitad de las veces y 27% nunca y casi nunca lo establece.

En cuanto que establece lo que quiere ser en la vida, sólo el 33% dice siempre y casi siempre, el 20% lo hace la mitad de las veces y el 40% no lo establece nunca y casi nunca;

Los adolescentes en un 40%, siempre y casi siempre, establece lo que quiere tener en la vida, el 27% lo hace la mitad de las veces y el 33% no lo establece;

El 40% establece lo que quiere hacer siempre y casi siempre, el 33% lo hace la mitad de las veces y el 27% no lo hace nunca y casi nunca.

Los adolescentes que plantean actividades dentro la defensoría para insertarse a la familia y la comunidad son el 27% que dicen siempre y casi siempre, el 27% lo hace la mitad de las veces y el 40% no lo hace casi nunca y nunca;

En un 40% dicen siempre y casi siempre plantea actividades para cuando se reinserte a su familia y comunidad, el 33% lo hace la mitad de las veces y 27% no lo hace casi nunca y nunca.

Los adolescentes dicen que hace algo para lograr lo que quiere, sólo el 27%, el 40% lo hace la mitad de las veces, mientras que el 33% de ellos nunca y casi nunca hace nada para lograr lo que quiere.

En cuanto a la administración del tiempo y la organización de sus actividades, sólo el 20% de los adolescentes realizan sus actividades siguiendo un horario, siempre y casi siempre, el 27% lo hace la mitad de las veces, mientras que el 53% nunca y casi nunca lo hacen.

## Discusión

El propósito principal de la presente investigación fue establecer la importancia que tiene la resiliencia en los adolescentes como una forma de recuperación de su estado emocional y establecer como un pilar dentro de las técnicas de afrontamiento que se utilizan en las defensorías de la niñez y adolescencia del distrito dos Max Paredes de la ciudad de La Paz. Los resultados concuerdan con las técnicas de recolección de datos que se desarrollaron durante todo el proceso. Son diversos los aportes y estudios que se realizaron sobre esta temática y se recomienda para futuras investigaciones aplicar este tipo de diseños en poblaciones donde se atiende a adolescentes y obtener datos y procesarlos en torno a este tópico.

## Conclusiones

Los resultados del diagnóstico sobre los comportamientos resilientes emitidos por los adolescentes que asisten a la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia del Distrito 2, Max Paredes de la ciudad de La Paz, en sus respuestas de mayor frecuencia, tienen la capacidad de afrontar las condiciones adversas en su vida cotidiana, aunque el contexto familiar sea negativo.

Los fundamentos teóricos de la resiliencia confirman que los adolescentes presentan factores de riesgo y factores de protectores. Aunque los riesgos lo han vivido y viven en la actualidad le impide insertarse adecuadamente a su comunidad; pero se observa en sus respuestas aún tienen la capacidad de auto valoración, de competencia social y le dan un significado y propósitos en sus vidas en el futuro. Se requieren de programas de fortalecimiento de los factores de logro de la resiliencia para desarrollar las potencialidades resilientes que aun los mantienen latentes.



Los porcentajes de resultados expectables señalan que el fortalecimiento de los factores protectores permitirá a los adolescentes, afrontar las condiciones adversas de su medio familiar como de la calle. Por la potencialidad de los factores protectores que presentan, permiten sostener que existe una posibilidad apreciable para desarrollar la capacidad de afrontamiento con un programa de resiliencia en el futuro.

Las condiciones de pobreza y desamparo en la que viven los adolescentes y sus familias, los condicionan a sobrevivir usando formas de subsistencia no adecuadas e incluso van contra la moral cotidiana e incluso cayendo en delitos menores, como el robo. En los resultados se pudo percibir en los adolescentes rasgos potenciales de factores protectores, a pesar de hallarse expuestos a los factores de riesgo. Sin embargo es de apreciar su deseo de vivir y aspirar a una vida mejor, aun en las condiciones en contra para desarrollar las potencialidades positivas.

Finalmente los resultados del diagnóstico nos sugieren que los comportamientos resilientes se pueden mejorar desarrollando los factores protectores mediante algún programa con los adolescentes para trabajar especialmente a nivel de prevención, acceso a la educación y la capacitación en algún oficio medio, para evitar caer en una rehabilitación en los centros especializados, que podría aislar al adolescente de su contexto de vida familiar y de su comunidad.

## Referencias Bibliográficas

Alvarez, G.J.D. y otros (2001). *Manual de salud reproductiva en la adolescencia. Aspectos básicos y clínicos*. Madrid, España: Sociedad española de Contracepción.

Graig J, Grace (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana; 7ma Edición.

Gamboa de Vitelleschi Susana. (2005). *Juego – Resiliencia, Resiliencia – Juego*. 1° Edición. Buenos Aires, República Argentina, Editorial Bonum.

Hernández, Sampieri, Roberto; Fernández, Collado Carlos; Baptista, Lucio Pilar (2003). *Metodología de la Investigación*. 3ª Edición. México.

Johnson, N. (2004). *El consumo de alcohol por menores de edad*. Washington: Ministerio de justicia de los EE.UU: Oficina de Servicio Policiales orientados a la comunidad.

Melillo, Aldo, Suarez, Ojeda, Néstor E. (2005). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Munist, Mabel; Santos, Hilda; Kotliarenco, María Angélica, Suarez, Ojeda, Nestor, Elvio; Grotberg, Edith (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington, D.C.; OPS/OMS, fundación W.K. Kellogg, (A.S.D.I).

Munist, M.; Santos, H.; Klotiarenco, M. A.; Suárez Ojeda, E. N.; Infante, F. y Grotberg, E. (1998) “Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes”. OPS/OMS, Fundación W. K. Kellogg, ASDI. Washington D.C.

Poletti, Rosette; Dobbs, Barbara (2005). *La resiliencia el arte de resurgir en la vida. Primera edición*. Buenos aires, Argentina: Editorial Lumen.



Pacheco Flores, José Manuel. (2003) *"En medio del infierno, conviven adolescentes y jóvenes que infringieron la ley en Bolivia"*. Primera edición. La Paz, Bolivia:EditorialEDOBOL.

Prada, Cecilia Eliana (2004). *Psicología positiva y emociones positivas*. En Red: <http://www.positivepsychology.org/taxonomy.htm>

Rocha Vedia, Karen.(2008) *"Programa de proyecto de vida para empoderar a un grupo de adolescentes y jóvenes, Fundación Senda Nueva"*. La Paz, Bolivia: Tesis de Grado. Carrera de Psicología, Umsa.

Osorio, Manuel (2007). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. Lima, Perú: Editorial Heliasta.







# ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

## STYLES OF LEARNING AND ITS INFLUENCE IN THE ACADEMIC YIELD

---

Flora Condori Mamani<sup>1</sup>  
flores2411@hotmail.com

### Resumen

---

El estudio busca analizar los referentes teóricos del aprendizaje y los modelos teóricos de los estilos de aprendizaje, además de los factores principales que intervienen en los estilos de aprendizaje de los universitarios. Para este propósito se realizó una revisión bibliográfica, documental e investigativo sobre la temática de referencia, entendiendo que en el proceso enseñanza – aprendizaje, los universitarios desarrollan y manifiestan aptitudes diferenciales en su rendimiento académico, ello se debe a los estilos de aprendizaje que poseen, pero que no son potencializados para mejorar eficientemente su desempeño académico.

**Palabras claves:** Estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

### Abstract

---

The study seeks to analyze the theoretical references of learning and the theoretical models of learning styles, in addition to the main factors involved in the learning styles of the university. For this purpose is carried out a literature review, and investigative documentary on the subject of reference, on the understanding that in the process of teaching - learning, the university develop and manifest differential aptitude in your academic performance, this is due to the learning styles they possess, but which are not potencializados efficiently to improve their academic performance.

**Key Words:** Learning styles and academic performance.

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología - UPEA.



## Introducción

Los estilos de aprendizaje actuales muestran un creciente interés entre los educadores y psicólogos de la educación por alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje. La idea detrás de este movimiento es bien clara: cualquier intento por perfeccionar la enseñanza en aras de lograr mayor afectividad en la misma, tiene que transitar irremediablemente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va ser aprendido.

En el marco de estas tendencias, según Cabrera Albert, Juan Silvio y Fariñas, Gloria (2009), la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño académico de los universitarios (motivación, conocimientos previos, aptitudes, sistema de creencias, estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras) forma parte de los retos a los cuales tienen que enfrentarse los docentes en el marco del proceso de pre-grado que viven las universidades en Bolivia.

El objetivo de la investigación, está orientado a realizar un análisis sobre los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, pertenecientes a la Unidad Académica de Carmen Pampa – Municipio de Coroico del Departamento de La Paz.

## Desarrollo

La noción de estilos de aprendizaje (o estilos cognitivos para muchos autores), tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada en los años 50 del pasado

siglo por los llamados psicólogos cognitivistas. De todos, fue Witkin (1985), uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los estilos cognitivos, como expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información. Sus estudios y los de autores como Holzman y Clein (1954); Golstein y Scheerer (1951) (citado por Allport: 1961) pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en países como Estados Unidos, donde ya para esta época venía generándose un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas, la renovación de las metodologías tradicionales y el rescate del estudiante como polo activo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con el tiempo, sin embargo, algunos psicólogos de la educación, a diferencia de los teóricos de la personalidad, en lugar de estilos cognitivos han preferido el uso del término estilos de aprendizaje, por reflejar mejor el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar y posteriormente en contextos de pre-grado. Ello a la vez derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, conformadores de los más disímiles enfoques y modelos teóricos respecto a este de objeto de estudio.

En este entendido se hace referencia a cuatro dimensiones básicas propuesta por Fariñas (1995) que explican los estilos de aprendizaje:

a. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje).



b. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información.

c. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendices.

d. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje.

De acuerdo con estas cuatro dimensiones, se propone asumir la siguiente taxonomía de los estilos de aprendizaje:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo.
- Estilo de aprendizaje relacionado con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo.
- Estilo de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Las dimensiones establecidas permiten apreciar y analizar los estilos de

aprendizaje desde una óptica global e integral, que supere la visión eminentemente cognitivista que ha prevalecido y prevalece aún en su estudio, en el marco de la psicología educativa, permitiendo la inclusión de un criterio, básico y hasta ahora insuficientemente valorado en el abordaje de los estilos de aprendizaje el relacionado con la dimensión socio – afectiva del proceso de aprendizaje (Cabrera, Silvio y Fariñas, 2009).

Desde esta concepción, se entiende por estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje, (Alonso, 1997). Sin embargo está no es la única definición, sino que en este corto tiempo se empleo una multiplicidad de definiciones de estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje han sido tema de estudio en el campo de la educación y han servido para iniciar cambios significativos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Silverman (1996) recalca que la idea no es enseñar exclusivamente en un estilo sino todo lo contrario. Se debe exponer a los estudiantes a diferentes experiencias de aprendizaje, para que ellos ganen confianza, muestren interés en aprender, adquieran destrezas de razonamiento, análisis, solución de problemas y desarrollen otros estilos de aprendizaje.

Para una mejor comprensión de la investigación se eligió el modelo de Estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1998). Este modelo clasifica los estilos de aprendizaje a partir de ocho dimensiones, las cuales están relacionadas con las respuestas que se puedan observar. Sensitivos, intuitivos,



visuales, verbales, activos, reflexivos, secuenciales, globales:

- **Sensitivos:** Concretos, prácticos, orientados hacia hechos y procesos; les gusta resolver problemas siguiendo procedimientos muy bien establecidos; tienden a ser pacientes con los detalles; les gusta trabajar en equipo.
- **Intuitivo:** Conceptuales; innovadores; orientados hacia las teorías y los significados; comprenden rápidamente nuevos conceptos y trabajan bien con abstracciones.
- **Visuales:** Para la visualización prefieren representaciones visuales, diagramas de flujo, recuerdan mejor lo que ven.
- **Verbales:** Prefieren obtener la información en forma escrita o hablada; recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen.
- **Activos:** Tienden a retener y comprender mejor la nueva información cuando hacen algo activo con ella, prefieren trabajar con otros.
- **Reflexivos:** Tienden a retener y comprender nueva información pensándolo y reflexionando sobre ella, prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solo.
- **Secuenciales:** Aprenden en pequeños pasos que van incrementando cuando el siguiente paso está siempre lógicamente relacionado con el anterior; ordenadas y lineadas.
- **Globales:** Aprenden grandes informaciones en forma rápida,

visualizando la totalidad, resolviendo problemas complejos y de poner juntas cosas en forma innovadora.

Es importante recalcar que cada ser humano tiene un estilo dominante el que hace referencia a la diversidad de modos para percibir, atender, recordar, conceptuar, etc. Aunque lo ideal para Money y Munford (1986), (citado en Palacios, 2003), sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicaciones por partes iguales, es decir, que todas las virtualidades estuvieran repartidas equilibradamente.

Sin embargo, lo cierto que según sea el estilo de aprendizaje dominante en el individuo, así será la forma en que éste capte los problemas, la sociedad y la realidad en cualquiera de sus manifestaciones. Esta forma de captar la realidad estaría dada por el estilo de aprendizaje predominante en las personas, este puede ser reflexivo, activo, teórico y pragmático, que en el caso del estudiante determinará como enfrentar las situaciones de aula, principalmente las referidas a resolver problemas y a construir conocimientos, es decir, aprender (Alonso, 1997).

## Método

Se presenta dos tipos de métodos, uno de carácter empírico y otro de carácter teórico. En el carácter empírico está la Observación Científica. Como método, consiste en la percepción directa dirigida a la obtención de información sobre el objeto de investigación. En el de carácter teórico, está el Método hipotético – deductivo, que fue la primera vía de referencia lógica y deductiva para arribar a conclusiones particulares. El método hipotético – deductivo tiene varios pasos esenciales: observación del fenómeno a



estudiar; postulación de una proposición o idea a defender para explicar dicho fenómeno; deducción de consecuencias y proposiciones elementales y verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia (Castro, 2009).

## Participantes

La investigación abarcó a toda la carrera de Ciencias de la Educación de la unidad académica de Carmen Pampa, perteneciente a la Universidad Católica Boliviana. Municipio de Coroico del departamento de La Paz, del primer al noveno semestre, donde participaron 111 universitarios.

## Instrumento

Se aplicó el inventario del modelo de Felder y Silverman. Compuesto por 44 preguntas establecidas en cuadro categorías: Activo – Reflexivo; Sensorial – Intuitivo; visual – verbal; secuencial – global. Donde los puntajes altos son los que demuestran la predominancia por un estilo de aprendizaje.

Para ampliar la investigación se elaboró el cuestionario de estilos de aprendizaje con preguntas semi – estructuradas que permitieron deducir el análisis teórico frente al inventario de estilos de aprendizaje.

## Procedimiento

La duración de la investigación fue durante un semestre del periodo académico establecido por la institución. La administración del instrumento de Felder y Silverman fue desarrollada en periodos interrumpidos, para no entorpecer las labores académicas. Posteriormente se aplicó el cuestionario, dirigido a estudiantes y docentes para tener un conocimiento cabal sobre

la teoría y la práctica de los estilos de aprendizaje. Con el propósito de obtener respuestas libres para apoyar la información recogida en el cuestionario. Finalmente, se aplicó una guía de observación de las actividades académicas que desarrollan tanto docentes como estudiantes dentro del aula. Para concluir se clasificó y organizó el procesamiento de la información.

Cabe enfatizar que posterior al estudio, al finalizar el semestre se procedió a la entrega de los resultados y la socialización correspondiente del modelo de Felder y Silverman para que los universitarios tengan una información completa y profunda sobre las características de los estilos de aprendizaje, y su predominancia a nivel personal la misma que debían de relacionar con la actividad cotidiana a la cual están sujetos en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

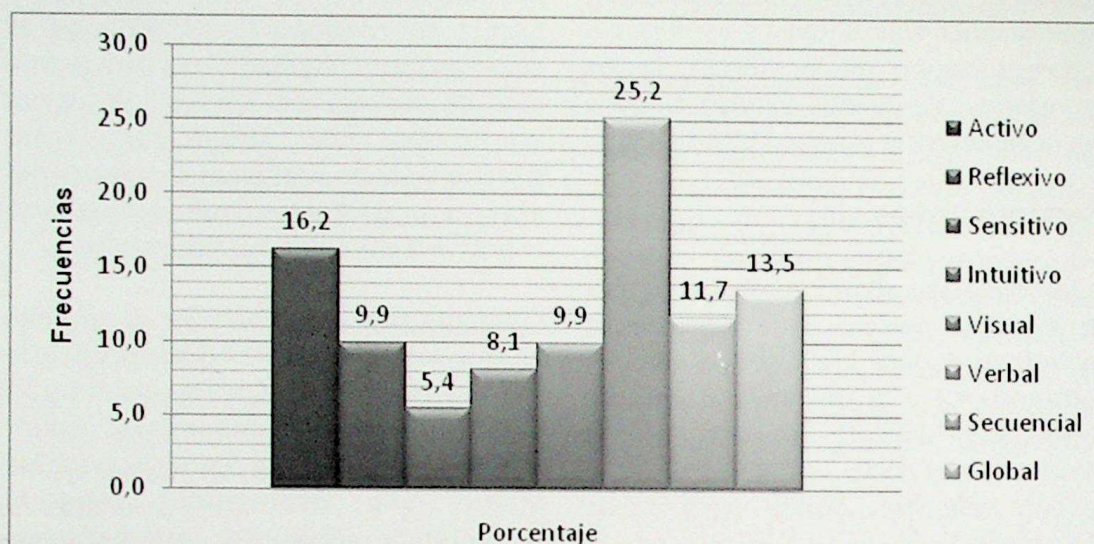
## Resultados

La información obtenida en el procesamiento de datos, mismo que se lograron mediante categorizaciones y tabulaciones en función y correspondencia a los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, permitieron obtener, tanto de los estudiantes como de los docentes, información y datos confiables y validos acerca del conocimiento, práctica e implementación de los Estilos de Aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los universitarios.

En la Figura 1, se presenta la descripción de los resultados, mediante un análisis cuantitativo y cualitativo donde se interpreta, en forma objetiva, la percepción de los sujetos de investigación.

El 25,2% del estilo de aprendizaje verbal presente en los estudiantes, poseen la



**Figura 1** Inventario de Felder y Silverman

Fuente: Elaboración propia.

habilidad de obtener la información en forma escrita, es decir recuerdan mejor lo que leen o lo que oyen.

El 16,2% del estilo de aprendizaje activo, que implica comprender mejor la nueva información cuando hacen algo activo con ella, puede ser discutiéndola, explicándola.

Se evidencia un porcentaje de 13,5% de los estudiantes poseen un estilo de aprendizaje global que implica que se logra obtener la información a grandes saltos, aprendiendo el nuevo material casi al azar, visualizando la totalidad.

Se observa que el porcentaje de 11,7% se encuentran los estilos de aprendizaje secuenciales que implica un aprendizaje paso a paso, organizando la nueva información en procesos para su comprensión.

El 9,9% de los estudiantes presentan un estilo de aprendizaje reflexivo, es decir poseen la habilidad de ser analíticos, asimiladores de la información, observadores – pacientes y tienden

a pensar las cosas primero antes de realizarlas, se desatan por ser estudiantes a quienes les gusta trabajar solos.

El 9,9% de estudiantes presentan el estilo de aprendizaje visual que implica la obtención de la información mediante gráficas, cuadros, diagramas o toda representación visual.

Se evidencia que un porcentaje del 8,1% de los estudiantes posee un estilo de aprendizaje intuitivo que implica una comprensión rápida de conceptos, donde trabajan más con abstracciones en relación a la información.

Por último se evidencia que un porcentaje del 5,4% de los estudiantes posee un estilo de aprendizaje sensitivo el cual implica un aprendizaje hacia el gusto por la resolución de problemas, con características personales de la paciencia, muestran detalles y buen trabajo en equipo.

En síntesis los resultados reflejan que, los estudiantes poseen diferentes estilos de



aprendizaje, lo que viene a corroborar el hecho de que los estudiantes, por una parte, aprenden significativamente de acuerdo a sus propias capacidades, aptitudes, destrezas y competencias y los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que los mismos perciben, asimilan e interaccionan, respondiendo a sus ambientes de aprendizaje. Por otra, que existen formas relativamente estables de los estudiantes para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de su personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje.

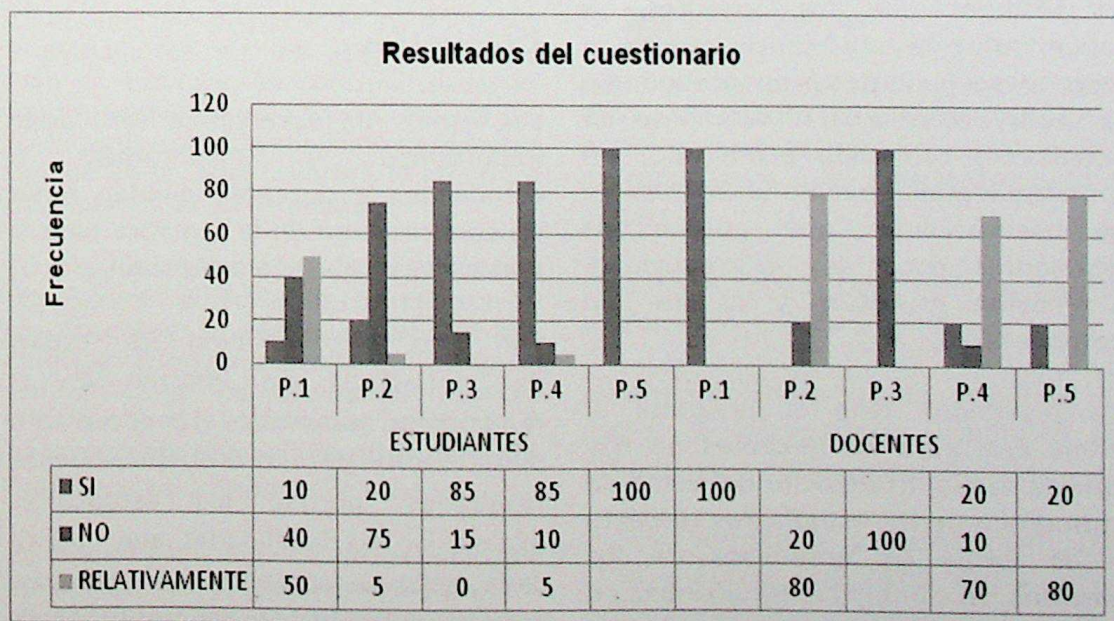
Para dar un mayor significado a la investigación se describe los resultados del cuestionario aplicado a veinte estudiantes elegidos al azar y cinco docentes, sobre el conocimiento de los estilos de aprendizaje, las preguntas han sido elaboradas acorde al nivel de comprensión tanto para estudiantes como para los docentes.

### Preguntas de complementación:

1. ¿De acuerdo a su práctica pedagógica tiene algún conocimiento sobre los estilos de aprendizaje?
2. ¿De acuerdo a su experiencia en aula conoce usted los estilos de aprendizaje de los estudiantes?
3. ¿Considera que los estilos de aprendizaje de los estudiantes, condicionan el estilo de enseñanza de los docentes?
4. ¿En los años que viene trabajando como docente, cree que los estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento académico de los estudiantes?
5. ¿Según el criterio pedagógico en el proceso de enseñanza es primordial y necesario que el/la estudiante, docente conozca los estilos de aprendizaje que poseen sus estudiantes?

En la Figura 2 se simboliza cada pregunta con (P.1, P.2, P.3, P.4, P.5) para la mejor comprensión.

**Figura 2. Cuestionario de estilos de aprendizaje**



Fuente: Elaboración propia.



Entre las razones justificativas, para la pregunta 1, los docentes que fueron encuestados, admitieron que tienen un conocimiento teórico sobre los estilos de aprendizaje, debido a que en el proceso de su formación académica, abordaron algunos de los modelos que explican los estilos de aprendizaje.

Los estudiantes por su parte, señalaron que no tienen una información clara y precisa sobre la importancia académica de los estilos de aprendizaje, pues consideran que son atribuciones y facultades del docente; ya que ellos son los que evalúan y valoran el rendimiento académico.

Para la pregunta 2, los docentes aceptan que la identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes es relativo puesto que no existe una sistematización de la temática en todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el salón de clases se observa rasgos cognitivos, afectivos que los estudiantes manifiestan de manera diversificada la cual podría permitir identificar, como aprende el estudiante en las diversas asignaturas.

Los estudiantes por su parte, concuerdan en sostener que los docentes no hablan sobre la importancia que tiene el conocer los estilos de aprendizaje de cada estudiante, limitándose al avance del contenido planificado, sin embargo según que materias se observa las peculiaridades que poseen los estudiantes, como ser: la creatividad, la reflexión, el análisis y los que son memorísticos.

Los resultados para la pregunta 3, refleja que para los docentes no hay condicionamiento explícito del estilo de aprendizaje de los estudiantes respecto de la forma de enseñanza de los docentes. En cambio los estudiantes, en un porcentaje considerable, sí consideran

que el estilo de aprendizaje, condiciona el estilo de enseñanza de los docentes.

Con respecto a la pregunta 4, existe una discrepancia ante la determinación que los estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento académico, para ambos casos refieren que el rendimiento académico implica o tiene una connotación numérica quien asigna en forma directa los docentes; sin embargo los estilos de aprendizaje son formas de aprender que poseen los estudiantes, las cuales deberían ser profundizadas por los docentes de cada asignatura, para mejorar la calidad académica.

Finalmente para la pregunta 5, los docentes admitieron la importancia que tiene el reconocer los estilos de aprendizaje de cada estudiante, pues los mismos presentan aprendizajes diversos. Por su parte los estudiantes reconocen su importancia para que eleven los niveles de rendimiento académico, no solo resulta importante, sino necesario, por el significado real que amerita el estudio, ya que son los docentes quienes garantizan a través de su práctica pedagógica, que el proceso de aprendizaje sea exitoso y útil a los intereses de los estudiantes.

## Discusión

Los estilos de aprendizaje resultarían importantes y significantes si estudiantes y docentes puedan tener un conocimiento de la temática para la mejora de la calidad académica.

Por otro lado si bien los estilos de aprendizaje no influyen en el rendimiento académico, el conocimiento de las mismas permitiría obtener buenos resultados, porque los estudiantes explotarían las habilidades que implica cada estilo de aprendizaje y enlazadas con la asimilación de la experiencia tanto



docentes como estudiantes encontrarían una satisfacción personal.

Si bien los estilos de aprendizaje indican preferencias por diferentes tipos de información, asimilación o diferentes formas de interactuar con esa información. La persona que aprende conociendo sus estilos de aprendizaje, juega un papel activo al intervenir propositivamente en las acciones didácticas y metodológicas propias del proceso de aprendizaje; mientras que un estudiante que no tiene conocimiento sobre su propio estilo de aprendizaje, frecuentemente, escucha pasivamente, toma notas, sigue indicaciones, cumple con sus deberes, hace sus trabajos porque así se lo indicaron, repite de memoria la información que ha asimilado y estudia lo que el/la docente asigna.

## Conclusiones

En referencia al nivel de conocimiento de los estilos de aprendizaje, se concluye que tanto docentes como estudiantes, no tienen una información clara y precisa sobre el significado y la importancia para el nivel académico.

En cuanto al conocimiento de los estilos de aprendizaje de parte de los docentes y estudiantes en las asignaturas del Plan de Estudios, se concluye que hay un conocimiento relativo, y uno de los factores que impide el mismo es el factor tiempo en la carga horaria y la amplitud de la planificación diversificada.

En relación a si los estilos de aprendizaje condicionan el estilo de enseñanza de los docentes, se concluye que, no hay condicionamiento explícito del estilo de aprendizaje de los estudiantes respecto a la forma de enseñanza, puesto que cada docente aplica diferentes métodos didácticos para impartir su clase.

En cuanto a la influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico, se concluye que, la misma tiene una

influencia directamente. Sin embargo existe una discrepancia semántica entre ambos por lo que implica el término "rendimiento académico".

Finalmente la importancia del conocimiento de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos estamentos consideran que es importante, sin embargo no son considerados en las actividades pedagógicas desarrolladas dentro y fuera del aula, porque se ignoran la relación que existe con el rendimiento académico.

## Referencias Bibliográficas

Alonso, Catalina y Honey P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Barcelona: Mensajero.

Allport G., Albert. (1961). *El trabajo en equipo, un enfoque centrado en el grupo*. México: Grupo terapéutico en educación. CISE.

Cabrera, Albert, Silvio, Juan y Fariñas, Gloria. (2009). *El estudio de los estilos de aprendizaje, desde una perspectiva vigoskiana*. La Habana, Cuba: Universidad Pinar del Rio.

Castro Silvia, Eduardo. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Sucre, Bolivia: Universidad Andina Simón Bolívar.

Felder, Richard y Silverman, Linda. (1998). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza de la Ingeniería*. Disponible en: <http://www.ncsu.edu/felder-public/papers>

Palacios, R. (2003). *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza.

Silverman, Linda. (1996). *Modelos de estilos de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.galeon.hispavista.com>

Witkin, Hernan A. y Goodenough, D.R. (1985). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.







# LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA EN JÓVENES DE LA CIUDAD DE EL ALTO

VIOLENCE IN DATING RELATIONSHIPS YOUTH CITY HIGH

Franklin Carrillo Costas <sup>1</sup>  
carrillofrank17@gmail.com

Lorena del Valle Rearte, Rosalía Catalina  
Torrez, Juan Laura Medina, Mary Elena  
Zeballos Yujra y Lucía Cortez Paco  
– Equipo de trabajo

## Resumen

En esta investigación se realizó una caracterización de las situaciones de violencia al interior de las relaciones de pareja, para lo cual fueron consultadas 95 personas de ambos sexos, las edades varían desde los 16 a los 35 años. No se usó una muestra probabilística por cuanto no se determinó una población objetivo; sin embargo, los resultados obtenidos pueden, en alguna medida, ser generalizables.

Los resultados muestran que la violencia es un aspecto social conviviente en todas las etapas vitales y también está presente en ambos sexos, ésta violencia algunas veces pasa desapercibida por la víctima por cuanto lo asume como parte de la personalidad del agresor. Otro hallazgo es el hecho de que la pareja acuda al chantaje emocional para mantener el rasgo de dominación hacia la víctima, que puede ser hombre o mujer.

Es menester profundizar aún más esta temática, pero también, determinar las causas que provocan este tipo de comportamientos. Lo cual se propone realizar en siguientes investigaciones.

**Palabras clave:** Violencia, Maltrato, Femicidio, Teoría del Aprendizaje Social, Aprendizaje.

## Abstract

In this investigation there was realized a characterization of the situations of violence to the interior of the relations of pair, there were consulted 95 persons of both sexes whose ages are between 16 to 35 years. The information was based on samples not probabilistics; however, the results could be generalized.

Violence is a social aspect cohabitant in all life stages and is also present in both sexes. sometimes it goes unnoticed by the victim because it assumes as part of the personality of the aggressor. Another finding is the fact that the couple seek emotional blackmail to keep the feature of domination towards the victim, who may be male or female.

It is necessary to deepen furthermore this subject matter, but also, to determine the reasons that provoke this type of behaviors. Which it proposes to realize in following investigations.

**Key Words:** Violence, Abuse, Femicide, Social Learning Theory, Learning.

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología - UPEA.



## Introducción

El 1º de diciembre de 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, tiene como uno de los aspectos más relevantes la definición de la violencia contra la mujer como el resultado, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto en la vida pública o privada.

En el artículo 1º indica las formas genéricas de violencia contra la mujer:

“la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educativas y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.”(Naciones Unidas, 1993)

Este movimiento en pro de promover los derechos de la mujer se reflejaron también en la Plataforma de Acción de Beijing, adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing, China en 1995; que además conminaba a los gobiernos de los países firmantes (entre ellos Bolivia) incluyan acciones y políticas destinadas a modificar el aparato estatal para cumplir los compromisos de garantizar el ejercicio libre de los Derechos de la Mujer.

En Bolivia, estas medidas adquirieron fuerza a partir de la incorporación al Derecho Interno con la promulgación de:

- Ley Nº 1599, del 18 de agosto de 1994, asume por primera vez el enfoque de género considerando y revalorizando el papel de la mujer en el desarrollo nacional.
- Esta misma ley ratifica la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.
- El 15 de diciembre de 1995 se promulga la Ley Nº 1674, contra la Violencia en la Familia o Doméstica.
- D.S. Nº 26350 Plan Nacional de Prevención y Erradicación de la Violencia en Razón de Género y el Programa de Reducción de la Pobreza Relativa a la Mujer, de 11 de octubre de 2001.
- D.S. Nº 1053 del año 2011, declara el 25 de noviembre de cada año, como el “Día Nacional contra Todas las Formas de Violencia Hacia las Mujeres”.
- El 9 de marzo de 2013 se promulga la Ley Integral para garantizar a la Mujer una vida libre de Violencia, conocida como la Ley Nº 348, y el 14 de octubre del mismo año se presentó su Decreto Reglamentario, en la que se considera el tema del Femicidio.

No obstante, y a pesar de la promulgación de estas leyes, la violencia contra la mujer ha ido acrecentándose. La revista digital Datos-Bolivia menciona: “Casi diez mujeres han muerto en Bolivia cada mes a manos de sus parejas durante el primer semestre de 2014. Con un total de 98 víctimas fatales, el país andino registra las tasas más altas de América



en violencia física contra las mujeres y el segundo en violencia sexual.” (Datos-Bolivia, 2015). Más recientemente se ha informado de datos estadísticos que son muy alarmantes y cada día las noticias nos informan de casos de feminicidio en la que los autores tienen edades alrededor de los veinte años; así la versión digital del matutino La Razón el 9 de marzo del 2015 informaba: “Desde la creación de la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia, en julio del 2013 y por un mandato de la Ley Integral 348 para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, hemos atendido 57.773 casos, haciendo hincapié en feminicidios penado con el encarcelamiento de 30 años si derecho a indulto”, explicó a la Agencia Boliviana de Información, la subdirectora nacional de la FELCV(Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia-Policía Boliviana), Rosa Lema.” (La-razón.com, 2015)

El portal digital Comunicar Igualdad, Agencia de noticias con enfoque de género, publicó una investigación realizada por The Geneva Declaration -iniciativa diplomática suscripta por más de cien estados nacionales-, dio como resultado que el 17% de todas las víctimas de asesinatos a nivel mundial son mujeres, que hay una relación directa entre la tolerancia social de la violencia hacia las mujeres y estos asesinatos, y que de los 12 países con índices muy altos de feminicidios 9 están en América Latina y el Caribe.

También fue medida la violencia íntima y se halló que tiene mucha relación con el grado de violencia social: a medida que aumenta la violencia social descende proporcionalmente la violencia íntima, aunque no los feminicidios, que se producen mayormente fuera del hogar.

Es por esta razón que se decidió realizar una investigación referente a la violencia

dentro de la relación de pareja, en sus diferentes modalidades.

Etimológicamente el término de “Violencia” se remite a la connotación de fuerza; se puede decir que la violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir un daño, ésta a su vez busca eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenido a través del uso de la fuerza. Entonces la violencia es considerada como una situación en la que alguien con más poder abusar de otra persona con menos poder (Corsi, 2000).

En el ámbito de la psicología existen muchos enfoques que tratan de explicar la violencia, desde el psicopatológico donde se pone atención en las características personales del agresor y las explicaciones sobre la violencia generada sobre la mujer serán de ésta naturaleza (psicopatológica), por mencionar la Teoría del Impulso de Melanie Klein, la Teoría de la Frustración de Dollard y Miller o la Teoría de la Agresión.

En un modelo psicosocial -la Teoría del Aprendizaje Social, la violencia es vista como un comportamiento social específico, que se desarrolla a través de procesos de aprendizaje y réplica, que pueden adquirirlos, bien por observación de modelos o por experiencia directa. Así, la violencia se adquiere a través de factores biológicos, experiencia directa y aprendizaje observacional.

De acuerdo al Modelo de Aprendizaje Cognitivo Social de Bandura, la violencia es establecida en una situación social en la que al menos participan dos personas: El modelo que realiza una determinada conducta, y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta, y cuya observación determina el aprendizaje,



imitando la conducta del modelo (Echegoyen, 2008). Este aprendizaje se da en un ambiente social y significa que si una persona vive en un ambiente de violencia y su modelo es el agresor, lo que aprende es a ser violento/a en el grupo familiar y social, debido al aprendizaje por la observación. Puede llegar a asimilar este aprendizaje hasta el punto de considerarlo natural, tal como se da en situaciones de vejámenes sexuales incestuosas.

Las acciones que hoy se tipifican como violencia familiar no siempre tuvieron en la sociedad la misma connotación; hace años atrás muchas conductas fueron permitidas e incluso consideradas justas, por ejemplo la educación basada en castigos físicos.

Si bien se toma como base la violencia contra la mujer, es porque ésta es la más frecuente; sin embargo, no es indicativo de que no exista violencia contra el hombre; es más los hombres, por el carácter patriarcal de la sociedad lo oculta de los demás. Por ello es también necesario hablar de violencia no en cuestión de género, sino como abuso de poder.

Las dimensiones que toma la violencia pueden ser: el maltrato físico, éste se define como el acto de agresión que causa daño físico, presenta un rango amplio de agresiones, desde un empujón hasta lesiones de carácter permanente, inclusive la muerte misma. (Barranco, 2011)

El maltrato psicológico que se define como la acción u omisión que provoca, en quién lo recibe alteraciones psicológicas o trastornos psiquiátricos. Comprende una serie de comportamiento que llevan a menoscabar el concepto que cada quién tiene sobre sí mismo (autoestima) lo cual genera sentimiento de ira, miedo, humillación, tristeza y desesperación.

El maltrato sexual, que es la acción u omisión mediante la cual se induce o se impone la realización de prácticas sexuales no deseadas o la práctica de ciertos actos sexuales en contra de la voluntad o incapacidad de consentimiento. En el plano psicológico, este tipo de violencia, además de generar sentimientos de subvaloración, ideas o actos destructivos, trastornos sexuales, estrés post traumático que lleve al uso de sustancias tóxicas, produce alteraciones en el funcionamiento social e incapacidad para ejercer la autonomía reproductiva y sexual (ob.cit., p. 17)

Maltrato económico, que es el manejo y control de los recursos, financieros y/o patrimoniales mediante el abuso del poder, que produce una dependencia al respecto.

En función de lo indicado se ha propuesto como objetivo de esta indagación el: Determinar el grado de violencia dentro de las relaciones de pareja en jóvenes de la Ciudad de El Alto.

## Método

La metodología fue cuasi cualitativa ya que se indagó la experiencia respecto a la violencia en la pareja en las dimensiones de contacto con los familiares, violencia psicológica y verbal, violencia económica, física y chantaje emocional mediante un cuestionario tipo Likert.

Las actividades llevadas a cabo consistieron, en primera instancia, la indagación bibliográfica en la que se determinó trabajar con la problemática de la Violencia Intrafamiliar, por ser un tema de actualidad; en esta indagación se utilizó el Cuestionario de Autodiagnóstico de Violencia Intrafamiliar utilizado por el Servicio Nacional de la Mujer de Chile elaborado por la Psicóloga Ana Cáceres, utilizado también por el Instituto Nacional de la Mujer de México. El coeficiente de



fiabilidad para el cuestionario fue de 0.91 -coeficiente Alpha de Cronbach- (Deusdad, Moya, y Chávez, 2011).

Este cuestionario consta de 15 ítems tipo Escala Likert que mide el nivel de violencia en la pareja, cada uno de estos reactivos tiene cuatro opciones de

respuesta, éstas son: Si, A veces, Rara vez y No; se codifican del 0 al 3 y se suman los puntajes obtenidos estableciendo la siguiente jerarquización:

**Tabla 1**  
**Detalle del Puntaje Global del Cuestionario**

| <b>Puntaje Global</b> | <b>Nivel de violencia</b>     |
|-----------------------|-------------------------------|
| <b>1 a 11</b>         | <b>Relación abusiva</b>       |
| <b>12 a 22</b>        | <b>Primer grado de abuso</b>  |
| <b>23 a 34</b>        | <b>Segundo grado de abuso</b> |
| <b>35 a 45</b>        | <b>Abuso peligroso</b>        |

Fuente: Elaboración propia.

La recolección de la información correspondió a todo el grupo, se determinó entonces una muestra de tipo No probabilístico de carácter casual. Los criterios de inclusión para la aplicación del Cuestionario fueron: que tenga una relación de pareja superior a los 3 meses, que aceptará participar en el estudio (consentimiento informado verbal), que viva en la ciudad de El Alto y que no tenga

más de 35 años de edad ni menos de 16 años. Así se aplicó el Cuestionario a 95 participantes: 24 hombres y 71 mujeres.

## Resultados

Los participantes fueron 95, la tabla 2 presenta la relación de los mismos por sexo y estado civil.

**Tabla 2**  
**Relación Sexo y Estado Civil de la muestra**

|                  | <b>Casado/a</b> | <b>Concubino/a</b> | <b>Divorciado/a</b> | <b>Separado/a</b> | <b>Soltero/a</b> | <b>Total</b> |
|------------------|-----------------|--------------------|---------------------|-------------------|------------------|--------------|
| <b>Femenino</b>  | <b>19</b>       | <b>10</b>          |                     |                   | <b>42</b>        | <b>71</b>    |
| <b>Masculino</b> | <b>5</b>        | <b>1</b>           | <b>1</b>            | <b>1</b>          | <b>16</b>        | <b>24</b>    |
| <b>Total</b>     | <b>24</b>       | <b>11</b>          | <b>1</b>            | <b>1</b>          | <b>58</b>        | <b>95</b>    |

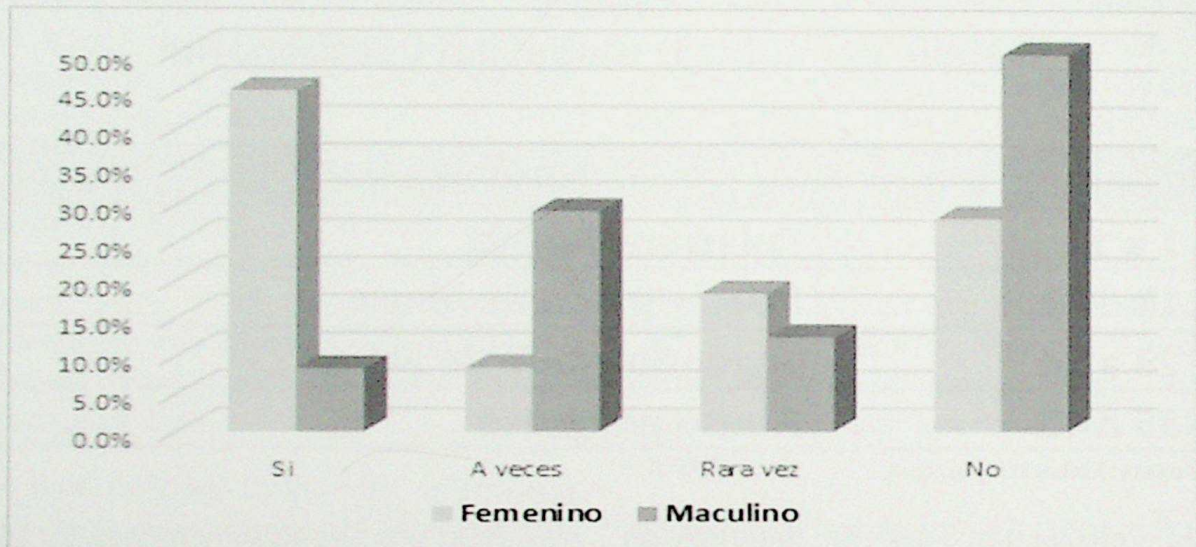
Fuente: Elaboración propia.



La mayor cantidad de personas encuestadas son solteras o solteros, pero también es interesante el dato de las personas concubinas.

En relación al sentimiento de ser controlado/a por la pareja, los resultados indican que esto se da más en el sexo femenino; es decir, que a los hombres les agrada tener el control sobre la pareja:

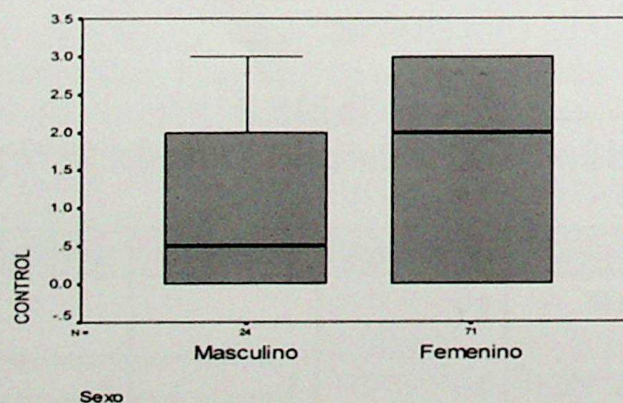
**Figura 1 Sensación de control por parte de la pareja**



Fuente: Elaboración propia.

En cambio en los hombres también existe el sentimiento de control, aunque éste sea más parcial en comparación con el otro sexo. Esto lo podemos corroborar cuando se realiza un análisis de la mediana para cada sexo:

**Figura 2 Sensación de control por parte de la pareja, medianas**

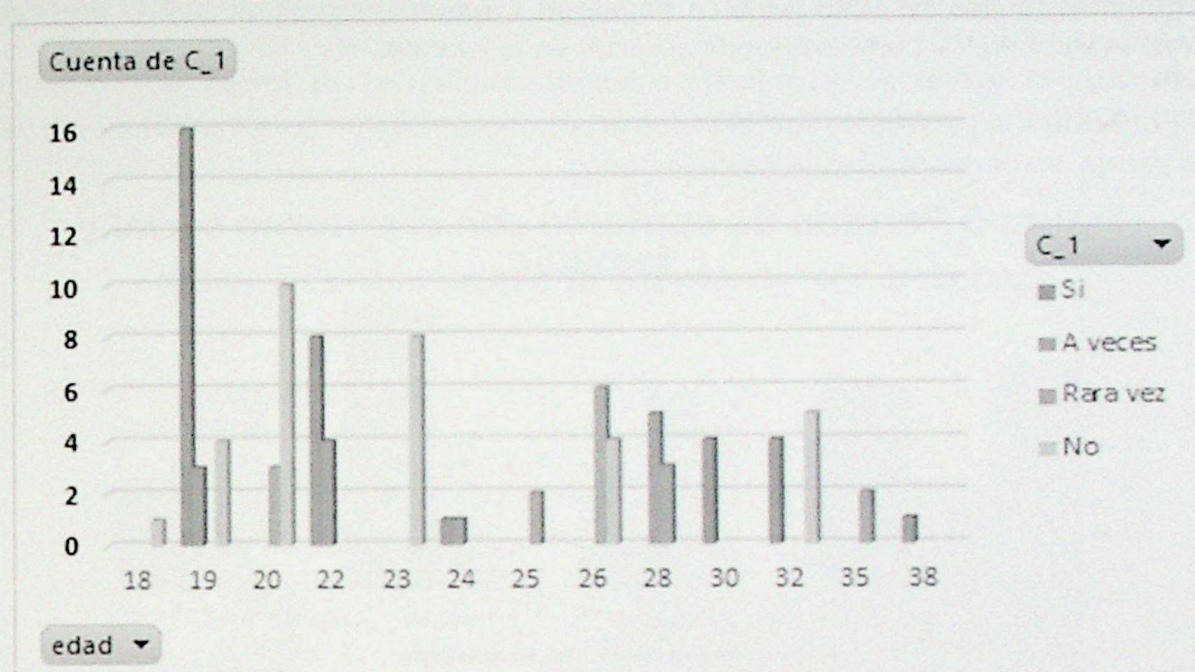


Fuente: Elaboración propia.

La siguiente figura nos muestra la distribución en frecuencias de la sensación de control por edad y podemos determinar que las personas comprendidas entre los 19 y 22 años son las que sienten con mayor intensidad este control por parte de sus parejas.



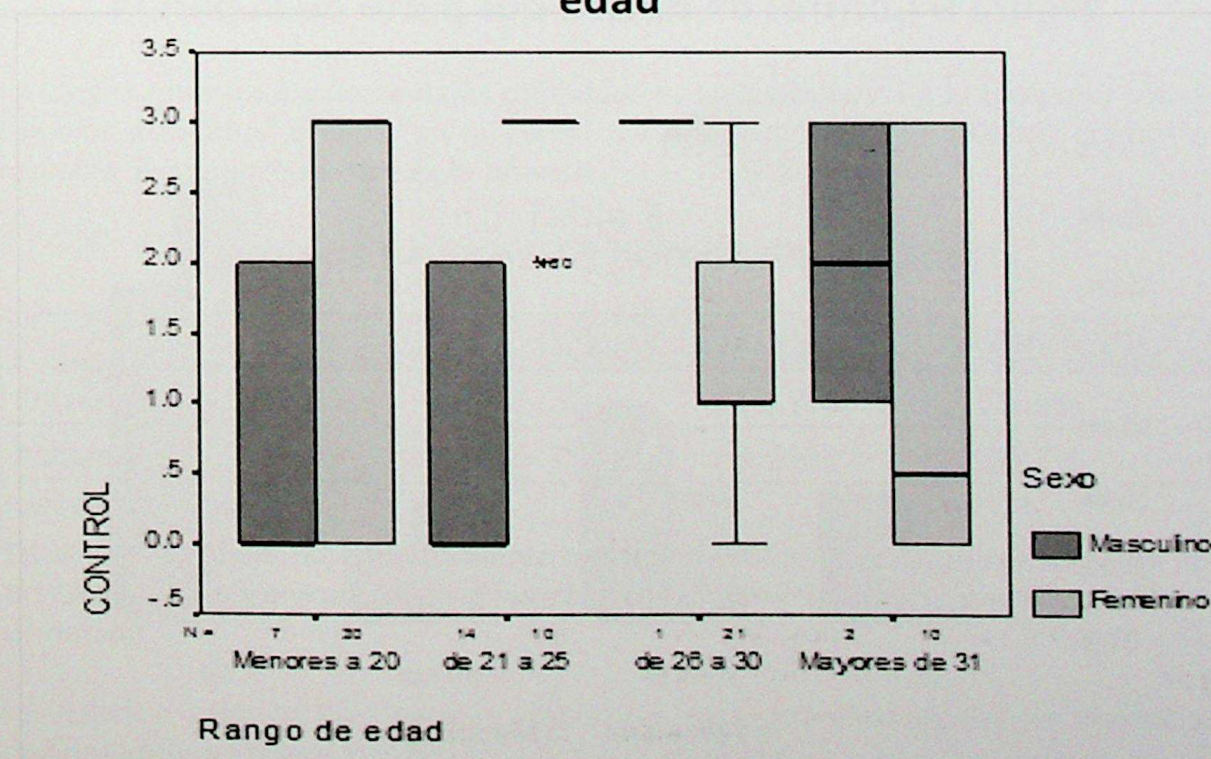
**Figura 3 Sensación de control por edad**



Fuente: Elaboración propia.

Otro rango de edad que también siente este control, ejercido por la pareja, es el de 30 o más años. La explicación puede radicar en la crisis de la edad madura llamada también la crisis del cuarto de vida que se agrava más cuando se ha tenido una pareja estable por muchos años, la misma que se caracteriza por una nostalgia de las libertades e irresponsabilidades propias de la edad adolescente.

**Figura 4 Análisis de la mediana para control por rango de edad**



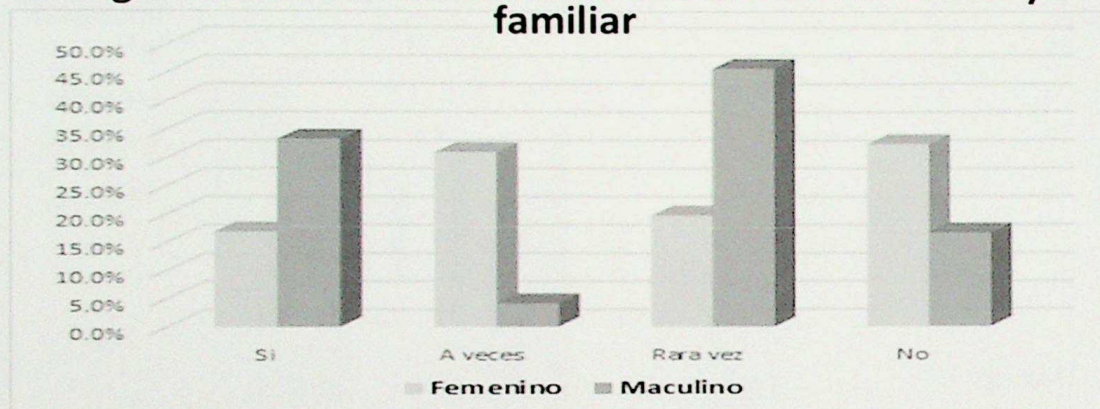
Fuente: Elaboración propia.



Se aprecia que a menor edad es mayor el control por parte de la pareja, a medida que avanza la edad el control va disminuyendo, pero no deja de existir; ya que en los siguientes rangos de edad también empiezan a aparecer signos de control hacia el sexo masculino, tal como se puede apreciar en la figura 4.

En relación a la pérdida de contacto con el entorno social a fin de evitar la molestia de la pareja, se tienen los siguientes resultados:

**Figura 5 Pérdida de contacto con el entorno social y familiar**

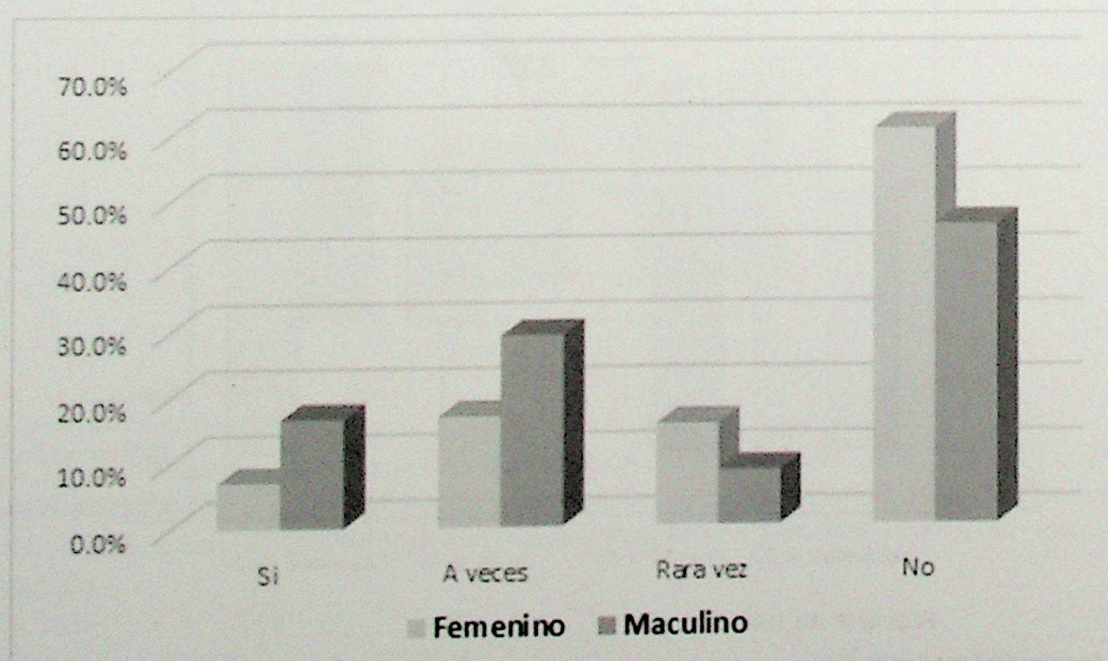


Fuente: Elaboración propia.

Los hombres indican que pierden el contacto con los familiares en mayor proporción que las mujeres, éstas, si bien no lo pierden, bajan la frecuencia del contacto con las suyas.

El control del dinero es una de las manifestaciones más latentes de la violencia económica.

**Figura 6 Control de dinero por parte de la pareja**



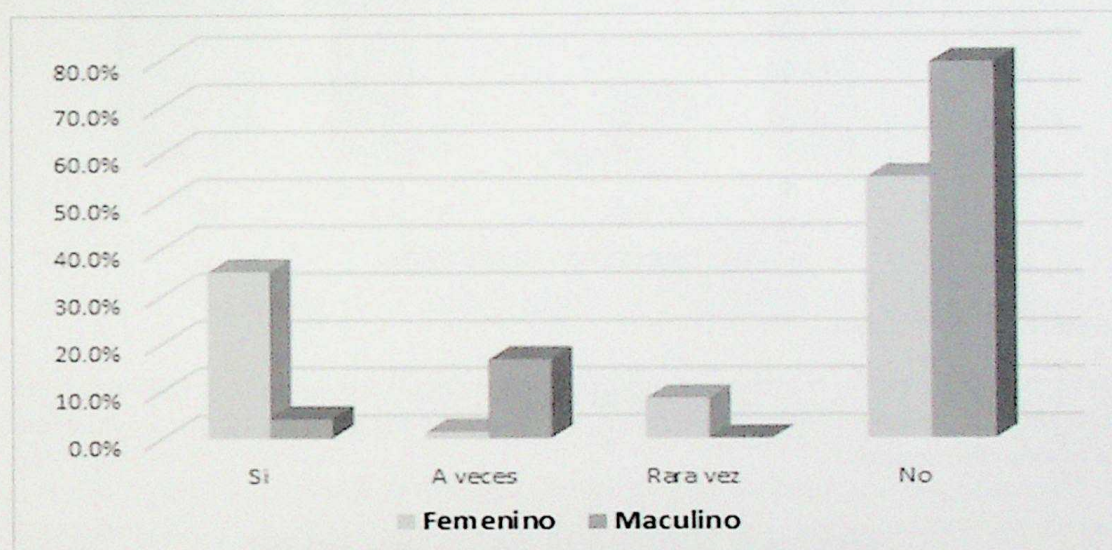
Fuente: Elaboración propia.



En percepción de los encuestados, existen manifestaciones de violencia económica, aunque ésta no es muy acentuada. De los resultados se coteja que el sexo que controla más el dinero es la mujer.

Para conocer acerca de la violencia verbal y psicológica, se realizó la siguiente pregunta: “¿te critica y humilla en público o privado sobre tu apariencia, modo de ser o forma de actuar?”.

**Figura 7 Crítica sobre la forma de ser o actuar**



Fuente: Elaboración propia.

Si bien el porcentaje de casos es menor para la respuesta afirmativa, el 30% de las mujeres vive situaciones de violencia verbal acentuada. En el sexo masculino las críticas son ocasionales o no existen.

La tabla 3 muestra los porcentajes obtenidos para la respuesta a la pregunta sobre cambios de humor bruscos en la pareja o comportamiento en público contrario respecto al comportamiento en lo privado.

**Tabla 3**  
**Cambios bruscos de humor de la pareja**

|           | Si    | A veces | Rara vez | No    |
|-----------|-------|---------|----------|-------|
| Femenino  | 26.8% | 35.2%   | 12.7%    | 25.4% |
| Masculino | 58.3% | 16.7%   | 8.3%     | 16.7% |

Fuente: Elaboración propia.

Estos cambios de humor o tratamiento distinto en público se dan principalmente en el sexo masculino; en cambio en el sexo femenino no es tan recurrente estos cambios de humor.

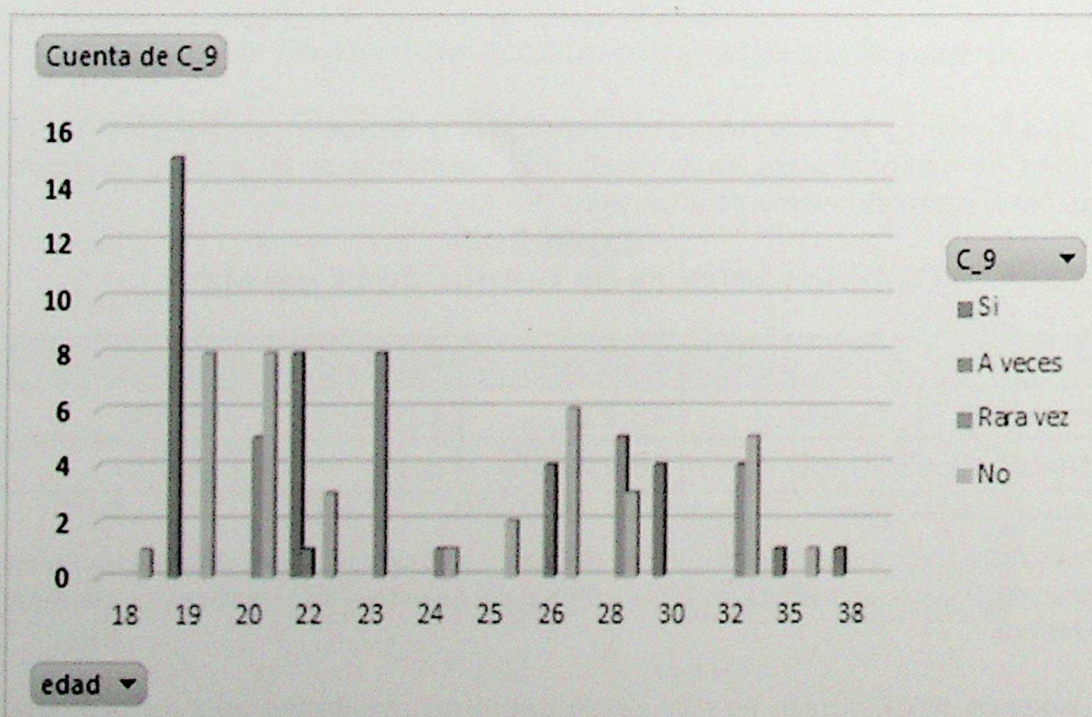
La violencia física, si bien es más visible que otras manifestaciones de violencia, muchas veces es la que más oculta la persona agredida.



**Figura 8 Violencia física**

Fuente: Elaboración propia.

Tanto hombres como mujeres en un porcentaje significativo refiere haber sufrido episodios de violencia física recurrente. En términos relativos es mayor la violencia en el sexo femenino.

**Figura 9 Violencia física por edad**

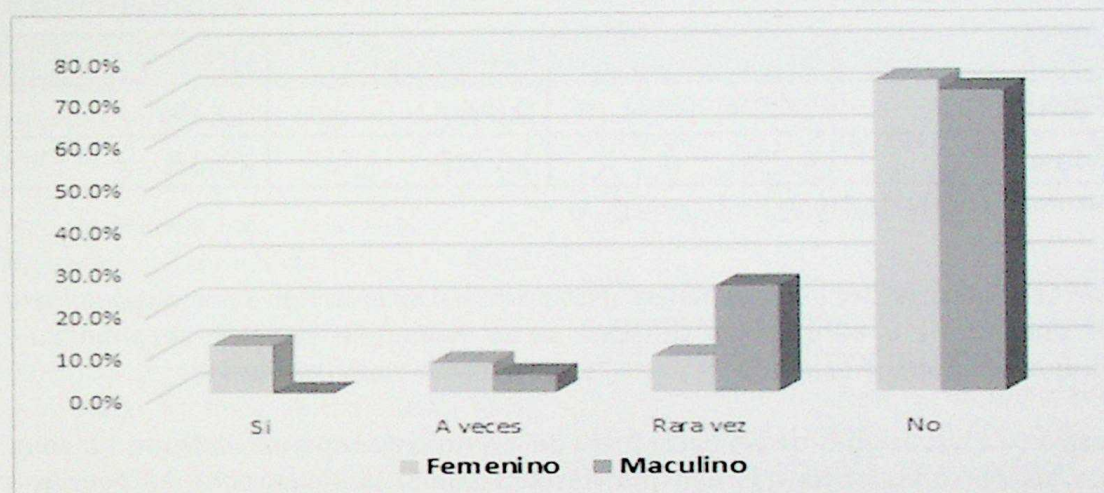
Fuente: Elaboración propia.



A menor edad mayores manifestaciones de violencia física, sin embargo a medida que transcurre el tiempo va disminuyendo pero no desaparece.

La violencia sexual se manifiesta cuando uno de los integrantes de la pareja, de alguna forma, manipula el tener relaciones sexuales con el otro integrante, a pesar de no tener el consentimiento.

**Figura 10 Violencia Sexual**

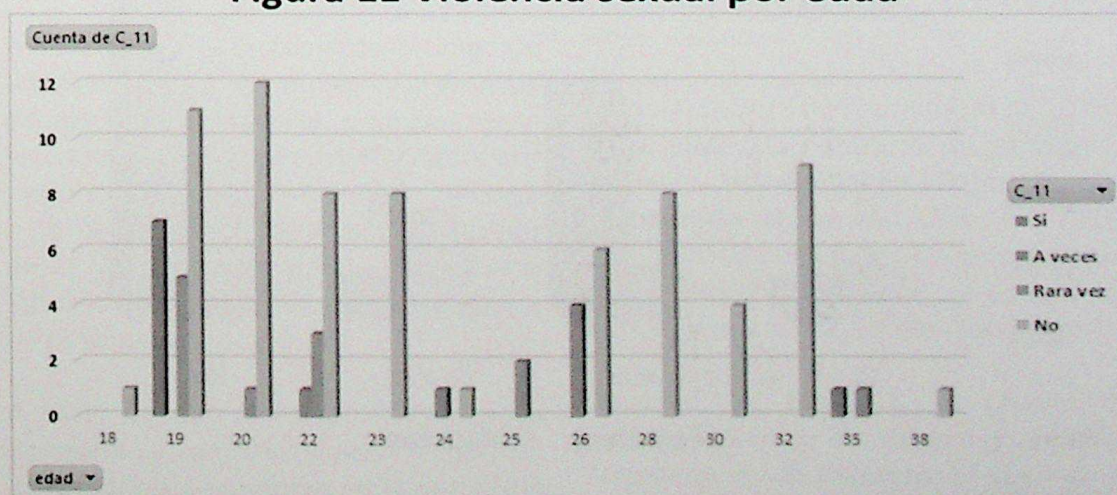


Fuente: Elaboración propia.

Cerca al 28% de las mujeres indica sufrir o haber experimentado manipulaciones de la pareja para tener acceso carnal sin que ésta lo desee, llama la atención de que el 10% de las mujeres puede estar viviéndolo con mayor frecuencia. Otro aspecto a destacar es que los hombres también indican tener relaciones de forma no deseada, aunque la frecuencia sea ocasionalmente.

No hay rango de edad libre de violencia sexual, tanto para hombres como para mujeres, y las estadísticas al respecto son muy alarmantes, según el Servicio Departamental de Gestión Social (SEDEGES) estos abusos suman 14.000 casos al año en toda Bolivia, es decir, casi 39 casos por día.

**Figura 11 Violencia sexual por edad**



Fuente: Elaboración propia.



De acuerdo a los datos registrados en este trabajo, la violencia sexual recurrente se da en personas menores de 20 años, a pesar de que sigue existiendo la presencia de esta manifestación de violencia en el transcurso de los años ésta va disminuyendo.

La tabla 4 recoge la información correspondiente de haber tenido que recurrir a la autoridad policial por el grado de violencia ejercido por parte de la pareja.

**Tabla 4**

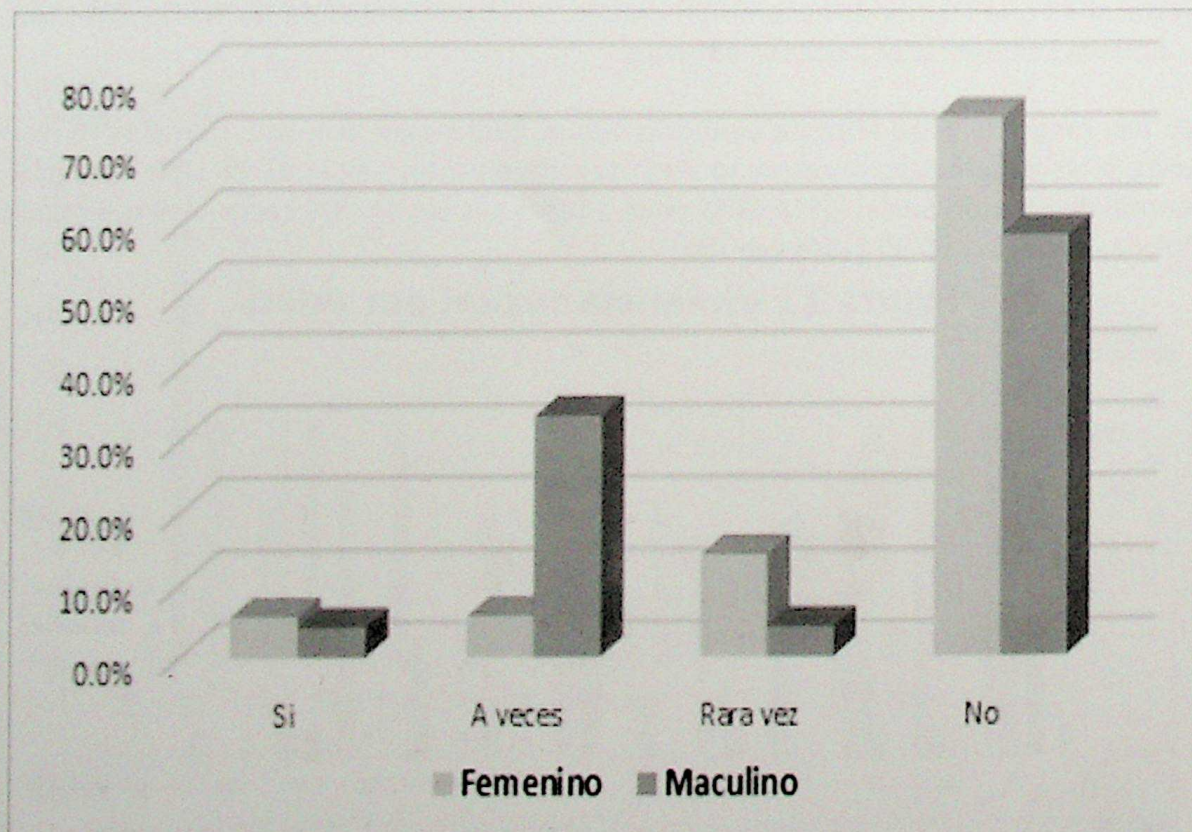
|           | SI    | RARA VEZ | NO    |
|-----------|-------|----------|-------|
| Femenino  | 16.9% | 0.0%     | 83.1% |
| Masculino | 4.2%  | 16.7%    | 79.2% |

Fuente: Elaboración Propia

Han existido situaciones de violencia al grado de haber recurrido a personas de fuera del entorno de la pareja, esta situación se da más en las mujeres, pero también, aunque en menor frecuencia de casos, se presenta también en varones.

Respecto a situaciones de violencia fuera del entorno de la pareja, la figura 12 indica que las personas encuestadas han manifestado que sí la violencia se ha llegado a externalizar.

**Figura 12 Porcentaje de personas que manifiestan la externalización de la violencia en su relación de pareja**



Fuente: Elaboración propia.



Aunque en un porcentaje que no llega a la media del total, la violencia es externalizada, en menor grado la frecuencia es periódica, pero sí es ocasional. También se desprende de la lectura de los resultados que hay presencia de violencia en ambos sexos.

## Conclusiones

En relación a los datos procesados de la muestra se puede concluir los siguientes puntos:

Hay presencia de violencia en sus diferentes manifestaciones: física, verbal, económica, psicológica, sexual, en ambos sexos; además que esta violencia se va externalizando fuera de la relación, es decir se manifiesta hacia terceras personas con presencia de la pareja. No obstante, es el sexo femenino el que menciona una frecuencia superior al sexo masculino.

El grupo de edad más vulnerable ha resultado ser de las mujeres y hombres menores de 25 años, en los que se ejerce violencia inclusive sexual. Este hecho es preocupante ya que a este grupo de edad se les estaría colocando en una situación de vulnerabilidad extrema con las consiguientes consecuencias en su desarrollo mental posterior.

A medida que se incrementa el rango de edad los hombres empiezan a denotar situaciones de violencia, principalmente referidas al control de sus actividades por parte de la pareja, esto puede deberse a la desconfianza generada al interior de la las relaciones pareja, tales como infidelidad, salidas no consensuadas u otros similares.

A pesar de que el Estado Plurinacional Boliviano a emitido Leyes y normas jurídicas que se orientan en la reducción

de la violencia y la protección de la mujer ante la misma, éstas no han tenido un efecto disuasivo, ya que según los datos presentados la violencia se está incrementando tanto en hombres como en mujeres.

El hecho de que personas que rondan los 20 años de edad manifiesten en mayor medida situaciones de violencia, no es más que una réplica del modelo de comportamiento que se está dando al interior de las familias, por lo que es necesario un estudio sobre el funcionamiento de las mismas.

La violencia no tiene edad, se manifiesta a lo largo de la vida, sin embargo a más edad se da en menor frecuencia.

Los hombres están comenzando a visibilizar situaciones de violencia, y esto es encomiable por el hecho de que se vive en una estructura social de tipo patriarcal.

## Referencias Bibliográficas

Barranco, A. (2011). *Psicología y Género en la Procuración de Justicia*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Corsi, J. (2000). *La violencia hacia las mujeres como problema social*. Buenos Aires: Paídos.

Datos-Bolivia. (3 de Septiembre de 2015). Crece violencia contra la mujer pese a las leyes del Gobierno. Datos Bolivia. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://www.datos-bo.com/Bolivia/Especiales/Crece-violencia-contra-la-mujer-pese-a-las-leyes-del-Gobierno>

Deusdad, B., Moya, E., & Chávez, S. (2011). *Violencia de Género y Mujeres Migrantes en la Frontera: El caso de El*



Paso, Texas. El Paso, Texas: The University of Texas.

Echegoyen, J. (2008). *Aprendizaje Social*. Madrid: Torre de Babel.

La-razón.com. (9 de Marzo de 2015). 57.773 casos de violencia contra la mujer y 68 feminicidios atendidos entre 2013 y 2015 en Bolivia. La Razón. Recuperado el 13 de junio de 2015, de [http://www.la-razon.com/index.php?url=/sociedad/violencia-mujer-feminicidios-atendidos-Policia\\_0\\_2231176968.html](http://www.la-razon.com/index.php?url=/sociedad/violencia-mujer-feminicidios-atendidos-Policia_0_2231176968.html)

Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Viena.

## Agradecimientos

El presente trabajo no hubiese sido posible sin la aceptación de las personas que fueron encuestadas, a quienes va dirigido nuestro reconocimiento.

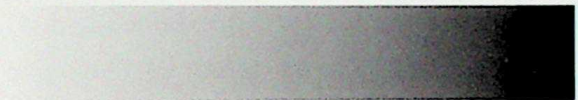
También expresamos nuestra consideración al Lic. Ms. Cs. Abdón Callejas - Director del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Pública de El Alto.



# FACTORES QUE INCIDEN PARA LA INSATISFACCIÓN SEXUAL EN MUJERES SEXUALMENTE ACTIVAS

## FACTORS THAT INFLUENCE FOR SEXUAL DISSATISFACTION IN WOMEN SEXUALLY ACTIVE

---



Gabriel Paz Huacani Quispe<sup>1</sup>  
aldemarderek@gmail.com

### Resumen

---

La investigación es de tipo descriptivo, hace énfasis en el análisis de factores que inciden para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas de la ciudad de La Paz y El Alto, se enfoca con mayor atención a las causas más importantes que determinan la insatisfacción sexual en mujeres. Este análisis se da inicio con el estudio sobre los factores que inciden para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas, sobre este caso, se mencionan los que mayor incidencia tienen: el estrés, deudas económicas, problemas laborales, dificultades en la erección del pene del varón (disfunción eréctil), la presencia de hijos menores, no conocer las zonas erógenas de la mujer y del varón, falta de atención del varón, la televisión en el dormitorio, falta de lubricación vaginal, dolor durante el coito, el alcohol, habitación desordenada, falta de aseo personal, abusos físicos y psicológicos, violaciones, experiencias desagradables relacionadas a la sexualidad, falta de privacidad por hacinamiento, el tabú, sexo poco duradero, obesidad, sobrepeso, baja autoestima, falta de información sobre sexualidad, falta de conocimiento del cuerpo y las sensaciones placenteras, falta de deseo sexual, temor para hablar de sexualidad, ansiedad, depresión, cansancio, educación sexual rígida y cerrada, dificultades de comunicación con la pareja, evitar los juegos eróticos previos, y no conocer la respuesta sexual humana.

**Palabras clave:** Sexualidad. Insatisfacción sexual femenina.

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología - UPEA.



## Abstract

---

In the research summary, emphasis in the analysis of factors affecting for sexual dissatisfaction in sexually active women in the city of La Paz and El Alto, focuses with greater attention to more important causes that determine sexual dissatisfaction in women. This analysis starts with the study on the factors that influence for sexual dissatisfaction in sexually active women, on this case, referred to those who have greater incidence: stress, economic debt, labor problems, difficulties in erection of the penis of the male (erectile dysfunction), difficulties of privacy, the presence of minor children, fatigue, not knowing the erogenous zones of the female and male lack of attention to the male, the television in the bedroom, lack of vaginal lubrication, alcohol, messy room, lack is personal hygiene, physical and psychological abuse, rape, unpleasant experiences related to sexuality, lack of privacy by overcrowding, taboo, little lasting sex, obesity, overweight, low self-esteem, lack of information about sexuality, fear to talk about sexuality, anxiety, depression, tiredness, sexual education, rigid and closed pain during intercourse, lack of knowledge of the body and the pleasurable sensations, lack of sexual desire, difficulties of communication with your partner, avoid erotic foreplay, and not knowing the human sexual response.

**Key Words:** Sexuality, Female sexual dissatisfaction.

## Introducción

El propósito de la investigación es indagar los factores que inciden para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas de la ciudad de La Paz y El Alto. El objetivo principal es conocer qué factores influyen para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas. Según estudios realizados en 27 países revela que la insatisfacción sexual está muy presente en nuestras vidas, afectando a un 58% de las mujeres, por lo que estos porcentajes son llamativamente muy altos. Asimismo, las encuestas realizadas a mujeres en diferentes países, afirman que, aproximadamente, el 41,2% de mujeres fingen o han fingido un orgasmo. La principal razón: complacer

a su pareja y, así, evitar expresar las razones verdaderas por miedo a dañar su virilidad. (Berlien y Cofré, 2014). En versión de los entendidos en temas de insatisfacción sexual, mencionan "Quién padece insatisfacción sexual manifiesta sensaciones negativas, tristeza, enojo, frustración, inseguridad, no sentirse deseada ni amada, entre otras; e incluso puede llegar a la depresión" (Sepúlveda, 2010). A su vez, una mujer insatisfecha sexualmente por un hombre con el que convive puede llegar a ser destructiva tanto de la relación como de ella misma, si ella no ha aprendido a ser independiente, y no llena su vida con otras pasiones. Entonces la mujer destructiva será para el hombre la arpía, aquella



a quién él no ha sabido amar, ni ella hacerse amar por el hombre que eligió. En efecto, los expertos aconsejan que, para recuperar la sexualidad en pareja y el deseo por el otro, ambos deben expresar, más allá de los problemas económicos y laborales, sus miedos y prejuicios con el otro, al igual que sus sueños y fantasías sexuales, las lleven a cabo o no, dependerá de la confianza y gustos compartidos; durante la práctica sexual, hablar, expresar lo que les gusta, dar y recibir instrucciones de cómo y dónde acariciarse, besarse, abrazarse, con palabras, miradas, gestos y gemidos; modificar constantemente la dinámica sexual: hacerlo en distintos lugares, en diferentes posiciones, con juegos; y, de vez en cuando, aumentar el romanticismo e innovar en los detalles durante o después del sexo. Aunque, en la realidad rescatar la vida sexual de una pareja también depende de los intereses personales, laborales y familiares, de cada individuo; de ahí que además de la comunicación sexual, el diálogo sincero es fundamental para sacar a flote cualquier relación. Signifique o no el estar juntos, sino, la insatisfacción puede regresar y ser mucho más perjudicial para la salud física y mental de ambos y de quienes lo rodea.

## Método

La investigación es de tipo descriptivo, porque pretende conocer los factores que influyen para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas de la ciudad de La Paz y El Alto.

El diseño de la investigación es transeccional y descriptivo, debido

a que la información fue recabada en un momento único en el tiempo y en una determinada circunstancia y es descriptivo, porque tiene como objetivo indagar sobre los factores que influyen para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas.

La muestra de estudio estuvo conformada por 20 mujeres comprendidas entre las edades de 25 a 40 años, diez de la ciudad de La Paz y diez de El Alto. El tipo de muestreo que se aplicó fue accidental o voluntario. En la presente investigación, se empleó el instrumento: Guía de entrevista para indagar los factores que influyen para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas.

A continuación se mencionan sus características principales.

Guía de entrevista, estaba dirigida a mujeres sexualmente activas. Con el objetivo de conseguir información sobre los principales factores que inciden para insatisfacción sexual.



## Guía de Entrevista a mujeres sexualmente activas

**TÍTULO:** “Factores que inciden para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas”

**OBJETIVO:** Investigar los principales factores que inciden para la insatisfacción sexual en mujeres.

### DATOS GENERALES:

Ocupación.....

Edad.....Sexo.....Lugar.....

### PREGUNTAS:

1. ¿Qué opinión tiene sobre la insatisfacción sexual?
2. ¿Para ti, qué factores influyen para la insatisfacción sexual en la mujer?
3. ¿Para usted qué es lo que más influye para la insatisfacción sexual en la mujer?
4. ¿Según su conocimiento y experiencia puede mencionar algunos aspectos que inciden para la insatisfacción sexual?
5. ¿Cómo se siente una mujer cuando no satisface su sexualidad plenamente?
6. ¿En su opinión el estrés es el principal factor que incide en la insatisfacción sexual de la mujer?
7. ¿Según su experiencia como mujer, las dificultades en la erección del pene del varón dificultan la insatisfacción sexual?
8. ¿Las deudas económicas inciden para la insatisfacción sexual en la mujer?
9. ¿La educación sexual rígida y cerrada influye para la insatisfacción sexual en la mujer?
10. ¿Los tabús sobre sexualidad influyen para la insatisfacción sexual en la mujer?

Muchas gracias señora

Lugar y fecha.....



## Resultados y Discusión

En esta parte, se describen y analizan los resultados obtenidos en la presente investigación, de la aplicación de la guía de entrevista realizada durante el proceso de investigación.

En la primera parte, se efectúa el análisis sobre la aplicación de la guía de entrevista sobre los factores que inciden para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas de la ciudad de La Paz y El Alto.

Resultados de la aplicación de la entrevista a mujeres sexualmente activas de la ciudad de La Paz y El Alto.

Se han entrevistado a 20 mujeres sexualmente activas en diferentes espacios bajo diez preguntas, donde el sondeo marcaba cierta objetividad para no dispersar las respuestas sobre los factores que influyen para la insatisfacción sexual en mujeres.

A continuación se analiza del estudio, pregunta por pregunta según a las entrevistas realizadas.

### 1. ¿Qué opinión tiene sobre la insatisfacción sexual?

Un número de diez y seis personas coinciden sus respuestas respecto a la insatisfacción sexual, ellas consideran que es una sensación desagradable, que consiste en no satisfacer su sexualidad con plenitud durante el encuentro sexual, mencionan que inciden muchos factores para esto. Una minoría de cuatro personas afirma que no saben sobre el tema.

### 2. ¿Para ti, qué factores influyen para la insatisfacción sexual en la mujer?

Quince mujeres entrevistadas en la

ciudad de La Paz y El Alto, respondieron a la pregunta, que los factores principales son: el estrés, problemas laborales, deudas económicas, dificultades en la erección del pene de su pareja, falta de privacidad, la presencia de hijos en el hogar, cansancio, no tener conocimiento acerca de las zonas erógenas de la mujer, falta de atención afectiva del varón, dificultades en la lubricación vaginal, dolor durante el coito, el alcohol, habitación desordenada, falta de aseo personal en la pareja, maltrato físico y psicológico, violaciones, experiencias desagradables relacionadas a la sexualidad, temor para hablar sobre sexualidad, sexo poco duradero, falta de deseo sexual y no conocer la respuesta sexual humana. Un menor porcentaje de cinco de ellas afirman no tener conocimiento sobre el tema

### 3. ¿En su criterio, qué es lo que más influye para la insatisfacción sexual en la mujer?

La mayoría de diez y siete entrevistadas respecto a la pregunta planteada, considera que los factores más importantes están relacionados al estrés, problemas económicos, laborales, cansancio por el trabajo, la televisión y la presencia de los hijos menores en el hogar. Tres de las mujeres entrevistadas evitan hablar del tema.

### 4. ¿Según su conocimiento y experiencia puede mencionar algunos aspectos que más inciden para la insatisfacción sexual?

En un número de diez y ocho entrevistadas, perciben que los factores más comunes que inciden para la insatisfacción sexual de la mujer están asociados al estrés, problemas económicos, poco tiempo de duración durante el encuentro sexual, eyaculación precoz, presencia de niños menores en



la casa, falta de privacidad en el hogar, la televisión, dolor durante el sexo, tener relaciones coitales directos y la falta de conocimiento de la zonas erógenas de la mujer. Dos mujeres afirman no tener conocimiento sobre el tema.

**5. ¿Cómo se siente una mujer cuando no satisface su sexualidad plenamente?**

Diez y ocho mujeres entrevistadas afirman que se sienten mal, algunas veces se culpan que ellas fallaron en algo, perciben una sensación de no haber terminado algo, insatisfechas, desmotivadas y sin interés de tener nuevas relaciones coitales con su pareja. Dos de las entrevistadas sienten temor de hablar sobre el tema.

**6. ¿Está de acuerdo de que el estrés, es el principal factor que incide en la insatisfacción sexual de la mujer?**

Un número de diez y siete entrevistadas manifiestan que sí, el estrés laboral sobre todo, es el principal factor para la insatisfacción sexual, afirman que en la ciudad la vida es fugaz, se vive bajo presión en el trabajo y las diferentes actividades que cumplir en el hogar, la atención a los hijos e hijas y al esposo generan mucho estrés en ellas y en su pareja. Tres mujeres desconocen el tema.

**7. ¿Según su experiencia como mujer, las dificultades en la erección del pene del varón, lleva a la insatisfacción sexual de la mujer?**

Doce de las mujeres entrevistadas respondieron a la pregunta que sí, muchas veces sus parejas presentan este problema al momento del encuentro, dejándolas con las ganas de gratificar el deseo sexual que tienen ellas. Ocho de las entrevistadas confirman que no.

**8. ¿Las deudas económicas inciden para**

**la insatisfacción sexual en la mujer?**

La mayoría de catorce de las entrevistadas, mencionan que los problemas económicos influyen para estar insatisfechas sexualmente, muchas veces el interés de la persona está centrado más en la cuestión económica que en satisfacer los deseos sexuales. Seis de las mujeres respondieron que no es así.

**9. ¿La educación sexual rígida y cerrada influye para la insatisfacción sexual en la mujer?**

Quince mujeres responden que sí a la pregunta mencionada, uno de los problemas cotidianos que se presenta en la pareja está relacionada a la educación sexual que recibieron en la familia, que les ha hecho pensar que el sexo es algo prohibido. Cinco mujeres consideran que no influye, más bien lo que pasa es el miedo a hablar sobre las intimidades de la pareja.

**10. ¿Los tabús sobre la sexualidad inciden para la insatisfacción sexual en la mujer?**

La mayoría de diez y seis mujeres afirman que sí, seguir pensando que la sexualidad es algo prohibido muchas veces genera insatisfacción sexual, algunas veces incide sobre todo, en el miedo que se tiene para hablar sobre sexualidad, estos miedos ocasionan desmotivación para el encuentro y la eyaculación precoz en los varones. Cuatro de las mujeres entrevistadas manifiestan que no, depende mucho de quién tome la iniciativa para tocar el tema.

**Discusión**

Los resultados obtenidos en la investigación hacen referencia sobre los principales factores que influyen



para la insatisfacción sexual en mujeres sexualmente activas que son: el estrés, deudas económicas, problemas laborales, dificultades en la erección del pene del varón (disfunción eréctil), dificultades de privacidad, la presencia de hijos en el hogar, cansancio, no conocer las zonas erógenas de la mujer y del varón, falta de atención del varón, la televisión en el dormitorio, falta de lubricación vaginal, el alcohol, habitación desordenada, abusos, violaciones, experiencias desagradables, falta de privacidad por hacinamiento, el tabú, sexo poco duradero, obesidad, sobrepeso, baja autoestima, falta de información sobre sexualidad, temor para hablar de sexualidad, ansiedad, depresión, cansancio, educación sexual rígida y cerrada, dolor durante el coito, falta de conocimiento del cuerpo y las sensaciones placenteras, falta de deseo sexual, dificultades de comunicación sobre sexualidad con la pareja, evitar los juegos eróticos previos, y no conocer la respuesta sexual humana.

En versión de Berlien y Cofré, (2014). Los factores principales que influyen para la insatisfacción sexual en mujeres, están relacionados a factores psicobiológicos, y factores socioculturales, asimismo, la autora menciona otros aspectos como la violencia intrafamiliar, alcoholismo, ausentismo del marido en casa por cuestiones laborales, viviendas en condición de hacinamiento, infidelidad, eyaculación precoz, trabajo ocasional o cesante del esposo y mujeres con trabajo remunerado estable u ocasional.

En relación a los resultados obtenidos en la investigación, se evidencian que existe una diversidad de factores que determinan la insatisfacción sexual en las mujeres. Las diferentes necesidades que se tiene como pareja han repercutido negativamente para el logro de la satisfacción sexual, entre ellos se

menciona los más fundamentales como: la necesidad de consolidar la estabilidad económica, el estrés laboral, la ausencia de empleos, la falta de privacidad en el hogar, las cuestiones culturales, psicológicas, biológicas y la presencia de hijos menores entre otras, han marcado la insatisfacción sexual en las mujeres.

Realizando un análisis comparativo con otros estudios como el de Berlien y Cofré, (2014), se evidencia que existen algunas similitudes y diferencias respecto al estudio realizado en la ciudad de la Paz y El Alto, sobre los factores que determinan la insatisfacción sexual de las mujeres, se coinciden en cuanto al problema laboral, psicológico, la eyaculación precoz y el estrés, como principales causantes que originan el problema de la insatisfacción sexual.

Para Worth (2010), existen otras variables para que exista la insatisfacción sexual en las mujeres, la educación sexual rígida y cerrada, la falta de información, baja autoestima, respuesta sexual humana, cansancio y estrés, falta de comunicación sobre sexualidad, temores y problemas emocionales, infecciones vaginales y trastornos hormonales.

En comparación con los estudios de Worth, se perciben resultados similares en cuanto al estudio realizado con las mujeres de la ciudad de La Paz y Alto, se coinciden en cuanto al estrés, la educación sexual rígida y cerrada, la falta de comunicación, el cansancio y los problemas psicológicos y no así en otras variables.

Por tanto, todos los seres humanos somos diferentes en relación a las otras personas, que pueden desarrollar diferentes maneras de percibir y practicar su sexualidad, saber amar y sentirse amado se aprende en la infancia y es allí donde se empieza a construir la



sexualidad. La capacidad de amar que requiere ser sujeto de amor. Cuando una pareja se une, se ponen en contacto dos personas en donde cuyas expectativas y deseos respecto a la vida sexual de hecho son diferentes, lo que requiere construir una nueva forma de expresar los deseos y la emociones en las personas.

## Conclusiones

En relación a los resultados obtenidos en el presente estudio, se arriban a las siguientes conclusiones:

Entre los principales factores que inciden para la insatisfacción sexual en las mujeres entrevistadas de la ciudad de La Paz y El Alto son las siguientes variables: el estrés laboral, deudas económicas, la eyaculación precoz, disfunción eréctil, problemas laborales dificultades de privacidad y educación sexual rígida y cerrada.

Otros aspectos que determinan de forma secundaria para la insatisfacción sexual en las mujeres, están asociadas a la presencia de hijos en el hogar, cansancio, no conocer las zonas erógenas de la mujer y del varón, falta de atención del varón, la televisión en el dormitorio, falta de lubricación vaginal, el alcohol y la habitación desordenada.

Finalmente se mencionan otros aspectos que motivan a la insatisfacción sexual en las mujeres, que se relacionan con la práctica de abusos sexuales,

violaciones, experiencias desagradables, tabú, sexo poco duradero, obesidad, sobrepeso, baja autoestima, falta de información sobre sexualidad, temor para hablar de sexualidad, ansiedad, depresión, cansancio, dolor durante el coito, falta de conocimiento del cuerpo y las sensaciones placenteras, ausencia de deseo sexual, dificultades de comunicación sobre sexualidad con la pareja, evitar los juegos eróticos previos, y no conocer la respuesta sexual humana.

## Referencias Bibliográficas

Berlien, A. y Cofré, N. (2014). *Insatisfacción sexual femenina*. Barcelona; Sagitario.

Master y Johnson. (2002). *Sexualidad Humana*. Nueva York; Grijalvo.

MacCary. J. (1996). *Sexualidad humana*. México; ManualModerno.

Sepúlveda, R. (2010) *Diario La Tercera, revista de Mujer a Mujer, artículo Insatisfacción sexual en la Mujer*. Santiago de Chile; Androsex.

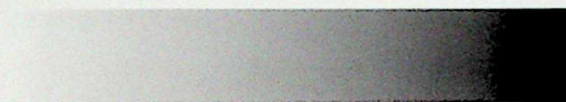
Worth, D. (2010). *Insatisfacción sexual en mujeres*. Nueva York: Grijalbo.



# EMPODERAMIENTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

## EDUCATIONAL COMMUNITY EMPOWERMENT

---



Miguel Angel Yugar Condarco<sup>1</sup>  
mayc0805@hotmail.com

### Resumen

---

La Psicología Comunitaria y su relación con la comunidad hace que el papel de psicólogo cambie y se convierta en un agente activo y de cambio, que busque el desarrollo integral de la comunidad y que la comunidad adquiera el control y dominio de sus vidas y se convierta en autogestionaria, el presente artículo científico busca mediante la implementación de diferentes estrategias metodológicas el empoderamiento de la comunidad educativa a través de la problemática identificada en el Proyecto Socio Productivo de la Unidad Educativa.

El proyecto científico se implementó en la Unidad Educativa "Jesús María" Fe y Alegría durante los meses de marzo a junio de 2015 con el apoyo de Dirección, Docentes, estudiantes y Padres de familia de la comunidad educativa y los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Pública de El Alto.

**Palabras Claves:** Empoderamiento, Comunidad Educativa.

### Abstract

---

Community Psychology and its relationship with the community makes the role of psychologist change and become an active agent of change and that seeks the integral development of the community and the community acquiring control and ownership of their lives and become in self-management, this scientific paper sought through the implementation of different methodological strategies empowering the education community through the problems identified in the Productive Partnership Project of the Education Unit.

The scientific project was implemented in the Education Unit "Jesus Maria" Fe y Alegría during the months of March to June 2015 with the support of Management, Teachers, Students and Parents of the educational community and students Career Psychology at the Public University of El Alto.

**Key Words:** Empowerment, Education Community

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología - UPEA.



## Introducción

La Psicología Comunitaria estudia la relación entre sistemas sociales y el comportamiento humano y su aplicación interventiva y preventiva de los problemas psicosociales y el desarrollo humano integral, desde la comprensión de sus determinantes socio ambientales y a través de la modificación racional, consciente y planificada de los sistemas sociales, de las relaciones psicosociales en ellas establecidos y del desarrollo de la comunidad. La comunidad es el lugar y grupo social que lo puebla, es una unidad social interdependiente y diferenciada y cuyos miembros desarrollan sentimientos de pertenencia y mantienen relaciones e interacciones estables.

El empoderamiento es el proceso por el cual, las personas, organizaciones y comunidades adquieren control y dominio de sus vidas en la cual las personas y/o grupos organizados tienen autonomía en la toma de decisiones y logran ejercer control sobre sus vidas basados en el libre acceso a la información, la participación inclusiva, la responsabilidad y el desarrollo de capacidades (Rappaport, 1977, p.83).

Zimmerman (1985, p.38) afirma que "la potenciación específica de cada contexto y de cada población". El fortalecimiento es un proceso flexible que se adapta a las diferentes personas en los diferentes contextos (Montero y Serrano 2011).

Tomando en cuenta las definiciones y antecedentes se realiza la implementación del proyecto científico en la Unidad Educativa "Jesús María" Fe y Alegría para lograr el empoderamiento de la Comunidad Educativa, tomando en cuenta: la autodeterminación individual que capacita a la persona para tomar decisiones y resolver por sí misma problemas que afectan a su propia vida

y la participación democrática referida a acciones que llevan a los individuos a implicarse en actividades de la comunidad y ejercer cierto control sobre la comunidad.

La comunidad empoderada hará que los participantes se sienten responsables no solamente por hacer una tarea o actividad, sino también por hacer que su grupo trabajen juntos para solucionar problemas, ayudar a planear las metas y cómo lograrlas.

Para lograr que el empoderamiento tenga base científica se utilizara la intervención social, fundamentada en el método científico se encamina a la resolución de los problemas sociales creando las condiciones que permiten actuar sobre el entorno social, permitiendo a las personas satisfacer sus necesidades básicas y fomentar el cambio social (Ibíd. 1977).

Para lograr la potenciación en la comunidad se toma en cuenta la interacción de tres componentes: Intrapersonal la persona se cree capaz de influir en su comunidad. Interactivo la persona comprende y participa en la organización de su comunidad y tiene la capacidad de poder ejercer control de la misma desarrollando una conciencia crítica, movilizandolos recursos y tomando decisiones para solucionar problemas y comportamental la persona desarrolla conductas para controlar el contexto y asume situaciones directas encaminadas a conseguir objetivos que favorezcan la potenciación (Sánchez, 1988).

En el proceso de intervención se debe lograrla participación de los miembros de la comunidad en el desarrollo, ejecución y evaluación de la intervención, desarrollar el sentido de identidad y pertenencia al grupo, asumir el papel de colaborador en



la intervención y desarrollar estrategias entre los sujetos para que ellos mismos sean capaces de dar solución a los problemas sin sentirse dependientes de los profesionales (Hombrados, 2010, p.112).

## Planteamiento del problema

Bolivia es un Estado Plurinacional que plantea una educación comunitaria productiva en todas las unidades educativas de Bolivia. Cada unidad educativa debe integrar al avance curricular el Proyecto Socio Productivo que surge de las necesidades y problemáticas que existen en la comunidad (Ministerio de Educación, 2010, p.19).

La intervención comunitaria busca el empoderamiento de la comunidad donde cada miembro tenga el poder y actúe con autonomía propia en la toma de decisiones y asuma responsabilidades y sea participe de las actividades. Tomando en cuenta estos aspectos y realizando el análisis del diagnóstico efectuado en la Institución se evidencia que en la Unidad Educativa "Jesús María" Fe y Alegría, existe dependencia cuando se implementa el proyecto, la poca participación de los actores sociales, (Director, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia) hace que los proyectos no logren sus objetivos propuestos, tampoco existe solución a las problemáticas identificadas, los cambios no se reflejan en el tiempo y no existe capacidad de autogestión. Tomando en cuenta las problemáticas se plantea la siguiente interrogante. ¿La Implementación del proyecto científico en la Unidad Educativa "Jesús María" Fe y Alegría logrará el Empoderamiento de la comunidad educativa?

## Objetivo General

Desarrollar el empoderamiento de la comunidad educativa "Jesús María" Fe y Alegría, a través de la implementación del proyecto de cuidado de la naturaleza y la forestación utilizando diferentes estrategias metodológicas.

## Objetivos Específicos

Realizar la potenciación de la comunidad educativa a través de talleres de concientización, proyección de videos, producción de teatro, concurso de dibujo, pintura, slogans y pensamientos y la forestación de la comunidad.

Lograr el compromiso y la participación de la comunidad educativa en el proceso de planificación, ejecución y evaluación del proyecto.

Convertir a la comunidad educativa en autogestionaria capaz de poder identificar y buscar alternativas de solución para resolver problemas y lograr el desarrollo de la comunidad.

## Hipótesis

La comunidad educativa "Jesús María" Fe y Alegría con poder de decisión, con autonomía, con capacidad de identificar y buscar alternativas de solución para resolver problemas logrando el desarrollo integral de la comunidad.

## Metodología

La investigación se realizó en la Unidad Educativa "Jesús María" Fe y Alegría ubicada en la Zona Mercurio de la ciudad de El Alto. La Unidad Educativa es de convenio, funciona en el turno de la mañana, en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, cuenta con un plantel Docente de 56 Profesores y 1234 Estudiantes.



El tipo de investigación es de tipo transeccional descriptivo debido a que se indagará la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables y ubicar, categorizar y proporcionar una visión de la comunidad de un evento, un contexto, un fenómeno o una situación.

La muestra que se utilizó fue no probabilista donde participaron un total de 200 participantes entre Docentes, Estudiantes y Padres de Familia de los diferentes niveles Inicial, Primaria y Secundaria de la Unidad Educativa "Jesús María" Fe y Alegría.

## Instrumento

La encuesta realizada contribuyó a la recolección de información al inicio y al final de la investigación, a través de la elaboración de un cuestionario con 10 preguntas referidas a opiniones de las personas acerca de la temática a ser abordada. Los cuales fueron sometidos a una prueba piloto comprobando su confiabilidad y validez. Basada en la escala Likert, dicho escalamiento consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones ante las cuales se les pide la reacción de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

**Tabla 1**  
**Ítems del cuestionario planteado a la Muestra**  
**(Docentes, estudiantes y Padres de Familia)**

|     |                                                                                                                     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P1  | ¿Participaste alguna vez en la planificación ejecución y evaluación del proyecto de tu comunidad educativa?         |
| P2  | ¿Ayudaste a identificar y definir las problemáticas que existen en tu comunidad educativa?                          |
| P3  | ¿Elegiste junto a tu comunidad educativa la problemática más relevante para ser abordada?                           |
| P4  | ¿Tomaste decisiones junto a tu comunidad educativa para la resolución de la problemática abordada?                  |
| P5  | ¿Planteaste actividades para implementar el proyecto de tu comunidad educativa?                                     |
| P6  | ¿Te comprometiste junto a tu comunidad educativa para el logro de los objetivos propuestos?                         |
| P7  | ¿Participaste de manera activa en las actividades planteadas en el proyecto de tu comunidad educativa?              |
| P8  | ¿Formaste parte de grupos de trabajo para implementar el proyecto en tu comunidad educativa?                        |
| P9  | ¿Asumiste el poder y control de tu proyecto junto a tu comunidad educativa?                                         |
| P10 | ¿Consideras que tu comunidad educativa es autogestionaria en cuanto a identificación y resolución de problemáticas? |



## Método

El Método utilizado fue el de Investigación Acción Participación que contribuyó a la producción de conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un territorio con el fin de lograr la transformación social. La investigación orienta el proceso de estudio de la realidad o de aspectos determinados de ella, con rigor científico, la acción conduce al cambio social estructural y la participación que es la acción realizada participativamente por la comunidad involucrada (La Torre, 2005).

## Técnicas

En la investigación e implementación del proyecto se utilizó las diferentes técnicas y estrategias las cuales coadyuvaron a recoger información, difundir información y la formación de valores y actitudes en la comunidad educativa "Jesús María" Fe y Alegría. Entre las cuales destacan: Seminario taller, proyección de videos, teatro, rondas infantiles, dinámicas de grupo, dibujo y la pintura, observación participante y la entrevista.

## Medios y Recursos

Recursos Humanos: participaron en la Investigación la Directora, Docentes, Estudiantes Padres de familia y Estudiantes Universitarios.

Recursos materiales: los materiales que se utilizaron en la investigación e implementación del proyecto fueron: disfraces, libreto, data show, laptop, amplificación, flores con mensajes, videos, medio magnético, hojas de color, cinta adhesiva, lápices de color, gotas recortadas de papel, pintura al

dedo, pincel, flores recortadas de papel, marcadores de agua, hojas boom tamaño carta, plantines (arbolitos), abono, marcadores de color, alambre tejido, piezas de madera, pintura, brocha, pala y picota y material de escritorio.

## Desarrollo de actividades

Las actividades planteadas se ejecutaron del 15 de marzo al 12 de junio de 2015, a partir de la coordinación con autoridades de la Unidad Educativa, la intervención en los diferentes niveles (Inicial, Primario y Secundaria) logrando el compromiso y la participación activa de toda la comunidad educativa en las diferentes etapas de la investigación e intervención. Entre las cuales están: taller de teatro para niños del nivel inicial, proyección de videos para estudiantes del nivel Primario, talleres de concientización para estudiantes del nivel Secundario y padres de familia, concurso de dibujo y pintura para estudiantes del nivel Inicial y Primaria, concurso de slogans y pensamientos para estudiantes de nivel Secundario sobre la problemática de deforestación y cuidado de la naturaleza y la arborización de la Unidad Educativa con la participación de la comunidad educativa.

## Resultados

Al inicio de la investigación

Mediante la aplicación del cuestionario sobre empoderamiento los resultados obtenidos al inicio de la investigación que coadyuvaron a la identificación de la problemática y plantear el proyecto de empoderamiento de la Unidad educativa.



**Figura 1**  
**Encuesta realizada al inicio de la Investigación**



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados encontrados al inicio del proyecto de investigación se tomaron en cuenta los dos porcentajes más altos:

El 43% indica que casi nunca y el 26% a veces participa en la planificación, ejecución y evaluación del proyecto de su comunidad, El 33% indica casi nunca y 28% nunca ayuda a identificar la problemática a ser abordada, el 43% indica casi nunca y el 26% a veces elige junto a su comunidad la problemática más relevante, el 39% indica casi nunca y el 25% nunca participa en la toma de decisiones para la resolución del problema, el 32% indica que a veces y el 31% nunca plantea actividades para implementar en el proyecto de la comunidad, el 36% indica que a veces y el 32% casi nunca se compromete junto con la comunidad para el logro de los objetivos, el 48% indica a veces y el 18% casi nunca participa de manera activa en las actividades planteadas en el proyecto, el 35% indica casi nunca y el 27% nunca formó parte de un grupo de trabajo para

implementar el proyecto, el 37% indica nunca y el 31% a veces asumió el poder y control del proyecto junto a la comunidad educativa y el 31% indica a veces y el 29% que nunca considera que su comunidad educativa sea autogestionaria.

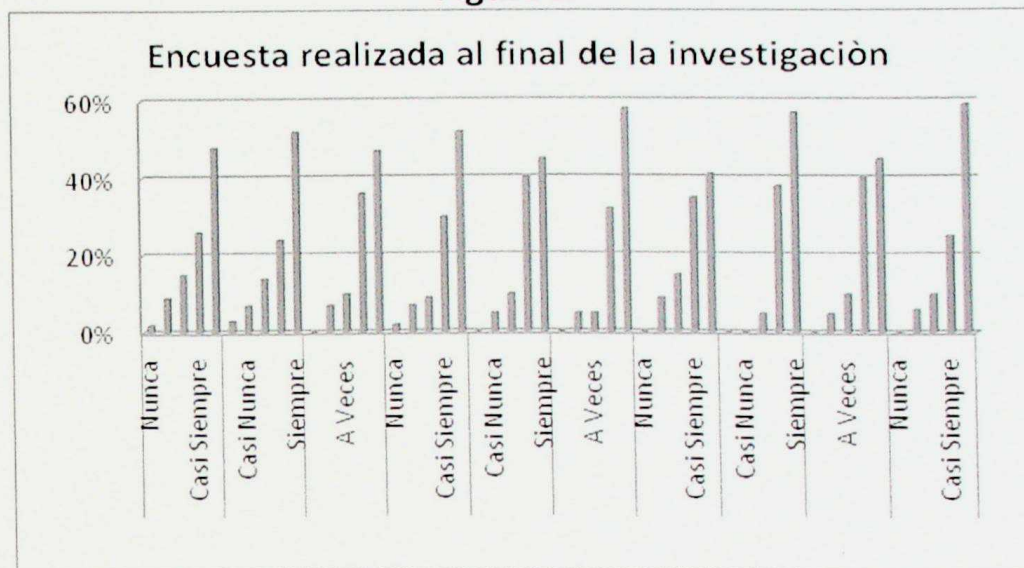
Tomando en cuenta estos resultados obtenidos al inicio de la investigación se puede indicar que la comunidad no está empoderada o está en un inicio del empoderamiento, lo cual hace necesario la implementación del proyecto de empoderamiento.

## Al final de la investigación

Realizando la implementación del proyecto en la Unidad Educativa, utilizando las diferentes estrategias metodológicas y realizando las actividades planificadas se evidencio los siguientes resultados al finalizar la investigación:



Figura 2



Fuente: Elaboración propia.

El 48% indica siempre y el 26% casi siempre participa en la planificación ejecución y evaluación del proyecto de su comunidad educativa, el 52% indica siempre y el 24% casi siempre ayuda a identificar y definir las problemáticas que existen en su comunidad educativa, el 47% indica siempre y el 36% casi siempre elige junto a su comunidad educativa la problemática más relevante para ser abordada, el 52% indica siempre y el 30% casi siempre toma decisiones junto a su comunidad educativa para la resolución de la problemática abordada, el 45% indica siempre y el 40% casi siempre plantea actividades para implementar el proyecto de su comunidad educativa, el 58% indica siempre y el 32% casi siempre se compromete junto a su comunidad educativa para el logro de los objetivos propuestos, el 41% indica siempre y el 35% casi siempre participa de manera activa en las actividades planteadas en el proyecto de su comunidad educativa, el 57% indica siempre y el 38% casi siempre forma parte de grupos de trabajo para implementar el proyecto en su comunidad educativa, el 45% indica Siempre y el 40% casi siempre asume el poder y control de su proyecto junto a

su comunidad educativa y el 59% indica siempre y el 25% casi siempre considera que su comunidad educativa es autogestionaria en cuanto a identificación y resolución de problemáticas.

## Análisis e interpretación de los resultados

Realizando el análisis e interpretación de la información obtenida se logró los siguientes resultados:

El desarrollo del empoderamiento de la comunidad educativa "Jesús María" Fe y Alegría a través de la implementación de diferentes técnicas y estrategias de intervención.

La integración y participación activa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en las diferentes etapas del proyecto (planificación, ejecución y evaluación del proyecto).

La toma de decisión de manera autónoma de parte de la comunidad educativa en las diferentes actividades de implementación del proyecto.



Fortalecimiento al Proyecto Socio Productivo de la Unidad Educativa y a los contenidos curriculares de cada uno de los niveles y grado de escolaridad.

Desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades físicas e intelectuales en los estudiantes a través de la implementación de las diferentes estrategias metodológicas de intervención.

Cambios de conducta y actitud de la comunidad educativa sobre la toma de decisiones, plantear alternativas de solución a las problemáticas emergentes, ejercer el compromiso, la participación y ser dueños del control de sus proyectos.

## Discusión

Desde la implementación del nuevo modelo educativo socioproductivo comunitario el año 2010 la educación está en ese proceso de cambio donde las Unidades Educativas tienen que convertirse en gestores del cambio social, con la posibilidad de trabajar con la comunidad para buscar su desarrollo. Esta tarea se hace difícil porque incluye la participación de toda la comunidad educativa y las instituciones que rodean a la Unidad Educativa, en este proceso están los proyectos socio productivos que contribuyen a la resolución de problemas sociales y comunitarios los cuales tiene que ser consensuados y coordinados con los diferentes actores sociales e institucionales, es en este sentido que hace necesario que otras instituciones inmersas o relacionadas en educación contribuyan al nuevo modelo educativo.

Al ingresar con el proyecto sobre empoderamiento a la Unidad Educativa se evidencio que sí existía el Proyecto Socio Productivo donde se aborda una problemática que aqueja a la comunidad

educativa en el cual participan la Dirección, Docentes, estudiantes y padres de familia de acuerdo a las funciones que le corresponde.

Al realizar la encuesta sobre empoderamiento se evidencio que existía poco conocimiento de la misma, que la comunidad si bien participaban no era una participación voluntaria, no existía el compromiso, la solución a largo plazo del problema, el trabajo coordinado y convertirse en una institución autogestionaria, fue entonces que surge la interrogante ¿Sera necesario empoderar a la comunidad educativa para que puedan convertirse en personas con poder y autonomía de gestión para el logro de los objetivos?

Al implementar el proyecto de empoderamiento el objetivo principal fue desarrollar el empoderamiento de la comunidad y esto se evidencio en los resultados obtenidos en el post test donde se observó cambios respecto a la identificación, planificación, coordinación, participación, compromiso y la toma de decisión respecto a una problemática que afecta a la comunidad. La comunidad educativa se convierte en una institución de cambio social comunitario donde todos participan y se sienten comprometidos al desarrollo pedagógico, psicológico y social, a través del fortalecimiento de sus recursos humanos y materiales.

La dificultades del estudio de investigación fue la de concientizar a la población de la comunidad sobre la importancia del fortalecimiento de los recursos humanos para que puedan convertirse en dueños de su vida y con poder de decisión a través de la unión y participación de toda la comunidad educativa. Las limitación del estudio, es que abarca a una sola Unidad Educativa no se puede generalizar a todo



un distrito o una ciudad los resultados alcanzados, pero es un inicio para que pueda ampliarse el proyecto y sirva de base para autoridades educativas para la implementación de futuros proyectos.

## Conclusiones

De acuerdo a la interpretación y discusión de los resultados las conclusiones a las que se llegó son las siguientes:

La psicología comunitaria que tiene carácter preventivo e interventivo es posible su aplicación en la comunidad educativa a través de la elaboración y ejecución de proyectos para lograr el empoderamiento de la comunidad.

El empoderamiento de la comunidad educativa hace posible que el proyecto desarrollado continúe y se amplíe en la realización de otros proyectos productivos que benefician a la población de la comunidad y comunidades adyacentes.

El desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas en los estudiantes y padres de familia hace posible la toma de decisiones, la búsqueda de alternativas de solución a las problemáticas planteadas.

La Unidad Educativa al lograr el empoderamiento se convierte en una comunidad autogestionaria donde tienen el poder para gestionar, controlar y administrar sus bienes y recursos en base a los proyectos que sean ejecutados en la misma.

Los Docentes, estudiantes y padres de familia a través de la toma de conciencia se convierten en facilitadores de la réplica del proyecto para ampliar la cobertura a toda la comunidad.

El proyecto desarrollado en la Unidad Educativa hace posible que pueda ser implementado en otras Unidades Educativas en base a las problemáticas emergentes en cada una de ellas y lograr el empoderamiento de los mismos.

## Referencias Bibliográficas

Bolivia Ministerio de Educación (2010). *Ley Nº 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez*. La Paz.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México:Mc Graw-Hill.

Hombrados M. (2010). *Potenciación en la intervención comunitaria*. Madrid:Visor.  
La Torre, A. (2005). *La investigación – Acción*. España: Graó.

Montero M. y Serrano I. (2011). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Rappaport, J. (1977). *Empowerment*. España: Graó.

Sánchez, A. (1988). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: Paidós.



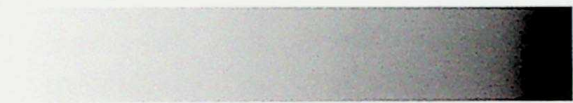




# MOTIVACIONES DE LOS PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS Y NIÑAS TAEKWONDISTAS

## MOTIVATIONS OF PARENTS OF TAEKWONDO CHILDREN PRACTITIONERS

---



Norah Villena Almendras<sup>1</sup>  
do\_lumen@hotmail.com

### Resumen

En la investigación se establece como objetivo general, identificar las motivaciones de los padres y madres de niños y niñas de 5 a 10 años que practican taekwondo en la ciudad de La Paz. Como soporte teórico se adopta el modelo cognitivo- social de meta de ejecución. Se aplicó una entrevista semi estructurada en el marco de un enfoque cualitativo y método fenomenológico. Los resultados muestran que las motivaciones están orientadas a la meta de maestría en una fase inicial y posteriormente a la meta de competencia.

**Palabras Clave:** Motivación, deporte, padres, niños/as.

### Abstract

In the research is established as main aim, identify the motivations of parents of taekwondo children practitioners between 5 to 10 years old in La Paz city. As theoretical support is adopted the social- cognitive model of execution goal. It was applied a semi- structured interview as part of a qualitative approach and phenomenological method. The results show that the motivations are oriented at a mastering goal at an early stage and later to the goal of competition.

**Key Words:** Motivation, sport, parents, children

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología UPEA. Maestría en Educación Superior. Especialidad en Desarrollo Humano Integral. Diplomado en Psicología Deportiva. Licenciatura en Psicología.



## Introducción

El deporte entendido como el “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con un carácter institucional” (Roqueta, 1989; citado en Villena, 2008, p. 49), tiene como uno de sus fines, la formación integral de las personas que lo practican, ya sea a nivel recreativo, formativo o competitivo. Del reconocimiento de su importancia surgieron las ciencias del deporte, entre ellas, la psicología del deporte; ésta describe los fenómenos psicológicos en la actividad deportiva y aplica programas metodológicos de intervención científicamente fundamentados (Cañizares, 2004; en Herrera, 2006).

En Bolivia, si bien existen antecedentes de una cantidad reducida de psicólogos que intervinieron en distintos ámbitos deportivos aproximadamente desde el año 1990, hasta la fecha no existe una entidad que represente a este colectivo con el fin de normar su ejercicio profesional, hacer respetar sus derechos, promover la formación especializada, fomentar la investigación científica y el posicionamiento en la sociedad (Villena, 2012, pp. 142-146).

La iniciación deportiva en el país, es uno de los fenómenos que es abordado sin considerar las múltiples variables que inciden en el desarrollo de los niños y niñas. Se constituye en un problema el hecho de que la mayoría de los padres de familia elijan el deporte que practicarán sus hijos/as sin un conocimiento cabal de las características de la disciplina y el rol que deberían desempeñar éstos como agentes socializadores. Incluso, tal como sostiene el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el perder la conciencia que un niño deportista, ante todo, es un niño, genera muchos problemas relacionados con violencia o

abusos de exigencias no coherentes a su edad (UNICEF, 2011, p. 8).

En este escenario es pertinente aclarar que el taekwondo, al igual que otros deportes de contacto, constituye más que el entrenamiento de competencias físicas, técnicas y tácticas. El taekwondo además de ser un deporte olímpico es un arte marcial cuyo origen en Corea, data aproximadamente cincuenta años antes de Cristo. Según su origen etimológico significa camino del uso de las técnicas de manos y pies (tae=pies, uso o acción de los pies; kwon=mano, uso o acción de las manos; do=camino, sendero o ruta a seguir), es una forma de vida. Sus principios: cortesía, integridad, perseverancia, dominio de sí mismo y espíritu indomable (Villena, 2006, pp. 67-68).

Ante este panorama y a partir del reducido número de investigaciones relacionadas al problema, surgió la necesidad de llevar a cabo una investigación que contribuya a la comprensión del comportamiento de los padres y madres. Se estableció como objetivo general, identificar las motivaciones de los padres y madres de niños y niñas de 5 a 10 años que practican taekwondo en la ciudad de La Paz; se estableció tres objetivos específicos: determinar las motivaciones de los padres y madres a) para inscribir a sus hijos/as a las clases de taekwondo, b) para que sus hijos/as participen en una competencia y c) para retirar a sus hijos de las clases de taekwondo.

No se planteó hipótesis, bajo la consideración de que la investigación corresponde al enfoque cualitativo. Como fundamento teórico, se describen algunos elementos del deporte durante la infancia, el rol de los padres de familia y la motivación.

Para lograr un deporte educativo y de



calidad durante la infancia, es necesario reconocer a la familia como un entorno educativo informal donde los niños aprenden de manera espontánea (Garrido, Campos, Mesa y Castañeda, 2010, p. 174).

Al respecto, Snyder y Spreitzer (1973; en Carratalá, Pablos y Carratalá, s.f., p. 2) indican que varios atletas adultos atribuyen muchas de sus actitudes y conductas referentes al deporte a las conductas de sus padres. El nivel de práctica y valoraciones de los padres influyen en los hábitos deportivos de sus hijos (Kotan, 2009; citado en Fernández, 2012, p. 6). Los componentes de la familia, parecen ser los modelos más importantes para que los niños participen en el deporte, que los propios congéneres y la propia escuela (Lewko y Greendorfer, 1977; citado en Becker, 2001, p. 134).

Diversos estudios pusieron de manifiesto que los padres tienen una gran influencia especialmente en la etapa de iniciación (Garrido, Zagalaz, Torres y Romero, 2010, p. 3). Hernández (1988; en Romero, 2005, p. 17) interpreta la iniciación deportiva como un proceso de enseñanza-aprendizaje "para la adquisición de conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo hasta que es capaz de jugarlo o practicarlo con adecuación a su estructura funcional".

El criterio de elección de la actividad deportiva, muchas veces, es que en aquel horario los padres tienen actividades profesionales o sociales, que les impediría estar cuidando al niño. Así en varios casos, las escuelas deportivas podrían ser un depósito de niños para que sus padres pudiesen tener más tiempo para las actividades laborales o de tiempo libre (Becker, 1992; citado en Becker, 2001, p. 134).

Existen padres que siempre soñarán determinados deportes y proyectan estos sentimientos a sus hijos. Los hijos, en tanto, podrían ser inducidos a realizar sueños de los padres. Otros padres fueron campeones y esperan que sus hijos alcancen niveles más altos (Becker, 1992; Orlick, 1972; citados en Becker, 2001, pp. 134-135).

Betancor (2002; citado en Garrido, Campos y otro, 2010, p. 175) además, menciona que existen familias que consideran el ejercicio físico como una actividad más en el desarrollo de sus hijos, y por el contrario padres/madres que consideran el deporte como la meta y la consecución de grandes logros tanto sociales como económicos. La práctica deportiva infantil, para algunos padres, es una vía de futuro socio-profesional (Blázquez, 1995; citados en Garrido, Zagalaz y otro, 2010, p. 3).

En lo referente a la competición; las expectativas de triunfo y victoria de los padres hacia la competición, hacen que dejen al margen los procesos de formación del niño en todos sus ámbitos, considerando únicamente el momento de la competición (Garrido, Zagalaz y otro, 2010, p. 3).

La familia puede ejercer una excesiva presión para lograr que sus hijos sobresalgan, que en ocasiones se concreta en comportamientos abusivos y violentos hacia ellos, proyectando negativamente de este modo algún tipo de esperanza de éxito social o de frustración personal, incluso con independencia de su estatus social de origen (UNICEF, 2011, p. 42).

Con relación a investigaciones en deportes de contacto, solo se identificó la realizada por Carratalá, Pablos y otro. Los factores extraídos de la evaluación



que los padres hacen sobre los motivos que les animan a iniciar a sus hijos en la práctica del judo son cinco: socialización (de las normas y pautas sociales que habilita a sus hijos para participar como miembros de la sociedad en general y para realizar o desempeñar determinados roles sociales), formación física (posibilidades de mejora de la formación física y la salud de sus hijos), competición, autocontrol (capacidad de seguridad, confianza y control de sí, que sus hijos pueden alcanzar con la práctica del judo) y educación (incidencia de los aspectos educativos de la práctica del judo en la educación de sus hijos), (s.f., pp. 5-6).

A partir de la consideración de que el proceso motivacional es una de las claves del rendimiento del deportista (Roffe, 2009, p. 2), se construyeron varios modelos teóricos para explicar las motivaciones de los que practican deporte. Sin embargo, no se encontró

literatura referente a las motivaciones de los padres de éstos. Esto obligó a adaptar un modelo de motivación para fines de la investigación.

Se adoptó como modelo teórico de la motivación, el modelo de meta de ejecución. Según este modelo cognitivo-social, "la variación de la conducta puede no ser el resultado de una motivación alta o baja, si no que puede ser la manifestación de percepciones diferentes de las metas apropiadas" (Glyn, 1995, p. 40). En la tabla 1 se presentan las diferencias entre la meta competitiva y la meta de maestría, como parte central del modelo.

**Tabla 1 Modelo de meta de ejecución**

| Criterio                              | Meta competitiva                                                                                                                              | Meta de maestría                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dirección de la conducta de ejecución | En campeonatos, circunstancias de extensa comparación social.                                                                                 | En situaciones cotidianas donde el niño o la niña tienen que aplicar lo aprendido, no solo competencias relacionadas a la defensa personal sino también a habilidades psicosociales y valores. |
| Percepciones de habilidad son...      | Los padres se basan en las reglas de la disciplina y la comparación de los resultados de la competencia entre su hijo o hija y otro/a niño/a. | Son auto-referentes y dependientes del progreso y/o aprendizaje de su hijo o hija.                                                                                                             |
| ¿De que dependen el éxito o fracaso?  | De la valoración subjetiva que resulta de comparar la habilidad de su hijo o hija con la de los otros niños.                                  | De la valoración subjetiva de sí su hijo o hija actuó con maestría, aprendió, o mejoró en una tarea.                                                                                           |

**Nota.** Adaptado de "Motivación en el deporte y ejercicio" por R., Glyn, 1995, p. 41.



## Método

La investigación corresponde al enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9). Se siguió el método fenomenológico, éste destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 40).

El tipo de investigación es descriptiva, ya que se buscó especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno (Hernández, Fernández y otro, 2010, p. 80). La categoría estudiada consistió en las motivaciones de los padres de familia de niños y niñas taekwondistas; ésta fue organizada en tres subcategorías: motivaciones para inscribir a sus hijos/as en clases de taekwondo, motivaciones para autorizar que participen en una competencia y motivaciones para decidir que ya no entrenen taekwondo.

Se establecieron dos poblaciones: a) Población 1: Criterios de inclusión: cinco años, como mínimo, ejerciendo el cargo de entrenador/a de taekwondo de categoría infantil; con grado igual o mayor a primer dan en taekwondo. Criterios de exclusión: no ser miembro de la Asociación Paceña de taekwondo. b) Población 2: Criterios de inclusión: padres, madres o tutores de niños o niñas que practican taekwondo por lo menos hace un año en un gimnasio de la ciudad de La Paz.; que su hijo o hija haya participado por lo menos una vez en competencia; que su hijo o hija tenga grado de blanco a punta roja. Criterios de exclusión: que su hijo o hija sea menor de cinco años o mayor de nueve años de edad; que su hijo o hija tenga grado de primer dan.

Muestra. Para la primera población se delimitó una muestra de sujetos expertos

conformada por dos entrenadores de taekwondo, un varón y una mujer. Para la segunda población se delimitó una muestra de sujetos voluntarios, ocho madres. Se determinó el tamaño de ambas muestras, a partir del principio de saturación de los datos, el mismo quiere decir que “se repiten las mismas preguntas en entrevistas (...) con los actores sociales de un lugar determinado hasta que se llega a escuchar las mismas respuestas y no surge información nueva” (Arnold, 2013, p. 69).

Como técnica de recolección de información se utilizó una entrevista semi estructurada (Hernández y otros, 2010, p. 418), formada por cinco preguntas guía. Para asegurar la validez de contenido de la técnica, es decir que las preguntas midan realmente las categorías o variables estudiadas (Munch y Ángeles, 2000, p. 54), se llevó a cabo el procedimiento de revisión de dos jueces expertos.

Se respetaron los siguientes principios éticos: no obligar a los sujetos a participar en la investigación, consentimiento informado, no plagiar, no causar daño físico, psicológico o de cualquier otro tipo, mantener la veracidad de los datos, mantener el anonimato, comunicación de los resultados, respetar la confidencialidad (Salkind, 1999, pp. 37-41).

## Resultados y discusión

Los resultados son organizados a partir de los tres objetivos específicos. Se presentan mediante recortes extraídos de las grillas de análisis de las entrevistas. Para resguardar la identidad de los participantes, se identifica a las madres con la letra M y a los entrenadores con la letra E.



### a) Motivaciones de los padres y madres para inscribir a sus hijos/as a las clases de taekwondo

Las madres entrevistadas coincidieron en que fueron sus hijos/as los/as que decidieron que querían entrenar taekwondo; si bien en algunos casos, el padre tomó la decisión, esto no fue percibido como una imposición. Los entrenadores en su experiencia, pudieron identificar que en la mayoría de los casos, son los padres quienes toman la decisión.

"Salió de él practicar taekwondo... había un modelo de su hermano mayor..." (M-1)

"A él le llamo la atención, le gustaba las películas y quería aprender a defenderse" (M-3)

"Él quiso practicar..." (M-4)

"...quería practicar un deporte pero no sabía qué... yo le inscribí a taekwondo..." (M-5)

"...nosotros le explicamos de qué forma le serviría ir y ella dijo si..." (M-7)

"... su papá decidió" (M-2)

"...su papa le metió, al principio no quería pero luego le gusto" (M-6)

"Su papá vio la oportunidad, les inscribió y a ellas es gustó" (M-8)

"Aproximadamente, de diez papás, siete deciden que sus hijos entrenen taekwondo" (E-1)

"En la mayoría de los casos, son los papas los que deciden que su hijo practique taekwondo" (E-2)

Si bien el interés de practicar taekwondo surge de los niños, son los padres quienes toman la decisión final de inscribirlos o no a un gimnasio o a una escuela de deportes. Las motivaciones que impulsaron a ambos padres a inscribir a sus hijos estuvieron orientadas a los beneficios que conllevaría la práctica

de este deporte; en primera instancia para que aprendan a defenderse de algunos de sus pares, para contribuir a su desarrollo, para que hagan deporte, para fortalecer el valor de la disciplina y para mantenerlos ocupados.

"... para que aprenda a defenderse en el curso" (M-2)

"el sufría algo de bulling..." (M-4)

"...porque aquí aprendería a defenderse, la inseguridad está en todo lado" (M-5)

"...para que unas niñas más grandes que ella dejen de molestarla" (M-7)

"...para que aprendan a defenderse" (E-1)

"... también les motiva para que puedan defenderse..." (E-2)

"... espero que desarrollo confianza, desarrolle coordinación, su motricidad..." (M-2)

"... que ya no sea tímido, que no le cueste hablar con otros niños..." (M-6)

"...el principal motivo que tiene los padres es para que sus hijos mejoren su autoestima..." (E-2)

"...que haga ejercicio" (M-3)

"...para que hagan deporte" (E-1)

"...quieren que sus hijos hagan deporte como ellos" (E-2)

"Eso también nos motiva a que este aquí, la disciplina" (M-1)

"Disciplina, para que aprendan a hacerles caso..." (E-1)

"...para que ocupen su tiempo" (E-1)

"...muchos papás inscriben a sus hijos en estas clases solo en vacaciones..." (E-2).

### b) Motivaciones de los padres y madres para que sus hijos/as participen en una competencia

Los entrenadores y parte del grupo de las mamás entrevistadas, reconocen que la principal motivación de ellas y de sus esposos para que sus hijos/as participen en una competencia es el hecho de que



puedan ganar; el ganar está relacionado con el aumento de la seguridad y confianza en los niños y niñas. Algunas mamás también reconocen que les motivó el hecho de que sus hijos ganen nuevas experiencias. Los entrenadores manifiestan que muchas veces los niños y niñas están sometidos a la presión de los padres para competir.

"Su intención es que ganen..." (E-1)

"...la principal motivación para que sus hijos compitan por primera vez es que ganen" (E-2)

"...la meta es que gane en la competencia" (M-1)

"Que se supere... si gana, gana más que una medalla, gana seguridad" (M-5)

"Que cuando ganara tenga seguridad de que puede lograrlo..." (M-6)

"... casi todos los papás se emocionan más que sus hijos por la primera competencia, ellos son los que compiten y no sus hijos... pelean con otros padres y riñen a sus hijos si no ganan..." (E-2)

"... en el campeonato les gritan, más es sus ansias..." (E-1)

"...que gane experiencia... que sepa cómo es ese ambiente" (M-4)

"Para que tenga otra experiencia" (M-2)

"...que gane seguridad con esa experiencia diferente al entrenamiento" (M-7)

"... comparando a sus hijos... a veces los papás presionan para que también compitan" (E-1)

"... otros en cambio van presionados, obligados y hasta condicionados por ambos padres" (E-2)

### **c) Motivaciones de los padres y madres para retirar a sus hijos de las clases de taekwondo**

Con relación a la tercera subcategoría definida para la investigación, la principal motivación de los padres para retirar a sus hijos de las clases, se basaría en

la falta de tiempo de éstos para poder cumplir con sus responsabilidades escolares; otra motivación para esta decisión se relaciona al hecho de que el niño o la niña ya no quieran entrenar.

"Partimos de que si ya no le gusta... que ya no venga..." (M-1)

"...que ya no quiera venir" (M-7)

"...los sacan porque su hijo se cansaba de entrenar, las dietas..." (E-2)

"...que ya no haya tiempo para entrenar por las tareas u otras responsabilidades" (M-3)

"El único motivo para que ya no vengan sería que ya no les pueda traer alguien" (T-1)

"... les dan muchas tareas. También porque no hay quien les traiga al entrenamiento" (E-1).

Los resultados presentados evidencian la realidad nacional con relación al desarrollo de la psicología del deporte, en tanto que los padres de familia no cuentan con un asesoramiento profesional para tomar la decisión de inscribir a sus hijos en una disciplina deportiva; su decisión se basa fundamentalmente en el interés que pueda haber manifestado su hija o hijo y las motivaciones de los mismos padres.

En la fase de iniciación deportiva, las motivaciones de los padres influyeron directamente en el interés de sus hijos para la práctica del taekwondo, estos resultados reflejan una correspondencia con las investigaciones de Garrido, Campos, Mesa y Catañeda (2010), Snyder y Spreitzer (1973; citados en Carratalá, Pablos y Carratalá, s.f.), Kotan (2009; citados en Fernández, 2012), Lewko y Greendorfer (1977; citados en Becker, 2001) y Garrido, Zagalaz, Torres y Romero (2010). Los padres de los niños y niñas taekwondistas, entonces, mantienen el rol protagónico de socializadores.

Si bien Betancor (2002; citado en Garrido, Campos y otro, 2010) y Blázquez (1995;



citado en Garrido, Zalagaz y otro, 2010), explican que a muchos padres les motiva que sus hijos incursionen en la práctica deportiva, porque perciben beneficios socioeconómicos, los resultados de la investigación no manifiestan este tipo de motivaciones. Esto puede darse por la representación social que se tiene en la actualidad del deporte en Bolivia; la realidad demuestra que la mayoría de las disciplinas deportivas no pueden ser practicadas a nivel profesional, es decir con una remuneración económica. El máximo beneficio económico podría darse cuando algunos niños y niñas que sobresalen en un deporte (por lo general fútbol, básquet o volibol) y continúan su rendimiento en categorías juveniles, tienen la oportunidad de conseguir becas deportivas en algunas universidades privadas de la ciudad.

La motivación de que el hijo o la hija ocupen su tiempo, coincide con lo señalado por Becker (1976; 1992; en Becker, 2001). No en todos los casos, pero algunos padres piensan que es la mejor forma de que sus hijos utilicen su tiempo libre. Estos resultados evidencian también la necesidad de orientar a los padres sobre la importancia del tiempo de ocio en sus hijos, ya que como se observó en los resultados del tercer objetivo específico, es la saturación de actividades escolares y extraescolares, la principal motivación para que los padres retiren a sus hijos de la práctica deportiva, en otras palabras, la supuesta solución a la inactividad de los niños/as puede ser al mismo tiempo la causa para su abandono de la vida deportiva.

Si bien las madres entrevistadas refirieron una coincidencia de opinión con sus esposos sobre las preguntas planteadas en la entrevista, una limitación de la investigación fue llevar a cabo las entrevistas solo con las madres; se

tendrían datos muy valiosos si se llegara a realizar la entrevista también con los padres. Esta limitación se debió al acceso de la población, en todos los casos, son las madres las que tienen la función de llevar y recoger a los niños y niñas de sus entrenamientos; los padres asisten mayormente a los campeonatos.

Los resultados permiten comprender que durante la primera fase, la de iniciación deportiva, los padres y madres están orientados hacia la meta de maestría (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1984; citados en Glyn, 1995), en tanto que manifestaron que esperaban que con las clases de taekwondo, sin considerar campeonatos, sus hijos/as pudieran aprender a defenderse de compañeros de curso que estaban o podrían en un futuro estar sometidos a situaciones de violencia y acoso escolar (bullying) o que sean más seguros de sí mismos y esto les ayude en su desempeño social.

Los resultados expresan que una vez que los niños y niñas ganan experiencia en el entrenamiento, los padres y madres dirigen sus motivaciones hacia la meta de maestría (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1984; citados en Glyn, 1995), esto quiere decir que les motiva fundamentalmente que sus hijos ganen, igual que otros niños y niñas. Si bien no son todos, pero la mayoría expresa comportamientos de ansiedad, presión y hasta violencia (gritos) hacia su necesidad de que sus hijos/as tengan un rendimiento que asegure la victoria; estos comportamientos pueden ser manifestados de forma implícita y/o explícita antes, durante o después del campeonato.

Finalmente, los resultados de las motivaciones de los padres y madres para retirar a sus hijos de la práctica



del taekwondo, ponen de manifiesto la priorización que se da al rendimiento académico en comparación con las oportunidades de desarrollo que ofrece la práctica deportiva. Esta motivación puede deberse a la falta de coordinación entre el ámbito escolar y el deportivo, esta desvinculación obliga en muchos casos a tener que decidir entre la escuela y el deporte. Los padres y madres no consideran que el sobreentrenamiento, las lesiones u otros factores asociados a la práctica deportiva, podrían motivarlos a que decidan que sus hijos ya no entrenen, estos resultados evidencian también la falta de conocimientos y comprensión global de la actividad deportiva de sus hijos.

## Conclusiones

Los padres y madres se constituyen en la principal fuente de motivación de sus hijos en la iniciación deportiva y posterior práctica del taekwondo.

En la fase inicial de iniciación deportiva los padres dirigen sus motivaciones hacia la meta de maestría.

Las motivaciones de los padres y madres están principalmente dirigidas a la meta de competencia, es decir que cuando deciden que sus hijos participen en una competencia, valoran más los resultados de ésta o este.

La principal motivación para el abandono de la vida deportiva es la desvinculación entre el contexto deportivo y educativo.

No existen las condiciones socioeducativas necesarias que ofrezcan la oportunidad de que los niños y niñas puedan practicar taekwondo de manera continua, a largo plazo y como parte de

un proceso de formación integral.

## Referencias Bibliográficas

Arnold, D. (2013). El estado de la cuestión: Técnicas y métodos comparados en su contexto. Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas. La Paz: PIEB.

Becker, B. (2001). Manual de psicología del Deporte & Ejercicio. Feevale: Brasil.

Carratalá, V., Pablos, C., y Carratalá, E. (s.f.). Motivos que inducen a los padres a introducir a sus hijos en la práctica del deporte del judo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://judoinfo.com/pdf/research3.pdf>

Fernández, J. (2012). La influencia parental en la motivación y participación de los alumnos en actividades físico-deportivas en edad escolar. Recuperado de [http://eprints.sim.ucm.es/28275/1/TFM\\_%20Jos%C3%A9%20Fernandez%20Moyano.pdf](http://eprints.sim.ucm.es/28275/1/TFM_%20Jos%C3%A9%20Fernandez%20Moyano.pdf)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). Derechos de la infancia en el deporte. Orientaciones para la formación y el entrenamiento de jóvenes deportistas. Madrid. Recuperado de 2011<http://www.enredate.org/docs/doc4e119043a112d.pdf>

Garrido, M., Campos, Mesa, M., y Castañeda, C. (2010). Importancia de los padres y madres en la competición deportiva de sus hijos. Universidad de Sevilla. Revista Fuentes; vol. 10, pp. 173-194. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/fuente/10/art\\_9.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/10/art_9.pdf)

Garrido M., Zagalaz, M., Torres, G. y Romero, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos



- acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (ctpm) Cuadernos de Psicología del Deporte Dirección General de Deportes-CARM 2010. Vol.10, núm.2.7-21. Julio-Diciembre Facultad de Psicología ISSN: 1578-8423 Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30728/1/padres.pdf>
- Glyn, R. (1995). Motivación en el deporte y ejercicio. España: Desclee De Brovwer.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw- Hill.
- Herrera, L. (2006). Módulo I. Fundamentos de la Psicología Deportiva. Diplomado de Psicología Deportiva. Universidad Marta Abreu de las Villas- Santa Clara Cuba.
- Munch, L. y Ángeles, E. (2000). Métodos y técnicas de investigación. México: Trillas.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Roffé, M. (2009). La motivación y las presiones de los padres. Asociación de Psicología del deporte argentina. Recuperado de [http://www.marceloroffe.com/columnas/actualidad\\_roffe.pdf](http://www.marceloroffe.com/columnas/actualidad_roffe.pdf)
- Romero, S. (2005). Escuela de padres y madres. Ante una nueva proyección de las escuelas deportivas municipales. Ayuntamiento de Sevilla. Recuperado de [http://imd.sevilla.org/ftp/libro\\_padr.pdf](http://imd.sevilla.org/ftp/libro_padr.pdf)
- Salkind, N. (1999). Métodos de investigación. México: McGraw- Hill.
- Villena, N. (2008). Propuesta para la prevención y control del estrés académico en estudiantes y estrés laboral en docentes, a partir de un programa de actividad física. Tesis presentada para la obtención del Título de Magister en Educación Superior. Universidad de Aquino Bolivia.
- Villena, N. (2006). El miedo: una investigación realizada en competidores de taekwondo, judo y karate. Tesina presentada para la obtención del Diploma en Psicología deportiva. Universidad Marta Abreu de las Villas- Santa Clara Cuba.
- Villena, N. (2012). Psicología del deporte: Historia y práctica en La Paz. Desarrollo e historia de la psicología en la ciudad de La Paz. Universidad La Salle.



# PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL, PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO- GESTIÓN 2015

CRITICAL THINKING IN UNIVERSITY STUDENTS CAREER OF SOCIAL WORK FIRST YEAR OF THE PUBLIC UNIVERSITY OF MANAGEMENT 2015 EL ALTO



Canaviri, Juana<sup>1</sup>/ Santos, Beatriz<sup>2</sup>  
bettysantos5000@hotmail.com

## Resumen

El estudio "Pensamiento crítico en estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Pública de el Alto- Gestión 2015", responde a una preocupación y realidad silenciosa respecto al aparente limitado pensamiento crítico de los estudiantes en la Educación Superior, experimentado en los procesos educativos dentro del aula, donde la gran mayoría de los estudiantes no argumenta, no analiza, no reflexiona, no debate y se remite a absorber información sin el proceso de análisis que este requiere para que sea fructífero.

Se realiza un diagnóstico del pensamiento crítico, a partir del Cuestionario de Pensamiento Crítico adaptado de Santiuste (2001), el cual se compone por 18 ítems en las que se evalúa el pensamiento crítico basado en dos dimensiones: el pensamiento crítico sustantivo y el pensamiento crítico dialógico.

Los resultados revelan un importante porcentaje de indecisión e inseguridad de los estudiantes respecto a la prácticas de pensamiento crítico dialógico y sustantivo, siendo el más alto porcentaje el tipo de pensamiento sustantivo relativo a que los estudiantes la mayoría de las veces si analiza y busca alternativas diferentes ante un tema o problema.

**Palabras Clave:** Pensamiento Crítico – Universitarios.

<sup>1</sup> Docente de la Carrera de Psicología UPEA.

<sup>2</sup> Docente de la Carrera de Psicología UPEA.



## Abstract

The study "Critical thinking in freshmen university career of Social Work at the Public University of the Alto-Management 2015", responds to a concern and silent reality regarding the apparent limited critical thinking of students in higher education, experienced in the educational process in the classroom, where the vast majority of students do not argue, does not analyze, it does not reflect, debate and no reference is made to absorb information without the analysis process that it requires to be successful.

A diagnosis of critical thinking takes place, beginning Critical Thinking Questionnaire adapted from Santiuste (2001), which consists of 18 items in which critical thinking based on two dimensions evaluated: the substantive critical thinking and critical thinking dialogic.

The results reveal a significant percentage of indecision and insecurity of the students regarding the substantive practices dialogic and critical thinking, the highest percentage being the kind of substantive thinking on the students most of the time if different analyzes and seeks alternatives on an issue or problem.

**Key Words:** Critical Thinking - University.

## Introducción

Pensar críticamente cobra importancia fundamental en un mundo que, agobiado por las crisis en todos los órdenes, sociales, políticos, y económicos entre otros, demanda cada vez más la presencia de hombres y mujeres capaces de actuar con criterio en la búsqueda de soluciones a los conflictos, cualquiera que sea su campo de acción.

En 1999, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior hacia el Siglo XXI plantea el desarrollo del pensamiento crítico como uno de los fundamentos fundamentales para la educación superior (UNESCO). En tal sentido se reflexiona respecto a que la enseñanza en las Universidades no debe reducirse en la búsqueda de logros académicos objetivos en los estudiantes, sino ante todo la formación de habilidades y competencias que lo conduzcan a la construcción crítica de conocimientos.

En tal sentido en el presente estudio descriptivo se busca conocer el pensamiento crítico existente en estudiantes universitarios del primer año de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Pública de El Alto durante la gestión 2015. EL Objetivo general Describir los grados en que se presenta pensamiento crítico sustantivo y el pensamiento crítico dialógico, en estudiantes universitarios de la carrera de Trabajo Social, primer año de la Universidad Pública de El Alto. Los Objetivos específicos Conocer la incidencia del pensamiento dialógico en los estudiantes universitarios de la carrera de Trabajo Social, primer año de la Universidad Pública de El Alto e Identificar la incidencia del pensamiento sustantivo en los estudiantes universitarios de la carrera de Trabajo Social, primer año de la Universidad Pública de El Alto.

En cuanto a la hipótesis la Variable es el: Pensamiento Crítico la Operacionalización de variables toma



en cuenta dos dimensiones: Dimensión sustantiva del pensamiento crítico, Dimensión dialógica del pensamiento crítico.

## Métodos

La presente investigación es No experimental, el diseño de la investigación que es transversal descriptivo (Hernandez, 1998).

En este proceso de determinación del número de la muestra, no intervienen el criterio personal o la decisión del investigador.

Es una muestra estratificada, cuyos elementos están agrupados por características especiales conformados estratos. Estas muestras se obtienen de poblaciones que tienen diferentes estratos o subpoblaciones, (Tintaya 2008: 212).

$$n = \frac{N(Z\alpha)^2 pq}{N * e^2 + (Z\alpha)^2 pq}$$

Donde:

|      |                                |
|------|--------------------------------|
| N =  | Población                      |
| Zα2= | Punto nivel de confianza (90%) |
| p =  | Probabilidad de éxito          |
| q =  | Probabilidad de fracaso        |
| e2 = | Error 10%                      |

La muestra del presente estudio es de 48 estudiantes de primer año de la carrera Trabajo Social, en la gestión 2015.

$$n = \frac{169(164)^2(0,5)(0,5)}{169(0,1)^2 + (164)^2(0,5)(0,5)} = 48$$

Tabla 1 Muestra

| PARALELOS | VARÓN | MUJER | TOTAL |
|-----------|-------|-------|-------|
| A-B-C-D   | 4     | 44    | 48    |

Fuente: Elaboración propia.

•La Dimensión Sustantiva. Comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.

•La Dimensión Dialógica. Se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición en relación con el suyo propio, supone la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones y a precisar las diferencias de perspectiva.

El cuestionario asumido en el presente estudio es el CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO Adaptado de Santiuste (2001), fue aplicado a la muestra del estudio, presentan respuestas de selección múltiple en base a una escala tipo Likert: Siempre, La mayoría de la veces Sí, Algunas veces Sí, algunas veces No (indeciso), La mayoría de las veces No, Nunca.

Tabla 2 Dimensiones e Items

| DIMENSIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO | ÍTEMS DEL CUESTIONARIO QUE LO EVALÚAN |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| Dimensión Sustantiva              | 18-17-16-15-11-10-9-8-6-5-3-2-1       |
| Dimensión dialógica:              | 14-12-7-4                             |

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 3 Dimensiones

| ITEM                        |                                                                                                                                                                                 | LO QUE REPRESENTA                                                                                                                                        |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DIMENSIÓN SUSTANTIVA</b> |                                                                                                                                                                                 | <b>SUSTENTA SU PUNTO DE VISTA EN RAZONES Y EVIDENCIAS</b>                                                                                                |
| 1                           | Cuando se presenta varias posibles soluciones a un problema, evaluó en qué medida son útiles cada una de esas posibles soluciones.                                              | Antecede la evaluación personal (basado en evidencias) previo a la expresión de puntos de vista.                                                         |
| 2                           | Cuando expongo una idea que no es mía, indico siempre de quien es la idea original.                                                                                             | Expone puntos de vista sustentadas en ideas originales de quienes reconoce y expone su autoría inédita                                                   |
| 3                           | Cuando leo o escucho la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas                                                                        | Analiza si existen evidencias de otras alternativas a lo que lee y escucha.                                                                              |
| 5                           | Cuando llego a una conclusión sobre un problema, soy capaz de justificar con seguridad y claridad por qué llego a esta conclusión.                                              | Justifica claridad y seguridad sus inferencias sobre un tema.                                                                                            |
| 6                           | Cuando alguien expresa una opinión sobre una solución a un problema, no tomo partido por ella hasta que tengo la suficiente certeza de que tiene razón y esta puede ser probada | Analiza si existen evidencias de otras alternativas de solución y no se conforma con una sola.                                                           |
| 8                           | Cuando leo o escucho algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones diferentes sobre el tema y analizo.                                                                     | Analiza los temas con los que no está de acuerdo buscando evidencias para corroborarlas o refutarlas.                                                    |
| 9                           | Verifico la lógica y congruencia de las soluciones planteadas a los problemas                                                                                                   | Analiza la lógica y congruencia de las soluciones y no acepta solo la primera versión.                                                                   |
| 10                          | Cuando alguien expone varias posibles soluciones a un problema, evaluó si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.                                             | Analiza las alternativas de solución en función a su factibilidad y su viabilidad real.                                                                  |
| 11                          | En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas                                                                                                     | Analiza y busca alternativas diferentes                                                                                                                  |
| 15                          | Cuando debo argumentar sobre la solución a un problema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo                                                                  | Expone razones en contra y a favor de un determinado argumento                                                                                           |
| 16                          | En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.                                                                                                                     | Expresa con claridad y firmeza su punto de vista en consideración a sus razones y evidencias                                                             |
| 17                          | Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.                                                                                                            | Identifica con claridad lo que es importante de un texto en función a sus razones y evidencias.                                                          |
| 18                          | Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.                                                                                                          | Identifica con claridad lo que no es importante de un texto en función a sus razones y evidencias.                                                       |
| <b>DIMENSIÓN DIALÓGICA</b>  |                                                                                                                                                                                 | <b>LO QUE REPRESENTA:<br/>ANALIZA LO QUE EL OTRO PIENSA Y LO INTEGRA CON LO QUE EL PIENSA Y FINALMENTE CONSTRUYE ARGUMENTOS RAZONADOS SOBRE EL TEMA.</b> |



|    |                                                                                                                                    |                                                                                                                                |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4  | Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas, especificando sus ventajas e inconvenientes.         | Construye propios argumentos en función al análisis de los hechos                                                              |
| 7  | En los debates, se justificar adecuadamente porque considero aceptable o no aceptable, una opinión                                 | Analiza las diversas opiniones en un debate y finalmente expresa con claridad su punto de vista de aceptación o rechazo.       |
| 12 | Se extraer conclusiones fundamentales de toda situación problema                                                                   | Analiza e infiere considerando otros puntos de vista y el suyo propio.                                                         |
| 13 | Cuando leo o escucho algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo yo estar equivocado y que el otro tenga la razón     | Integra y analiza opiniones en contraposición y finalmente construye argumentos propios que aprueben o rechacen las opiniones. |
| 14 | Cuando escribo sobre un tema (trabajo de investigación) diferencio claramente entre lo que son hechos y lo que son solo opiniones. | Analiza las opiniones sobre un tema en función a evidencias reales, que racionaliza y finalmente construye argumentos.         |

Fuente: Elaboración propia.

## Técnicas e instrumentos de la Investigación

Las técnicas y los instrumentos de investigación son los recursos concretos que permiten indagar, identificar, evaluar y acopiar la información que se busca en el estudio. (Tintaya2010:233). Se detalla los instrumentos y técnicas utilizados:

- Técnica "La observación"
- Instrumento "Ficha de registro de observación"
- El cuestionario

## Resultados de la investigación

### Resultados cuantitativos

El cuestionario fue respondido de manera individual, en un total de 18 ítems, con respuestas de selección en base a la escala de 1 a 5:

- 1.- Siempre
- 2.- La mayoría de la veces Si

- 3.- Algunas veces Sí, algunas veces No (índeciso)
- 4.- La mayoría de las veces No
- 5.- Nunca

## Resultados y Discusión

Luego de haber realizado la investigación y obtenido los resultados, se puede advertir lo siguiente:

### Pensamiento Crítico Sustantivo



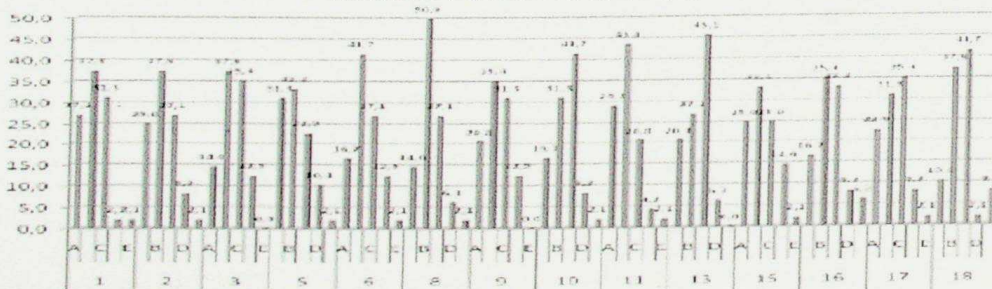
Tabla 4 Pensamiento Crítico Sustantivo

Ítem Nº1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18

|           | 1    |     |      |     |     | 2   |     |     |     |     | 3                           |     |     |     |     | 5   |     |      |     |     |
|-----------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|
| ΣTotal    | 13   | 18  | 15   | 1   | 1   | 12  | 18  | 13  | 4   | 1   | 7                           | 18  | 17  | 6   | 0   | 15  | 16  | 11   | 5   | 1   |
| PROMEDIO  | 3,5  | 3,5 | 3,8  | 0,3 | 0,3 | 2,5 | 3,7 | 2,7 | 1,0 | 0,3 | 1,7                         | 3,7 | 3,5 | 1,5 | 0,0 | 3,8 | 4,0 | 2,8  | 1,3 | 0,3 |
| VARIANZA  | 11,5 | 4,3 | 10,9 | 0,3 | 0,3 | 3,1 | 5,9 | 1,1 | 1,5 | 0,3 | 2,3                         | 4,3 | 1,9 | 1,7 | 0,0 | 4,9 | 2,0 | 2,9  | 3,6 | 0,3 |
| DES-ESTAN | 3,4  | 2,1 | 3,3  | 0,5 | 0,5 | 1,8 | 2,4 | 1,0 | 1,2 | 0,5 | 1,5                         | 2,1 | 1,4 | 1,3 | 0,0 | 2,2 | 1,4 | 1,7  | 1,9 | 0,5 |
|           | 6    |     |      |     |     | 8   |     |     |     |     | 9                           |     |     |     |     | 10  |     |      |     |     |
| ΣTotal    | 8    | 20  | 13   | 6   | 1   | 7   | 24  | 13  | 3   | 1   | 10                          | 17  | 15  | 6   | 0   | 8   | 15  | 20   | 4   | 1   |
| PROMEDIO  | 2,0  | 5,0 | 3,3  | 1,5 | 0,3 | 1,8 | 6,0 | 3,3 | 0,8 | 0,3 | 2,5                         | 4,3 | 3,8 | 1,5 | 0,0 | 2,0 | 3,8 | 5,0  | 1,0 | 0,3 |
| VARIANZA  | 2,0  | 0,7 | 6,9  | 0,3 | 0,3 | 1,6 | 0,7 | 2,9 | 0,9 | 0,3 | 1,7                         | 6,3 | 2,9 | 5,7 | 0,0 | 2,0 | 2,9 | 10,0 | 1,3 | 0,3 |
| DES-ESTAN | 1,4  | 0,8 | 2,6  | 0,6 | 0,5 | 1,3 | 0,8 | 1,7 | 1,0 | 0,5 | 1,3                         | 2,5 | 1,7 | 2,4 | 0,0 | 1,4 | 1,7 | 3,2  | 1,2 | 0,5 |
|           | 11   |     |      |     |     | 13  |     |     |     |     | 15                          |     |     |     |     | 16  |     |      |     |     |
| ΣTotal    | 14   | 21  | 10   | 2   | 1   | 10  | 13  | 22  | 3   | 0   | 12                          | 16  | 12  | 7   | 1   | 8   | 17  | 16   | 4   | 3   |
| PROMEDIO  | 3,5  | 5,3 | 2,5  | 0,5 | 0,3 | 2,5 | 3,3 | 5,5 | 0,8 | 0,0 | 3,0                         | 4,0 | 3,0 | 1,8 | 0,3 | 2,0 | 4,3 | 4,0  | 1,0 | 0,8 |
| VARIANZA  | 3,0  | 0,3 | 1,7  | 0,3 | 0,3 | 4,3 | 2,3 | 4,3 | 0,9 | 0,0 | 0,7                         | 1,3 | 1,3 | 2,3 | 0,3 | 2,7 | 0,3 | 0,7  | 2,0 | 0,9 |
| DES-ESTAN | 1,7  | 0,5 | 1,3  | 0,6 | 0,5 | 2,1 | 1,5 | 2,1 | 1,0 | 0,0 | 0,8                         | 1,2 | 1,2 | 1,5 | 0,5 | 1,6 | 0,5 | 0,8  | 1,4 | 1,0 |
|           | 17   |     |      |     |     | 18  |     |     |     |     | Fuente: Elaboración propia. |     |     |     |     |     |     |      |     |     |
| ΣTotal    | 11   | 15  | 17   | 4   | 1   | 5   | 18  | 20  | 1   | 4   |                             |     |     |     |     |     |     |      |     |     |
| PROMEDIO  | 2,8  | 3,8 | 4,3  | 1,0 | 0,3 | 1,3 | 4,5 | 5,0 | 0,3 | 1,0 |                             |     |     |     |     |     |     |      |     |     |
| VARIANZA  | 2,3  | 2,9 | 4,9  | 2,0 | 0,3 | 1,6 | 3,7 | 7,3 | 0,3 | 2,0 |                             |     |     |     |     |     |     |      |     |     |
| DES-ESTAN | 1,5  | 1,7 | 2,2  | 1,4 | 0,5 | 1,3 | 1,9 | 2,7 | 0,5 | 1,4 |                             |     |     |     |     |     |     |      |     |     |

Tabla 5 Promedios Paralelos A,B,C,D (%)

Promedio Paralelos A, B, C, D (%)



Fuente: Elaboración propia.

## Interpretación

Se puede observar los promedios con mayor porcentaje en las respuestas: En primer lugar está la opción la mayoría de las veces si, posteriormente algunas veces si, algunas veces no.

## Pensamiento Crítico Dialógico

Ítem 4: Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas, especificando sus ventajas e inconvenientes.

Ítem 7: En los debates, se justifican adecuadamente porque considero aceptable o no aceptable, una opinión.

Al ítem 12: Se extraer conclusiones fundamentales de toda situación problema aceptable o no aceptable, una opinión.

Se extraer conclusiones fundamentales de toda situación problema.

Ítem 14: Cuando escribo sobre un tema (trabajo de investigación) diferencio claramente entre lo que son hechos y lo que son solo opiniones.



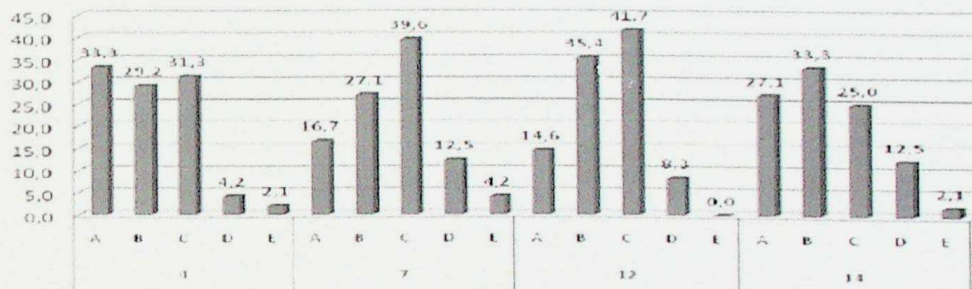
Tabla 6 Pensamiento Crítico Dialógico

Ítem N° 4,7,12,14

|           | 4   |     |     |     |     | 7   |     |     |     |     | 12  |     |     |     |     | 14  |     |     |     |     |
|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Total     | 16  | 14  | 15  | 2   | 1   | 8   | 13  | 19  | 6   | 2   | 7   | 17  | 20  | 4   | 0   | 13  | 16  | 12  | 6   | 1   |
| PROMEDIO  | 4,0 | 2,7 | 2,7 | 0,5 | 0,3 | 2,0 | 3,3 | 4,8 | 1,5 | 0,5 | 1,8 | 4,3 | 5,0 | 1,0 | 0,0 | 3,3 | 4,0 | 3,0 | 1,5 | 0,3 |
| VARIANZA  | 8,0 | 5,5 | 6,7 | 1,0 | 0,3 | 2,0 | 0,9 | 1,6 | 5,7 | 0,3 | 0,9 | 2,9 | 3,3 | 0,7 | 0,0 | 2,9 | 2,0 | 4,7 | 1,7 | 0,3 |
| DES-ESTAN | 2,8 | 2,3 | 2,6 | 1,0 | 0,5 | 1,4 | 1,0 | 1,3 | 2,4 | 0,6 | 1,0 | 1,7 | 1,8 | 0,8 | 0,0 | 1,7 | 1,4 | 2,2 | 1,3 | 0,5 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7 Paralelos A,B,C, D (%)



Fuente: Elaboración propia.

## Interpretación

Se puede advertir haciendo una comparación entre los paralelos A, B, C, D, en el Ítem No.4 las respuestas que resaltan son las opciones, siempre con un 33.3 %. Posteriormente esta presenta la opción a veces si a veces no (indecisión). Con un 31,3 %.

En el Ítem No. 7 tomando en cuenta las respuesta de los paralelos A, B, C, D, se puede apreciar con un 39,6 % la opción a veces si a veces no (indecisión). Continúa con un 35,4 % a mayoría de las veces si.

En el Ítem 12 las respuestas de los estudiantes universitarios a nivel de paralelos centran su atención con un 41,7 % a veces si a veces no, continúa con un 35,4 % la mayoría de las veces.

En el Ítem 14 las respuestas de los estudiantes universitarios en los cuatro paralelos A, B, C, D, con un 33,3 por ciento indican la mayoría de las veces

si . Le sigue con un 27.1 por ciento la mayoría de las veces si.

## Conclusiones

Al culminar el estudio "pensamiento crítico" en estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Pública de El Alto-gestión 2015, se infiere:

El tipo de pensamiento crítico dialógico se destaca en el ítem 4 con el 33.33 %, el más alto puntaje, referido a que el estudiante concibe que siempre construye propios argumentos en función al análisis de los hechos.

Se destaca con un 43.8 %, el tipo de pensamiento sustantivo relativo a que el estudiantes la mayoría de las veces si analiza y busca alternativas diferentes.

Se presenta indecisión marcada en el tipo de pensamiento crítico dialógico en un 45.8 por ciento en donde estudiantes no está seguro o más bien se siente inseguro al responder si integra y analiza



opiniones en contraposición y finalmente construye argumentos propios que aprueben o rechacen las opiniones.

El tipo de pensamiento sustantivo que es reconocido como de menor uso en los estudiantes en un 14.6 % es el referido a exponer razones en contra o a favor de determinado argumento.

Se revela que existe dudas en el estudiante al momento de identificar lo que es importante de un texto, un 8.3 por ciento refiere que nunca logra identificar este aspecto.

Finalmente algo a resaltar en el presente estudio es que la gran mayoría de los estudiantes se expresan inseguros en un importe porcentaje sobre la práctica que hacen del tipo de pensamiento dialógico y sustantivo.

En cuanto a la Dimensión Dialógica en la que se ANALIZA LO QUE EL OTRO PIENSA Y LO INTEGRA CON LO QUE EL PIENSA Y FINALMENTE CONSTRUYE ARGUMENTOS RAZONADOS SOBRE EL TEMA. Se puede advertir a nivel de paralelos los estudiantes universitarios centran su atención en sus respuestas: la mayoría de las veces si / A veces si a veces no.

En cuanto a la Dimensión Sustantiva en la que se analizó: SUSTENTA SU PUNTO DE VISTA EN RAZONES Y EVIDENCIAS se puede observar los promedios con mayor porcentaje está en las respuestas: En primer lugar, la mayoría de las veces si y algunas veces si algunas veces no.

Santiuste Bermejo, V. (coord.), AYALA, C., Barrigüete, C., GARCÍA, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.

Subia, Manuel (1992). "Curso nacional de administración educativa", instituto superior de educación rural (ISER), Tarija Bolivia.

Tesis doctoral: Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e Inferencias en la lectura crítica de textos/ autor: Gloria Patricia Marciales Vivas.

Tintaya, Porfidio "Proyecto de Investigación" Ed. UMSA Asdi/T-BRC-Talleres Gráficos. Lugar La Paz-Bolivia-2008.

Hernández, Sampieri, Roberto y col. (1998), "Metodología de la investigación"(2° edición), McGraw-Hill interamericana editores, México D.F.

## Referencias Bibliográficas

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.



# PERCEPCIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AMBITO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

PERCEPTION THE MULTIPLE INTELIGENCIES IN THE  
ACADEMIC THE PUBLIC UNIVERSITY EL ALTO

Roxana Ortega Sánchez<sup>1</sup>

Rocoteca@yahoo.com

Estudiantes de la materia de  
Psicometría I de 5° semestre  
Paralelo "A" (2016)

## Resumen

---

El propósito de la presente investigación es conocer la percepción acerca del concepto de inteligencia de docentes y estudiantes de la Universidad Pública de El Alto. Para dicho efecto se elaboró un cuestionario con dos preguntas abiertas que es la inteligencia y que características personales tiene una persona inteligente, se entrevistó a 161 persona; 60 docentes y 101 estudiantes de las diferentes carreras de la Universidad Pública de El Alto, posteriormente se realizó el análisis de los datos tomando como eje central la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner.

**Palabras Clave:** Percepción e Inteligencias múltiples

## Abstract

---

The purpose of the present investigation is knowing the perception about the concept of intelligence of teachers and students of the Public University El Alto. For said effect himself I elaborate a questionnaire with two open questions: that it is the intelligence? and than personal characteristics an intelligent person? interview to 161 persons; 60 teachers and 101 students of the different disciplines of The Public University El Alto, at a later time himself I accomplish the analysis of the data taking like central axis from the theory the multiple intelligencies of Howard Gardner.

**Key Word:** Perception and multiple intelligencies.

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología UPEA.



## Introducción

Por mucho tiempo se ha conceptualizado a la inteligencia como la capacidad intelectual que tienen las personas, se clasificaba a las personas de acuerdo a si estas eran capaces de resolver problemas intelectuales y de aprender con facilidad. Sin embargo, se fue dando significativos avances, así como también, investigaciones y teorías acerca del concepto de inteligencia.

En la actualidad podemos hablar que existe un sin número de inteligencias independientes entre sí y se encuentra en cada persona de acuerdo a ciertas características y habilidades personales, aspectos que nos hacen diferentes y únicos.

De acuerdo a lo mencionado se puede inferir que es a través de la inteligencia predominante en cada persona y quizá sin percibirlo está inteligencia predominante ayuda a la persona en su desenvolvimiento en diferentes ámbitos y campos.

Para la presente investigación se toma como eje central la teoría de las inteligencias múltiples, las mismas que según Howard Gardner (1998). son ocho, la inteligencia lingüística, inteligencia lógico matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia natural.

El propósito de la presente investigación es conocer cuál es la percepción que tienen estudiantes y docentes de la Universidad Pública de El Alto acerca las características que tiene una persona inteligente, por tal motivo los objetivos planteados son los siguientes:

## Objetivos

- Conocer la percepción acerca del concepto de inteligencias múltiples de docentes y estudiantes de la Universidad Pública de El Alto.
- Identificar el tipo de inteligencias múltiples que predomina de acuerdo al sexo de los estudiantes y docentes de la universidad Pública de El Alto.
- Describir el tipo de inteligencias múltiples que predomina en estudiantes y docentes de la Universidad Pública de El Alto.

## Marco Teórico

### Definición de percepción

La percepción es un proceso activo donde la persona construye su propio esquema informativo de los eventos y acontecimientos del medio que le rodea. Es decir, que la persona puede rechazar, recibir, interpretar, contrastar y comprender toda la información que proviene de sus propias experiencias y vivencias, las mismas que después de un proceso cognitivo adquieren cierto valor y significado. Para la presente investigación de la percepción de las múltiples inteligencias se quiere conocer cuáles son las características que se atribuyen a la persona inteligente.

### Definición de Inteligencia

Según David Wechsler (1967). "La inteligencia es la capacidad global de actuar con un propósito de pensar racionalmente y de enfrentarse de manera afectiva con el ambiente".

Gardner H. (1995). define la inteligencia como "la capacidad para resolver problemas cotidianos. La capacidad



para generar nuevos problemas para resolver. La capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural”.

En la presente investigación definiremos a la inteligencia como: “el uso de las capacidades y habilidades para asimilar, guardar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas. Así mismo, la inteligencia es el potencial de cada persona, la habilidad y capacidad del sujeto en ciertas áreas y van más allá de la capacidad de analizar, pensar racionalmente, la capacidad de juzgar, de formar conceptos y de comprenderlos, nos referimos a las aquellas habilidades artísticas, musicales, kinestésicas y sociales”.

### Inteligencias Múltiples

Una crítica importante a las pruebas de Coeficiente intelectual (CI) es que se concentran casi por completo en capacidades que son útiles en la escuela, pero no evalúan otros aspectos importantes de la conducta inteligente, como es sentido común, las

habilidades sociales, la creatividad y el autoconocimiento. Estas habilidades, en las que pueden destacarse algunos niños, en su vida posterior pueden adquirir tanta o más importancia.

### Teoría de Gardner de las inteligencias múltiples

En su opinión las pruebas convencionales solo tocan tres inteligencias: lingüística, lógico-matemático y en cierta medida la espacial. Las otras cuatro que no se reflejan en las puntuaciones de coeficiente intelectual son: musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Por último, se agregó a su lista original una octava inteligencia: la naturalista. (Gardner, 1998).

Gardner (1995) evaluaría cada inteligencia de manera directa mediante la observación de sus productos y no a través de pruebas estandarizadas. Por ejemplo, para monitorear la capacidad espacial, el examinador podría ocultar un objeto de la vista de un niño de un año, a uno de seis le pediría que armara un rompecabezas y a un preadolescente le daría un cubo Rubik.

**Tabla 1. OCHO INTELIGENCIAS, DE ACUERDO CON GARDNER (1998).**

| ÁREAS                | DEFINICIÓN                                                                                      | ÁREAS DE ACCIÓN                                 |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| LINGÜÍSTICA          | CAPACIDAD PARA USAR Y ENTENDER LAS PALABRAS Y LOS Matices DEL SIGNIFICADO.                      | REDACCIÓN, CORRECCIÓN, TRADUCCIÓN               |
| LÓGICO-MATEMÁTICO    | CAPACIDAD PARA MANIPULAR NÚMEROS Y RESOLVER PROBLEMAS LÓGICOS.                                  | CIENCIA, NEGOCIOS, MEDICINA                     |
| ESPACIAL             | CAPACIDAD PARA ORIENTARSE EN UN ENTORNO Y JUZGAR LAS RELACIONES ENTRE LOS OBJETOS EN EL ESPACIO | ARQUITECTURA, CARPINTERÍA, PLANEACIÓN URBANA    |
| MUSICAL              | CAPACIDAD PARA PERCIBIR Y CREAR PATRONES DE TONO Y RITMO.                                       | COMPOSICIÓN Y CONDUCCIÓN MUSICAL                |
| CORPORAL-KINESTÉSICA | CAPACIDAD PARA MOVERSE CON PRECISIÓN.                                                           | DANZA, ATLETISMO, CIRUGÍA                       |
| INTERPERSONAL        | CAPACIDAD PARA ENTENDER Y COMUNICARSE CON LOS OTROS                                             | ENSEÑANZA, ACTUACIÓN, POLÍTICA                  |
| INTRAPERSONAL        | CAPACIDAD PARA ENTENDERSE UNO MISMO                                                             | CONSEJERÍA, PSIQUIATRÍA, LIDERAZGO              |
| NATURALISTA          | CAPACIDAD PARA DISTINGUIR LAS ESPECIES Y SUS CARACTERÍSTICAS                                    | CACERÍA, PESCA, AGRICULTURA, JARDINERÍA, COCINA |

Fuente: Gardner (1993-1998)



## Metodología

### Diseño

El tipo de diseño del presente estudio es trasversal descriptivo, puesto que recolecto los datos en un solo momento y en un tiempo único. Hernández & Sampieri 2015.

### Muestra

El tipo de muestra es no probabilista porque está conformada por estudiantes y docentes, hombres y mujeres de la Universidad Pública de El Alto.

Específicamente se entrevistó a 60 docentes, 19 del sexo femenino y 41 del sexo masculino y 101 estudiantes; 65 del sexo femenino y 36 del sexo masculino.

La población total de la presente investigación es de 161 personas. 84 personas del sexo femenino y 77 personas del sexo masculino.

### Técnicas e instrumentos

Se realizó una entrevista con dos únicas

preguntas abiertas con relación a el concepto de inteligencia y aquellas características que se piensa que tiene una persona inteligente. Pregunta uno ¿Qué es la inteligencia? Y pregunta 2 ¿Cómo es una persona inteligente?

## Análisis e interpretación de resultados

Por la similitud de las respuestas emitidas por la población de estudio en las dos preguntas y para evitar repeticiones, el presente análisis de resultados se realizó uniendo las dos preguntas, es por tal motivo que la frecuencia por repetición es alta como se muestra en la Tabla 3 y en los cuadros 1, 2, 3 y 4 de datos cualitativos. Además, de tratarse de preguntas abiertas, donde las respuestas son de origen cualitativo.

Entonces para tener resultados coherentes y de acuerdo a los objetivos de la investigación se realizó el análisis según frecuencia de repetición, es decir, las respuestas que fueron mencionadas en varias ocasiones por las distintas personas de la población entrevistada.

**Tabla 2. MUESTRA**

| MUESTRA     | FEMENINO | MASCULINO | TOTAL | %    |
|-------------|----------|-----------|-------|------|
| DOCENTES    | 19       | 41        | 60    | 37%  |
| ESTUDIANTES | 65       | 36        | 101   | 63%  |
| TOTAL       | 84       | 77        | 161   | 100% |

Fuente: Elaboración propia.



**CUADRO 1. DATOS CUALITATIVOS DE 36 ESTUDIANTES VARONES**

| ÁREAS                | RESPUESTAS                                                                             | CANTIDAD       |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Lingüística          | Da a conocer lo que piensa "sabe expresarse".                                          | 15<br>11       |
| Lógico Matemático    | Escucha atentamente y que se hace entender.                                            | 40<br>33<br>29 |
| Espacial             | Creación de ideas e instrumentos útiles<br>Persona creativa<br>Persona innovadora      | 28<br>9<br>6   |
| Musical              | Persona con habilidades música y canto                                                 | 2              |
| Corporal-kinestésica | Persona con habilidades manuales y danza                                               | 1              |
| Inter-personal       | Entender y desenvolverse en su medio<br>Interpreta la realidad<br>Persona extrovertida | 12<br>11<br>5  |
| Intra-personal       | Persona que actúa por sí mismo<br>Persona sociable                                     | 14<br>6<br>19  |
| Naturalista          | Persona ordenada y disciplinada                                                        | 4              |

Resultados según frecuencia de repetición

**CUADRO 2. DATOS CUALITATIVOS DE 65 ESTUDIANTES MUJERES**

| ÁREAS                | RESPUESTAS                                                                             | CANTIDAD       |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Lingüística          | Da a conocer lo que piensa "sabe expresarse".                                          | 12<br>15       |
| Lógico Matemático    | Escucha atentamente y que se hace entender.                                            | 45<br>39<br>20 |
| Espacial             | Creación de ideas e instrumentos útiles<br>Persona creativa<br>Persona innovadora      | 20<br>11<br>6  |
| Musical              | Persona con habilidades música y canto                                                 | 1              |
| Corporal-kinestésica | Persona con habilidades manuales y danza                                               | 1              |
| Inter-personal       | Entender y desenvolverse en su medio<br>Interpreta la realidad<br>Persona extrovertida | 6<br>1<br>3    |
| Intra-personal       | Persona que actúa por sí mismo<br>Persona sociable                                     | 18<br>10<br>30 |
| Naturalista          | Persona ordenada y disciplinada                                                        | 8              |

Resultados según frecuencia de repetición



**CUADRO 3.DATOS DE 31 DOCENTES VARONES**

| ÁREAS                | RESPUESTAS                                                                                                                                                                                                                                                         | CANTIDAD                     |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Lingüística          | Un buen orador<br>Versátil, expresa sus ideas.<br>Escucha atentamente y que se hace entender.                                                                                                                                                                      | 9<br>5<br>7                  |
| Lógico Matemático    | Capacidad intelectual (conocimiento elevado y habilidad en el estudio).<br>Conocimientos adquiridos por la experiencia<br>Capacidad de resolver problemas y tomar decisiones.                                                                                      | 34<br>28<br>30               |
| Espacial             | Persona productiva, innovadora y creativa.                                                                                                                                                                                                                         | 7                            |
| Musical              | Persona con capacidades artísticas                                                                                                                                                                                                                                 | 2                            |
| Corporal-kinestésica | -----                                                                                                                                                                                                                                                              | -----                        |
| Inter-personal       | Poco sociables, les cuesta adaptarse<br>Sociables, facilidad de hacer amigos.                                                                                                                                                                                      | 2<br>3                       |
| Intra-personal       | Equilibrio personal, para ser feliz<br>Son siempre positivos.<br>Son tajantes no les gusta fallar<br>Personas que no tienen límites<br>Persona excesivamente responsable.<br>Persona con virtudes y valores éticos (Educado, humilde. Tranquilo, amable, honesto). | 25<br>3<br>2<br>1<br>2<br>17 |
| Naturalista          | Persona ordenada<br>Persona que cumple las reglas y se adapta                                                                                                                                                                                                      | 2<br>1                       |

Resultados según frecuencia de repetición

**CUADRO N° 4. DATOS 19 DOCENTES MUJERES**

| ÁREAS                | RESPUESTAS                                                                                                                                                                                                                                         | CANTIDAD                      |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Lingüística          | Un buen orador<br>Versátil, expresa sus ideas.<br>Escucha atentamente y que se hace entender.                                                                                                                                                      | 5<br>4<br>15                  |
| Lógico Matemático    | Capacidad intelectual (conocimiento elevado y habilidad en el estudio).<br>Conocimientos adquiridos por la experiencia<br>Capacidad de resolver problemas y tomar decisiones                                                                       | 13<br>15<br>10                |
| Espacial             | Persona productiva, innovadora y creativa                                                                                                                                                                                                          | 5                             |
| Musical              | Persona con capacidades artísticas                                                                                                                                                                                                                 | 1                             |
| Corporal-kinestésica | ----                                                                                                                                                                                                                                               | ---                           |
| Inter-personal       | Poco sociables, les cuesta adaptarse<br>Sociables, facilidad de hacer amigos                                                                                                                                                                       | 2<br>5                        |
| Intra-personal       | Equilibrio personal, para ser feliz.<br>Son siempre positivos.<br>Son tajantes no les gusta fallar.<br>Personas que no tienen límites.<br>Persona excesivamente responsable.<br>Persona con virtudes y valores éticos (Educado, humilde, honesto). | 14<br>3<br>1<br>2<br>17<br>10 |
| Naturalista          | Persona ordenada.<br>Persona que cumple las reglas y se adapta                                                                                                                                                                                     | 2<br>1                        |

Resultados según frecuencia de repetición

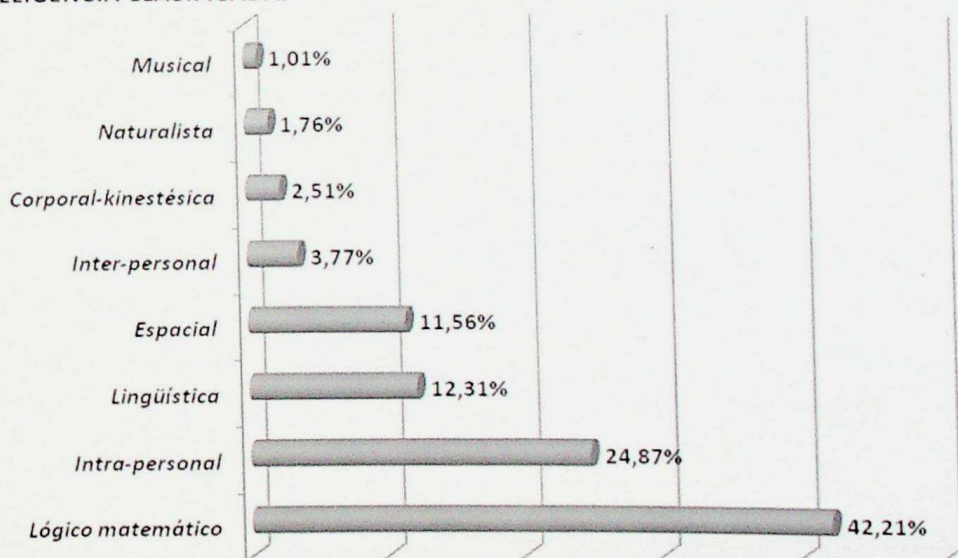


**Tabla 3. COMPARATIVA DE FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE RESPUESTAS SEGÚN EL ÁREA DE INTELIGENCIA CLASIFICADA**

|                      |     |         |
|----------------------|-----|---------|
| LÓGICO MATEMÁTICO    | 336 | 42,21%  |
| INTRA-PERSONAL       | 198 | 24,87%  |
| LINGÜÍSTICA          | 98  | 12,31%  |
| ESPACIAL             | 92  | 11,56%  |
| INTER-PERSONAL       | 30  | 3,77%   |
| CORPORAL-KINESTÉSICA | 20  | 2,51%   |
| NATURALISTA          | 14  | 1,76%   |
| MUSICAL              | 8   | 1,01%   |
| TOTAL                | 796 | 100,00% |

Fuente: Elaboración propia.

**GRÁFICO 1. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE RESPUESTAS SEGÚN EL ÁREA DE INTELIGENCIA CLASIFICADA.**



Fuente: Elaboración propia.

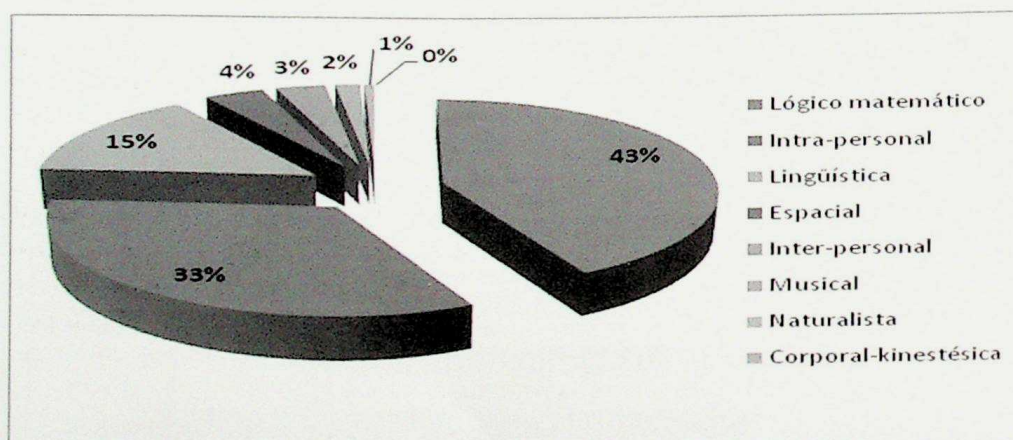
La **Tabla2** y el **Gráfico3**. Muestran la distribución de las respuestas dadas sobre el concepto de inteligencia y clasificadas en alguno de los tipos de inteligencias múltiples de Howard Gardner, de un total de 161 personas consultadas, el total de las respuestas emitidas fue de 796, de las cuales de forma general el 42.2% de las respuestas obtenidas de los participantes están relacionadas con el tipo de inteligencia que Gardner considera lógico –matemático, el 24.8% relaciona sus respuestas con la inteligencia de tipo intra-personal. De menor consideración están las respuestas que están relacionadas con las inteligencias lingüística y espacial (12.3% y 11.5%respectivamente)y las restantes respuestas por su bajo porcentaje de frecuencia, se pueden considerar, poco típicas de la población consultada y se relacionan con los tipos de inteligencia inter-personal, corporal-kinestesica, naturalista y musical.



**Tabla 4. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE RESPUESTAS SEGÚN EL ÁREA DE INTELIGENCIA CLASIFICADA POR CARGO (DOCENTES Y ESTUDIANTES).**

| AREA                 | FEMENINO | MASCULINO | FEMENINO% | MASCULINO% |
|----------------------|----------|-----------|-----------|------------|
| LÓGICO MATEMÁTICO    | 104      | 232       | 41%       | 43%        |
| INTRA-PERSONAL       | 58       | 140       | 23%       | 26%        |
| ESPACIAL             | 37       | 55        | 15%       | 10%        |
| LINGÜÍSTICA          | 32       | 66        | 13%       | 12%        |
| NATURALISTA          | 8        | 6         | 3%        | 1%         |
| CORPORAL-KINESTÉSICA | 7        | 13        | 3%        | 2%         |
| INTER-PERSONAL       | 4        | 26        | 2%        | 5%         |
| MUSICAL              | 1        | 7         | 0%        | 1%         |
| TOTAL                | 251      | 545       | 100%      | 100%       |

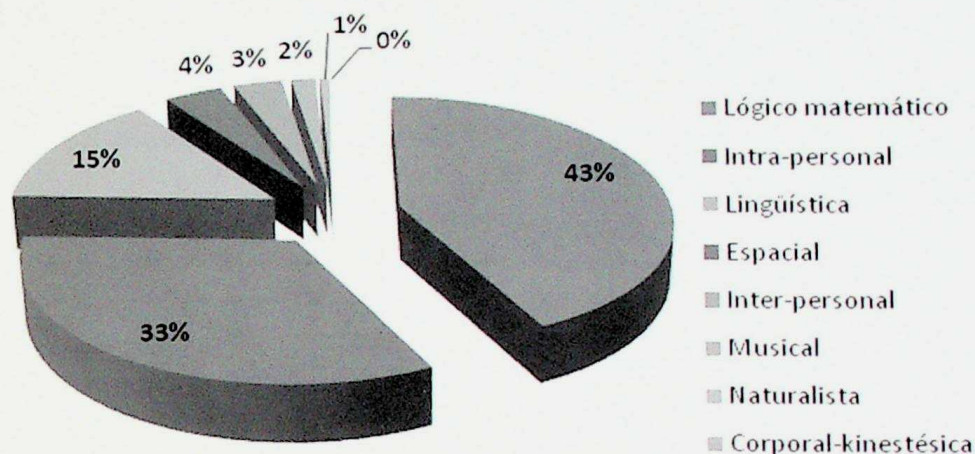
Gráfico 2. Comparativa de porcentaje de respuestas según el área de inteligencia clasificada por docentes.



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4 y el Gráfico 2. Muestran la distribución de las respuestas dadas sobre el concepto de inteligencia y clasificadas en alguno de los tipos de inteligencias múltiples de Howard Gardner entre los participantes Docentes del estudio, de un total de 161 personas consultadas, el total de las respuestas emitidas fue de 491, de las cuales el 43% de las respuestas obtenidas de las participantes están relacionadas con el tipo de inteligencia que Gardner considera lógico –matemático, el 33% relaciona sus respuestas con la inteligencia de tipo intra-personal. De menor consideración están las respuestas que están relacionadas con las inteligencias lingüística (15%) y las restantes respuestas por su bajo porcentaje de frecuencia, se pueden considerar poco típicas de la población de estudiantes consultada y se relacionan con los tipos de inteligencia y espacial inter-personal, musical y naturalista.





Fuente: Elaboración propia.

**La Tabla 4 y Gráfico7.** Muestran la distribución de las respuestas dadas sobre el concepto de inteligencia y clasificadas en alguno de los tipos de inteligencias múltiples de Howard Gardner entre los participantes docentes del estudio, de un total de 161 personas consultadas, el total de las respuestas emitidas fue de 305, de las cuales el 42% de las respuestas obtenidas de los participantes están relacionadas con el tipo de inteligencia que Gardner considera lógico-matemático. De menor consideración están las respuestas que están relacionadas con las inteligencias de tipo intra-personal(20%), espacial (16%) y lingüística (11%) y las restantes respuestas por su bajo porcentaje de frecuencia, se pueden considerar poco típicas de la población de estudiantes consultados y se relacionan con los tipos de inteligencia inter-personal, corporal-kinestesica, naturalista y musical.

## Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos acerca de la percepción del concepto de inteligencia de los docentes y estudiantes de la Universidad Pública de El Alto, se puede aseverar lo siguiente:

- La idea de inteligencia que tiene la población de estudio en mayor porcentaje es que la persona inteligente es aquella que tiene un elevado coeficiente intelectual, se la describe como aquella persona capaz de solucionar problemas matemáticos, entiende la materia con facilidad y es buen alumno, aspectos

que se relacionan con el área lógico matemático de la teoría de Gardner.

- Una segunda área que tiene un bajo porcentaje con relación a la anterior área es el área intra-personal, mencionando que son personas excesivamente responsables, capaces de decidir por sí mismos, tajantes, con equilibrio personal, son positivos y con valores morales (respetuosos, humildes, honestos).
- En menor porcentaje se encuentra aquellas habilidades lingüísticas y espaciales.



En cuanto al área lingüística se refieren a que son personas inteligentes aquellas personas que tiene facilidad de palabra, que saben convencer a las personas, entienden con facilidad y dan a conocer lo que piensan.

Con relación al área espacial, dan a conocer que son personas creativas y con habilidades para crear nuevas cosas e innovar.

- Por otro lado, las áreas interpersonal, natural, musical y corporal Kinestésico, son áreas que por lo general recibieron porcentajes muy bajos y poco significativos.

- En cuanto a los resultados de acuerdo a sexo no se encontraron diferencias significativas, es decir, que tanto hombres como mujeres consideran que aquella persona inteligente es aquella que tiene un elevado coeficiente intelectual, que son responsables de carácter fuerte para salir adelante con valores personales, además de ser creativas, aspectos que corresponden a lo que Gardner menciona como áreas Lógico matemático, Intra-personal y espacial. Las otras áreas son consideradas en porcentajes bajos.

- De acuerdo a la comparación de los resultados obtenidos de los estudiantes y docentes, ambos grupos relaciona a la persona inteligente con las áreas lógico-matemático e intra-personal, es decir persona con coeficiente intelectual alto y que por lo general que se desenvuelve bien a nivel académico y personal.

En cuanto a los resultados con menor porcentaje, los docentes consideran al área lingüística de Gardner es un aspecto importante en una persona inteligente, es decir, que tenga facilidad de palabra y capacidad de poder expresar ideas y pensamientos. En cambio, los estudiantes

priorizan el área espacial (capacidad de productiva y creativa) y luego mencionan con menor porcentaje, el área lingüística. Las otras áreas Inter-personal, musical, naturalista y corporal-kinestésica, tanto en docentes y estudiantes presentan porcentajes bajos y poco significativos.

## Discusión

Inicio la presente discusión con la siguiente frase "podemos ignorar las diferencias y suponer que todas nuestras mentes son iguales, o podemos aprovechar estas diferencias" H. Gardner (2006).

A pesar que la teoría de las múltiples inteligencias nace en los años ochenta, aun ahora en la educación actual nos cuesta ponerlas en práctica y considerar a las personas no solo en función a una inteligencia, sino más bien, a ocho tipos diferentes de inteligencias. Quizá este aspecto nos haga preguntarnos, que aquella persona que no es considerada inteligente en los estudios, sin duda tiene otra inteligencia que también debe valorarse y explotarse.

A nivel educativos profesores y docentes tenemos el reto de poder considerar en nuestro plan de trabajo dichas inteligencias, aún más ahora que el Dr. Howard Gardner en el año 2006 introdujo una novena Inteligencia aún no confirmada, que es la inteligencia existencial, la misma que suponemos sabremos en sus nuevas investigaciones y publicaciones.

Por otro lado, nos encontramos en un ámbito académico y esta variable puede ser una de las principales causas de los resultados obtenidos, pero también, es importante considerarlos o tomarlos en cuenta.



Se recomienda contrastar la presente investigación con otras investigaciones acerca de las múltiples inteligencias.

## **Referencias Bibliográficas**

- Gardner, Howard (1999), "Estructuras de la mente, La teoría de las inteligencias múltiples" (Tercera reimpresión), Bogotá D.F. Colombia.

-Hernández, Sampieri, Roberto y col. (1998), "Metodología de la investigación"(2° edición), McGraw-Hill interamericana editores, México D.F.

- Wood, Gordon (2005), "Fundamentos de la investigación Psicológica" (2° edición), Editorial Trillas, México D.F.







# *ENSAYOS*



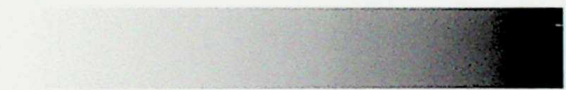




# EPISTEMOLOGÍA ANDINA SUBYACENTE EN LAS INVESTIGACIONES DENTRO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

## ANDEAN EPISTEMOLOGY UNDERLYING IN THE INVESTIGATIONS INSIDE OF THE SOCIAL SCIENCES

---



*Abdón Carlos Zárate Fabián<sup>1</sup>*  
*Docente de la Carrera de Psicología*

### Resumen

---

La epistemología al realizar una evaluación de la ciencia está obligada a revisar los procedimientos metodológicos aplicados en cada una de las investigaciones; así la fertilidad del trabajo epistemológico esta en visualizar los aportes más importantes que se realizan en cuanto a procedimientos gnoseológicos en las ciencias sociales. El trabajo metódico sobre un número limitado de investigaciones puede permitirnos plantear algunas ideas originales sobre la epistemología.

**Palabras clave:** Epistemología andina, metodología, ciencia.

### Abstract

---

The epistemology when carrying out an evaluation of the science is forced to revise the methodological procedures applied in each one of the investigations; this way the fertility of the work epistemology this in visualizing the most important contributions that are carried out as for procedures gnoseologics in the social sciences. The methodical work on a limited number of investigations can allow us to outline some original ideas on the epistemology.

**Key Words:** Andean epistemology, methodology, science.

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología - UPEA.



## Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo generar una teoría epistemológica andina desde la evaluación metodología científica que se genera en el estudio de la realidad andina. El estudio pretende desentrañar las características teóricas y metodológicas que subyacen a cada una de las producciones científicas desarrolladas por diferentes especialistas de la realidad andina, en las áreas de las ciencias sociales. La búsqueda de una teoría epistemológica desde el mundo andino es posible si nos acercamos a las investigaciones originales existentes, a través de los intelectuales estudiosos de los temas indígenas.

Nuestra hipótesis es que la producción intelectual sobre la realidad andina manifiesta formas metodológicas y teóricas propias en la construcción de saberes y conocimientos que permiten desarrollar una epistemología andina; tarea que es posible a través del análisis de contenido sobre la producción intelectual de diferentes autores que han aportado con investigaciones desde las ciencias sociales dentro de Bolivia.

## Desarrollo temático

### ¿Que es la epistemología?

La filosofía de la ciencia ha tenido un desarrollo prolífico a través de la historia. Inicialmente, la definición de epistemología remite a la palabra *episteme*, usada por los griegos desde los orígenes de la sabiduría y la cultura, aproximadamente siete siglos antes de Cristo. La epistemología ha sido desde sus orígenes, la disciplina que ha estudiado la ciencia o podríamos decir también las ciencias.

Para Mario Bunge (1980), la epistemología es la filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Puesto que el método científico es la manera de conducir investigaciones científicas, no puede aprenderse separadamente de éstas. Se va dominando el método a medida que se va haciendo investigación original. Lo que sí puede hacerse, una vez aprehendido es analizarlo. Este análisis del método científico es una parte importante aunque poco voluminosa de la filosofía de la ciencia o epistemología. La mejor manera de efectuarlo es sobre la base de casos particulares tomados de la historia de la ciencia o, aún mejor, de la ciencia contemporánea.

Feliciano Gutiérrez (2000), considera que es la ciencia de los métodos y la validez del conocimiento. Implica deslindar el conocimiento científico del que no lo es y analizar la validez de la metodología empleada para obtener los conocimientos pretendidamente científicos. Hay epistemologías internas a la ciencia y epistemologías externas a la ciencia. La más importante es la interna, referida a categorías, conceptos, métodos, hipótesis, leyes y principios. La epistemología externa, tiene que ver con el lenguaje científico.

Para Roberto Agreda (2012), estudia la posibilidad, origen, valor y límites del conocimiento humano. En este sentido, se identifica con la doctrina o teoría del conocimiento, con la *gnoseología* y la *lógica*. Epistemología trata de la posibilidad del conocimiento seguro, cierto, y de su validez universal. El término se aplica principalmente a la discusión de los fundamentos, valor y legitimidad de los conocimientos científicos. Su uso contemporáneo indica que la epistemología es un tanto



teoría del conocimiento como una teoría fundamental de la ciencia.

Entre las más sistemáticas definiciones debemos considerar a Raúl Eid (2007), para quien la epistemología analiza las teorías de la ciencia y estudia las diferentes condiciones de los conocimientos objetivos o verdaderos. La epistemología cobra importancia actual no sólo porque pretende establecer las condiciones del conocimiento válido, sino, ante todo, porque hace un desmonte crítico de las teorías científicas, hace un análisis del método científico y asegura la exactitud del conocimiento. Como teoría del conocimiento, la epistemología trata de responder a su posibilidad, origen, esencia y formas, y determinar un criterio válido para la objetividad del conocimiento. Un conocimiento que está compuesto por cuatro elementos:

- [A] El sujeto que conoce
- [B] El objeto conocido
- [C] La operación misma de conocer
- [D] El resultado obtenido

Fuente: Raúl Eid, 2007.

En el conocimiento se hallan frente a frente la conciencia y el objeto, el sujeto y el objeto. El conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro. El dualismo del sujeto y objeto pertenece a la esencia del conocimiento. La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto para un sujeto. Ambos, sólo son lo que son en cuanto son para el otro. La función del sujeto consiste en aprehender al objeto, la del objeto en ser aprehensible por el sujeto. El sujeto se pone en contacto con el objeto y obtiene una información acerca del mismo. Cuando existe congruencia o adecuación entre el objeto y la representación interna

correspondiente, entonces se construye una verdad.

Adiferencia de las precedentes, el enfoque epistemológico andino de Juan José Bautista (2010), se caracteriza porque la epistemología debe ser entendida como el problema del "pensar", que consiste en problematizar el cómo se piensa la "realidad". Esto es evaluar el mismo proceso de generación de conocimiento en una realidad determinada. Conocer la naturaleza es conocer el espíritu de la misma, conocerla desde el punto de vista del mundo andino-amazónico, es decir conocerla como Pachamama, como Madre Naturaleza, o sea como sujeto. Este conocimiento sería para nosotros fundamental a la hora de conocer el espíritu de nuestros pueblos, que es aquello que explicaría por qué somos como somos, pero como comunidad de pueblos y naciones. Desde este nuevo planteamiento se construye la siguiente relación cognoscitiva:

- [A] Sujeto que conoce dialógicamente
- [B] Sujeto que es conocido o Pachamama
- [C] Develación del espíritu de la naturaleza
- [D] Comunidad del conocimiento

Fuente: Elaboración propia.

Para reafirmar esta postura, el filósofo andino Josef Estarmann (1998), nos plantea la necesidad de comprender a la epistemología como el estudio de la ciencia producida en la realidad andina. La ciencia andina es vista como el conjunto de la sabiduría colectiva acumulada y transmitida a través de las generaciones pasadas a las nuevas.

Estas últimas reflexiones nos retrotraen a la raíz misma de la epistemología. Es decir, a la etimología de la palabra que viene del griego episteme, como 'conocimiento' y logos como 'teoría'. Siendo así que, la epistemología se



constituye en una rama de la filosofía que trata los problemas del conocimiento. La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado en el que cada una resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido, dicho en otras palabras, su objetivo es dilucidar en qué consiste el acto de conocer, cual la esencia del conocimiento, cual es la relación cognitiva entre el hombre y la realidad (Eid, 2007: 11). En suma, nuestra tarea debe ser comprender cuales son las notas del conocimiento en el mundo andino.

## Metodología

El presente estudio utiliza la metodología cualitativa, pues busca comprender la perspectiva de los escritores, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández y otros, 2010).

Dentro del enfoque cualitativo se sigue el diseño de investigación de la teoría fundamentada, que nos provee un sentido de comprensión de la totalidad del pensamiento del objeto, sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado. El desarrollo teórico se apoya en los procedimientos que permiten revelar las causas del conocimiento entre los procesos y fenómenos de la realidad que por lo general no se pueden observar directamente. Los procedimientos teóricos generales son: análisis, síntesis, inducción, deducción, histórico y lógico.

La técnica de investigación es la investigación documental que se caracteriza por desarrollar una

indagación bibliográfica orientada a obtener información documental; se analizan y evalúan conceptos y teorías existentes (Tintaya, 2008). El proceso de fundamentación se respalda en el análisis de párrafos, conceptos, definiciones y aportaciones comprobadas de diferentes investigaciones, los cuales favorecen la sustentación del tema que estudiamos.

Por otro lado, utilizamos la técnica del análisis de contenido (Soria, 2013). Realizamos la tarea de ubicación de la bibliografía, revisión y lectura de documentos y selección, extracción y registro de esta información, así como de organización y disposición de estos datos para facilitar el trabajo de reflexión y producción de nuevos conocimientos. Pues, nuestras fuentes de investigación documental son bibliográficas y documentos manuscritos.

Los instrumentos como fichas de investigación y cuaderno de anotaciones nos facilitaron el registro de información.

Finalmente, recurrimos a la selección de una muestra de expertos de quienes identificamos las producciones intelectuales que hayan aportado significativamente a la comprensión de la realidad andina. Son 10 investigaciones que tienen reconocimiento social en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, los mismos tienen un respaldo institucional autorizado para considerarlos como aportes científicos a la comprensión de la temática andina.

## Resultados y discusión

Las ciencias sociales son todas las disciplinas que estudian el quehacer humano desde el ámbito social. Caracterización genérica de todas aquellas ciencias que de una u otra manera tiene por objeto la relación



interhumana, tal como se da en las relaciones que son objeto de estudio específico del Derecho, la Economía, la Educación, la Política, la Etnología, la Historia, la Sociología, entre otros, y que analizan de alguna manera la acción del hombre como conducta humana con sentido (Diccionario de Sociología, 2006). Refieren a toda producción humana que se orienta a mejorar la vida social.

Las ciencias sociales aplican metodologías específicas de investigación, las mismas que se enmarcan dentro de los procedimientos aceptados por la comunidad científica. Sin embargo, en el estudio sobre la realidad andina vemos que hay un surgimiento original en cuanto a procedimientos metodológicos que están determinados por sus objetos de estudios. Es así que, describimos textualmente los procedimientos utilizados por los intelectuales estudiosos de la realidad andina.

1.- Metodología andina en la investigación jurídica.- Sobre ciencia jurídica andina la investigación autorizada es sin duda La ley del ayllu. Práctica de la jach'a justicia y jisk'a justicia en comunidades aymaras (2000) realizado por Marcelo Fernández.

Nuestro autor nos plantea la necesidad de construir un método específico para abordar su temática de estudio.

Hacemos la reflexión y el ejercicio interpretativo aplicando particularmente las sabias epistemes de los mayores: el arte recatado del habla, la escucha y la humildad. De esta manera, seguimos el método aymara quipnayra, que consiste en ver el pasado y el presente como un todo integrado, matizado con las sugerentes aportaciones teóricas sobre nuestra temática, y fundamentalmente con la acción comunicativa de los hermanos de las marcas (Fernández, 2000: xxvii).

El enfoque asumido en la producción intelectual de nuestro investigador parte de la visión del pasado y del presente quipnayra que es una cosmología del pensamiento holístico. Para los indígenas es un fundamento implícito y explícito a la vez, que se encuentra en la memoria tradicional de los investigados, es pues, el procedimiento metodológico que requiere la capacidad de comprensión de la totalidad presente en la temática de estudio. Otras dimensiones que no pueden separarse son: lo público de lo privado, lo sobrenatural sobre lo natural, lo jurídico de lo ceremonial ritual, la sanción ética de la jurídica, lo intelectual de lo práctico, la familia de la comunidad. Es pues, una manera de ver la realidad de manera integral, evitando toda desintegración porque la unidad permite comprender el fenómeno de estudio de manera más cabal.

2.- Metodología andina en la investigación histórica.- Para el análisis de la historia andina tenemos la obra Jesús de Machaca: la marca rebelde 2 (1996) de Roberto Choque. Esta obra reconstruye sistemáticamente la sublevación y masacre de 1921, ocurrido en una de las comunidades andinas más tradicionales de nuestro país.

En la introducción de la obra descrita, Xavier Albó nos hace una aproximación metodológica de la investigación:

A nivel metodológico este trabajo se ha enriquecido mucho al combinar fuentes documentales y orales, con lo bueno y riesgoso de cada estilo, teniendo además en cuenta datos etnográficos contemporáneos.

Los documentos escritos suelen ser el resultado de la reflexión más meditada pero más fácilmente transmiten la perspectiva desde el poder y de los no aymaras, o en el mejor de los casos,



sólo la de las cúpulas directivas de los aymaras. En cambio, los testimonios orales provienen casi siempre de los sectores más populares. De esta forma documentos y testimonios se complementan (Albó, 1996: 11).

El trabajo investigativo privilegia el testimonio oral como metodología de recolección de datos, esto determinado por la misma característica de reconstrucción histórica requerida. Las fuentes primarias de esta investigación son personas que vivieron el hecho histórico, de los cuales es importante describir sus relatos históricos.

La historia oral que se cuenta en las comunidades indígenas no son huellas del pasado, son relatos actuales del pasado. Estos relatos se van transformando y enriqueciendo de generación en generación, adquiriendo nuevos significados, nuevos matices, adecuados a los contextos en los que se producen historiación. Así, con la colaboración de Esteban Ticona se presenta estos testimonios orales sobre la sublevación de 1921, los que sustentan las conclusiones históricas de nuestro investigador.

## 1921 CH'AXWAWI

TORIBIO CALLE.- Nayax uka suwliwashun timpux paqalq maraniyatwa, paqalq maranipinipachatwa, khä patankasktpi. Uka chuntaqull sataw uka lumankasktwa. Jall ukat uñtta, jaqinakapi aka pampa aka Uta Ñus sataw. Jall uka pampa uwijanak q'al anantanixa. Jall ukhat chana taykaxapisix: 'yasta, awra anchhichai iwij apararakistaniw waw', sas jachix, jachasiw. Jall ukat ukax ukaxiw, ukat 'anarxapchitaniy', sas na sirita jall ukawsa. Ukpï ñas uka suwliwashun timpux ukax, uñjpï ñas ukx" (Choque y Ticona, 1996: 276).

Es un extracto informativo que nos permiten presentar algunas características específicas: Al ser una información oral, el que es entrevistado manifiesta haber vivido esa experiencia directamente ese momento histórico. Es decir que estamos ante los mismos documentos de primera mano, los cuales difícilmente pueden desviarnos de nuestro tema de estudio.

Por otro lado, el relator es quien directamente informa de los hechos ocurridos en calidad de visualizador del hecho histórico. Cuando dice "suwliwashun timpux ukax, uñjpï" nos refiere a que su testimonio es un relato sobre la sublevación que el mismo lo vio de manera directa.

3.- Metodología andina en la investigación sociológica.- La investigación seleccionada es de la socióloga Silvia Rivera, Bircholas. Trabajo de mujeres: explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto (1996).

La investigación parte de la identificación de ferias comparables entre sí, identificando las ferias más conocidas y concurridas por la población. Se realizó la observación de la realidad, especialmente aquellos espacios donde se podía ubicar a vendedoras migrantes de las zonas rurales, las mismas que practican formas de organización tradicional de intercambio, especialmente el trueque y la reciprocidad de las unidades económicas.

Rivera hace notar que ella utiliza la etnografía con matices propios de la realidad andina, temática de estudio que requiere un abordaje especial. Por otro lado, hace uso de métodos y técnicas de investigación tradicionales como la observación, la entrevista, la encuesta



combinando con procedimientos metodológicos propios requeridos en el estudio de la realidad social andina.

Nuestro diseño de investigación partió de intentar comprender las características generales del universo bajo estudio mediante una encuesta de 2430 casos, para luego profundizar en el análisis a través de una submuestra de 50 casos, a los que se aplicaron diversos instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo. De este modo, se logró realizar un estudio en profundidad de sus comportamientos sociales, económicos y conyugales, para comprender diversos aspectos del funcionamiento de este tipo de negocios de base doméstica y familiar, en el contexto específico de la cultura aymara urbana de estas dos ciudades (Rivera, 1996: 81).

Podemos notar que hay una aplicación cuidadosa de métodos clásicos en la investigación sociológica con matices propios de la realidad andina. Es más, estamos seguros que cuando nos plantea realizar los "estudio en profundidad" sobre las prácticas comerciales andinas está haciendo referencia a la utilización de la memoria oral en la investigación etnográfica. Silvia Rivera, ya en otras investigaciones, plantea la necesidad de aplicar la investigación de la oralidad cuando se trata de temas propios de la comunidad andina. La entrevista en base al diálogo tendría según nuestra autora amplias virtudes en relación a las formas de investigación clásica.

La recolección de testimonios por hablantes nativos del aymara permite superar las brechas de comunicación habituales, pero además, la devolución sistemática de resultados permite que la 'fidelidad' de información recogida sea evaluada en términos de los intereses y percepciones internas de los comunarios

y dirigentes aymaras (Rivera, 1987: 58).

La aplicación de la entrevista con habitantes hablantes del idioma originario ya nos plantea una posibilidad de comprender cual las características de este modelo epistemológico de investigación. La validación de la información por los mismos investigados, nos habla ya de una constante retroalimentación con el aporte de los mismos sujetos en la investigación.

4.- Metodología andina en la investigación antropológica.- Analizamos la investigación Origen y constitución de la Wiphala (2003) del antropólogo Inka Waskar Chukiwanka. A través de este documento se ha podido reconstituir científicamente el símbolo de los indígenas: la Wiphala.

La investigación antropológica andina tiene su metodología, el mismo se va construyendo recurriendo a terminología que no es conocido en el ámbito académico tradicional.

Para esta investigación se aplicó la interpretación, a partir del Pachaqama (equilibrio orden), una forma de pensar y activar para explicar las hipótesis o respuestas. Como el Pachaqama es una orientación general y guía el Universo, en este caso teórico y práctico, nos ayudará con sus cuatro principios elementales del Pacha que son: espacio, tiempo, cuerpo y conducta. La Mitma, Tuma, Chhala y Tumpa, como son conductas del Pacha, que busca el equilibrio cósmico ante el intermitente Macha (desequilibrio, caos y desorden). Estos elementos nos ayudarán a comprender y descubrir sobre la verdad de la existencia simbólica e histórica de la Whiphala.

El estudio Pachaqamico (metódico) de los símbolos igualitarios en torno a la Wiphala, trata de su constatación y de



su presencia en los acontecimientos, al igual que su valoración societaria, cultural y comprensión de sus mensajes (Chukiwanka, 2003: iii).

Nuestro autor privilegia el conocimiento desde el Pacha que es el fundamento ontológico de la existencia andina, es pues la fuente desde donde se construyen las diferentes dimensiones de la realidad. La metodología del Pacha nos orienta a acercarnos a la verdad desde sus fundamentos, por lo que debe considerarse como la metódica general. Al mismo tiempo el Pachaqama es derivación de la Pacha, y que por la misma se presenta el equilibrio en el proceso investigativo. Es un procedimiento intelectual desde el cual el investigador hace su acercamiento a la temática de estudio.

5.- Metodología andina en la investigación psicológica.- El estudio de la personalidad indígena tiene en el tratado La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia (1999) de Fernando Montes, como uno de los trabajos serios sobre esta temática.

Para realizar una investigación de esta índole tiene que considerarse algunos elementos sustanciales que se presentan a manera de los postulados epistemológicos de fondo que subyacen esta investigación. Nuestro autor considera que para lograr una construcción de la personalidad aymara desde la psicología debe tenerse en cuenta los siguientes fundamentos:

- Trascender las engañosas apariencias externas para aprehender los rasgos esenciales, con su organización y dinámica internas. Ello implica acceder a las estructuras inconscientes que subyacen a la vida psíquica de este pueblo.
- Considerar globalmente el carácter

aymara en todas sus facetas, y comprenderlo dentro de las condiciones económicas, sociales y culturales en que se ha desarrollado en el pasado y en que se desenvuelve actualmente. Esto supone tomar en cuenta el proceso histórico en que se ha formado la personalidad colla, pues como bien dice Franz Boas, 'no basta saber cómo son las cosas sino cómo han llegado a ser lo que son'.

- Entender el carácter aymara desde la propia perspectiva aymara, vale decir, en el marco de su visión de mundo y a partir de la lógica y categorías conceptuales propias de su cultura (Montes, 1999: 22).

El estudio de la estructura de la personalidad considerando la totalidad de la cosmovisión andina es la propuesta metodológica de nuestro intelectual. La construcción de una lógica basada en categorías propias de análisis, son posibles recurriendo a estrategias técnicas propias de las comunidades andinas.

Los pueblos andinos emplean tres modelos simbólicos principales para representar y ordenar su realidad natural y social: los mitos (tiempo mítico), el espacio (ecológico, geográfico o sociopolítico), y el propio ser humano (prácticas sociales cotidianas). Se hace referencia a los mitos como relatos protagonizados por dioses, héroes o genios que encarnan los fenómenos naturales y que representan a la realidad social y natural de un pueblo; el espacio es la organización territorial, que tiene incidencias en el comportamiento sociopolítico de los indígenas; y lo humano, hace referencia a la conceptualización del ser humano como una unidad que tiene manifestaciones que sintetizan a la misma realidad en su composición organizativa.



6.- Metodología andina en la investigación económica.- La investigación sobre La cosmovisión y lógica en la dinámica socioeconómica de la feria/qhatu 16 de julio (2007) de Simón Yampara ha seguido un procedimiento concordante con el razonamiento y la lógica andina. Para ello se ha tomado el ciclo agropecuario que diseña y ordena el ritmo de trabajo comunitario, según el cual hay tiempos en los cuales se puede realizar más adecuadamente un proceso investigativo.

Yampara considera que la lógica andina está basada en el pensamiento axiomático del saber antepasado y actual. Todos los elementos de semillas, plantas, animales, gente, tiempo y otros factores que intervienen en el cultivo y su producción representan el espacio o campo de investigación.

Recolección de datos como materia prima:

**Tabla 1**

| <b>Término</b> | <b>Comprensión</b>                    | <b>Método</b>                          |
|----------------|---------------------------------------|----------------------------------------|
| Llamayu        | Cosecha de papa.                      | Obtención por recolección primaria.    |
| Tallma         | Rebusque de papa luego de la cosecha. | Obtención por rebusque complementario. |

La percepción del mundo por parte de los indígenas se puede graficar de la siguiente manera: El fenómeno aparece como la apariencia, donde lo material y lo espiritual se confunden, mientras que el noumeno se constituye en el trasfondo

en el que se manifiesta la verdadera realidad.

Diferenciando el mundo visible del mundo invisible tenemos que:

**Tabla 2**

| <b>Material<br/>(Visible)</b> | <b>Espiritual<br/>(Invisible)</b> |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| Animal                        | Jañachu                           |
| Vegetal                       | Japhara                           |
| Tierra                        | Pachamama                         |
| Cordillera                    | Achachila                         |
| Gente                         | Jaqi                              |



La parte visible en la actividad económica se patentiza en la producción-feria-fiesta. Dentro de ella está el trabajo, la energía física. Ese trabajo se hace a través de ayni/reciprocidad, mink'a/solidaridad, jayma/trabajo comunitario, jalanuqa/redistribución y se mueve además por la energía espiritual, es decir por las creencias de las comunidades andinas.

7.- Metodología andina en la investigación semiológica.- Revisamos El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes (2000) de Denise Arnold. El estudio semiótico del textil es un intento de ubicar los diferentes signos de su fabricación en relación con sus referentes en el mundo físico y conceptual. Es decir, el estudio de la producción textil debe ser comprendido en su relacionamiento con el ambiente en el cual se produce. Se ha identificado nuevas formas de almacenamiento de información en las comunidades que producen textiles a través de mecanismos tecnológicos propios.

La cuestión de tierras y su influencia en la conceptualización textual, salió a la luz mediante una investigación de la corriente hermenéutica del lenguaje: la interpretación y comprensión de los textos. Nos pusimos a trabajar en diferentes comunidades rurales del altiplano con el propósito de examinar algunas prácticas textuales basadas en los propios textos andinos, sobre todo el textil y el kipu (juntamente con aspectos de la matemática andina), pero también incluimos el estudio del rito, a modo de un texto, en su nexa con la cuestión de tierras. En cuanto a las maneras didácticas de transmitir el conocimiento de estas prácticas de una generación a otra, enfocamos los aspectos de género y generación, que nos exigían además examinar algunas técnicas orales de transmisión (cuentos, dichos, consejos)

en un conjunto complementario de prácticas textuales y textos andinos (Arnold, 2000: 13).

Se sistematizó las prácticas textuales y numéricas andinas, incorporándose al análisis del léxico andino de hebra y nudo, en la preparación del vellón, el hilar, el tejer y la hilografía como dinámicas propias de la creación textual andina. Al mismo tiempo se reconstruyo el término de texto (del latín textus) como un sentido de "hacer" y, más específicamente, "tejer". A través de esta definición se permitió construir la significación de "juntar", "entretejer o entrelazar", siendo que las potencialidades de la edificación de texto dan pie al tejido o hecho en red, práctica propia en las comunidades andinas.

8.- Metodología andina en la investigación lógica.- En la obra. Problemática lógico-lingüística de la comunicación social con el pueblo aymara (1982) de Iván Guzmán de Rojas se reconstruye el razonamiento en el ámbito andino. Para comprender la lógica andina no es suficiente la lógica aristotélica, sino la presentación de otra formas de estructura formal del pensamiento. Y es aquí que nos aclara que su estudio ha tenido el valioso aporte de otras formas de ordenamiento lógico, en especial del polaco Lukasiewicz, quien plantea una forma original de lógica alternativa:

Lukasiewicz se sirve de la técnica de tablas de verdad para definir sus funtores trivalentes a partir de los cuales le es posible formular de modo consistente los teoremas de la lógica modal. Para este fin, Lukasiewicz ha introducido los símbolos 1,  $\frac{1}{2}$  y 0 para los tres valores de verdad de su lógica trivalente...sirven de representación de los valores de verdad: 1=cierto, 0=falso y  $\frac{1}{2}$  el tercer valor de verdad equidistante entre ambos 'quizás



cierto y quizás falso' (Guzmán, 1982: 36).

Los funtores modales  $p(x)$  son los siguientes:

$x = 1 \ 0 \ -1$  enunciado amodal  
 $Nx = -1 \ 0 \ 1$  enunciado de negación  
 $F$   
 $Cx = 1 \ -1 \ -1$  enunciado de certidumbre  $V$   
 $Px = 1 \ 1 \ -1$  enunciado de posibilidad  $V/F$

El aporte científico de Iván Guzmán de Rojas es que ha demostrado que la lógica aymara es trivalente, no nada más que bivalente como la del español. Es decir, la sintaxis del idioma indígena revela una lógica "no aristotélica" porque no tiene solamente los dos valores de la lógica clásica occidental: verdadero y falso. Tiene tres: verdadero, falso e incierto. En observancia del principio de "tercero excluido", la lógica clásica sólo permite hacer inferencia a partir de premisas necesariamente verdaderas o falsas. En el siguiente razonamiento se evidencia esta estructura trinaría:

P. 1: Yapuchirinakax jayp'untapxiriwa 1  
 $= V$   
 P. 2: Inachi Mariyax yapuchiri saräni 0  
 $= V/F$   
 C.: Mariyax jayp'untchiniya 0  
 $= V/F$

9.- Metodología andina en la investigación de la sabiduría ancestral.- Las investigaciones realizadas por los intelectuales indígenas privilegian los métodos tradicionales de las comunidades andinas. Los conocimientos los adquieren en la práctica cotidiana, aprendiendo de los mayores quienes son considerados depositarios de la memoria de los pueblos. Podríamos decir que esta metodología se caracteriza por

su naturalidad, puesto que no existen universidades para este tipo de saberes, los mismos que son transmitidos en la Universidad de la vida.

La bibliografía que usamos los sabios y las sabias del Abya Yala son los colores y figuras de los textiles, las figuras hechas en las cerámicas, los colores del arco iris, las plantas, las flores de las plantas, los tonos de las músicas autóctonas, las aguas de las vertientes, las cascadas, las montañas, las piedras, los ríos, los lagos, el sol, la luna, las constelaciones de estrellas, los paisajes, el arte del espíritu de la naturaleza del cielo y la tierra, el arte de los sueños, el arte del cuerpo de los animales, el arte de los trabajos de animales, el idioma de los animales, el arte de la vegetación, los trabajos de agricultura y artesanías, y también la mente humana, los problemas sociales, las experiencias, las vivencias, todo leemos e interpretamos (Yujra, 2012: 86). La biblioteca de los sabios indígenas, esta pues, en la propia naturaleza donde se investiga para dar soluciones a los diferentes temas que permiten un desenvolvimiento adecuado de la sociedad andina, los ayllus. Estamos pues, ante la forma tradicional andina de acopio de información, que se caracteriza por su naturalidad.

10.- Metodología andina en la investigación filosófica.- En la obra Filosofía andina (1998) de Josef Estermann, se divide dos momentos en la tarea filosófica andina. Primero, cuando se habla de filosofía andina se refiere al conjunto de concepciones, modelos, ideas, categorías vividos por el hombre indígena, es decir, es la experiencia concreta y colectiva del hombre andino dentro de su universo; segundo, es la reflexión sistemática y metódica de esta experiencia colectiva, es decir, es la conceptualización y sistematización



de la sabiduría popular andina que está presente en el quehacer del sujeto andino.

La filosofía entendida como hermenéutica de textos filosóficos producidos en el pasado es una reflexión de segundo orden: la reflexión (interpretación textual) de la reflexión (interpretación conceptual) de la experiencia humana vivida (interpretación vivencial) (Estermann, 1998: 64).

Es decir, el procedimiento metodológico tradicional de recurrir a las fuentes de documentos escritos, es decir, el análisis teórico sobre lo documental no es posible en la realidad andina. Porque la interpretación conceptual de la experiencia vivida tiene como base y fuente ante todo a una experiencia ágrafa pero expresada por una serie de formas semiológicas no lingüísticas, en su

circunstancialidad física, social y psíquica del ser humano. La realidad práctica del andino presenta formas de propias de manifestación, que no se encontrará en libros, sino en la realidad misma.

## Conclusiones

En todas las investigaciones revisadas hemos podido identificar la tendencia hacia la generación de teoría científica original, construido sobre la combinación de metodologías clásicas y las metodologías alternativas surgidas en el mismo proceso investigativo. Es esta combinación creativa la que nos sugiere la necesidad de reconocer estas nuevas metodologías que surgen en el mismo proceso de inmersión a la realidad investigada.

**Figura 1. Metodología andina**



Fuente: Elaboración propia.

Se construye lo que nosotros llamamos una epistemología andina en la medida en que se combina inteligentemente los conocimientos universales con los conocimientos locales. Se construye un conocimiento que es decisivo para la constitución misma de ese conocimiento, a sabiendas que lo andino fue invisibilizado por los procedimientos

metodológicos de la ciencia clásica.

El trabajo de análisis epistemológico supera la simple enumeración de métodos de investigación existentes en las ciencias sociales; tiene la tarea de esclarecer los métodos alternativos existentes en las investigaciones científicas, que por más que no se encuentren en manuales



de investigación, han sido utilizados en el proceso de conocimiento de la realidad. Se ha podido identificar nuevos procedimientos metodológicos adecuados a la realidad estudiada, al mismo tiempo que se ha generado un lenguaje técnico propio de las ciencias sociales en el ámbito andino.

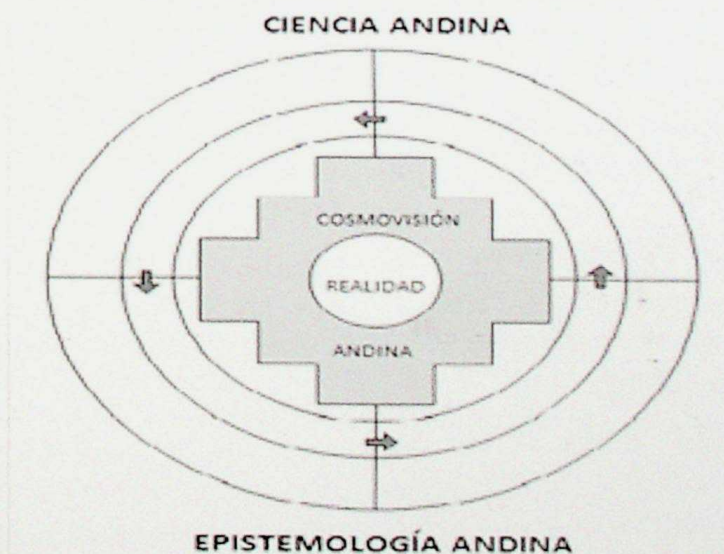
Analizar sobre el correcto uso de la metodología en la investigación, más allá de la simple recuperación de datos sobre la realidad, es una tarea epistemológica. Nuestro trabajo se ha enmarcado en, por un lado, reconocer los aportes científicos de los investigadores andinos y, por otro, identificar los procedimientos metodológicos utilizados en este proceso de investigación.

La producción científica tiene en la

práctica investigativa su correlato de realidad para producir este nuevo enfoque de investigación, que tiene sus matices propios, que sin embargo no deja de utilizar los métodos formales conocidos por las ciencias sociales. Las temáticas abordadas por los intelectuales estudiosos de temas andinos dentro de las ciencias sociales, son ciertamente originales para las ciencias sociales.

Se ha podido identificar la construcción de un lenguaje propio en la investigación científica andina. Categorías metodológicas como: pachaqama, amuyu, quipnaya, mito, llamayu, tallma, textil, uñjasa, aymara siwi, inachi, amawt'a, pacha son algunos de los términos técnicos con los que se ha recorrido un camino nuevo en la sistematización de los saberes andinos.

**Figura 2. Epistemología andina**



Finalmente, la epistemología andina se caracteriza por reflejar una ontología subyacente en la actividad práctica del indígena, desde donde se genera una cosmovisión andina que tiene como fundamento último la vida, como sustancia de la existencia de la totalidad. La vitalidad de la realidad andina permite concebir una relación

cognitiva de sujeto-sujeto, es decir permite comprender que la realidad tiene vida y que por consecuencia debe ser considerado como un sujeto, es decir como Pachamama. La relación vital del proceso cognitivo permite construir, al mismo tiempo, una concepción del conocimiento donde intervienen factores racionales, afectivos y volitivos,



los mismos que se sincronizan en la intuición de la realidad, procedimiento cognitivo propio de los sabios (amawt'as) de las comunidades andinas.

## Referencias bibliográficas

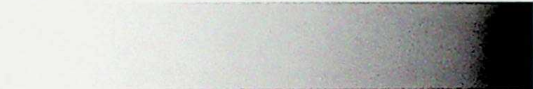
- Arnold, Denise (2000). *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA-ILCA.
- Bautista, Juan José (2012). *Hacia una descolonización de la ciencia social latinoamericana. Cuatro ensayos metodológicos y epistemológicos*. La Paz: Rincón Ediciones.
- Bunge, Mario (1983). *La investigación científica. Traducción de Manuel Sacristán*. 2ª Edición. México: Editorial Ariel S.A.
- Bunge, Mario (1985). *Epistemología*. 1ª Edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Choque, Roberto; Ticona, Esteban (1996). *Jesús de Machaca: La marka rebelde 2*. LaPaz: CIPCA/CEDOIN.
- Chuquiwanka, Inka Waskar (2003). *Origen y constitución de la wiphala*. La Paz, Bolivia: Fondo Editorial de los Diputados.
- Estermann, Josef (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Ecuador: AbyaYala Editing.
- Fernández, Marcelo (2000). *La ley del ayllu. Práctica de la jach'a justicia y jisk'a justicia en comunidades aymaras*. La Paz: PIEB.
- Guzmán de Rojas, Iván (1982). *Problemática lógico-lingüística de la Comunicación social con el pueblo aymara*. La Paz: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Hardman, Martha (2001). *Aymara. Compendio de estructura fonológica y gramatical*. 2ª Edición. La Paz, Bolivia: Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Montes, Fernando (1999). *La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymarases en la historia*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación/Secretaría Nacional para la Acción Social/Editorial Quipus.
- Rivera, Silvia (1996). *Bircholas. Trabajo de mujeres: explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto*. 2ª Edición. La Paz: Editorial Mama Huaco.
- Soria, Vitaliano (2013). *Guía práctica para la elaboración de proyectos y metodología de la investigación*. La Paz: CEFORPI/THOA
- Tintaya, Porfidio (2008). *Proyecto de investigación*. 1ª Edición. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.
- Yampara, Simón (2007). *La cosmovisión y lógica en la dinámica socioeconómica del qhatu/ feria 16 de julio*. La Paz: PIEB.
- Yujra, Carlos (Amawt'a) (2012) *¿Quiénes son los sabios y sabias ancestrales? Amawt'an lurawinakapa*. La Paz: s/e.



# DISTORSIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN LA ANOREXIA

## DISTORTION OF THE CORPORAL IMAGE IN ANOREXIA

---



Juan José Vargas Ortiz<sup>1</sup>  
jota2psycho@gmail.com

---

### Resumen

---

Se realizó una breve revisión sobre el trastorno de anorexia nerviosa, con el propósito de diferenciar un síntoma importante como lo es la distorsión de la imagen corporal de la alucinación visual y de la ilusión visual, con la finalidad de entender mejor la sintomatología y el trastorno en sí, para ello se dispuso de apoyo teórico relevante como lo es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales – 5 (DSM-5), y comparaciones teóricas con trastornos senso perceptivos, las cuales concluyen que las alucinaciones e ilusiones visuales no tienen las características necesarias para delimitarse como síntomas en la distorsión de la imagen corporal, son más relevantes para ello la baja autoestima y la insatisfacción con el propio cuerpo.

**Palabras clave:** Anorexia, distorsión de la imagen corporal, alucinación visual, ilusión visual.

### Abstract

---

A brief revision on the upset of nervous anorexia, in order to tell an important symptom apart came true as the distortion of the corporal image of the visual hallucination and of the visual illusion, with the purpose to understand better the symptomatology and the upset as such, for it is it you got ready of theoretic relevant support as the Manual is Diagnostic and Statistical of the Mental Disorders – 5 ( DSM 5 ), and theoretic comparisons with upsets senso perceptions, which conclude that hallucinations and visual illusions do not have the necessary characteristics to delimit like symptoms in the distortion of corporal image, low self-esteem and the dissatisfaction with the very body are more relevant for it.

**Key Words:** Anorexia, distortion of corporal image, visual hallucination, visual illusion.

---

<sup>1</sup> Docente de la Carrera de Psicología UPEA. Licenciado en Psicología por la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). Especialista en Psicología Clínica por la Universidad Católica Boliviana. Máster en Psicología de la Salud por la Universidad Católica Boliviana. Psicólogo Clínico del Hospital San Francisco de Asís (La Paz - Bolivia).



## Anorexia nerviosa

Es un trastorno altamente peligroso, con un alto índice de mortalidad, sus víctimas en su mayoría son mujeres jóvenes, en Bolivia aún no existe una estadística fidedigna que indique las edades en las que más se presenta, no obstante se sabe por información de otros países que las edades son de 13 a 19 años. Sin embargo también se sabe que en esta última década, también se incluyeron casos de varones jóvenes que tuvieron un diagnóstico de anorexia y bulimia.

Se encuentra dentro los trastornos alimentarios y de la ingestión de alimentos del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales – 5 (DSM-5), es un trastorno que se asocia con riesgos de salud física por la mala nutrición, por este motivo se convierte en un trastorno de alto riesgo para los pacientes que la padecen, vómitos, el uso de laxantes, diuréticos, enemas, son comunes en este trastorno, a la vez existe comorbilidad con trastornos depresivos, aislamiento social, desinterés por el sexo, insomnio, síntomas obsesivo – compulsivos, impulsividad y propensos al abuso de sustancias, entre los más destacados. (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Entre los factores de riesgo se encuentran la ansiedad y trastorno obsesivo compulsivo en la infancia están más predispuestos a desarrollar anorexia en la vida adulta, las familias y sociedades donde se aprecian las figuras atléticas y delgadas; los familiares de primer grado que tienen el trastorno, trastornos bipolares, depresivos, tienen riesgo de tener anorexia (APA, 2013).

## Síntomas principales

A continuación se presentan los síntomas

principales con los cuales se debe realizar el diagnóstico de la anorexia, no se incluyen los especificadores por no ser pertinentes al tema:

A. Restricción de la ingesta energética en relación con las necesidades, que conduce a un peso corporal significativamente bajo con relación a la edad, el sexo, el curso del desarrollo y la salud física. Peso significativamente bajo se define como un peso que es inferior al mínimo normal o, en niños y adolescentes, inferior al mínimo esperado.

B. Miedo intenso a ganar peso o a engordar, o comportamiento persistente que interfiere en el aumento de peso, incluso con un peso significativamente bajo.

C. Alteración en la forma en que uno mismo percibe su propio peso o constitución, influencia impropia del peso o la constitución corporal en la autoevaluación, o falta persistente de reconocimiento de la gravedad del peso corporal bajo actual. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 191)

A partir de los criterios de diagnóstico, el propósito del trabajo será observar con detalle el criterio C, menciona la alteración de la percepción del propio peso, lo cual repercute en la imagen corporal que él paciente tiene de sí mismo.

La percepción y la importancia del peso corporal y la constitución están distorsionadas en estos individuos (Criterio C). Algunas personas sienten que tienen sobrepeso en general. Otras se dan cuenta de que están delgadas pero les preocupa que algunas partes de su cuerpo, particularmente el abdomen, las



nalgas y los muslos, están “demasiado gordos”. (APA, 2013, p. 340)

## **Distorsión de la imagen corporal**

Se entiende por distorsión a la deformación de imágenes, sonido, señales, etc., producida en su transmisión o reproducción (Real Academia Española, 2015), en este sentido la distorsión que la teoría hace alusión, se debe a que los pacientes con anorexia observan su cuerpo y partes del mismo, más voluminosos de lo que en realidad son, sin embargo estos datos se los debe precisar con detenimiento.

Gardner y Garfinkel en 1981, proponen que la alteración de la imagen corporal tienen dos componentes, la distorsión perceptiva de la talla y la alteración cognitivo-afectiva asociada a la insatisfacción y la preocupación por la figura, Slade y Russell (1973) ponen en relieve la psicopatología principal del trastorno que es la idea de estar gordo, sumado a esto la tendencia de ver su cuerpo con un tamaño mayor al real lo que denominaron sobre-estimación. (citado en Vellisca, Orejudo y Latorre, 2012)

Si un paciente con anorexia al mirarse en un espejo observa su cuerpo o partes del mismo que están distorsionadas, como más amplias, más voluminosas, o la totalidad del mismo como más obeso de lo que en realidad es, ¿podría haber un trastorno perceptivo?, esta pregunta es la que se hacen los psicólogos que empiezan en la clínica, pues existe una confusión al respecto, por la dificultad de asimilar el síntoma de distorsión.

## **Alucinaciones visuales**

Según Nolasco (2010), la percepción es

la sensación interior que resulta de una impresión material hecha de los sentidos, es la elaboración psíquica que se hace de las sensaciones, que son sometidas a interpretación y análisis, este proceso crea patrones significativos a partir de la información sensorial.

Según el concepto anterior la psicopatología principal de la percepción es la alucinación, que es un trastorno de la percepción donde no existe un estímulo externo que catalice su aparición, no obstante, existen variedad de alucinaciones supeditadas a la modalidad sensorial.

Las alucinaciones visuales son por naturaleza percepciones sin objeto, el sujeto observa objetos, animales, cosas en el exterior que en realidad no existen, sin embargo, son un síntoma mayormente de patología orgánica, ahora bien, si la percepción corporal en la anorexia podría ser una alucinación, la persona que la padece debería tenerlas en otras circunstancias y no se reduce exclusivamente a la imagen corporal, lo cual no ocurre en la anorexia.

## **Ilusiones visuales**

Una ilusión es un trastorno perceptivo al igual que la alucinación, no obstante en la ilusión existe una distorsión de la percepción real de objetos externos verdaderos, el mecanismo que la produce por lo general es de menor complejidad en comparación con la alucinación visual, no es necesario padecer un trastorno grave para que las ilusiones se presenten, las causas pueden ser por inatención, por estados emocionales elevados, por una merma de conciencia, cansancio, etc.

La interpretación que se da a la percepción distorsionada depende del estado



emocional del sujeto en el momento de la visualización, por ejemplo miedo, las ilusiones suelen ser pasajeras una vez enfocado bien el objeto y cuando se vuelve a un estado emocional anterior al evento ilusorio, entonces en la distorsión de la imagen corporal, la ilusión visual debería mantenerse, puesto que cuando la persona se observa en un espejo aun sin problemas de luz, enfocando bien la imagen, con un estado emocional estable, la distorsión del propio cuerpo permanece y persiste.

### **Alucinación, ilusión o distorsión de la imagen corporal en la anorexia**

Frecuentemente se observa en imágenes que el internet ofrece, de mujeres con anorexia que al observarse en un espejo no reflejan la verdadera percepción de lo que el espejo devuelve, en las explicaciones de profesionales expertos en el tema también mencionan dicha distorsión de la percepción, no obstante las diferencias para los más noveles pueden parecer engañosas e incluso utilizar como sinónimos la distorsión y la alucinación.

Entonces según esta revisión ¿cómo se asume la distorsión de la imagen corporal para fines de evaluación y entendimiento?, pues bien, para fines de diagnóstico diferencial no podría ser una alucinación visual, en principio porque las alucinaciones visuales son un síntoma clásico de los trastornos orgánicos, y no pertenecen a la sintomatología de la anorexia; las alucinaciones tienen la característica de no ser voluntarias, no estar supeditadas por estados emocionales y su aparición no se restringe a un solo elemento conflictivo como lo es la auto imagen, por lo cual la distorsión de la imagen corporal no es una alucinación.

La ilusión visual se encuentra teóricamente más cerca de la distorsión de la imagen corporal, pero aun así su asignación como un síntoma propio de la anorexia no es plausible, porque la característica principal es que son engaños perceptivos que una vez se enfoca bien el objeto, la ilusión desaparece, - excepto en las pareidolias que el objeto se afianza mejor - las ilusiones están influidas por el estado de ánimo que una vez recuperado el estado anterior desaparecen, por tanto las ilusiones visuales tampoco explican la distorsión de la imagen corporal.

La distorsión de la imagen corporal en la anorexia responde a una mala autoimagen que el paciente tiene de su cuerpo, es decir que estaría vinculado con la no aceptación de sí mismo, eso respondería del porqué persisten en el cambio de autoimagen deseando volverse más delgados, no obstante esta persistencia no tendría el final deseado puesto que la problemática devendría por causas relacionadas con la baja autoestima y la insatisfacción del propio cuerpo.

Para evitar la confusión con otro trastorno que también tiene la sintomatología de distorsión de la imagen corporal, se debe realizar el diagnóstico diferencial con el trastorno dismórfico corporal, la diferencia radica en que este último trastorno no centra su atención en el peso ni la preocupación por no engordar.

### **Conclusiones**

La anorexia al ser un trastorno grave los síntomas deben ser reconocidos en la brevedad posible, por ello el comienzo de la distorsión de la autoimagen debe ser correctamente evaluada, para ello el psicólogo novel debe aprender a diferenciar los trastornos perceptivos



de la distorsión de la autoimagen que se presenta en la anorexia y el trastorno dismórfico corporal.

La alucinación no explica mejor la distorsión que se presenta en pacientes con anorexia, tampoco la ilusión visual, estos síntomas son ajenos a lo que la persona con anorexia observa de su propio cuerpo, tanto por la presentación, duración y condicionantes que hacen en su aparición, se observa teóricamente que la distorsión de la autoimagen está relacionada con la insatisfacción del propio cuerpo y la baja autoestima. Cuando un paciente menciona que se ve gordo, en realidad hace referencia a su insatisfacción de su cuerpo y no debe confundirse con una distorsión ilusoria o un cambio de la imagen como en la alucinación.

## Referencias Bibliográficas

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Panamericana.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - 5*. Fifth edition. Washington D.C.: American psychiatric publishing.

Nolasco, C. (2010). *Manual de psicopatología*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: [www.rae.es](http://www.rae.es)

Vellisca, M., Orejudo, S. y Latorre, J. (2012). *Distorsión de la percepción corporal en pacientes con anorexia de inicio temprano vs. tardío*. Revista Clínica y Salud; vol. 23, n 2, pp. 111-121.







# DENTRO DEL CEREBRO DE UN ATLETA DE ÉLITE: NEUROCIENCIA DE LA MOTIVACION DE LOGRO EN DEPORTES INDIVIDUALES

INSIDE THE BRAIN OF AN ELITE ATHLETE: NEUROSCIENCE OF ACHIEVEMENT MOTIVATION IN INDIVIDUAL SPORTS

Marcelo Pablo Pacheco Camacho<sup>1</sup>  
marcelopachecopsico@gmail.com

## Resumen

El propósito de este artículo es el de proporcionar una perspectiva general pero académicamente rigurosa de dos mecanismos psicológicos que sostienen la motivación de logro en deportes individuales a la luz de las Neurociencias. Dichos mecanismos son: los procesos de toma de decisiones y creatividad. En el deporte de elite, se exige el máximo posible rendimiento por parte del atleta e intervienen en él diversos y variados factores psicológicos. Empero, a diferencia de la definición tradicional de motivación (que impulsa al deportista a competir), la motivación de logro puede ser entendida como una propensión del atleta a rendir al máximo posible en situaciones definitorias, convirtiéndose de esta manera en el eslabón final de la cadena de autoeficacia. Aunque los mecanismos nombrados también tienen su nivel propio de importancia en deportes grupales, sus consecuencias son más visibles en los individuales y tienen un efecto directo en el resultado final, en especial en deportes individuales con oposición.

**Palabras clave:** Neurociencias, toma de decisiones, creatividad, deportes individuales.

## Abstract

The purpose of this article is to provide a general but academically rigorous perspective of two psychological mechanisms that sustain achievement motivation in individual sports using Neuroscience as the principal explanatory factor. Those mechanisms are: decision-making processes and creativity. Within sports at elite level, the athletes are demanded to perform at their highest possible limits, and several psychological factors may intervene in such performance. However, in contrast with the traditional definition of motivation (understood as the impulse of an athlete to compete), achievement motivation refers to a willingness inside the athlete to perform at the best of his or her abilities in definitive situations, therefore making it the final piece in the self-efficacy chain. Although said mechanisms are also important in group sports, their consequences are more visible at individual sports because they have a direct impact in the final result, especially in individual sports with opposition.

**Key Words:** Neuroscience, decision-making process, creativity, individual sports.

<sup>1</sup>Master en Neurociencias de la Universidad de Durhan, Reino Unido



## Introducción

La motivación de logro no permite al deportista competir, sino pensar que puede obtener una victoria en momentos decisivos de la competencia. Autores como Stephenson (2008), Rasgal (2009) o Vitaliano (2010) están de acuerdo en que desde un punto de vista psicológico-deportológico, la motivación es un factor que le permite al deportista de elite comparar sus habilidades con otro en una situación donde hay recompensas que no pueden distribuirse equitativamente entre ellos, es decir, competir. En ese sentido, también se diferencia del término “autoeficacia”, que puede ser definido como un conjunto de acciones susceptibles de ser ejecutadas por el deportista a lo largo de un periodo de tiempo con el objetivo de vencer en una competencia. La parte final, precisamente, de dicho conjunto de acciones, es el hecho de rendir al máximo de las propias posibilidades en situaciones definitorias.

El valor de utilizar la Neurociencia como un factor explicativo de la motivación de logro y de los mecanismos que la sostienen es que se puede ir mucho más allá de una descripción conductual o de un recuento de las variables psicológicas que intervienen en situaciones que deciden el resultado de una competencia deportiva. Si bien, como menciona Saachs (2014), las Neurociencias aplicadas al deporte recién están saliendo de sus laboratorios y se están empezando a insertar en la labor diaria con los atletas, los modelos de interpretación obtenidos en situación de control experimental pueden contribuir a un adecuado entendimiento científico de la motivación de logro en deportes individuales con oposición. En este sentido, es necesario aclarar que, por ejemplo, la natación no es un deporte individual con oposición

porque no hay un contrincante cuyo rendimiento tenga directa incidencia sobre el rendimiento propio. Tampoco sucede lo descrito en esquí o en remo individual. Este artículo puede aplicarse al tenis, ajedrez o judo, es decir, deportes en su modalidad individual donde el rendimiento del contrincante afecta directamente las posibilidades propias de obtener una victoria en oposición clara y lineal.

Los deportistas expertos poseen características que los distinguen de aquellos que recién empiezan, como por ejemplo la habilidad de realizar movimientos predictivos en lugar de reactivos, la capacidad de asignar una meta específica a cada movimiento, y también la capacidad de predecir la consecuencia sensorial de sus comandos motrices (Rotherham, 2001; Elsenbaum, 2013). De todas formas, sus capacidades motoras no definirán el resultado de la competencia pero sí sus capacidades psicológicas. Cosmin (1999) ha teorizado que los elementos mencionados en este párrafo tienen su origen en el córtex parietal, en el cerebelo y en las cortezas pre-motoras y motoras porque permiten seguir la trayectoria de los movimientos del rival y establecer criterios consistentes con respecto a su ejecución, pero el mismo autor argumenta que en situaciones definitorias, dichos aspectos tienden a convertirse en automáticos porque forman parte de una “huella motriz” o patrón kinético que solamente es la base neural para obtener un punto que haga la diferencia entre perder o ganar. La victoria, precisamente, podría ser alcanzada a partir de un concepto denominado “reacondicionamiento neural”, donde en cuestión de segundos el atleta de elite deberá decidir, crear o evaluar riesgos en situaciones definitorias.



## Toma de decisiones

Una definición formal de este mecanismo hace referencia a la utilidad o resultado de una ejecución deportiva. Los ganglios basales, por ejemplo, están relacionados con cuan costo-efectiva es una decisión y probablemente las amígdalas estén relacionadas con el efecto energizante de la posibilidad de obtener una victoria. En este sentido, la toma de decisiones se considera como un proceso jerárquico inseparable de la creatividad, que consiste en identificar la mejor solución posible en el menor tiempo posible en una situación definitoria. Se ha comprobado que los cerebros de los deportistas novatos son diferentes de aquellos de los deportistas experimentados en un sentido principal: los primeros son menos capaces de procesar tareas concurrentes que los últimos. Las tareas concurrentes tienen que ver con estados internos, ansiedad de rendimiento o auto-habla negativa que al intentar ser controladas requieren una alta demanda atencional, lo que puede convertir a la ejecución deportiva en ineficiente.

Por el contrario, se han realizado experimentos donde los deportistas con experiencia han reportado controlar dichos aspectos casi sin esfuerzo o con relativa inmunidad, lo que sugiere un relativo dominio sobre ellos en momentos cruciales de la competencia, de tal manera que una mayor cantidad de recursos cerebrales se libera para poder ejecutar el proceso de toma de decisiones. Se entiende por jerarquía no solamente a la manera que tiene el cerebro para organizar la información perceptual que obtiene del exterior sino también a una particular forma de identificar señales de control. La corteza medial frontal parece ser la encargada de discriminar entre acciones conflictivas entre sí y optar por la más adecuada en

un contexto determinado en función de sus respectivos potenciales.

Parece ser según Olofingana (2003), que existen dos elementos clave en el proceso de toma de decisión: la capacidad de acumular información externa (para desencadenar una acción apropiada específica), al mismo tiempo que todo el cuerpo "se apresta" para ejecutar la decisión. Ambos procesos, en los cerebros de los deportistas experimentados, suelen realizarse en paralelo, mientras que en los cerebros de los deportistas inexpertos pueden ocurrir uno detrás del otro. Es por eso que muchos practicantes amateurs pueden describir sus acciones y pensamientos a cabalidad mientras aquellos de elite tienen dificultad en hacerlo. Según el mismo autor, puede que sea toda la corteza pre-frontal aquella encargada de inhibir las conexiones neuronales con otras porciones del sistema de músculos que de estar activadas incidirían negativamente en la ejecución de la decisión. Dado que no se puede excluir en este proceso a otro más complejo, que es el aprendizaje (y cuyo modelo de adquisición es en forma de una curva), no es en el punto máximo de la misma en el que se tomarían mejores decisiones, sino en las áreas al costado del mismo, debido a que siempre existirán subprocesos de re-aprendizaje o de olvido luego del entrenamiento.

## Creatividad

Desde un punto de vista Neurocognitivo, la creatividad es un proceso heterogéneo porque integra diferentes propiedades del pensamiento, las que están íntimamente ligadas al sistema límbico. Braidot (2011) descubrió que los deportistas de elite, al momento de generar una ejecución definitiva que les permita obtener una victoria, tienden a



asociar el significado de los movimientos del rival con información previamente almacenada en la memoria a largo plazo pero con un componente determinante: la significación es emocional y no motora.

Los lóbulos parietales y el hipocampo parecen estar involucrados al momento de vincular un componente afectivo con el movimiento percibido del rival, y también juegan un papel importante en la generación de expectativas, beneficios o recompensas esperadas. De hecho, la creatividad tendría que ver con la comprensión de las consecuencias motrices y la combinación de estas con las posibilidades motoras propias, además de un marco de práctica previa. Esto confirma que el tan sobrevalorado "eureka" que puede suceder en otros ámbitos, no sucede en la elite profesional deportiva individual, a menos que exista un proceso de aprendizaje previo y un contexto que influya en consecuencias positivas para su ejecución.

Existen un conjunto de razones por las cuales se pueden vincular, desde las neurociencias, a la creatividad con la motivación de logro. Una de ellas es, por ejemplo, que los rivales en deportes individuales de oposición tienden a estudiarse detenidamente para identificar puntos débiles o posibles estrategias. Definitivamente, la imprevisibilidad practicada en momentos decisivos puede ser una excelente táctica para lograr la victoria. Otro es que según Neimann (2014), el cerebro de los deportistas de elite ejecuta un mecanismo denominado "reestructuración espontánea" que consiste en la identificación de posibles relaciones de los elementos necesarios para ejecutar una decisión, previa asociación lógico-sensorial (es decir, un deportista de elite en este tipo de deportes no piensa en función de mapas mentales, sino que los "quiebra" de modo

tal que ese quiebre es la única solución al problema) cuya base emocional es el desafío a la propia habilidad motora.

La creatividad, básicamente, hace referencia a la capacidad de un dispositivo de monitoreo para transformarse en un sistema de ejecución adaptable (Janowsky y Lhermitte, 2001). Esto significa que existe un aparato cuya única misión es recopilar información o supervisar su calidad y, por medio de algún proceso, dicho aparato se ha convertido en un conjunto de elementos que al interactuar entre sí, se aseguran su supervivencia o éxito el uno al otro. Por supuesto que ese "proceso" implica la ruptura de las reglas implícitas (no las explícitas) de interacción con el ambiente, en el que está incluido el rival. La corteza órbita-frontal parece jugar un papel importante en la creatividad de los deportistas de elite, al vincular la memoria visual con emociones positivas condicionadas, al mismo tiempo que sigue vigente en la memoria de trabajo el objetivo de obtener una victoria.

## Conclusiones

La motivación de logro se ha estudiado tradicionalmente en psicología del deporte como un armazón compuesto por ejecuciones óptimas, sensación de logro y persistencia a pesar de los errores. Aunque correcto, las Neurociencias pueden ir más allá de este esquema para proporcionar una visión actualizada de las razones por las cuales, en deportes individuales de oposición, los deportistas de elite generan la voluntad de obtener una victoria en situaciones decisivas.

El proceso de toma de decisiones inhibe las respuestas más comunes de la ansiedad y focaliza los recursos cerebrales para intentar obtener el mejor rendimiento posible en ese tipo



de contexto. Por su parte, la creatividad proporciona soluciones que los rivales no han estudiado y eleva la probabilidad de obtener puntos decisivos en situaciones estresantes. Ambos mecanismos son ejecutados cuando el atleta de elite ha tenido un proceso de entrenamiento previo para lograr una meta de resultado en su ejecución deportiva y ha pasado por un proceso de aprendizaje que le ha permitido vincular emociones positivas con la victoria y con las tareas necesarias para obtenerla.

## Referencias Bibliográficas

Stephenson, A. (2008). *Cognitive Neuroscience and sustainable applications*. Prentice Hall. Londres.

Rasgal, P. (2009). *Neuroscience in the making*. Tower to Tower. Newcastle.

Vitaliano, E. (2010). *Mirror Neurons and Theory*. McGraw Hill. Londres.

Saachs, K. (2014). *Neuroculture and Neurodiversity*. Awaycasting. Londres.

Rotherham, P. (2001). *Inside the mind. Linking and Liking*. Londres.

Elsenbaum, O. (2013). *Challenging the understanding of Neuroscience*. McGraw Hill. Londres.

Cosmin, D. (1999). *Neuropsicología y sus disciplinas*. Prentice Hall. México D.F.

Olofingana, M. (2003). *The study of the mind in between*. Linking and Liking. Londres.

Braidot, K (2011). *Una teoría unificada de Creatividad*. Rosauero. Bogotá.

Neimann, P. (2014). *The facts and figures of Neuroscience*. Tower to Tower. Newcastle.

Janowsky, P y Lhermitte, R. (2001). *The birth of the mind*. Awaycasting. Londres.



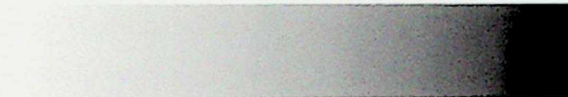




# INSTRUMENTOS APLICABLES AL MODELO PSICOLÓGICO SISTÉMICO HUMANISTA

## INSTRUMENTS APPLICABLE TO THE HUMANISTIC SYSTEMIC PSYCHOLOGICAL MODEL

---



Marcelo Portocarrero Pérez <sup>1</sup>  
marcelportocarrero@hotmail.com

### Resumen

---

El presente artículo, muestra algunas consideraciones relacionados con los instrumentos que se aplican en el modelo psicológico sistémico humanista, las contribuciones que se produjo con la implementación de sus destrezas en los procesos de intervención y tratamiento de diferentes problemáticas humanas, tomando en cuenta que el postulado principal del modelo está centrado en identificar los aspectos disfuncionales de la estructura o intervención familiar sobre los que se debe intervenir y diseñar estrategias terapéuticas más adecuadas a cada caso.

**Palabras Clave:** Modelo psicológico sistémico, Ficha de derivación, Genograma.

### Abstract

---

This article suggests some considerations applicable to humanist systemic psychological model, the contributions that came with the implementation of their skills in the process of intervention and treatment of different human problems, taking into account the main assumption of the model is focused to identify the dysfunctional aspects of the structure or family intervention on which to intervene and to design more appropriate therapeutic strategies for each case

**Key Words:** Systemic psychological model, derivation card, Genogram.

---

<sup>1</sup>Docente de la Carrera de Psicología UPEA.



## Introducción

El artículo, presenta dos métodos de evaluación familiar y los códigos de observación, describiendo detalladamente los principales instrumentos utilizados en la práctica de la terapia familiar sistémica, que a su vez permiten incorporar cambios y transformaciones en realidades concretas en las personas y/o familias que atraviesan por diferentes dificultades.

Mencionar como parámetro de información, que todas las construcciones metodológicas y técnicas que se plantean en el presente artículo, están fundamentadas en el acontecer cotidiano del profesional orientado a la práctica de la psicoterapia con perspectiva sistémica; conceptualizando al mismo: como la posibilidad de reconocimiento y aprehensión de que el organismo viviente, representa una conducta dinámica dirigida por un propósito o una meta (Cibanal, 2001).

Para cubrir estas acciones, se ha promovido una ruta de reflexiones vivenciales y prácticos que le han dado cuerpo a la conformación de instrumentos para el respectivo acompañamiento y mediación de las problemáticas a las cuales cotidianamente se ven enfrentados los profesionales psicólogos/as que orientan su trabajo en esta área.

Es interesante destacar que independiente-mente de las variantes antes mencionadas, estos instrumentos, buscan una estrecha relación entre la teoría, la acción y práctica.

La finalidad de la presentación de estos instrumentos, tiene que ver con el hecho de contar con una base de conocimiento distribuidos según las problemáticas de atención.

## Desarrollo

Adoptar el enfoque de sistemas en las problemáticas psicosociales, posibilita tomar conscientemente la decisión de observar e interactuar con la realidad; con un nuevo modo de hacerlo: La realidad como sistema. Las doctrinas: expansionista, el holismo, el organicismo y la gestal; reunidas en un modo de pensar sintético en que se combinan la síntesis y el análisis, permiten tener un macroscópico para guiar, como aproximar a la realidad y aprender a combinarlo con el microscopio que el análisis nos proporciona (Portocarrero, 2016).

El sistema, el todo, la unidad, tiene parte interactuante cuyas características y/o comportamientos dependen al menos de otra parte y afectan las características y/o comportamientos del todo. El sistema es inseparable de su contexto, de su medio ambiente (Cibanal, 2001).

Ver la realidad como sistemas resulta indispensable. Solo así se integrarán: lo tangible, lo intangible, lo formal y lo informal. A nivel del individuo, se integran el cuerpo y la mente, lo somático y lo psíquico, lo psicológico y lo espiritual, pero sobre todo, se integrarán y su contexto. A nivel del contexto se integran, lo natural, lo construido, lo cultural, lo social, lo eco-social y lo socio técnico.

Se construye así un enfoque más humanista para trascender más significativamente, trasponiendo, lo personal, lo espiritual, lo social y lo natural.

## Descripción de instrumentos técnicos psicosociales

En relación a este acápite, manifestar que, en el enfoque de intervención sistémica,



aprovecha las herramientas para cursar criterios metodológicos que contribuyan al desarrollo de un trabajo regulado y acorde a los requerimientos con los se cuentan para presentar mecanismos ya sean de apoyo a procesos de regulación de dinámicas relacionales disfuncionales, de convicción, de juicio y de sustento a las instituciones que trabajan, y que por tanto son parte del contexto social en el que se desenvuelven las personas y familias que estarían atravesando por diferentes dificultades, y que intentan hacer prevalecer sus Derechos.

Desde esta perspectiva, se describen los siguientes instrumentos:

## Ficha de derivación de casos

Finalidad.

Viabilizar, que las instancias de derivación, puedan detallar los antecedentes más significativos que pudiera presentar una problemática.

Incluidos en la ficha.

- Antecedentes de filiación familiar. "Criterio que posibilita el análisis relacionado con la estructura familiar del caso que será aperturado" Valoración psicosocio-legal del caso. Permite detallar las apreciaciones iniciales relacionados con la problemática.

- Solicitud de trabajo. Compone la posibilidad de que, de manera conjunta, se pueda tener una misma lectura en relación al caso a ser intervenido.

Descripción contenidos.

Como se conoce en el contexto práctico de la disciplina psicológica, es importante partir de un historial que manifieste indicadores específicos de la problemática a ser tratada, puesto que de ello dependerá la formulación preliminar

de hipótesis que se operará durante el proceso; desde esta perspectiva, es de suma importancia para el modelo de intervención, contar con informaciones iniciales que permitan focalizar los aspectos más relevantes que pueda presentar una problemática, gracias a esta información se podrá identificar directrices de acción que apuntalen a la eficacia de la intervención.

## Ficha de referencia terapéutica

Finalidad.

Posibilitar que el interventor (a), acceda a una lectura práctica, organizada y precisada para cursar el proceso de mediación.

Incluidos en la ficha.

- Antecedentes de filiación personal. Criterios que posibilitan conocer la procedencia de la familia, lugar de residencia, fecha de recepción y apertura del caso, personas asistentes para la apertura.

- Elaboración de Genograma. Posibilita que los facilitadores, realicen un esquema relacionado con la forma de interacciones que establecen los diferentes subsistemas, la forma estructural y relacional de las mismas, el tipo de comunicación que han establecido entre sus miembros y fundamentalmente la obtención de información sobre los factores que habrían generado la crisis. (Cibanal, 2001).

- Breve descripción de la problemática. Toma en cuenta la identificación y delimitación de la problemática a mediar y también la caracterización de algunos criterios que sirven como base para el establecimiento de las hipótesis.



- Planteamiento de hipótesis. Criterio que permite a los mediadores, establecer respuestas anticipadas a las problemáticas que necesitan ser alternadas.
- Planteamiento de competencias. Criterio que permite establecer los lineamientos en los cuales se regirá el proceso psicosocial.
- Técnicas para el proceso de mediación. Determina el conjunto de destrezas que los mediadores desarrollan durante el proceso.

#### Descripción contenidos.

Referente a este acápite, importante hacer mención que este modelo, por tener la característica articuladora, exige que sus acciones de participación, puedan tomar en cuenta discernimientos y construcciones que vayan relacionados con la problemática en la que se intervendrá de ello dependerán las trascendencias que se pueda obtener en el proceso.

## Ficha de seguimiento

#### Finalidad.

Posibilitar que los procesos de mediación contengan la respectiva progresión del planteamiento de competencias.

Incluidos en la ficha.

- Antecedentes de filiación. Criterio que posibilita la identificación de la familia y/o personas con la que se está desarrollando el proceso, la fecha en la que se realiza la sesión, fecha de retorno a su atención y las personas que en ese momento participan de las sesiones de terapia).

- Desarrollo de competencias por sesión. Permite cursar el proceso de

mediación, acorde al cumplimiento de los lineamientos establecidos para cada sesión).

- Designación de tareas. Permite desarrollar el trabajo de reflexiones autónomas que las familias y/o personas asistentes al proceso realizan en sus contextos de interacción.

- Planteamiento de competencias para la siguiente sesión. Delinear parámetros de mediación de acuerdo a las necesidades y requerimientos de cada persona y/o familia participante en el proceso.

- Observaciones. Criterio que hace referencia a la anotación sobre algunos datos significativos que se han podido recabar en la sesión.

#### Descripción contenidos.

Instrumento importante de aplicar puesto que ante las dificultades con las que asisten las personas y/o familias, se ponen en marcha intentos de solución, las llamadas "soluciones intentadas". Cuando estos intentos son ineficaces, pero persisten en el tiempo, acaban convirtiéndose en el sistema de mantenimiento del problema con independencias de su origen. A ello se debe, la creación de este recurso, para que en realidad, se constituyan en una fuente de verificación secuencial que posibilite al mediador visualizar el conjunto de demandas sobre las que se necesitan mediar en la siguiente sesión.

#### Ficha de coordinación interinstitucional

#### Finalidad.

Efectivizar el trabajo de intervención propuesto por el modelo sistémico, en sus constructos teórico prácticos.

Incluidos en la ficha.



- Antecedentes de filiación. Posibilita la identificación de familia e institución con la se desarrollará la acción, además del registro del caso y la descripción de las personas que participan de la acción.

- Descripción del área que desarrolla la mediación. Establece la diferenciación del área que desarrolla la acción donde también se puede observar el cuadro de anotaciones sobre informaciones recabadas.

- Sugerencias. Proceso de razonamiento conjunto que permite plantear las proposiciones y direcciones conjuntas que se deben accionar para la atención del caso).

#### Descripción contenidos.

Se constituye en una herramienta que principalmente tiene aplicabilidad en las diferentes acciones de conexión que el mediador (a) realiza con las instituciones que representan a los diferentes contextos de interacción social en las que se desenvuelven las personas y/o familias que forman parte del proceso, donde lo más relevante está centrado en las diferentes propuestas que cada uno/a de los participantes pone su aporte de solución a los conflictos que se puedan estar tratando.

### Informe técnico de proceso

#### Finalidad.

Exponer y/o sistematizar con sustento metodológico-práctico todo el trabajo desarrollado con los participantes durante el tiempo de atención del caso. Estructura del informe.

- Contexto de referencia y/o institucional. Toma en cuenta la argumentación relacionado con la ruta de derivación, recepción y apertura del caso.

- Planteamiento de competencias. La finalidad que persigue este criterio, es la de poder describir a la instancia por medio del cual llega el caso, los requerimientos que se plantea para el curso de mediación.

- Cuadro descriptivo de fechas y actores de encuentros. Como su nombre lo indica, permita que las instancias a las que se remite el informe, puedan tener el detalle sobre las fechas y los actores que participan en cada sesión, además de la acción que se desarrolla en cada sesión.

- Desarrollo de competencias. Criterio que enuncia la descripción de contenidos y sustento técnico del proceso de trabajo.

- Observaciones del proceso. Contempla la síntesis relacionada con los aspectos más significativos que se habrían identificado durante el curso de la terapia.

- Sugerencias. Representa el conjunto de proposiciones que se detallan en el informe producto del curso de trabajo que se habría realizado.

- Conclusiones. Criterio que posibilita la síntesis sobre el proceso de trabajo realizado, además de la descripción de los alcances obtenidos durante el proceso.

#### Descripción contenidos.

Un informe con perspectiva sistémica, expone las diferentes acciones cursadas durante el desarrollo terapéutico, tarea que permite al mediador (a), y equipo de apoyo si es que lo hubiese, exteriorizar las prácticas metodológicas y técnicas empleadas durante el proceso; pero también enuncia el curso de coordinación que se posibilita en post de las soluciones más cercanas a la transformación de



la las realidades que pudieran estar atravesando los participantes del proceso.

## Conclusiones

Mencionar que las herramientas aplicadas en el acompañamiento y mediación de los procesos terapéuticos con orientación sistémica, ha contribuido de manera muy importante para identificar y resaltar los puntos que hay que cubrir y considerar para llevar a cabo una implementación exitosa de los sistemas de interacción humana.

Nos deja muchas cosas importantes que reflexionar y muchas otras las ha reforzado como puntos angulares para llevar a cabo una buena implementación. Dentro de los puntos que consideramos tienen más importancia dentro de un proceso de mediación son el detectar cuáles son las necesidades reales de las personas que por alguna razón acuden al servicio, que los procesos operativos del interventor se apeguen a la realidad del trabajo diario y no sean un obstáculo moroso, que se involucre a los usuarios en el proceso de solución efectiva de sus conflictos de manera que se sepa que es lo que ellos esperan y qué es lo que no esperan de él, definir de manera clara y lo más tangible posible los beneficios que tiene el cursar un proceso terapéutico con perspectiva sistémica y conocer los alcances que se piensan obtener

con la aplicación de sus estrategias, de manera que las personas y/o familias sepan cómo se van a ver beneficiados particularmente. Como mencionamos a lo largo de este documento una de los problemas más frecuentes para que un sistema se convierta en disfuncional es la falta de recursos personales y de interrelación para resolver situaciones de conflicto. Los sistemas por sí solos no van a ser que mejore su calidad de vida, por tanto se necesita de un mediador (a) que promueva sus destrezas en la resolución de las disfunciones que puedan presentar las personas que acudan al servicio.

De manera estricta la implementación de instrumentos técnicos en los procesos de intervención permite que las personas y/o familias puedan resolver de manera interactiva los conflictos que atraviesan en su vida.

## Referencias Bibliográficas

Cibanal, J. L. (2001). *Introducción a la Sistémica y Terapia Familiar*. Alicante, España: Club Universitario.

Portocarrero, M. (2016). *Implementación de Centros de Atención Terapéutica Sistémica* (Primera ed., Vol. 1). La Paz, Bolivia: Alfropri Print Group.



# CONCEPTOS IMPORTANTES SOBRE PSICOTERAPIA GESTÁLTICA

## Important Concepts on Gestalt Psychotherapy

Germán Abigael Vargas Callisaya<sup>1</sup>  
ger\_abi@hotmail.com

### Resumen

El presente artículo explica de forma concisa algunos detalles importantes de lo denominado Terapia Gestalt, o Psicoterapia Gestáltica. De forma breve y clara, son abordados conceptos como el aquí y el ahora, el darse cuenta, el contacto, la figura-fondo, las polaridades, la homeostasis, todos estos conceptos necesarios de conocer, además se revisan los conceptos del psicoterapeuta, el proceso psicoterapéutico y las aplicaciones de la psicoterapia gestáltica. Se muestra una síntesis de lo importante, útil y completo que es este enfoque psicoterapéutico en diversas situaciones que implican un trabajo terapéutico.

**Palabras Clave:** Psicoterapia, Psicoterapia Gestáltica, Proceso Terapéutico, Psicología

### Abstract

This article briefly explains some important details of the so-called Gestalt Therapy, or Gestalt Psychotherapy. In a brief and clear way, concepts such as the here and now, the realization, the contact, the figure-background, the polarities, the homeostasis, all these necessary concepts of knowing, in addition, are reviewed the concepts of the psychotherapist, the psychotherapeutic process and the applications of gestalt psychotherapy. It shows a synthesis of how important, useful and complete is this psychotherapeutic approach in various situations involving a therapeutic work.

**Key Words:** Psychotherapy, Gestalt Psychotherapy, Therapeutic Process, Psychology.

<sup>1</sup> Docente de la Carrera de Psicología UPEA. Psicoterapeuta Gestalt. Psicólogo Clínico. Pedagogo



## Introducción

Este artículo académico busca aportar al conocimiento sobre la psicoterapia gestáltica o también conocida como Terapia Gestalt, la cual es esencial para la formación de profesionales en el campo de la terapia psicológica. Los estudiantes y profesionales en Psicología buscan conocimiento claro y preciso sobre Psicoterapia, en este caso se proveer importante información sobre la Psicoterapia Gestalt. Es necesario responder al interés de los diferentes actores tanto profesionales como personas que necesitan saber cuáles alternativas tienen para su tratamiento psicológico.

Varios currículos de las carreras de Psicología no contemplan la comprensión extensa de la Psicoterapia Gestalt, ni tampoco sobre las diferentes características particulares. No existe la formación de Psicoterapeutas Gestálticos en nuestro medio, lo cual es visible, pues este tipo de terapia tendría grandes beneficios para las necesidades que se presentan en nuestra sociedad.

Surgen por ello las siguientes preguntas que permitirán desarrollar la investigación: ¿Cuáles son los conceptos más importantes de la Psicoterapia Gestalt?, ¿Qué rol cumple el Psicoterapeuta Gestalt?, ¿En qué consiste el proceso Psicoterapéutico Gestalt?, estas preguntas al ser respondidas nos darán un panorama general de la Psicoterapia Gestalt.

Se plantea como objetivo la revisión de los conceptos teóricos más importantes de la Psicoterapia Gestáltica, como tarea necesaria en el campo académico - profesional del psicólogo y de los profesionales que trabajan en los campos de la salud, social y humanidades. Por

tanto esta investigación busca “revisar los conceptos teóricos de mayor importancia en la Psicoterapia Gestalt para su uso en el campo de la psicología”.

La presente responde a un enfoque de investigación cualitativo, el tipo de investigación es documental, la técnica de investigación que se utiliza es la denominada indagación bibliográfica donde se revisan fuentes secundarias de información teórica de la Psicoterapia Gestalt.

### La Psicoterapia Gestáltica y sus conceptos

#### El aquí y el ahora

Muchos aportes se consolidaron en una serie de principios que dieron forma a la psicoterapia Gestalt, entre estos principios encontramos este que menciona que la Psicoterapia Gestáltica se ocupa de lo que está sucediendo en el momento en la relación entre el terapeuta y el cliente.

Woldt y Toman (2007, p. 56) explican sobre el ahora, que para la Psicoterapia Gestáltica sólo existe el presente. Existe un enfoque en el presente, se explora en el momento presente, el pasado está insertado en el presente de forma viva, evidente. El presente abarca el pasado e influye sobre el futuro. Si quiero cambiar sólo puedo hacerlo en el presente, cuanto más vivo el presente más intensa es mi vida y mientras menos vivo el presente menos intensa es mi vida, ocurre que aunque esto es teóricamente fácil, en la experiencia vivir el ahora no lo es tanto, ya que aparecen una serie de mecanismos de evitación que lo impiden. El aquí, tiene que ver con lo que pasa y siento en mi mente y en mi cuerpo. El evitar esto tiene que ver con hablar de los otros en lugar de mí, o generalizar



o hablar de forma impersonal en lugar de comprometerme con lo que digo, hablando de lo que se dice, o pluralizar y esconderme en lo que decimos nosotros en lugar de exponerme yo. De cualquier forma, el vivir el aquí y ahora no excluye de ninguna manera la acción presente de acordarse, hacer proyectos o referirnos a realidades lejanas.

Según Perdomo y Olivieri (2005, p. 3) el concepto de aquí y ahora hace referencia al trabajo con el momento presente. El contacto, la experiencia ocurre y transcurre en el aquí y ahora. Por lo tanto es necesario vivir en el presente aquí y ahora para vivir la realidad.

### El darse cuenta

El darse cuenta awareness, es la capacidad que tiene cada ser humano para percibir lo que está ocurriendo en su campo perceptual, es la capacidad para tomar conciencia de uno mismo, de su entorno, y de la relación entre uno mismo y sus entorno.

Según Mackewn (1997, p. 113), "es el camino que nos permite comprendernos a nosotros mismos, reconocer nuestras necesidades y conocer la forma en que organizamos nuestro campo y significamos nuestra experiencia". Tiene que ver con lo obvio, y justo lo neurótico consiste en no ver lo obvio.

Perls, Hefferline y Goodman (2006) explican sobre el darse cuenta:

El darse cuenta es percibir la sensación espontánea que surge en uno a partir de una acción, de la aparición de un sentimiento, de la planeación de un evento futuro, etc; en contraste con la introspección es un cambio de atención deliberado cuyo propósito es evaluar corregir, controlar o interferir (p. 31).

El darse cuenta es la base del autoconocimiento que nos sirve para recordar cosas muy básicas como que yo no tengo un cuerpo sino que soy un cuerpo, no es que tenga emociones sino que soy mis emociones y no es que tenga una forma de pensar sino que soy mi manera de pensar.

### El contacto

El contacto, es lo que nutre a los humanos. El proceso de convertirse en persona (humana) supone un entorno determinado con unas características concretas, es en sí la necesidad inevitable de los seres humanos de percibirse y percibir al otro.

En palabras de Perls et al. (2006, p. 9) "el contacto es conciencia inmediata y comportamiento hacia la novedad asimilable y también rechazo de la novedad no asimilable", esto indica que el contacto es un requisito importante que la persona experimenta para darse cuenta, para recalar en la realidad. El contacto es la polaridad de la retirada, cuando nos hemos nutrido lo suficiente necesitamos reposar y retirarnos.

### Figura – fondo y polaridades

El principio de Figura-Fondo, habla de cuando alguien se centra en algo, eso se hace figura, y todo lo demás queda como fondo; lo importante es ver la figura dominante, esto se muestra como una necesidad que pide ser cubierta en el ser humano.

Las polaridades son conceptos aparentemente contradictorios que aparecen siempre en la naturaleza. (día-noche; masculino-femenino; duro-tierno, etc...), pero este concepto nos ubica en una línea continua, y las polaridades son sus extremos, es importante ver en



qué punto de la línea estamos. No se es exclusivamente masculino ni femenino, estoy en un punto del continuo que, además, es variable. Integrar estas contradicciones es indicador de flexibilidad y salud.

En psicoterapia gestáltica se trabaja en un vaivén de figuras y fondos cambiantes hasta llegar a un contacto final que parafraseando a Woldt y Toman (2007, p. 45) es la disolución de las fronteras, la unión de la figura-fondo, se eliminan las separaciones y se da el crecimiento.

### Homeostasis

Se entiende la Homeostasis como el principio regulador de todos los seres vivos, y sirve para que éste mantenga su equilibrio en relación al medio donde vive. La homeostasis es un proceso mediante el cual el organismo satisface sus necesidades.

En palabras de Perls (1973, p. 5) se encuentra que:

Podemos hablar del proceso homeostático como el proceso de autorregulación a través del cual el organismo interactúa con su ambiente. El organismo tiene necesidades fisiológicas y necesidades psicológicas de contacto; estas se experimentan cada vez que se perturba el equilibrio psicológico, de la misma manera en que se experimentan las necesidades fisiológicas cada vez que se perturba el equilibrio psicológico. Las necesidades se reestablecen a través de lo que podríamos llamar la contraparte psicológica del proceso homeostático. No obstante quisiera aclarar que este proceso psicológico no puede divorciarse del fisiológico; cada uno tiene elementos del otro.

La autorregulación orgánica es la habilidad de moverse con soltura y mantener el equilibrio fisiológico y psicológico.

### El Psicoterapeuta Gestalt

El Psicoterapeuta Gestáltico no trabaja en el cambio de comportamientos o síntomas que se consideran indeseables, sino más bien estos son elementos esenciales en el proceso de la terapia.

En la Psicoterapia Gestáltica, el punto de atención hacia el que el terapeuta dirige sus esfuerzos se sitúa en la frontera de contacto (Perls et al., 2006, p. 303), entendiendo el contacto como el lugar donde el organismo y el ambiente interactúan influyéndose de forma recíproca en un proceso constante y sin interrupciones.

Según Santacruz, Valiente y Lazcano (2003, p. 201) el terapeuta no trabaja sobre ni en el organismo, sino con el organismo. Interactúa de forma auténtica con el cliente de tal forma que pasa a formar parte del campo, recibiendo su influencia e influenciándolo al mismo tiempo.

En la Psicoterapia Gestáltica, desde la comprensión de Perls et al. (2006, p. 306) el terapeuta es un elemento indisoluble del campo organismo-entorno, siendo esta implicación en el campo una de las claves del éxito en la intervención terapéutica. En síntesis el terapeuta es parte del experimento en la terapia.

El Psicoterapeuta Gestalt se centra más en los procesos que en los contenidos, más en lo que está sucediendo en el aquí y ahora, en la forma particular en la que el cliente está manifestando su forma idiosincrásica de estar en el mundo que en el discurso narrativo que éste desarrolla.



Martín (1996, p. 332) explica que los psicoterapeutas gestálticos están capacitados en el uso seguro y eficaz de la conciencia de sí mismo para poder trabajar con el cliente de una manera siempre fresca y nueva.

Como Psicoterapeuta Gestalt el profesional se interesa en examinar con atención el proceso a través del cual el cliente va constituyéndose de forma única e irreplicable en el aquí y ahora, siendo el cómo se articula este proceso en el presente lo interesante a observar. Se busca la comprensión acerca de cómo el sujeto hace ajustes creativos, cómo asimila y crece, a la vez que trata de averiguar cuál es el procedimiento por el cual se interrumpe en su contacto dando lugar a la aparición de asuntos inconclusos que merman la capacidad del cliente para vivir plenamente el presente.

El objetivo de un psicoterapeuta gestáltico es promover una conciencia de sí mismo que no juzga, esto permite a los clientes desarrollar una perspectiva única sobre la vida.

### El proceso terapéutico

El enfoque de la Gestalt pone la conciencia del cliente en el presente, pone en evidencia la presentación o las respuestas del individuo y su situación de vida actual, cada individuo es un todo (mente, cuerpo y alma), y se le entiende mejor en relación con su situación actual como él o ella lo experimenta.

Esta terapia propone que cuando estamos plenamente presentes en el aquí y ahora, estamos en condiciones de asumir la responsabilidad de nuestras respuestas y acciones con más entusiasmo, energía y coraje para vivir la vida directamente. En la Psicoterapia Gestáltica la conciencia de

sí mismo es la clave para el crecimiento personal y el desarrollo del potencial completo.

El enfoque reconoce que a veces esta conciencia de sí mismo puede ser bloqueada por los patrones negativos de pensamiento y comportamiento que pueden dejar a las personas sintiéndose insatisfecha e infeliz. En palabras de Santacruz et al. (2003):

El primer paso para el establecimiento de una dinámica sana para el organismo es el restablecimiento de la conciencia del presente, y del contacto con el ambiente. Llegar a ser simplemente lo que somos (lo que se denomina la Teoría Paradójica del Cambio), como meta implica estar conscientes de nosotros mismos en este momento (p. 35).

La Psicoterapia Gestáltica trabaja en las resistencias del contacto del individuo con el aquí y ahora, o en la resistencia al cambio, estos son recursos para que el terapeuta proponga intervenciones originales, eficientes y eficaces. La cura para el pasado está en el encuentro presente; cuando estamos viviendo en el pasado o fantaseando con el futuro no estamos viviendo plenamente. En referencia a esto los mismos mencionan que "la psicoterapia Gestalt es altamente experimental, es decir, apunta al ejercicio de experiencias semidirigidas donde la persona explora antiguas y nuevas formas de experiencia" (Santacruz, et al., 2003, p. 36), esto denota el sentido activo, experiencial y vivencial de esta terapia.

El desarrollo del proceso terapéutico puede incluir una serie de técnicas expresivas y experimentos creativos desarrollados entre el terapeuta y el cliente, algunas de las técnicas son: diálogo, la silla vacía, trabajo con los



sueños, trabajo de atención al lenguaje corporal.

La Psicoterapia Gestáltica centra su interés en enseñar al cliente en definir lo que vive realmente en lugar de interpretar los acontecimientos. Al ayudar a una persona a ser más consciente de cómo piensa, siente y actúa en el presente, proporciona información sobre las formas en que él o ella pueden aliviar sus problemas actuales con el fin de aspirar a su máximo potencial.

### **Aplicaciones de la Psicoterapia Gestáltica**

En última instancia, la Psicoterapia Gestalt es considerada para ayudar a las personas a adquirir una mejor comprensión de cómo se conectan sus necesidades emocionales y físicas.

La Psicoterapia Gestáltica es considerada especialmente valiosa para ayudar a tratar una amplia gama de problemas psicológicos, especialmente en lo que se puede aplicar como una terapia a largo plazo o como una terapia a corto plazo. Se ha encontrado eficaz para gestionar la tensión, la ansiedad, la adicción, el estrés post-traumático, depresión y otros problemas psicológicos que impiden que las personas vivan la vida al máximo. En general, las personas que participan en la Psicoterapia Gestalt tienden a sentirse más seguras de sí mismas, tranquilas y en paz consigo mismas.

Desde ya se ha madurado y desarrollado una gama más amplia de eficacia y cooperación con otros profesionales y sistemas de terapia. La Psicoterapia Gestalt se ha vuelto más responsable con el conocimiento clínico, las cuestiones de la diversidad y la necesidad de una investigación de calidad. La terapia Gestalt de hoy ha contribuido

métodos y enfoques para la mayoría de las modalidades de tratamiento. Las aplicaciones de esta terapia hoy en día implican una amplia gama de áreas y actividades, desde la práctica privada para trabajar en entornos clínicos hasta trabajos socio-comunitarios o educativos. Hoy en día la Psicoterapia Gestalt se aplica a diversos campos como la promoción, la prevención, la psicología clínica, la psicología organizacional, la psicología educativa, la psicología social, la psicología comunitaria y otros campos más.

### **Discusión**

Es importante comprender que la Psicoterapia Gestalt tiene sus propias características porque responde a una base teórica propia y distintiva de este método psicoterapéutico. Las características esenciales responden a una estructuración teórica diferentes a las escuelas teóricas bastante conocidas en la Psicología como lo son el Psicoanálisis, el Conductismo, el Cognoscitivismo, el Humanismo y otros. Aunque se pueden encontrar conceptos compartidos con las escuelas mencionadas antes.

Los conceptos que se desarrollan en la Psicoterapia Gestalt son propios de este enfoque, responden a constructos y teorías que originan este método terapéutico. Por lo tanto se encuentra que existe una buena base teórica y metodológica que sustenta este tipo de Psicoterapia, fundamento que luego permite entender, explicar y aplicar este tipo terapéutico a diferentes situaciones humanas.

Es grande la cantidad de diferencias en relación a otras teorías terapéuticas de la Psicología. Las herramientas terapéuticas que utiliza la psicoterapia gestáltica son únicas y diferentes a lo conocido por otras teorías y métodos



psicoterapéuticos. No sería sencilla la comparación ni necesaria, pero es importante conocer esos conceptos pues se encuentran de mucho valor y utilidad para diversas situaciones humanas en diferentes casos.

Está claro que para entender la teoría de la Psicoterapia Gestalt es importante experimentarla o vivenciarla, es necesario pues de esa forma se llegará a comprender de lo que se trata.

Las posibilidades de aplicación de la psicoterapia gestáltica son variadas sin embargo es importante seguir con la exploración y comprensión de este enfoque terapéutico. Se debe conocer mayor cantidad de estudios teóricos además de aplicados desde este enfoque hacia diferentes contextos y situaciones para poder obtener mayor conocimiento sobre esta importante corriente psicoterapéutica.

## Conclusión

Existen varios conceptos importantes que son la esencia de la Psicoterapia Gestáltica, de entre estos diversos conceptos, se mencionan en el presente artículo, algunos de gran importancia los cuales constituyen el cuerpo teórico de la Psicoterapia Gestalt.

Se entiende al aquí y el ahora como concepto que hace referencia a lo que sucede en el momento entre el terapeuta y su cliente. Es la comprensión de lo que sucede en mi mente y mi cuerpo en este momento.

El darse cuenta se lo encuentra como la principal herramienta de la terapia, la forma de encontrarse a uno mismo, la posibilidad espontánea de encontrarse con lo obvio.

El contacto como forma de percepción

de uno mismo y del otro, una forma de conciencia inmediata que se puede asimilar.

El concepto de figura-fondo es un concepto muy importante y conocido de la Psicología Gestalt, se comprende que en lo que la persona se concentra será la figura y lo que queda en la periferie será el fondo, esto puede ser descubierto por el cliente lo cual se constituye otra gran herramienta de la psicoterapia gestalt, también se habla de y polaridades.

El concepto de autorregación del ser humano, el concepto de Homeostasis que va ligado al concepto de autorregulación organísmica es importante de ser tomado en cuenta, pues nos permite entender que el ser humano estar en equilibrio con su entorno y en equilibrio psicológico y fisiológico de manera natural.

El psicoterapeuta Gestalt trabaja con su cliente de forma auténtica, se relaciona con el cliente de forma que ambos son parte del experimento de la terapia, el terapeuta trabaja en el aquí y ahora, trabaja con la conciencia del darse cuenta, aquí y ahora.

Se encuentra por último, que este tipo de proceso terapéutico es un proceso con características propias, tiene un sentido activo, bastante experiencial, y con experiencias vivenciales dentro de la misma terapia, con método y técnicas propias. Trabaja en la conciencia y el darse cuenta de los pensamientos, los sentimientos y las acciones.

La Psicoterapia Gestalt tiene aplicaciones diversas y amplias (Naranjo, 2004, p. 38), se entiende que en su intención de que las personas vivan una vida al máximo se puede aplicar a todos los tipos de situaciones posibles, es decir puede



ser utilizada en diversas situaciones individuales, sociales, grupales, educativas y clínicas.

La Psicoterapia Gestalt, es una escuela de la Psicoterapia actual, que fundamenta sus principios filosóficos y psicológicos de forma alternativa a las tradicionales formas de abordar la Psicoterapia; sus bases están bien establecidas, y sus postulados muy bien explicados.

Habiendo desarrollado su teoría y práctica, propone una serie de principios terapéuticos que se constituyen en los sostenes del proceso experiencial de la Psicoterapia Gestáltica. Por ello es importante, para el profesional, conocer y experimentar estos procesos que luego se aplican en las intervenciones con las personas.

La terapia y el psicoterapeuta se enmarcan en un proceso vivenciación en el aquí y ahora de una serie de experiencias las cuales serán de gran utilidad para el mejoramiento de la persona y de sus necesidades vitales. Se propone por lo tanto un paradigma diferente de la tradicional distancia entre el paciente y el terapeuta.

Se ha entendido el valor práctico y teórico de la Psicoterapia Gestáltica, la cual se aplica en diferentes campos terapéuticos además de diferentes casos, sean estos de índole de la salud mental, del campo educativo o del campo social.

bibliotecaparaalapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASH01f9.dir/doc.pdf, 332.

Naranjo, C. (2004). Gestalt de Vanguardia. México D.F.: Sasa Ediciones.

Perdomo, B., Olivieri, R. (2005). El aquí y ahora. Recuperado 03 de noviembre de 2016 de [http://www.institutovenezolanodegestalt.com.ve/articulos\\_estudiantes/AQUI%20Y%20AHORA%20por%20Laura%20Perdomo%20y%20Rafael%20Olivieri.pdf](http://www.institutovenezolanodegestalt.com.ve/articulos_estudiantes/AQUI%20Y%20AHORA%20por%20Laura%20Perdomo%20y%20Rafael%20Olivieri.pdf), 3.

Perl, F. (1973) The Gestalt approach and eye witness to therapy. New Yor: Bantman, 5.

Perls F., Hefferline R. & Goodman P. (2006). Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana. Madrid, España: Sociedad de Cultura Valle-Inclán, 9, 31, 303, 306.

Reich, W. (2010). La función del Orgasmo. España: PAIDOS IBERICA.

Santacruz, S., Valiente, X. y Lazcano P. (2003). Introducción a la Terapia Gestalt. Recuperado de <https://clasepatxi.files.wordpress.com/2011/02/introduccion-terapia-gestalt.pdf>, 35, 36.

Woldt, A., Toman S. (2007). Terapia Gestalt, historia, teoría y práctica. México D.F.: Manual Moderno, 45, 56.

## Referencias Bibliográficas

Mackewn, J. (1997). Developing Gestalt Counseling. Washington.: SAGE Publications, 113.

Martín, A. (1996). Manual Práctico de Psicoterapia Gestalt. Recuperado de <http://>



