

PRAXIS

Revista de Psicología

Año 16 N° 25 | Semestre 2014



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

Facultad de Psicología
Santiago, Chile

PRAXIS

Revista de Psicología
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
Año 16, No. 25, 2014

PRAXIS es una publicación editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales
Grajales 1898, Santiago, Chile. Email: revista.praxis@mail.udp.cl; sitio web: www.praxis.udp.cl

Los artículos y reseñas publicados en Revista Praxis están indizados y/o resumidos en: *Red de editores de Revistas de Psicología Iberoamérica*; *Asociación Chilena de Revistas Científicas de Psicología*; *DIALNET*; *Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB (Electronic Journals Library)*; *Genamics JournalSeek*; *Latindex*; *NewJour. Electronic Journals & Newsletters*; *Philosophical Journals on the web*; *PsychSpider*; *WorldCat OCLC*.

2014 © Universidad Diego Portales

Todos los Derechos Reservados. Permitida su reproducción total o parcial indicando la fuente

Registro de Propiedad Intelectual No. 110.043

ISSN 0717-473X

Representante Legal

Carlos Peña González

Director Revista

Antonio Stecher

Editor Académico

Cristián Santibáñez Yáñez

Comité Consultivo

ELVIRA ARNAUX, Facultad de Humanidades, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

ANTONIA LARRAÍN, Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

LENY SATO, Departamento de Psicología Social y del Trabajo, Universidad de Sao Paulo, Brasil

JAAN VALSINER, Departamento de Psicología, Universidad Clark Worcester, Massachusetts, Estados Unidos

FÉLIX VÁZQUEZ, Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Comité Científico

LILIAN BERMEJO-LUQUE, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, España

PAULINA CHÁVEZ, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

DIEGO COSMELLI, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

RODRIGO DE LA FABIÁN, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

ADRIANA KAULINO, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

JORGE LEIVA, Facultad de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile

EDUARDO LLANOS, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

DANILO MARTUCELLI, Faculté des Sciences humaines et sociales, Université Paris Descartes–Sorbonne, Francia

CLAUDIA MUÑOZ, Departamento de Filosofía, Universidad de Concepción, Concepción, Chile

XIMENA OLIVOS, Departamento de Psicología, Universidad de Talca, Talca, Chile

LEILA DE LA PLATA CURY TARDIVO, Departamento de Psicología Clínica, Universidad de Sao Paulo, Brasil

HERNÁN PULIDO MARTÍNEZ, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Colombia

ANA VERGARA, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

Diseño Revista

OSCAR LERMANDA

Correspondencia, suscripción y ventas

REVISTA PRAXIS

Facultad de Psicología

Grajales 1898, Piso 3, Santiago, Chile. E-mail: revista.praxis@mail.udp.cl

Secretaría: margarita.bravo@udp.cl - Fono: 56-2-6768601 - Fax: 56-2-6762502

© 1999 Universidad Diego Portales. Todos los derechos reservados.

Ninguna parte o sección de esta publicación puede ser reproducida, copiada o transmitida a través de ningún medio, mecánico o electrónico, incluyendo el fotocopiado u otro sistema de almacenamiento de información, sin la autorización escrita de la Directora de la revista.

ISSN 0717-473-X

PRAXIS

Revista de Psicología



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

Facultad de Psicología
Santiago, Chile

PRAXIS

Revista de Psicología Año 16, N° 25 | Semestre 2014

CONTENIDO / CONTENTS

ARTÍCULOS

- 7 **Arte Terapia grupal infanto-juvenil en Centro Comunitario de Salud Mental Familiar**
Child/youth Art Therapy Group at a Family Mental Health Community Center
DANIELA BESA, Universidad del Desarrollo / Centro Comunitario de Salud Mental, Santiago, Chile
VÍCTOR HUGO PONCE, Centro Comunitario de Salud Mental, Santiago, Chile
- 37 **Toma de decisiones en capacitación: Una visión desde los sujetos**
Training Decision-Making: A view from the Subjects
NICOLÁS DIDIER, Centro de Estudios de Empleabilidad e Inserción Laboral, Santiago, Chile
- 59 **¿Qué es lo transcultural de la psicoterapia y qué no?: Una mirada fenomenológica del encuentro terapéutico**
What is the transcultural of psychotherapy and what isn't?: A phenomenological view of the therapeutic encounter
PABLO FOSSA ARCILA, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile
- 67 **Predictibilidad de los componentes de la memoria de trabajo en el cálculo mental: Un estudio longitudinal en niños escolarizados**
Predictability of working-memory components in mental calculation: a longitudinal study of School Children
MAGDALENA LÓPEZ, Universidad Católica Argentina, Entre Ríos, Argentina
- 79 **Motivaciones y conductas prosociales en adolescentes argentinos**
Motivations and prosocial behaviors in adolescents from Argentina
LUCAS MARCELO RODRIGUEZ, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET) y Universidad Católica Argentina, Paraná, Argentina

- 89 **Derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos en Tribunales de Familia: Una aproximación psicojurídica**
The Right of Boys, Girls and Adolescents to be heard at Family Tribunals: A Psycho-legal Approach
MARÍA TRONCOSO VERGARA, Juzgado de Familia de Melipilla, Santiago, Chile
CAROLINA PUYOL WILSON, Departamento de Desarrollo Institucional de la Corporación Administrativa del Poder Judicial, Santiago, Chile
- 109 **Instrucciones para los autores, cesión de derechos, conflicto de interés, declaración ética**

ARTE TERAPIA GRUPAL INFANTO-JUVENIL EN CENTRO COMUNITARIO DE SALUD MENTAL FAMILIAR

CHILD/YOUTH ART THERAPY GROUP AT A FAMILY MENTAL HEALTH COMMUNITY CENTER

DANIELA BESA

Docente Magíster Arte Terapia Universidad del Desarrollo /
Centro Comunitario de Salud Mental Familiar, Santiago, Chile.
daniela.besa@gmail.com

VÍCTOR HUGO PONCE

Centro Comunitario de Salud Mental Familiar, Santiago, Chile.
poncecaceres.victorhugo@gmail.com

Recibido: 12-03-2014. **Aceptado:** 04-07-2014.

Resumen: Este artículo da a conocer, analiza y sistematiza los resultados de la implementación de un dispositivo terapéutico con arte; conformado por un espacio, un tiempo lógico y la interacción con otros. La experiencia fue realizada con población infanto-juvenil de un Centro Comunitario de Salud Mental Familiar (COSAM) de Santiago de Chile. “Mirándonos a través del arte” surge como respuesta a la pregunta ¿Qué dispositivo sería pertinente implementar en salud mental pública, que acoja la demanda de escucha, de quienes presentan dificultades de expresión verbal? “Mirándonos a través del arte” es un dispositivo abierto que lleva dos años, con sesión semanal de hora y media. Asisten niños/as y adolescentes entre 6 y 18 años. La metodología fue no directiva, favoreciendo un ambiente propio para la creación. Ésta incluye la escritura de intenciones para la sesión, la elección de materiales y temas para crear. De la experiencia resultó una práctica subjetivadora de pensamiento crítico, y autonomía de elección. Éstos tienen por límites el mismo que imponen materiales y técnicas, requeridos para un resultado; la intención, y comentarios críticos sobre sí mismo y los otros. Cuando subvierten el límite externo, aparece el sujeto del discurso psiquiátrico, que lo fuerza a renunciar a su identidad, adaptándose a lo exigido desde el contexto de la salud. En el dispositivo, el único límite es el encontrado y reconocido por el niño, no se impone. Otro resultado es el desarrollo de habilidades sociales en la interacción con otros. Asimismo, se han creado lazos con instituciones que promueven esta expresión de lo simbólico.

Palabras clave: Arte Terapia, infanto-juvenil, salud mental, dispositivo.

Abstract: This paper introduces, analyzes and systematizes the results of a therapeutic device (mechanism) using art. It is defined by space, logical time, and other interactions. The experience was carried out with children and youth at a Family Mental Health Community Center (COSAM *for its acronym in Spanish*) in Santiago, Chile. The resulting device, called "Seeing ourselves through art" answers the question: Which would be the appropriate device for a public mental health institution that embraces listening to children and youths that have difficulties with verbal expression? "Seeing ourselves through art" is an open device that has been operating for two years, in one and a half-hour weekly sessions. Youth participating in this program are 6-18 years of age. The methodology used was a non-directive approach, which allows an adequate area for creation. It includes establishing intentions in writing, material selection and choice of themes for creation. From the experience resulted a subjective practice in terms of critical thinking and choice autonomy, only limited by materials and techniques required for certain outcomes, while considering intentions as well as critical comments about themselves and others. When external limits are subverted, the subject of psychiatric discourse arises and forces it to refuse its identity, adapting itself to the health context. Nothing is imposed on the child; the only limitations are his/her own findings and acknowledgements. Another result is the development of social skills due to the interactions generated with others. Likewise, links have been built between institutions that promote this symbolic form of expression.

Keywords: Art Therapy, child/youth, mental health, device mechanism.

1. Introducción

EL PROYECTO DE CONSTRUIR un dispositivo arte terapéutico, en el espacio público de salud mental surge desde la práctica clínica. En particular, de atención en contextos vulnerables. Aquí, el mundo infanto-juvenil con problemas de salud mental no siempre cuenta con formas de expresión lingüística para entregar contenidos significativos en una psicoterapia tradicional. Por tanto requiere, para hacerse escuchar, de dispositivos menos restringidos e igualmente importantes.

En clínica infanto-juvenil el registro de la anamnesis, la clasificación diagnóstica y la psicoeducación son tareas cotidianas que realizan los profesionales de la salud mental. Los datos son proporcionados por la familia, el colegio y los CESFAM (Centros de Salud Familiar) de atención primaria de salud. No obstante, en algunas ocasiones quedan fuera aspectos significativos que el niño puede decir sobre sí mismo. El niño usa variados modos de expresión, alternativos y/o complementarios al lenguaje hablado. Habitualmente se expresan corporalmente con el movimiento, el juego, el dibujo, la pintura y el modelado. Estos medios con los que cuenta el niño pueden ser acogidos y reconocidos en un dispositivo adecuado para este fin. Para

reconocer estas expresiones, se considera relevante lo planteado por Marisa Rodulfo (2006) en torno a la idealización y sobrevaloración psicoanalítica de expresar todo en palabras. Advierte la autora que es necesario matizar y restringir la búsqueda de la expresión lingüística como vía más valiosa que otras, para acoger contenidos que son transmitidos por otros medios, igualmente importantes.

Las limitaciones del lenguaje, en sus aspectos expresivos y comprensivos, hacen que otras formas de expresión se trasformen en los medios predominantes para el niño. Éstos comportan la emergencia de recursos simbólicos y de lenguaje, que se hacen presentes al momento de la creación artística. El miramiento por estos recursos ofrece al terapeuta la posibilidad de crear un intercambio con el niño, que transporta a una eventual interpretación, que en otras circunstancias aparece forzada o violenta.

El camino propuesto por la creación artística contiene momentos en los cuales los niños se miran a sí mismos, existiendo la posibilidad de reconocerse en lo creado. Por ello, sus producciones son consideradas como un espejo que les puede devolver su propio reflejo: a) “Lo creado ¿lo reconoces como propio o ajeno?”, b) “¿Qué es posible descubrir de ti mismo en lo creado?”, c) “¿Puedes reconocerte en lo creado?”. No siempre los niños logran reconocerse, ni reconocer como propio lo que han creado.

Tal como menciona Ricardo Rodulfo (1999), cuando la obra funciona como tal y además se transforma en un espejo, el niño logra “verse allí, en el ‘yo’ de garabatos que ha logrado trazar” (Rodulfo, R., 1999, p. 25).

El reconocimiento en la obra da a conocer aspectos de sí mismo que el niño desconoce: rasgos, tanto positivos como negativos, reacciones inesperadas y sorprendentes. La aparición frecuente de ciertos elementos en las obras permitirá al niño descubrir lo que hay de común entre ellos, configurando un estilo, una marca que le pertenece. Entonces, emerge la oportunidad para dejar una huella (Rodulfo, R., 1999) y ser reconocido por otros a través de su creación. Así el niño experimenta y franquea límites, ubicándose en un lugar distinto al circunscripto por la patología, el fracaso escolar, o el de ser un problema para los demás (familia, pares). Cuando llegan a consultar al COSAM ya están señalados como “niños problema”, “niños mentalmente enfermos”.

Por una parte, una vez creado el espacio que brinde estas posibilidades, y convenientemente relacionado con la red, puede transformarse en la antesala de experiencias creadoras, estéticas y culturales; con un amplio reconocimiento de las producciones del niño, que trascienda a otras instituciones. Por otra parte, puede ser el inicio de la formación de futuros artistas.

La creación, implementación y mantención del dispositivo de Arte Tera-

pia en el ámbito público de Salud Mental, fue el proyecto que se llevó a cabo. Abrir y sostener este espacio dio la oportunidad para que emergieran otras expresiones, que quedaban fuera, y que manifiestan la subjetividad del niño.

Antecedentes del Arte Terapia

Fue Cesare Lombroso en 1882, con su obra *Genio y locura*, el primero que planteó el problema de la producción gráfica de enfermos mentales y convictos. El autor hizo notar la espontánea y natural necesidad de expresarse a sí mismos a través de dibujos. Realiza, además, la comparación entre esta forma de expresión y el arte de los pueblos originarios (Andreoli, 1992).

El valor de la creación artística espontánea de enfermos mentales comienza con el discurso que le dedica Lombroso a estas obras. No obstante, su significado clínico es aportado por Max Simon, quien estudió los escritos y dibujos de los alienados a partir de 1888 (Andreoli, 1992).

Es un artista, Adrian Hill, quien comienza en Inglaterra a hablar de arte terapia hacia el año de 1942. Padeciendo una tuberculosis, pasó su estadía en el sanatorio dibujando objetos cercanos a su cama. La ejecución de estos dibujos le permitió reflexionar sobre un proceso útil para el restablecimiento de su salud (Badilla, 2011).

Para Hill la práctica arte terapéutica fue un espacio necesario para contrarrestar la abulia mental y física, generada por largas convalecencias producto de la enfermedad. Hacia 1938 la dirección del sanatorio incluyó, entre otros recursos, la terapia ocupacional. Hill fue invitado a participar enseñando dibujo y pintura a soldados heridos de guerra, y más adelante a civiles (Badilla, 2011).

En 1928 aparecen publicados los primeros estudios de Anna Freud sobre los efectos terapéuticos del dibujo en los niños, y sobre su valor como medio de comunicación. Luego, en 1937, Melanie Klein publica textos sobre la “playtechnic”, terapéutica por el juego y el dibujo (Andreoli, 1992).

Entre los años de 1930 y 1950, a finales de la Segunda Guerra Mundial, el lazo entre arte terapia y psicosis recibe un nuevo impulso. En este período la utilización del arte como terapia se instala en settings hospitalarios (Badilla, 2011).

En Estados Unidos son dos las pioneras del arte terapia, Margaret Naumburg, desde el ámbito de la psicología, y Edith Kramer, desde el área de la educación artística. Para Naumburg el proceso arte terapéutico se basa en la aparición de contenidos inconscientes a través de la expresión artística (Dalley, 1987). En este sentido, y ceñida a un modelo psicoanalítico, la

obra es considerada como estímulo de asociaciones verbales producidas por el paciente, y un apoyo para la terapia. De este modo suponía una menor resistencia del paciente en el proceso creativo, por tanto entendía al recurso artístico como facilitador de procesos terapéuticos que podían concluir en menor tiempo que una psicoterapia verbal (Marxen, 2011).

Edith Kramer considera que la actividad artística en sí misma posee propiedades curativas (Dalley 1987). Asimismo, comprende la creación artística de sus pacientes desde el concepto psicoanalítico de “sublimación”, desde la perspectiva freudiana y de la psicología del yo (Kramer, 1985).

A partir de los trabajos de estas precursoras se establecen dos modos de comprender y trabajar con arte terapia: la “terapia por el arte” y el “arte como terapia”. La primera proviene del trabajo de Naumburg, que considera al arte como apoyo a la psicoterapia; la segunda se origina de las aportaciones de Kramer, y establece al arte como terapéutico en sí mismo (Marxen, 2011).

En Chile, durante los años cincuenta, el psiquiatra Rafael Torres, junto a educadores de arte y otros profesionales, investigaron el valor diagnóstico y terapéutico del arte, en pacientes del Hospital Psiquiátrico de Santiago. Mientras tanto, en el departamento de Psiquiatría del Hospital Salvador, Mimí Marinovic combinaba técnicas de psicodrama con diversas actividades plásticas. Estas intervenciones se desarrollaron durante 25 años. La labor de Marinovic fue reconocida profesionalmente por la American Art Therapy Association y por la Société Internationale de Psychopathologie de L’expression et D’art Thérapie, creando con ello un hito en la historia del arte terapia en Chile (Serrano, 2008).

2. Psiquiatría, arte y arte terapia

El problema de la relación entre psiquiatría y arte data de antaño y sigue vigente en la actualidad. Ya en 1882 es expresado por Lombroso, y dice relación con el valor otorgado a la producción artística espontánea de pacientes psiquiátricos. Se trata del valor en relación al significado. Esto es, si las obras se consideran portadoras de un valor que trasciende lo que muestran o presentan, dando cuenta de elementos predictores de patologías y conflictos psíquicos. Es así como en el mundo del arte la expresión de los “locos” ha sido denominada arte marginal (Art Brut ó Outsider Art). Asimismo, en el ámbito psiquiátrico y psicológico, el diagnóstico mediante el grafismo es una práctica habitual en la actualidad.

Ante las cuestiones de clasificación, enfermedad mental y arte, el dispo-

sitivo arte terapéutico mantiene dos miradas diferentes, pero complementarias. Desde una, ciertos procesos de creación y de arte son susceptibles de acontecer, son posibles, sin que por ello se les otorgue un valor diagnóstico. Desde la otra, la creación artística como instrumento de la terapia posee un juicio de valor diagnóstico; no obstante, en ciertas ocasiones puede prescindir del mismo.

2.1. Ámbito del Arte Terapia

El arte terapia está desde sus comienzos arraigado a las necesidades de una población internada en hospitales y centros de salud mental. Ahora bien, ¿qué características tiene esta población? Son personas con trastornos mentales severos, que, de acuerdo a la definición elaborada por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos (NIMH), los criterios de inclusión consideran trastornos psicóticos funcionales, y algunos trastornos de la personalidad. La duración de la enfermedad y del tratamiento debe superar los dos años. Esto con el fin de descartar casos en los cuales, a pesar de presentar síntomas o diagnósticos de gravedad, el tiempo de evolución ha sido corto, por tanto el pronóstico puede ser poco esclarecedor. Otro criterio de inclusión es la presencia de discapacidad, la cual se refiere a una disfunción moderada a severa del funcionamiento global (laboral, social, familiar), medido a través de escalas. Las personas que sufren enfermedades mentales graves y crónicas, como esquizofrenia u otras psicosis, presentan problemas complejos que no se reducen a la sintomatología psicopatológica. Por lo general, se ven afectados otros aspectos del área psicosocial, y que tienen que ver con la integración en la comunidad. Suelen presentar déficits en autocuidado, autonomía, autocontrol, relaciones interpersonales, ocio y tiempo libre y/o en funcionamiento cognitivo (Badilla, 2011). Las necesidades y problemas de las personas con trastornos mentales severos son, por tanto, múltiples y variadas. Como personas y ciudadanos que son, antes que enfermos mentales, comparten con el resto de la población problemas y necesidades comunes.

Con respecto al abordaje específico de la población infantil, Marisa Rodulfo (2004) señala que cuando el dominio del lenguaje no está logrado totalmente, por inmadurez o deficiencia, el niño queda al margen de sus vivencias. De allí que es importante asignarle un sentido a la producción gráfica y a la imagen.

La forma predominante de expresión en el niño requiere una paciente

continuidad, y el desarrollo de una investigación sistemática de largo plazo para establecerla. En este sentido, el arte terapia facilita al niño el despliegue de formas alternativas de expresión, desde sus potencialidades y no desde sus carencias.

La población infanto-juvenil usuaria del COSAM donde se realiza esta actividad presenta las características anteriormente descritas. En este contexto de vulnerabilidad, surgió la necesidad de crear un dispositivo que recogiera la emergencia de expresiones subjetivas a través del arte, que de otra forma pasarían inadvertidas, haciendo de los diagnósticos un instrumento que presenta sesgos importantes. Estas expresiones de sí se consideran las manifestaciones más íntimas, que en el niño van a configurar rasgos que darán lugar a los diferentes estilos de personalidad, cuando alcancen su máxima expresión en la adolescencia. Este dispositivo también los puede acompañar hasta el restablecimiento de la salud o, en algunos casos, hasta la estabilización de un cuadro psicopatológico.

Metodología

A continuación se describen elementos del diseño y conformación del dispositivo arte terapéutico no directivo.

Se conformó un espacio abierto y permanente, para instalar un dispositivo de intervención arte terapéutica con niños y jóvenes entre 6 y 18 años. Los usuarios podían estar o no recibiendo paralelamente otras prestaciones en el programa infanto-juvenil del COSAM. Las atenciones paralelas eran: psicodiagnóstico, psicoterapia, psicopedagogía individual y/o grupal, terapia ocupacional, tratamiento farmacológico otorgado y controlado por psiquiatra. Asimismo, atenciones de asistente social a las familias de los pacientes.

Los objetivos del dispositivo arte terapéutico fueron:

1. Brindar a los niños un espacio seguro donde sea posible el repliegue sobre sí mismos, permitiendo la apertura al acto creativo y la libre expresión artística.
2. Sostener al niño en una práctica subjetivadora del pensamiento crítico: independencia en la elección, autonomía en la creación y juicio crítico sobre lo realizado.
3. Favorecer el diálogo que permita al niño mirarse y reconocerse en su creación. Identificarse con ella y asumir este acto de creación como propio frente a los demás.
4. Facilitar el levantamiento de resistencias en el niño al momento de hablar

- acerca de su acto creador, de las motivaciones que tuvo para llevarlo a cabo, y de los resultados que obtuvo con su obra.
5. Explorar con el niño la naturaleza de los límites experimentados y sus franqueamientos posibles.
 6. Recoger la emergencia de expresiones del sí mismo a través del arte.

3. Resultados

Como resultado de la intervención arte terapéutica, producto del trabajo co-terapéutico, con los pacientes y de la revisión bibliográfica, se sistematizó esta experiencia, denominándola dispositivo arte terapéutico “Mirándonos a través del arte”.

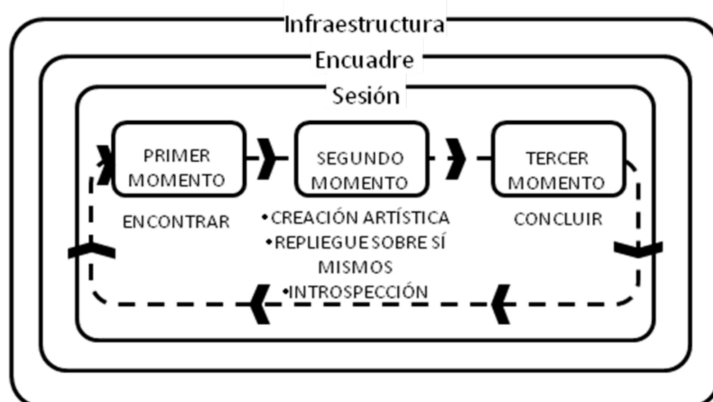
Entendemos por dispositivo arte terapéutico una organización, en un espacio permanente y seguro, donde se obtenga el silencio suficiente que permita al niño un repliegue sobre sí mismo. Éste se orientará hacia la apertura del acto creativo, que ponga de manifiesto en la obra rasgos de la propia subjetividad, que muchas veces le son desconocidos (Fig. 1).

El reconocimiento en lo producido, contribuye al fortalecimiento del cuidado y el conocimiento de sí mismo:

E., 15 años: “la monita que dibujé está pensando en alguien, es como lo que me pasa a mí”. Y no desea continuar su relato (Fig. 2).

El acto creativo y objeto creado generan además la posibilidad de interactuar críticamente consigo mismos, y con otros miembros del dispositivo, que comparten los mismos gustos por la creación. La práctica subjetivadora de un pensamiento crítico se entiende como la relación consigo mismo, y de ninguna manera como un rechazo de la propia identidad. Es decir, lo positivo o negativo que el niño pudo decir acerca de sí mismo, y que se reflejó en la creación. Asimismo, ubica al niño frente a la exigencia de constituirse como un sujeto moral de su conducta. Esto ocurre sin el sometimiento del niño a alguna ley externa, independiente de esta práctica. Por el contrario, es posible que al encontrarse con estos límites se abra la posibilidad de franquearlos. En su intención L. escribe “voy a pintar los fondos que me di cuenta que nunca les hago a mis dibujos”.

La implementación del dispositivo “Mirándonos a través del arte” consideró diferentes dimensiones, las cuales fueron sistematizadas a partir del vínculo entre teoría y práctica. Éstas se muestran en la siguiente figura:



Las dimensiones del dispositivo se exponen a continuación:

A. Infraestructura y encuadre

Se requiere una sala amplia, bien iluminada, con suelo fácil de lavar, mesas, sillas, y acceso a baños. Es fundamental tener espacio para que incluso surjan posibilidades de creación vinculadas al juego y al movimiento. Esto ocurrió espontáneamente en algunas sesiones. Asimismo, que sea un espacio fácil de lavar para que diversos materiales puedan ser utilizados libremente. La sala que se utilizó tiene suelo de baldosas, lo que permite una rápida limpieza, sin dejar suciedad permanente.

Las sesiones no deben ser interrumpidas por personas ajenas a este espacio de trabajo. Esto favorece el resguardo del espacio de terapia, y la sensación de seguridad de los usuarios. En los casos que el espacio deba ser interrumpido por fuerza mayor, previamente se avisa a los participantes.

Es necesario contar con algún mueble con llave para guardar las creaciones. De este modo no se pierden las obras. Asimismo, los pacientes pueden seguir trabajando con ellas si no las han terminado, si desean cambiar algo, o volver a verlas.

Se debe propiciar el acercamiento del niño a la variedad de materiales plásticos, para que pueda trabajar con al menos tres tipos de técnicas: pinturas al agua, dibujo y modelado, facilitando su libre expresión. De este modo pueden escoger entre diversas técnicas, incentivando en ellos la capacidad de decidir. La diversidad de materiales otorga diferentes posibilidades, que van desde un mayor control (dibujo) a menor control (pinturas al agua). Asimismo, se da la posibilidad de trabajo tridimensional con modelado

(Fig. 3 y Fig. 4). A partir de los materiales surge otro límite en el dispositivo. Esto debido a que hay materiales desconocidos, que no saben utilizar o que rechazan.

El dispositivo “Mirándonos a través del arte” tiene una duración de una hora y media (cronológica) y una frecuencia semanal. De este modo se otorga un tiempo suficiente para que puedan escoger los materiales y crear tranquilamente su(s) obra(s), dejando un espacio para mirar(se) en la creación y, si así lo desean, comentar sobre el proceso o su resultado. Luego deben guardar los materiales.

La organización se basa en una asistencia absolutamente voluntaria, y se propone una asistencia regular y puntual a las sesiones. Lo que en palabras de los niños se expresa de la siguiente manera:

- “Vengo para expresarme por medio de los dibujos”.
- “En el taller nos entretenemos”.
- “Acá vengo para dibujar y expresarme a través de la creatividad”.
- “No sólo vengo a dibujar, también vengo a escuchar a mis compañeros”.

En este sentido, desde el acuerdo básico con los niños de una asistencia voluntaria, de la motivación y responsabilidad personal, se explica a los usuarios que el trabajo es a partir de los aspectos expresivos y creativos, por medio de los materiales de arte. Se hace hincapié en el objetivo de crear, y que las imágenes obtenidas puedan reflejar aspectos de ellos mismos. Así no se busca conseguir un dominio sobre la técnica, sino que la creación se haga posible.

Se favorece la responsabilidad de los usuarios en sus actos de creación, con todo lo que ello implica de respeto hacia su obra y la del compañero.

B. Terapeutas

El dispositivo “Mirándonos a través del arte” considera una dupla de terapeutas que intervienen en diferentes niveles y en cada uno de los momentos de la sesión:

1. Acompañan y observan silenciosamente la creación artística, individual o grupal.
2. Escuchan y registran en un cuaderno las producciones y procesos de los usuarios, tanto verbales como no verbales.
3. Median a nivel plástico, apoyando con materiales y técnicas, explicando y mostrando sus modos de usos. Se sugieren materiales y técnicas, si lo

- requiere el niño. Sin embargo, en ningún caso se sugieren contenidos ni símbolos para incorporar en sus obras.
4. Intervienen verbalmente preguntando, confrontando o interpretando. Esto se realiza a partir de los actos creadores y de los contenidos que se van manifestando en la obra de cada niño en particular.
 5. Favorecen el diálogo, permitiendo al niño mirarse y reconocerse en su creación. Identificarse con ella y asumir este acto de creación como propio.
 6. Facilitan el levantamiento de resistencias en el niño al momento de hablar acerca de su acto creativo, o de las motivaciones que tuvieron para llevarlo a cabo.
 7. Otorgan importancia a las asociaciones verbales que suscitan el acto creador, la obra, tanto propios como de otros integrantes.
 8. Consideran la voz propia de la imagen, lo que esta muestra. En este sentido, se interroga la imagen. Se da a conocer el impacto que produce en los terapeutas. Esto se ejemplifica con intervenciones realizadas por los terapeutas al momento de concluir algunas sesiones, donde se han puesto obras del mismo autor relacionadas entre sí, con elementos comunes u opuestos. Se muestran semejanzas y diferencias de las imágenes, y de lo que se ha dicho respecto de ellas.
 9. Trabajan con un criterio de alta para la finalización del proceso arte terapéutico.

C. La sesión

En el dispositivo “Mirándonos a través del arte”, cada sesión consta de tres momentos lógicos: a) primer momento: encontrar, b) segundo momento: comprender, c) tercer momento: concluir.

El primer momento es un tiempo de “encontrar” a diferentes niveles. Se encuentran los participantes del grupo, saludándose y comentando las anécdotas de lo sucedido en la semana. Al ingresar a la sala se encuentran con la hoja de intenciones, en blanco donde escriben lo que desean crear; las ideas que tienen, antes de comenzar la creación (Block, Harris, Laing, 2005) (Fig. 5 y Fig. 6). Se encuentran —o no— las ideas para la creación, esto último se expresa en las sesiones con comentarios como “No sé qué dibujar” o “Voy a dibujar lo que se me venga a la cabeza”. No encontrar ideas para la creación puede convertirse en un límite para el niño, que no siempre se supera.

Un emergente grupal recurrente ha sido lo que han llamado “inspiración” o “falta de inspiración”. ¿Qué es *inspiración* en sus palabras?:

- “Tener algo en mente para desahogarme en el dibujo”.
- “Hoy todos hemos hecho muchas cosas, hubo mucha inspiración”.
- “Me inspiro en mis sueños”.
- “Mi inspiración fueron las revistas”.
- “Voy a hacer al Titanic. Ayer vi la película y me inspiré en eso”.

Además de la inspiración, también son encontrados –o no– los materiales necesarios para la creación. Esto se expresa en la búsqueda activa del niño, de materiales dispuestos en una mesa especialmente habilitada para esta actividad. Finalmente, hallar –o no– una idea y poder materializarla en una creación. Esto se refleja en el siguiente diálogo entre dos niños:

- H: “No sé qué dibujar, no se me viene nada a la cabeza”.
- L: “Deja que el dibujo te encuentre a ti”.
- H: “Qué buena idea”.

Es un momento en que también los niños encuentran compañeros con quienes trabajar en duplas: dos chicas de 14 y 16 años, en más de una oportunidad, deciden espontáneamente hacer una obra juntas (Fig. 7).

El segundo momento de la sesión del dispositivo es comprender. Es el momento de creación artística. Alcanzado el repliegue sobre sí mismos y la introspección, emerge la imagen que se desea lograr.

Se ha observado que el momento destinado a la creación suele ser silencioso. Sin embargo, aquellas sesiones en las cuales los usuarios conversan, no logran detener sus actos creadores. Muy por el contrario, en muchas oportunidades esas conversaciones evocan temas en cada participante o en el grupo completo, que los impulsa a crear: “yo me inspiro conversando con todos acá”.

Se trata de un momento introspectivo frente al acto creador con silencio o conversación. Es un tiempo para mirarse a sí mismos a través de la obra. No obstante, este movimiento puede no ocurrir en algunos casos (otro límite).

El último momento es el de concluir, que coincide con el final y cierre de la sesión. Se ofrece la puesta en común de lo creado. Un espacio de comentarios respecto del proceso de creación y del resultado obtenido. No se obliga a hablar, pero se indica la importancia de escuchar al otro y escucharse a sí mismo. En este momento se les pide que lean las intenciones que escribieron al inicio, y que la contrasten con lo realizado: “Esto lo hice yo” (reconocimiento en acto, de lo creado). Así observan las obras, buscando aspectos, rasgos que den cuenta de sí mismos y de otros. Se disponen

las obras como una exposición para favorecer el acto de observar(se) y de reconocer(se), que en sus palabras, se ha expresado de las siguientes formas:

- “Yo soy detallista” (varón de 9 años).
- Un niño del grupo comenta la obra de una compañera: “Siempre le tapa los ojos, pero ahora no se los tapó”.
- Un participante (varón de 9 años) comenta respecto de la obra de una chica (14 años): “Se parece a la florcita que ella hizo en greda el otro día”, y todo el grupo está de acuerdo.

En las frases citadas se muestra que los participantes han podido reconocer los estilos propios, pero sobre todo los de sus compañeros. Además han sido capaces de explicitarlos, refiriéndose a ellos espontáneamente.

Los diferentes momentos del dispositivo se rigen por un tiempo lógico, aunque se destine mayor tiempo al segundo momento, el de comprender, que es preparado por el repliegue necesario e iniciado al momento de escribir la intención.

D. Las sesiones complementarias

Durante el proceso se tomaron algunas decisiones con respecto a las sesiones del dispositivo. Se varió la sesión habitual, con cuatro tipos de sesiones para ser utilizadas en la medida que los procesos grupales lo requieran. Estas sesiones son: a) Exploración de materiales, b) Sesiones de observación de obras del grupo en data show, c) Sesiones individuales, y d) Visitas a otras instituciones afines.

Las sesiones de exploración de materiales se van alternando con las habituales. El objetivo es explorar con materiales y técnicas poco utilizadas en el grupo. Esto favorece la expresión y creatividad. Asimismo, potencia en algunos casos la interacción grupal. Se ha realizado exploración con pinturas al agua sobre papel kraft, exploraciones en modelado con arcilla; exploraciones con dibujos con ojos cerrados, y usando la mano opuesta con la que escriben (Fig. 8, Fig. 9, Fig. 10, Fig. 11, Fig. 12). En estas oportunidades los niños han logrado resultados diferentes a las sesiones habituales. En muchos de los casos logran superar las inseguridades y rechazos de trabajar con ciertos materiales: “no me gusta ensuciarme” (por el uso de la greda). También pueden conocer cómo se utilizan los materiales: “no sé usar colores, sólo dibujo con lápiz mina”, “Nunca he pintado con esto” (acrílicos). En algunos casos aislados no se logró sobrepasar las inseguridades y rechazos

producidos por la exploración, como lo expresa esta paciente de 15 años: “van a seguir haciendo siempre esto” (en tono despectivo), a propósito de las sesiones de exploración con otros materiales. Luego de hacer este comentario se retira silenciosamente, sin despedirse.

En este sentido, lo desconocido y poco utilizado sitúa a los participantes en un ejercicio de menor control, convirtiéndose en un límite y favoreciendo la auto-observación. En torno a las interrogantes ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les pareció el resultado?, se interviene para favorecer el mirarse a sí mismos, en situaciones distintas a las ordinarias.

Otro tipo de sesiones han sido las dedicadas a la observación de las obras del grupo proyectadas en data show. Los terapeutas fotografían todas las imágenes producidas en las sesiones. Tres veces al año se muestran las imágenes en una presentación de Power Point en data show (una imagen por lámina). Niños y terapeutas se sientan a mirar la presentación y a hablar respecto de las imágenes y los procesos. Se ha observado que los niños disfrutaban viendo sus obras. Comentan aquellas que fueron de su agrado, como aquellas en las que no lograron lo esperado. Se aborda la cuestión de por qué no les gustaron los resultados. Es relevante señalar que con el transcurso de las sesiones los pacientes logran reconocer el propio estilo y el de los demás jugando a adivinar de quién es la obra: “¡Ese es mío!”, “¡L siempre dibuja a Naruto!”.

Es una instancia en la cual además se comentan estilos, uso de técnicas y contenidos de las obras, semejanzas y diferencias (Fig. 13, Fig. 14, y Fig. 15).

En las sesiones individuales la finalidad es ahondar en algún tema que la dupla terapéutica considera de importancia para el niño. Esto se evalúa considerando la recurrencias de contenidos expuestos por los pacientes, que están estrechamente relacionados con temas personales, y que no son abordados en la sesión grupal, no obstante los niños hablan allí espontáneamente de ellos. Entonces, debido a la modalidad de trabajo que se estableció, se pregunta al niño si es de su interés profundizar en sesión individual. Teniendo el consentimiento del niño y del adulto responsable, se cita al niño con la dupla de terapeutas. En el setting hay disponibles materiales variados y las obras realizadas por el niño, desde su ingreso al dispositivo. Se interviene en relación a los temas relevantes para el niño que han surgido durante el proceso. Si así lo desea el niño, se propone la realización de una obra.

Las visitas a otras instituciones afines sacan a los usuarios del COSAM, para que se vinculen al mundo del arte y la cultura. Estas visitas siempre están relacionadas con las actividades del dispositivo. La única experiencia realizada hasta la fecha fue en la Sociedad Japonesa de Beneficencia. El grupo

ha mantenido un marcado interés por el manga y anime, asimismo por la cultura japonesa. En este contexto surgió la posibilidad de recibir una clase por el profesor que da un taller de manga y anime en dicha sociedad. Los niños debían realizar una carpeta y revisar todas las obras que habían hecho hasta esa fecha. Luego eligieron aquellas que querían llevar para mostrar en la clase. Cada uno de los participantes estableció aquellos criterios por los cuales elegía llevar unas obras y no otras. Antes de comenzar la clase, cada niño mostró sus obras y las fue comentando junto con el profesor de la Sociedad Japonesa. Fue un momento importante, ya que se había trabajado en el dispositivo la parte final, momento de concluir, con anticipación a la clase con el profesor de la Sociedad. Esto les permitió mostrar algo de sí mismos y, a la vez, vincularse con un referente simbólico importante para ellos: la cultura japonesa desde el manga y el anime.

5. Criterios de alta

Los criterios de alta se elaboran de forma personalizada, brindando a cada niño una sesión individual. En este sentido, el tiempo de permanencia en el dispositivo no constituye un criterio de alta.

Además del proceso arte terapéutico, se toman en cuenta los siguientes aspectos para el alta:

1. Desarrollar habilidades sociales de comunicación en un dispositivo grupal.
2. Elaboración de la elección en cuanto a los materiales disponibles: se contrasta la intención declarada con la obra realizada, su coherencia.
3. Reconocer el acto creativo como propio, dar cuenta del proceso de realización.
4. Reconocer(se) en lo creado como propio; y a las obras de los demás como ajenas.
5. Respetar las obras de los compañeros en los acercamientos y comentarios realizados; producto de haber aprendido lo que la obra de un compañero lleva implícito.
6. Mejorar la capacidad de expresar emociones y sentimientos por medio de la creación artística.
7. Adquirir conciencia de sus propias limitaciones en el acto creador.
8. Sobrepasar las propias limitaciones percibidas en el acto creador y las trascendencias que éste tenga en relación a otros o a un Otro.

4. Relevancia del dispositivo a partir de los resultados

Los motivos para la implementación de un dispositivo de arte terapia pueden ser múltiples. En este trabajo se organizaron de acuerdo a los problemas más relevantes:

Las características de los usuarios de COSAM

Los usuarios comparten la mayoría de los criterios establecidos por el Instituto Nacional de Salud Mental de Estados Unidos (NIMH). En particular disfunciones moderadas a severas del funcionamiento global, que tienen que ver con el autocuidado, la autonomía, el autocontrol, dificultades en las relaciones interpersonales y problemas cognitivos.

La exploración psicopatológica reconoce la frecuente existencia de limitaciones del lenguaje (aspectos expresivos y comprensivos). Estas limitaciones se pueden compensar con otras formas de expresión como el dibujo, la pintura y el modelado. El uso de estos materiales, junto con el juego, el lenguaje corporal y movimiento, son expresiones predominantes en el niño. El acceso del niño al lenguaje es paulatino, en la infancia no se domina totalmente, por tanto, otros medios de expresión aparecen como necesarios. Esto ocurre tanto en niños con un desarrollo normal del lenguaje como en niños que presentan trastornos en dicha área.

4.1. Revisión de diagnósticos previos o en curso:

El dispositivo ha resultado idóneo y eficaz al momento de revisar diagnósticos previos o en curso.

El valor de la creación, si bien divide las aguas en torno al diagnóstico, éstas son posiciones extremas que atienden a razones de escuela y no a la complejidad de una población. Los usuarios de COSAM vienen sobre intervenidos desde el Hospital, los CESFAM, y el COSAM (tratamiento farmacológico, terapeuta ocupacional, psicoterapia, psicopedagogía), antes de entrar al dispositivo de arte terapia.

El registro, la clasificación e interpretación de las entrevistas de profesionales de la salud mental, sobre datos aportados por la familia, el colegio, o el niño mismo, dejan fuera, en ocasiones, aspectos significativos que el niño puede llegar a decir sobre sí mismo. Algunas veces se presentan con errores diagnósticos o con criterios de funcionamiento muy alejados de la realidad percibida en el dispositivo arte terapéutico. Es allí donde se hace

necesario el dispositivo con arte terapia como una herramienta que aporte su mirada, más próxima a la subjetividad del niño, en la construcción diagnóstica. Esto es relevante de considerar al momento de elaborar una hipótesis diagnóstica. Si se da el espacio y el tiempo necesarios, el niño mismo puede hacer alusión a lo que le ocurre. Es a través de otros modos de expresión, no utilizados habitualmente en los servicios de atención primaria de salud ni en las intervenciones multiprofesionales del equipo, con los que el niño puede decir y mostrar acerca de sí mismo. Por tanto, la elaboración de un diagnóstico más o menos acabado es de vital importancia al momento de decidir la pertinencia de derivar a tratamiento psiquiátrico farmacológico.

Al dispositivo han asistido niños con diferentes diagnósticos, algunos de los cuales durante el proceso arte terapéutico han sido replanteados. Por ejemplo el caso de M, quien estuvo diagnosticado con Síndrome de Asperger. Durante el transcurso de las sesiones se pudo ver una sintomatología más bien ansiosa vinculada a rasgos obsesivos. En este contexto, se observaba escasa evidencia clínica que diera cuenta de un Síndrome de Asperger. La comunicación no se veía alterada de modo significativo, si bien tenía problemas de expresión verbal. Esto fue mejorando, y al poco tiempo, M. lograba expresarse en el grupo de forma clara, donde todos podíamos entenderlo (no así en los inicios). En cierta ocasión tuvo que faltar tres semanas al dispositivo debido a un problema médico. Dejó en la recepción de COSAM un sobre con sus intenciones y dibujos para las tres semanas. Además le explicaba a sus compañeros los motivos por los cuales no asistiría. Esto da cuenta de su capacidad para crear un vínculo tanto con el dispositivo como con sus compañeros (Fig. 16).

4.2. El dispositivo posibilita al niño atravesar los límites en los cuales es encasillado por la psicopatología

Para la mayoría de los casos, el tratamiento psiquiátrico y psicológico tiene como objetivo una modificación conductual: el control de impulsos, la estabilización del ánimo, desarrollo del juicio de realidad y control de la ansiedad. Esto se realiza simultáneamente con una readaptación a nivel familiar, escolar, a través de psicoeducación y control social que, a veces, no da los resultados esperados. En la mayoría de los casos queda un núcleo irreductible de resistencia a estos procesos de adaptación (deserciones), corroborándose en los reingresos a la atención, poniendo en entredicho las intervenciones realizadas que apuntaban a esos objetivos. En estos casos, la creación artística permite al usuario ubicarse de manera distinta a lo circunscripto

por el diagnóstico y los tratamientos realizados. Esto puede ocurrir con la experimentación en el dispositivo de transgresiones a estos límites impuestos externamente, que no consideraron al sujeto. No obstante, la práctica en el dispositivo lo lleva a experimentar otros límites, de naturaleza distinta e impuestos por el sujeto mismo de la experiencia: la intención declarada por él mismo, los materiales escogidos, la técnica artística, y el comentario crítico de los miembros del dispositivo son ejemplo de ello. Esta forma de relación consigo mismo, que no es sin el Otro, pone al niño frente a la exigencia de constituirse como sujeto moral de su conducta, experimentando límites, pero también un franqueamiento posible de los mismos, a través del acto creativo. El desarrollo de habilidades desde la potencialidad y no desde el déficit, enriquecen la imagen que el niño obtiene de sí mismo; abandonando aquella otra en la que lo hunde la patología (niño mentalmente enfermo, fracasado escolar, problema para los demás).

4.3. El dispositivo permite al sujeto proyectarse a futuro hacia el aprendizaje de un estilo que desarrolle sus habilidades para la creación

Dar estos espacios al niño, y el acceso a experiencias creativas, puede transformarse en la antesala de una futura elección vocacional. Asimismo, en una forma de vida, que se valga del arte como recurso posible frente a las vicisitudes de la misma. Una de las usuarias del taller, luego de esta experiencia, se matriculó en un colegio con especialización en artes. Desde que está en el nuevo colegio le gusta ir a clases y no ha tenido dificultades escolares (se cambió de muchos colegios y la asistencia siempre fue un problema para ella). Otra usuaria comenzó a vender sus obras en la escuela, luego en eventos de manga y anime. Para mejorar su producto ofertado, invirtió en enmarcar sus obras y aumentar el valor de su obra artística.

4.4. El dispositivo favorece la emergencia de aspectos relevantes de la subjetividad de pacientes infanto-juveniles

A través del año y medio de trabajo con el dispositivo arte terapéutico en el COSAM se ha observado diferentes procesos en el grupo de niños y adolescentes. Éstos tienen que ver con la libre expresión de ciertos temas de interés que son sus deseos y preocupaciones actuales. Esta emergencia se ve favorecida por el dispositivo terapéutico: una técnica no directiva, un

espacio seguro y la posibilidad de que ellos sean los autores de sus propios procesos. Un paciente da cuenta de su subjetividad con el discurso que desarrolla a partir de su obra, y se genera un diálogo con un compañero:

–B: “viví muchas cosas con mi hermano. Mi hermano es mi papá, es un tesoro. Es muy valioso. En el dibujo estoy espalda a espalda con él”.

–G: “es como tu sombra, nunca te va a dejar”.

Continúan el diálogo y hablan de ser la sombra de alguien a diferencia de vivir a la sombra de alguien. B sigue hablando de su hermano:

–B: “nos parecemos, pero somos diferentes, por el pelo. Él lo tiene largo y yo corto. Me dijeron que éramos siameses (en el dibujo). Es la admiración y el cariño que siento por mi hermano”

–G: “te ayudaba, te apoyaba”

5. Discusión

La sistematización de la experiencia del dispositivo arte terapéutico “Mirándonos a través del arte” pone en primer plano la cuestión sobre la terapéutica utilizada en población infanto-juvenil de contextos vulnerables, usuaria de centros de atención de salud mental pública.

Para la mayoría de los casos, el tratamiento de salud mental (psiquiátrico, psicológico, terapia ocupacional, psicopedagogía) tiene como objetivo una modificación conductual del niño. Asimismo, prevalece una tecnificación de las prácticas de crianza, indicadas a padres y familiares, como parte del tratamiento.

El control de impulsos, la formación de hábitos, el control de la ansiedad, la estabilización del ánimo, y la adaptación a los juicios de realidad se realizan a través de protocolos. Estas intervenciones son aplicadas en paralelo a una readaptación familiar, y escolar, con técnicas psicoeducativas y de control social que no siempre dan los resultados esperados. En la mayoría de los casos queda en el niño y sus familias un núcleo irreductible de resistencia a estos procesos de intervención para una readaptación (las llamadas deserciones). La resistencia es fácilmente reconocible en la negación del usuario al uso de fármacos en el tratamiento, las solicitudes de cambios de profesional o en los reingresos a la atención. Éstos suelen ocurrir bajo la exigencia del colegio, condicionando la continuidad del niño en el establecimiento si no presenta

una evaluación cognitiva, un diagnóstico emocional y/o el uso de fármacos. Esto abre la discusión a las intervenciones realizadas por los profesionales de la salud que apuntaban a este tipo de objetivos.

En este escenario, la creación artística permite al niño ubicarse de manera distinta a lo circunscripto por la psicopatología diagnosticada, y a las formas de tratamiento anteriormente mencionadas.

En el dispositivo se favorecen procesos subjetivadores, apoyados en las siguientes prácticas:

1. Examinar una idea, y luego materializarla en un compromiso escrito llamado “intención”.
2. Elegir los elementos necesarios para materializar la idea.
3. Dedicarse a la creación.
4. Una vez finalizada la creación, reconocerla como propia y reconocer rasgos de sí mismo en ella.
5. Todo este proceso de sí mismo es en una alteridad, es decir con otros.
6. Luego se muestra a los compañeros, contrastando lo obtenido con lo deseado.
7. Se realizan a continuación comentarios críticos acerca de las obras, promoviendo el respeto, dado que reconocen lo que de sí mismos contienen las obras.

Con estos aspectos del dispositivo se favorece una forma de relación consigo mismo, no sin el otro, y que no rechaza la propia identidad del niño. De esta forma el proceso que lleva a la aceptación de una norma se realiza experimentando límites; pero también con un franqueamiento posible de los mismos, a través del acto creativo y de la libre expresión.

Esta experiencia permite enaltecer la potencialidad y no el déficit, enriqueciendo la imagen que el niño obtiene de sí mismo en el mismo acto creador. Con esto puede abandonar aquella imagen patológica de sí: niño mentalmente enfermo, fracasado escolar, problema para los otros y al cual habría que readaptar.

En las prácticas habituales de tratamiento anteriormente descritas se observa la sobrevaloración del lenguaje como medio de acceso al mundo infato-juvenil. Lo complejo de esto es la insistencia en el mismo modo de acceso a la problemática del paciente. Suele reducirse al lenguaje hablado, dejando fuera otros medios de expresión, que en muchos casos pueden resultar más fáciles y familiares a una población con las características señaladas. ¿Qué espacio hay para lo lúdico y lo creativo en centros donde predomina una mirada hegemónica médico-psiquiátrica?

Se pone en discusión el valor de este dispositivo, partiendo desde el punto de vista de que no es posible que reemplace otras prestaciones en salud mental actuales. Se propone más bien que las complemente, haciendo aún más integrales los tratamientos en salud mental pública, dada la gravedad de los usuarios que atiende.

Referencias bibliográficas

- Andreoli, V. (1992). *Lenguaje gráfico en la locura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Badilla, F. (2011). *Arteterapia: una manera de fortalecer la autoestima*. Monografía para optar a la especialización de terapias de arte mención arteterapia (inédita). Universidad de Chile.
- Block, D., Harris, T., Laing, S. (2005). Open Studio Process as a model of social action; a program for a risk youth. *Journal of The American Art Therapy Association*. 22, 1, 32-38.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- Kramer, E. (1985). *El arte como terapia infantil*. México: Diana.
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del "arte psicótico" al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Rodulfo, M. (2004). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, M. (2006). Las relaciones del dibujo y la palabra en el trabajo psicoanalítico. F. Coll Espinosa (coord.), *Arteterapia. Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos* (pp. 211-216). Murcia: Editorial Universidad de Murcia.
- Rodulfo, R. (1999). *Dibujos sobre el papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Serrano, P. (2008). Desarrollo del arteterapia en Chile. *Revista Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 17-21.

ANEXO

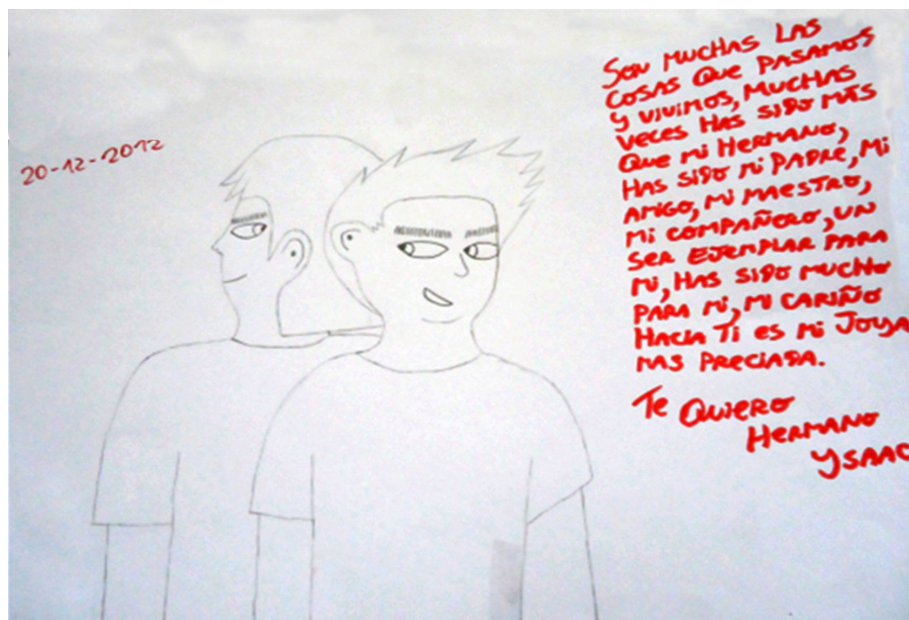


Figura 1.



Figura 2.



Figura 3.



Figura 4.

Super Mario World
26/12/2013

Figura 5.

5 'igualar los 'ilustraciones o dibujos de
varios autores de o nome
jueves 26

Figura 6.



Figura 7.



Figura 8.



Figura 9.



Figura 10.



Figura 11.



Figura 12.



Figura 13.



Figura 14.

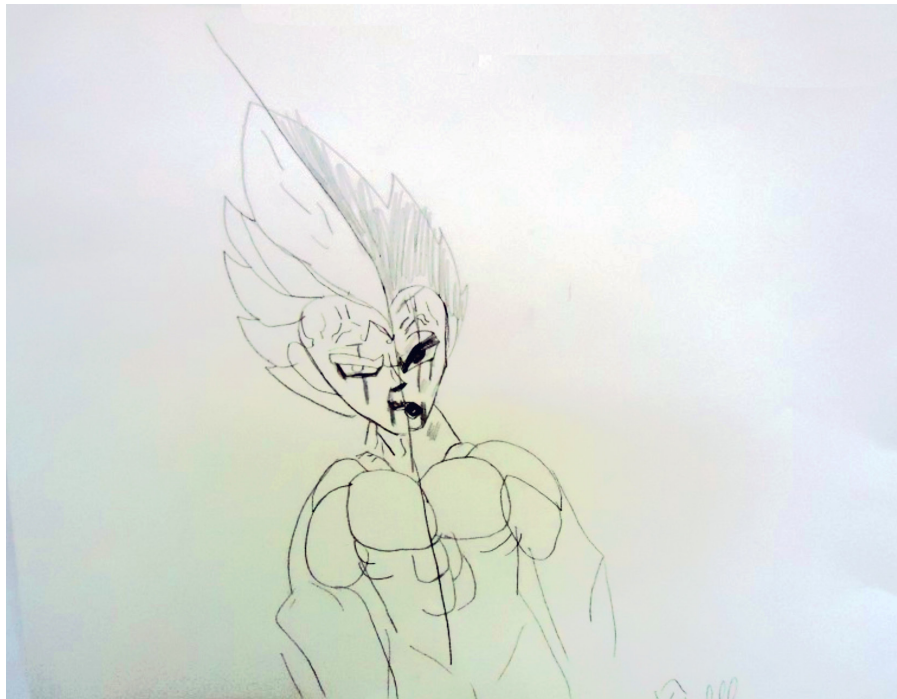


Figura 15.

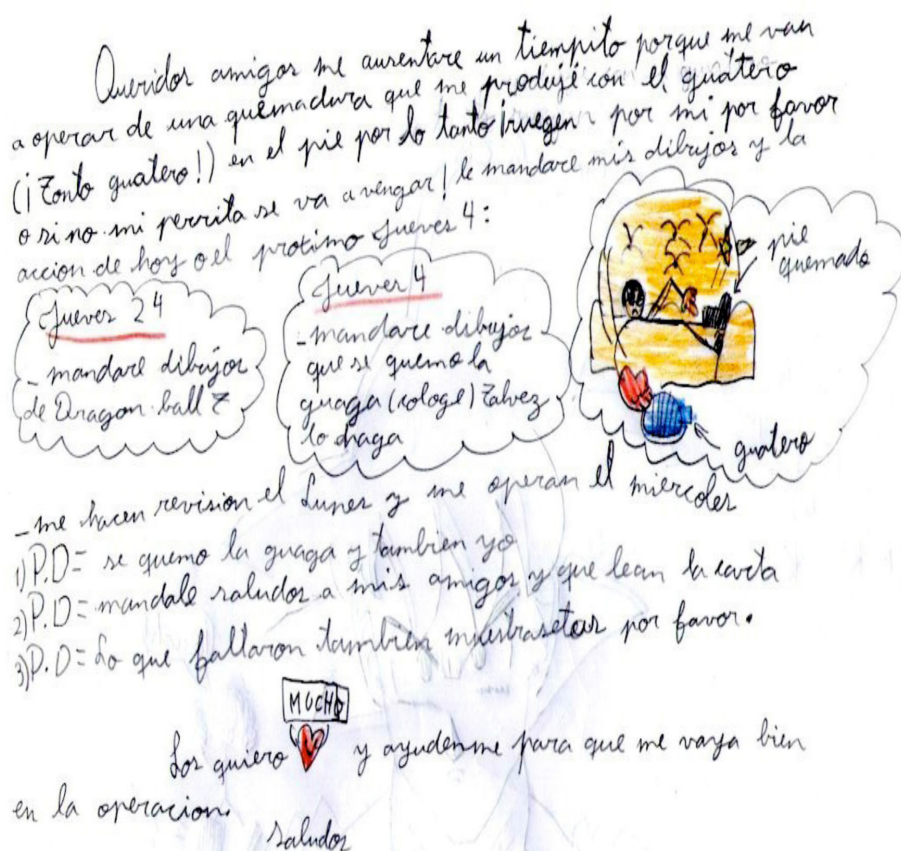


Figura 16.

TOMA DE DECISIONES EN CAPACITACIÓN: UNA VISIÓN DESDE LOS SUJETOS

TRAINING DECISION-MAKING: A VIEW FROM THE SUBJECTS

NICOLÁS DIDIER

Centro de Estudios de Empleabilidad e Inserción Laboral, Santiago, Chile.
ndidier@ceartas.org

Recibido: 06-04-2014. **Aceptado:** 10-07-2014.

Resumen: Las problemáticas actuales que enfrentan los trabajadores en la búsqueda de la adaptación a los cambios en la estructura de producción de las organizaciones, poseen gran relevancia para el funcionamiento de la economía del conocimiento. Una de las herramientas que los Estados han desarrollado para hacer frente a esta situación es la generación de agendas de aprendizaje continuo. Este artículo busca ahondar respecto de las motivaciones, percepciones y visiones acerca de la capacitación en los trabajadores y su rol en la toma de decisiones de acceso a educación post formal, a través de análisis de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) en sus versiones 2000 y 2006, donde se extrajo información respecto a las razones para acceder a capacitación. Junto con ello, se realizaron 22 entrevistas a sujetos entre los 25 y 51 años. Se concluye que existe una visión multifacética de la capacitación donde el proceso de la toma de decisiones respecto del acceso a un curso depende de la funcionalidad que se le otorgue a la capacitación.

Palabras clave: Capacitación, empleo, empleabilidad, capital humano.

Abstract: The current problems faced by workers in search of adaptation to changes in the production structure of organizations, have great importance for the functioning of the knowledge economy. One of the tools that states have developed to address this situation is to generate continuous learning agendas. This article seeks to deepen respect to the motivations, perceptions and views regarding the training of workers and their role in decision -making access to formal education post. Through analysis of the National Survey of Socioeconomic Characterization (CASEN) versions 2000 and 2006, where information is extracted about the reasons to access training. Along with this, 22 interviews with subjects between 25 and 51 years were performed. We conclude that there is a multifaceted view of the training process where the decision

making regarding access to a course depends on the functionality that is granted to the training.

Keywords: Training, Employment, Employability, Human Capital.

1. Introducción

EL ESTUDIO DE LAS DINÁMICAS de capacitación reviste una gran complejidad, debido a que como foco de estudio se encuentran las ciencias sociales, económicas y de la ingeniería. Ya sea que se estudie desde las aplicaciones de las políticas públicas, desde la movilidad y cambio social; o el diseño de sistemas dentro de la organización. Esta complejidad se agudiza en función a los cambios en la fuerza laboral (Capelli, 1999) como lo son como la mayor proporción de mujeres, el cambio en los contratos y, por ende, la seguridad laboral de los trabajadores, como también los temas de los seguros de salud y sistemas previsionales. Coincide también con que por primera vez en la historia moderna de la fuerza de trabajo se pueden encontrar tantas generaciones diferentes de trabajadores (Gursoy, Maier, & Chi, 2008), con una gran diversidad en términos de raza u origen étnico, género, discapacidad, orientación sexual y nacionalidad (Shore *et al.*, 2009). Por otra parte, a causa de los procesos migratorios, las organizaciones comienzan a manejar fuerzas de trabajo multiculturales (Terry, 2007). Los cambios en los sistemas económicos han llevado a la búsqueda incansable por la productividad y competitividad, colocando grandes demandas en los trabajadores (Bates & Phelan, 2002). Por estas razones es que comienza a requerirse una adecuación en los sistemas de educación formal y post formal (Schmidt, 2004), que permita dar cuenta de las necesidades del mercado laboral actual.

No sólo la presión por la productividad y competitividad es lo que ha colocado presión sobre los sistemas de formación, formales y no formales dentro de las economías nacionales, sino que adicionalmente el cambio en las matrices productivas las cuales han ido generando mayor énfasis en economías de servicio y menos en economías extractivas o industrializadas. En este contexto los conocimientos y habilidades presentes en la fuerza de trabajo cobran gran relevancia para los estudiosos de la economía y las ciencias sociales, puesto que su influencia en el desarrollo económico de un país pasa a ocupar un rol central. Desde esta óptica, la teoría del capital humano presta gran servicio como forma unificada de entender la capacitación, la educación formal y las habilidades o competencias laborales desde una misma perspectiva.

Si bien corresponde a una teoría surgida desde la economía, la evolución

de su tratamiento por distintas disciplinas como lo son las ciencias económicas, de la administración, informáticas y sociales (Didier, 2013) permite trabajar con un marco de referencia multidisciplinaria para el análisis de fenómenos complejos como lo es el de la educación post formal. En general la teoría del capital humano hace referencia a cómo las habilidades de los trabajadores permiten mayores niveles de productividad, mayores estándares de sueldo y mejores niveles de calidad de vida, esto a través de la aplicación de la racionalidad económica. Sus orígenes se remontan a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta donde una serie de investigadores y teóricos de la economía buscaban dar cuenta del crecimiento de los países más allá de sus condiciones de industrialización y recursos naturales (Didier, Perez, & Valdenegro, 2013) . En sus comienzos el trabajo de Gary Becker (1962, 1964) y de Jacob Mincer (1962) buscaban dar cuenta del retorno sobre la inversión en elementos como la educación formal y la capacitación, desarrollando una vasta comprensión respecto de cómo las habilidades y competencias de los trabajadores eran susceptibles de ser valorizadas tanto por la empresa como por los propios trabajadores.

La noción de capital humano permite comprender las agendas de actualización de habilidades en los países desarrollados, articuladas desde la concepción de aprendizaje continuo (traducción de la idea de *lifelong learning o education*, según sea el enfoque en la formalidad o informalidad del proceso de formación). Esta noción de aprendizaje continuo ha trascendido los niveles educacionales de base de los trabajadores (Öztaşkın, 2010) y se ha posicionado cada vez más entorno a la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades para expandir las oportunidades en torno al aprendizaje como para poderse adaptar a los cambios en la economía. Desde la perspectiva de Coşkun y Demirel (2010) el aprendizaje continuo es la búsqueda de aprendizaje de toda la vida, durante la vida, y la búsqueda voluntaria y automotivada del conocimiento para fines personales y profesionales.

Una aproximación respecto de los procesos de toma de decisiones para la adquisición de los conocimientos y habilidades a través de instancias de educación postformal se vuelve cada vez más relevante, en los términos de cómo los países en vías de desarrollo se adaptan a los cambios producidos por la economía del conocimiento. El objetivo de este artículo es matizar los criterios de toma de decisiones en términos de acceso a capacitación, en lo que dice relación a criterios extraeconómicos. En general los modelos de educación de adultos asumen una serie de características y expectativas al momento de encontrarse en instancias de formación (Undurraga, 2004), sin embargo, el foco del desarrollo teórico de la andragogía está puesto sobre las características de los adultos que aprenden y sus contextos de aprendiza-

je. El foco de este trabajo se instala sobre la toma de decisiones, abordando centralmente la funcionalidad percibida de la capacitación y cuáles son las razones para adquirir tal formación.

2. Marco teórico

2.1. Capital humano

La teoría del capital humano, desde la perspectiva de la economía, busca comprender los procesos de toma de decisiones y evaluación del impacto de la inversión en el desarrollo de competencias o la adquisición de competencias. Tradicionalmente, la aproximación desde esta perspectiva lleva a los autores a distinguir los niveles de generalidad y especificidad de estas habilidades, siendo las más generales necesarias para trabajar en cualquier contexto, comúnmente homologadas con habilidades blandas (manejo de las relaciones humanas) o como es el caso de la literacidad y el numeralismo (Didier & Pérez, 2012). Las habilidades específicas corresponderían a requisitos para ejercer un cargo o función dentro de una organización específica, siendo en primera instancia no transferibles a otras organizaciones (Gibbons & Waldman, 2004), pudiendo observarse diversas categorías taxonómicas de acuerdo a la especificidad del capital humano, por ejemplo de la ocupación, de la industria, específico de la empresa o, finalmente, específico de la tarea.

Desde el punto de vista teórico, el capital humano puede ser adquirido por diferentes vías, ya sea a través de procesos de educación formal (primaria, secundaria o superior), educación vocacional (asimilable al concepto de educación técnica en Latinoamérica), la participación en instancias de capacitación y el entrenamiento en el puesto de trabajo. La vía de adquisición será relevante en cuanto a la valoración del mercado laboral de la habilidad y su necesidad relativa dentro de la industria o actividad económica. Debido a esta amplitud es que el análisis de los sistemas educacionales desde la perspectiva de la teoría del capital humano es una tarea compleja, puesto que las múltiples fuentes de acceso a formación distorsionan la medición de los ingresos como lo hace el obviar habilidades no certificadas.

Dentro de la racionalidad de la teoría, a nivel social, de la organización o individual, es necesario como criterio de toma de decisiones el abordar el impacto de la inversión en educación en términos del aumento de los ingresos (Coleman & DeLeire, 2003; Strauss & Thomas, 1995; Card, 1999; Ashenfelter, Harmon & Oosterbeek, 1999; Harmon, Oosterbeek & Walker, 2003). Al focalizar la atención respecto de los criterios de toma

de decisiones de la adquisición de capital humano, desde la perspectiva de los sujetos, se encuentra el trabajo de Coleman y DeLeire (2003), quienes observaron que las expectativas respecto de los ingresos poseen un fuerte impacto en mantenerse dentro del sistema educacional. En el caso de Didier y Pérez (2012) plantean que tenderán a mejorar su disposición a invertir en formación en función de mantenerse en el mercado laboral. En gran medida la toma de decisiones respecto de la adquisición de instancias de formación continua depende del contexto y funcionalidad percibida, como lo es caso de las condiciones organizacionales (Feldman & Lam, 2010). De acuerdo a las ideas centrales del trabajo de Becker (1962) y Mincer (1962), las decisiones de inversión en capacitación se basan en la evaluación del valor actual de los costos y los beneficios de esta inversión. Como plantea Veum (1999), se asume que los sujetos invertirán en capital humano en las etapas tempranas de la carrera para recibir el retorno de la inversión en los periodos subsecuentes. Conforme a esta racionalidad se justifica los hallazgos de Koning & Gelderblom (2006), donde los trabajadores maduros invertirían menos en formación que los más jóvenes, por la incertidumbre respecto del retorno de la inversión. De esta forma comienza cobrar relevancia la forma en que los sujetos manejan la incertidumbre y su percepción respecto del riesgo de inversión (Jacobs, 2007), el cual derivaría en una ecuación de mayor riesgo es igual a mayor recompensa esperada (Palacios-Huerta, 2004, 2006).

Como consideración relevante de la teoría de capital humano, es necesario acalarar que se centra en la función de la adquisición de empleo y retorno vía empleos dependientes, es decir, a través de una organización preexistente. De esta forma, se modelan las relaciones entre el Estado y los sujetos, como es el caso de impuestos (Lin, 1998) o de los sistemas de capacitación subsidiados (Van Horn & Fichner, 2003); o por otra parte las relaciones entre las organizaciones y los sujetos (Veum, 1999). Sin embargo, en términos del desarrollo de estrategias de autoempleo y emprendimiento, se observan explicaciones parciales respecto de la adquisición de capital humano y su funcionalidad en la generación de negocios.

2.2. Empleabilidad

En el contexto de cambios en los vínculos entre los trabajadores y las organizaciones, la empleabilidad se ha vuelto un tema central dentro del mundo de la educación y el trabajo. Esta atención se inspira en la necesidad de las organizaciones por mostrar flexibilidad en el mercado (Bonfiglioli, Moir & Ambrosini, 2006; Carbery & Garavan, 2005) y la necesidad de los

trabajadores para afrontar la desaparición de la carrera laboral tradicional (Thijssen, Van Der Heidjen & Rocco, 2008). Según Hillage y Pollard (1998) la creciente importancia de la empleabilidad en los organismos supranacionales y en el ámbito de las políticas públicas podría estar relacionada con un énfasis en soluciones técnicas basadas en la competencia económica y soluciones basadas en el trabajo para la deprivación social.

El concepto de empleabilidad ha sido desarrollado para describir los objetivos de las estrategias económicas de grandes instituciones supranacionales (McQuaid & Lindsay, 2005; ver también OECD, 1998; Comission of European Communities (CEC), 1999; International Labor Organisation (ILO), 2000; United Nations (UN), 2001). Ahora bien, como palabra o concepto, posee una gran variedad de significados y usos (ver: De Grip, Van Loo & Sanders, 2004; Forrier & Seis, 2003; Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2002), sin embargo su significado es algo aún en desarrollo.

En la definición de empleabilidad existe una fuerte influencia de la planificación de los mercados laborales donde se enfatiza la posesión por parte de los trabajadores de las competencias requeridas para cumplir con las cambiantes necesidades de los empleadores (Confederation of British Industry (CBI), 1999); para mantenerse empleados dentro de su carrera laboral (HM Tresuary, 1997); para lograr un empleo significativo en la interacción entre las circunstancias personales y las del mercado del trabajo (Canadian Labour Force Development board, 1994); dependiendo factores ambientales, como el contexto social y económico (Department of Higher and Further Education, Training and Development (DHFETE), 2002).

De acuerdo a la revisión realizada por Thijssen, Van Der Heidjen y Rocco (2008), la definición más amplia que se puede entregar respecto del concepto es la posibilidad de sobrevivir en los mercados laborales internos o externos. Ahora bien, en dos revisiones (Thijssen, Van Der Heidjen & Rocco, 2008; Versloot, Glaudé & Thijssen, 1998) se puede encontrar la evolución en el concepto a través de las décadas.

Otra fuente para observar la evolución histórica del concepto es el trabajo de Gazier (1998a, 1998b, 2001) y sintetizado por (McQuaid y Lindsay (2005), donde se identifican momentos históricos y lugares donde se desarrolló el concepto, como la concepción dicotómica de la empleabilidad en que se identifican dos polos, los que son capaces y están deseosos de trabajar y los que no. Otra forma de entenderlo es a través de la variante sociomédica, donde se enfatiza la distancia entre las actuales habilidades para el trabajo en el plano social, físico o mental en personas desventajadas y los requerimientos del mundo laboral. Además se encuentra la concepción

de las políticas de empleo respecto de la mano de obra (Manpower Policy Employability), donde se extiende la visión sociomédica hacia otros grupos vulnerables.

Otra visión, propuesta desde la sociología francesa, entiende la empleabilidad centrada en la demanda del mercado laboral y la accesibilidad del empleo en las economías locales y nacionales. Por otra parte se encuentra la concepción de empleabilidad en una tradición que lo equipara con el desempeño del mercado laboral, donde se centran en los resultados mostrados por el mercado laboral respecto de las políticas públicas, viéndose el impacto en una serie de indicadores como la duración del empleo, horas de trabajo, niveles de los sueldos, etc.

En la década de 1980 las áreas de Desarrollo de Recursos Humanos en Europa y Norteamérica desarrollaron una concepción basada en la Iniciativa, donde se entiende que una carrera laboral exitosa requiere el desarrollo de habilidades que sean transferibles y flexibles para moverse entre distintos roles y trabajos. Por último, se encuentra el enfoque interactivo de la empleabilidad, donde se consideran los supuestos de la concepción de empleabilidad como Iniciativa y se le añaden factores como la competencia por el empleo, las oportunidades laborales, las instituciones y las reglas que rigen el mercado laboral.

Dentro del cambio de paradigma en las políticas de empleo, donde se pasa de la tradición del desarrollo de carrera en una sola organización a una política articulada por la inversión en empleabilidad, autores como Philpott (1998, 1999) sugieren que este proceso lleva a dos concepciones de la empleabilidad. La primera se encuentra relacionada con las políticas de mercado centradas en la activación de la actividad laboral y acceso al mercado laboral, mientras que la segunda se centra en “la mejora de habilidades” la fuerza de trabajo a través de formación para la empleabilidad y el aprendizaje permanente.

Otra forma de caracterizar la aproximación hacia el concepto de empleabilidad es la de McQuaid y Lindsay (2005) donde se identifican dos marcos de referencia: Empleabilidad basada en la demanda y empleabilidad como un concepto amplio. En el primer caso se enfoca en las habilidades de los individuos y se entienden las competencias de empleabilidad como una característica de los trabajadores y de aquellos que buscan empleo, y su relación con las necesidades de los empleadores. El segundo enfoque toma en consideración las variables externas como el soporte institucional del empleo y las características del mercado laboral.

En general, las críticas al concepto de empleabilidad provienen del mundo de las políticas públicas y la economía, poniendo en entredicho los supues-

tos bajo los cuales los gobiernos intervienen en las condiciones de empleo. Por ejemplo, una concepción pura, de políticas laborales enfatizando en las habilidades personales, fracasa en considerar la interfaz con el mundo laboral. Esta afirmación se sostiene en el hecho que hay otros factores que afectan las posibilidades de inserción laboral, como, por ejemplo, si se proveen servicios de cuidado de niños, si existen facilidades de transporte, etc. Algunos autores, como Peck y Theodore (2000), Kleinman y West (1998) y Houghton, Jones y Peck, (2000), consideran peligroso el foco en el nivel individual, puesto que quita la responsabilidad del gobierno de generar otra clase de incentivos, como subsidios a la contratación, promoción de la actividad empresarial, etc.

Lo anterior desemboca en una concepción de tres factores que componen la empleabilidad: Factores Individuales, como el grado en que las competencias del sujeto son transferibles, los niveles de motivación para la búsqueda de trabajo, el grado de “movilidad” del individuo en búsqueda de trabajo; el acceso a las redes de información y apoyo; y la extensión y naturaleza de otros datos personales (Evans, Nathan & Simmonds, 1999). Otro factor considera las Circunstancias Personales, como lo son las responsabilidades de cuidado directo, responsabilidades familiares, variables asociadas a la estabilidad económica y física del hogar, la cultura laboral, el acceso a recursos financieros o logísticos, la posesión de capital social. En último punto, encontramos los Factores Externos, como lo son las actitudes de los empleadores con respecto a los desempleados; la oferta y la calidad de la formación y la educación; la disponibilidad de otras ayudas para grupos vulnerables que busquen empleo; los sistemas de incentivos del Estado; y la generación de empleos en la economía local.

3. El problema

Como consecuencia de los constantes cambios en la economía y en la forma en que se desarrollan los procesos productivos, la pregunta por la adquisición de capital humano individual se vuelve relevante.

En general, se ha asumido que los trabajadores o individuos invertirán en educación o formación en cuanto los conocimientos y habilidades adquiridas les proveen retornos económicos. Sin embargo, el mercado de la capacitación en términos de la oferta de cursos de perfeccionamiento y actualización, no se corresponde con la finalidad última de desempeñarse dentro de un puesto de trabajo. El objetivo de este artículo es explorar y profundizar las motivaciones detrás del acceso a cursos de capacitación.

3.1. Metodología

Para dar cuenta del objetivo trazado para este trabajo, se optó por utilizar un enfoque metodológico mixto, dividiéndose en dos estudios. El primer estudio corresponde con el análisis descriptivo de la Encuesta de Caracterización Socio Económica (CASEN) desarrollada por el Ministerio de Desarrollo Social. El segundo estudio corresponde a la realización de 22 entrevistas, que fueron analizadas a través de la teoría fundamentada.

3.2. Estudio 1

3.2.1. Muestra

La muestra del estudio 1 corresponde a 23.586 casos seleccionados de los datos de la encuesta CASEN en sus versiones 2000 y 2006. Estos casos fueron seleccionados bajo el criterio de asistencia a capacitación, los cuales fueron examinados respecto de sus motivaciones para asistir a capacitación.

En términos de la distribución de casos el año 2000 aportó con 10.336, el 2003 con 6.662 y el 2006 incluyó 15.153 casos. La dimensión de género en la muestra se observa en la Tabla 1:

Tabla 1. Distribución por género de la muestra: Estudio 1.

Género	2000	2006
Masculino	56,3%	57,8%
Femenino	43,7%	42,2%

3.2.2. Análisis

Debido al carácter descriptivo del primer estudio, se consideró el análisis de las frecuencias de respuesta de la pregunta respecto de la finalidad de la capacitación que habían recibido durante los últimos doce meses a la aplicación de la encuesta. Las opciones de respuesta que ofrecían era el capacitarse en un oficio para encontrar un empleo; aprender un nuevo oficio para cambiar de empleo o actividad; mejorar su desempeño en su actividad actual y mejorar

sus conocimientos en general, sin que ello se relacione necesariamente a su puesto de trabajo.

El plan de análisis incluyó el análisis descriptivo de la pregunta por la finalidad de la capacitación, para su posterior comparación respecto del nivel de ingresos y el rango etario de los participantes, en conjunto con la aplicación de la prueba no paramétrica de Chi Cuadrado. Los datos fueron trabajados dividiendo la distribución de la edad en cuartiles, para ello se establecieron los siguientes rangos etarios desde los 15 hasta los 23 años, entre 24 y 35 años, entre 35 y 46 años y mayores de 46 años.

3.2.3. Resultados Estudio 1

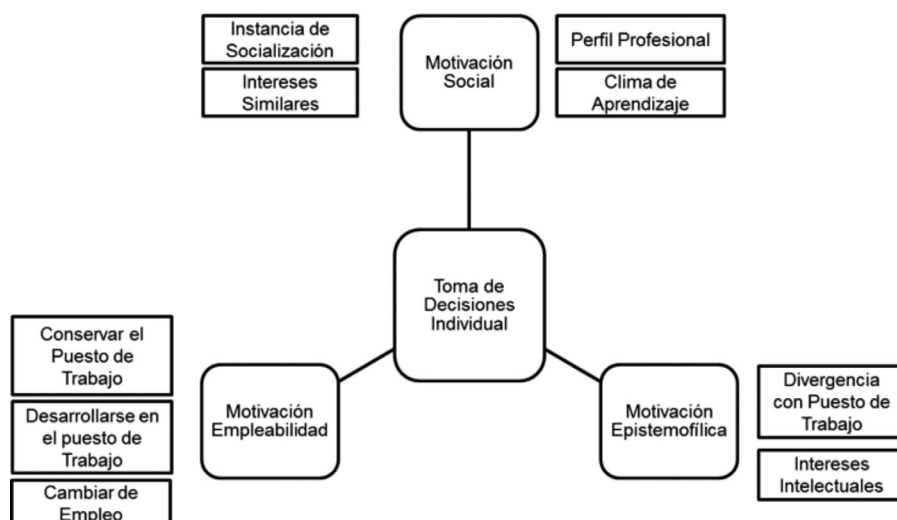
Al analizar la distribución de respuesta se encuentra que la principal razón para asistir a instancias de capacitación corresponde a mejorar el desempeño dentro del puesto de trabajo que ya se posee, representando cerca del 75% de los encuestados. Los motivos relacionados con desarrollar una mayor empleabilidad varían entre un 14,7 y un 16,4%, incluyendo las opciones de capacitarse en un oficio para encontrar un empleo y el aprender un nuevo oficio para cambiar de empleo o actividad. Finalmente se encuentra la opción de aumentar los niveles de conocimiento que ya se poseen, no encontrándose éstos necesariamente relacionados con el cargo que se ostenta (mayor detalle de las estadísticas, ver Tabla 2).

Tabla 2.

Finalidad de la capacitación	Año	
	2000	2006
Capacitarse en un oficio para encontrar un empleo	11,5%	9,2%
Aprender un nuevo oficio para cambiar de empleo o actividad	4,9%	5,1%
Mejorar su desempeño en su actual actividad	72,1%	75,0%
Mejorar sus conocimientos en general, sin que ello se relacione con su trabajo	11,4%	10,7%

Al analizar la distribución de la motivación de acceso a capacitación de acuerdo a la edad de las personas, se observan diferencias significativas entre los distintos rangos etarios [2000($\chi^2 = 433,6$; $gl=9$, $p<0,001$); 2006($\chi^2 = 255,3$; $gl=9$, $p<0,001$)]. Esto implica que a través del tiempo (edad y la concomitante experiencia laboral), las prioridades respecto a la adquisición de capital humano varían. En el caso de las motivaciones de empleabilidad se presenta con mayor fuerza en el segmento entre los 15 y 23 años, con un 36,6% de intensidad de respuesta en el año 2000 y un 25,7% en el año 2006. Sin embargo, se observa una tendencia a la disminución a través del tiempo alcanzando un promedio del 13,78% en el 2000 y un 12,6% en el 2006, en lo que concierne a los rangos etarios subsiguientes (24 a 35 años, 35 a 45 años y más de 46 años).

Por otra parte, la motivación respecto a mantener el empleo corresponde al 68,4%, poseyendo la mayor preponderancia mientras aumenta la edad, siendo su valor mínimo el 47,8% en el rango de edad entre los 15 y 23 años y alcanzando un máximo en el rango de mayores de 46 años con un 77,7%. Finalmente la motivación respecto de aprendizaje acumula un promedio del 12,1% de las razones reportadas. Para mayor detalle, consultar Gráfico 1.



3.3. Estudio 2

3.3.1. Diseño

El diseño correspondió a un diseño descriptivo y analítico-relacional de carácter cualitativo. Se eligió esta metodología y el mencionado diseño ya que responden a la necesidad de aproximarse a la subjetividad, significados y vivencias de trabajadores respecto de las instancias de formación. Además, la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin permite construir una teorización del fenómeno en estudio (Iñiguez, 1999), lo que favorece la comprensión sobre el proceso de toma de decisiones respecto del acceso a capacitación.

3.3.2. Participantes

Las participantes fueron 22 trabajadores entre los 23 y los 55 años, que hayan asistido a instancias de capacitación. Los participantes fueron seleccionados bajo un Muestreo Intencionado de Criterio (Patton, 1990). Se siguieron los siguientes criterios de inclusión: (a) Ser parte de la población económicamente activa; (b) Haber asistido a capacitación; (c) Tener formación en educación superior; y (d) Aceptar voluntariamente participar de la investigación.

3.3.3. Técnica de recolección de información

La recolección de la información se efectuó en entrevistas semi-estructuradas (Patton, 1990) pues se buscó conocer las representaciones y percepciones de trabajadores respecto de los fenómenos relacionados con la capacitación.

3.3.4. Procedimiento

La recolección de la información tuvo dos etapas. En la primera se contactaron por vía telefónica a posibles participantes del estudio, explicándoles las condiciones de participación y uso de información. Luego de confirmar su participación voluntaria se procedió a coordinar la reunión.

En la segunda etapa se realizaron las entrevistas y se les solicitó a los participantes la firma de un consentimiento informado, en el cual el equipo de investigación se comprometía a anonimizar los registros de las entrevistas como también sólo dar uso a la información recabada con fines académicos.

3.3.5. Análisis de la información

El análisis de la información obtenida incluyó las etapas de codificación abierta y axial establecidas por la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se siguió esta metodología de análisis ya que se buscaba descubrir y generar conceptos o proposiciones partiendo directamente de los datos emergentes en las entrevistas realizadas (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Por otra parte, para asegurar la calidad del análisis de los datos se recurrió al procedimiento de *triangulación del investigador* (Denzin, 1989), estrategia que incrementa el alcance, profundidad y consistencia en las acciones metodológicas (Flick, 2004).

3.3.6. Resultados Estudio 2

A partir de los resultados descriptivos se generó un modelo analítico-relacional que aportan a explicar el proceso de toma de decisiones respecto del acceso a capacitación. El modelo identifica tres motivaciones básicas para invertir y asistir a capacitación: una motivación social, en lo que respecta a conocer personas con preferencias y gustos similares a los propios; motivación de empleabilidad, la que refiere a un acceso a capacitación para acceder a un empleo o poder cambiar del actual; finalmente, se encuentra la motivación *epistemofílica*, la que implica que la adquisición de capital humano versa sobre la exploración de intereses intelectuales, sin que éstos estén relacionados con su desempeño o permanencia en el mercado laboral (para una representación gráfica, ver Figura 1).

La motivación social corresponde a la asistencia a cursos que no están directamente relacionados con el ejercicio de un trabajo y la funcionalidad para el sujeto es poder acceder a personas con intereses similares, motivándose para asistir a las sesiones de formación por el clima en aula y por la participación en una instancia de socialización. En este sentido, en la toma de decisiones respecto de la adquisición de capital humano, las competencias generales o específicas a adquirir son relegadas a un segundo plano por un interés de corte relacional. Siguiendo con la misma lógica, las temáticas de los cursos de capacitación segmentarían los perfiles de acceso a dichas instancias (edad, educación previa, perfil profesional, etc.).

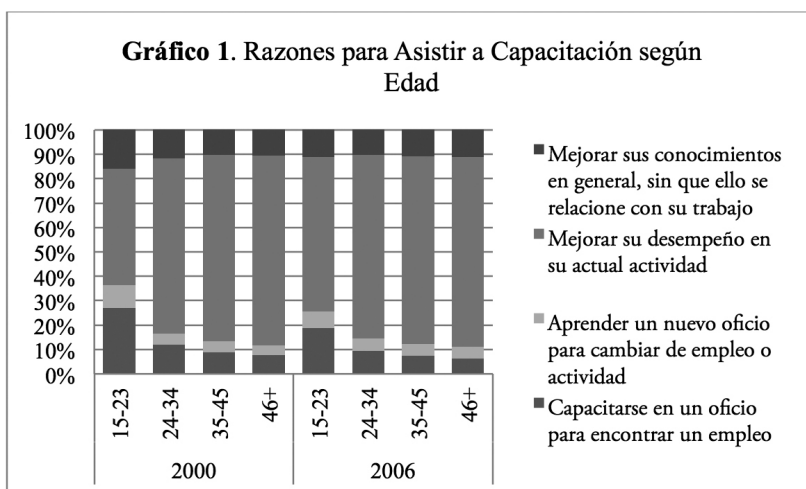


Figura 1. Motivaciones de acceso a capacitación y sus características.

La segunda motivación que corresponde a lo que se ha catalogado como de tendencia *epistemofílica*, donde la contratación y pago de cursos de capacitación están orientados a adquirir conocimientos y habilidades que no se relacionan directamente con el desempeño en el mercado laboral. A diferencia de la motivación social, lo relevante son los contenidos de los cursos más que el contexto en el cual se desarrollan, puesto que el interés de los sujetos es desarrollar conocimientos y/o habilidades para su propio entretenimiento y/o desarrollo personal.

La tercera fuente de motivación corresponde a la posibilidad de acceder a oportunidades de inserción o reinserción laboral, basado en los niveles de capital humano que poseen los sujetos. Dentro de esta categoría se encuentran las motivaciones para mantener la actual fuente de empleo, debido a los procesos de enriquecimiento o actualización del perfil de cargo; desarrollarse dentro del actual puesto de trabajo que es similar al puesto de trabajo en el sentido de mantenerse dentro de un ambiente organizacional determinado, colocando énfasis en la mejora en las condiciones laborales como también en el nivel jerárquico al que pueden optar; y finalmente, cambiar de puesto de trabajo, la cual consiste en aumentar los niveles de empleabilidad para obtener un nuevo puesto de trabajo en otra organización.

4. Discusión

Como se ha presentado a través del desarrollo del artículo, la racionalidad económica que sustenta las teorías de capital humano no es completamente explicativa de la toma de decisiones para la participación en instancias de formación continua. Si bien, como aparece en los resultados del estudio 1, la motivación de empleabilidad es la más importante, aparece registrada la motivación de adquisición de conocimientos como una variable relevante en la toma de decisiones.

En general, el modelo de *rational choice*, que está a la base de los modelos de inversión, no considera motivaciones que estén fuera del espectro de posibilidades de retorno (ya sea en dinero inmediato como en el acceso a oportunidades de retorno futuras). Sin embargo, como se amplió en el estudio 2, no todas las motivaciones se relacionan directamente con el retorno de la inversión, sino que existen ganancias no monetarias, como la adquisición de conocimientos no relacionados con el desarrollo de las actividades laborales o con la posibilidad de acceder a relaciones sociales basadas en intereses compartidos.

La extensión de las motivaciones de acceso a capacitación hacia perfiles psicográficos podría arrojar luces respecto del mercado de la capacitación en Chile. Si bien el sistema está basado en el sistema de incentivos que propone el Estado, como mercado, se encuentra desregulado, puesto que existen múltiples opciones que son catalogables como capacitación y que no se hallan registradas en el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE, para mayor detalle revisar: Didier & Pérez, 2012; Didier, Perez & Valdenegro, 2013).

De esta forma, se propone que el desarrollo de acciones de capacitación responderían a los perfiles psicográficos específicos, determinados en gran medida por los intereses de los sujetos, más allá de los pronósticos de retorno planteado por las teorías de capital humano. En la actualidad no se encuentran disponibles instrumentos masivos de recolección de datos para generar perfiles específicos con las tres motivaciones, sin embargo, como extensión lógica del análisis realizado con anterioridad, se abre la posibilidad de comprender desde la visión de los sujetos cuáles son las motivaciones que le llevan a decidir a acceder a un curso de capacitación específico.

Ahora bien, al profundizar en los resultados, se encuentra que el acceso a capacitación no sólo se encuentra determinado por el momento de la carrera laboral en que se encuentra el sujeto, sino que, además, el tipo de

curso también depende de la edad y el momento de la carrera laboral. Como era dable esperar, hacia finales de la carrera laboral prima la necesidad y la motivación de mantener el empleo, por sobre necesidades de adquisición de capital humano general.

La lectura de empleabilidad que entregan los datos reportados muestra que la capacitación es una herramienta que socialmente se encuentra asociada a la posibilidad de mantenerse dentro del mercado laboral, a través de la adquisición de habilidades generales o específicas; esto puede tomar formas como adquirir posibilidades de desarrollo dentro de la organización, mantener la idoneidad para el ejercicio de un cargo o para acceder a nuevas fuentes laborales.

Realizando una extensión lógica respecto de los datos presentados, es posible comentar dos de los grandes problemas que reviste el sistema de capacitación chileno en términos de investigación: la concepción de la capacitación en el sistema de formación continua y la atingencia de los incentivos del Estado al perfil actual de los trabajadores.

Uno de los principales problemas que presentan las políticas públicas de formación continua, son los sistemas de información que dan cuenta de su funcionamiento. Como se ha descrito anteriormente en la literatura respecto del sistema de capacitación chileno (Didier & Cox, 2012; Didier & Pérez, 2012a; Didier & Pérez, 2012b; Didier, Pérez, & Marti, 2012; Didier, Pérez & Valdenegro, 2013; Didier & Pérez, 2013), no existe claridad acerca qué es lo que entienden los trabajadores chilenos respecto de las instancias de capacitación. Por ejemplo, al considerar los programas de habilitación social, se incluyen intervenciones como cursos de capacitación de liderazgo comunitario. Desde una perspectiva economicista, esto no constituiría como capacitación, puesto que las habilidades desarrolladas no se encuentran directamente relacionadas con el desempeño en el puesto de trabajo ni tienen por objetivo aumentar la empleabilidad. Otro ejemplo lo constituirían de los seminarios de difusión, donde, si bien se presentan conceptos técnicos, no hay objetivos de desarrollo de habilidades. Desde esta óptica, la representación social de la capacitación se ve en entredicho con los sistemas de políticas públicas, puesto que no todo lo que para los sujetos es calificable como capacitación lo es para el SENCE.

Por último, es necesario el analizar los resultados en relación al sistema de la franquicia tributaria que provee el Estado a través de SENCE. Como se explicaba en el apartado de revisión de la literatura, la racionalidad de la inversión en capital humano específico corresponde al retorno que tendría para las empresas el mejor desempeño de los trabajadores a través

del aumento en sus niveles de competencia. Sin embargo, dentro de un sistema de capacitación orientado hacia el empleador (*employer led*), donde las organizaciones tienden a disminuir su volumen de trabajadores y sus niveles jerárquicos, comienzan a ser relevantes las preferencias de inversión de los sujetos.

Si bien el diseño del sistema de capacitación entrega facilidades para las empresas en la inversión en desarrollo del capital humano, cada vez se incrementan los requisitos de formación y habilidades técnicas para optar a un puesto de trabajo. En esta lógica encontramos que las motivaciones y disposición de las personas a acceder a instancias de capacitación se ven forzadas a estar al servicio del mercado laboral, sin que necesariamente la oferta del mercado de la capacitación dé cuenta de sus necesidades.

A modo de conclusión, es necesario plantear una reflexión transversal al artículo: En un mercado de capacitación desregulado como lo es el chileno, ¿cómo es que los sujetos toman decisiones? Si bien los estudios desarrollados presentan evidencia que aporta una concepción multifacética en los procesos de toma de decisiones en la adquisición de capital humano, permanece pendiente la descripción y análisis de cómo interactúan estas motivaciones con el mercado de capacitación.

Referencias bibliográficas

- Ashenfelter, O., Harmon, C. & Oosterbeek, H. (1999). A Review of Estimates of the Schooling/Earnings Relationship with Tests for Publication Bias. *Labour Economics*, 6, 453-470.
- Bates, R., & Phelan, K. (2002). Characteristics of a Globally Competitive Workforce. *Advances in Developing Human Resources*, 4(2), 121-132.
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9-49.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Bonfiglioli, E., Moir, L. & Ambrosini, V. (2006). Developing the wider role of business in society: the experience of Microsoft in developing training and supporting employability. *Corporate Governance*, 6(4), 401-408.
- Canadian Labour Force Development board. (1994). *Putting the pieces together: towards a coherent transition system for Canada's labour force*. Ontario: Canadian Labour Force Development Board.
- Capelli, P. (1999). *The new deal at work: managing the market-driven workforce*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press.
- Carbery, R., & Garavan, T. (2005). Organisational restructuring and downsizing:

- issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of Industrial Training*, 49 (6), 488-508.
- Card, D. (1999). The Causal Effect of Education on Earnings. En O. C. Ashenfelter, *Handbook of Labor Economics* (pp. 1801-1863). Amsterdam: Elsevier-North Holland.
- Coleman, M., & DeLeire, T. (2003). An economic model of locus of control and the human capital investment decision. *Journal of Human Resources*, 38(3), 701-721.
- Comission of European Communities (CEC) (1999). *The European Employment Strategy: Investing in People; Investing in More and Better Jobs*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Confederation of British Industry (CBI) (1999). *Making Employability Work: An Agenda for Action*. London: CBI.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- De Grip, A., Van Loo, J. & Sanders, J. (2004). The industry employability index: Taking into account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143(3), 212-233.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Department of Higher and Further Education, Training and Development (DHFETE). (2002). *Report of the Taskforce on Employability and Long-term Unemployment*. Belfast: DHFETE.
- Didier, N. (2013). A través de las nociones del capital humano. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(2), 7-15.
- Didier, N. & Cox, J. (2012). Internationa Briefing 25: Training and Development in Chile. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 145-154.
- Didier, N. & Pérez, C. (2012). Capacitación y género en Chile: ¿Discriminación laboral o discriminación positiva? *Revista de Estudios del Trabajo*, 43/44, 5-23.
- Didier, N. & Pérez, C. (2012). Perfil del capacitando en Chile: Variables que inciden en el acceso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 17(27), 165-190.
- Didier, N. & Pérez, C. (2013). Capacitación en trabajadores maduros: Algunas consideraciones desde Chile. *RELET - Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 18(29), 187-206.
- Didier, N. Pérez, C. & Marti, A. (2013). Diálogo social y capacitación: Uso de los comités bipartitos en Chile. *Trabajo y Sociedad*, 21, 213-224.
- Didier, N. Pérez, C. & Valdenegro, D. (2013). Capacitación y capital humano: Análisis de la últimas dos décadas. *Revista de Psicología*, 22(2), 87-99.
- Evans, C. Nathan, M. & Simmonds, D. (1999). *Employability through Work*. Manchester: Centre for Local Economic Strategies.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Forrier, A. & Seis, L. (2003). The concept of Employability: A Complex Mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3 (2), 102-124.

- Fugate, M., Kinicki, A. & Ashforth, B. (2004). Employability: a Psycho-Social construct, its dimension, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Gazier, B. (1998a). Employability—definitions and trends. En B. Gazier, *Employability: Concepts and Policies* (pp. 37-71). Berlin: European Employment Observatory.
- Gazier, B. (1998b). Observations and recommendations. En B. Gazier, *Employability - Concepts and Policies* (pp. 298-315). Berlin: European Employment Observatory.
- Gazier, B. (2001). Employability: the complexity of a policy notion. En P. Weinert, M. Baukens, & P. Bollerot, *Employability: From Theory to Practice* (pp. 3-23). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Gibbons, R. & Waldman, M. (2004). Task-Specific Human Capital. *American Economic Review*, 94(2), 203-207.
- Gursoy, D., Maier, T. & Chi, C. (2008). Generational differences: An examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce. *International Journal of Hospitality Management*, 27(3), 448-458.
- Harmon, C., Oosterbeek, H. & Walker, I. (2003). The Returns to Education: Microeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 7, 115-155.
- Haughton, G., Jones, M. & Peck, J. (2000). Labour market policy as flexible workfare: Prototype Employment Zones and the new workfarism. *Regional Studies*, 34, 669-680.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: DFEE.
- HM Tresuary (1997, Octubre 13). Gordon Brown unveils UK Employment Action Plan. *Treasury Press Release*.
- International Labor Organisation (ILO) (2000). *Training for Employment: Social Inclusion, Productivity Report V*. Genova: ILO.
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.
- Jacobs, B. (2007). Real options and human capital investment. *Labour Economics*, 14(6), 913-925.
- Kleinman, M. & West, A. (1998). Employability and the New Deals. *New Economy*, 5, 174-179.
- Koning, J. D. & Gelderblom, A. (2006). ICT and older workers: no unwrinkled relationship. *International Journal of Manpower*, 27(5), 467-490.
- Lin, S. (1998). Labor income taxation and human capital accumulation. *Journal of Public Economics*, 68(2), 291-302.
- McQuaid, R. & Lindsay, C. (2002). The 'employability gap': long-term unemployment and barriers to work in buoyant labour markets. *Environment and Planning C*, 20, 613-628.
- McQuaid, R. & Lindsay, C. (2005). The Concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219.
- Mincer, J. (1962). On-the-job Training: Cost, returns, and some implications. *Journal of Political Economy*, 70, 50-79.

- Ng, T., Feldman, D. & Lam, S. (2010). Psychological contract breaches, organizational commitment, and innovation-related behaviors: a latent growth modeling approach. *The Journal of applied psychology*, 95(4), 744-751.
- OECD (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison*. Paris: OECD.
- Öztaşkın, Ö. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3036-3042.
- Palacios-Huerta, I. (2004). An Empirical Analysis of the Risk Properties of Human Capital Returns. *American Economic Review*, 93(3), 948-964.
- Palacios-Huerta, I. (2006). *Risk and Market Frictions as Determinants of the Human Capital Premium*. Mimeo: Brown University.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Method* (Segunda ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Peck, J. & Theodore, N. (2000). Beyond employability. *Cambridge Journal of Economics*, 729-749.
- Phillpott, J. (1998). Improving employability and welfare to work policies: a UK perspective. En B. Gazier, *Employability: Concepts and Policies* (pp. 97-120). Berlin: European Employment Observatory.
- Phillpott, J. (1999). *Behind the 'Buzzword': Employability*. London: Employment Policy Institute.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Enfoques en la investigación cualitativa*. Málaga: Algive.
- Schmidt, P. (2004). An approach to diversity training in Canada. *Industrial and Commercial Training*, 36 (4), 158-152.
- Shore, L. M., Chung-Herrera, B. G., Dean, M., Ehrhart, K. H., Jung, D. I., Randel, A. E. & Singh, G. (2009). Diversity in organizations: Where are we now and where are we going? *Human Resource Management Review*, 19(2), 117-133.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss, J. & Thomas, D. (1995). Human resources: empirical modeling of household and family decisions. En J. Behrman, *Handbook of Development Economics* (pp. 1183-1123). Amsterdam: North-Holland.
- Terry, J. (2007). Motivating a multicultural workforce. *Industrial and Commercial Training*, 39(1), 59-64.
- Thijsen, J., Van Der Heidjen, B. & Rocco, T. (2008). Toward the Employability-Link Model: Current Employment Transition to future Employment Perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.
- Thijsen, J., Van Der Heidjen, B. & Rocco, T. (2008). Toward the Employability-Link Model: Current Employment Transition to Future Employment Perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.
- Undurraga, C. (2004). *¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- United Nations (UN). (2001). *Recommendations of the High Level Panel of the Youth Employment Network*. New York: United Nations.
- Van Horn, C. & Fichner, A. (2003). An evaluation of state-subsidized, firm-based training: The workforce development partnership program. *International Journal of Manpower*, 24(1), 97-111.
- Versloot, A., Glaudé, M. & Thijssen, J. (1998). *Employability: een pluriform arbeidsmarkt-fenomeen [Employability: A multiform labour market phenomenon]*. Amsterdam: MGK.
- Veum, J. (1999). Training, Wages and the Human Capital Model. *Southern Economic Journal*, 65(3), 526-538.

¿QUÉ ES LO TRANSCULTURAL DE LA PSICOTERAPIA Y QUÉ NO?: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA DEL ENCUENTRO TERAPÉUTICO

WHAT IS THE TRANSCULTURAL OF PSYCHOTHERAPY
AND WHAT ISN'T?: A PHENOMENOLOGICAL VIEW
OF THE THERAPEUTIC ENCOUNTER

PABLO FOSSA ARCILA

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile
psfossa@uc.cl

Recibido: 08-12-2013. **Aceptado:** 06-05-2014.

Resumen: En el presente trabajo se presenta una mirada alternativa a la construida en el siglo XX por las escuelas teóricas en psicología respecto al ejercicio de la psicoterapia y la técnica terapéutica. Se propone una crítica al proceso de transculturación que ha sufrido la psicoterapia constituyéndose en formas específicas de procedimientos terapéuticos. Más allá de la comprensión de escuelas psicoterapéuticas asociadas a técnicas específicas como una gran cultura, se propone una mirada fenomenológica que comprende cada proceso terapéutico como una subcultura en sí misma, al mismo tiempo que un intercambio entre contextos culturales. El presente artículo enfatiza una mirada fenomenológica y un abordaje microgenético del encuentro humano y la psicoterapia, buscando desarrollar líneas de investigación que releven lo particular y único de cada encuentro terapéutico y cada relación interpersonal.

Palabras clave: Fenomenología, psicología transcultural, psicoterapia, semiogénesis.

Abstract: This paper present an alternative view to the one built in the twentieth century by theoretical schools in psychology regarding the practice of psychotherapy and therapeutic technique. It offers a critique of the process of transculturation that has undergone psychotherapy constituting specific forms of therapeutic procedures developed by specific countries. Beyond understanding psychotherapeutic schools associated with specific techniques as a culture, it is proposed a phenomenological gaze comprising each therapeutic process as a subculture in itself, at the same time that an exchange between cultural contexts. This article stresses a phenomenological view and microgenetic approach of the human encounter and psychotherapy, seeking

to develop research lines that relieve the particular and unique of each therapeutic encounter and every relationship.

Keywords: Phenomenology, Psychotherapy, Semiology, Transcultural Psychology.

LA PSICOTERAPIA DESDE SUS INICIOS ha sido comprendida como una relación en la cual un profesional de la salud mental y un consultante se reúnen con el fin de aliviar el dolor subjetivo de este último y, así, mejorar su calidad de vida. El campo de la investigación, cuando aún era joven, volcó sus esfuerzos en validar los tratamientos psicoterapéuticos. Al lograr demostrar la efectividad de la psicoterapia en la cura de alteraciones mentales, los investigadores centraron su atención en el análisis comparativo de la efectividad de las distintas vertientes teóricas en psicoterapia, no logrando demostrar la predominancia de alguna por sobre otra (Jiménez, 2005). En la actualidad los avances de la investigación en psicoterapia han revelado que el vínculo que se establece entre ambos participantes de la díada sería el principal responsable del cambio en psicoterapia más allá de la efectividad técnica y teórica del terapeuta (Safran & Muran, 2000; 2005; Botella & Corbella, 2003; Horvath & Luborsky, 1993; Horvath & Symonds, 1991; Asay & Lambert, 1999; Wampold, 2001).

La investigación ha enfatizado que la psicoterapia, como experiencia intersubjetiva entre dos self interactuantes, es un proceso relacional único e irreplicable; en donde los significados ahí construidos son propios de la díada participante. Esta interacción es única en sintonía y significados creados, aunque uno de los participantes —el terapeuta— se instale siempre de la misma manera en sesión (Atwood & Stolorow, 1984; 1992; Mitchell, 1997).

Al interior de la relación terapéutica, el lenguaje se constituye como un vehículo de acceso al estudio de la experiencia intersubjetiva entre el terapeuta y el consultante. Tradicionalmente se ha comprendido que los signos construidos al interior de un proceso terapéutico y, más específicamente, los significados que toman forma en el lenguaje van a influir en el curso de la relación. Es decir, desde esta perspectiva el comportamiento de los signos en el espacio intersubjetivo entre el terapeuta y el consultante determinará la calidad y cualidad del vínculo entre éstos y, por consecuencia, afectará en los resultados del proceso, otorgando a cada psicoterapia en particular la clasificación de exitosa o no exitosa.

La investigación de proceso y resultado en psicoterapia ha intentado sistematizar algunos procesos psicoterapéuticos con el fin de identificar movimientos e intervenciones específicas que permitan el camino hacia la cura en los consultantes. Por otro lado, desde la psicología y psiquiatría

tradicional se ha intentado clasificar los trastornos mentales con objetivo de adquirir un lenguaje común entre los profesionales de la salud mental. Como resultado de este intento surgen en psiquiatría los manuales de clasificación diagnóstica DSM-V y CIE-10, los cuales describen un conjunto de síntomas asociados a cada desorden psicopatológico.

Desde otra perspectiva, como por ejemplo la vertiente de la psicología transcultural, específicamente desde la visión de Laplantine (1986), la enfermedad mental ha sido considerada como un fenómeno de desculturación. Quien la padece ha experimentado un proceso de desvinculación de la cultura a la que pertenece constituyéndose en un ser extraño y desconocido para los patrones relacionales y los artefactos simbólicos de la cultura tradicional.

Esta visión unicultural de la salud mental ha gobernado gran parte de la psicología y la psicoterapia. La investigación ha realizado importantes esfuerzos por sistematizar procesos humanos complejos y, más aún, por llegar a consenso acerca de la semiología de la enfermedad mental y del arsenal técnico con el cual un terapeuta debiera abordar los procesos psicoterapéuticos. En este sentido, y tal como lo plantea Gissi en 1992 en su texto *Psicoterapia y contexto cultural*, las psicoterapias occidentales han priorizado explicaciones causales que han sido necesarias, pero no suficientes.

La psicología desde sus inicios ha estado cerca de los procesos culturales y es por esto que pudiera decirse que la psicología es siempre una psicología cultural. De acuerdo a Gissi (2003) es ya con Freud y su *Totem y tabú* cuando la psicología comienza a mostrarse indiferenciada del aspecto cultural. Es más, desde los inicios del psicoanálisis Freud fue relacionado con el relativismo cultural de comienzos del siglo XX.

Uno de los hitos importantes que marca la relación y cercanía de la psicología con la cultura es el surgimiento de lo que se conoce como Etnopsicología. La etnopsicología es el estudio de las etnias y nace a comienzos del siglo XX con el objetivo de comparar características del funcionamiento psíquico y trastornos mentales entre las distintas culturas (Gissi, 2003).

La psicoterapia y la cultura se han influido mutuamente. La cultura ha sido influida por la psicoterapia y se podría decir también que en cada psicoterapia se evidencia la cultura (Gissi, 1992). Así, hemos escuchado hablar permanentemente en la historia de nuestra disciplina de las psicoterapias estadounidenses, las psicoterapias francesas, el psicoanálisis inglés, la psicología latinoamericana, etc. Sin embargo, con el proceso de transculturación hoy se podría hablar de una gran cultura de la psicoterapia.

Respecto al ejercicio clínico propiamente tal y su respectiva influencia cultural, ha existido un largo debate acerca de la técnica terapéutica, por un lado, y del vínculo y lazo emocional del terapeuta con el consultante, por el

otro. Si bien, como mencioné anteriormente, la investigación ha enfatizado la importancia de la calidad de la relación terapéutica por sobre la técnica y la orientación teórica de la psicoterapia, la investigación ha realizado importantes esfuerzos por sistematizar esta particular relación interpersonal y lo que ocurre al interior de ella.

Desde la perspectiva cultural, se piensa el mundo globalizado como una gran cultura, cada país en particular como una subcultura y, de esta manera, cada familia o sujeto como subculturas singulares. De la misma manera, podríamos pensar la psicoterapia o las psicoterapias como una subcultura, y cada proceso terapéutico como una subcultura de la gran cultura de las psicoterapias. Este argumento releva la importancia de la singularidad de cada sujeto, tan claramente enfatizada en la perspectiva de Laplantine (1986) y proveniente probablemente de los antiguos románticos europeos como Rousseau (1712/1778), Goethe (1808, 1833), Humboldt (1836), entre otros.

Comprender cada proceso psicoterapéutico como una subcultura de la gran cultura psicoterapia significa comprender y aceptar la complejidad humana y acercarse a cada psykhe como un mundo único, diferente y auténtico. Cada proceso terapéutico entendido como una subcultura de la gran cultura de las psicoterapias es entender también el encuentro terapéutico como un encuentro entre diferentes contextos culturales en permanente comunicación (Gissi, 1992). Es decir, la cultura del terapeuta y la cultura del consultante. Toda esta tesis anterior, por supuesto, termina por derrocar el debate sobre la importancia de la técnica en psicoterapia.

Con esto último, me refiero a lo siguiente. El proceso psicoterapéutico se caracteriza por un intercambio de significados, tanto verbales como no verbales, los cuales permiten un proceso de co-construcción que facilita una nueva comprensión del conflicto y la propia historia. Esto es lo que Krause (2005) ha llamado el cambio subjetivo. Este proceso se produce a partir de movimientos que realiza el terapeuta los cuales han sido denominados técnica psicoterapéutica. El problema aquí es que la psicoterapia se ha referido a "la" técnica como el mecanismo o herramienta central de cada teoría, con la cual el terapeuta debiera trabajar en psicoterapia.

La enseñanza del quehacer clínico ha intentado transmitir y enseñar estas técnicas psicoterapéuticas a los terapeutas novatos y en formación. La pregunta que surge aquí es si es posible transmitir y replicar una técnica, cuál es el mecanismo por el cual repercute la técnica en el consultante y, más profundamente, si existe o no algún mecanismo claro, identificable, investigable y replicable a través del cual se produzca el proceso de cura. Es aquí donde es coherente recordar la famosa frase popular, o por lo menos

atribuible a diversos autores entre ellos Maslow y Gendlin, que dice: “Si la única herramienta que tienes es un martillo, todo lo verás como un clavo”.

El dilema de la técnica psicoterapéutica nos permite pensar en si existe una técnica efectiva para todos los consultantes, si dos consultantes reaccionan de la misma manera ante la misma técnica, si una intervención determinada resuena emocionalmente de la misma manera en dos consultantes distintos, si dos terapeutas que dicen utilizar una técnica específica lo hacen de la misma manera, en la misma forma, sentido y dirección. Este argumento nos lleva a una cosmovisión fenomenológica y antropológica de adquirir el conocimiento.

En cada interacción social, incluso en la psicoterapia, estamos intercambiando signos, no sólo a través de significados lingüísticos, sino también a través de características posturales, faciales, inflexiones del tono de la voz, etc. Desde aquí, en los procesos de comprensión y comunicación humana, un sujeto no sólo logra comprender al otro a partir del contenido del lenguaje, sino que lo hace relacionando los significados expuestos en palabras más el tono de la voz, las características faciales y las posturas no verbales. Esto que intento desarrollar nos permite reflexionar acerca de la vivencia interna del otro, la cual busca ser expresada a través del lenguaje con ayuda de otros sistemas de signos. Aquí surge la pregunta acerca de la medida y forma en que la vivencia interna, corporalmente sentida, logra ser expresada mediante los diferentes sistemas de signos que nos permiten interactuar y comunicarnos con otro. En qué medida el pensamiento y la emoción logran ser expresadas en el lenguaje o, viceversa, en qué medida el lenguaje representa el pensamiento y la emoción que se pretende comunicar. Esto nos lleva rápidamente a pensar sobre el complejo proceso que va desde el mundo interno hasta su expresión en el mundo externo.

Este fenómeno complejo y microscópico ocurre también en la interacción entre el terapeuta y el consultante. El entramado proceso de comprensión del pensamiento del otro a través de todo su sistema simbólico y signico, nos permite construir con todo nuestro sistema de comunicación una intervención hacia el otro, la cual va a ser procesada o no, de la misma manera o no, que como la pensamos inicialmente.

Para comprender en mayor medida este fenómeno probablemente es necesario estudiar y comprender el proceso microgenético de construcción del pensamiento y el lenguaje, como por ejemplo el habla interna y su expresión en el lenguaje vocalizado.

La investigación en psicología es aún escasa en estos procesos de mediación semiótica en las interacciones humanas. Por otro lado, la microgénesis del proceso de pensamiento y habla interna han sido aún más descuidadas

por la investigación psicológica, incluida la investigación en psicoterapia. Es relevante poder estudiar los procesos de habla interna en las relaciones humanas, así como también en los procesos clínicos, los protopensamientos y protosímbolos del encuentro humano, así como el complejo camino desde el inicio del pensamiento hasta su expresión en el lenguaje vocalizado.

Desde el término de la infancia, el habla interna juega un importante rol en las relaciones humanas cotidianas. Gran parte del pensamiento se desarrolla como lenguaje no vocalizado, siendo este espacio la preparación y análisis de ideas que serán expuestas en el lenguaje externo segundos más tarde. Este fenómeno es frecuente y cotidiano en la totalidad de nuestras interacciones y, por supuesto, constituye un fenómeno central en el encuentro terapéutico entre paciente y terapeuta. Este espacio íntimo y privado es, por un lado, el lugar en el cual se procesan las intervenciones a realizar en psicoterapia y, por otro, el espacio íntimo y privado donde se procesan las intervenciones del terapeuta.

Los procesos clínicos se desarrollan principalmente en el lenguaje no vocalizado. El paciente expresa en el lenguaje externo una serie de análisis y conclusiones desarrolladas como habla interna, al mismo tiempo que el terapeuta se encuentra en un autodiálogo tomando algunas decisiones y generando algunas hipótesis, las cuales más tarde podrán o no ser expresadas en palabras.

Como el pensamiento no coincide con su expresión verbal, para expresar un pensamiento no sólo es necesario vocalizar el lenguaje interno, sino que reestructurar el lenguaje interno a las normas del lenguaje externo. Es decir, el lenguaje interno y el lenguaje externo son sistemas de lenguaje con características propias en términos de sintaxis, semántica y fonética (Vygotsky, 1934). Este fenómeno es lo que dificulta el entendimiento humano y, por supuesto, los malos entendidos en psicoterapia, la subjetivización de las interpretaciones del terapeuta o la subjetivización de las situaciones relatadas por el consultante.

Resulta relevante y constituye un campo aún no transitado por la psicología, la exploración del complejo recorrido desde el inicio del pensamiento, el paso por el lenguaje interno y su final en la expresión lingüística vocalizada en el encuentro con otro. Esto, ya que sólo una comprensión genética de este proceso nos puede entregar un aporte a la descripción y exploración de la semiogénesis que ocurre durante las interacciones humanas, incluyendo la compleja relación terapéutica entre el consultante y su terapeuta.

Para comprender la experiencia ajena nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. De

acuerdo a Vygotsky (1934), todo análisis psicológico es completo cuando comprendemos el plano interno más profundo y más oculto del pensamiento verbal.

En resumen, y a modo de conclusión, la perspectiva técnica, lineal y transcultural constituye una perspectiva particular para estudiar los fenómenos humanos, inclusive para comprender la psicoterapia; sin embargo, no es suficiente. La perspectiva microgenética, fenomenológica e individual es un método útil para estudiar el encuentro humano en general y los fenómenos relacionales al interior de los procesos terapéuticos en particular, entregando una comprensión de cada interacción humana y cada proceso terapéutico como una subcultura singular, y generando de esta manera un conocimiento aún más profundo de las variables que influyen en esta misteriosa relación interpersonal. Sin embargo, el proceso microgenético que tiene lugar en el encuentro entre dos personas y también en la psicoterapia no logra ser capturado en su totalidad por la perspectiva tradicional de lógica cuantitativa o cualitativa. Explorar en mayor profundidad el proceso de desarrollo microgenético de los protopensamientos, protosímbolos y micromovimientos de cada día en particular exige artefactos metodológicos de los cuales aún no dispone la investigación.

La perspectiva fenomenológica y cultural, sin duda, es un aporte para el estudio de la complejidad humana así como también del encuentro entre paciente y terapeuta. Sin embargo, el desafío metodológico es lograr describir y comprender el proceso semiogenético, tanto del encuentro humano como de la psicoterapia, no sólo lingüístico, sino que también considerando aspectos no verbales y pre-verbales. Sólo de esta manera lograremos comprender cada interacción como proceso único y cada proceso terapéutico como una subcultura en sí misma; entiendo que cada movimiento terapéutico tendrá su particular destino dependiendo del proceso de recepción de ese movimiento en el mundo interno, desconocido y no vocalizado, del otro sujeto.

Referencias bibliográficas

- Asay, T. & Lambert, M. (1999). The empirical case for the common factors in therapy: quantitative findings. En B. Duncan, S. Miller, B. Wampold & M. Hubble (eds), *The heart & soul of change. Delivering What works in therapy* (pp. 23-55). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Atwood, G. & Stolorow, R. (1984). *La Intersubjetividad: La situación terapéutica*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Atwood, G. & Stolorow, R. (1992). *El mito de la mente aislada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Corbella, S. & Botella, L. (2003). *La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación*. Barcelona: Universidad de Murcia.
- Gissi, J. (1992). *Psicoterapia y contexto cultural*. En Opazo, R. *Integración en psicoterapia* (pp. 357-365). Santiago de Chile: CECIDEP.
- Gissi, J. (2003). Transdisciplinariedad, psicología clásica y nuevas formas de la psicología en América Latina. *Psyke*, 12 (1), 31-38.
- Goethe, J. W. (1808). *Fausto*. Madrid: Ercilla.
- Goethe, J. W. (1833). *Poesía y verdad*. Madrid: Ercilla.
- Horvath, A. & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 561-573.
- Horvath, A. & Symonds, B. (1991). Relation between alliance and outcome in psychotherapy: A metaanalysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38,139-149.
- Humboldt, W. (1836). *Sobre las diferencias de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo intelectual de la humanidad*. Madrid: Anthropos.
- Jiménez, J. P. (2005). El vínculo, las intervenciones técnicas y el cambio en psicoterapia psicoanalítica. *Revista Argentina de Psicoanálisis Aperturas Psicoanalíticas*, 20, 91-114.
- Krause, M. (2005). *Psicoterapia y cambio: Una mirada desde la subjetividad*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Laplanche, F. (1986). *La etnopsiquiatría*. Barcelona: Gedisa.
- Mitchell, S. A. (1997). *Influence and Autonomy in Psychoanalysis*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Safran, J. & Muran, C. (2000). *Negociando la alianza terapéutica. Guía para el tratamiento relacional*. New York: The Guilford Press.
- Safran, J. & Muran, C. (2005). *La alianza terapéutica: una guía para el tratamiento relacional*. Paidós. Buenos Aires.
- Rosseau, J. (1712/1778). *Las ensoñaciones del paseante solidario*. Traducción de M. Armiño. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wampold, B. (2001). *The great psychotherapy debate. Models, methods, and findings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

PREDICTIBILIDAD DE LOS COMPONENTES DE LA MEMORIA DE TRABAJO EN EL CÁLCULO MENTAL: UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN NIÑOS ESCOLARIZADOS

PREDICTABILITY OF WORKING-MEMORY COMPONENTS
IN MENTAL CALCULATION: A LONGITUDINAL
STUDY OF SCHOOL CHILDREN

MAGDALENA LÓPEZ

CIIPME - CONICET y Universidad Católica Argentina, Entre Ríos, Argentina
magdalenaglopez@gmail.com

Recibido: 11-04-2014. **Aceptado:** 26-07-2014.

Resumen: El presente estudio tuvo por objetivo profundizar en el conocimiento que se posee sobre la incidencia de los componentes de la memoria de trabajo (MT) en actividades de cálculo aritmético mental en niños. Para ello, se realizó un estudio longitudinal con una muestra de 90 niños escolarizados, a los que se evaluó durante tres años consecutivos (i.e., primero, segundo y tercer año de escuela primaria) respecto al desempeño en cada componente de la MT (i.e., (i) bucle fonológico, (ii) agenda viso espacial y (iii) ejecutivo central) y a su conocimiento en cálculo aritmético. El análisis de medidas repetidas demostró que los componentes de MT se desarrollan progresivamente. Además, el análisis de regresión múltiple indica que de los componentes de MT, el ejecutivo central es el principal predictor del cálculo durante los tres años consecutivos.

Palabras clave: Aritmética, desarrollo, componentes de la memoria de trabajo, ejecutivo central.

Abstract: This study aimed to broaden knowledge about the role of Working Memory (WM) components in Arithmetic performance in children. To this end, we conducted a 3-year longitudinal study of a sample of 90 school-aged children, that was followed during the first, second and third year of primary school. All children were tested on measures of WM components (i. e., (i) phonological loop, (ii) visuospatial sketchpad and (iii) central executive) and arithmetic. Repeated Measures Analysis of Variance showed that WM components develop progressively. Besides, Multiple Regression

Analysis indicates that of the three WM components, the central executive is the main predictor of arithmetical performance during the three consecutive years.

Keywords: Arithmetic, Central executive, Development, Working Memory components.

1. Introducción

LA MEMORIA DE TRABAJO representa a la capacidad de mantener y manipular información *on line* para alcanzar un objetivo, reconociéndose su importancia para la comprensión del lenguaje, el razonamiento y el aprendizaje (Baddeley, 1992). Según Unsworth y Engle (2007), la memoria de trabajo es necesaria para (i) el control de respuestas automáticas e inhibir las interferencias y (ii) el mantenimiento y la recuperación de información de la memoria a largo plazo.

Actualmente, el modelo propuesto por Baddeley y Hitch (1974) representa la aproximación conceptual más aceptada para explicar el constructo de memoria de trabajo. En 1974, Baddeley y Hitch formularon un modelo multicomponente de memoria de trabajo integrado inicialmente por tres componentes: (i) el *ejecutivo central*, considerado un controlador atencional que actúa supervisando dos sistemas esclavos, (ii) el *bucle fonológico* y (iii) la *agenda viso espacial*. El *ejecutivo central* es el responsable del control atencional de la memoria de trabajo. Entre sus principales funciones se han destacado: la capacidad de coordinar el desempeño entre dos tareas separadas, el cambio o alternancia entre tareas, la capacidad para atender selectivamente a un estímulo e inhibir el efecto de información irrelevante y activar temporariamente representaciones de la memoria a largo plazo (Baddeley, 2006). El *bucle fonológico* permite mantener información acústica o verbal e incluye dos subcomponentes: el almacén fonológico y el repaso articulatorio. La *agenda viso espacial* mantiene y almacena información visual y espacial y se ha señalado que cumple un rol importante en la resolución de problemas viso espaciales.

El desarrollo de la memoria de trabajo sigue un curso postnatal que comienza en la temprana infancia y continúa durante la adolescencia (Luciana, Conklin, Hooper, y Yarger, 2005; Zald y Iacono, 1998). Específicamente, se ha demostrado que la estructura modular básica de la memoria de trabajo (según el modelo de Baddeley y Hitch, 1974) está presente desde los 6 años de edad y cada componente del modelo aumenta su capacidad hasta la adolescencia (Gathercole, Pickering, Ambridge, y Wearing, 2004).

2. Memoria de trabajo y aritmética

Algunos estudios han demostrado que existe una relación entre el funcionamiento ejecutivo y el desempeño aritmético (ver e.g., Bull, Epsy & Wiebe, 2008; Van der Sluis, de Jong & Van der Leij, 2007). En particular, de los diferentes componentes que integran el constructo de funciones ejecutivas, se ha destacado el rol central de la memoria de trabajo en el progreso académico (Gathercole & Pickering, 2000) y en el rendimiento aritmético. Además, los estudios que analizan esta relación han hallado consistentemente que los diferentes componentes del constructo de MT no actuarían con el mismo peso sobre las habilidades matemáticas. Entre éstos, se encuentran los siguientes:

(1) Holmes y Adams (2006) evaluaron una muestra de 148 niños y hallaron que de los componentes de MT, la agenda viso espacial y el ejecutivo central predicen las habilidades matemáticas.

(2) Bull, Epsy y Wiebe (2008) evaluaron una muestra de niños con una batería de tareas cognitivas durante el preescolar y, nuevamente, al ingresar a la escuela primaria, al finalizar el primer año y durante el tercer año de escolaridad primaria. Los autores hallaron que la memoria visual-espacial a corto plazo, y la memoria de trabajo predicen el rendimiento en matemáticas.

(3) Andersson (2008) evaluó una muestra de 141 niños de 9 y 10 años de edad y halló que la memoria de trabajo, y en particular, el componente ejecutivo central, predice el desempeño aritmético en niños, aún después de controlar la inteligencia, la edad y las habilidades lectoras de los mismos. Según el autor, la supervisión y coordinación de múltiples procesos, y el acceso al conocimiento aritmético desde la memoria a largo plazo, son funciones importantes del ejecutivo central que se ponen en juego durante el desempeño aritmético.

(4) De Smedt *et al.* (2009) evaluaron el desempeño en matemática, mediante un estudio longitudinal, a una muestra de niños al inicio del primer grado con tareas de MT, y en dos momentos posteriores, a los 4 meses y al inicio del segundo grado. Los autores hallaron diferencias según el componente del MT, siendo el central ejecutivo el único predictor del desempeño en matemáticas en el primero y en el segundo año.

(5) Finalmente, Van der Ven, Kroesbergen, Boom y Leseman (2012) evaluaron una muestra de niños en el primer y segundo año de primaria en cuatro

oportunidades diferentes y hallaron que la habilidad de “actualización” se relaciona fuertemente con el desarrollo matemático. Según los autores, la capacidad para almacenar y manipular información es un proceso vital en el aprendizaje de matemáticas, ya que para resolver problemas aritméticos se deben recordar las operaciones necesarias y los resultados parciales deben ser almacenados.

Si bien son diversos los estudios que han analizado la relación entre la memoria de trabajo y el conocimiento aritmético, en la actualidad persiste la escasez de estudios que analicen esta relación mediante diseños longitudinales. La ventaja de este diseño es que ofrece una mayor comprensión sobre la relación entre estos procesos, en tanto permite analizar la relación progresiva a lo largo del tiempo, es decir, permite conocer si esta relación es estática o evoluciona a lo largo de los años. Por otra parte, si bien se evidencian estudios que analizan la relación entre la MT y el cálculo aritmético en niños de habla inglesa (Bull, Epsy & Wiebe, 2008), sueco (Andersson, 2008) y de habla holandesa (Van der Ven, Kroesbergen, Boom & Leseman, 2012), a nuestro entender, no hay estudios longitudinales que analicen esta relación en niños de habla española.

3. El presente estudio

En función de lo expuesto, los objetivos del presente estudio fueron: (i) analizar el desarrollo de los componentes de MT; (ii) estudiar la relación entre los componentes de la MT y el desempeño en cálculo aritmético. En base a los resultados hallados en estudios previos se formularon las siguientes hipótesis:

1. Dado que diferentes estudios previos han demostrado que los componentes de la MT siguen un curso de desarrollo postnatal (Luciana, Conklin, Hooper & Yarger, 2005; Zald & Iacono, 1998) paralelo a la maduración del córtex prefrontal, se espera encontrar un incremento en el desempeño de MT con la edad, evidenciado por puntuaciones superiores a lo largo de las sucesivas evaluaciones.
2. Dada la evidencia provista por estudios previos respecto al papel primordial del componente ejecutivo central en el desempeño aritmético (Andersson, 2008; Smedt *et al.*, 2009), se hipotetiza que de los tres componentes de la MT analizados en el presente estudio, es el ejecutivo central el principal predictor, y que esta relación está presente durante los años de estudio.

3.1. Método

3.1.1. Participantes

Se trabajó con una muestra intencional de 90 niños (54 varones y 36 niñas) escolarizados pertenecientes a escuelas urbanas de gestión pública (46 sujetos) y privada (44 sujetos) de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Los niños fueron evaluados en el ámbito escolar durante tres años consecutivos: (i) a los 6 años en el primer año, (ii) a los 7 años en el segundo año y (iii) a los 8 años de edad en el tercer año de escolaridad primaria. A partir de la información obtenida en el establecimiento escolar y por parte de los padres o tutores legales, los criterios de inclusión fueron los siguientes: 1. Niños que no presenten antecedentes clínicos, neurológicos ni psiquiátricos; 2. Que cursen sus estudios escolares con regularidad; 3. Sin repitencia escolar y sin necesidad de estudios pedagógicos correctivos.

3.1.2. Instrumentos

La administración de las pruebas estuvo sujeta a la propuesta por el manual de administración de cada test.

Bucle Fonológico: La prueba elegida para evaluar este componente fue el subtest Retención de Dígitos de la escala de Inteligencia WISC III (Wechsler, 1991). Esta prueba requiere principalmente del almacenamiento de información auditiva a corto plazo en la memoria de trabajo.

Ejecutivo Central: Se evaluó mediante el subtest Retención de Dígitos Inversos de la Escala de Inteligencia WISC III (Wechsler, 1991). Esta prueba evalúa la habilidad para mantener una cifra en la memoria, al mismo tiempo que se la reordena. Implica la manipulación activa de la información almacenada, requiriendo el funcionamiento del control ejecutivo de la memoria de trabajo.

Para Baddeley (1986) los dígitos directos requieren del bucle fonológico mientras que la tarea dígitos inversos demanda además el funcionamiento del ejecutivo central, ya que es una condición relativamente más exigente y que para conservar los dígitos en la mente es necesario manipular activamente. En este sentido, diversos autores han sugerido que ambas pruebas "Dígitos en orden Directo y Dígitos en orden Inverso" deben analizarse separadamente (Reynolds, 1997; Rosenthal, Riccio, Gsanger & Pizzitola Jarratt, 2006) puesto que parecen implicar diferentes componentes de la memoria de trabajo.

Agenda viso espacial: Para evaluar este componente se utilizó el Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas de Rey en su versión española (Rey, 1987). Este test consiste en la copia y reproducción memorística de un dibujo geométrico complejo. Una vez que se le presenta el modelo al sujeto se le solicitan dos tipos de actividades: primero debe copiar la figura con el modelo presente (fase de copia), después de transcurrido un período de tiempo se le pide al sujeto que reproduzca lo que recuerde sin tener el modelo a la vista y sin ningún tipo de ayuda verbal (fase de reproducción de memoria). Esta técnica evalúa habilidades viso motoras, percepción y memoria visual, y habilidades de planificación y organización. Además, el uso de la memoria de trabajo no verbal se involucra en la organización y reproducción de diseños complejos como la figura compleja de Rey-Osterrieth.

Cálculo: Para evaluar el desempeño en cálculo se utilizó el subtest Aritmética de la Escala de Inteligencia WISC III, que evalúa la resolución de problemas aritméticos (Wechsler, 1991). En este sub test el niño resuelve una serie de problemas aritméticos. Para cada ítem resuelve el problema mentalmente, sin usar lápiz y papel y responde oralmente dentro del tiempo límite.

3.1.3. Procedimientos

El presente trabajo es un estudio longitudinal en el que se realizaron tres evaluaciones anuales en el mismo período, a la mitad del año escolar. Una vez obtenido el consentimiento de los padres o cuidadores legales de los niños se procedió con la administración de las pruebas en forma individual. En todo momento se otorgó libertad a los niños para participar o interrumpir la evaluación cuando ellos lo desearan.

3.1.3.1. Procedimientos estadísticos

Para analizar el desarrollo de los componentes de MT según la edad se realizó un Análisis de Varianza de medidas repetidas. Para conocer qué componentes de la MT predicen el desempeño en cálculo aritmético y si existen diferencias a lo largo de los años se llevaron a cabo Análisis de Regresión Múltiple por pasos sucesivos. El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 19.0.

4. Resultados

4.1. Desarrollo de los componentes de la memoria de trabajo

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los componentes de la MT a las diferentes edades.

Edades	6 años		7 años		8 años		n=
	Media	Desv.	Media	Desv.	Media	Desv.	
Bucle Fonológico	6,97	2,19	6,69	1,64	7,34	1,59	90
Agenda Viso espacial.	16,12	4,27	19,18	5,59	24,21	6,63	90
Ejecutivo Central	2,67	1,17	3,59	1,14	4,44	1,08	90

Se encontró un efecto significativo de la edad en el desempeño de MT (F de Hotelling (6, 84)= 108, 057, $p < .001$). Específicamente, este efecto se halló para el componente bucle fonológico $F(2, 178) = 9,234$, $p < .001$), el componente agenda viso espacial $F(2, 178) = 194,399$, $p < .001$), y el componente ejecutivo central $F(2, 178) = 126,610$, $p < .001$). A mayor edad, mayor puntuación en los componentes de la memoria de trabajo. Tal como se evidencia en la Figura 1, 2 y 3, se halló un efecto lineal a través del tiempo en cuanto al componente agenda viso espacial ($p < .001$) y al componente ejecutivo central ($p < .001$). Sin embargo, el componente bucle fonológico parecería ajustarse mejor a un componente cuadrático ($p < .001$), sin diferencias significativas entre los 6 y los 7 años.

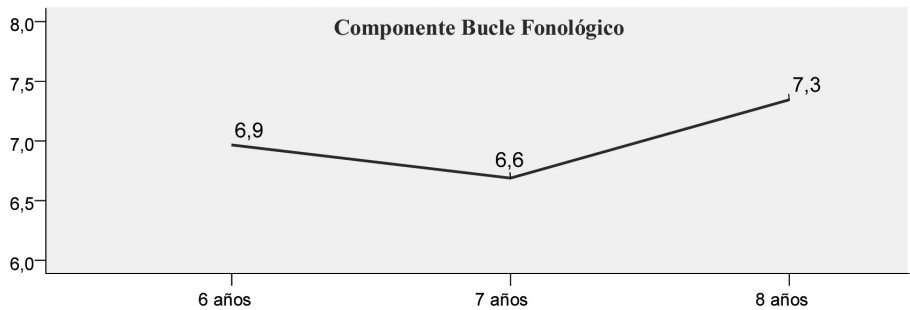


Figura 1. Desarrollo del componente de MT bucle fonológico.

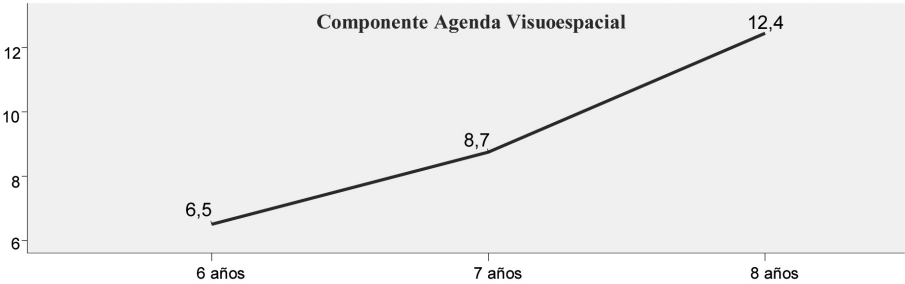


Figura 2. Desarrollo del componente de MT Agenda Viso espacial.

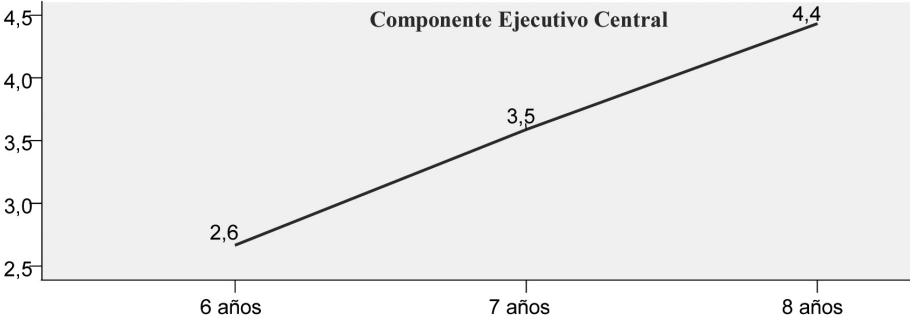


Figura 3. Desarrollo del componente de MT Ejecutivo Central.

4.2. Relación entre los componentes de MT y el cálculo aritmético

Se analizó la relación entre los componentes de MT y el desempeño en aritmética en las tres edades. Los resultados indican que el componente ejecutivo central es el principal predictor del cálculo verbal, comportamiento que se observó durante los tres años de estudio; el primer grado ($\beta = .53$, $p < .001$), el segundo grado ($\beta = .59$, $p < .001$) y el tercer grado ($\beta = .44$, $p < .001$) como presentamos en las siguientes tablas.

Tabla 2. Coeficientes de regresión y significación del componente ejecutivo central a los 6 años.

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Cambio R</i> ²	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
6 años						
Modelo 1	.528	.279	.272	.528	6, 25	.000
Ejecutivo Central						

Tabla 3. Coeficientes de regresión y significación del componente ejecutivo central a los 7 años.

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Cambio R</i> ²	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
7 años						
Modelo 1 Ejecutivo Central	.596	.356	.356	.596	7,12	.000

Tabla 4. Coeficientes de regresión y significación del componente ejecutivo central a los 8 años.

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>Cambio R</i> ²	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
8 años						
Modelo 1 Ejecutivo Central	.442	.196	.196	.442	4,62	.000

5. Discusión

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la MT y la aritmética mental en niños escolarizados. Dada la naturaleza multicomponente de la MT, específicamente se buscó estudiar qué componente de MT predice el rendimiento en una tarea de cálculo aritmético y si existen diferencias en cuanto a esta relación según el transcurso de los años.

En relación al primer objetivo, sobre el desarrollo de la MT, se halló un incremento lineal en función de la edad principalmente en cuanto a los componentes agenda viso espacial y central ejecutivo.

Los datos ya existentes sobre el desarrollo de la memoria de trabajo plantean que la misma mejora sustancialmente durante la infancia (Gathercole, 1998, Luciana & Nelson, 1998; Zald & Iacono, 1998), y que cada componente del modelo aumenta su capacidad hasta la adolescencia (Gathercole *et al.*, 2004). Este incremento en el desempeño de tareas de MT en función de la edad estaría asociado a los diferentes procesos de maduración cerebral que acontecen durante el período postnatal. Entre éstos se han registrado cambios en la sustancia blanca (Giedd *et al.*, 1999; Paus *et al.*, 1999) y sustancia gris cortical (Giedd *et al.*, 1999; Gogtay *et al.*, 2004), en los procesos de mielinización cerebral (Sowell, Thompson, Tessner & Toga, 2001; Sowell *et al.*, 2004), en los procesos sinápticos (Huttenlocher & Dabholkar, 1997), en las conexiones interhemisféricas (Thompson *et al.*, 2000) y en el metabolismo cerebral (Chugani, 1999). Según Klingberg, Forssberg, y Westerberg

(2002), el desarrollo funcional de las regiones frontales y parietales cumple un rol importante para el desarrollo de la memoria de trabajo viso espacial durante la infancia.

Respecto al segundo objetivo, encontramos que el componente ejecutivo central es el principal predictor del cálculo durante los tres años de estudio. Estos resultados son consistentes con los resultados informados en estudios previos (ver e.g., Andersson, 2008; De Smedt *et al.*, 2009; Lemaire, Abdi & Fayol, 1996) y dan cuenta de la importancia de la MT y en particular, del ejecutivo central para la resolución de cálculos aritméticos, en este caso mentales. Según la bibliografía la recuperación rápida de hechos numéricos y las habilidades para resolver problemas complejos, que implican operaciones básicas, diferencian a los niños con buen y mal rendimiento en matemáticas, siendo éstas funciones del componente ejecutivo central de la memoria de trabajo (López, 2013).

A manera de conclusión podemos decir que, en consistencia con estudios previos, nuestros datos indican que la MT se desarrolla progresivamente durante la niñez y apoyan la hipótesis que propone al componente *ejecutivo central* como el principal predictor del rendimiento en cálculo aritmético en niños.

Referencias bibliográficas

- Andersson, U. (2008). Working memory as a predictor of written arithmetical skills in children: The importance of central executive functions. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 181-203.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G.J. (1974). Working memory. En G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (vol. 8, pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Baddeley, A.D. (2006). Working memory: an overview. En S. Pickering (Ed.), *Working Memory and Education* (pp. 1-31). New York: Academic Press
- Bull, R., Espy, K., & Wiebe, S. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33, 205-228.
- Chugani, H. T. (1999). Metabolic imaging: A window on brain development and plasticity. *The Neuroscientist*, 5, 29-40.
- De Smedt, B., Janssen, R., Bouwens, K. & Verschaffel, L. (2009). Working memory and individual differences in mathematics achievement: A longitudinal study

- from first grade to second grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 186-201.
- Gathercole, S. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 3-27.
- Gathercole, S. & Pickering, S. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 177-194.
- Gathercole, S., Pickering, S., Ambridge, B. & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40, 177-190.
- Giedd, J., Blumenthal, J., Jeffries, N., Castellanos, F., Liu, H., Zijdenbos, A., et al. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861-863.
- Gogtay, N., Giedd, J., Lusk, L., Hayashi, K., Greenstein, D., Vaituzis A., et al. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101, 8174-8179.
- Holmes, J & Adams, J. (2006). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology*, 26, 339-366.
- Huttenlocher, P. & Dabholkar, A. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *J Comp Neurol*, 387, 167-78.
- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Increased brain activity in frontal and parietal cortex underlies the development of visuo-spatial working memory capacity during childhood. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 1-10.
- Lemaire, P., Abdi, H. & Fayol, M. (1996). The role of working memory resources in simple cognitive arithmetic. *European Journal of Cognitive Psychology*, 8, 73-103.
- López, M. (2013). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-19.
- Luciana, M., Conklin, H., Hooper, C., & Yarger, R. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child Development*, 76(3), 697-712.
- Rey, A. (1987). *Test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- Reynolds, C. (1997). Forward and backward memory span should not be combined for clinical analysis. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 12, 29-40.
- Rosenthal, E., Riccio, C., Gsanger, K. & Pizzitola Jarratt, K. (2006). Digit Span components as predictors of attention problems and executive functioning in children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 21, 131-139.
- Sowell, E., Thompson, P., Leonard, C., Welcome, S., Kan, E. & Toga, A. W. (2004). Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children. *The Journal of Neuroscience*, 24, 8223-8231.
- Sowell, E., Thompson, P., Tessner, K., & Toga, A. (2001). Mapping continued brain growth and gray matter density reduction in dorsal frontal cortex: Inverse

- relationships during postadolescent brain maturation. *The Journal of Neuroscience*, 21, 8819-8829.
- Thompson, P., Giedd, J., Woods, P., MacDonald, D., Evans, A. & Toga, A. (2000). Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps. *Nature*, 404, 190-193.
- Unsworth, N. & Engle, R. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. *Psychological Review*, 114, 104-132.
- Van der Sluis, S., de Jong, P. & Van der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35, 427-449.
- Van der Ven, S., Kroesbergen, E., Boom, J. & Leseman, P. (2012). The development of executive functions and early mathematics: A dynamic relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 100-119.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Zald, D. & Iacono, W. (1998). The development of spatial working memory abilities. *Developmental Neuropsychology*, 14, 563-578.

MOTIVACIONES Y CONDUCTAS PROSOCIALES EN ADOLESCENTES ARGENTINOS

MOTIVATIONS AND PROSOCIAL BEHAVIORS IN ADOLESCENTS FROM ARGENTINA

LUCAS MARCELO RODRIGUEZ

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática
y Experimental (CIIPME-CONICET) y Universidad Católica Argentina, Paraná, Argentina.
lucasmarcelorodriguez@gmail.com

Recibido: 09-05-2014. **Aceptado:** 24-07-2014.

Resumen: Teniendo en cuenta los distintos tipos de medición de la prosocialidad, ya sea global o en contextos específicos, en el presente estudio se ha evaluado la relación de las diversas modalidades de medición. El objetivo fue estudiar la influencia de las motivaciones prosociales a saber: pública, altruista, anónima y sensible (ésta comprende: emocional, en crisis o directa y complaciente) sobre la conducta prosocial global. Dicho estudio se realizó en adolescentes de ambos sexos, entre 13 y 20 años ($M=15,81$ $DS=1,68$), siendo la muestra de 316 adolescentes (124 varones y 192 mujeres) de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Para el análisis de los datos se realizaron análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos. Los resultados mostraron que la motivación prosocial sensible es el mejor predictor de la conducta prosocial global. Teniendo en cuenta las motivaciones sensibles a saber: emocional, directa o en crisis y complaciente, la motivación emocional fue el mejor predictor de la conducta prosocial global. Se discuten los hallazgos obtenidos, los cuales se han relacionado con investigaciones precedentes.

Palabras claves: Adolescencia, empatía, motivaciones, prosocialidad.

Abstract: Given the different measurement types of prosocialness, either overall or in specific contexts, the present study assessed the relationship of the various forms of measurement. The objective was to study the influence of prosocial motivations namely public, altruistic, anonymous and responsive (in this emotional, in crisis or direct and compliant) on overall prosocial behavior. This study was conducted in adolescents of both sexes, between 13 and 20 years ($M = 15.81$, $SD = 1.68$), with the sample of 316 adolescents (124 males and 192 females) from Entre Ríos (Argentina). Stepwise multiple regression analysis was used to date analysis. The results showed that responsive prosocial motivation is the best predictor of overall prosocial behavior. Given

the sensitive motivations namely: emotional, directly or in crisis and compliant, the emotional motivation was the best predictor of overall prosocial behavior. The findings are discussed and it has been associated with previous investigations.

Keywords: Adolescence, Empathy, Motivations, Prosocialness.

1. Introducción

LA INVESTIGACIÓN DE LA prosocialidad se ha incrementado en las últimas décadas (Carlo, Eisenberg & Knight, 1992; Carlo & Randall, 2002, Eisenberg & Fabes, 1998, Caprara & Pastorelli, 1993; Caprara, 2005; Roche Olivar, 1997, 1999, 2010). Se entiende la prosocialidad como aquellos comportamientos tendientes a ayudar o beneficiar a otras personas, independientemente de la intención que se persiga con esta ayuda (Eisenberg y Fabes, 1998). Hay autores que hacen referencia a la ausencia de recompensa extrínseca o material en la ayuda a otras personas o grupos (Roche Olivar, 1995), englobando diversas acciones para esta ayuda a otros como ayuda física, servicio físico, dar cosas, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad (Roche Olivar, 1997).

Estrechamente relacionado con la prosocialidad está el altruismo, entendido como un amor incondicionado por el prójimo perteneciente a la esfera de los sentimientos, de los motivos y valores de la persona a hacer el bien del otro, aun sacrificando el propio; diverso de la prosocialidad entendida como tendencia a dar curso a acciones que se caracterizan por el efecto beneficioso que produce en el otro, perteneciente a la esfera de los hábitos, las prácticas y la modalidad habitual de la interacción social (Caprara, 2005).

Al ser la prosocialidad un constructo tan amplio, en la medición de la misma puede realizarse una distinción entre medidas de conducta prosocial global y conductas prosociales medidas en contextos específicos (Carlo & Randall, 2002). Las medidas de conducta prosocial global son limitadas y tienden a caracterizar a las personas prosociales, distinguiéndolas de aquellas que no lo son. Por otro lado las conductas prosociales en situaciones determinadas pueden dar mayor información acerca de conceptualizaciones más específicas, así como del desarrollo y correlación de los diversos tipos de conducta prosocial. Estas últimas ven a la prosocialidad como una variable multidimensional, abordaje muy beneficioso cuando se estudia la prosocialidad con otras variables del desarrollo como los estilos parentales (Richaud, Mesurado & Lemos, 2012).

Una de las formas de abordar las conductas prosociales en contextos

específicos es abordar las motivaciones o tendencias prosociales. Las motivaciones o tendencias que llevan a la realización o concretización de la conducta prosocial han sido muy estudiadas recientemente (Carlo y Randall, 2002; Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007; Richaud, Mesurado & Lemos, 2012) siendo estas tendencias las que motorizan la conducta prosocial. Carlo y Randall (2002) han realizado una distinción entre las diversas motivaciones o tendencias prosociales, distinguiendo:

- Altruista*: ayuda voluntaria motivada por la preocupación por las necesidades y bienestar de los demás, frecuentemente inducido por la compasión y la internalización de normas o principios consistentes en ayudar a otros (Carlo & Randall, 2002; Eisenberg & Fabes, 1998).
- Complaciente*: ayuda a los demás en respuesta a pedidos verbales o no verbales por parte del ayudado (Carlo & Randall, 2002; Eisenberg, Cameron, Tryon & Dodez, 1981).
- Emocional*: orientación a ayudar a otros que se encuentran en circunstancias emocionalmente evocadoras.
- Pública*: ayuda realizada en la presencia de audiencia, con el deseo de obtener en parte aprobación o respeto de los demás y mejorar la autoestima de la propia persona.
- Anónima*: ayuda realizada en beneficio de otros, sin que nadie sepa de la ayuda.
- Directa*: ayuda en crisis o en situaciones de emergencia.

Teniendo en cuenta las relaciones existentes entre las diversas motivaciones, en estudios precedentes se ha observado que la tendencia pública correlaciona negativamente con las tendencias complaciente, anónima y altruista (Carlo & Randall, 2002). Se han observado correlaciones positivas significativas entre la tendencia complaciente y emocional, la complaciente y la directa, así como la tendencia emocional y la motivación directa (Richaud, Mesurado y Kohan Cortada, 2012). Dichas correlaciones elevadas entre tendencias complacientes, emocionales y directas estarían respondiendo al hecho de que las tres variables estarían indicando una demanda externa intensa de la persona beneficiada con la conducta prosocial (Richaud, Mesurado & Kohan, 2012). Dicha correlación ha sido confirmada en otras investigaciones (Azimpour, Neasi, Shehni-Yailagh & Arshadi, 2012).

En estudios precedentes en adolescentes se ha observado que la auto-percepción de prosocialidad es una variable que puntúa más alto en las mujeres (Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible, 1999). También se han hallado diferencias en las motivaciones prosociales según el sexo en los adolescentes,

puntuando las mujeres más elevado en las motivaciones altruista, anónimo, complaciente y emocional (Carlo & Randall, 2002).

En la adolescencia y la adultez se considera a la empatía como parte integrante de la dimensión prosocial. La incorporación de la empatía en la prosocialidad se da a partir de la adolescencia, debido a que en este período del ciclo vital la empatía alcanza su forma más madura. Se entiende por tanto que en la acción prosocial el sujeto necesita experimentar una implicación afectiva con la persona ayudada y una plena conciencia de las intenciones y efectos de sus acciones. Dicha implicación afectiva con la persona ayudada vendría dada por la empatía (Paciello, Vecchio & Pepe, 2005).

Por lo antedicho, se destaca la importancia de evaluar la conducta prosocial global y la prosocialidad en contextos específicos, abordando el fenómeno en la edad adolescente, en la cual los procesos de razonamiento moral, empáticos y prosociales alcanzan una elevada madurez. Por lo cual, el objetivo de este estudio será evaluar la influencia de las motivaciones prosociales sobre la conducta prosocial global durante la adolescencia.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra, de carácter no probabilístico (intencional), se realizó en la Provincia de Entre Ríos, en poblaciones urbanas de más de 45.000 habitantes. Estuvo compuesta por 316 adolescentes (124 varones y 192 mujeres) de ambos sexos, entre 13 y 20 años ($M=15,81$ $DS=1,68$).¹

2.2. Instrumentos

Para medir las tendencias prosociales se utilizó la *Escala de Tendencias Prosociales* (Prosocial Tendendies Measure – PTM) de Carlo y Randall (2002), adaptada al español por Richaud, Mesurado y Kohan Cortada (2012). Dicho instrumento consta de cuatro factores (seis en la versión original), a saber: público, altruista, anónimo y sensible. Dentro de la dimensión sensible se agrupan las tendencias emocional, directa o crisis y complaciente. El instrumento consta de 21 ítemes, que deben ser respondidos en una escala

¹ El autor agradece la colaboración de Gabriela Jurado por haber aportado parte de los datos que aquí se analizan.

tipo Lickert de 5 opciones que van desde “no me describe en absoluto” a “me describe muy bien”.

Para medir la conducta prosocial global se utilizó la *Escala de Prosocialidad* de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005) basada en la escala de conducta prosocial para niños de Caprara y Pastorelli (1993), en su adaptación a población argentina por Regner y Vignale (2008). Dicha escala mide en adolescentes y adultos conductas prosociales de ayuda, confianza y simpatía (variables de la escala para niños), discriminando sujetos mayormente prosociales de los que no lo son, mediante un puntaje total. Consta de 16 ítemes, para responder en una escala tipo Lickert de 5 opciones que van desde “nunca/casi nunca” a “siempre/casi siempre”.

2.3. Procedimiento

Para la recolección de los datos se realizó una entrevista a directivos de instituciones educativas de nivel medio, y a través de ellos se contactó a los padres o tutores para obtener el correspondiente consentimiento informado y autorización. La participación de los adolescentes fue voluntaria. La toma de las pruebas fue de forma autoadministrable, con una duración de 20 minutos aproximadamente.

Luego se realizó el análisis estadístico de los datos con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (*Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS), en su versión 15.0.

3. Resultados

Teniendo en cuenta la confiabilidad de los instrumentos en la presente muestra, en la *Escala de Tendencias Prosociales* los alfas de Cronbach fueron aceptables (Público .62 Anónimo .67 Altruista .66 y Sensible .70). Para la *Escala de Prosocialidad* la confiabilidad del instrumento ha sido muy buena, con un alfa de Cronbach de .84.

Para evaluar la influencia de las tendencias prosociales sobre la conducta prosocial total, se realizó un análisis de regresión múltiple mediante el método de pasos sucesivos, usando como criterio de inclusión al modelo un incremento de la varianza explicada significativo al 5% ($p=.05$). Se tomó como variables predictoras las tendencias prosociales público, altruista, anónimo y sensible y como variable dependiente la conducta prosocial total. Se observó una influencia positiva significativa de la tendencia sensible

($\beta=.677$) sobre la conducta prosocial; así como también de la tendencia altruista ($\beta=.190$), aunque en menor medida. Ambas variables explican el 41,9% de la variación de la conducta prosocial, es decir que dichas variables son buenos predictores. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos de las tendencias prosociales sobre la conducta prosocial total.

Tendencias prosociales	Conducta Prosocial					
	R ²	Cambio en R ²	B	DS B	β	<i>p</i>
T. Sensible	.386	.386	.584	.039	.677	.000*
T. Altruista	.419	.033	.107	.025	.190	.000*

* $p \leq .000$

A partir de los resultados obtenidos, se realizó un análisis de regresión múltiple mediante el método de pasos sucesivos para analizar la influencia de cada una de las tendencias sensibles sobre la conducta prosocial. Se tomó como variables predictoras las tendencias prosociales sensibles: emocional, crisis o directa y complaciente y como variable dependiente la conducta prosocial total. Se observó una influencia significativa directa de la tendencia sensible emocional ($\beta=.335$), sensible complaciente ($\beta=.309$) y sensible crisis ($\beta=.125$) sobre la conducta prosocial total. Las tres variables explican el 40,2% de la variación de la conducta prosocial, siendo la variable sensible emocional la que más explica la variación de la conducta prosocial con un 30,1%, es decir que las tres variables son predictores de la conducta prosocial, siendo el mejor predictor la tendencia sensible emocional. Los resultados obtenidos pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Análisis de regresiones múltiples por pasos sucesivos de las tendencias prosociales emocionales sobre la conducta prosocial total.

Predictores	Conducta Prosocial					
	R ²	Cambio en R ²	B	DS B	β	<i>p</i>
Sensible emocional	.301	.301	.258	.044	.335	.000*
Sensible complaciente	.092	.092	.199	.033	.309	.000*
Sensible Crisis	.009	.009	.088	.041	.125	.031**

* $p \leq .000$ ** $p < .01$

4. Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta las diversas modalidades de medición de la prosocialidad, ya sea globalmente o en contextos específicos (Carlo & Randall, 2002), es de gran importancia para el estudio de esta variable poder indagar sobre las relaciones e influencias de las dimensiones de la misma, para profundizar en su conocimiento.

Teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, es decir, evaluar la influencia de las tendencias o motivaciones prosociales sobre la conducta prosocial global, se ha observado una influencia significativa de la tendencia sensible, y dentro de esta de la tendencia emocional, sobre las conductas prosociales.

Al observar las motivaciones prosociales sensibles a saber: emocional, crisis o directa y complaciente, se ha hallado que las tres corresponden a una demanda externa intensa por parte de la persona beneficiada con la conducta prosocial (Richaud, Mesurado & Kohan Cortada, 2012). Esto queda en evidencia al observar alguno de los ítemes de estas dimensiones: “Me hace sentir bien confortar a alguien que está muy preocupado” (motivación emocional), “Tiendo a ayudar a las personas que están muy heridas (física o emocionalmente)” (motivación en crisis o directa), “Cuando me piden ayuda lo hago inmediatamente” (motivación complaciente). Estas tres motivaciones prosociales, agrupadas en la categoría sensible, han sido las que explicaron el 38,6% de la variación de la conducta prosocial global, sumando el altruismo sólo un 0,03% de la variación, por lo cual no obtiene mayor relevancia.

Se considera que la motivación sensible ha sido el mayor predictor de la conducta prosocial global, entendida como ayuda o beneficio a otras personas (Eisenberg & Fabes, 1998), debido a que esta motivación responde a una demanda intensa por parte de la persona beneficiada, lo que explica mejor el movimiento a la concreción de la conducta prosocial. Siendo la clave de la motivación la demanda extrínseca intensa.

Dentro de las motivaciones sensibles mencionadas, la emocional es la que posee mayor influencia explicando el 30,10% de la variación de la conducta prosocial global. Entendiendo la tendencia emocional como la orientación a ayudar a otros que se encuentran en circunstancias emocionalmente evocadoras (Carlo & Randall, 2002), se subraya la importancia de la empatía en esta motivación prosocial para poder captar las circunstancias emocionalmente evocadoras. Cabe destacar que en la adolescencia y la adultez se considera a la empatía como parte integrante de la dimensión prosocial. En la acción prosocial el sujeto necesita experimentar una implicación afectiva con la

persona ayudada y una plena conciencia de las intenciones y efectos de sus acciones, lo cual se daría por la empatía (Paciello, Vecchio & Pepe, 2005).

Es de destacar que la empatía ha sido utilizada dentro de la conducta prosocial global en la construcción del instrumento de Caprara, Steca, Zelli y Capanna (2005), como variable integrante necesaria a partir de la adolescencia y la adultez (Paciello, Vecchio & Pepe, 2005). Por lo antedicho se cree que la explicación de la influencia de la motivación emocional sobre la conducta prosocial global vendría dada por la variable empática, variable esencial para la motivación prosocial emocional necesaria para poder captar la circunstancia emocional evocadora, siendo esta misma parte integrante de la dimensión prosocial a partir de la adolescencia, ya que en este período la empatía se encuentra en su forma más madura.

Estudios precedentes realizados con la *Escala de Tendencias Prosociales* (Prosocial Tendencies Measure – PTM) (Carlo & Randall, 2002) han demostrado una elevada correlación entre las motivaciones emocionales y la empatía (Azimpour, Neasi, Shehni-Yailagh & Arshadi, 2012). Dichos hallazgos confirmarían la importancia de la variable empática en la tendencia prosocial sensible emocional, al correlacionar con una medida de empatía.

Se sugiere para futuras investigaciones superar las limitaciones de este estudio, pudiendo realizarse muestras aleatorias y otras modalidades de medición de variables, más allá de los autoinformes utilizados aquí, los cuales tienen reconocidas restricciones.

Si bien se ha observado que las motivaciones sensibles, y dentro de éstas las emocionales, son los mejores predictores de la conducta prosocial global, se recomienda continuar evaluando las motivaciones prosociales con otras medidas de conducta prosocial global, así como la evaluación conjunta de otras variables implicadas como la empatía.

Referencias bibliográficas

- Azimpour, A., Neasi, A., Shehni-Yailagh, M. & Arshadi, N. (2012). Validation of “Prosocial Tendencies Measure” in Iranian University Students. *J. Life Sci. Biomed*, 2 (2), 34-42.
- Caprara, G. (2005). Comportamento prosociale e prosocialità. En G. V. Caprara & S. Bonino (eds.), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* (pp. 7-22). Trento: Erikson.
- Caprara, G., y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: some methodological aspects, *European Journal of Personality*, 7, 19-36.

- Caprara, G., Steca, P., Zelli, A. & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89.
- Carlo, G. & Randall, B. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: John Wiley.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K. & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 71, 773-782.
- Fabes, R., Carlo, G., Kupanoff, K. & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.
- Paciello, M., Vecchio, G. M. & Pepe, S. (2005). La misura della prosocialità. En G. V. Caprara & S. Bonino (eds.), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. (pp. 45-57) Trento: Erikson.
- Regner, E. & Vignale, P. (2008). *Adaptación de la Escala de Conductas Prosociales de Caprara y Pastorelli*. Manuscrito no publicado.
- Richaud, M., Mesurado, B. & Kohan Cortada, A. (2012). Analysis of dimensions of prosocial behavior in an argentinean sample of children. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 111, 3, 1-10.
- Richaud, M., Mesurado, B. & Lemos, V. (2012). Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 637-646.
- Roche Oliva, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. (1997). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche Olivar, R. (Ed.) (2010). *Prosocialidad, nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

**DERECHO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES
A SER OÍDOS EN TRIBUNALES DE FAMILIA:
UNA APROXIMACIÓN PSICOJURÍDICA**

**CHILDREN'S AND ADOLESCENTS RIGHT
TO BE HEARD AT FAMILY COURT:
A JURIDICAL PSYCHOLOGY APPROACH**

MARÍA TRONCOSO VERGARA

Juzgado de Familia de Melipilla, Santiago, Chile.
m_o_troncoso@hotmail.com

CAROLINA PUYOL WILSON

Departamento de Desarrollo Institucional de la Corporación
Administrativa del Poder Judicial, Santiago, Chile.
carolina.puyol.wilson@gmail.com

Recibido: 08-11-2013. **Aceptado:** 03-06-2014.

Resumen: El presente documento realiza una reflexión en torno al derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos en la justicia de familia chilena en virtud de la normativa, tanto nacional como internacional, así como también en relación a la aproximación psicojurídica del ejercicio efectivo de dicho derecho. Se distinguen así el derecho a ser oídos de diferentes entrevistas judiciales, y se discuten los potenciales victimizantes y reparadoras de esta actuación judicial.

Palabras clave: Derechos de la infancia, psicología jurídica, victimización secundaria.

Abstract: This paper proposes a reflection about the children's rights to be heard in the Chilean Family Justice, according to both national and international regulations on that matter. Also it explores this issue from a juridical psychology point of view, analyzing different forensic interview protocols, added to the victimizing and repairing potentialities of that action.

Keywords: Children's rights, Juridical Psychology, Secondary Victimization.

1. Introducción

EL EJERCICIO DEL DERECHO de niños, niñas y adolescentes a ser oídos corresponde a un Derecho Fundamental consagrado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1989 y que ha sido integrada en la normativa nacional, a través del art. 5 inciso 2° de la Constitución Política de la República, y especialmente a partir de la Ley de Tribunales de Familia y otras que conciernen a dicha jurisdicción. No obstante, la Convención de Derechos del Niño y el derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos en cualquier causa judicial que los afecte, no puede ser entendida como una norma aislada sino que debe ser comprendida en términos del Corpus Juris de los Derechos Humanos propios de la infancia y adolescencia, reconociendo así el conjunto de normas fundamentales regionales y universales que se encuentran vinculadas con el fin de garantizar sus derechos humanos y que deben aplicarse e interpretarse en forma coherente y armoniosa. De esta forma, “la existencia de un *corpus juris* incluye también para efectos interpretativos las decisiones adoptadas por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Tal perspectiva representa un avance significativo que evidencia no sólo la existencia de un marco jurídico común en el derecho internacional de los derechos humanos aplicable en materia de niñez sino también la interdependencia que existe en el ámbito internacional entre los distintos sistemas internacionales de protección de los derechos humanos de los niños” (CIDH, 2001, p. 6).

A continuación, entonces, se realizará una revisión del *corpus juris* en materia de infancia, especialmente de las normas fundamentales de la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989), las *Directrices sobre asuntos concernientes a los niños víctimas y testigos de delitos* (Oficina Internacional de los Derechos del Niño (2003), *Reglas de Brasilia sobre el acceso a la justicia de personas en condición de vulnerabilidad* (Cumbre Judicial Iberoamericana, 2008) y la *Observación General N° 12* (ONU, 2009), las que pueden ser revisadas en torno al desarrollo de la noción del derecho a ser oído en términos de los aspectos que lo definen, regulan, conforman, facilitan e imposibilitan. Asimismo, la normativa antes descrita se evidencia y plasma en la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el caso *Atala e Hijas vs. Chile*, del año 2012, la que se resumirá con el objeto de poder visualizar la integración de dicho *corpus juris* en un caso concreto.

La presente normativa internacional en torno al derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos y su ejemplo en la sentencia del caso antes mencionado, posibilitará la reflexión en relación a consideraciones psicojurídicas de relevancia en el ejercicio de dicho derecho tanto en la justicia de familia

como de la intervención diaria de profesionales en este ámbito auxiliar de la justicia.

2. Normativa Internacional

La *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989) corresponde a uno de los tratados más ratificado de la historia de los Derechos Humanos, y es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales; los que se distribuyen en 54 artículos, y donde en su artículo número 12 corresponde al derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos.

Este derecho consagrado se constituye como uno de los pilares fundamentales del referido tratado, puesto que es una manifestación clara y contundente respecto de la participación y dignidad de niños, niñas y adolescentes en su calidad de sujetos de derechos. De este modo, dicho derecho es expresado de la siguiente manera: “Los Estados Parte garantizaran al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño” (ONU, 1989, pp. 13-14).

Para luego añadir: “Con tal fin, se dará en particular al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional” (ONU, 1989, p. 14).

Posterior a la redacción de la Convención de Derechos del Niño, se encuentra otro instrumento internacional consistente en las *Directrices sobre la Justicia en asuntos concernientes a los niños víctimas de delitos* (2005/20, Consejo Económico y social de Naciones Unidas), realizado por la Oficina Internacional de los Derechos del Niño (2003) el cual entrega principios orientadores en relación a la participación de niños, niñas y adolescentes en su paso por los sistemas judiciales. Estos principios corresponderán al derecho a la participación; derecho a ser informados del proceso, la evolución de ésta y su participación, junto a las medidas de protección de que son receptores; derecho a ser oídos y a expresar su opinión y preocupaciones; derecho a una asistencia eficaz en la que “los profesionales deberán adoptar y aplicar medidas para facilitar testimonio o declaración a fin de mejorar la comunicación y comprensión del proceso” (Oficina Internacional de los Derechos del Niño, 2003, p. 7); derecho a la intimidad, evitando la

sobreexposición del niño, niña y/o adolescente; y el derecho a ser protegido de sufrimiento durante el proceso de justicia, otorgando certidumbre del proceso y apoyo a lo largo de la participación, la que debe ser en juicios expeditos, con procedimientos y lugares idóneos, que eviten la sobreintervención, interrogación por parte o en presencia del presunto agresor del delito (*careo o face to face*), y la adaptación de dicha declaración a las capacidades del niño, niña y/o adolescente.

Consecuentemente es posible mencionar las *Reglas de Brasilia sobre el acceso a la justicia de personas en condición de vulnerabilidad* elaboradas en la XIV Cumbre Judicial Iberoamericana de Brasilia durante el año 2008, en las que se define la condición de vulnerabilidad como “aquellas personas que, por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico” (Cumbre Judicial Iberoamericana, 2008, p. 5). Asimismo se destaca que todo niño, niña y/o adolescente debe ser necesariamente objeto de una tutela especial de sus derechos por parte del sistema judicial en consideración a su nivel de desarrollo.

Por lo tanto, para ejercer el acceso efectivo a la justicia por parte de los niños, niñas y adolescentes es necesario cumplir con la exigencia de la entrega de información a estos respecto de la forma, contenido y lugar de la comparecencia. A su vez, las condiciones de la comparecencia deben ser en un entorno cómodo, accesible, seguro y tranquilo que evite, al igual que se señala en el instrumento anterior, la confrontación con el inculpado del delito. Incluso se incluye la sugerencia o propuesta del uso de la videogravación de la participación del niño, niña o adolescente, con el objeto de evitar su repetición excesiva.

La forma de dicha comparecencia, entonces, debe ser adaptada en términos del lenguaje, estructurada de forma sencilla, y que evitando juicios de valor o críticas al relato, opiniones y sentimientos del niño, niña o adolescente. También se destaca que cualquier participación de una persona en condición de vulnerabilidad, en especial en el caso de niños, niñas y adolescentes, debe considerar el principio de intimidad evitando la publicidad de dicha audiencia.

Durante el año 2009, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU redacta la *Observación General n° 12*, correspondiente a una reflexión y análisis profundo en términos del artículo n° 12 de la Convención de Derechos del Niño. Este documento consigna entonces que “no se puede escuchar eficazmente a un niño cuando el entorno sea intimidatorio, hostil, insensible o inadecuado para su edad. Los procedimientos tienen que ser

accesibles y apropiados para los niños. Debe prestarse especial atención al suministro y la transmisión de información adaptada a los niños, la prestación de apoyo adecuado para la defensa de los intereses propios, la debida capacitación del personal, el diseño de las salas de tribunal, vestimenta de los jueces y abogados y la disponibilidad de pantallas de protección visual y salas de espera separadas” (ONU, 2009, p. 12). De esta forma, es necesario considerar la preparación de dicho niño, niña y adolescente respecto del proceso y sus efectos, siendo dicha audiencia en un lugar apropiado, en términos de condiciones de confidencialidad y no publicidad, la que se realice por medio de una conversación en lugar de un examen unilateral o una modalidad de interrogatorio.

Igualmente, deben considerarse de forma posterior la comunicación de los resultados del procedimiento al niño, niña o adolescente, existiendo a su vez mecanismos de quejas, vías de recurso y desagavios accesibles para estos. De esta forma, los procesos deben pretender ser transparentes, informativos, voluntarios, respetuosos, pertinentes, adaptados a los niños/as y adolescentes, incluyentes, seguros y atentos al riesgo, y responsables.

En este sentido, *la Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el caso Atala Riffó y Niñas vs Chile, de fecha 24 de febrero de 2012*, señala:

La Corte resalta que los niños y las niñas son titulares de los derechos establecidos en la Convención Americana, además de contar con las medidas especiales de protección contempladas en el artículo 19 de la Convención, las cuales deben ser definidas según las circunstancias particulares de cada caso concreto. En el presente caso, el Tribunal observa que el artículo 8.1 de la Convención Americana consagra el derecho a ser oído que ostentan todas las personas, incluidos los niños y niñas, en los procesos en que se determinan sus derechos. Dicho derecho debe ser interpretado a la luz del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el cual contiene adecuadas previsiones sobre el derecho a ser escuchado de los niños y las niñas con el objeto de que la intervención del niño se ajuste a las condiciones de éste y no redunde en perjuicio de su interés genuino. De esta manera, la Observación General n° 12 de 2009, del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas resaltó la relación entre el “interés superior del niño” y el Derecho a ser escuchado, al afirmar que no es posible una aplicación correcta del artículo 3 (Interés Superior del niño), si no se respetan los componentes del art. 12. Del mismo modo, el artículo 3 refuerza la funcionalidad del artículo 12 al facilitar el papel esencial de los niños en todas las decisiones que afectan su vida. (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2012, p. 63).

Por otra parte, agregó la Corte que con “el fin de determinar los alcances de los términos descritos en el artículo 12 de dicha Convención, el Comité realizó una serie de especificaciones, a saber: i) no se puede partir de la premisa de que un niño es incapaz de expresar sus propias opiniones; ii) el niño no debe tener necesariamente un conocimiento exhaustivo de todos los aspectos del asunto que lo afecta, sino una comprensión suficiente para ser capaz de formarse adecuadamente un juicio propio sobre el asunto; iii) el niño puede expresar sus opiniones sin presión y puede escoger si quiere o no ejercer su derecho a ser escuchado; iv) la realización del derecho del niño a expresar sus opiniones exige que los responsables de escuchar al niño y los padres o tutores informen al niño de los asuntos, las opciones y las posibles decisiones que pueden adoptarse y sus consecuencias; v) la capacidad del niño debe ser evaluada para tener debidamente en cuenta sus opiniones o para comunicar al niño la influencia que han tenido esas opiniones en el resultado del proceso; vi) los niveles de comprensión de los niños no van ligados de manera uniforme a su edad biológica, por lo que la madurez de los niños o niñas debe medirse a partir de la capacidad para expresar sus opiniones sobre las cuestiones de forma razonable e independiente” (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2012, p. 63).

De esta forma, es posible observar que el derecho a ser oído consagrado en la Convención de los Derechos del Niño es insuficiente como único marco normativo a considerar no sólo en el ejercicio del derecho, sino que también en quienes son llamados como profesionales auxiliares del sistema judicial. Por ende, las prácticas que se lleven a cabo en virtud de dicho derecho deben propender a cumplir los estándares internacionales del marco jurídico común en términos de la interdependencia entre ellos, pero también deben funcionar como un apoyo a la hora de interpretar las normas y procedimientos nacionales en relación a la participación de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito judicial.

3. El derecho a ser oído en los Tribunales de Familia

En Chile el derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos en el ámbito judicial, se encuentra incorporado en la justicia de familia a partir del artículo 69 de la Ley 19.968 de Tribunales de Familia, la que se refiere a la comparecencia de niños, niñas o adolescentes donde “el juez tendrá debidamente en cuenta las opiniones de los niños, niñas y adolescentes, considerando su edad y madurez” (República de Chile, 2005, p. 26). El artículo además

agrega que dicha comparecencia puede ser llevada a cabo tanto en audiencias preparatorias como de juicio, o en otra especial fijada para dicho objeto, la que debe ser realizada en un “ambiente adecuado y cautelando su salud física y psíquica” (República de Chile, 2005, p. 26).

A su vez, a dicho artículo se agrega el número 79, donde se menciona el derecho de audiencia con el juez que posee los niños, niñas y adolescentes, cuando se encuentre vigente una medida de protección judicial, la cual puede ser solicitada directamente por éstos o a través de un tercero (República de Chile, 2005).

Pero no solamente en la Ley de Tribunales de Familia es que se destaca el derecho de niños, niñas y adolescente a ser oídos, sino que también se manifiesta de manera expresa la necesidad de una audiencia con éstos en casos de adopción (Ley 19.620, artículo 3) (República de Chile, 1999); procesos de separación, nulidad de matrimonio y divorcio (Ley 19.947, artículo 85) (República de Chile, 2004); cambio de nombre (Ley 17.344, artículo 1 inciso final) (República de Chile, 2000), materias de cuidado personal, y relación directa y regular (art. 225-2 y 229 Código Civil) (República de Chile, 2007).

Por tanto, la legislación chilena ha adoptado e incluido el derecho a ser oído dentro de sus procedimientos judiciales, no obstante según Vargas *et al.* (2010a, p. 8), esta actuación procesal “carece de regulación específica, asume en la práctica diversas denominaciones: audiencia privada, audiencia especial o audiencia reservada”. Estas diversas designaciones no son entonces baladíes, puesto que podrían dar cuenta de diversas interpretaciones de dicho derecho en la práctica misma de dicha actuación procesal, las cuales podrían incluir u obviar el marco jurídico internacional común antes descrito. Para los efectos del presente artículo, se optará por la última denominación.

4. Entrevista reservada en el marco del derecho a ser oído

Uno de los elementos relevantes consistentes a la entrevista reservada en el marco del derecho a ser oído, corresponde a comprender, por un lado, que esta actuación procesal es en sí misma un tipo de entrevista especial, diferenciándose de otras, principalmente de aquellas propias del ámbito psicojurídico como son las entrevistas periciales, a pesar de que existan elementos y/u objetivos específicos comunes. Esta definición es relevante ya que diferenciará la forma en que nos aproximaremos a dicha actividad procesal. Y, por otro lado, es importante considerar el potencial victimi-

zante o resiliente que poseen ciertos tipos de participaciones judiciales en los niños, niñas y adolescentes (Poder Judicial, por aparecer; Guerra *et al.*, 2011; Canessa y Guerra, 2010; Cyrulnik, 2006).

En concordancia con lo anterior, la entrevista reservada no debería confundirse con otros tipos de entrevistas, como aquellas de carácter pericial por ejemplo, específicamente dado que no es necesariamente evidencia para la situación judicial, a pesar de corresponder a un factor de ponderación al momento de la sentencia. Esto se debe al derecho en virtud de las diferencias entre los medios de pruebas y la entrevista reservada, siendo ésta el ejercicio de un derecho, que no cumple los parámetros aplicables a las reglas generales de la prueba ni esta limitada además a una etapa procesal determinada (Poder Judicial, por aparecer), tal como se señaló previamente.

Por otro lado, esta entrevista no busca necesariamente abordar una exploración psicobiográfica, examen del estado mental y aspectos relevantes en relación a los objetivos de un dictamen pericial (Echeburúa, Muñoz & Loinaz, 2011), si no que busca la posibilidad de expresión de dicho niño/a y adolescente en virtud de su situación actual, la que “no se satisface simplemente consultando la opinión del niño en una oportunidad a lo largo del proceso, sobre dos o tres alternativas cerradas que ya han sido previamente definidas, sino que exige ofrecer al niño la posibilidad de participar en la construcción del caso, desde un principio, siendo un protagonista de la decisión en un sentido más amplio” (Couso, 2006, p. 154).

Por esta razón, si bien podemos utilizar técnicas y adoptar herramientas propias de los protocolos que mundialmente se han desarrollado para entrevistas judiciales, éstas en general tienen un fin propio de los procedimientos penales y/o criminales, como la “Guía de Obtención de una Mejor Evidencia en Procedimientos Criminales” de Reino Unido (Ministerio de Justicia del Reino Unido, 2011), el Protocolo de Entrevista Forense del Estado de Michigan (Family Independence Agency, 2010), o el Protocolo de Menores (PM) de Bull y Birch (Juárez & Sala, 2011), para nombrar algunos. Existiendo otros con una mayor especificación en virtud de un delito en particular, como son las vulneraciones en la esfera de la sexualidad a niños/as y adolescentes, dentro de las que es factible destacar el Protocolo de NICHD (Lamb *et al.*, 2007) y la Guía de entrevista investigativa con niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos sexuales (Ministerio Público de Chile, 2010).

De esta forma, efectivamente una entrevista reservada deberá propender a no guiar o presionar al que un niño/a o adolescente modifique su posición y versión de lo que manifiesta (Vargas *et al.*, 2010b), tal como sugieren todos los protocolos o guías antes mencionadas que buscan como principio obte-

ner la mayor cantidad y calidad de información. No obstante, la entrevista reservada no corresponde exclusivamente a una instancia de interrogatorio o método por el cual se obtenga información o datos de los hechos a probar, dado que contiene la posibilidad de otro registro necesario para la valoración de la sentencia, la existencia de opinión y sentimientos asociados en relación a los hechos, su situación actual como también la proyección futura de ésta. Pero, a su vez, posee la necesidad de que a quien se esté consultando conozca aquello respecto de lo que va a opinar, estando así informado del curso del proceso y de los efectos que podría tener en la vida del mismo, razón por la que la entrevista reservada puede configurarse como instancia que tenga por objeto la entrega de información, y no la exclusiva extracción de datos. Por tanto, puede desarrollarse durante este acto procesal la necesidad por parte de un niño/a o adolescente a ser informado u orientado en mayor profundidad respecto del procedimiento que se lleva a cabo, puesto que de base la normativa internacional ya nos exige como derecho la entrega mínima de asesoría respecto del proceso que se lleva a cabo.

De este modo, muchos de los protocolos anteriormente señalados apuntan a una lógica procesal criminal, la que busca conocer y/o acreditar un delito en término de su tipificación y circunstancias de comisión. Por lo que se aleja de una noción de participación activa del niño, niña o adolescente en su proceso judicial.

Por otro lado, los Tribunales de Familia poseen la competencia de visualizar una alta variabilidad de causas que involucran a niños/as y adolescentes, desde la regulación del cuidado personal; relación directa y regular; vulneraciones o amenazas de sus derechos; hasta la comisión de faltas por parte de adolescentes, para nombrar algunas (República de Chile, 2005). Por tanto, existe una amplia diferenciación en las temáticas abordadas que requieren una visualización lo suficientemente amplia que requiere indagar y conocer diferentes ámbitos de la situación del niño/a o adolescente que fundamentan su opinión y deseos. Por lo que las posibilidades de protocolizar una entrevista de estas características será una tarea compleja, ante la amplia variabilidad de objetivos que puede tener la misma y la comorbilidad de circunstancias de vulnerabilidad psicosocial. Y, por ende, podría limitar lo que en sí misma pretende: la expresión del niño, niña y/o adolescente.

Como se señaló con anterioridad, la posibilidad de que la entrevista reservada sea concebida como una prueba más, que nos otorgue meramente información que busque la convicción del juez/a de familia respecto de los hechos que se investigan, configura entonces a este acto procesal como una instancia con un potencial altamente revictimizante, dado que otorga prioridad a la búsqueda de un suceso vulnerador o específico, olvidando su

característica de sujeto de derechos, despersonalizando así su trato, factor relevante de la victimización secundaria (Gutiérrez de Piñeres, Coronel & Pérez, 2009).

Es importante destacar, entonces, que el concepto de victimización secundaria fue acuñado en los años 80 por Hans Heiner Kühne (1986), quien intenta así referirse al complejo fenómeno de consecuencias psicológicas, sociales, y/o físicas de índole negativa que experimentan las víctimas, y que se derivan del suceso delictivo, ya sea por el paso de ésta por el sistema judicial y asistencial como también a partir de la respuesta deficitaria del medio social del sujeto. De esta manera, se reconoce que “las víctimas se crean, en un proceso secundario, por las respuestas de la comunidad y sociedad sobre esa experiencia inicial. De esta forma, la sociedad y comunidad también se vuelven victimarios” (Blyth, 2008, p. 31), dado que por su condición de víctima, se ejercen violaciones de los derechos de ésta (Orth, 2002).

En general, este fenómeno ha sido estudiado y descrito en relación a las consecuencias que mantiene la víctima de un delito criminal con el sistema jurídico-penal (Echeburúa, De Corral & Amor, 2002), donde existen diversos estudios tanto internacionales (Orth, 2002) como nacionales (Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica y Fundación Amparo y Justicia, 2009), que describen no sólo las etapas más complejas del proceso, sino que también sus efectos en virtud de la autoestima de la víctima como de su fe en el futuro, el sistema legal y la percepción de un mundo justo.

Sin embargo, este fenómeno no es sólo inherente al ámbito jurídico-penal o criminal, si no que corresponde a una manifestación de ambientes maltratantes y revictimizantes, las que pueden encontrarse en otros tipos de procesos judiciales, como, por ejemplo, aquellos que se dan curso en la justicia de familia. Esto se debe a que, si bien no necesariamente los casos que se visualizan conciernen a vulneraciones de derechos (que pueden constituir o no un delito), sí corresponden a situaciones familiares complejas, donde existen no sólo conflictos legales sino que situaciones de vulnerabilidad en los niños, niñas y adolescentes sobre los cuales deben ser adoptadas medidas. Por ende, la victimización secundaria corresponde a un proceso en el que se genera u agrava un daño previo, en un sujeto de atención, al cual se le ignoran sus derechos, toda vez que no se adaptan los procesos en virtud de sus necesidades y/o situación de vulnerabilidad. Y es importante destacar que esta situación de vulnerabilidad no necesariamente corresponden a una situación intrínseca del sujeto, sino que también alude a la situación en que se encuentra éste, toda vez que ha acudido a una institución de justicia para la resolución de un conflicto, existiendo una situación de inequidad para con las instituciones que deberían aportar a dicho proceso.

La vivencia de sufrimiento, entonces, que puede ser el gatillante de una solicitud de ayuda al sistema judicial, será personal e imposible de comparar en virtud del tipo de causa y/o edad del niño/a o adolescente, puesto que es una vivencia particular que define la existencia y desarrollo de quien se encuentra padeciéndola. Por ende, la normativa internacional nos otorga un piso mínimo desde el cual adoptar los procesos acorde a las necesidades de dicho niño/a o adolescente, sin importar el motivo que abre el proceso judicial. De esta forma, la normativa internacional es clara, lo que también pudo verse plasmado en la sentencia antes presentada, la que señala el papel esencial de este derecho en todas las decisiones que afecten la vida de los niños, niñas y adolescentes, sin realizar diferencias. Por tanto, el tratamiento especial a este grupo etario debe ser especial en virtud de la vulnerabilidad en la que se encuentra por su estado de desarrollo, y no a partir de una valoración de gravedad establecida previamente por parte del Tribunal de Familia y/o los profesionales que se encuentren interviniendo en el proceso, ya que ésta es subjetiva. De este modo, el fundamento de regulaciones especiales en la materia corresponde a la entrega de una modalidad de buen trato y protección a dicho niño, niña y adolescente, ya que se reconoce el potencial victimizante de cualquier procedimiento judicial, y no necesariamente como un resultado de un tipo particular de delito o vulneración inicial sufrida, como por ejemplo un delito sexual o un maltrato grave. Así, una instancia de abandono o conflicto de cuidado personal pueden ser vivenciados por dicho niño/a o adolescente con la misma o mayor intensidad, que requiere de una atención especial, no sólo por la gravedad o riesgo de lo sucedido, sino porque son personas en desarrollo a las que se les debe reconocer su carácter de sujeto de derechos.

Por otro lado, entonces, el derecho a ser oído es por tanto una facultad a ejercer por parte de los niños, niñas y adolescentes, por lo que no debe ser visto como una obligación, incluso en los casos antes señalados de la normativa nacional, donde se expresa la necesidad de audiencia en ciertas materias. Por lo cual, el ejercicio de dicho derecho requeriría de la existencia de una instancia similar al llamado consentimiento informado propio de la psicología jurídica, donde pueda llevarse a cabo el derecho a la información hacia ese niño/a o adolescente en virtud de la actividad a realizar y sus alcances, para que así pueda existir una verdadera aceptación de llevar a cabo dicho tipo de participación en el proceso, la que no puede ser suplida por una orden judicial ni estar mediada por un engaño (Urza, 2007). Asimismo, otro elemento esencial del consentimiento informado, propio de esta área de la disciplina de la psicología, corresponde a la explicación del manejo de la información que de dicha actuación concluya, ya que a diferencia de un

encuadre clínico, una instancia judicial implica la existencia de información que debe ser manejada principalmente por el/la juez/a de dicha causa, la que si bien debe ser resguardada en virtud de la protección de la integridad del entrevistado/a, no se constituye en un secreto profesional (Echeburúa & Subijana, 2008), ya que eventualmente puede requerir del inicio de otras instancias judiciales y/o procedimentales. Este punto es relevante en términos del ejercicio de este derecho, dado que, tal como se manifiesta anteriormente, una de las denominaciones de esta actividad en los Tribunales de Familia chilenos, corresponde al carácter reservado de dicha audiencia, “lo que no quiere decir que el entrevistador y el Juez deben participar como confidentes” (Poder Judicial, por aparecer, p. 90) del niño/a y/o adolescente.

Si bien existen opiniones en doctrina que sostienen que como “nada dice la ley respecto a las actuaciones destinadas a oír a los niños en el marco de un proceso judicial, al registro de éstas y/o a la forma en que debe considerarse su opinión en la decisión del caso, se deduce entonces la publicidad de estas actuaciones pudiendo los padres (e incluso los abogados) asistir a las audiencias o, al menos, tener un acceso al registro de lo obrado en estas audiencias (actas o audios). No obstante, la postura en relación a dicho punto por parte de quienes suscriben corresponde a la necesidad de que esta actividad judicial se desarrolle en un entorno de intimidad, confianza y protección, donde no se encuentren las partes presentes. Y que la divulgación de la información que de dicha actuación se deriva deba ser restringida en su generalidad, especialmente hacia las partes, para resguardar la protección de dicho niño/a y/o adolescente. Por esta razón, la ponderación y expresión de dicha fundamentación en la sentencia no será un ejercicio sencillo, pero deberá contener los elementos necesarios para cumplir con el objetivo de no exponer al niño/a y/o adolescente. A su vez, si existieran dudas del procedimiento por parte de las partes respecto de la decisión judicial, ésta debería ser impugnada a la I. Corte de Apelaciones correspondiente, la que deberá tener en cuenta el soporte de grabación de dicha audiencia reservada. Y, desde luego, la fundamentación de la sentencia debiera expresar la forma en que se ha recogido el parecer del niño y qué peso le ha dado el juez al momento de fallar” (Vargas *et al.*, 2010b, p. 17).

Por esta razón es importante que dicha decisión de la forma de realizar la audiencia reservada y el tratamiento de su información posterior, se tome en virtud del espíritu de los artículos 16 y 40 de la Convención de Derechos del Niño (ONU, 1989), en relación a la protección de intimidad, pero también en virtud de otros fenómenos tan propios de la psicología como son la existencia de dinámicas familiares donde se desarrollan alianzas y/o coaliciones entre sus miembros (Minuchin, 1995) que podrían favorecer

la existencia de inhibiciones y/o surgimiento de información distorsionada en virtud del contexto de exposición, o incluso podrían gestarse situaciones de conflictos de lealtades (Cabral & Isa, 2012).

Tal como puede observarse, el carácter de reservado o no de dicha audiencia no corresponde entonces a un capricho, sino que apela a uno de los aspectos fundamentales del fenómeno de victimización secundaria, toda vez que la información que en dicha actuación judicial se desarrolla comprende aspectos de la intimidad y vida personal de dichos niños/as y adolescentes. Por lo cual, el no otorgar un espacio de intimidad y protección, favorecería dicho fenómeno.

Y por último, respecto de la instancia de consentimiento informado requerido para iniciar el ejercicio del derecho a ser oído, es necesario, al momento de dar cuenta de los alcances de dicha actuación judicial, que dicha participación sea ponderada por el/la juez/a, no obstante no es vinculante a dicha decisión. Este aspecto es absolutamente relevante en virtud al impacto subjetivo que tendrá su intervención, puesto se le conferiría una carga al tener que definir una situación que de por sí podría ser dolorosa y compleja (Cabral & Isa, 2012).

5. Conclusión

La importancia del ejercicio de niños/as y adolescentes a ser oídos en la justicia de familia no radica sólo y exclusivamente en el mejor desarrollo de las sentencias y resoluciones judiciales, sino que corresponde a la materialización del trato de éstos como verdaderos sujetos de derechos, el que si se “toma en serio puede significar un cambio radical, tanto para los niños cuyas vidas se decidirán en la justicia de familia, como para las políticas de infancia, en general, por ese reconocido papel que las instituciones jurídicas desempeñan en la configuración de costumbre y cultura” (Couso, 2006, p. 148). Este trato como sujetos de derechos es efectivamente un cambio radical, puesto que, tal como señala Nicolás Corvera (2011), nos encontramos en una sociedad que concibe a los niños/as y adolescentes esencialmente en dos grupos, el primero de éstos en aquellos que son peligrosos, y en segundo lugar, a quienes se encuentran en peligro, por lo cual las políticas públicas se orientan exclusivamente a la protección y a la corrección, pero no a la participación de una co-construcción de sus propios procesos.

Y esta privación de la participación activa de éstos tiene efectos en el desarrollo de los mismos, ya que “una niña o niño que tiene la posibilidad de ser escuchado adecuadamente, estará siendo impulsado en su desarrollo a

devenir en una manera colaborativa de vivir en sociedad” (Fraczinet, 2011). Por tanto, el derecho a ser oído basado en modelo de buenos tratos hacia sí mismos como hacia a los demás será fundamental para el desarrollo de dichos niños/as y adolescentes en los ciudadanos y ciudadanas adultas con una estructura ética y altruista que pueda replicar dichos patrones en sus relaciones conyugales, parentales, familiares y sociales; sin embargo dicho logro no es sólo tarea de sus padres y cuidadores, sino de la sociedad en su conjunto por medio de cada adulto que configura la comunidad y principalmente por parte del Estado (Barudy, 2006).

Por esta razón es que hacen sentido iniciativas como la implementación de salas Gesell en los Tribunales de Familia, proyecto desarrollado por el Poder Judicial desde el año 2011, donde incluso el propio Presidente de la Excelentísima Corte Suprema en su discurso inaugural del año judicial 2013 señaló: “El año pasado informamos de la existencia de un proyecto piloto cuyo propósito es reducir la victimización secundaria del proceso judicial de niños, niñas y adolescentes, garantizando un espacio adecuado en los Juzgados de Familia para que puedan ejercer su derecho a ser oído consagrado en la Convención de los Derechos del Niño como en la propia Ley 19.968 que crea los Tribunales de Familia” (Ballesteros, 2013, p. 38). A su vez, en el mismo discurso se señala a continuación, del trabajo realizado desde su Tribunal piloto e impulsor, el Tribunal de Familia de Melipilla, en virtud del perfeccionamiento y capacitación realizada y que se requiere para el logro exitoso de dicha actuación judicial, dado que la mera herramienta de una sala Gesell no es nada si es que no se toma en cuenta una aproximación donde se ejecuten y reflexione en torno a los principios que incitan a desarrollar la participación de niños/as y adolescentes en procesos judiciales, pero también en relación a nuestras propias prácticas cotidianas.

Una práctica tan simple como el desarrollo de una conversación puede ser trascendental en la vida de un sujeto, puede cambiar su vida para siempre, tanto en un sentido negativo como también en un proceso de resiliencia que lo permita superar aspectos complejos de su vida (Cyrulnik, 2011). No olvidemos que en “el conversar construimos nuestra realidad con el otro. No es una cosa abstracta. El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades. Al operar en el lenguaje cambia nuestra fisiología. Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con los otros. O se vive en el bienestar estético de una convivencia armónica, o en el sufrimiento de la exigencia negadora continua” (Maturana, 1996, p. 23).

A modo de conclusión, entonces, si bien los cambios que se han desarro-

llado desde la última década en relación a este derecho han sido un avance significativo, tanto en términos legislativos como de políticas públicas, no hay que perder de vista que requieren de un arduo trabajo y una reflexión constante que permita el logro efectivo del cambio cultural que implica, por un lado, la adquisición de un modelo de buen trato a los niños/as y adolescentes en sus participaciones judiciales, como también de que dicha participación se configure dentro de sus facultades como sujeto de derechos co-constructor de una realidad armónica con los otros.

Por eso, la importancia de una capacitación y perfeccionamiento permanente, por parte de los profesionales psicólogos en relación al ámbito judicial donde pueden desempeñarse es esencial, ya que moviliza el mejoramiento del ejercicio profesional y la visualización de malas prácticas que generan sufrimiento humano, las que obviamente deben ser erradicadas. La comprensión entonces de la normativa internacional y nacional que nos debe regir no es trivial ni meramente referencial, sino que corresponde a lineamientos dentro de los cuales debemos actuar, pero también exigir a la hora de cumplir con el ejercicio efectivo de dichos derechos tan sustanciales para la infancia y adolescencia.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros, R. (2013). *Discurso de Inauguración del Año Judicial 2013*. Santiago de Chile: Poder Judicial.
- Barudy, J. (2006). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*. Documento presentado en III Congreso Internacional y multidisciplinario de trastornos del comportamiento en la familia y escuela, Guadalajara, México.
- Blyth, C. (2008). *Terrible Silence, Eternal Silence*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía de la Universidad de Edinburgo.
- Cabral, R. & Isa, F. (2012). *Implicancias de la participación del niño en su proceso de adopción: Una mirada psi-jurídica*. Extraído de: http://ccycn.congreso.gob.ar/export/hcdn/comisiones/especiales/cbunificacioncodigos/ponencias/laplata/pdfs/018_ROSA_CABRAL.pdf
- Canessa, P. & Guerra, C. (2010). Programa de entrenamiento para niños victimizados sexualmente que deben declarar en un juicio oral: Aportes de la terapia cognitivo conductual. En V. Arredondo & E. Toro, E. (eds.) *Espejos de infancia: Análisis e intervenciones en violencia infantil* (Pp. 177-192). Chile: Paicabí.
- Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica, y Fundación Amparo y Justicia (2009). *Percepción de los procesos de investigación y judicialización en los casos de agresiones sexuales en las Regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Bío-Bío*. Santiago de Chile: Centro de Medición de la Pontificia Universidad

- Católica y Fundación Amparo y Justicia.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012). *Caso Atala Riffo y Niñas vs. Chile. Sentencia de 24 de Febrero de 2012 (Fondo, Reparaciones y Costas)*. Costa Rica: Corte Interamericana de Derechos Humanos.
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, XXV (2), 73-99.
- Couso, J. (2006). El niño como sujeto de derechos y la nueva Justicia de Familia. Interés Superior del Niño, Autonomía Progresiva y Derecho a ser oído. *Revista de Derechos del Niño*, 3-4, 145-148.
- Cumbre Judicial Iberoamericana (2008). *Reglas de Brasilia sobre el acceso a la justicia de personas en condición de vulnerabilidad*. Brasilia: Cumbre Judicial Iberoamericana.
- Cyrlunik, B. (2006). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunik, B. (2011). *Morirse de vergüenza. El miedo a la mirada de otro*. Buenos Aires: Editorial Debate.
- Echeburúa, E., Muñoz, J. & Loinaz, I. (2011). La evaluación psicológica forense frente a la evaluación clínica: propuestas y retos de futuro. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11 (1), 141-159.
- Echeburúa, E., Corral, P. & Amor, P. (2002). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. *Psicothema*, 14, 139-146.
- Echeburúa, E. & Subijana, I. (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 733-749.
- Fraczinet, C. (2011). *Garantía del Derecho a Opinión de Niñas y Niños: Un aporte Psicojurídico a la Justicia de Familia*. Tesis para optar al grado de Magíster en Intervención Psicojurídica y Forense, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Guerra, C., Viveros, M., Calvo, B., Canessa, P. & Mascayano, F. (2011). Niveles de ansiedad en niños victimizados sexualmente que deben declarar en juicios orales: aportes de un programa de preparación. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 20 (2), 7-23.
- Gutierrez de Piñeres, C., Coronel, E. & Pérez, C. (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit*, 15 (1), 49-58.
- Juaréz, J., & Sala, E. (2011). *Entrevistando a niños prescolares víctimas de abuso sexual y/o maltrato familiar. Eficacia de los modelos de entrevista forense*. Barcelona: Centre D'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Kühne, H. (1986). Kriminologie: Victimologie der Notzucht. *Juristische Schulung*, 5, 388-394.
- Lamb, M., Orbach, Y., Hershkowitz, I., Esplin, P. & Horowitz, D. (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31, 1201-1231.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Ministry of Justice from United Kingdom (2011). *Achieving Best Evidence in Cri-*

- minal Proceedings. Guidance on interviewing on using special measures.* United Kingdom: Ministry of Justice.
- Family Independence Agency (2010). *Forensic Interviewing Protocol*. 3rd. Edition. Michigan: Department of Human Services – State of Michigan.
- Ministerio Público de Chile (2012). *Guía de entrevista investigativa con niños, niñas y adolescentes víctimas de delitos sexuales*. Santiago de Chile: Ministerio Público de Chile.
- Minuchin, S. (1995). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Oficina Internacional de los Derechos del Niño (2003). *Directrices sobre la justicia en asuntos concernientes a los niños víctimas y testigos de delitos*. Canadá: Oficina Internacional de los Derechos del Niño.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU.
- ONU (2009). *Observación General número 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Ginebra: ONU.
- Orth, U. (2002). Secondary victimization of crime victims by criminal proceedings. *Social Justice Research*, 15 (4), 313-325.
- Poder Judicial (por aparecer). *Derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos en los Tribunales de Familia: Manual de abordaje*. Santiago: Editora Poder Judicial.
- República de Chile (2007). *Código Civil*. Chile: República de Chile.
- República de Chile (2005). *Ley 19.968: Ley de Tribunales de Familia*. Chile: República de Chile.
- República de Chile (2004). *Ley de Matrimonio Civil*. Chile: República de Chile.
- República de Chile (2000). *Ley que autoriza Cambio de Nombres y Apellidos*. Chile: República de Chile.
- República de Chile (1999). *Ley de adopción*. Chile: República de Chile.
- Urra, J. (2007). Dilemas éticos de los psicólogos jurídicos. *Anuario de Psicología Jurídica*, 17, 91-109.
- Vargas, M., Correa, P., Barros, P. & Cerda, A. (2010a). *Resumen ejecutivo: Niños, niñas y adolescentes en los tribunales de familia: el derecho a ser oído*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Vargas, M., Correa, P., Barros, P., & Cerda, A. (2010b). *Informe Final Estudio: Niños, Niñas y Adolescentes en los Tribunales de Familia*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales y UNICEF.



udp UNIVERSIDAD
DIEGO PORTALES

Facultad de Psicología

Vergara 275, Santiago, Chile

http://www.udp.cl/facultades_carreras/psicologia/

→ Carrera de Psicología

→ Clínica Psicológica

→ Programas de estudio

- Doctorado en Psicología
- Magíster en Intervención Psico-jurídica y Forense
- Magíster en Psicología Mención Psicología Social
- Magíster en Psicología Mención Teoría y Clínica Psicoanalítica
- Postítulo en Psico-diagnóstico Proyectivo Rorschach – TRO
- Postítulo en Clínica Psicoanalítica
- Postítulo Especialización en Psicología Clínica Infanto-Juvenil
- Postítulo en Psicología Clínica: Especialista en Psicoterapia Humanista Transpersonal
- Postítulo Psicología Social del Deporte
- Diplomado Manejo Clínico en Disfunciones Sexuales
- Diplomado Nuevos aportes a la clínica de lo psicosomático a partir de un enfoque psicoanalítico
- Diplomado Calidad de Vida Laboral: responsabilidad social corporativa y desarrollo humano en las organizaciones

→ Unidades de producción académica

- Programa de Protagonismo Infanto Juvenil
- Programa de Estudios Psicosociales del Trabajo
- Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento
- Laboratorio de Neurociencia Cognitiva y Social

PRAXIS

Revista de Psicología

DESCRIPCIÓN DE REVISTA E INSTRUCCIONES PARA AUTORES PARA LA PRESENTACIÓN DE MANUSCRITOS

PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA de la FACULTAD DE PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, Santiago, Chile, tiene por objeto publicar, promocionar y distribuir el trabajo académico que contribuya al análisis de las problemáticas psicológicas y sociales de interés contemporáneo. Las áreas y/o tópicos que cubre se relacionan con los temas de la salud mental, la psicología clínica, los estudios culturales, la sexualidad y el género, las problemáticas del trabajo, el lenguaje, la psicología del razonamiento, entre muchos otros, tanto en la dimensión teórica como en lo relativo a preocupaciones prácticas y de aplicaciones en función de resultados de investigaciones y/o intervenciones.

Publica artículos inéditos, reseñas de libros y proporciona informaciones relevantes de la Facultad a la que pertenece, como de la comunidad nacional e internacional en los ámbitos señalados. PRAXIS publica trabajos en los idiomas español, francés, inglés y portugués. Utiliza estilo APA, y actúa en la evaluación de artículos a través de un proceso de revisión ciega por pares a quienes se les envía, guardando absoluta reserva de la identidad de los autores, el manuscrito, siendo cada uno de éstos revisado por dos evaluadores. Cuando el veredicto es contradictorio, se resuelve a través de la consulta a un tercer evaluador.

La política de distribución se desarrolla tanto a través de canje como por medio del envío de ejemplares a los miembros de los comités (consultivo y científico), a académicos y autoridades del campo que la revista PRAXIS cubre. Además, cada autor publicado en un número determinado recibe dos ejemplares más las separatas de sus artículos. Al momento de publicar en PRAXIS, los autores ceden automáticamente, bajo firma de cesión de derechos que se adjunta al final de las instrucciones, todos los derechos de propiedad intelectual que pasan a ser parte de la Universidad Diego Portales.

Instrucciones para la presentación de artículos

1. General:

Idiomas: Español, Francés, Inglés y Portugués. Resúmenes: Español e Inglés (máx. 250 palabras). Palabras clave: Español e Inglés (máx. 5 palabras clave).

Consultas de autores: Respecto de consultas de autores para someter a evaluación artículos y reseñas, por favor enviar un email a: revista.praxis@mail.udp.cl, o Adriana.kaulino@udp.cl (Directora de Revista), o cristian.santibanez@udp.cl (Editor académico), o visite nuestro sitio web: www.praxis.udp.cl.

Fotocopiado: Fotocopias simples de artículos específicos pueden efectuarse para uso personal de acuerdo con las leyes nacionales de marca registrada. Para cualquier otro tipo de fotocopiado, se requiere autorización de los editores y el pago del valor correspondiente del producto académico.

Aclaración: Los editores no asumen responsabilidad por cualquier daño a personas o propiedad producto de negligencia u olvido en el uso de algún método, instrucción, ideas o resultados contenidos en el material publicado.

2. Formato general del trabajo

1. Letra Times New Roman, 12 pt.
2. Texto a doble espacio y justificado, excepto en tablas y figuras.
3. Un espacio después del punto final de una oración.
4. Después de título párrafo comienza sin sangría; párrafos posteriores comienzan con un espacio de sangría con una presión de TAB.
5. Tener un máximo de 8.000 palabras, tamaño carta.
6. Consignar, en la primera página, después del título del manuscrito, los siguientes datos: nombre de autor, afiliación profesional actual (colocar sólo una), ciudad, país, dirección de correo electrónico.
7. Resumen en español (máx. 250 palabras) y palabras clave (máx. 5), y abstract en inglés (máx. 250 palabras) y keywords (máx. 5).
8. Estructura: título, autor, resumen en español, palabras clave, resumen en inglés, keywords, introducción, secciones, referencias bibliográficas.

3. En el texto

1. Se usa el método de autor-fecha; lo que implica que se incluyen los apellidos de los autores y el año de publicación, como sigue:

a. Autor como parte de la narrativa

Ej.: Walker (2000) afirma que la educación es un problema de método.

b. Autor como referencia

Ej.: En un estudio reciente sobre la educación (Walker, 2000) se plantea...

c. Dos autores (uso de &)

Ej.: Salguero y Rodríguez (2008) mostraron en su estudio...

Ej.: En un estudio reciente sobre el uso del agua (Salguero & Rodríguez, 2008)...

d. Más de dos autores

d.1. *La primera vez que se nombre* en el texto un documento realizado por más de dos autores, se deben nombrar todos los apellidos de los mismos. Ej.: El trabajo de Díaz, Gómez y Lleras (2005) deja de manifiesto...

d.2. *Las demás veces* que se nombre este trabajo en el texto, se debe referenciar el nombre del primer autor seguido por *et al.* Ej.: Como señalaron Díaz *et al.* (2005)...

e. Dos o más trabajos en un mismo paréntesis

e.1. *Un mismo autor con diferentes trabajos.* Ej.: Algunos estudios (Morales, 1991, 1998a, 1998b)...

e.2. *Diferentes trabajos en una misma idea,* se nombran en el orden en que aparecen en la tabla bibliográfica. Ej.: Esta idea ha sido ampliamente debatida (Gogel *et al.*, 2008; Kamil, 2004; Shimanura & Cheek, 1998).

f. Citas textuales

En todo caso se debe nombrar el número de las páginas citadas. El número de página no se cita cuando no se trata de frases textuales.

f.1. *Citas de más de 40 palabras.* Se deben ubicar en un renglón a parte, sin comillas y con sangría. Ej.: Como este autor diría:

El ser humano no es un ser manso, amable y por el contrario es lícito atribuirle una cuota de agresividad que cuando se hace necesario desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie. (Freud, 1976, p. 29)

f.2. *Citas cortas.* Se debe encerrar entre comillas (") la frase citada. Ej.: Al respecto, "el valor de compartir localmente un insumo fijo está inversamente relacionado al tamaño del mercado para las actividades complementarias" (Pontes & Parr, 2005, p. 510).

4. Referencias bibliográficas

Se deben nombrar todos (y sólo) los trabajos que fueron incluidos en el texto, en orden alfabético del primer apellido de los autores. En citas de dos autores con el primer autor con el mismo apellido, se organiza por el orden alfabético del segundo autor y así sucesivamente, por ejemplo:

Craig, J.R. & Houston, A.B. (2008)

Craig, J.R. & Vounstoky, K.U. (1997)

Igualmente, los trabajos de un mismo autor (es) se orden por el año de publicación, el más antiguo primero, así:

Friedman, A.K. (2001)

Friedman, A.K. (2002)

c.1. Revista

Apellido, inicial(es) del nombre (año). Título artículo. *Nombre de la revista, Volumen* (Número), rango de páginas citadas. Ej.: Young, J. (1986). The

impartial spectator and natural jurisprudence: an interpretation in Adam Smith's theory of the natural price. *History of Political Economy*, 18(3): 362-382.

c.2. Libro

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título* (# ed., rango de páginas). Ciudad: Editorial. Ej.: Prychitko, D. and Vanek, J. (1996). *Producer cooperatives and labor manager Systems* (3rd, pp. 25-36). New York, NY: Edgar Elgar Publishing Limited.

c.3. Ponencia o comunicado en congreso

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título de ponencia o comunicado*. En inicial(es) del nombre Apellido (Ed.). Título (rango de páginas citadas). Ciudad. Editorial. Ortiz, C. (2005). *La importancia de la auditoria*. En R. Rodríguez (Ed.) memorias II Simposium de contabilidad Digital Universidad-Empresa (pp. 205-234). Madrid: Huelva.

c.4. Conferencias

Apellido, inicial(es) del nombre (año. Mes). *Título*. Documento presentado en..., Ciudad, País. Ej.: Edmundo, J. (2006, enero). *Ideas Para Activar Más Crecimiento Económico*. Documento presentado en el Centro de Innovación Para el Desarrollo, Universidad de Chile, en Santiago, Chile.

c.5. Ensayos dentro de compilaciones

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título del ensayo*. En: inicial(es) del nombre Apellido (Eds.) o (comps.), Título del libro (rango de páginas citado). Ciudad: Editorial.

c.6. Informes publicados

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Ciudad: Entidad encargada, Número de páginas.

c.7. Informes no publicados:

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Manuscrito no publicado.

c.8. Internet

Apellido, inicial(es) del nombre (año). *Título*. Recuperado el día del mes del año, dirección electrónica. Ej.: Echevarría, J. J. (2004). La tasa de cambio en Colombia: impacto y determinantes en un mercado globalizado. Recuperado el 21 de junio de 2005, de www.banrep.gov.co/documentos/presentaciones-discursos/pdf/tasa.pdf

d. Tablas y gráficos

- d.1. Todas las tablas/figuras deben estar numeradas según su orden de aparición.
- d.2. Se debe nombrar la tabla/figura dentro del texto. Ej.: Algunos datos (ver Tabla 5) confirman este resultado.
- d.3. Todas las tablas/figuras deben tener fuente, a menos que se trate de cálculos propios del autor resultado de la metodología empleada en ese trabajo.
- d.4. No deben utilizarse líneas verticales para la división de columnas en las tablas.
- d.5. Los gráficos estadísticos no deben tener formato de tercera dimensión (3D).

Instrucciones para la presentación de reseñas de libro

Respecto de los aspectos formales, para la presentación de reseñas de libros se debe seguir el formato para artículos regulares. La extensión máxima es 4000 palabras.

Toda contribución debe ser enviada en formato Word, al siguiente email:
revista.praxis@mail.udp.cl

CESIÓN DE DERECHOS

El siguiente documento debe ser correctamente completado por todos los autores que han sido aceptados para publicar en PRAXIS.

Título del manuscrito:

.....
.....

Declaración: A través del presente documento, declaro que otorgo(amos) licencia exclusiva y sin límite de temporalidad para que el manuscrito arriba señalado, de mi (nuestra) autoría, sea publicado por la revista titulada PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA editada por la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Es de mi conocimiento que la distribución de la citada revista no es con fines de lucro, sino académica, por lo que otorgo el permiso y autorización correspondiente para que la difusión pueda efectuarse a través de formato impreso y medios electrónicos, tanto en red local como a través de Internet.

Saludos cordiales

Nombre(s) y firma(s) de los autor(es), y fecha

.....
.....

CONFLICTO DE INTERÉS

(Traducido y adaptado de: www.elsevier.com/wps/find/editorshome.editors/conflictinterest)

Política de publicación

Aclaración de los autores

Bajo la rúbrica “Aclaración de los autores”, todos los autores deben señalar conflicto de interés real o potencial que incluya cualquier relación (financiera, personal u otra) con personas u organizaciones que puedan inapropiadamente influenciar su trabajo. Esta aclaración puede ser incluida al final del texto. Ejemplos de conflictos potenciales, que debieran ser explicitados, incluyen trabajo remunerado, consultorías, pago por participación como testimonio experto, patentes, subvenciones y financiamiento. Los conflictos potenciales de interés debieran explicitarse en la etapa más temprana de sumisión de los textos a la revista.

Conflicto de interés

Un conflicto de interés puede existir cuando un autor o autores tienen una relación comercial o de otro tipo con personas u organizaciones que puedan influenciar inapropiadamente el texto sometido a evaluación. Todos los textos sometidos a evaluación en REVISTA PRAXIS deben incluir una aclaración de todas las relaciones que pudieran ser vistas como conflictos de interés potenciales. REVISTA PRAXIS puede usar la información como base para decisiones editoriales y puede publicar tales aclaraciones si ellas se observan como importantes para los lectores para juzgar el manuscrito.

Papel de la fuente de Financiamiento

Si algún financiamiento ha sido provisto para el desarrollo de la investigación o reflexión que el manuscrito reporta, todas las fuentes de financiamiento deben ser declaradas. Esta declaración (con el encabezamiento “Papel de la fuente de financiamiento”) deben ser entregadas en una sección separada del texto antes de las referencias bibliográficas. Los autores deben describir el rol de los sponsors en el diseño de estudio, en la recolección, análisis e interpretación de los datos, en la redacción del reporte, y en la decisión de someter el trabajo a su publicación.

DECLARACIÓN ÉTICA Y DE BUENAS PRÁCTICAS

PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, a través de la siguiente declaración, garantiza su compromiso ético con la comunidad científica y académica en la realización de un trabajo de publicación académica de calidad. Las pautas que a continuación se detallan, forman un conjunto de directrices de buenas prácticas editoriales de prestigio internacional que PRAXIS asume.

Se siguen como referencia en esta declaración el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics), cuyas obligaciones y responsabilidades se indican aquí.

En particular, PRAXIS. REVISTA DE PSICOLOGÍA se compromete a:

- A) Asegurar la calidad del material que publica.
- B) Velar por la libertad de expresión.
- C) Mantener la integridad académica de su contenido, asegurando que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.
- D) Publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea necesario.

1. Obligaciones de los autores

Los autores de los textos aceptados para su publicación, deben garantizar la autoría de los documentos que presentan, tanto de los textos como de las imágenes. La autoría corresponde a aquellos que han hecho una contribución significativa en el manuscrito presentado. Si el manuscrito tiene contribuciones significativas de más de un autor, deben aparecer entonces como co-autores todos aquellos que participaron. Los autores deben proporcionar datos de contacto para facilitar la comunicación de otros investigadores en relación al trabajo publicado.

2. Originalidad y plagio

Los autores deben garantizar que disponen de los derechos de las imágenes que presentan en su trabajo, así como de haber hecho uso del derecho de cita, cumpliendo la Ley de Propiedad Intelectual de la legislación chilena e internacional. Aquellos originales en los que se detecte plagio, serán rechazados. Así mismo, un autor no debe presentar originales que contengan elementos esencialmente similares a un trabajo que haya publicado.

3. Proceso de evaluación por pares

Las decisiones de los miembros del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y claridad expositiva. Se garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras se evalúa y, en el caso de ser rechazado, ningún miembro evaluador podrá hacer público el original. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizándose su anonimato.

4. Reclamaciones

PRAXIS se compromete a responder con rapidez a las quejas recibidas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

5. Protección de datos individuales

PRAXIS garantiza la confidencialidad de la información recibida. Es responsabilidad última de los autores el disponer de las autorizaciones pertinentes para la utilización de las imágenes.

6. Seguimiento de malas prácticas

PRAXIS asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Se rechazarán los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta. Se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

7. Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata. Si se detecta algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

8. Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector o evaluador puede remitir sus quejas a través del correo de PRAXIS: revista.praxis@mail.udp.cl

PRAXIS
REVISTA DE PSICOLOGÍA Año 16, Nº 25,
Primer Semestre 2014,
editada por la Facultad de Psicología
de la Universidad Diego Portales,
se terminó de imprimir
en el mes de julio de 2014
en Trama Impresores S.A.
(que sólo actúa como impresora)
Hualpén
Chile

CONTENIDO / CONTENTS

ARTÍCULOS

- 7 **Arte Terapia grupal infanto-juvenil en Centro Comunitario de Salud Mental Familiar**
Child/youth Art Therapy Group at a Family Mental Health Community Center
DANIELA BESA, Universidad del Desarrollo / Centro Comunitario de Salud Mental, Santiago, Chile
VÍCTOR HUGO PONCE, Centro Comunitario de Salud Mental, Santiago, Chile

- 37 **Toma de decisiones en capacitación: Una visión desde los sujetos**
Training Decision-Making: A view from the Subjects
NICOLÁS DIDIER, Centro de Estudios de Empleabilidad e Inserción Laboral, Santiago, Chile

- 59 **¿Qué es lo transcultural de la psicoterapia y qué no?: Una mirada fenomenológica del encuentro terapéutico**
What is the transcultural of psychotherapy and what isn't?: A phenomenological view of the therapeutic encounter
PABLO FOSSA ARCILA, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

- 67 **Predictibilidad de los componentes de la memoria de trabajo en el cálculo mental: Un estudio longitudinal en niños escolarizados**
Predictability of working-memory components in mental calculation: a longitudinal study of School Children
MAGDALENA LÓPEZ, Universidad Católica Argentina, Entre Ríos, Argentina

- 79 **Motivaciones y conductas prosociales en adolescentes argentinos**
Motivations and prosocial behaviors in adolescents from Argentina
LUCAS MARCELO RODRIGUEZ, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET) y Universidad Católica Argentina, Paraná, Argentina

- 89 **Derecho de niños, niñas y adolescentes a ser oídos en Tribunales de Familia: Una aproximación psicojurídica**
The Right of Boys, Girls and Adolescents to be heard at Family Tribunals: A Psycho-legal Approach
MARÍA TRONCOSO VERGARA, Juzgado de Familia de Melipilla, Santiago, Chile
CAROLINA PUYOL WILSON, Departamento de Desarrollo Institucional de la Corporación Administrativa del Poder Judicial, Santiago, Chile

- 109 **Instrucciones para los autores, cesión de derechos, conflicto de interés, declaración ética**