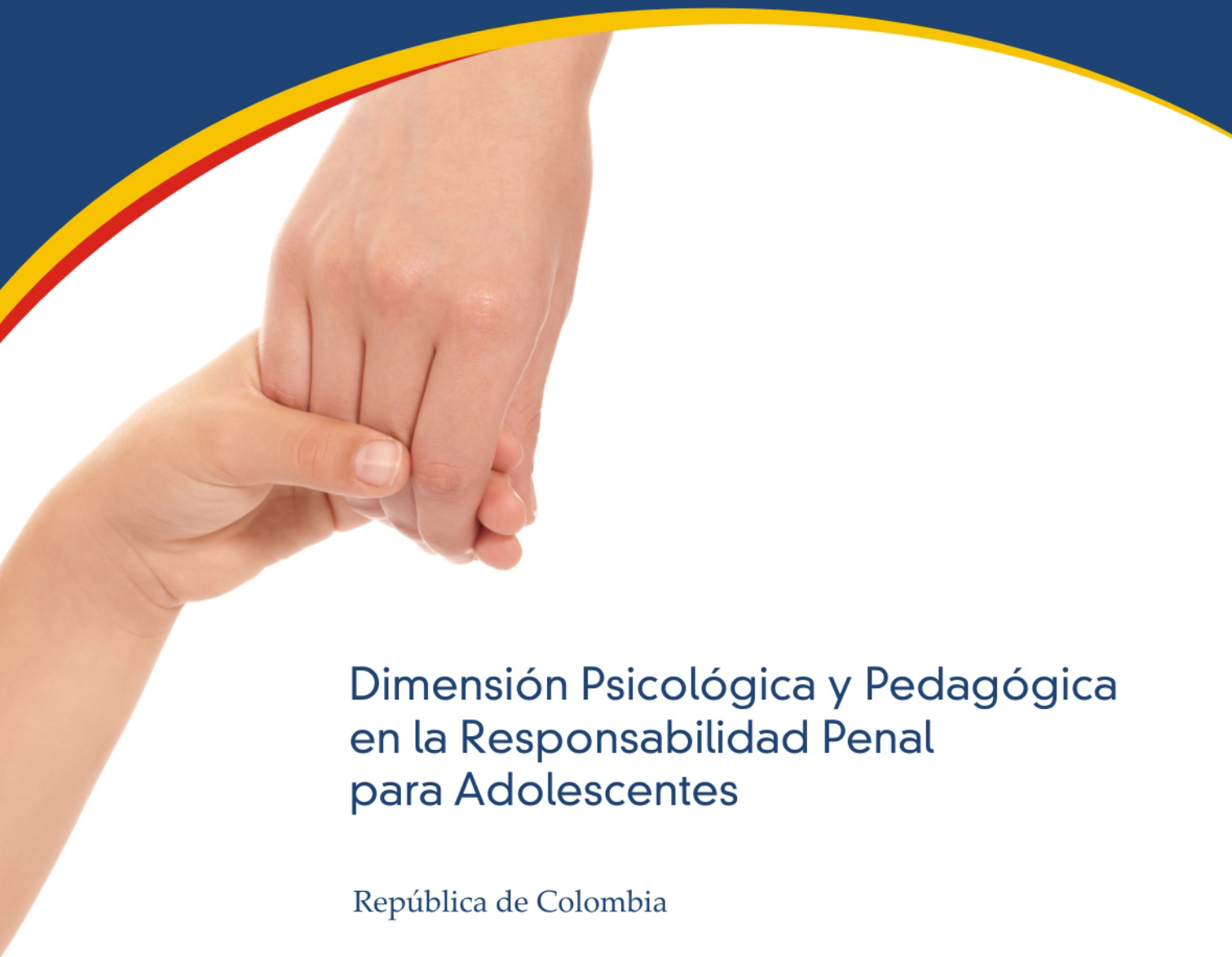




*Rama Judicial del Poder Público
Consejo Superior de la Judicatura
Sala Administrativa*

*Escuela Judicial
"Rodrigo Lara Bonilla"*



Dimensión Psicológica y Pedagógica en la Responsabilidad Penal para Adolescentes

República de Colombia

PLAN DE FORMACIÓN DE LA RAMA JUDICIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN
ESPECIALIZADA ÁREA PENAL

La Dimensión Psicológica
y Pedagógica en el Sistema
de Responsabilidad Penal
para Adolescentes

PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN
DE LA RAMA JUDICIAL

CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA
SALA ADMINISTRATIVA

HERNANDO TORRES CORREDOR
Presidente

JOSÉ ALFREDO ESCOBAR ARAÚJO
Vicepresidente

JORGE ANTONIO CASTILLO RUGELES
FRANCISCO ESCOBAR HENRÍQUEZ
JESAEI ANTONIO GIRALDO CASTAÑO
RICARDO MONROY CHURCH
Magistrados

ESCUELA JUDICIAL
“RODRIGO LARA BONILLA”

GLADYS VIRGINIA GUEVARA PUENTES
Directora



Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”

La Unión Europea y el Gobierno Colombiano, suscribieron el Convenio ALA/2004/016-83, proyecto “Fortalecimiento del Sector Justicia para la Reducción de la Impunidad en Colombia”, con el fin de lograr conjuntamente, la creación de políticas de reducción de la impunidad y la consolidación del Estado de Derecho, desde la perspectiva de justicia y género.

En desarrollo del mencionado convenio con recursos de la Unión Europea y de la Rama Judicial - Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa, a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, se actualizó el Programa de Formación Judicial Especializada para las y los Magistrados, Jueces y Empleados de las corporaciones y despachos judiciales con competencia en el Sistema Acusatorio Penal, con la participación de la Universidad Militar Nueva Granada en su condición de adjudicataria de la licitación realizada por el Equipo de Gestión del proyecto, adscrito al Ministerio del Interior y de Justicia.

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del autor y del Consejo Superior de la Judicatura – Sala Administrativa, Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” y en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de la Unión Europea.



UNIÓN EUROPEA



MIGUEL COTE MENÉNDEZ

PLAN DE FORMACIÓN DE LA RAMA JUDICIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN
ESPECIALIZADA ÁREA PENAL

La Dimensión Psicológica y Pedagógica en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes

CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA
SALA ADMINISTRATIVA
ESCUELA JUDICIAL “RODRIGO LARA BONILLA”

MIGUEL COTE MENÉNDEZ, 2010
CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA, 2010

Derechos exclusivos de publicación y distribución de la obra

Calle 11 No 9ª -24 piso 4

www.ramajudicial.gov.co

ISBN:

Primera edición: septiembre de 2010

Con un tiraje de 3000 ejemplares

Composición: Universidad Militar Nueva Granada. Contrato 063 de 2007

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

PLAN DE FORMACIÓN DE LA RAMA JUDICIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA DEL ÁREA PENAL

PRESENTACIÓN

El Curso de Profundización sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes forma parte del Programa de Formación Especializada del Área Penal construido por la Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura, a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, de conformidad con su modelo educativo y enfoque curricular integrado e integrador y constituye el resultado del esfuerzo articulado entre Magistradas, Magistrados y Jueces, Juezas de la Rama Judicial, la Red de Formadores y Formadoras Judiciales, los Comités Académicos y los Grupos Seccionales de Apoyo de la Escuela bajo la coordinación del Magistrado Hernando Torres Corredor, con la autoría de **Miguel Cote Menéndez**, quien con su conocimiento y experiencia y el apoyo permanente de la Escuela Judicial, se propuso responder a las necesidades de formación desde la perspectiva de una Administración de Justicia cada vez más justa y oportuna para las y los colombianos.

El módulo **La Dimensión Psicológica y Pedagógica en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes** que se presenta a continuación, responde a la modalidad de aprendizaje autodirigido orientado a la aplicación en la práctica judicial, con absoluto respeto por la independencia del Juez y la Jueza, cuya construcción responde a los resultados obtenidos en los talleres de diagnóstico de necesidades que se realizaron a nivel nacional con funcionarios y funcionarias judiciales y al monitoreo de la práctica judicial con la finalidad de detectar los principales núcleos problemáticos, frente a los que se definieron los ejes temáticos de la propuesta educativa a cuyo alrededor se integraron los objetivos, temas y subtemas de los distintos microcurrículos.

De la misma manera, los conversatorios organizados por la Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, sirvieron para determinar los problemas jurídicos más relevantes y ahondar en su tratamiento en los módulos.

El texto entregado por el autor fue validado con los Magistrados, Magistradas, Jueces y Juezas de los Comités Académicos quienes hicieron observaciones para su mejoramiento las cuales enriquecieron este trabajo.

Se mantiene la concepción de la Escuela Judicial en el sentido de que todos los módulos, como expresión de la construcción colectiva, democrática y solidaria de conocimiento en la Rama Judicial, están sujetos a un permanente proceso de retroalimentación y actualización, especialmente ante el control que ejercen las Cortes.

Enfoque pedagógico de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”

La Escuela Judicial como Centro de Formación Judicial Inicial y Continua de la Rama Judicial presenta un modelo pedagógico que se caracteriza por ser participativo, integral, sistémico y constructivista; se fundamenta en el respeto a la dignidad del ser humano y sus Derechos Fundamentales, eliminando toda forma de discriminación, a la independencia del Juez y la Jueza, el pluralismo y la multiculturalidad, y se orienta hacia el mejoramiento del servicio de los usuarios y usuarias de la administración de Justicia.

El modelo pedagógico, es *participativo*, en cuanto que más de mil Magistrados, Magistradas, Jueces, Juezas, Empleadas y Empleados judiciales participan como formadores y formadoras, generando una amplia dinámica de reflexión sobre la calidad y pertinencia de los planes educativos, módulos de aprendizaje autodirigido y los materiales educativos utilizados en los procesos de formación que se promueven. Igualmente, se manifiesta en los procesos de evaluación y seguimiento de las actividades de formación que se adelantan, tanto en los procesos de ingreso, como de cualificación de los servidores y las servidoras públicos.

Es *integral* en la medida en que los temas que se tratan en los módulos resultan recíprocamente articulados y dotados de potencialidad sinérgica y promueven las complementariedades y los refuerzos de todos los participantes y las participantes.

Es *sistémico* porque invita a comprender cualquier proceso desde una visión integradora y holista, que reconoce el ejercicio judicial como un agregado de procesos, que actúa de manera interdependiente, y que, a su vez, resulta afectado por el entorno en que tienen lugar las actuaciones judiciales.

El modelo se *basa en el respeto a la dignidad humana*. El sistema de justicia representa uno de los pilares del sistema social de cualquier comunidad, significa la capacidad que la sociedad tiene para dirimir los conflictos que surgen entre sus integrantes y entre algunos de sus miembros y la sociedad en general. De ahí que el modelo educativo fundamenta sus estrategias en el principio del respeto a la dignidad humana y a los *derechos fundamentales* individuales y colectivos de las personas.

El modelo *se orienta al mejoramiento del servicio* pues las acciones que se adelanten para el mejoramiento de las condiciones de trabajo y bienestar de las personas que hacen parte de la Rama Judicial, se hacen teniendo en la mira un mejoramiento sostenido del servicio que se le presta a la comunidad.

Lo anterior, en el marco de las políticas de calidad y eficiencia establecidas por el Consejo Superior de la Judicatura en el Plan Sectorial de Desarrollo, con la convicción de que todo proceso de modernización judicial ya sea originado en la implantación de nuevos esquemas jurídicos o de gestión, o de ambos, implica una transformación cultural y el fortalecimiento de los fundamentos conceptuales, las habilidades y las competencias de los y las administradoras de justicia, quienes requieren ser apoyados a través de los procesos de formación.

En este sentido, se desarrollan procesos formativos sistemáticos y de largo aliento orientados a la cualificación de los servidores y servidoras del sector, dentro de criterios de profesionalismo y formación integral, que redundan, en últimas, en un mejoramiento de la atención de los ciudadanos y ciudadanas, cuando se ven precisados a acudir a las instancias

judiciales para ejercer o demandar sus derechos o para dirimir conflictos de carácter individual o colectivo.

Aprendizaje activo

Este modelo educativo implica un *aprendizaje activo* diseñado y aplicado desde la práctica judicial para mejorar la organización; es decir, a partir de la observación directa del problema, de la propia realidad, de los hechos que impiden el avance de la organización y la distancian de su misión y de sus usuarios y usuarias; invita a compartir y generalizar las experiencias y aprendizajes obtenidos, sin excepción, por todas las y los administradores de justicia, a partir de una dinámica de reflexión, investigación, evaluación, propuesta de acciones de cambio y ejecución oportuna, e integración de sus conocimientos y experiencia para organizar equipos de estudio, compartir con sus colegas, debatir constructivamente los hallazgos y aplicar lo aprendido dentro de su propio contexto.

Crea escenarios propicios para la multiplicación de las dinámicas formativas, para responder a los retos del Estado y en particular de la Rama Judicial, para focalizar los esfuerzos en su actividad central; desarrollar y mantener un ambiente de trabajo dinámico y favorable para la actuación de todos los servidores y servidoras; aprovechar y desarrollar en forma efectiva sus cualidades y capacidades; lograr estándares de rendimiento que permiten calificar la prestación pronta y oportuna del servicio en ámbitos locales e internacionales complejos y cambiantes; crear relaciones estratégicas comprometidas con los “usuarios y usuarias” clave del servicio público; usar efectivamente la tecnología; desarrollar buenas comunicaciones, y aprender e interiorizar conceptos organizativos para promover el cambio. Así, los Jueces, Juezas y demás servidores y servidoras no son simples transmisores del aprendizaje, sino gestores y gestoras de una realidad que les es propia, y en la cual construyen complejas interacciones con los usuarios y usuarias de esas unidades organizacionales.

Aprendizaje social

En el contexto andragógico de esta formación, se dota de significado el mismo decurso del aprendizaje centrándose en procesos de *aprendizaje social* como eje de una estrategia orientada hacia la construcción de condiciones que permitan la transformación de las organizaciones. Es este proceso el que lleva al desarrollo de lo que en la reciente literatura sobre el conocimiento y desarrollo se denomina como la promoción de *sociedades del aprendizaje* “*learning societies*”, *organizaciones que aprenden* “*learning organizations*”, y *redes de aprendizaje* “*learning networks*”¹. Esto conduce a una concepción dinámica de la relación entre lo que se quiere conocer, el sujeto que conoce y el entorno en el cual él actúa. Es así que el conocimiento hace posible que los miembros de una sociedad construyan su futuro, y por lo tanto incidan en el devenir histórico de la misma, independientemente del sector en que se ubiquen.

Los procesos de aprendizaje evolucionan hacia los cuatro niveles definidos en el esquema mencionado: (a) nivel individual, (b) nivel organizacional, (c) nivel sectorial o nivel de las instituciones sociales, y (d) nivel de la sociedad. Los procesos de apropiación de conocimientos y saberes son de complejidad creciente al pasar del uno al otro.

En síntesis, se trata de una formación que a partir del desarrollo de la creatividad y el espíritu innovador de cada uno de los y las participantes, busca convertir esa información y conocimiento personal, en conocimiento corporativo útil que incremente la efectividad y la capacidad de desarrollo y cambio de la organizacional en la Rama Judicial, trasciende al nivel sectorial y de las instituciones sociales contribuyendo al proceso de creación de “lo público” a través de la apropiación social del mismo, para, finalmente, en un cuarto nivel, propiciar procesos de aprendizaje social que pueden involucrar cambios en los valores y las actitudes que caracterizan la sociedad, o conllevar acciones orientadas a desarrollar una capacidad para controlar conflictos y para lograr mayores niveles de convivencia.

1 Teaching and Learning: Towards the Learning Society; Bruselas, Comisión Europea, 1997.

Currículo integrado-integrador

En la búsqueda de nuevas alternativas para el diseño de los currículos se requiere partir de la construcción de *núcleos problemáticos*, producto de la investigación y evaluación permanentes. Estos núcleos temáticos y/o problemáticos no son la unión de asignaturas, sino el resultado de la integración de diferentes disciplinas académicas y no académicas (cotidianidad, escenarios de socialización, hogar) que alrededor de problemas detectados, garantizan y aportan a la solución de los mismos. Antes que contenidos, la estrategia de integración curricular, exige una mirada crítica de la realidad.

La implementación de un currículo integrado-integrador implica que la “enseñanza dialogante” se base en la convicción de que el discurso del formador o formadora, será formativo solamente en el caso de que él o la participante, a medida que reciba los mensajes magistrales, los reconstruya y los integre, a través de una actividad, en sus propias estructuras y necesidades mentales. Es un diálogo profundo que comporta participación e interacción. En este punto, con dos centros de iniciativas donde cada uno (formador, formadora y participante) es el interlocutor del otro, la síntesis pedagógica no puede realizarse más que en la interacción de sus actividades orientadas hacia una meta común: la adquisición, producción o renovación de conocimientos.

Aplicación de las Nuevas Tecnologías

La Sala Administrativa del Consejo Superior de la Judicatura, a través de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, consciente de la necesidad de estar a la vanguardia de los avances tecnológicos al servicio de la educación para aumentar la eficacia de los procesos formativos ha puesto al servicio de la Rama Judicial el Campus y el Aula Virtuales. Así, los procesos formativos de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, se ubican en la modalidad b-learning que integra la virtualidad con la presencialidad, facilitando los escenarios de construcción de conocimiento en la comunidad judicial.

La virtualización de los programas y los módulos, permite actualizar los contenidos en tiempo real y ampliar la información, ofrece la oportunidad de acceder a una serie de herramientas como videos, audios, animaciones, infografías, presentaciones multimediales, hipertextos, etc., que hacen posible una mayor comprensión de los contenidos y una mayor cobertura.

Planes de Estudio

Los planes de estudio se diseñaron de manera coherente con el modelo educativo presentado, con el apoyo pedagógico de la Escuela, los autores y autoras con el acompañamiento de la Red de Formadores y Formadoras Judiciales constituida por Magistrados, Magistradas, Jueces y Juezas, quienes con profundo compromiso y vocación de servicio, se prepararon a lo largo de varios meses en la Escuela Judicial tanto en los aspectos pedagógicos y metodológicos, como en los contenidos del programa, con el propósito de facilitar el proceso de aprendizaje que ahora se invita a desarrollar a través de las siguientes etapas:

Etapas 1. *Reunión inicial.* Etapa preparatoria para el inicio del programa, presenta los objetivos, metodología y estructura del plan de estudios; asesora el manejo del Campus y Aula Virtual, ofrece diferentes técnicas de estudio, y, en general, esta etapa busca motivar y comprometer al y la discente para abordar los módulos y emprender su proceso formativo con la metodología de aprendizaje autodirigido.

Etapas 2. *Análisis individual y comunidad judicial.* Los resultados efectivos del proceso formativo, exigen de los y las participantes el esfuerzo y dedicación personal, al igual que la interacción con sus pares, de manera que se conviertan el uno y el otro en insumo importante para el logro de los propósitos.

La Etapa 2, esta conformada a su vez por 3 fases claramente identificables:

(1) El “Análisis Individual”, que apunta a la interiorización por parte de cada participante de los contenidos del programa, mediante la lectura, el análisis, desarrollo de casos y ejercicios propuestos en el módulo, consulta

de jurisprudencia y doctrina adicional a la incluida en los materiales educativos. (2) El “Foro Virtual” constituye la base del aprendizaje entre pares cuyo propósito es el de propiciar la socialización y el intercambio de conocimiento y experiencias entre los y las participantes mediante el uso de las nuevas tecnologías, con el fin de fomentar la construcción colectiva de conocimiento en la Rama Judicial, y, (3) La “Mesa de Trabajo o Conversatorio Local”, que busca socializar el conocimiento, fortalecer las competencias en argumentación, interpretación, decisión, dirección, etc., alrededor del estudio de nuevos casos de la práctica judicial previamente seleccionados y estructurados por los formadores con el apoyo de los expertos, así como la simulación de audiencias. Finalmente, esta etapa permite la identificación de los momentos e instrumentos necesarios para la aplicación a la práctica judicial para que a partir de éstos, se generen compromisos concretos para desarrollar las siguientes etapas.

Etapa 3. *Aplicación a la Práctica Judicial:* La aplicación a la práctica judicial es a la vez el punto de partida y el punto de llegada, ya que es desde la cotidianidad del desempeño laboral de los funcionarios y funcionarias que se identifican los problemas, y, mediante el desarrollo del proceso formativo, pueda traducirse en un mejoramiento permanente de la misma y por ende una respuesta con calidad a los usuarios y usuarias.

Esta etapa se desarrolla también durante 3 fases: (1) La “Aplicación in situ”, que incorpora a la práctica judicial los conocimientos, técnicas y nuevas actitudes desarrolladas en las etapas anteriores; pretende impactar otros operadores de la justicia (empleados, abogados, usuarios, auxiliares, etc.), mejorar el acceso efectivo a la administración de justicia y aumentar la credibilidad en la misma. (2) El “Conversatorio o Videoconferencia” que posibilita a los operadores y operadoras identificar las fortalezas y debilidades en la práctica cotidiana, con miras a fomentar el mejoramiento continuo de la labor judicial, y (3) El “Informe Individual”, en que él y la participante dan cuenta en forma escrita de la aplicación a la práctica de los contenidos objeto del programa y los invita a remitir sus aportes, sugerir nuevas posibilidades de aplicación y presentar casos exitosos y ejemplificantes de su labor.

Etapas 4. Seguimiento y evaluación: Todo proceso formativo requiere para su mejoramiento y cualificación, la retroalimentación dada por los y las participantes del mismo. La etapa de Seguimiento y Evaluación busca obtener información sobre las debilidades y fortalezas del proceso, de manera que pueda aplicar los correctivos necesarios y a tiempo, que lleven al perfeccionamiento del mismo.

Para ello, el modelo pedagógico de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” presenta 3 fases que posibilitan evidenciar la consecución de los objetivos del programa: (1) El “Monitoreo” promueve la motivación recíproca para el mejoramiento continuo en la práctica judicial; (2) El “Observatorio” con acciones concretas para analizar las providencias y actuaciones judiciales, difundir las mejores prácticas para promover el cambio en los demás despachos judiciales y por ende, cualificar la prestación del servicio, y (3) El “Informe Final”, que posibilita evaluar el impacto del programa sobre la gestión judicial y sus resultados frente a los usuarios y usuarias, para así, adoptar medidas de mejoramiento en cada uno de los aspectos evaluados.

Los módulos

Los módulos son la columna vertebral en este proceso, en la medida que presentan de manera profunda y concisa los resultados de la investigación académica realizada durante aproximadamente un año, con la participación de Magistrados y Magistradas de las Altas Cortes y de los Tribunales, de los Jueces y Juezas de la República y expertos y expertas juristas, quienes ofrecieron lo mejor de sus conocimientos y experiencia judicial, en un ejercicio pluralista de construcción de conocimiento.

Se trata entonces, de valiosos textos de autoestudio divididos secuencialmente en unidades que desarrollan determinada temática, de dispositivos didácticos flexibles que permite abordar los cursos a partir de una estructura que responde a necesidades de aprendizaje previamente identificadas. Pero más allá, está el propósito final: servir de instrumento para fortalecer la práctica judicial.

Cómo abordarlos

Al iniciar la lectura de cada módulo el o la participante debe tener en cuenta que se trata de un programa integral y un sistema modular coherente, por lo que para optimizar los resultados del proceso de formación autodirigida tendrá en cuenta que se encuentra inmerso en el **Programa de Formación Especializada para el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes**. A través de cada contenido, los y las discentes encontrarán referentes o remisiones a los demás módulos del plan de formación de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, que se articulan mediante diversos temas transversales, tales como Derechos Humanos, Constitución Política de 1991, Bloque de Constitucionalidad, la Ley específica, al igual que la integración de los casos problemáticos comunes que se analizan, desde diferentes perspectivas, posibilitando el enriquecimiento de los escenarios argumentativos y fortaleciendo la independencia judicial.

Por lo anterior, se recomienda tener en cuenta las siguientes sugerencias al abordar el estudio de cada uno de los módulos del plan especializado: (1) Consulte los temas de los otros módulos que le permitan realizar un diálogo de manera sistémica y articulada sobre los contenidos que se presentan; (2) Tenga en cuenta las guías del y la discente y las guías de estudio individual y de la comunidad judicial para desarrollar cada lectura. Recuerde apoyarse en los talleres para elaborar mapas conceptuales, esquemas de valoración de argumentaciones, el estudio y análisis, la utilización del Campus y Aula Virtual y el taller individual de lectura efectiva del plan educativo; (3) Cada módulo presenta actividades pedagógicas y de autoevaluación que permiten al y la discente reflexionar sobre su cotidianidad profesional, la comprensión de los temas y su aplicación a la práctica. Es importante que en el proceso de lectura aborde y desarrolle con rigor dichas actividades para que críticamente establezca la claridad con la que percibió los temas y su respectiva aplicación a su tarea judicial. Cada módulo se complementa con una bibliografía básica seleccionada, para quienes quieran profundizar en el tema, o complementar las perspectivas presentadas.

Finalmente, el Programa de Formación Especializada del Área Penal – Curso de Profundización sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, que la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” entrega a la judicatura colombiana, acorde con su modelo educativo, es una oportunidad para que la institucionalidad, con efectiva protección de los derechos fundamentales y garantías judiciales, cierre el camino de la impunidad para el logro de una sociedad más justa.

Agradecemos el envío de todos sus aportes y sugerencias a la sede de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” en la Calle 11 No 9ª -24 piso 4, de Bogotá, o al correo electrónico *escuelajudicial@ejrlb.net* los cuales contribuirán a la construcción colectiva del saber judicial alrededor del **Programa de Formación del Área Penal – Curso de Profundización del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes**.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
CONVENCIONES	26
INTRODUCCIÓN	27
JUSTIFICACIÓN	31
RESUMEN DEL MÓDULO	32
SINOPSIS LABORAL DEL AUTOR	34
OBJETIVOS	37
Objetivo general del Módulo	37
Objetivos Específicos del Módulo	38
1. CONCEPTOS GENERALES DEL PENSAMIENTO SISTÉMICO	39
Objetivo general de la unidad	39
Objetivos específicos de la unidad	39
1.1. CONCEPTOS GENERALES	41
1.2. EL MODELO DEL SISTEMA ABIERTO	45
1.3. EL CICLO DE VIDA Y LA FAMILIA	49
1.3.1. La dimensión temporal de los sistemas	51
1.3.2. Autopoiesis, autorregulación y resiliencia	52
1.3.3. Epigénesis y desarrollo por etapas	52
1.4. LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DEL CICLO DE VIDA	58
1.5. LA RED SOCIAL COMO ALTERNATIVA DE DESARROLLO HUMANO	60
1.5.1. La desafiliación	60
1.5.2. La gestión de los riesgos sociales	61
1.5.3. El desempoderamiento	61
Actividades pedagógicas	63
Autoevaluación	63

2. EL MODELO DE LA OCUPACIÓN HUMANA	65
Objetivo general de la unidad	65
Objetivos específicos de la unidad	65
CONCEPTOS BÁSICOS DEL MODELO DE LA OCUPACIÓN HUMANA	67
2.1. LA NECESIDAD DE HACER COSAS	67
2.2. EL JUEGO	68
2.3. MOTIVOS, PATRONES Y DESEMPEÑO DE LA OCUPACIÓN	73
2.3.1. La Volición	75
2.3.2. La Habituaación	76
2.3.3. El Desempeño Ocupacional	78
2.3.4. Causalidad personal, valores e intereses	78
2.4. ROLES INTERNALIZADOS	79
2.5. CAPACIDAD DE DESEMPEÑO	79
2.6. LOS MOTIVOS, LOS PATRONES Y EL DESEMPEÑO DE LA OCUPACIÓN	80
2.6.1. Volición	81
2.6.2. Habituaación	82
2.6.3. Hábitos	82
2.6.4. Roles internalizados	82
2.7. DINÁMICA DE LA OCUPACIÓN HUMANA	83
2.7.1. Importancia de las influencias ambientales	84
2.8. INTERÉS POR INTEGRARNOS Y PARTICIPAR EN EL MUNDO	85
2.8.1. La autoeficacia	86
2.9. INTERESES	88
2.10. HABITUACIÓN: PATRONES DE LA OCUPACIÓN DIARIA	89
2.10.1. Hábitos de desempeño ocupacional	90
2.10.2. Hábitos de rutina	90
2.10.3. Los hábitos disfuncionales	91
2.11. EL CUERPO VIVIDO Y LA CAPACIDAD DE DESEMPEÑO	92
Actividades pedagógicas	94
Autoevaluación	94

3. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE MEDIADO	97
Objetivo general de la unidad	97
Objetivos específicos de la unidad	97
INTRODUCCIÓN	98
3.1. PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS	99
3.1.1. Los seres humanos son modificables	100
3.1.2. El individuo que yo estoy educando es modificable	100
3.1.3. Yo soy capaz de modificar el individuo	100
3.1.4. Yo mismo como una persona puedo –y tengo que - ser modificado	101
3.1.5. La sociedad – y la opinión pública- son modificables y deben ser modificadas	101
3.2. MODIFICABILIDAD	101
3.3. COGNICIONES	102
3.4. ATRIBUTOS DEL APRENDIZAJE MEDIADO	103
3.4.1. Intencionalidad y reciprocidad	104
3.4.2. Trascendencia	105
3.4.3. Mediación del significado	106
3.4.4. Mediación de sentimientos de competencia	107
3.4.5. Mediación de regulación y control de comportamientos	110
3.4.6. Mediación de conductas compartidas	111
3.4.7. Mediación de la Individuación y la diferenciación psicológica	112
3.4.8. Mediación de la búsqueda de objetivos, de planear un contexto para los objetivos y de adquirir conductas de logro de los objetivos	113
3.4.9. Mediación de los retos: la búsqueda de la novedad y la complejidad	114
3.4.10. Mediación de la concienciación del ser humano como una entidad cambiante permanente	115
3.4.11. Mediación de una alternativa optimista	115
3.5. EVALUACIÓN DE LA PROCLIVIDAD AL APRENDIZAJE (LPAD)	116
3.6. EL INSTRUMENTO DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL (IE)	117

Actividades pedagógicas	120
Autoevaluación	120
4. LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL	121
Objetivo general de la unidad	121
Objetivos específicos de la unidad	121
4.1. CONCEPTOS GENERALES	123
4.2. FUNCIONES DE TRABAJO SOCIAL	124
4.2.1. Visita domiciliaria	125
4.2.2. El genograma	126
4.2.3. El Ecomapa	126
4.3. FUNCIONES DEL PSICÓLOGO CLÍNICO	127
4.4. EL ROL DEL DEFENSOR DE FAMILIA Y EL INFORME PSICOSOCIAL	128
4.5. ENFOQUE DE HABILIDADES PARA LA VIDA	130
4.5.1. Desarrollo del conocimiento social	131
4.5.2. Las rutinas diarias como elemento de formación	133
4.6. DESARROLLO SOCIAL Y CONTEXTO FAMILIAR	142
4.7. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	145
4.8. TEORÍA DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA	146
4.9. TEORÍA DE LA INFLUENCIA SOCIAL	146
4.10. SOLUCIÓN COGNITIVA A LOS PROBLEMAS	147
4.11. TEORÍA DE LA RESILIENCIA Y RIESGO	148
Actividades pedagógicas	154
Autoevaluación	154
Bibliografía	155
GLOSARIO DE TÉRMINOS SISTÉMICOS	161

CONVENCIONES

A_e

Autoevaluación

A_p

Actividades pedagógicas

B

Bibliografía

B_s

Bibliografía seleccionada

J

Jurisprudencia

O_e

Objetivos específicos

O_g

Objetivo general

INTRODUCCIÓN

El presente módulo trata sobre la aplicación del modelo sistémico en la intervención psicosocial de niños, niñas y adolescentes. Para ello se desarrollan inicialmente, algunos conceptos fundamentales del modelo sistémico y se definen para luego mostrarlos cómo intervienen en el modelo de desarrollo humano y en las habilidades para la vida. Con este módulo, se pretende dar a los jueces y juezas las herramientas epistemológicas para entender y aprehender cómo funcionan y cómo se realizan las denominadas intervenciones psicosociales; y de esta manera, lograr diferenciar los modelos de intervención de las distintas instituciones encargadas de tratar a los menores.

Resulta significativo constatar cómo la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por 191 países además de Colombia, es el tratado de derechos humanos que más respaldo ha recibido en la historia mundial.

Al inicio del nuevo milenio, los diferentes países se volvieron a unir en torno de dos nuevos compromisos. En primer lugar, los estipulados en los “Objetivos de Desarrollo del Nuevo Milenio”, cuyas metas principales al año 2015 apuntan a la erradicación de la pobreza extrema, la enseñanza universal y la reducción de la mortalidad infantil, entre otras muchas. En segundo lugar, el pacto firmado a favor de la protección de los niños, llamado “Un mundo apropiado para los niños” y cuya base fundamental está en el reconocimiento del interés superior del niño, su prioridad en atención y su segura inclusión.

Al ratificar Colombia, la Convención de los Derechos del Niño el 28 de enero de 1991, mediante la Ley 1254, se presenta la oportunidad de avanzar hacia la perspectiva de los derechos de la niñez, en los cuales niños, niñas y adolescentes no sean vistos como un conjunto de necesidades por resolver, sino como sujetos legítimos de derechos.

El Estado colombiano se ha mostrado comprometido con el desarrollo de una política para beneficiar a la niñez y a la infancia, y ha dirigido esfuerzos nacionales en conjunto con todas las organizaciones gubernamentales y no

gubernamentales asociadas con el tema. Así mismo, el País ha presentado avances en la ratificación de instrumentos internacionales, tales como: El Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, que entró en vigencia para Colombia en 2003.

- Convención sobre la prohibición o restricciones del empleo de ciertas armas convencionales que pueden considerarse excesivamente nocivas o de efectos discriminatorios, ratificado en 2003.
- Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, ratificado en 2002 (Ley 765 de 2002).
- Convenio 138 de la OIT, sobre la edad mínima de admisión al empleo, ratificado en 2001.
- Convención sobre la Prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencias de minas antipersonales y sobre su destrucción. “Convención de Ottawa”, ratificada en 2000.
- Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores, ratificado en 2000.
- Convención Internacional sobre la Prohibición del desarrollo, producción, almacenamiento y uso de armas químicas y sobre su destrucción, ratificada en 2000.
- En la normatividad nacional existen, entre otras, las siguientes disposiciones legales:
- Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Ley 679 de 2001, por la cual se adopta el estatuto para prevenir y contrarrestar la explotación, la pornografía y el turismo sexual con menores de edad.
- Ley 599 de 2000, que consagra diversos tipos de delitos que pueden ser cometidos por menores de edad.
- Ley 360 de 1997, sobre delitos sexuales.

- Ley 620 de 2000, por la cual se aprueba la Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores.
- Ley 704 de 2001, que ratifica el Convenio 182 de la OIT.
- Ley 600 de 2000, que establece procedimientos cuando el menor es víctima o perjudicado de delitos establecidos en la normatividad vigente.
- Ley 294 de 1996, modificada por la Ley 575 de 2000.
- Ley 375 de 1997, que crea la Ley de Juventud.
- Ley 115 de 1994, Ley General de Educación.
- Ley 100 de 1993, que crea el Sistema General de Seguridad Social.
- Acuerdo 117 de 1998 del Consejo Nacional de Seguridad Social, en el cual se atiende al menor maltratado.
- Decreto Ley 2737 de 1989. Código del Menor. Es importante resaltar el esfuerzo que implica para el País, contar con una nueva normatividad que actualiza el marco de acción con el cual debe asumirse los derechos de la infancia y la adolescencia.

La Ley 1098 de 2006 cumple con dicha finalidad, al buscar ser la herramienta idónea para garantizar a niños, niñas y adolescentes “su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”. Con una directriz clara hacia la protección integral, el nuevo código provee principios y definiciones acordes con la perspectiva de derechos, su exigibilidad, la importancia de tener en cuenta la perspectiva de género en el tratamiento de la infancia y la adolescencia, y de reconocer los derechos que consagra la ley para niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los pueblos nativos y demás grupos étnicos.

Se establecen derechos y libertades que deberán ser garantizados. Ellos son: El derecho a la vida, a la calidad de vida y a un ambiente sano; el derecho a la integridad personal; el derecho a la rehabilitación y resocialización; los derechos de protección; el derecho a la libertad y seguridad personal; el derecho a tener familia y a no ser separado de ella; la custodia y el cuidado personal; el derecho a los alimentos; el derecho al debido

proceso; el derecho a la salud; el derecho a la educación; el derecho al desarrollo integral en la primera infancia: el derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes; el derecho a la participación; el derecho de asociación y reunión; el derecho a la intimidad; el derecho a la información; edad mínima de admisión al trabajo y derecho a la protección laboral; y derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

En sus disposiciones, el Código de la Infancia y la Adolescencia señala las obligaciones que tienen la familia, la sociedad y el Estado en función de garantizar el cumplimiento de los anteriores derechos. Es de anotar que también se incluyen, obligaciones para las instituciones educativas, para las del sistema de seguridad social en salud y para los medios de comunicación. La nueva normatividad se constituye en marco de apoyo para que los diferentes esfuerzos que realiza el Estado colombiano en beneficio de la infancia y la juventud, sean acordes con sus objetivos de protección y atención de sus derechos.

El Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (ICBF), atendiendo parámetros de protección espacial para aquellos más vulnerables, realiza el “Programa de apoyo a jóvenes y niños de la calle en Colombia”, Proyecto COL/B7-310/97/0192. Un proyecto que busca mejorar el nivel de desarrollo de niños, niñas y adolescentes en situación de calle e “integrarlos como ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio de sus derechos”.

Dentro de un convenio de financiación entre la Comunidad Europea y el Gobierno colombiano (2002-2006), el proyecto ha atendido la realización de acciones que cualifiquen y mejoren la atención de los niños, las niñas y los jóvenes, sus familias en situación de calle, y promuevan la prevención de esta situación. El “Programa de apoyo a jóvenes y niños de la calle en Colombia”, Proyecto COL/B7-310/97/0192, es la construcción colectiva y el fortalecimiento de un trabajo en red con diferentes organizaciones ejecutoras locales expertas en Medellín, Pasto, Bucaramanga, Cali, Cartagena y Pereira. Las acciones realizadas han sido producto de una atención y prevención integral que ha involucrado: (a) modelos de atención y prevención pedagógica en calle; (b) Centros de acogida y convivencia; (c) familias y redes de apoyo; (d) programas especializados; (e) programas para egresados, y (f) coordinación y cogestión.

Aunque el ICBF mantiene una oferta de servicios para atender a la niñez, también es importante identificar los esfuerzos que se han realizado en el orden municipal. Para el caso de las ciudades colombianas, existe gran variedad de programas que apuntan a una intervención dirigida a los habitantes de la calle, a partir de diferentes posturas (religiosa, clínica o estatal).

Para integrar estos conceptos, se ha dividido el módulo en cuatro capítulos y un glosario de términos sistémicos, los cuales muestran los elementos básicos de esta forma de trabajo. El primero define los términos que se usan con más frecuencia y cómo es la conceptualización de los elementos normales del desarrollo. El segundo capítulo muestra la aproximación al tercero, desde el modelo de la ocupación humana en relación con el desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas en el adolescente. El tercer capítulo muestra una técnica específica de aprendizaje, desarrollada para niños, niñas y adolescentes con problemas de aprendizaje, la cual ha sido adaptada a nuestro medio y aplicada por los Salesianos dentro de la propuesta pedagógica de Don Bosco: “La pedagogía preventiva y la terapia ambiental”. El cuarto y último capítulo, presenta el modelo de intervención psicosocial, y trata de definir cuáles son las formas principales de intervención, cómo se aplican de acuerdo con los criterios señalados en los capítulos anteriores, para lograr una mirada más interdisciplinaria, compleja y sistémica de la forma de intervención con niños, niñas y adolescentes.

JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, es necesario tener un conocimiento general sobre el quehacer de otros profesionales que trabajan y complementan las diferentes áreas del saber. En el caso que nos ocupa, la Dimensión Psicológica y Pedagógica en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, es fundamental contar con los elementos básicos para entender como funciones, las denominadas intervenciones psicosociales, y visualizar qué pretenden intervenir y cómo lo logran modificar y de esta manera, tener una visión más actual de los procesos psicológicos, biológicos y sociales con los cuales se define en la actualidad al ser humano, desde los modelos denominados

sistémicos. Como resultado de lo anterior, se fortalece el trabajo interdisciplinar para que los lectores adquieran una visión más amplia, compleja y flexible sobre las diferentes modalidades de tratamiento y su indicación, según las necesidades que se han detectado en los informes psicosociales.

El presente módulo intenta mostrar de una manera global y generalizada, las diferentes formas de intervención psicosocial para lograr la integración y la intervención de diferentes situaciones encontradas en los niños, niñas y adolescentes.

RESUMEN DEL MÓDULO

El presente módulo: “La Dimensión Psicológica y Pedagógica en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes”, intenta mostrar la aplicación del modelo sistémico en las denominadas intervenciones psicosociales. Para tal fin, se comienza con un primer capítulo en el cual se expone de manera breve, cómo son las concepciones teóricas del modelo y cómo se aplican en el ciclo de la vida familiar y en la propuesta de la psicología evolutiva de las etapas de la vida. Aquí, se parte de buscar el recurso en cada situación y comparar la experiencia de vida del adolescente con un modelo ideal, en el cual se incluyen las habilidades para la vida. Desde esta distinción, entre lo real y lo ideal que presenta el adolescente, se trata de buscar una intervención que tienda a llevar al adolescente a adquirir y desarrollar las aptitudes y cualidades necesarias para su proceso de maduración y de inclusión social.

El segundo capítulo del módulo, el modelo de la ocupación humana, muestra que lo característico del ser humano es desarrollar hábitos, habilidades y destrezas que se constituyen en un estilo de trabajo, una forma de relación y una autoimagen. Se muestra cómo este largo proceso, complicado y progresivo, comienza en la escuela con las habilidades básicas y continúa hasta desarrollar destrezas específicas. Esta propuesta es el eje central del modelo de Desarrollo Humano y de la Protección de lo Social en el cual se trata a cada individuo para lograr que se desarrolle al máximo dentro de su propio contexto. Para tal fin, se muestra la necesidad de continuar con la escolarización y la adquisición del hábito de solucionar problemas, como elementos fundamentales en la vida del

ser humano. Muestra la importancia de las intervenciones breves, desde la Terapia Ocupacional y no desde la psicología, para lograr un mejor desempeño escolar y ocupacional, como la primera alternativa de intervención ambulatoria, por medio de los Servicios de Salud y sin desvincular al menor de su familia nutricia.

El tercer capítulo muestra el modelo del “aprendizaje mediado”, que fue desarrollado para intervenir a personas con dificultades de aprendizaje y que fue implementado en nuestro medio, por el trabajo del Padre Javier de Nicoló en el Instituto Distrital de la Protección del Menor (IDIPRON), en donde gracias a una mezcla de trabajo práctico y estudio, se logra desarrollar en el individuo, habilidades y prácticas específicas que le permiten adquirir habilidades básicas para integrarse socialmente y para aprender valores y adquirir un sentido de responsabilidad y trascendencia, tan fundamental en el desarrollo integral del ser humano. Además, nos plantea unas prioridades diferentes en cuanto a los objetivos de la educación básica y en especial, de la educación con adolescentes con problemas de comportamiento, conducta y rendimiento escolar.

El cuarto capítulo, la intervención psicosocial, pretende redefinir la utilidad de los internados como principal herramienta de intervención en estos casos. Para tal fin, propone el trabajo interdisciplinario, el uso del trabajo social con visitas domiciliarias, las valoraciones de Terapia Ocupacional en forma precoz, cuando los niños están comenzando a presentar algunos problemas de aprendizaje y no en forma tardía, cuando ya llevan varios años sin estudiar y han adquirido malos hábitos. En este capítulo, se habla sobre las habilidades para la vida y la importancia de formar a estos menores en las habilidades y actividades que les faltaron en los primeros años de vida familiar o de vida escolar, como forma ideal y óptima de la intervención psicosocial.

En el presente módulo, por no ser escrito por un abogado, carece de la sección correspondiente a la jurisprudencia, pues sólo se trabajan temas relacionados con el enfoque psicosocial.

Como anexo, se incluye un Glosario de términos con las palabras usadas con mayor frecuencia en el lenguaje sistémico.

SINOPSIS LABORAL DEL AUTOR

Miguel Cote Menéndez es egresado de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en donde estudió su pregrado en medicina y su especialización en psiquiatría. Hizo estudios sobre adicciones y comportamientos compulsivos en la Universidad de New México, en Albuquerque, Estados Unidos. Luego su Maestría en Psicología y terapia Sistémica en la Universidad de Santo Tomás en Bogotá.

En la actualidad, es Profesor Asociado del Departamento de Psiquiatría, en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, donde es profesor Investigador en el área de la farmacodependencia y las adicciones en niños, niñas y adolescentes. Allí trabaja en el área de los diagnósticos duales, la comorbilidad y los tratamientos de rehabilitación y reinserción psicosocial.

Es asesor y consultor psiquiátrico y de Desarrollo Humano en el IDIPRON, y ha trabajado en proyectos de extensión Solidaria de la Universidad Nacional de Colombia, en el Centro de rehabilitación de adolescentes como La Fundación Renacer y La Comunidad Terapéutica de Colombia. Ha publicado varios artículos e investigaciones sobre el tema de la adicción en jóvenes.

OBJETIVOS

Og

OBJETIVO GENERAL DEL MÓDULO

La Dimensión Psicológica y Pedagógica en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes es un módulo escrito desde las ciencias sociales, con el fin de describir el proceso del desarrollo humano desde la psicología evolutiva y el modelo sistémico, mostrando cómo es el proceso de construcción de la personalidad en el niño, niña y adolescente.

Se parte del postulado del pensamiento sistémico en el cual, el ambiente familiar, las experiencias en su núcleo primario inicial y luego, las experiencias en su contexto social, escolar y laboral, definen al individuo en su forma de ver, interrelacionarse con el mundo y las demás personas, con énfasis en la capacidad de adaptación y aprendizaje que tiene el ser humano.

Con base en el Modelo de la Ocupación humana y la pedagogía preventiva, se pretende mostrar los aspectos psicosociales del proceso evolutivo en el cual se hace énfasis en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para adquirir identidad y autonomía. Desde esta visión, se presentan las intervenciones psicosociales y se definen como el escenario en donde el niño, niña o adolescente reciben el componente terapéutico y pedagógico para redefinir y reestructurar sus primeras experiencias familiares o ambientales que los llevaron a entrar en el Sistema Judicial como infractor o infractora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MÓDULO

- Describir la intencionalidad del modelo sistémico al realizar la descripción desde la circularidad, la interdependencia y la connotación positiva centrada en los recursos y el contexto.
- Identificar modelos de intervención en niños, niñas y adolescentes que trasciendan el modelo psicologista y definan la intervención de acuerdo con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN).
- Plantear algunos de los ejes de las denominadas intervenciones psicosociales en las cuales se trabajan situaciones problemáticas desde lo sociológico, lo psicológico, lo pedagógico, la pedagogía preventiva y en particular, con la Justicia restaurativa y los modelos constructivistas de intervención.
- Proponer algunos ejercicios y casos concretos que permitan a los funcionarios y funcionarias judiciales, interpretar y comprender el sentido de las valoraciones e intervenciones psicosociales.

Unidad 1

CONCEPTOS GENERALES DEL PENSAMIENTO SISTÉMICO

Og

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD

A partir del pensamiento sistémico, identificar la incidencia de la familia y el núcleo social, en la construcción de la visión del mundo de los niños, niñas y adolescentes. Diferenciar las etapas del ciclo vital y su importancia en el desarrollo integral humano. Analizar la propuesta del modelo de la intervención psicosocial, y determinar los parámetros de comportamiento y lenguaje que se consideran en la evaluación e intervención sistémica.

Oe

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD

- Describir los orígenes del pensamiento sistémico dentro del contexto de las ciencias sociales.
- Determinar los niveles de intervención dentro de la propuesta sistémica de acuerdo con la historia familiar, su ubicación en el ciclo vital y las características individuales de los niños, niñas y adolescentes.
- Reconocer al niño, niña y adolescente y su familia, como un sistema abierto que interactúa y aprende de su entorno y su contexto.

Oe

- Describir el ciclo de vida familiar como parte fundamental del proceso de desarrollo y maduración del individuo, desde los postulados de la psicología evolutiva.
- Definir algunos términos sistémicos que son esenciales para entender la aproximación desde este modelo de intervención.

El estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético, en que vemos cada vez más que la mente humana, sí bien no existe sin cerebro, tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales, que solo hay mentes encarnadas en cuerpos y culturas, y que el mundo físico es siempre el mundo entendido por seres biológicos y culturales. Al mismo tiempo, cuanto más entendemos todo ello, más se nos propone reducir nuestra experiencia a sectores limitados del saber y más sucumbimos a la tentación del pensamiento reduccionista...¹.

1.1 CONCEPTOS GENERALES

En la década de los años 50, el surgimiento y los desarrollos de la cibernética² y de la Teoría General de los Sistemas, se confrontaron con la linealidad y objetividad reinantes e imprimieron una dosis de incertidumbre que movilizó a diversos planos del mundo científico. El pensamiento de las ciencias clásicas que regía a las investigaciones y que alcanzó el raciocinio de la gente común, entró en crisis, así como el modelo analítico que tendía a descomponer las partes, entendiendo que el punto de partida era la posibilidad de comprender y explicar todo. Superar estas concepciones en las cuales se parte de que existe un experto que siempre tiene la razón, implica una permutación epistemológica y la capacidad de relacionar circularmente las partes del sistema para poder hablar de *totalidad* en lugar de hablar de *sumatividad*. Aceptar esta nueva construcción que nos introduce en las ciencias modernas, es reconocer una multiplicidad de niveles que al mismo tiempo son autónomos e interrelacionados.

Esta nueva mirada, la epistemología sistémica, debe ser una herramienta que nos permita construir correlaciones y recursividades entre los diferentes niveles de lo observable, entendiendo que cada uno de ellos es

1 MORIN, Édgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 2001, p.18.

2 WIENER, Norbert. *Cybernetics or Control and Communication in the animal and the machine*. MIT Press. Cambridge, 1975. Definió la cibernética como: "... un método para controlar un sistema, reintroduciéndole los resultados de su desempeño en el pasado. Si estos resultados son utilizados meramente como datos numéricos para evaluar el sistema y su regulación, tenemos la retroalimentación simple de las técnicas de control. Pero si esta información de retorno sobre el desempeño anterior del sistema puede modificar su método general y pauta de desempeño actual, tenemos un proceso que puede llamarse aprendizaje".

autónomo y al mismo tiempo, interdependiente y puede requerir de otros instrumentos de indagación, lo cual se vuelve fundamental en la intervención en niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, porque si aplicamos los conceptos de la teoría de sistemas, una cosa es lo que piensa y cree el niño o niña sobre su proceso de formación y educación; otra cosa es la que ve y piensa el juez o jueza, desde su rol dentro del sistema judicial; otro elemento lo constituye el contexto socio histórico en donde ocurrió el hecho; y otra es la mirada desprevenida que cualquier persona puede ver en el resultado de estas interacciones. En consecuencia, es necesario integrar todas esas miradas.

En principio, el campo de la teoría de los sistemas es muy amplio, casi universal, porque en cierto sentido, toda realidad conocida, desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo y la sociedad, puede ser concebida como sistema, es decir, como asociación combinatoria de elementos diferentes. De hecho, la Teoría de Sistemas que empezó³ como una reflexión sobre la biología, se expandió rápidamente a partir de los años 50, en las más variadas direcciones. Hoy en día, nos encontramos inmersos en la red global de información conocida por sus siglas en inglés *www* (*world wide web*). Y este pensamiento que nació en la biología, se ha divulgado en la ciencias médicas y sociales, llegando a constituir el concepto de lo biopsicosocial, lo ecológico y lo holístico.

Las tres características principales del pensamiento sistémico que comparte con la cibernética son: a) haber puesto en el centro de la teoría, con la noción de sistema, no una unidad elemental discreta, sino una unidad compleja, un “todo” que no se reduce a la “suma” de sus partes constitutivas; b) haber concebido una noción de sistema, no como una noción “real” ni como una noción puramente formal, sino como una noción ambigua, blanda; c) situarse a un ámbito transdisciplinario que permite concebir al mismo tiempo, tanto la unidad, como la diferenciación de las ciencias, no sólo según la naturaleza material de su objeto sino también, según los tipos y complejidades de los fenómenos de asociación/organización. Esta característica es la que permite hacer un puente entre los diferentes saberes que estudian al hombre, y nos muestran cómo

3 VON BERTALANFFY, Ludwig. *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.

funciona la rehabilitación, la educación formal, la sociedad y el derecho, todos con un fin común (equifinalidad): mejorar la calidad de vida del hombre y su ambiente.

En las diferentes culturas, siempre han existido modos o pautas de pensar que conocemos con el nombre de paradigmas y que se refieren a un “modo básico que justifica hacer algo o determina una particular forma de pensar acerca de algo”⁴. En ellos, subyace una determinada concepción de la sociedad y constituyen una expresión de ideas y valores que tienen arraigo y vigencia dentro de ella. Esto explica que hayan surgido diferentes modelos de conocimiento e interpretación de la realidad, dando lugar a lo que Siporin⁵ describe como “una simbólica y pictórica estructura de conceptos, en términos de metáforas y proposiciones concernientes a un problema específico o una pieza de la realidad, y cómo trabajarlos”.

Desde esta perspectiva, entendemos el análisis sistémico a partir de unos paradigmas de concepción de la realidad que han evolucionado en el transcurso de toda la historia, y teniendo presente que un sistema no es sino un conjunto de reglas o principios sobre una materia enlazados entre sí o bien, como un conjunto de cosas que ordenadas e interrelacionadas contribuyen a un determinado objeto.

Además del modelo que apliquemos, existe un acuerdo en relación con el hecho de que el conocimiento de los hechos ha de ser sistemático para que sea científico. Este aspecto es algo que tenemos que valorar en la perspectiva sistémica, puesto que ésta aporta una nueva epistemología de conocimiento y de análisis de los hechos que antes jamás había sido planteada, porque se basa en que la recolección de información debe partir de un análisis de relaciones entre variables.

4 ETKEIR, J., y SCHARUSTEIN, L. *Identidad de las organizaciones y cambio*. Paidós, Buenos Aires, 1990., p. 67.

5 SIPORIN, Mitchell. En: ROBERTS, Richards. *Lessons from the past. Issues for social work theory*. Routledge, London, 1990., p. 361.

La perspectiva sistémica parte de la concepción de la realidad como algo único y el sistema cognoscitivo se entiende como un conjunto de elementos que se interrelacionan conforme con un modelo específico. Cada una de las partes está en conexión con las demás y algún cambio provocado en una de ellas, produce un cambio en el conjunto. No existe una secuencia lógica de análisis de los hechos, sino que se ordenan de forma meramente convencional. De igual forma, se elimina la connotación de individuos “anormales”, y los problemas se entienden como manifestaciones de crisis de vida del sistema dentro del cual se encuentra el individuo y pueden ser de diferente índole (situacionales, de desarrollo, generacionales, etc.). Se trata entonces, de modificar la situación que vive la persona y no a la persona fuera de su contexto. Desde esta perspectiva, se habla de la estructura y los límites, de la existencia de sistemas cerrados y abiertos, y se da especial importancia al hecho de la posibilidad de intercambio de información de los sistemas abiertos con el medio, en los cuales existe una información que entra en el sistema (input), y una información que sale del sistema (output), produciéndose en este intercambio, un proceso de retroalimentación sobre el cual se puede aplicar los conceptos de entropía y de homeostasis. De este modo, se perfilan los postulados de la teoría general de sistemas, y se habla de la totalidad, de la protección y crecimiento, de la causalidad circular, de la equifinalidad y de la equipotencialidad.

Esta organización del modelo del mundo, depende de la comunicación que tenga un individuo con su ambiente, es decir, de las estructuras y condiciones dadas de ese mundo y el potencial del organismo para percibirlos; es decir, se trata de un proceso dialéctico de adaptación interna que implica una nueva epistemología que desde un metanivel, pautará y revelará nuestra forma de conocer – nuestra forma de ver la realidad. Es allí, donde emergen las teorías a partir de la observación/construcción del hecho observable, en el cual la teoría de los sistemas plantea un nuevo modelo de explicación que se aparta de los modelos mecánicos y estadísticos⁶. Los modelos mecánicos describen mecanismos y están, por así decirlo, a la misma escala del fenómeno, y no necesariamente implican reducir los objetos a metáforas mecanicistas o a máquinas, pues los mecanismos pueden explicar estados o funcionamientos de

6 CEBERIO, Marcelo y WATZLAWICK, P. *La Constitución del Universo*. Herder, Barcelona, 1998.

las cosas, dando explicaciones simples sobre las cosas. Por otra parte, los modelos estadísticos inducen a regularidades o correlaciones entre diversas series de fenómenos que están de acuerdo con la perspectiva de una escala más reducida o global. Es una forma de análisis que introduce las correlaciones y pone énfasis en lo cuantitativo, sin preocuparse por la naturaleza de los mecanismos y sus causas.

El pensamiento sistémico, por el contrario, busca entender cómo el otro hace una interpretación de la realidad, y cómo pauta sus distinciones y conceptos de la realidad. Esta circularidad se basa en los conceptos cibernéticos de la comunicación de retorno (feed-back), que implica la posibilidad de ingresar información nueva dentro de un sistema que permite corregir la desviación y rectificar el error, para mejorar el objetivo. El concepto de feed-back es el nódulo central de las ciencias de la comunicación, pues el retorno de la comunicación es la esencia de la interacción, de la misma manera que el primer axioma de la pragmática de la comunicación humana es la frase “es imposible no comunicarse”. En toda interacción, nuestra conducta siempre pauta y delimita la respuesta de nuestro interlocutor y regula nuestra conducta.

La cibernética estudia de qué manera los procesos de cambio determinan diversos órdenes de estabilidad o de control. En esta perspectiva la persona que interviene desde este modelo debe ser capaz de distinguir no sólo la retroalimentación simple que mantiene el problema presentado por el cliente, sino también, la retroalimentación de orden superior, que mantiene esos procesos de orden inferior. El objetivo de la intervención es activar el orden del proceso de retroalimentación que permita a la ecología perturbada, auto corregirse⁷.

1.2. EL MODELO DEL SISTEMA ABIERTO

Aquí tenemos la gran diferencia del pensamiento sistémico, porque no vemos al individuo desde sus características individuales como plantea el modelo mecanicista, sino al individuo dentro de un contexto, realizando múltiples interacciones que lo definen. Entonces, ¿cuál es la diferencia

7 KEENEY, B. *Estética del Cambio*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

entre un organismo normal, uno enfermo y uno muerto? Desde el punto de vista de la física y la química, la respuesta vendría a ser que la diferencia no es definible sobre la base de sus componentes. En un sistema vivo, hay innumerables procesos físicos y químicos “ordenados” de tal manera que permiten al sistema (ser vivo), persistir, crecer, desarrollarse, reproducirse, etc. Con esta visión, se pasó del análisis de la calidad de las partes a ver las interacciones de las mismas.

Desde el punto de vista biológico, la vida se define como un orden de máquinas moleculares que producen energía, orden y reacciones enzimáticas. Este organismo vivo se mantiene en un intercambio continuo de componentes, producto del metabolismo que es una característica básica de los sistemas vivientes. Este intercambio permanente de componentes entre sí mismos y su ambiente, es lo que se define como sistema abierto. En el caso de la biología o la medicina, se puede medir las enzimas y la temperatura; en las ciencias sociales, se observan comportamientos y opiniones que se evalúan por medio del lenguaje, y se valoran por las narrativas personales de los y las participantes.

Esta característica del sistema abierto, la tienen básicamente los seres vivos y siguiendo a Von Bertalanffy, se define como un sistema que intercambia materia con el medio ambiente circundante que exhibe importación y exportación, características propias y degradación de sus componentes materiales; este intercambio permanente que mantiene el funcionamiento se llama homeóstasis. En la medida en que estos múltiples procesos se mantienen funcionando en forma independiente de sus condiciones iniciales, los organismos pueden crecer y realizar sus funciones. Un ser humano, como ser vivo tiene múltiples funciones y procesos; dependiendo del área del conocimiento, nos ocupamos de alguno en particular. Un citólogo, por ejemplo: podría estudiar las células, un neumólogo el pulmón, un cardiólogo el corazón. Pero existen otras funciones que son producto de la interacción del ser vivo con el ambiente, su familia y la sociedad.

Dentro de la sociedad existen otras áreas del conocimiento que estudian otras formas de intercambio con el ambiente. El lenguaje del individuo y su comportamiento con sus semejantes, son otras características que se estudian desde las ciencias sociales. En efecto, desde la psicología y la

sociología, podemos estudiar otros productos de estos seres vivos, sus comportamientos, sus reacciones, como seres individuales o como comunidades. Con ellos, nos encontramos con múltiples miradas y formas de observar a un ser vivo, pero existe una jerarquía, un orden y unas reglas básicas, que constituyen la propuesta de la Teoría General de los sistemas vivientes. En ella, hay una jerarquía de donde se parte de lo molecular y se puede llegar a lo global, pero existe una interdependencia y un intercambio de información entre los diferentes niveles.

La base del modelo de sistema abierto es la interacción dinámica entre sus componentes. La base del modelo cibernético es el ciclo de retroalimentación en el cual se mantiene el valor deseado, gracias a la retroalimentación. Un sistema abierto consigue tender “activamente” hacia un estado mayor de organización, es decir, pasar de un estado de orden inferior a otro de orden superior, merced a las condiciones del sistema. Un mecanismo de retroalimentación puede alcanzar “reactivamente” un estado de organización superior gracias al “aprendizaje” o sea, a la información administrada al sistema. En el caso de la medicina, tenemos modelos de interacción que son las enfermedades, en las cuales evaluamos los sistemas de interacción por medio de los síntomas y signos que reportan los y las pacientes, y confirmamos con los exámenes de laboratorio, sobre modelos de salud-enfermedad, para definir tratamientos y pronósticos. En el caso de la psicología sistémica, observamos comportamientos y por medio del lenguaje, opiniones y posiciones ante los acontecimientos. Esta característica tan particular de los humanos, nuestro lenguaje, es la que nos permite interactuar como sistemas abiertos con nosotros mismos, nuestra familia, nuestra comunidad y el mundo en general. Somos seres vivos que intercambiamos comportamientos e información psicológica y social; esta interacción entre un ser vivo (biológico), requiere de un sistema que funciona y gasta energía, dentro del cual se encarna una persona con su propia psicología que evoluciona en un ciclo vital que depende de su familia y de su entorno social. Es lo que Engel⁸ denominó el modelo “biopsicosocial”.

8 ENGEL, G. *Clinical Application of the biopsychosocial Model*. En: REISER, D., and ROSEN, D. *Medicine as a human experience*. University Park Press, Baltimore, 1984.

Entonces, como sistemas abiertos, los seres humanos para mantenernos vivos, intercambiamos información con el medio ambiente desde múltiples sistemas, característica básica para continuar con este intercambio. En lo biológico, intercambiamos alimentos, agua, desechos, etc. En lo psicológico, constituimos y desarrollamos una manera de ser en el mundo y de relacionarnos con él; y en lo social, asumimos roles (padre, hijo, hija, juez, jueza, delincuente), que aprendemos en nuestra familia y en nuestro medio social. Desde este modelo, siempre estamos aprendiendo cosas; lo importante es el juicio, la crítica, la consideración por los demás y por el Planeta que tenga cada uno de nosotros. Estos aspectos sólo se pueden saber, si funcionamos con el otro como sistema abierto, es decir, intercambiando información, haciendo preguntas por medio del lenguaje.

Como seres humanos, somos en gran parte, fruto de la información que captamos y obtenemos de nuestros núcleos sociales básicos (la familia, los amigos, el parche y la calle), de nuestros hábitos, destrezas, habilidades y de las oportunidades que nos ofrece la vida, desarrolladas dentro de un ciclo vital. El modelo sistémico centra su trabajo en la influencia del medio ambiente en el desarrollo del individuo, partiendo de su núcleo primordial la familia, su entorno cercano, sus amigos y su barrio, y el acceso a la educación para muchos en Colombia, la “universidad de la vida” o el ejemplo de los “grandes” personajes de la vida política de nuestro país, como los creadores de DMG. Ser sistémico y manejar lo biopsicosocial, implicaría tener en cuenta todos esos aspectos al juzgar a otro ser vivo, fruto de otro sistema de interacciones y de realidades. Como plantea Gergen⁹, nosotros somos el fruto de los ambientes familiares, políticos y sociales en donde crecimos; y muchos pueden considerar como bueno, perfecto lo que están haciendo, porque no tienen autocrítica, no funcionan como sistemas o simplemente no les importa.

9 GERGEN, K. *El yo saturado*. Paidós, Barcelona, 2003.

1.3 EL CICLO DE VIDA Y LA FAMILIA

En la primera mitad del siglo XX, se despertó especial interés por el concepto de ciclo de vida en la sociología y en la psicología. En efecto, Freud propuso las etapas del desarrollo psicosexual; J. Piaget su teoría del desarrollo de la inteligencia, y Eric Erikson un esquema gradual de maduración individual, como una sucesión de cambios en la formación del yo, dentro de un gran plan de crecimiento en ocho etapas, cada una de las cuales surge en un momento específico. Esta propuesta plantea una serie de logros en los cuales se debe aprender y superar retos específicos. Y es por el paso de estas etapas durante la vida, que un individuo, una familia o toda una sociedad, van aprendiendo, tomando decisiones y escribiendo su propia historia.

Toda sociedad tiene un sistema de expectativas sobre conductas que corresponden a cada etapa de la vida, de forma tal que el individuo pasa desde el nacimiento hasta su muerte por un ciclo socialmente regulado, en una sucesión de estatus asociados a la edad y a una serie de derechos, deberes y obligaciones específicos. Ahora, imaginemos un grupo de niños, niñas y adolescente que no siguen este proceso porque no tienen familias funcionales, se saltan etapas y se maduran antes de tiempo; estas son las características de muchos de los jóvenes infractores de nuestra sociedad. No han recibido el ejemplo en actividades como aprender a leer, escribir, socializar en la escuela, tener amigos y aprender valores; por el contrario, han aprendido a ser excluidos, a recibir maltrato, a aguantar inequidades, a ver la impunidad por los medios masivos de televisión. Cada cambio en una de las etapas, como veremos más adelante, implica cambios en el autoconcepto y en el sentido de identidad, porque señalan que asumir nuevos roles sociales y emocionales, requieren de nuevas adaptaciones. Este modelo considera que ciertos eventos del ciclo vital serán quizás traumáticos, si ocurren fuera del período esperado, de la misma manera que los principales estresores serían aquellos eventos que alteran la secuencia y el ritmo de dicho ciclo, como son la muerte prematura de uno de los padres, la llegada tardía o muy temprana de los hijos, la lenta realización profesional, no tener acceso a la educación, a la salud; la miseria, la pobreza absoluta, la violencia, etc.

Para los autores sistémicos, durante estos primeros años de vida, y al compartir la vida con las personas más cercanas de su familia, es como los individuos aprendemos la vida, desarrollamos unos roles y una posición ética y moral sobre nuestro mundo. Por ello, desde los años 50 se planteó una nueva forma de intervención sobre las enfermedades mentales y los problemas sociales. Dicha intervención dejaba lo intrapsíquico a un lado y trabajaba sobre lo relacional y sobre el medio ambiente; no importaba tanto lo que el individuo pensaba o sentía, pues esto era aprendido, lo que se observaba era cómo el individuo interactuaba dentro de una familia, en un grupo social. Allí se observaba cómo actuaba con los demás, de dónde había aprendido tal comportamiento para que lo hiciera y qué pensaba sobre sus propias acciones. Este análisis planteó un cambio radical en la forma de ver el problema, pues se pasó de las intervenciones centradas en el allá y en el entonces (el pasado); a trabajar en el aquí y en el ahora (el presente), intervenciones centradas en la capacidad de aprendizaje y cambio de las personas, es decir, centradas en la búsqueda de recursos y soluciones a los dificultades detectadas, partiendo de la premisa de que el niño aprende de su entorno más cercano, su familia, sus amigos, su barrio. Siguiendo las propuestas de los psicólogos sociales, en algunos casos se deberá desaprender o cambiar estos conceptos porque no son adaptativos¹⁰.

Haley¹¹ publicó su libro *Terapia no convencional* en 1973, en el cual usa el ciclo de la vida familiar para conceptualizar el trabajo clínico de Milton Erikson e introducir además, la idea de que los síntomas individuales representan un estancamiento en los puntos de transición de dicho ciclo, redefiniendo los síntomas como algo interactivo y aprendido en su nicho básico. Aquí comienza a definirse las funciones de la familia en la sociedad contemporánea, como en un ambiente en donde la siguiente generación debe aprender un idioma, una cultura, unas normas y un rol por desempeñar que le debe permitir ser autosuficiente y responsable. En la actualidad, la Terapia Sistémica de familia plantea múltiples formas de intervenciones y técnicas para tratar los problemas psicológicos y sociales, desde la perspectiva del ciclo de vida familiar y las redes sociales.

10 FLIEGEL, S., y KUNZEL, R. *Métodos estándar de la terapia del Comportamiento*. Unión gráfica editores, Bogotá, 1989.

11 HALEY, J. *Terapia no convencional*. Paidós, Buenos Aires, 1998.

Entendemos como un sistema complejo, a un individuo, su núcleo primario (su familia), y una red social en la cual se mueve. Este sistema tiene varias dimensiones que deben tenerse en cuenta y hacen parte de la historia psicosocial.

1.3.1 La dimensión temporal de los sistemas

El tiempo forma parte de la definición interna de toda organización activa, y la actividad, como fenómeno inherente al cambio, sólo ocurre con el tiempo. El tiempo irreversible es desintegrador, en cuanto implica cambiar y abandonar patrones, pero al permanecer irreversible y desintegrador, se transforma en tiempo para recomenzar; este proceso de diferenciación facilita la conexión de nuevas adquisiciones evolutivas, mediante un proceso simultáneo de cambio y constancia.

El paso del tiempo se observa en las estructuras y las funciones de los sistemas; cuando están bien definidas, se observa la adquisición de nuevas habilidades y roles; cuando son inestables y poco definidas, se quedan en procesos de repetición de las mismas. Por tal razón, cuando no se adquieren las funciones básicas de los prerrequisitos, los individuos no pueden continuar su proceso evolutivo que en los humanos, es más cognoscitivo-psicológico que biológico (la edad); este último, imparabile e irreversible. Los procesos de Desarrollo Humano se plantean sobre la adquisición de las funciones mentales. Las estructuras detienen el tiempo de modo reversible y dejan abierto un repertorio restringido de alternativas de selección y de actuación del sistema. Los procesos, por el contrario, están formados por acontecimientos irreversibles y concretos. La educación y la capacitación como proceso, se vuelve fundamental e imprescindible; pensemos entonces, en seres humanos que están enfrentando el mundo, formando sus familias y viviendo, con sólo segundo de primaria incompleto, y “prejuicios” como pensar que hay vivos y bobos, rápidos y lentos. Estas personas quedaron con procesos muy primarios en el modelo evolutivo de construcción de su realidad¹².

12 PIAGET, Jean. *Cuatro estudios de psicología*. Paidós, Buenos Aires, 2000.

1.3.2 Autopoiesis, autorregulación y resiliencia

Para Maturana¹³, la autopoiesis es la capacidad de los sistemas vivientes para desarrollar y mantener su propia organización. En esta forma, se identifican procesos interactivos específicos entre los componentes del sistema, los cuales producen a su vez, el sustrato constitutivo de sí mismos. Estas características hacen autónomo al sistema, determinan sus propias operaciones, son autorreguladas y si fallan en ello, mueren.

La flexibilidad en la adaptación y en la acción, es otro principio básico e inherente a la evolución, tanto a nivel de los componentes como del sistema total, produciendo cambios constantes en los procesos de los seres vivos. Esta capacidad de los sistemas para persistir durante el cambio, es lo que varios autores han llamado *resiliencia*, para referirse a la posibilidad de absorber el cambio cualitativo y mantener la integridad estructural durante el proceso de desarrollo.

La *estabilidad* por el contrario, es la capacidad para volver al estado de equilibrio después de una perturbación transitoria. Esto significa que las familias humanas pueden presentar una metaestabilidad que permite incorporar los factores resilientes.

1.3.3 Epigénesis y desarrollo por etapas

Este término hace referencia a los pasos evolutivos de un ser vivo para llegar a ser. La esencia de la *epigénesis* es la repetición predecible, en tanto que la del aprendizaje y la evolución es el cambio como proceso que se alimenta del azar. En estos procesos, se requiere poca información, mientras que en los procesos de desarrollo, la ausencia o la pérdida de información llevan a graves distorsiones; no obstante, la *epigénesis* no puede empezar a actuar hasta que aparezca un indicador que marque la diferencia con las etapas anteriores.

13 MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Paperback, Boston, 1980.

Tabla 1. Características de las familias como sistema evolutivo

1. La familia mantiene un alto grado de desequilibrio, hacia adentro de ella como en sus relaciones con el ambiente.
2. Su estructura y su funcionamiento se determinan mutuamente y son complementarios.
3. Son sistemas complejos, entendiendo que el grado de complejidad se define por el número de interacciones entre los componentes del sistema, y entre él y su entorno.
4. Están sujetas a las regulaciones dinámicas entre sus componentes estables y gracias a las modificaciones que ellos sufren, las familias como unidad, conservan la capacidad para lograr cambios cualitativos.
5. La evolución implica una sucesión ordenada de transiciones y el principal mecanismo para impulsar tal proceso es la autocatálisis, entendida como la aclaración de reacciones por la presencia de una estructura que en apariencia permanece intacta.
6. El resultado de la evolución es un ajuste progresivo entre la familia y su ambiente físico, social y cultural, con adaptación de cada familia en particular, a un nivel específico del ambiente en una primera fase, y con adaptación del ambiente a la familia en una segunda fase.
7. La resiliencia es alta en situaciones de máximo desequilibrio, cuando hay grandes fluctuaciones y baja estabilidad.

1. La familia mantiene un alto grado de desequilibrio, hacia adentro de ella como en sus relaciones con el ambiente.
2. Su estructura y su funcionamiento se determinan mutuamente y son complementarios.
3. Son sistemas complejos, entendiendo que el grado de complejidad se define por el número de interacciones entre los componentes del sistema, y entre él y su entorno.
4. Están sujetas a las regulaciones dinámicas entre sus componentes estables y gracias a las modificaciones que ellos sufren, las familias como unidad, conservan la capacidad para lograr cambios cualitativos.
5. La evolución implica una sucesión ordenada de transiciones y el principal mecanismo para impulsar tal proceso es la *autocatálisis*, entendida como la aclaración de reacciones por la presencia de una estructura que en apariencia permanece intacta.
6. El resultado de la evolución es un ajuste progresivo entre la familia y su ambiente físico, social y cultural, con adaptación de cada familia en particular, a un nivel específico del ambiente en una primera fase, y con adaptación del ambiente a la familia en una segunda fase.

Con la llegada de la adolescencia, muchos rasgos de la personalidad que estaban dormidos, aparecen por ser *epigenéticos*. En el caso de familias disfuncionales cuyos padres la abandonaron, la llegada de estos rasgos en su hijo o hija constituyen para la madre, una crisis más que debe superar. En la práctica diaria, vemos que el hijo se parece cada vez más al padre ausente; y éste, sin saber por qué tiene que pagar la cuenta pendiente de su progenitor, aumenta el nivel de agresividad en la familia, al revivir duelos no resueltos de los propios padres.

El ciclo de vida familiar no es lineal, hay una superposición de las tareas evolutivas de cada generación. Podría pensarse que los eventos evolutivos de una generación “causan” los de la otra, es decir, la generatividad de los adultos causaría la gestación de sus hijos e hijas, y la adolescencia de los hijos e hijas, la tormenta de la vida de los padres. No obstante, dentro de una visión *ecosistémica* y circular, se plantea una relación de reciprocidad y de complementariedad entre las generaciones cuyos ciclos de vida de los individuos, son los hilos con los cuales se teje el contexto familiar que a su vez, le da forma a los cambios del curso de la vida individual.

La familia, como todos los sistemas sociales, intenta mantener un funcionamiento balanceado, usando sus capacidades para enfrentar sus demandas o exigencias, conforme con los significados que la familia le atribuye a dichas demandas y capacidades.

La fase de ajuste denota un período relativamente estable, durante el cual, sólo se presentan cambios menores, como un intento de la familia por afrontar las demandas con las capacidades existentes, dentro de patrones de interacción que son predecibles y estables. La crisis o estado de desequilibrio surge cuando la naturaleza o el número de demandas exceden las capacidades existentes.

Tabla 2. Etapas del ciclo de vida familiar

Etapas	Procesos emocionales de transición: principios claves	Cambios de segundo orden requeridos para el progresos en el desarrollo
Conformación de la pareja (sin hijos)	Compromiso con el nuevo sistema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación sistema marital 2. Ajustes en las relaciones con la familia extensa y los amigos y amigas del cónyuge o la cónyuge

Etapas	Procesos emocionales de transición: principios claves	Cambios de segundo orden requeridos para el progresos en el desarrollo
Familia con hijos pequeños (hijo mayor de 0 – 5 años)	Aceptación de los nuevos miembros dentro del sistema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajuste marital para abrir espacio a los hijos y las hijas 2. Asunción de los roles de padres 3. Ajustes con la familia extensa para incluir los roles de los padres y los abuelos
Familias con hijos e hijas adolescentes (hijo mayor de 13 a 18 años)	Consolidación de la relación con los sistemas escolar y social más amplio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambios en la relación parental para permitir la movilidad del adolescente dentro y fuera del sistema 2. Reenfoque de la vida marital y de la vida personal de los padres 3. Cambios ocasionados por dificultad de la generación de los abuelos
Salida de los hijos e hijas del hogar (hijo mayor de 19 a 30 años)	Aceptación de los múltiples ingresos y salidas de los miembros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Renegociación del sistema marital como díada 2. Desarrollo de la relación adulto – adulto entre padres e hijos o hijas 3. Ajustes para incluir la familia política

Durante **la fase de adaptación**, la familia intenta restaurar el equilibrio, adquiriendo nuevos recursos, desarrollando nuevas conductas de afrontamiento, reduciendo las demandas y cambiando su visión de la situación.

Estos recursos familiares pueden ser alterados por múltiples tensiones y crisis, y constituyen una de las dimensiones más estudiadas por los investigadores del funcionamiento familiar. Se identifican principalmente, dos tipos de recursos familiares: La *Cohesión*, entendida como el vínculo de unión que se mantiene en la vida familiar, gracias a la confianza, el aprecio, el apoyo, la integración y el respeto a la individualidad. La *Adaptabilidad*, concebida como la capacidad de la familia para afrontar y superar los obstáculos que amenazan su subsistencia.

En este sentido, la familia cumple una función de aprendizaje y enseñanza de los roles y funciones de la comunidad para poder ser autónoma y activa en la sociedad. Ahora bien, imaginemos las numerosas personas que por ausencia de alguna figura parental o por crisis de la familia en cualquier nivel, tienen estas experiencias en forma inadecuada o patológica. Me estoy refiriendo a los niños o niñas criados en familias de drogadictos, ladrones, alcohólicos o en familias “ausentes” en las cuales, la madre o el padre están siempre trabajando por fuera, en la “lucha por la vida”, y se ven y hablan muy poco con sus hijos e hijas. Estos niños y niñas son un nuevo grupo de crecimiento, son “niños de las calles”, porque aunque no viven en ellas, permanecen la mayor parte del tiempo con sus amigos y gente extraña, y es de ellos que aprenden hábitos, habilidades y destrezas, tales como robar, mentir, no ir al colegio, las cuales pueden convertirse en antivalores y no logran culminar el gran objetivo de la familia de formar e integrar la siguiente generación en una cultura. Es aquí, donde se debe centrar todas las fuerzas y recursos en los tratamientos de estos jóvenes que van a constituir la siguiente generación.

Como plantea el pensamiento sistémico, hay “estilos familiares” que son muy excluyentes, patológicos, las personas no aprenden lo básico y en ocasiones, repiten situaciones familiares (alcoholismo, robo, violencia intrafamiliar), pensando que éstas imágenes aprendidas en la infancia son las adecuadas. En estos casos, es cuando las intervenciones psicosociales llevan a *redimir* situaciones que se ven como normales y se

cronifican en nuevas posibilidades, mediante el desarrollo de las habilidades para vivir y la redefinición de las realidades y prioridades personales.

1. 4 LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DEL CICLO DE VIDA

La adolescencia es un paso entre la infancia y la edad adulta. Con frecuencia y en forma errada, se dice que el adolescente “es a la vez un niño y un adulto”, cuando ya no es un niño y todavía no es un adulto. Esta doble percepción, pérdida de la infancia por una parte y búsqueda del estado adulto estable por la otra, constituye la esencia misma del proceso psíquico que padece el adolescente. Las teorizaciones sobre la adolescencia se centran en cuatro modelos principales: 1.) el modelo fisiológico con la crisis puberal, los reajustes somáticos consecuentes, la emergencia de la madurez genital y las tensiones que resultan. 2.) El modelo sistémico que destaca el papel esencial del entorno en la evolución del adolescente: el lugar de la cultura reservado a la adolescencia, el espacio que cada subgrupo social le deja, y por último, las relaciones del adolescente y sus padres como elementos determinantes. 3.) El modelo psicoanalítico que explica los reajustes identificatorios, los cambios en los lazos con los objetos edípicos y la integración de la personalidad. 4.) Los modelos cognitivo y educativo que enfrentan las profundas modificaciones que implica el desarrollo intelectual del individuo¹⁴.

Para Erikson¹⁵, el adolescente sufre una crisis de identidad y reacciona de acuerdo con experiencias previas de identidad que ha tenido en su infancia. “Si el primer estadio le ha legado a la crisis de identidad, una importante necesidad de confianza en sí mismo y en los demás, entonces el adolescente buscará con fervor los hombres y las ideas que pueda abordar su fe...”. Desde esta perspectiva, se definen varios tipos de adolescentes: aquel que busca un ideal; el voluntarioso, el que funciona en la ilusión y la imaginación, el que busca un trabajo apasionante, el ideólogo.

14 MARCELLI, D., y BRANCONNIER, A. *Manual de psicopatología del adolescente*. Masson, Barcelona 1986.

15 ERIKSON, Erik. *Ciclo de la vida*. Capítulo 3. En: DI CAPRIO, N. *Teorías de la personalidad*. Interamericana, México, 1978.

La característica fundamental de este período es la participación del adolescente en un grupo de compañeros o compañeras (pares), o su inserción en una banda o pandilla. Las relaciones establecidas entre adolescentes y sus compañeros o compañeras, más allá de sus consecuencias sociológicas, tienen un efecto psicológico interesante, debido a la sensación de poder y seguridad por andar en grupo. Winnicott¹⁶ plantea cómo el grupo puede dar la sensación de ser más poderosas a las personas que se sienten débiles, es decir, las personas más débiles se sobreactúan dentro del grupo para causar admiración y así autoafirmarse. Estos adolescentes que se sobreactúan para llamar la atención del grupo, son quienes más necesitan de intervención psicoterapéutica, porque dentro de la propuesta de Winnicott, son los que menor relación tienen con el padre o su imagen, y tratan de llamar la atención del grupo con comportamientos extremos. Estos jóvenes no tienen autocuidado, autocrítica, no miden el peligro, sólo piensan en sobresalir en el grupo a cualquier costo.

Durante esta etapa de la vida, ocurre un cambio cognitivo fundamental de comportamiento, porque la forma de ver la vida va cambiando. Piaget¹⁷, ha descrito la aparición de una nueva forma de inteligencia, la inteligencia operatoria formal, cuya estructura surge entre los 12 y los 13 años. Esta nueva inteligencia, es necesaria para que el adolescente pueda integrar las modificaciones corporales, afectivas y relacionales que ocurren a su alrededor. En la teoría cognitiva de Piaget, este estadio corresponde a una estructura de “grupo combinatorio”. El adolescente puede razonar con hipótesis, estudiar el conjunto de los casos posibles y considerar lo real como un simple caso particular. En este momento, la relación con el mundo se transforma rotundamente: la inteligencia cambia y se localiza en un plano entre lo posible y lo real, y se desarrolla el lenguaje verbal, originando el desarrollo del pensamiento lógico. Por supuesto que este proceso ocurre en las mejores condiciones dentro de un contexto educativo; desafortunadamente, cuando se inicia este proceso, muchos de nuestros niños, niñas y adolescentes se encuentran desescolarizados, jugando maquinitas en forma compulsiva o hablando por la Internet. Estudios llevados a cabo en diferentes países del Mundo, demuestran la dificultad que en general, cada vez menos personas en el mundo llegarán a este estadio propuesto por Piaget, con las consecuencias ya descritas.

16 WINNICOTT, D. W. *Deprivación y Delincuencia*. Paidós, Buenos Aires, 1996.

17 PIAGET. Ob. Cit.

1.5 LA RED SOCIAL COMO ALTERNATIVA DE DESARROLLO HUMANO

Cuando la propia familia se queda corta en cumplir sus funciones o se encuentra en crisis como institución, tal como lo plantea Sluzki¹⁸, se debe ver a cada miembro de una familia, como un recurso para apelar a él, durante la crisis. Desde la sociología, los procesos de marginalización que genera el desempleo, la patología económica y la patología social (miseria, pobreza), llevan a la crisis de las sociedades actuales con el rompimiento del tejido social. Por tal razón, debemos pensar en el individuo como una persona que cuenta con una red social personal, y para ello se propone dibujar su “eco mapa”, con el cual pretende buscar los recursos que las personas tienen.

Este es uno de los cambios más significativos de los modelos biopsicosociales, en los cuales se pone más énfasis en los recursos disponibles, y en la posibilidad de usarlos.

Dabas¹⁹, propone pensar en términos de red para ayudar a restaurar nuestra propia trama social dañada y de esta forma, crear nuevos dispositivos e instituciones que nos permitan elaborar nuestros miedos y ayudar a los demás a hacerlo. Para tal fin, parte de nuestra realidad latinoamericana en la cual, las cosas se complican y se magnifican por:

1.5.1 La desafiliación

No existen posibilidades de inserción en la red social, las personas persisten marginadas por generaciones, como lo muestran los estudios realizados con habitantes de la calle en Bogotá. En efecto, hay personas que llevan varias generaciones en la calle y para ellas esto es una situación normal, de la cual nunca han pensado en salir ni en incluirse socialmente.

18 SLUZKI, Carlos. *La terapia en red: la frontera de la terapia sistémica*. Paidós, Buenos Aires, 2003.

19 DABAS, E. *Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós, Barcelona, 1993.

1.5.2 La gestión de los riesgos sociales

Cuando las personas que trabajan sobre estos temas, no están implicados directamente y los beneficiarios asumen una actitud pasiva que no les permite apersonarse de su situación.

1.5.3 El desempoderamiento

No existe un concepto de proceso y manejo de las situaciones de la sociedad en el cual una gran mayoría se encuentra ausente y asume las decisiones de unos pocos. Este fenómeno se entiende como un desprendimiento, una pérdida de fe y esperanza en las instituciones al no ver logros y progresos personales. Es necesario enseñar a las nuevas generaciones a participar dentro de este proceso.

Todo lo cual lleva a cambiar un estilo de intervención paternalista y sobreprotectora del Estado, para ser reemplazada por instituciones más amplias y despersonalizadas, lo cual empeora la situación en vez de mejorarla. El concepto de red social implicaría un proceso constante de autorreflexión, autocrítica, no de autodestrucción que permita la construcción permanente individual y colectiva, dentro de un sistema abierto, por medio del cual el intercambio de información, la participación activa entre los diferentes integrantes de diferentes grupos, posibilite la potenciación de los recursos que cada uno tiene, partiendo de la unidad biopsicosociocultural del hombre, de los sistemas auto organizadores y las propuestas alternativas, desde la construcción social.

Como planteó Pakman: “Las intervenciones sociales de algún modo llegan tarde a la red, en el sentido de que ésta ya está formada”. El operador u operadora, desde que interviene, deja de ser ajeno al sistema porque incluye sus propias limitaciones y problemas; por tal razón, para ser integral debe tener en cuenta los siguientes parámetros enumerados en la tabla tres.

Tabla 3. Parámetros intervención en red balanceada

Parámetro	Definición
Pragmático	Toda construcción de la realidad es pertinente tanto si posibilita una acción eficaz, como si genera una diferencia observable en el actuar de un sujeto, un grupo o una comunidad respecto de las interacciones anteriores.
Ético	En el caso de las personas, implica un respeto por la subjetividad; y en el caso de los organismos vivientes, un respeto por la ecología.
Estético	Tiene en cuenta los sentimientos del otro, en relación con las sensaciones de malestar y las de bienestar en el núcleo considerado problemático, sabiendo que en este movimiento, está la motivación para cambiar al individuo.
Transversalidad	Tiende a realizarse cuando se efectúa una comunicación máxima entre los diferentes participantes, permitiendo el empoderamiento y la conservación de la autonomía.

*Adaptado de: VON FOERSTER, H. M.
Las semillas de la cibernética. Gedisa, Madrid, 1996.*

Los aspectos mencionados en la tabla anterior, son básicos en las intervenciones psicosociales, porque implican realizar unos acuerdos y definir qué se va a realizar como intervención, para lograr la participación activa, unos acuerdos y su ejecución. Pakman sostiene que las intervenciones psicosociales no son un borrón y cuenta nueva, sino que se debe definir para qué se realiza una intervención. En esta definición, todos los implicados deben participar en forma activa o por lo menos, tener claridad sobre las decisiones que se hayan tomado. La participación en la decisión, permite mantener la autonomía y la independencia de los y las participantes, y es fundamental si queremos evitar al máximo, la dependencia y la caridad de las instituciones. En consecuencia, se puede generar una historia común, una narrativa compartida por todos los y las participantes.

Ap

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Elabore un mapa conceptual en donde se observe cuáles son los aspectos que pueden considerarse como los componentes principales del Modelo sistémico (respuesta después del Glosario, página 168).

Ae

AUTOEVALUACIÓN

Ramiro de 15 años de edad, al observar la precaria situación económica de su madre y la reciente muerte de su padre, decide aceptar el pago de \$5.000.000 que le ofrecen varios vecinos de la localidad de ciudad Bolívar en Bogotá, por matar a Rodolfo, reconocido expendedor de estupefacientes en las escuelas de esa localidad y quien además, tiene varias condenas relacionadas con hurto y narcotráfico. Es así como recibe un revólver SW 38, y el 17 de julio de 2008, cuando Rodolfo transitaba por una calle de la mencionada localidad, le disparó varias veces y le causó la muerte en el instante. Acto seguido y asustado, se refugia en su hogar, a donde horas más tarde llegan dos hermanos del fallecido que en forma arbitraria ingresan y le disparan varias veces, y lo dejan gravemente herido. Estos sujetos son capturados por la policía y son procesados como adultos. Trasladado al centro asistencial, Ramiro recibe atención médica, y logra salvar su vida, pero los galenos reportan que el adolescente ha perdido la movilidad de sus miembros inferiores en forma permanente, y advierten que deben inmovilizarle provisionalmente sus brazos por seis meses. La Fiscalía inicia investigación y, 15 días después de la fecha de los hechos, ante Juez Penal para Adolescentes con función de control de Garantías, solicita orden de captura en contra de Ramiro. Iniciada la audiencia, la Fiscal delegada para el SRPA, señala que la gravedad de los hechos amerita que se expida la orden, pues se trata de un caso de sicariato y el joven ya fue dado de alta por los médicos que lo atendieron, razón por la cual, la Fiscalía tiene suficientes elementos de juicio para pedir después

Ae

su internamiento preventivo. Presenta registro civil de nacimiento del adolescente para acreditar su edad, copia del protocolo de necropsia de Rodolfo y copia de cinco entrevistas con testigos presenciales de los hechos. Acude también, la Defensora de Familia que indica que el ICBF, inició actuación para la verificación y restablecimiento de derechos, tan pronto el director del hospital donde atendieron a Ramiro les informó de su situación. Señala que efectivamente, el adolescente fue dado de alta, porque los médicos consideraron que su recuperación podía darse en su hogar, pero que sus piernas quedaron permanentemente sin su movilidad natural y sus brazos deben estar inmovilizados por seis meses. Agrega que en el trámite administrativo que adelanta, se estableció que Ramiro no estaba estudiando, proviene de una familia desplazada, tiene dos hermanas de 13 y 14 años y un hermano de 18 años. Cuenta con el apoyo de su madre, y su padre falleció recientemente en un accidente de tránsito. Por último, destaca las dificultades que han tenido para llegar al sitio donde se encuentra Ramiro, porque la comunidad manifiesta que no permitirá que se lo lleven, porque le hizo un “favor” al matar a Rodolfo. Presenta informe al respecto.

- Como Juez con función de control de Garantías, ¿qué peso en su decisión tendrían las variables psicosociales, ser desplazado, hermano mayor, estar desescolarizado, quedar parapléjico?
- Desde la propuesta de etapas del ciclo vital, ¿qué situaciones particulares de Ramiro tendría en cuenta?
- Desde el Modelo de las Redes sociales, ¿qué instituciones convocaría? De su situación actual, ¿qué evaluaría en Ramiro?

Unidad 2

EL MODELO DE LA OCUPACIÓN HUMANA

Og

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD

Identificar los fundamentos del Modelo de la Ocupación Humana y a partir de las habilidades básicas cotidianas, el autocuidado y la atención, saber cómo se desarrollan hábitos con las actividades diarias hasta llegar a tener un rol definido y unas destrezas que permitan asumir diferentes roles en la sociedad.

Oe

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD

- Reconocer que el estilo de vida va apareciendo desde la necesidad de hacer cosas y solucionar problemas.
- Demostrar que mediante las repeticiones, la práctica, el ejercicio y el juego, el ser humano aprende, se ejercita y domina diversas actividades.
- Distinguir los elementos que conforman el Modelo de la Ocupación humana.
- Identificar el concepto de discapacidad y la forma de intervenirlo.

Yo diría que aquello de lo que hay que hacerse cargo al educar, es de crear un espacio de convivencia con el niño, en el que él sea tan legítimo como el maestro o la maestra. El niño se transformará en su convivencia conmigo, según la legitimidad que yo le dé a su convivir conmigo. Sí soy intransigente, el niño aprenderá a ser intransigente; sí soy generoso, el niño aprenderá a ser generoso; sí soy cuidadoso en lo que hago, el niño aprenderá a ser cuidadoso en su quehacer; sí soy chabacano el niño aprenderá a ser chabacano. Y esto lo aprenderá no como algo externo sino como un modo de ser en el vivir. No es el ejemplo como un quehacer ajeno, lo que educa, sino que la participación en el quehacer que se aprende. El niño danza con el educador en el vivir. Sí un niño al salir del colegio es un niño agresivo y peleador, quiere decir que ha vivido en un espacio en el cual la agresividad y la pelea son legítimas. Eso no quiere decir que el profesor ha estado diciendo que es legítimo pelear o ser agresivo, basta con que en el espacio de vivir que él o ella configura en todas sus sutilezas sea legítima la pelea o la agresión. En términos generales podemos decir que uno aprende en el mundo que uno vive con el otro²⁰.

Ya ocupación humana se refiere a ejecutar el trabajo, el juego o las actividades de la vida cotidiana dentro de un contexto temporal, físico o sociocultural que caracteriza gran parte de la vida humana. Estas rutinas y hábitos constituyen la parte más compleja del ser humano y son el fruto de un proceso de maduración, crecimiento y aprendizaje que se inicia en el hogar durante los primeros años, continúa después en la escuela, en el colegio y por el resto de la vida, porque como seres humanos, nos vamos adaptando y modificando de acuerdo con los cambios físicos del proceso de envejecimiento, los accidentes, las enfermedades y el ambiente. Este proceso se va especializando y pasa por diferentes niveles, durante los cuales se desarrollan rutinas, hábitos y destrezas que constituyen las profesiones y el sentido propio de la identidad para cada individuo. Por ejemplo: recordemos el proceso que debimos cumplir para llegar a ser profesionales en un área, y los cambios que hemos debido hacer para mantenernos en la misma.

20 MATURANA, Humberto. *El Sentido de lo Humano*. 11 ed. Océano, Barcelona, 2002.

CONCEPTOS BÁSICOS DEL MODELO DE LA OCUPACIÓN HUMANA

2.1 LA NECESIDAD DE HACER COSAS

Las actividades de la vida diaria son algo característico de los humanos, y constituyen las tareas vitales típicas y necesarias para el cuidado de sí mismo y el automantenimiento, tales como el aseo, el baño, la alimentación, la limpieza de la casa y la lavandería. Desde estas rutinas de autocuidado, los seres humanos comenzamos a especializar nuestras actividades para dejar de ser animales que sólo cazan y sobreviven. Este aprendizaje se inicia en el hogar con nuestros padres que nos lo enseñan, y lo interiorizamos para incorporarlo a nuestra vida. Imaginemos por ejemplo: unos niños, niñas y adolescentes que no tiene la presencia de su “mediador natural”, el adulto significativo²¹. Pues, no arreglan su cuarto, no hacen tareas, no se bañan, no desarrollan la necesidad de hacer las cosas, adquieren la ley del menor esfuerzo, lo fácil, “dejar así”.

Esta situación aparentemente tan trivial, el orden de su cuarto y el ABC (actividades básicas cotidianas), que se adquirieron o no se mantuvieron en el tiempo, tendrá unas consecuencias gravísimas en el proceso de desarrollo humano y la autonomía de estas personas. Por ahora, baste decir que la capacidad para solucionar y trascender dificultades, no tendrá un terreno dónde crecer y desarrollarse. Aquí, nuevamente el Modelo Sistemico está presente y como plantea Watzlawick²²: “es imposible no comunicarse”, este aprendiz no aprende el comportamiento adecuado sino cualquier otro, por ejemplo: “la ley del menor esfuerzo”, esconder la ropa, no tender la toalla.

En un principio, aprender es difícil, pero después de la práctica frecuente y el juego, se vuelve un hábito, una habilidad. Quienes carecen del mediador natural, son personas que van quedando con malos hábitos y se pueden quedar así. Por este motivo, para muchos pedagogos y personas que trabajan en educación, el secreto está como lo plantea Feuerstein,

21 FEUERSTEIN, Reuven and RAND, Yaacov. *Don't accept me as I Am. Helping Retarded Performers Excel*. Rev. Skylight, Los Ángeles, 1997.

22 WATZLAWICK, P. *El lenguaje del cambio*. Herder, Barcelona, 1989.

en buscar siempre que las personas den el máximo, busquen su excelencia. Y esto debe ser enseñado, practicado, corregido y premiado en los ambientes donde las personas se desarrollan. Porque al seguir ese impulso de aprender que tiene el ser humano, que debe ser canalizado para aprender y hacer las cosas adecuadas, se logra uno de los principios fundamentales que planteó Don Bosco²³, el padre de la “Pedagogía Preventiva”: a los niños y niñas se les debe enseñar y crear buenos hábitos desde muy pequeños, manejando el tiempo libre de una forma preventiva en el recreo y en la calle, para enseñarles valores, habilidades y destrezas, y para vivir la vida con buenos hábitos, cumplimiento y exactitud.

2.2 EL JUEGO

Se trata de actividades que se llevan a cabo por el propio gusto. Por ejemplo: explorar, imaginar, celebrar, participar en deportes y cultivar pasatiempos. La importancia del juego fue descrita por Piaget²⁴, que en su modelo constructivista, muestra cómo la información se asimila y luego se acomoda en el cerebro humano, gracias al juego que permite repetir actividades, hasta que el niño o niña las domine y pueda pasar al siguiente nivel. Recordemos los juegos transitorios de nuestros hijos e hijas en sus primeros años de vida; en una época, les gustaba tocar flauta y patinar, pero después de cierto tiempo, no volvieron a hacerlo, porque no estaban haciendo un proceso de asimilación y acomodación del conocimiento.

Frostig²⁵ por su parte, considera que el niño aprende por medio del movimiento, de la práctica de los deportes y de seguir instrucciones. Todas estas actividades se van volviendo hábitos que con el tiempo se constituyen en habilidades. Siguiendo las etapas del desarrollo durante **la fase sensoria motriz** que va de los 18 a los 24 meses de vida, los niños se exploran a sí mismos y al mundo que los rodea. Por medio del tacto, van reconociendo a mamá y empiezan a identificar los rasgos de su entorno, toman conciencia de sí mismos, aprenden a cambiar de posición a su cuerpo, aprenden a asir, sostener y dejar caer. Esta educación sobre el movimiento

23 BRAIDO, Pietro. *Prevenir, no Reprimir. El sistema educativo de Don Bosco*. Librería Salesiana. Roma, 2003.

24 PIAGET. *Seis estudios de psicología*. Paidós. Madrid, 1996.

25 FROSTIG, Marianne. *Educación del movimiento*. Buenos Aires, 1989.

permitirá que se desarrolle el lenguaje. Los movimientos de cualquier tipo, ayudar a desarrollar la coordinación, los ritmos, la flexibilidad, la velocidad, la agilidad, el equilibrio, la fuerza y la resistencia. Todos estos elementos permiten que en el niño desarrolle su conciencia corporal. Cuando un niño, niña o adolescente no desarrolla su imagen corporal, realiza dibujos defectuosos del cuerpo porque tiene alteraciones en la percepción visual, que repercute en su esquema corporal. Además, esta persona se sienta en forma incorrecta, adopta malas posturas al sentarse y con el tiempo, presentará problemas de lateralidad y de direccionalidad, es decir, necesitará tratamiento en educación del movimiento. Este trabajo debe ser realizado por terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas.

Las capacidades que se desarrollan durante la primera fase de la infancia (fase sensorio-motriz), que incluye conciencia del ambiente, capacidad para moverse y capacidad para manejar y dominar objetos, constituyen la base del posterior desarrollo integral de los niños. **El movimiento creativo** se ocupa de todos estos aspectos del desarrollo, en el cual la creatividad juega un papel muy importante porque permite la planificación del movimiento. La imaginación transforma los impulsos y las percepciones en planes, movimientos y acciones. Según los estudios rusos, el planeamiento del movimiento y la imaginación pueden enseñarse, pero el movimiento creativo es el medio más efectivo, porque involucra secuencias y el empleo de la imaginación.

El movimiento creativo se basa en los movimientos naturales de los niños: saltar, brincar, rodar, trepar, etc. En consecuencia, se debe dar amplias oportunidades para ser activos para mejorar las habilidades de movimiento y usar el cuerpo con libertad, como medio de autoexpresión. En esta forma, nace la danza moderna educacional. Mientras realiza este juego, es importante que el menor sea consciente de su cuerpo y del espacio, mediante las modificaciones del movimiento.

El movimiento creativo es entonces, de un valor múltiple porque puede contribuir al desarrollo de una conciencia simultánea del propio ser del ambiente y promoviendo la imaginación, integra niveles de conciencia, percepción, memoria, sentimiento, pensamiento y acción. Esta autorregulación por medio del movimiento y la capacitación corporales, son la

base para la disciplina mental. Muchos problemas de lateralidad y de relación espacio temporal, se inician ante la falta de movimiento creativo.

Muchos niños tienen dificultad para seguir las instrucciones que reciben, especialmente cuando no se les imparte individualmente sino en grupo. Estos errores a veces se deben a dificultades de concentración, a la imposibilidad de mantener la atención, y se contrarrestan, enseñando a seguir directivas como parte de la educación natural del movimiento. Con el juego y el movimiento, los niños pueden aprender debidamente las palabras que denotan puntos del tiempo y el espacio o la relación entre puntos del tiempo y el espacio. Por ejemplo: alrededor, de costado, atrás, adelante, intersección, antes, después, en medio.

Por tal motivo, es muy importante el tiempo y la práctica que se dedican al aprendizaje, al juego en los recreos, a la clase de educación física y a la de gimnasia. En mi opinión, este es uno de los problemas más severos de la actual educación de medio tiempo, semestralizada, en la cual se dan muchos datos, es totalmente teórica, pero no tiene espacio ni tiempo para el juego y el movimiento creativo, elementos fundamentales del aprendizaje.

En los primeros años, el juego tiene otras funciones aún más importantes: la maduración del sistema nervioso central y su coordinación e integración con el ambiente. Como plantea Llinás²⁶, “la repetición y la práctica no son las únicas maneras que tiene el sistema nervioso de modificarse. Las propiedades funcionales del cuerpo, de hecho las propiedades y eventos del mundo externo pueden incorporarse como simple ensayo. Es fácil adivinar que este aprendizaje depende del contexto interno prevalente en el momento, del Estatus emocional particular”. De nuevo, se insiste en que el ambiente es fundamental para realizar el aprendizaje, porque si la persona no se siente a gusto, no podrá aprender en forma adecuada. Esta circunstancia es determinante para los “ambientes reparadores” en donde muchas veces, los jóvenes se sienten más maltratados que en el proceso de recuperación.

26 LLINÁS, Rodolfo. *El Cerebro y el Mito del Yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano*. Norma – Vitral. Bogotá, 2003.

Una vez que la persona haya aprendido sobre hábitos y rutinas, puede desarrollar una serie de actividades que denominamos trabajo. El trabajo se refiere a actividades remuneradas y no remuneradas que proporcionan servicios o comodidad a otros, como ideas, conocimiento, ayuda, compartir información, entretenimiento, objetos utilitarios o artísticos y protección. El trabajo cimienta el orgullo y la identidad para relacionarme, participar y servir en el mundo, como dirían algunos. Otros por el contrario, ven el trabajo como la forma de tener poder, enriquecerse, cobrársela al mundo. Independiente del significado subjetivo, cualquier trabajo implica un proceso de aprendizaje, un tiempo de entrenamiento y el desarrollo de unas destrezas particulares. Luego hay necesidad de adquirir experiencias y ser bueno en lo que hace, lo cual implica más tiempo, más proceso y dedicación.

En consecuencia, nos vemos movidos a ocupar el tiempo con las cosas que hacemos. Este hacer se despliega y nos lleva hacia adelante, marcando el paso del tiempo y dando forma a la naturaleza de las cosas en el momento siguiente. Por lo tanto, nuestras ocupaciones no sólo llenan y marcan el tiempo, sino que también dan forma al curso de nuestra vida. La cultura es el medio que permite a los seres humanos, dar sentido a su actividad. La cultura genera una gama completa de cosas para hacer y darles forma y significado.

Los contextos sociales, físicos y culturales plantean condiciones que invitan, dan forma e informan nuestro quehacer. Una vez un niño o niña se encuentra adaptado a su ambiente y con sus amigos, quiere participar y se integra, utilizando habilidades sociales básicas, destrezas y capacidad de aprendizaje. En el caso de las personas que trabajamos en rehabilitación, observamos que los y las jóvenes están perdiendo la pasión, la constancia y la esperanza, además, carecen de sueños; no se esfuerzan por obtener lo que quieren, todo lo quieren rápido, como en un “nuevo juego de computador”; la constancia, aprender bien, el proceso de asimilación y acomodación, no existen ni les importa. Estamos viviendo en una cultura de “vivos y bobos”, de “rápidos y lentos”. Una cultura tropical en la cual, todo se resume en “no dar papaya”. Esto muestra la necesidad de poner más énfasis en los valores, en lo trascendente del ser humano, los principios fundamentales, así como generar una cultura de cumplimiento, responsabilidad y honestidad que

comience con los (grandes), personajes de nuestra Patria, que para muchos jóvenes son los paradigmas para copiar.

Kielhofner²⁷, desarrolla la teoría de la Ocupación Humana como un modelo conceptual en evolución que se traduce en una tecnología específica para la práctica, y que pretende:

- Explicar la organización y la función de aquellos aspectos de la Ocupación Humana sobre los cuales se enfoca el modelo.
- Conceptualizar lo que sucede cuando surgen problemas, dado que es en el área de la discapacidad en donde aparece la Terapia ocupacional (TO)
- Explica cómo la TO permite a las personas participar en ocupaciones que les proporcionan significado y satisfacción, y apoyan su bienestar físico y emocional.
- Desarrolla una tecnología que ayuda a los terapeutas a relacionar la teoría con la práctica, proporcionando herramientas, procedimientos y ejemplos específicos.

El Modelo de la Ocupación Humana (MOHO), se ocupa de prestar cuidadosa atención a los valores, los deseos, intereses y autoconceptos de los y las pacientes. Muchos de estos problemas vividos, se ubican en su relación con el medio ambiente, en todas las cosas, desde las barreras físicas a las actitudes estigmatizantes de las personas, hasta la discriminación rotunda. Es decir, es un modelo que parte de la autopercepción y la motivación individual para lograr el desarrollo, no trata de realizar un proceso masivo de desarrollo.

Como plantea Bronfenbrenner²⁸, el desarrollo infantil transcurre en entornos naturales, mientras los niños y niñas actúan con adultos de su contexto, durante unos períodos más o menos prolongados. En estos contextos denominados naturales, es donde empiezan y se desarrollan los problemas porque se aprenden malos hábitos, no se desarrollan habilidades ni se aprende lo básico, lo cual puede generar una discapacidad

27 KIELHOFNER, G. *Terapia Ocupacional – Modelo de la Ocupación Humana*. 2 ed. Williams and Wilkins, Baltimore, 2004.

28 BRONFENBRENNER, U. *La Ecología del Desarrollo Humano*, Paidós – Transiciones, Barcelona, 1987.

cognitiva, en un infractor de la ley o en un fármaco dependiente, porque muchos niños y niñas cuando empiezan a tener dificultades en el aprendizaje (discapacidades), como consecuencia de hábitos inadecuados, toman una decisión personal en la cual prefieren ser “los malos” y no los “bobos” del curso. Esta decisión impulsiva y no meditada, marcará el resto de su vida. En este caso, el MOHO puede realizar una intervención precoz y eficaz para lograr un desarrollo humano adecuado.

2.3 MOTIVOS, PATRONES Y DESEMPEÑO DE LA OCUPACIÓN

El primer aspecto del MOHO, es entender cómo *las personas son motivadas hacia la ocupación de elegir y realizar las cosas que llenan sus vidas y deciden hacerlas*. Esta inclinación comienza temprano, en la infancia, porque nosotros poseemos habilidades innatas que vamos desarrollando en forma espontánea; la gran diferencia se encuentra en aprender a solucionar las dificultades, a desarrollar la constancia y la capacidad de aprender.

Tabla 3. Habilidades adaptativas

Tipo de habilidad	Descripción habilidad
Habilidad perceptivo-motora	Puede recibir, integrar y organizar estímulos sensoriales para sí y para su ambiente.
Habilidad cognitiva	Percibe, representa y organiza objetos y/o personas, y su relación con asuntos considerados apropiados por su grupo cultural.
Habilidad de manejo de objetos	Escoge y selecciona objetos y/o personas apropiados para su adaptación social.
Habilidad de auto identidad	Identifica su cuerpo físico autónomo y aceptable dentro de un espacio. Además, reconoce su entorno por medio de su propio conocimiento.

Habilidad de integración grupal	Puede ser un miembro activo y productivo en diversos grupos primarios. Acepta roles, toma decisiones, produce comunicación adecuada y reconoce normas sociales.
Habilidad de identificación sexual	Es capaz de tener un rol sexual definido.

Adaptado de: SPACKMAN, S. Terapia Ocupacional. Panamericana, Buenos Aires, 2006.

Este es uno de los puntos básicos del modelo que plantea que las personas desarrollan habilidades en forma progresiva, a partir de unas habilidades básicas. Es decir, cada individuo tiene unas habilidades, pero puede construir otras, pues se trata de un modelo evolutivo y progresivo (tabla 4).

El segundo fenómeno evaluado es *el patrón recurrente del hacer* que forma la vida cotidiana. Las personas se comportan de una manera formal día tras día, siguen patrones similares de uso del tiempo, hacen las cosas de un modo muy similar a como las hicieron antes. Este patrón se desarrolla en la cotidianeidad de ir a la escuela, al colegio, en el hábito de hacer las tareas, de estudiar, de compartir y socializar con sus compañeros; este es uno de los aspectos más importantes de asistir al colegio o a la escuela. Hoy en día, vemos la tendencia a obtener un diploma de bachiller, “más rápido y más barato”; existen cursos condensados que en seis meses el niño, niña o adolescente cursan las asignaturas de un año, pero no tienen espacio para socializar, practicar, aprender, asimilar y acomodar ese conocimiento. Lo importante del estudio formal es precisamente el desarrollo de los hábitos, las destrezas y la disciplina, no lograr un cartón. Cuando pensamos en reinserción social y habilidades para la vida, no se visibiliza precisamente hábitos, destrezas, rutinas, habilidades y disciplina para aprender. Cómo aprender a aprender, que sería el fin último de la educación²⁹. Como el ser humano siempre tiene que estar haciendo algo, el gran reto es enseñar a hacer algo que sea positivo y que le sirva a la sociedad.

29 *Ibíd.*

El tercer fenómeno es *la extraordinaria capacidad de desempeño que presenta el ser humano*. El desempeño ocupacional requiere de movimientos finamente coordinados. Dicho desempeño implica que las personas planifiquen, anticipen y observen qué sucede, hagan ajustes y luego, decidan qué hacer. Se trata de un proceso innato que según los talentos y capacidades, se va desarrollando y perfeccionando. Aquí nos encontramos con talentos naturales, como por ejemplo: Tino Asprilla entre los futbolistas; y grandes bailarines como Michael Jackson. Sin embargo, esto no es suficiente; para ser integral, se debe aprender y desarrollar en forma simultánea otras actividades y destrezas. Si dejamos de lado las personas excepcionales, para el común de las personas, nos corresponde un proceso de aprendizaje lento y difícil, en especial en aquellas áreas donde más se nos dificulta. Gracias a la educación, podemos obtener un mejor nivel de habilidades y de estrategias, y aprendemos a solucionar problemas y enfrentar dificultades. En esta forma, nos proyectamos hacia el futuro, solucionando dificultades, planificado y ejecutando. La impulsividad y la violencia son hijas de la falta de habilidades básicas en el modelo de la ocupación humana. Todo comienza con pensar algo, proyectarlo, deseárselo e intentar realizarlo.

2.3.1 La Volición

Entendemos la volición como un patrón de sentimientos acerca de la propia persona como actor de su propio mundo que se crea a medida que anticipa, elige, experimenta e interpreta lo que hace. Los pensamientos y los sentimientos volitivos incluyen la causalidad personal, los valores y los intereses. La volición tiende a perpetuarse mediante el ciclo de anticipación, elección, experiencia e interpretación.

La volición incluye componentes tales como el encauzamiento personal, los valores y los intereses; este subsistema gobierna todas las operaciones del sistema y es responsable de recoger e iniciar el comportamiento ocupacional; en las niñas, niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje, maltrato infantil o ausentismo escolar, se observa baja motivación intrínseca, poca claridad en cuanto a sus intereses y valores no adaptativos al medio social. Los jóvenes son muy básicos en la solución de sus

necesidades; no manifiestan interés por el cambio, actúan para satisfacer sus propias necesidades y no las de la sociedad.

Cada persona tiene sentimientos y pensamientos distintos acerca del hacer de las cosas que son esenciales para la volición. Estos pensamientos y sentimientos se relacionan con tres aspectos fundamentales: el sentido de eficiencia o capacidad personal; la importancia o el valor que se da a lo que uno hace; el goce y la satisfacción que se experimenta al hacer las cosas.

La Teoría General de los Sistemas sostiene que la actividad espontánea es la característica fundamental de los seres vivos, y que el requerimiento básico para la acción, se va volviendo más elaborado a medida que ascendemos en la escala filogenética hasta llegar en el hombre, a conformar la Ocupación Humana. Este marco conceptual considera a los seres humanos como un sistema abierto y dinámico que resalta el comportamiento ocupacional como un proceso organizador.

La acción de los sistemas humanos es necesaria para crear y sustentar su organización, es decir, la organización en el sistema humano, se basa en la acción. Luego, el Comportamiento Ocupacional es la expresión humana de la acción organizada; sin embargo, es único para cada persona porque está dado por la organización interna. Para explicar de qué manera se elige, organiza y ejecuta el comportamiento Ocupacional, el Modelo de Ocupación Humana conceptualiza al hombre como un sistema compuesto por tres componentes: volición, habituación y desempeño. Cada componente es un conjunto organizado e interrelacionado de patrones y procesos que tiene un propósito coherente. De esta forma, el propósito del componente volición es seleccionar el comportamiento Ocupacional, mientras que el del componente Habituación es determinar la organización del Comportamiento Ocupacional, y el del componente de Desempeño, es hacer posible la habilidad para realizar las actividades.

2.3.2. La Habituación

La habituación es un subsistema que organiza el Comportamiento Ocupacional dentro de patrones o rutinas; consolida las elecciones habituales del subsistema volitivo, y las integra dentro de patrones predecibles. Para

describir este subsistema, se utilizan dos conceptos: hábitos y roles. Estos componentes están gobernados por la volición (voluntad), y la formación de hábitos depende de elecciones conscientes que se hacen con base en valores integrados y el encauzamiento personal. Al mismo tiempo, organiza patrones de comportamiento para satisfacer demandas del ambiente, y de este modo satisface a ambos (al sistema y al ambiente).

El subsistema es un conjunto de imágenes que guían el desempeño de patrones de comportamiento rutinario. En los niños, niñas y adolescentes que presentan ausentismo escolar, vida en pandillas, uso de drogas y sustancias psicoactivas, se observa en algunos, hábitos deteriorados por el consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA); en otros, se han perdido los hábitos básicos de higiene mayor (baño corporal); por este autocuidado comienza todo el proceso; en otros casos, la pobreza extrema no permite que tengan acceso a lo básico.

El mundo que nos rodea, nuestro hábitat, tiene cierta estabilidad. En respuesta, nosotros tenemos una tendencia a actuar de un modo consistente y organizado en patrones. El término habituación se utiliza aquí para referirnos a este patrón semiautónomo de comportamiento. Esta habituación aparece en un contexto específico y personal (familia, amigos), y se va desarrollando en un comportamiento automático o de rutinas que se encuentra organizado en concordancia con el mundo exterior. La vida social se caracteriza entonces, por la repetición de patrones de comportamiento interpersonal y de eventos que se asemejan a los previos.

Los hábitos son tendencias adquiridas para responder y desempeñarse en ciertas formas constantes en ambientes o situaciones familiares. En consecuencia, para que los hábitos existan, debemos repetir la acción tantas veces hasta conseguir establecer el patrón. Se debe presentar en circunstancias ambientales constantes.

2.3.3. El Desempeño Ocupacional

El subsistema de **desempeño Ocupacional** está directamente relacionado con la salida del sistema; es un conjunto de imágenes, estructuras biológicas y procesos cognitivos que se utilizan en la producción de un comportamiento con un propósito. Este subsistema está integrado por tres tipos de habilidades: perceptivo-motora (el joven recibe la información pero no la integra y por lo tanto, no da una respuesta motora apropiada); de procesamiento y elaboración (el individuo no es capaz de resolver problemas de la vida diaria de una manera adaptativa, tiene dificultad en las habilidades del pensamiento); y habilidad de comunicación e integración (los jóvenes se caracterizan por la falta de autocontrol que interfiere en su adaptación al medio).

2.3.4. Causalidad personal, valores e intereses

La causalidad personal se refiere al propio sentido de competencia y experiencia. Los valores se refieren a las cosas que encuentran significativas e importantes para hacer. Los intereses se refieren a los gustos, a lo que uno disfruta, lo que produce satisfacción al hacer. El mundo externo que llegamos a conocer, es siempre una respuesta a algo que hemos hecho, según Engelbrecht³⁰.

Proceso volitivo: Se trata de un proceso continuo. Los pensamientos y los sentimientos volitivos, ocurren durante todo el tiempo a medida que las personas experimentan, interpretan y anticipan sus ocupaciones. *La experiencia* se refiere entonces, a pensamientos y sentimientos inmediatos que emergen en medio del desempeño. *La interpretación* se refiere al recuerdo y reflexión sobre el desempeño, en términos de su importancia para la propia persona y para su mundo. Por medio de nuestras interpretaciones de los desempeños pasados, también construimos ideas acerca del futuro y sus posibilidades. *La anticipación* es el proceso de advertir potenciales o expectativas para la acción y reaccionar ante ellos.

30 ENGELBRECHT, F. *The phenomenology of the human body*. En: KIELHOFNER, G. *Terapia Ocupacional – Modelo de la Ocupación Humana*. 3 ed. Panamericana, Buenos Aires, 2004.

Elecciones de actividad: son las decisiones deliberadas y de corto plazo para emprender y abandonar actividades ocupacionales. Los ejemplos de elecciones de actividades incluyen la decisión de almorzar en el día con un amigo más tarde, lavar el automóvil el sábado por la mañana, etc. En cambio, las elecciones de actividad común, sólo requieren una breve deliberación y son importantes porque determinan una cantidad significativa de lo que realmente hacemos. *Las elecciones ocupacionales* son como un compromiso deliberado para entrar en un modelo de rol ocupacional, adquirir un nuevo hábito o emprender un proyecto personal.

2.4 ROLES INTERNALIZADOS

Nos identificamos y nos comportamos de tal forma, que hemos aprehendido a asociar con un estatus público o una identidad privada. Por ejemplo: cuando actuamos como esposos, padres o trabajadores. Por medio de un proceso de socialización, adquirimos esos roles que derivan de un Estado social. La socialización implica interactuar en el tiempo con definiciones implícitas o explícitas para el rol. Los roles que desempeño me llevan a conocer automáticamente cómo saludar de un modo diferente a mi jefe y a mis hijos. En consecuencia, un rol internalizado es la incorporación de una posición definida social y/o personalmente y un conjunto relacionado con actitudes y comportamientos. Esta habituación es una forma de cómo hemos aprendido a estar dentro de nuestros propios hábitats, bien sea ella la disposición física del mundo o los patrones y normas sociales que nos rodean.

2.5 CAPACIDAD DE DESEMPEÑO

La capacidad de desempeño corresponde al estado físico de los sistemas músculo esquelético, neurológico y cardiopulmonar, pero también influyen en ella, las habilidades mentales y cognoscitivas como la memoria y la planificación. El desempeño depende de una serie de actividades adquiridas previamente en un proceso en el cual la familia, la escuela y la sociedad juegan un papel fundamental. También decimos que es la suma de todas las habilidades aprendidas y adquiridas, denominadas por algunos como habilidades para la vida y que van a definir

la aptitud y la competencia. La suma de todas las habilidades adquiridas produce un rendimiento competente; por este motivo, hoy hablamos de brecha digital y brecha educativa.

El desempeño personal y su dificultad de acción se tratan objetivamente, cuando la persona es consciente que ha perdido una habilidad, por ejemplo: en el caso de un problema neurológico o una fractura, que pueden originar alteración en la capacidad sensorial como la vista y la audición o alterar el movimiento. Lo mismo ocurre en el caso de los dilemas cognoscitivos, cuando se enfrenta a un medio ambiente nuevo y debe desarrollar otras actividades como aprender un idioma, otra cultura, etc. Lo anterior conduce al concepto del *cuerpo vivido*, es decir, la conciencia personal sobre dificultades y otros aspectos específicos de uno mismo, los cuales se han ido adquiriendo mediante roles, ambientes y situaciones conocidas que producen los hábitos. El modo como usamos nuestro cuerpo es muy diferentes del modo como empleamos los objetos que necesitamos.

2.6. LOS MOTIVOS, LOS PATRONES Y EL DESEMPEÑO DE LA OCUPACIÓN

La ocupación humana nace del deseo que tienen las personas de hacer algo; en esta forma, se van construyendo los hábitos que repetimos día a día. Con el tiempo, estos hábitos se convierten en habilidades y sobre esa extraordinaria capacidad para el desempeño, aparecen múltiples Ocupaciones que se caracterizan por una serie de movimientos corporales finamente coordinados. Dicho desempeño exige que las personas anticipen, planifiquen y observen lo que sucede, hagan ajustes y luego, decidan qué hacer.

En la actualidad, el cuerpo y la mente se consideran en forma integral³¹, como una unidad que desde sus habilidades físicas, puede plantear sus intereses. Pero debido a ciertos deterioros físicos, el deseo de hacer algunas cosas puede disminuir o inhibir completamente. En el área de las funciones mentales, también puede ocurrir porque una persona

31 KIELHOFNER. *Ibíd.*

puede voluntariamente evitar hacer las actividades que se le dificultan y en consecuencia, nunca las desarrollará y puede ocasionar una discapacidad. Muchos jóvenes dicen: “No me gusta leer” o “no me gusta aprender”. En realidad, debe ser cierto o de lo contrario, estaríamos frente a una persona desmotivada porque tiene alguna dificultad para leer o fallas en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, se considera la volición como el punto de partida de la ocupación humana.

2.6.1 Volición

La motivación hacia la ocupación es una necesidad neurológica fundamental de los seres humanos. Un sistema nervioso adecuado permite y facilita esta necesidad. Cada persona tiene sentimientos y pensamientos diferentes acerca de hacer cosas que son esenciales para la volición. Estos pensamientos y sentimientos se relacionan con tres aspectos fundamentales: sentido de eficiencia o de capacidad personal; importancia o valor que se da hacia lo que uno hace; goce o satisfacción que uno experimenta cuando hace cosas. Entonces, podríamos pensar que la causalidad personal se refiere al propio sentido de competencia y experiencia sobre la importancia y el significado de hacer. Los valores se refieren a los intereses de lo que uno disfruta o le produce satisfacción.

La experiencia se refiere entonces, a pensamientos y sentimientos inmediatos que emergen en medio del desempeño. La interpretación se define como el recuerdo y la reflexión sobre el desempeño en término de importancia para la propia persona y para su mundo. Por medio de nuestras interpretaciones de los desempeños pasados, también construimos ideas acerca del futuro y sus posibilidades.

Las elecciones de actividad se definen como decisiones deliberadas y de corto plazo para emprender y abandonar actividades Ocupacionales, las cuales requieren una breve deliberación. Por otra parte, las elecciones Ocupacionales son compromisos deliberados para entrar en un rol Ocupacional, adquirir un nuevo hábito o emprender un proyecto personal.

2.6.2 Habitación

Con este término nos referimos a un patrón semiautónomo de comportamiento. En la medida en que el mundo que nos rodea, nuestro hábitat, tiene cierta estabilidad, nosotros en respuesta, también tendemos a actuar de un modo consistente y organizado en patrones. Dentro de estos hábitos, tenemos los esquemas de la vida diaria que se dan por obvios, en el encuentro con los otros. La vida social se caracteriza por la repetición de patrones de comportamiento interpersonal que se asemeja a los eventos previos.

2.6.3 Hábitos

Los hábitos son tendencias adquiridas para responder y desempeñarse en ciertas formas constantes, en ambientes o situaciones familiares. En consecuencia, para que los hábitos existan se debe repetir la acción tantas veces hasta establecer un patrón. El hábito se presenta en circunstancias ambientales constantes. Una persona puede adquirir buenos y malos hábitos, esto de acuerdo con los ambientes constantes en que se encuentre.

2.6.4 Roles internalizados

Hemos internalizado los roles, cuando identificamos y nos comportamos como hemos aprendido a asociarnos con un estatus público o una identidad privada. Por ejemplo: cuando actuamos como esposos, padres, madres, trabajadores.

Mediante un proceso de socialización, las personas adquieren esos roles que derivan de un estado social. La socialización comprende interactuar en el tiempo con definiciones explícitas e implícitas para el rol. En este caso, mis roles ayudan a autodefinirme, y por último, asumo unos roles y unas funciones coherentes con esos roles.

2.7 DINÁMICA DE LA OCUPACIÓN HUMANA

Al observar la ocupación humana, no podemos caer en un modelo mecanicista y reduccionista, y analizar a los seres vivos como si fueran unas máquinas. De acuerdo con Von Bertalanffy³², Prigogine y Stengers³³, el pensamiento mecanicista ha permitido comprender el funcionamiento de las máquinas y a la vez, explicar algunas actividades de los seres humanos:

- Los fenómenos están compuestos por estructuras fijas organizadas en cadenas casuales invariables.
- Los elementos o componentes de cualquier fenómeno, están organizados jerárquicamente y las partes superiores gobiernan las partes inferiores.
- La acción es causa directa de la disposición interna de las partes.
- La función o la conducta de cualquier entidad se puede explicar por el modo como está ensamblada.
- La función defectuosa es una consecuencia directa de un problema en el mecanismo interno.
- Los problemas de funcionamiento se pueden reparar por fijación, ajuste o reemplazo de partes del mecanismo interno.

El riesgo de esta aproximación entre la máquina y el ser humano, es que con el tiempo se puede concebir al ser humano como una “máquina biológica”. Más allá del problema del movimiento hábil, toda teoría de la ocupación humana necesita tener en cuenta otros factores, como el pensamiento y las emociones que influyen en la forma como elegimos, planeamos y organizamos lo que hacemos.

Aquí surge un nuevo elemento denominado **el principio de soluciones interactivas** que debe tenerse en cuenta en la relación entre la persona y el objeto, según Clarke³⁴. Existen muchos movimientos de regulación fina

32 VON BERTALANFFY. *Ob. Cit.*

33 PRIGOGINE, Ilya and STENGERS, Isabelle. *Order out of Chaos*. Batam Books, New York, 1984.

34 CLARKE, A. *Being there: Putting brain, body and World together again*. MIT Press, Cambridge, 1997.

en la presión que depende de la interacción mano-vaso. De suerte que emergen nuevos procesos y recursos en forma espontánea y constituyen fenómenos emergentes (heterarquía).

2.7.1 Importancia de las influencias ambientales

Como plantea Clarke³⁵, el medio ambiente es fundamental para lo que sentimos, pensamos y hacemos. El modelo sistémico considera el pensamiento, el sentimiento y el hacer, como surgidos de una interacción cooperativa entre componentes internos y el medio ambiente. Dentro de este modelo tenemos:

- Los seres humanos están compuestos por elementos flexibles cuya interacción entre sí y con el medio ambiente, depende de la situación.
- El pensamiento, el sentimiento y el hacer surgen de las interacciones dinámicas entre los elementos en la persona y aquellos en el medio ambiente.
- La disfunción es el resultado de la interacción entre las situaciones externas e internas de la persona.
- La función puede ser aumentada con la reparación de un elemento defectuoso, la compensación por otro elemento en la persona y/o la modificación del medio ambiente.

En las máquinas, la estructura es clara. Simplemente, se describen las partes y la forma como están dispuestas. Cuando consideramos la estructura en los seres humanos, surge un cuadro diferente. Lo que parece estructuras físicas y mentales, en realidad son patrones muy organizados. Esta organización depende totalmente de un proceso dinámico subyacente.

La ocupación es un proceso dinámico con el cual mantenemos la organización de nuestro cuerpo y nuestra mente, dándoles forma en concordancia. En el transcurso del tiempo, las personas muestran cierta constancia en lo

35 *Ibíd.*

que son y lo que hacen. El mantenimiento de estos patrones organizados de emoción, pensamiento, elección y comportamiento siempre involucra:

- Volición, habitación y capacidad de desempeño existentes.
- Condiciones ambientales constantes. Las buscamos o las creamos.
- Interacción de los recursos internos, limitaciones y tendencias.

2.8. INTERÉS POR INTEGRARNOS Y PARTICIPAR EN EL MUNDO

Consideramos nuestras propias acciones y el mundo en donde actuamos con el lente de nuestra cultura. En el transcurso del tiempo, los individuos tienden a tener patrones similares de pensamientos y sentimientos volitivos. Se repiten las mismas esperanzas, temores, planes y satisfacciones. No obstante, nuevas circunstancias, como la alteración del medio ambiente o la capacidad de desempeño, pueden cambiar estos pensamientos y sentimientos. Aunque los valores y la causalidad personal son preocupaciones humanas universales, el modo como cada persona piensa y siente acerca de la eficacia personal y asigna significado a lo que hace, depende de su cultura. Con el tiempo, cada uno de nosotros, sabe qué puede y qué no puede hacer bien; qué tipo de hacer disfrutamos y qué descubrimos que hacemos más o menos digno de hacer. Nuestra volición refleja la historia personal singular de dicho descubrimiento.

Las primeras cosas que hacemos y nuestro impacto inicial sobre el mundo que nos rodea, implican el ejercicio de nuestras capacidades físicas. Cuando somos lactantes, miramos alrededor, nos movemos, tocamos, etc. Es a partir de estas acciones que vamos construyendo y así, emerge un sentido del mundo que nos rodea y de nuestra propia naturaleza. Aquí es donde la confluencia de la causalidad personal, valores e intereses van formando nuestros deseos como una confluencia de pensamiento y sentimiento acerca de lo que hacemos bien, disfrutamos y su importancia. Esta **causalidad personal** es el propio sentido de competencia y eficacia. Se trata de la conciencia activa de las propias capacidades para llevar a cabo la vida que uno desea vivir. La **autoeficacia** está compuesta por los

pensamientos y sentimientos que tenemos en relación con la efectividad que percibimos en el uso de las capacidades personales para lograr los resultados deseados en la vida, según Rutter³⁶ y Skinner³⁷.

El sentido de capacidad no es sólo un catálogo de habilidades personales. Es una conciencia activa de las propias capacidades para llevar a cabo lo que uno desea vivir. La **incapacidad** se experimenta como la dificultad para hacer las cosas que tienen importancia para la propia vida. El conocimiento de que uno es menos capaz que los otros o de lo que fue alguna vez, puede ser una fuente de considerable dolor emocional. Por esta razón, algunas personas se desvían de su camino y evitan situaciones que brindan ocasiones para el fracaso. Por ejemplo: adolescentes con enfermedades mentales, buscan ocupaciones solitarias. Jóvenes con situaciones similares, se unen en una pandilla, en un grupo neo juvenil; por una parte, normalizan la situación al tenerla todos, pero la minimizan para sentirse normales. En nuestro medio, es el caso de consumir pegante y robar. En uno de estos grupos, todos lo consideran “normal” y un comportamiento ideal; por lo tanto, no ven la razón para no hacerlo, y hacerlo es motivo de orgullo. Cuando sabemos que somos capaces y eficaces, estamos dispuestos a actuar y generar nuevas evidencias de nuestro talento. Cuando nos vemos incapaces e ineficaces, nos sentimos impulsados en la dirección opuesta. Evitamos algunos retos y tendemos a “dejar las cosas así”, en vez de mejorarlas.

2.8.1 La autoeficacia

Está vinculada con el modo como utilizamos la capacidad para impactar en los hechos de la vida. Incluye la percepción del autocontrol y ser capaz de lograr lo que deseamos. El sentido de eficacia depende primero del autocontrol. Para utilizar eficazmente las propias capacidades, debemos ser capaces de dar forma o contener las emociones y los sentimientos, y ejercer control sobre las propias acciones.

36 RUTTER, M. Bishop and SCOTT, D. S. *Rutter's child and adolescent psychiatry*. 5 ed. Textbook, 2008.

37 SKINNER, B.F. *Walden dos*. Paidós, Barcelona, 1965.

Los niños que crecen con una discapacidad, aprenden que no pueden hacer lo que otros hacen y son propensos a desarrollar sentimientos de ineficiencia³⁸. Estos niños pueden volverse innecesariamente dependientes de otros, porque no ven sus propias acciones como la vía más eficaz para lograr sus deseos³⁹. Las personas discapacitadas deben lograr un fino equilibrio entre la esperanza necesaria para el futuro y las expectativas poco realistas que poseen. El modo como juzgamos nuestra propia capacidad y eficacia es una cuestión de gran importancia y consecuencia para todos nosotros. No siempre es fácil lograr una opinión precisa sobre la propia capacidad y eficacia.

Los **valores** nos comprometen a una forma de vida e imparten un significado lógico a la vida que llevamos. Los valores son inherentes al compromiso con “formas de vida” y las formas de vida en su interacción compleja constituyen una cultura. Estas convicciones personales pueden estar organizadas acerca de un punto de vista religioso, económico o político correcto o incorrecto, que es lo que define una buena vida. Un conjunto muy diferente de convicciones subyace en un adolescente de las calles que aprende un código de solidaridad a la banda, de territorialidad y de supervivencia mediante la agresión. Estos dos elementos, la visión de cómo es el mundo y la identificación de lo que importa, constituyen nuestras convicciones. En consecuencia, las convicciones personales son visiones de la vida que definen qué tiene y qué no tiene importancia.

Las personas con discapacidad, individualmente y como grupo, contravienen todos los valores de la juventud “virilidad, actividad física, belleza”. Debido a que los valores societarios dominantes suelen denigrar a las personas con discapacidades, una comunidad creciente de personas discapacitadas destaca una valoración diferente de la discapacidad. Por otra parte, la discapacidad puede convertirse en una fuente para repensar los valores personales y su visión fundamental de la vida⁴⁰. Además, argumenta que para adaptarse a la discapacidad, puede ser necesario que las

38 MOLNAR, G. *The influence of psychosocial factors on personality development and emotional health in children with cerebral palsy and spine bifida*. In: *Psychosocial interventions with physically disabled persons*. Rutgers University Press, New Jersey, 1989.

39 WASSERMAN, G. *Affective expression in normal and physically handicapped infants*. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25. Baltimore, 1986., pp. 393-399.

40 WRIGHT, B. *Physical disability: A psychological approach*. John Wiley and Son, New York, 1960.

personas aumenten el alcance de sus valores para incorporar comportamientos para los cuales siguen siendo capaces. Además, puede ser necesario que las personas aprendan nuevos valores que juzguen su desempeño dadas sus capacidades, y rechacen los valores antiguos que comparaban el propio desempeño con el de otros que no tienen discapacidad.

2.9 INTERESES

Este disfrute se refiere al sentimiento de placer o satisfacción que proviene de hacer cosas. El disfrute de hacer cosas varía desde la simple satisfacción derivada de los pequeños rituales diarios, hasta el intenso placer que sienten las personas al perseguir las pasiones que los guían.

El patrón de intereses de una persona es la configuración de las cosas preferidas para hacer que esa persona haya acumulado a partir de la experiencia. En algunos casos, un patrón de intereses refleja un tema subyacente como un interés atlético o cultural. Estos placeres, comodidades y disfrutes cotidianos que animan nuestra existencia y ayudan a mantener la energía y el humor, pueden ser amenazados o alterados por la discapacidad. Los niños con diferentes grados de discapacidad, pueden haber tenido menos oportunidades de desarrollar un interés o una satisfacción normales en el rendimiento ocupacional. Además, las dificultades en el desempeño y el temor de ser reconocidos como incompetentes, pueden conducir a un niño a evitar oportunidades para desarrollar un sentido de atracción hacia las ocupaciones. Los deterioros físicos y la fatiga, como la discapacidad cognitiva, el dolor y la preocupación que acompaña el fracaso, pueden reducir o eliminar el sentimiento de placer en las ocupaciones.

Las adaptaciones físicas o de procedimiento necesarias para permitir el desempeño, pueden afectar negativamente el ambiente y el espíritu de las actividades y hacer difícil la experimentación en el mismo sentido de satisfacción que antes. Muchas personas con discapacidades adquiridas, describen que ya no vale la pena participar en los antiguos pasatiempos. Ya no pueden disfrutar o no justifican el esfuerzo adicional que requieren.

Esta situación es clara en los niños, niñas y adolescentes en los cuales su derecho a la educación ha sido vulnerado, y llegan tarde a iniciar sus estudios o vienen con un gran déficit por cambios múltiples de escuelas, por violencia familiar, por situaciones de desplazamiento y la mayoría de las veces, por pobreza y ausencia de verdaderas oportunidades. Este tipo de contexto modifica el disfrute de ir a la escuela y estas personas pueden sentirse como “discapacitados”. Importante destacar en este punto, que no estamos hablando de los maestros, de su vocación, su amabilidad e interés por darles una oportunidad a estos niños, niñas y adolescentes en situación de derechos vulnerados, es decir, es necesario que estos niños, niñas y adolescentes tengan acceso a buena educación y a centros de tratamiento especializado. En el peor de los casos, son vistos como “malos, sucios”, situación que desvirtúa el verdadero sentido de la mal denominada “reeducación”.

Por lo tanto, uno de los grandes desafíos que se presentan a menudo, por las situaciones de discapacidad, es encontrar nuevos intereses y caminos para canalizar los propios intereses.

Este proceso de encontrar placer y satisfacción en hacer cosas, es un componente central de la adaptación en la vida ocupacional. La alegría que encontramos en hacer cosas, nos da experiencias emocionales positivas. Es este interés el que brinda a la vida gran parte de su atractivo.

2.10. HABITUACIÓN: PATRONES DE LA OCUPACIÓN DIARIA

La habituación es una preparación internalizada para mostrar patrones constantes de conducta guiados por nuestros hábitos y roles, ajustada a las características de ambientes temporales, físicos y sociales. La regularidad en nuestro comportamiento habitual, depende de la confiabilidad de nuestro hábitat.

Estos hábitos son tendencias a responder automáticamente y rendir en cierta forma constante, en ambientes o situaciones conocidas. En opinión de Dewey⁴¹, “la esencia de un hábito es una disposición adquirida a

41 DEWEY, J. *Human nature and conduct*. Henry Holt Company, New York, 1922.

formas o modos de respuesta a los actos particulares”. La adquisición de un hábito, comprende un conjunto de reglas para saber de qué modo se aprecia y actúa simultáneamente en el mundo. Por lo tanto, los hábitos disminuyen el esfuerzo necesario para el desempeño ocupacional, no sólo al reducir la cantidad de atención consciente requerida, sino también al liberar a las personas para otra actividad simultánea.

2.10.1 Hábitos de desempeño ocupacional

Cada persona tiene su propia forma de realizar las actividades de rutina de aseo y vestido, hacer la cama y preparar el café de la mañana. Aunque las formas habituales de hacer casi todo lo que hacemos pasa en gran parte inadvertida, pasar el día sin ellas, sería demasiado problemático. Seamon señaló que los hábitos involucran comúnmente una secuencia de movimientos físicos. Este autor se refiere a ellos como un ballet del cuerpo, al destacar que son un conjunto de conductas integradas que sostienen una tarea u objetivo particular⁴².

2.10.2 Hábitos de rutina

Se refieren a las rutinas de tiempo dado que comúnmente están ligados a la hora que es y al lugar donde estamos o al modo como nos movemos en el espacio. En otras palabras, estas rutinas están ligadas al tipo de trabajo que realizamos.

Dewey indicó que los hábitos se reflejan en un estilo de ser en el mundo. Los hábitos de estilo se manifiestan en nuestra relación interpersonal. Los niños y niñas llegan al mundo sin reguladores internos de patrones de comportamiento, salvo quizás, ciertos biorritmos, las rutinas y las costumbres que forman el mundo físico, social y temporal. Los niños primero adquieren rutinas con la guía de los padres; día noche, patrones de sueño, aseo, tiempo de estudio, etc. Algunos de estos ritmos pueden entrelazarse, como los ritmos y patrones de la vida doméstica y los de la vida escolar o laboral.

42 SEAMON, D. *Body-subject, time-space routine, and place-ballets. The human experience of space and place*. Croon Helm, London, 1980.

Todos los hábitos sirven para preservar patrones de acción, de modo que son naturalmente resistentes a los cambios. Siempre que hagamos alteraciones en nuestros esquemas o ambientes, encontramos la tenacidad de nuestros hábitos anteriores.

2.10.3 Los hábitos disfuncionales

Estos hábitos pueden ser aprendidos en ambientes externos, por ejemplo: la inactividad en una hospitalización, conductas delictivas en los parches y no gustar del estudio por mal rendimiento académico. Lo fundamental en estos casos, es que durante los procesos de rehabilitación, se debe impactar sobre el ambiente para lograr los cambios.

Gran parte de lo que hacemos, lo hacemos como cónyuge, padre, madre, trabajador, etc. Lo hacemos debido a la interiorización de una serie de roles, de identidades y un perfil de acciones que pertenecen al rol que se denomina rol internalizado. Toda nuestra actividad la realizamos dentro de un grupo social, y nos identificamos con nuestros roles, en parte porque nos vemos reflejados en las actitudes y las acciones de los otros hacia nosotros. La integración de los distintos roles de una identidad personal, implica asignar centralidad o importancia a ciertos roles sobre otros; este es un proceso dinámico que cambia con el tiempo, y es la función de los grupos de apoyo, los centros de rehabilitación y las terapias psicológicas; desde luego, implica un trabajo personalizado e individual con cada persona.

El proceso de comunicar las expectativas de los roles se denomina socialización, y se trata de un proceso continuo porque los roles cambian durante toda la vida. Las personas también eligen entrar en roles y abandonarlos. Por último, las circunstancias externas pueden hacer que una persona entre en un rol o salga de él.

Los roles y la discapacidad. La discapacidad es una causa importante de desempleo y de inadaptación social que muchas veces comienza con mal rendimiento en el colegio y el abandono del mismo. Los problemas con el desempeño de roles, ocurren cuando no se han internalizado y no cumplen las expectativas sociales, debido a la misma discapacidad social.

Las personas tienen menos interacciones y experiencias, y se cronifican y se presenta la exclusión social. Existen además, otras barreras sociales de acceso, desde políticas públicas hasta prejuicios de las personas.

En el ámbito personal, una persona sin suficientes roles, carece de identidad, propósito y estructura en la vida cotidiana. Lo mismo pasa con los roles asumidos como vago y delincuente.

2.11. EL CUERPO VIVIDO Y LA CAPACIDAD DE DESEMPEÑO

Por cuerpo vivido nos referimos a la experiencia de ser y conocer el mundo por medio del cuerpo en particular. En el curso de nuestras vidas ocupacionales diarias, nuestros cuerpos son punto de vista invisible a partir de los cuales, experimentamos el mundo y actuamos en él. Por lo general, cuando experimentamos alguna parte de nuestro cuerpo como un objeto en el mundo, estamos prestando atención a esa parte del cuerpo y estamos distinguiendo entre mi cuerpo y mi persona. Aprender a hacer algo, significa que debemos aprender la experiencia: aprender cómo se siente.

Esta sensación de dificultad al realizar algo que antes hacíamos sin problema, fue descrita por Toombs⁴³, cuando relató cómo una discapacidad adquirida afectaba su rutina: “mi atención está concentrada en mi mano como mano. Debo observar de qué modo mis dedos toman el asa de la taza y estoy consciente de la ineficacia desacostumbrada de mi mano como instrumento de mi acción. En la enfermedad, el cuerpo invade...”. Estas experiencias se pueden cambiar por daño encefálico, no entrenamiento, dificultad para aprender y a menudo, altera significativamente la experiencia. Una de las alteraciones más notorias es la *negligencia unilateral* que sigue a un accidente cerebro vascular. Objetivamente, las personas con negligencia unilateral no pueden orientar su atención hacia el hemiespacio izquierdo y a menudo, desconocen la mitad izquierda de su cuerpo. Es decir, hay personas para quienes ciertos aspectos de su vida no existen; en estos casos, el tratamiento consiste en hacerles notar

43 TOOMBS, Katherine. *The meaning of illness: A phenomenological account of the different perspectives of Physician and patient*. Cervetti, Chicago, 1999.

por medio de sus familiares y terapeutas, la necesidad de fijarse y tener en cuenta ese otro aspecto qué ver.

Otra forma de alteración es el denominado *trastorno regulatorio* que consiste en tener dificultad en la noción del punto de equilibrio entre los comportamientos, las acciones y los significados. Son niños que tienen dificultades leves de aprendizaje, pero debido a no ir integrando su maduración neurocomportamental, comienzan a tener problemas específicos de aprendizaje. Lo interesante es que ellos son conscientes de las dificultades, pero carecen de posibilidades para mejorar, y requieren de terapia y apoyo específico, por medio de rutinas diarias. En este caso, casi siempre la discapacidad y la pobreza van de la mano, porque muchas personas no tienen acceso a los recursos físicos que podrían habilitarlas. Por tal razón, se proponen los medio ambientes sociales para trabajar con estas personas y estimularlas al máximo.

Tradicionalmente, observamos que una persona que nace con o que va desarrollando una discapacidad, se va aislando y en algunos casos, llega a depender de otro familiar en una forma no adecuada. En consecuencia, es necesario el trabajo sobre la familia fundamental, para lograr la adecuación de estas personas al medio ambiente. Hoy en día, se habla de ambientes ocupacionales (terapia ambiental), en los cuales, en un ambiente especial, reciben un entrenamiento intensivo y específico de acuerdo con sus necesidades especiales en diferentes áreas, para lograr equilibrar y nivelar sus procesos mentales y hacerlos más integrales.

Ap

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Elabore un mapa cognitivo que resuma el Modelo de la Ocupación Humana. Mencione cinco razones por las cuales tener escolaridad y asistir a actividades sociales son importantes para el desarrollo social.

Ae

AUTOEVALUACIÓN**CASO “LA VANIDAD DE LORENA”¹⁴⁴**

Lorena de 15 años de edad, el 5 de agosto de 2008, luego de salir del colegio donde cursa el grado 11, ingresa en el autoservicio ubicado a dos cuadras de su casa y toma de la sección de cosméticos, un fino perfume de \$200.000, y luego se desplaza a la sección de víveres donde toma una libra de arroz, una bolsa de leche, una bolsa de pan y dos latas de atún. Pensando que no la observan y recordando que su amiga Patricia le comentó el día anterior, que había ido a ese lugar y había podido sacar entre la chaqueta sin que se dieran cuenta, una loción para su novio, cuidadosamente guarda el perfume entre su ropa interior y pasa a la caja con los restantes elementos que paga, excepto el perfume que lleva escondido. A la salida del establecimiento, es retenida por el vigilante que le indica que en la cámara de seguridad del almacén, se aprecia cuando ella toma el perfume, y le solicita que lo acompañe a la administración para requisarla, pues está seguro de que en alguna parte, lo ha guardado, porque en la factura no hay evidencia de su pago. Al llegar a la mencionada oficina, ante la administradora del almacén, Lorena estalla en llanto y procede a entregar el perfume, por lo cual la funcionaria le indica que por política de la cadena de tiendas, debe pagar el doble del valor de lo hurtado, es decir, \$400.000. De lo contrario, deberá ponerla a disposición de la Policía. Angustiada, Lorena llama a su amiga Patricia, le cuenta lo sucedido y le

44 Tomado y adaptado de ARIAS LÓPEZ, Juan Carlos. *Bloque de Constitucionalidad y Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes. Consejo Superior de la Judicatura – Escuela “Rodrigo Lara Bonilla”, Bogotá, 2010.*

Ae

ruega que le consiga los \$400.000, pero Patricia le contesta que no tiene cómo conseguirlos, que eso le pasa por boba, y que es mejor se comunique con sus padres para que ellos la ayuden, pues ella no sabe qué hacer. La joven se abstiene de comunicarse con sus padres porque teme por su reacción, toda vez que ellos varias veces le han llamado la atención porque en algunas oportunidades, cuando la mandan a comprar algo al supermercado, ella toma chocolatinas de los estantes, se las come dentro del almacén y no las paga. Finalmente, la administradora llama a la Policía de la Infancia y la Adolescencia, y la joven es llevada ante el Fiscal delegado para el SRP, quien procede dentro del término legal, a presentarla ante Juez Penal para adolescentes con Función de Control de Garantías, para legalizar la captura y formular la imputación. Luego de las entrevistas con el equipo de la Defensoría de Familia, la adolescente convence a la Defensora de Familia de no informarles a sus padres lo que sucede, decisión que considera prudente para evitarle problemas a la joven en su hogar, sobretodo, porque en diálogo con el Fiscal, éste le indicó que como no pedirá medida de internamiento preventivo, luego de la audiencia, la joven quedará en libertad. El defensor público marca el número telefónico del padre de la adolescente, pero no le responden.

Iniciada la audiencia, el Juez señala que la misma será reservada y ordena al custodio, cerrar la puerta del recinto. Quedan dentro, para participar en la audiencia, el Fiscal, el Defensor Público, la Defensora de Familia, el apoderado del Almacén y la adolescente. Identificados los presentes, el Fiscal expone las circunstancias de la captura y en ese momento, golpean en la puerta, y el custodio anuncia que se trata del padre de la joven, que manifiesta que se enteró de la situación de su hija por una llamada telefónica hecha por su amiga Patricia y solicita que le permitan ingresar. En un principio, el Juez le niega el ingreso, argumentando que la audiencia ya se inició,

Ae

pero ante el llanto de la adolescente, cambia su decisión y autoriza el ingreso del progenitor.

Por último, el Juez imparte legalidad a la captura, le permite al Fiscal comunicar la imputación por el delito de hurto agravado en grado de tentativa y seguidamente, dispone la libertad de la joven, ordenando entregarla a su padre, quien en ese momento manifiesta que no la recibe porque no quiere convivir con una ladrona que es un mal ejemplo para sus dos hermanas de 12 y 13 años y que además, no recuerda haberle dado permiso para ir a ese almacén, sino a otro donde los artículos son mejores y más baratos. Agrega, que afortunadamente no permitió que viniera la madre, porque a ella sí la habría convencido con el llanto. Concluye, indicando que de todas maneras ella es su hija, es buena estudiante, ayuda en la casa y la quiere, pero que la dejen al menos un mes en un reformatorio para que escarmiente y aprenda a respetar lo ajeno.

- En este caso, ¿usted considera importante conocer los antecedentes personales y familiares de Lorena?
- ¿Qué peso tendría en su decisión, saber su desempeño académico, sus hábitos y rutinas en casa, su relación con los hermanos y los padres?
- ¿Piensa que existe algún tipo de hábito disfuncional? Si es así, ¿qué importancia tendría en su decisión final?
- Cuando cierra el caso, ¿usted realiza una prescripción final en relación con conductas esperadas? ¿Algún tipo particular de intervención psicosocial? O simplemente, ¿no se abre el proceso?

Unidad 3

LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE MEDIADO

Og

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD

Examinar un modelo de aprendizaje que ha sido efectivo en personas con discapacidad, y que han iniciado sus procesos de aprendizaje en forma tardía dentro de su ciclo de vida personal.

Oe

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD

- Identificar los principios y los fundamentos de la teoría del aprendizaje mediado.
- Definir los atributos del aprendizaje mediado.
- Identificar una nueva forma de evaluar la proclividad a aprender.

INTRODUCCIÓN

La propuesta teórica de Feuerstein⁴⁵ es básicamente una teoría de desarrollo cognitivo, y la llave principal de este proceso es **la Experiencia mediada de aprendizaje (MLE)**. Esta mediación ocurre cuando un individuo (típicamente), un niño o niña se les muestra cómo aprender un método cognitivo para interpretar información, resolver problemas o aprender algo. El presente capítulo es una traducción libre del inglés, realizada por el autor sobre algunos libros de Feuerstein, por considerarlos como una propuesta muy valiosa para nuestra realidad colombiana.

Feuerstein y Piaget creen que el niño, niña o adolescente (NNA) puede aprender por medio de la interacción con el ambiente, pero como Vigotsky enfatiza en la importancia de la mediación que hacen los adultos sobre el NNA. Ninguno de ellos cree en el aprendizaje espontáneo.

Además, Feuerstein considera que explicarles a los niños, niñas y enseñarles habilidades cognitivas, tiene en ellos un efecto de bola de nieve, porque estas habilidades les permiten adquirir otras habilidades y de esta forma, el niño o la niña, son capaces de aprender habilidades adicionales incluso, más complejas y estratégicas. Para tal fin, ideó un método con el cual se puede evaluar el **potencial de aprendizaje del niño (LPAD)**. Este método se realiza por medio de un examen que tiene una serie de 14 áreas para evaluar, las cuales tienen ejercicios específicos que están graduados según su complejidad, y que son: Organización de puntos, Orientación en el espacio I, II, III, Comparaciones, Categorizaciones, percepción analítica, relaciones familiares, relaciones temporales, progresiones numéricas, seguimiento de instrucciones, ilustraciones, representaciones de copias, relaciones transitivas y silogismos. Feuerstein cree que mediante esta evaluación, con este procedimiento y método, cuando los usa una persona entrenada para hacerlos, tiene la capacidad de despertar en las y los muchachos sus habilidades cognitivas.

45 FEUERSTEIN, Reuven. *The Dynamic Assessment of retarded performers*. 3 Ed. University Park Press, Baltimore, 1982.

La técnica con la cual se realiza este proceso, se denomina el **método Feuerstein de enriquecimiento instrumental (FIE o IE)**. Esta técnica fue desarrollada para usarse en adolescentes israelíes con bajo desempeño. Feuerstein enfatiza la importancia de este proceso de enriquecimiento instrumental mediante el contexto cultural, en especial con las tradiciones familiares. Resalta cómo en esta sociedad moderna, cada vez menos se observan los diálogos entre padres, hijos, maestros y estudiantes, lo cual trae terribles consecuencias a corto y a largo plazo. Debido a la ausencia de significado y de trascendencia histórica en los significados, los valores son sustituidos por cualquier cosa, pues lo importante es llenar los vacíos aún con comportamiento autodestructivos. Como pertenecer a grupos neo juveniles, pandillas y la drogadicción.

3.1 PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS

Los fundamentos teóricos no se limitan únicamente a tratar niños, niñas con síndrome de Down. La teoría de la **modificabilidad cognitiva estructural (SCM)**, incluye todos los aspectos de las características del ser humano, personalidad, cognición, conducta y comportamiento que pueden ser modificados sin importar la etiología, la edad o la severidad de la condición que los acompaña.

El cambio fundamental acerca de nuestra creencia de que el ser humano es modificable, si se le brinda un ambiente nutricional de soporte y esperanza, ha llevado a que lleguen a nosotros, los padres orgullosos de un nuevo ser viviente único y excepcional. En la actualidad, se habla de los niños, niñas con síndrome de Down, como niños, niñas que presentan un trastorno mental como el déficit de atención o el autismo, con los cuales se puede trabajar. Es decir, en la medida que reciban la estimulación adecuada pueden desarrollar sus competencias al máximo; la clave está en estar en ambientes estables y nutricios en donde se aprendan cosas positivas, creativas y buenos hábitos.

3.1.1 Los seres humanos son modificables

La modificabilidad es el punto principal de la naturaleza humana. Todo ser humano necesita ser considerado como un sistema abierto que está presto a ser modificado por su medio ambiente. Este punto de vista va en contra de los modelos genéticos, en los cuales todo ya viene hecho y no hay nada qué hacer. En la actualidad, existe evidencia en muchas áreas, de las posibilidades que tienen las personas que tienen severas discapacidades.

3.1.2 El individuo que yo estoy educando es modificable

El hecho de creer que todo ser humano es modificable, no siempre se aplica con los estudiantes que tenemos, en especial cuando ellos presentan algún tipo de discapacidad. Algunas veces, las características individuales, su nivel de funcionamiento, su resistencia a las intervenciones ambientales, su nivel de acting-out (actuaciones dentro de una situación específica), y sus comportamientos disruptivos, pueden poner en duda esa característica básica de los seres humanos. La forma particular ante la cual un individuo reacciona a una intervención, puede llevar a que el profesor considere que la modificabilidad, no sea aplicable en este caso en particular, lo cual puede desanimar al educador, en un proceso que es de por sí, arduo y lento en algunos casos. A pesar de las experiencias negativas, nosotros siempre debemos creer en la capacidad de modificación del ser humano.

3.1.3 Yo soy capaz de modificar el individuo

La tercera proposición básica que debe tener un educador, es su sentimiento de competencia y suficiencia como una fuerza activa, eficaz para producir modificaciones en sus estudiantes, aunque en algunos casos, por las características de los y las estudiantes no se esperen cambios. Paradójicamente, cuando el profesor es quien se siente inadecuado, muchas veces en lugar de remitir un niño, niña con quienes no puede trabajar, prefiere tenerlos ahí, porque piensa que otros colegas van a pensar mal de él. En ocasiones, nos encontramos que un mediador insiste en remitir a otra persona, un niño o una niña porque no puede trabajar con ellos. Cuando esto ocurre, es aconsejable que ese mediador piense en cambiar de profesión.

3.1.4 Yo mismo como una persona puedo –y tengo que - ser modificado

El desarrollo profesional completo sólo se logra cuando el educador o educadora, hacen esfuerzos e invierten tiempo en su propia modificación. La complacencia profesional va en detrimento de los procesos de intervención, porque no permite que el niño, niña desarrollen al máximo, las capacidades y condiciones; y como otros factores socioculturales, impiden que la persona tenga éxito en su intervención. Si un educador o educadora no creen en la automodificabilidad, por lo general, le hacen demasiadas demandas al niño, niña como una estrategia para exigirle al menor que se adapte a él y no ser él quien se adapte al o a la menor. Como educador uno siempre debe exigirse al máximo y buscar exactitud y precisión en los resultados.

3.1.5 La sociedad – y la opinión pública- son modificables y deben ser modificadas

En nuestros días, quizá sea innecesario recalcar sobre el impacto que la sociedad tiene sobre las actitudes y prácticas educativas. Pero el educador o educadora no siempre ve la sociedad como un blanco legítimo para su actividad educativa. La sociedad siempre se tiene en cuenta como un factor más que como un objetivo de intervención. En este punto, nosotros queremos resaltar que la capacidad de modificarse en forma individual, siempre trasciende la sociedad. Las actitudes culturales, las prácticas sociales y las normas, son siempre un largo proceso; pero un educador o educadora, deben considerar siempre a la sociedad como su blanco para ser educado.

3.2. MODIFICABILIDAD

Es el concepto central de la modificabilidad cognitiva estructural (SCM). Para poder entender este término, debemos hacer una distinción entre la modificabilidad y el cambio. Modificabilidad hace referencia básica a las alteraciones que han ocurrido en el individuo por sí mismo, en sus rasgos

de personalidad, su habilidad de pensamiento y en general, su nivel de competencia. Cambio es más limitado en su perspectiva, más específico y localizado y muchas veces, se mantiene por poco tiempo. Muchas veces, la gente experimenta cambios que no persisten en su personalidad y manera de hacer las cosas.

Modificabilidad es también, algo con mayor significado, sustancial y durable que permite el desarrollo, partiendo desde el bajo nivel que tiene el paciente. Esta modificabilidad se obtiene después de un trabajo intenso y una intervención sistemática.

3.3 COGNICIONES

La cognición se refiere al número de funciones de un individuo, son la percepción, la memoria, el aprendizaje y el pensamiento. La teoría de la modificabilidad cognitiva (SCM), hace énfasis en lo cognitivo por varias razones:

Primero: La cognición es de gran importancia en la mayoría de las actividades y en los procesos humanos. Son adaptativos del individuo y pocas actividades humanas carecen de un componente cognitivo específico.

Segundo: La vida moderna, en especial las sociedades con alta tecnología, demandan un individuo con alto funcionamiento cognitivo. El nivel educativo, laboral y económico de un individuo, se encuentra muy relacionado con su funcionamiento cognitivo. La cognición es uno de los más potentes factores Adaptativos.

Tercero: La modificabilidad estructural se realiza con la entrada de la cognición por donde entran los estímulos ambientales. La modificabilidad estructural no se limita a modificarse a sí misma, sino que también afecta otras áreas del individuo.

La cognición de por sí es muy flexible y por muchos años, ha sido uno de los pilares de la educación. Aunque en las últimas décadas ha recibido mucha atención, hoy en día se considera una de las estructuras de primordial atención, el camino real por donde pueden entrar otros subsistemas psicológicos que se pueden lograr y alcanzar en forma efectiva.

Todas las personas que oyen acerca de **la teoría del aprendizaje mediado (MLE)**, se preguntan con frecuencia si todas las interacciones (niño-adulto; profesor-maestro), no son de valor de mediación. La experiencia mediada de aprendizaje no se limita a personas que tienen un vocabulario muy rico o a aquellos con un nivel de comunicación extremadamente sofisticado y organizado. MLE ocurre aún, en personas con muy poco nivel verbal de interacción o modelos muy básicos de comunicación. MLE puede ser producida en un universo de contextos. La plasticidad de este modelo permite que cualquier educador, pueda llegar a ser mediador porque la mediación implica precisión.

3.4. ATRIBUTOS DEL APRENDIZAJE MEDIADO

Si no existe un lenguaje primario que distinga a MLE de otros tipos de interacción, entonces ¿qué es lo que distingue este proceso? Los siguientes 11 elementos, son los atributos que se pueden distinguir al menos hasta el presente, como característicos de la MLE:

1. Intencionalidad y reciprocidad
2. Trascendencia
3. Mediación del significado
4. Mediación de los sentimientos de competencia
5. Mediación de la regulación y control comportamental
6. Mediación de conductas compartidas
7. Mediación de la individuación y diferenciación psicológica
8. Mediación de la búsqueda de metas: objetivos, contextos, metas, planes y logros de actividades
9. Mediación de los retos: búsqueda de novedad y complejidad

10. Mediación de la conciencia de ser humanos, como seres cambiantes

11. Mediación de una visión optimista de la vida

Las primeras tres características, intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, y mediación del significado, deben estar siempre presentes en una interacción para poder asegurar la forma de la interacción del MLE. Estas tres características son universales y definen lo humano: su modificabilidad y su auto plasticidad. Los otros atributos se determinan cultural y situacionalmente, y son responsables de diferentes estilos cognitivos y crean gran diversidad en la existencia humana.

3.4.1 Intencionalidad y reciprocidad

La diferencia más importante entre el aprendizaje mediado y el no mediado, radica en el papel del animador que se interpone a sí mismo entre el niño y el estímulo, en contraposición con el “dejarlo a él aprender por sí mismo”. Con esta forma, no existe una posibilidad de saber, si la persona realmente sacó provecho de la experiencia o simplemente pasó el tiempo. ¿Pudo el niño percibir las cosas? ¿Atendió el niño, lo que debía atender? ¿El pudo ver los atributos más importantes de la experiencia?

La interacción del animador afecta tres aspectos: el estímulo que va a ser percibido; al niño y al mediador como tales; todos los tres deben cambiar con la interacción. El MLE reta al niño a percibir cosas con claridad y precisión. Un padre o madre, motivados por la intención de que su hijo o hija aprendan algo completamente, transforman los estímulos, escogen detalles importantes y atractivos para el niño, cambian su aptitudes (aumentan el tono de la voz, la intensidad), su frecuencia, y la duración del estímulo. Aún más, el mediador puede cambiar el estado del niño, volviéndolo más vigilante y posicionándolo más, para estar listo a atender el estímulo que va a suceder. Por medio de los contrastes y la exposición directa, se garantiza que la persona sí va a entender cuál es la razón de la exposición directa. En la medida en que el niño, niña se transforma, es decir, se vuelve más alerta, entre otras muchas cosas, el animador se transforma, con el objeto de lograr otras cosas. Por ejemplo: el animador, para hacer que el niño, niña noten cierta cosa. Él aprende cuando el niño, niña se muestran

interesados en algún proceso. Para lograrlo, él dice en voz clara y fuerte, cuál es el resultado esperado, y cómo se podría realizar. Además, hace todo lo posible para que el niño, niña permanezcan en estado de alerta. Cualquier manifestación de descoordinación o de confusión deberá ser corregida, haciendo cambios en el volumen, en la distancia, en la visibilización de los objetos, corriendo y capturando después la escena, para ver qué está pasando, repitiendo la acción como en cámara lenta. Si esto no es suficiente, el mediador repetirá e insistirá en algunos aspectos importantes de cada proceso. Esta interacción permite la reciprocidad entre los diferentes participantes mediador, experiencia cognitiva y niño, niña; creando en el niño, niña, los prerrequisitos para la modificabilidad cognitiva. En forma intencional, reflejan el deseo del mediador de ir dejando en el niño, niña, los rasgos y actitudes culturales determinadas como valores, metas y hábitos que expresen su propia intencionalidad. Por ejemplo: las series de fotos, libros, películas que se van a ver, tienen relación con la actitud de las personas en una cultura determinada para que le reflejen al niño, niña, su cultura, su religión sus valores emocionales, cognitivos y espirituales como extensión de sí mismos. Aún más, las condiciones físicas, mentales y ambientales del niño, niña, nos reflejan las cosas. En múltiples ocasiones, esta situación no pasa de ser esta forma deseada. Por ejemplo: la madre de un niño, niña con síndrome de Down, deja atrasar el desarrollo del lenguaje del niño, niña porque no se logra adaptar al nivel que requiere el niño, niña para poder estimularlo y trabajar con ellos. Posteriormente, al haber realizado estos cambios en la modificación de la comunicación, empezamos a ver cómo el niño, niña van cambiando. La MLE se caracteriza porque existe un circuito claro de retroalimentación en el cual se observa la finalidad para la cual se está realizando.

3.4.2 Trascendencia

La MLE no se limita únicamente a la necesidad inmediata de hacer algo con la persona; se trata de ir siempre más allá del mensaje dado. Recordemos el caso de la madre que le grita NO a su hijo, cuando él puede ser herido por una situación. Mientras que algo no trascienda el grito, esta experiencia no puede ser considerada como MLE. Veamos entonces, cuáles son los elementos que le permiten trascendencia: ¿Le quedó claro al niño por qué era peligroso? ¿Su repertorio aumentó para poder ver

cómo se evita el peligro? En una experiencia MLE, la situación de la instrucción NO va acompañada de una serie de explicaciones y razones detrás de la palabra no, que son únicamente necesarias para evitar el peligro inminente del cual se está hablando. Por lo anterior, una madre mediadora, después de gritarle un NO al niño, le da una serie de explicaciones y le explica múltiples razones para que el niño entienda qué está pasando, y lo hace porque esta situación en particular, es peligrosa. Es el aspecto trascendental de la interacción, la que produce la flexibilidad en el pensamiento del niño para entender lo que está pasando. Este valor agregado, es el que el mediador pone, tomando como referencia, los elementos culturales. Por ejemplo: cuando la madre alimenta al niño, está logrando algo más que alimentarlo. El hecho de bañar al niño, cambiarlo de ropas, ponerlo cómodo y luego alimentarlo, trasciende el simple hecho de ponerlo a comer de una sola vez. Este sentido de trascendencia está compuesto de ciertos imperativos culturales, preferencias, estilos personales, espacio, orden, cultura y otras dimensiones que son de gran importancia para el desarrollo de las estructuras cognitivas de los niños.

De todos los 11 elementos, la trascendencia es el más humanizante de todos, aunque sea quizás hoy en día, el más abandonado de todos. Mediar este sentido de lo trascendental, es difícil en especial, en aquellas personas que tienen que sobrevivir como depredadores, como es el caso de las personas económicamente deprivadas. Para ellos, “el aquí y el ahora” para sobrevivir es lo primordial, y se deja muy poca energía para cosas menos urgentes. Esto es muy cierto para personas que son educadas como retardados mentales, a quienes se les dice que no tiene beneficios, por ejemplo: ponerse metas a mediano plazo. Esto se observa en los curriculum que algunos centros tienen para su educación.

3.4.3 Mediación del significado

La mediación del significado hace referencia a la energía, el afecto, el poder emocional que podría ser posible por medio de la interacción emocional sobre la dificultad y la resistencia que tiene el individuo. El significado que se obtiene en lo verbal, en lo gestual, en lo emocional, en la mímica, refleja una gran organización en el universo de las cosas que permite que el niño se vaya volviendo más receptivo a los eventos que ocurren afuera

en el mundo que lo rodea, para que se enganche en una serie de interacciones que lo lleven a interactuar entre ellos. Esta interacción aparece con la madre desde los primeros días de vida, si observamos cómo el niño comienza a interactuar y fascinarse con su madre, vemos que ella lo va trayendo a este mundo con el juego, las caricias, las sonrisas, entre otros elementos que nos permiten ver su activación sensorial. Todas las expresiones de la madre de excitación, de juego, de alegría, de rabia, van con ella para darles diferentes matices a las personas. Y posteriormente, van a permitirle interactuar en una serie de contextos en donde estas interpretaciones se van a volver fundamentales. Este tipo de exposiciones crea en los niños, la búsqueda de significado que luego les permite entender los contextos. Aquí, las preguntas ¿Por qué? ¿Qué?, son muy importantes. Algo muy destacado de este proceso, es el vínculo afectivo que algunos teóricos del desarrollo sostienen que es suficiente por sí solo para lograr el objetivo. En nuestra opinión, el viejo adagio de que “una madre con sólo darle cariño a su hijo, logra su desarrollo emocional”, parece no ser tan cierto como se pensaba antes. Investigaciones, en especial con niños de bajo desempeño, nos han demostrado que el solo amor, no es suficiente, en especial en estas poblaciones de niños.

3.4.4 Mediación de sentimientos de competencia

El sentido de aptitud y competencia se puede adquirir en una variedad de formas, incluida la instrucción directa y activa sobre algún estímulo. En muchos casos, la competencia se puede lograr por medio de la exposición directa, sin una experiencia mediada de aprendizaje. Sin embargo, esta meta no siempre se logra de esta manera. Nosotros nos sorprendemos de cómo existe una gran cantidad de personas con grandes competencias que viven atormentadas por un profundo sentimiento de inadecuación que los hace sentirse como impostores. Por ejemplo: ante el hecho de ser buenos razonadores y tomadores de decisiones, nos encontramos que estas personas se llenan de docenas de razones para justificar su éxito y simplemente, no atribuírselos a sí mismos; “es por pura suerte que lo logré”; “la tarea que logré no demandaba algo de inteligencia ni de dedicación”.

Esta pérdida de asociación entre sentimiento de competencia y competencia, confirma nuestro postulado de que la sola exposición directa a ciertos estímulos, aunque se logren los objetivos y la interacción sea exitosa, no necesariamente engendra un sentimiento de competencia. La adquisición de esta sensación, depende en gran proporción de la presencia de un mediador que se interponga entre la tarea y el individuo, para mediar que los logros que esta persona tiene, se deben desde luego, a las propias características que ella presenta.

Estos tipos de mediación requieren de dos pasos que se inician en la temprana infancia. El primero, es el paso mediacional que consiste en ayudar al niño, niña a tener éxito en la tarea que emprendan y en la cual antes no habían tenido éxito. El reto para el niño, niña, es “hacerlo en forma exitosa” con la intervención discreta de la madre. Ella debe construir cuidadosamente el camino por donde su hijo va a tener éxito en el trabajo que va a realizar. Por ejemplo: colocar un dedo en la parte inferior de la cuchara, mientras su hijo logra por él mismo llevarla hasta la boca. En este caso, es fundamental que el mediador mantenga su distancia con gran disciplina y estrictez, para que el niño tenga éxito, porque de lo contrario, implicaría que el niño se vuelva dependiente del mediador. Esta forma de interacción es muy importante en la experiencia del aprendizaje mediado (MLE).

El segundo, es una técnica que los seres humanos utilizamos para cambiar nuestra percepción cognitiva, se trata de **la exposición directa**. Un mediador que impide la experiencia directa entre el niño, niña y el objeto por aprender, está alterando la relación y se convertiría en el efecto negativo de una mediación excesiva, en la cual el mediador se interpone entre el objeto y el niño, niña, y en esta forma, la participación del mediador estaría sobrevalorada. En consecuencia, todas las experiencias a las cuales el niño, niña van a ser expuestos, estarían preseleccionadas, digeridas y preelaboradas de tal manera, que le permitirían realizarlas al niño o niña bajo el acompañamiento de su padre o madre. En otras palabras, no se trata que el padre, madre masquen la comida del hijo y después se la den.

En relación con estos temas, en los trabajos de Feuerstein en niños y niñas con síndrome de Down, encontró que a ninguno de ellos se le estaba entrenando para tener una vida semiindependiente, puesto que no se les había enseñado a prender una estufa de gas o incluso, a prender un fósforo. La razón para no hacerlo, se debía a que sus padres decían que era peligroso y ellos no sabían cuándo hacerlo (déficit en toma de decisiones); que no podían soplar para apagar el fósforo (debilidad muscular de la boca y la lengua que los hace tener la boca abierta). Pero tampoco sabían cómo coger el fósforo con los dedos para no quemarse. Ante esta situación, les demostramos a los padres la forma tan fácil como ellos pueden superar estas dificultades. Después del ejercicio, ellos mismos demostraron a sus padres cómo podían prender una estufa, y nosotros les mostramos cómo se les enseña el proceso. Al presenciar cómo se hacen las cosas, se produjo un efecto positivo en los padres que pudieron ver cómo sus hijos aprendían a hacer cosas, y nosotros vimos la felicidad de estos niños al poder manipular y manejar un objeto peligroso como es el fuego (sentimiento de competencia), al lograr algo.

El trabajo del mediador es seleccionar la tarea y, la forma de presentarla al niño, niña para que comiencen a experimentar las sensaciones de competencias. Además, para que entiendan qué está pasando y empiecen a dominar la acción específica. En el caso de prender el fósforo, la actividad también se evidencia. Esta experiencia les permite ser más competentes y promueve que sean más independientes en la vida.

Ofrecerle a un niño, niña una tarea en la cual se desempeñan bien, para que estén relajados y la hagan en una forma repetitiva, no es la idea. Se trata de incluir un grado óptimo de novedad, complejidad y reto en cada tarea, para que la persona vaya adquiriendo su rasgo de novedad y competencia. Pensemos cuánto grado de novedad y competencia puede haber en una tarea que pretende que el niño se encuentre relajado y feliz, para evitarle estrés y una pequeña frustración inicial. Es obvio que esta situación no se puede lograr, sin la experiencia del aprendizaje mediado (MLE), lo cual implica varias cosas: Primero, algunos niños con desempeño retardado no entienden las diferencias entre terminar algo bien y fracasar (no poderlo hacer), y pueden sobreestimar o sobrevalorar su desempeño. La retroalimentación sobre este punto por parte del mediador es fundamental, porque

debe ofrecerles una interpretación del significado y los logros como una evidencia de la competencia, y a aprender a ser autocríticos en su desempeño, para hacer una evaluación de sí mismos.

En ciertos casos, la interpretación de los logros debe ser hecha con la familia, porque en ella se debe cambiar la escala de este tipo de trabajo. Por ejemplo: un niño levanta con su propio esfuerzo 2 kilos de peso, y su padre levanta 20 kilos de peso, sin mayor esfuerzo; si al niño no se le explica el contexto, el niño en vez de sentirse bien, tendrá una sensación de inferioridad y de vergüenza ante la fuerza de su papá. En este caso, aparece un sentimiento de inferioridad e incompetencia, al menos que el padre le ayude a entender a su hijo, la importancia de que un niño pueda levantar dos kilos (definición de contextos). En esta forma, se devuelve la sensación de competencia y lleva al niño a tomar nuevos riesgos y volverse más autónomo, en especial si presenta una incapacidad física o mental. El niño, niña con incapacidad física y mental, muchas veces ven su ambiente como hostil.

3.4.5 Mediación de regulación y control de comportamientos

La regulación de comportamiento es la forma como un individuo usa varios recursos de información y decide si, dónde y cómo va a responder a una situación dada. Por ejemplo: cuando se le pide a un niño que identifique las figuras geométricas que ve en un cúmulo de nubes, él necesita preguntarse primero: “¿Reconozco alguna de esas figuras, cuáles son sus nombres, qué número necesito para poderlas dibujar?”. “Yo sé cómo se ven ellas cuando se encuentran arriba, lucen iguales”. “¿Tengo información sobre la distancia entre las diferentes líneas?”.

La regulación del comportamiento incluye dos aspectos opuestos: El control de la impulsividad y la imitación de los comportamientos. La impulsividad la entendemos en aquel niño que no es capaz de controlar su propia conducta. Por ejemplo: un niño impulsivo puede comenzar a respondernos una pregunta, sin que nosotros hayamos terminado de formulársela. El niño impulsivo no deja terminar de hablar a las otras

personas. El mediador debe controlar la impulsividad, enseñando al niño a demorarse más tiempo en analizar una situación dada, antes de comenzar a realizar algo, lo mismo que planear mentalmente cómo debe ser el desarrollo de la actividad, y no permitir que el niño comience a realizar la actividad, si todavía no se ha definido cómo la debe hacer.

En ciertos niveles del desarrollo de la impulsividad, el mediador puede necesitar algunas actividades para la contención física y evitar que el niño responda en forma impulsiva, quizás cogiéndole la mano suavemente o diciéndole que se siente sobre sus manos, de tal manera que el niño no pueda responder, sin antes observar con cuidado la situación y pensar en ella. Sin embargo, la forma más importante para regular la conducta impulsiva de un niño y ayudarlo a controlarse por sí mismo, es hacerlo consciente de los requerimientos específicos de una tarea para lograrla en forma precisa y adecuada, comparando con aprendizajes anteriores, elaborando relaciones y describiendo otros factores para presentar un nivel de competencia elevado.

Un segundo aspecto de la regulación de los comportamientos, es la aceleración de la respuesta por aumento de la inhibición que se presenta por pérdida de confianza del niño en lo que está haciendo. Cuando un niño se encuentra frente a una situación dada, aunque sabe la respuesta y puede manejar la situación, le puede surgir un sentimiento de incompetencia o sentir dificultad para iniciar la conducta y el comportamiento apropiados.

3.4.6 Mediación de conductas compartidas

La creación de comportamientos compartidos, ya sea por manipulación de situaciones y/o por crear modelos para compartir, estimula la socialización de los niños y las niñas, y los anima a interactuar, despertando su atención y la posibilidad de tener experiencias compartidas. El principal objetivo detrás de la experiencia de compartir, es crear un sentimiento de unidad, compañía y armonía entre dos personas. Es impresionante ver cómo el niño desde muy temprana edad, es capaz de compartir con su madre, seguir los movimientos de los ojos de la madre, ver lo que ella está viendo, centrarse en un juguete. Este compartir se hace aún mucho más evidente, cuando el niño comienza a señalar con su dedo índice.

En la medida en que el niño crece, la madre le muestra la necesidad de compartir con otras personas y de éstas con otros niños. Si además, la madre explica cómo se está sintiendo al compartir con su hijo, esta actividad se convierte en experiencia del aprendizaje mediado (MLE).

Feuerstein gusta de trabajar con los niños y enseñarles cómo compartir. En este proceso, lo primero es seleccionar con quién se quiere compartir y con quién no. Es la misma selección que por lo general, hacen los niños de la calle, todos los días, y debemos aprender a respetar esta decisión. La experiencia de compartir se observa en las familias numerosas y en algunas comunidades de niños en donde se le asigna a cada miembro, alguna de las actividades de la casa, por lo cual el mantenimiento del hogar es un trabajo de equipo que tiene para todos un significado de cohesión que mejora la comunicación y la integración de la familia, como grupo y como personas que viven en armonía.

Por lo general, los padres tratan de proteger a los niños con discapacidades, porque los juzgan muy frágiles e incapaces de compartir el estrés de las experiencias familiares. Esta posición es dañina para estos niños, porque empobrecen y lesionan los ambientes en donde estos niños interactúan.

3.4.7 Mediación de la Individuación y la diferenciación psicológica

En cierto sentido, la mediación de la individuación y la diferenciación psicológica es lo opuesto de compartir. Compartir es la fusión entre dos personas, mientras la individuación hace énfasis en la diferencia que existe entre nosotros y otras personas. En el sistema educacional, es muy importante que los profesores medien y conozcan cómo se ven los niños a sí mismos, en relación con otros. Esta diferenciación se aprende cuando el niño se vuelve individualista, y cuando observa que el profesor, siendo la autoridad del salón, permite que haya voces en desacuerdo con él y que participen en los procesos del niño. Algunos profesores tienen la tendencia a disminuir y subvalorar el aporte de los estudiantes. En este caso, es fundamental respetar al individuo, buscar que dé al máximo, y proporcionarle confort y disciplina para que ejecute las instrucciones

de la mejor forma posible, de acuerdo con su profesor, su comunidad y su grupo social. Sin embargo, es necesaria cierta conformidad para mantener el orden, legitimar las experiencias, los puntos de vista, los estilos de expresión y las formas de experiencia, todo lo cual debe inculcarse desde la más temprana edad.

3.4.8 Mediación de la búsqueda de objetivos, de planear un contexto para los objetivos y de adquirir conductas de logro de los objetivos

Este tipo de mediación amplía el pensamiento del individuo en términos de espacio y de tiempo, creando en él una orientación hacia el logro de tareas orientadas hacia el futuro. Los objetivos se logran con la intervención del mediador, quien señala las diferentes alternativas para generar un objetivo.

Un objetivo específico se escoge dentro de un número de habilidades cognitivas alternativas como son la percepción adecuada de una situación, el uso de pensamiento representacional, el entendimiento y la lectura completa de unas instrucciones, así como las habilidades para resolver problemas. La habilidad para solucionar problemas aparece muy temprano en el desarrollo del individuo, pues aún antes de tener un lenguaje verbal, los niños pueden solucionar diferentes problemas; esta disposición se puede reforzar y potenciar, cuando los niños están acompañados desde sus primeros días por un mediador. Desafortunadamente, muchas veces evitamos hacer este ejercicio cuando nos encontramos ante un niño con retardo mental.

Presumimos que estos niños no son capaces de hacer representaciones mentales y que no pueden pensar en términos de futuro. En efecto, algunos de estos niños tienen muy poca tendencia a pensar en términos de futuro, porque nosotros mismos no los acostumbramos a pensar en términos de obtener logros, como una forma de pensamiento representacional de la realidad.

3.4.9 Mediación de los retos: la búsqueda de la novedad y la complejidad

Padres, cuidadores y las diferentes culturas varía ampliamente al definir una conducta retadora. Existen culturas que se oponen a que el individuo tenga una orientación retadora y por lo tanto, se oponen a la educación y a los retos académicos de sus miembros. La crianza con sobreprotección y la enseñanza excesivamente sistematizada se oponen y representan una barrera para el acceso a los retos y a las tareas novedosas. Pensar con pericia por sí mismo, genera en el individuo, la necesidad de buscar nuevas experiencias que sean más retadoras y lo hace cuando ha logrado antes, tener éxito en las tareas que previamente se ha impuesto. En este sentido, la relación padre- hijo puede ser contraproducente, si no se concibe como una actividad de mediación.

La mediación del reto es aún más importante en la relación padre-hijo, con niños de bajo desempeño, porque existe la creencia de que estos niños no deben ser retados. Preparar a un niño para una actividad que lo rete, implica mucho coraje por parte de los padres, y en muchos casos, implica prever que los niños tengan dificultades, porque se van a demorar en adquirir experiencia y porque deben comprender muchos elementos de carácter intelectual, de lenguaje, de actividad motora, de socialización y de otras competencias.

Desafortunadamente, muchos padres de niños con desempeño retardado, les impiden y evitan que asuman tareas difíciles, como si ellos fueran incapaces de hacerlas. Muchos niños, incluidos los normales, ante nuevos retos dicen: Pero, yo no sé cómo hacer esto. ¿Cómo puedo hacer yo esto? “Si tú nunca lo intentas, tú nunca lo aprenderás...”. Esta es la respuesta ideal en estos casos. Sin embargo, en muchos y desafortunados casos, la respuesta que da el niño es aceptada, y hace que ese niño se vuelva cada vez más temeroso para asumir nuevos riesgos y solucionar problemas. En otras palabras, los padres prefieren que sus hijos hagan tareas repetitivas, en lugar de mostrar y planearles nuevos retos para hacer. Sin las preguntas adecuadas por parte de los padres, el concepto de correlacionar y emparejar esta tarea, carece de sentido.

3.4.10 Mediación de la concienciación del ser humano como una entidad cambiante permanente

Realizar esta mediación es una actividad compleja porque en la medida como los individuos van progresando, asumen nuevos riesgos y otras actividades, es decir, se encuentran en constante proceso de cambio. Estos dos extremos antagónicos, por una parte trabajar sobre lo estable, y por la otra, impulsar todo el cambio que sea posible, requieren de un acto constante que muestre equilibrio para poder cumplir con el objetivo.

Muchas veces, la necesidad de asumir retos no es explotada en las personas con desempeño retardado y los cambios se hacen con extrema precaución.

A menudo, la necesidad de cambio no es retada (o incluso deseable), para una persona que tiene un desempeño retardado. La aproximación al cambio se realiza con extrema precaución, en especial si tiene que ver con la realidad social, como sería por ejemplo: aumentar su asertividad e independencia. Muchas veces, la sociedad no es receptiva a estos cambios, aunque el cambio de actitud de una persona conformista y resignada con su vida, pase a ser una persona con metas. En este caso, es motivo de orgullo, no de vergüenza.

3.4.11 Mediación de una alternativa optimista

En este caso, se hace énfasis en una aproximación y visión optimista del futuro que determina la experiencia del aprendizaje mediado que a su vez, se debe confrontar con otras visiones del futuro que también pueden pasar como el pesimismo y el nihilismo. La posición que adquiere el individuo, depende de muchos factores.

Nosotros consideramos que la experiencia mediada de aprendizaje es muy importante en la forma como el mediador ayuda al niño a escoger una alternativa entre muchas otras. El efecto de escoger una alternativa pesimista puede ser muy dañino para el individuo; es el caso de culturas que tienen una aproximación muy pasiva hacia la existencia.

Por ejemplo: las culturas que no hacen algo o muy poco técnica o cognitivamente, para cambiar ciertas condiciones, incluso naturales, que ven como inmodificables. Por otra parte, al tener una posición optimista, se intenta movilizar toda clase de recursos (físicos, emocionales y cognitivos), para hacer que todas las cosas pasen. Desde una perspectiva optimista, la mediación implica tener en cuenta la posibilidad del fracaso (visión negativa), de tal manera que si se pone en marcha un proceso, debe dar sus frutos. La posición negativa no requiere de alguna o muy poca movilidad.

3.5. EVALUACIÓN DE LA PROCLIVIDAD AL APRENDIZAJE (LPAD)

La modificabilidad de un individuo se inicia al aplicar el instrumento de Evaluación de la Proclividad al Aprendizaje (LPAD), que se trata de una evaluación dinámica para medir la capacidad que tiene el individuo para ser afectado por las capacidades formales e informales del aprendizaje. Después, se continúa el proceso con el programa de enriquecimiento instrumental (IE), que tiene como objeto desarrollar la capacidad para aprender, y hace del IE un programa continuo de aprendizaje, una característica humana, porque nunca dejamos de aprender. En esta forma, se crea un sinergismo con el medio ambiente y se logra aprender en forma permanente.

Con la descripción de este tercer elemento, en realidad la LPAD se consigue como una forma diferente de evaluar, analizando cuatro áreas diferentes que consideramos como pilares: la estructura de los instrumentos, la naturaleza y situación de los test, la orientación del proceso y la forma como se interpretan los resultados. El LPAD es un test-mediación-test. El primer test se obtiene para medir con qué se cuenta de base. En este caso, el mediador observa al individuo en forma detallada, y analiza la forma como se presentan las dificultades y el proceso con el cual la persona responde ante una situación determinada. De esta manera, el examinador aprende a identificar qué necesita reforzar en la segunda fase del proceso, la mediación o fase de aprendizaje. Durante esta segunda fase, el examinador/mediador introducirá e inducirá

cambios en el comportamiento del individuo, que se convertirán en objeto de evaluación durante la tercera fase.

Una primera herramienta que debemos revisar es el listado de funciones cognitivas deficientes que pueden evidenciar qué produce el bajo desempeño del individuo y al mismo tiempo, sirve como blanco de las funciones que deben desarrollarse en el individuo. ¿El niño fue incapaz de entender qué se debía hacer, debido a una forma no sistemática de acercarse al problema? ¿Usó una o dos formas de análisis de la información para lograr su desempeño? ¿No fue lo suficientemente exacto en su trabajo?

Todo lo cual hace una gran diferencia para saber con exactitud el niño dónde comienza a fallar y a tener una recepción de información inadecuada, un procesamiento o un proceso de respuesta. Poder determinar en dónde se produce la falla, nos permite atacar su origen. Esta distinción sobre el error que comete el niño, nos permite ver qué pasó: no entendió el ejercicio propuesto; no tiene el vocabulario para realizarlo; tiene las ideas pero no puede articularlas, etc. Para llegar a una conclusión, es necesario trabajar para identificar los errores y los logros específicos, para entender entonces, cuál debe ser el proceso apropiado para hacer la corrección.

3.6 EL INSTRUMENTO DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL (IE)

El principal objetivo del IE (enriquecimiento instrumental), es ser coherente con el propósito de promover el cambio cognitivo para conseguir mayores logros y modificar las posibilidades de aprendizaje. El principal objetivo del IE, no es aumentar las herramientas cognitivas del individuo aunque así ocurra. Lo que pretende es que el estudiante sea más apto para adquirir y manejar nueva información dentro del proceso, para conseguir nuevas habilidades sociales, para tener nuevas habilidades más adaptativas; es decir, no es darle un pescado cada día para que se alimente, sino enseñarle a pescar y prepararlo para poderlo hacerlo por el resto de la vida.

Estas actividades ¿cómo logran el enriquecimiento instrumental? Se trabajan los siguientes seis objetivos específicos para conseguir una mejor aplicación de la técnica.

1. Corregir las funciones cognitivas deficientes
2. Enseñar las habilidades verbales y las operaciones necesarias para hacer en forma maestra las tareas IE
3. Mediar la formación de hábitos internos de pensamientos motivatorios
4. Mediar la aparición de insight (autorreflexión sobre cualquier hecho en particular), y pensamiento reflexivo
5. Producir una mente orientada a la resolución de tareas
6. Mediar el cambio de la autoimagen de ser un recipiente pasivo de información, a un ser activo generador de información

La corrección de las funciones cognitivas deficientes, se encuentra presente en todos los instrumentos porque es de vital importancia en la modificación de las funciones mentales superiores. Una función deficiente no debe ser considerada como un elemento innato que es imposible reparar. Por razones de didáctica, las funciones cognitivas deficientes de los actos mentales, se dividen en tres fases: ingreso, elaboración y salida. INGRESO es la fase en el comportamiento de los individuos en donde la información es apropiada para el problema y cómo debe ser resuelto. La información proviene de recursos internos y de recursos externos. Ejemplo: cuando yo veo cuatro puntos a igual distancia, puedo suponer que se trata de un cuadrado. Pero yo podría agregar información acumulada en mí mismo para proyectar dentro de este concepto, el concepto de cuadrado. Dos recursos, el interno y el externo se combinan aquí para reconocer, identificar, elaborar y formar las relaciones y otras actividades. En el ingreso de la información se presentan deficiencias en forma secundaria, debido a formas inadecuadas de atención del problema, haciendo la percepción borrosa o confusa. Estas deficiencias en la forma de ingreso de la información, se observan en personas impulsivas: el que primero

coge/ primero responde, respuesta del tipo de ensayo y error. Ciertos elementos de un problema, necesitan una mirada muy rápida, pero otros requieren de una mirada mucho más cuidadosa.

En la percepción, pueden aparecer deficiencias de una necesidad muy pobre de ser preciso o por el hecho de que algunos conceptos fundamentales como la relación espacio temporal, arriba, abajo, derecha, izquierda, no se encuentran en el individuo que debe hacer el ejercicio. Uno de los grandes retos de este modelo de aprendizaje, se presenta cuando un estudiante puede integrar dos conceptos separados en forma simultánea, y dar una mirada mucho más abarcadora de algo que está sucediendo.

Otra dificultad que se presenta, es la imposibilidad de percibir un objeto en forma constante, aunque uno de sus atributos cambie en forma regular. Ejemplo: ver cómo se conserva un cuadrado, a pesar de que la figura va cambiando de posición. Esta función es necesaria para poder identificar un cuadrado cuando se encuentra mezclado con otra figura en los ejercicios de organización de puntos. Este concepto adquiere más importancia, cuando pedimos al estudiante que pinte triángulos en los elementos de puntos que se le presente, donde aparecen triángulos de diferentes tamaños y formas.

Ae

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

El Modelo desarrollado por Feuerstein, muestra que todos somos *mediadores del aprendizaje* de los demás, y debemos ver cualquier contacto humano como una oportunidad única para lograrlo. Con la práctica de los principios básicos del aprendizaje mediado y el potencial del aprendizaje, elabore un diagrama de los aspectos más importantes, según la lectura anterior (respuesta en la página 161).

Ae

AUTOEVALUACIÓN

Pedro de 17 años, permanece en un centro de internamiento de adolescentes, pues un Juez Penal para Adolescentes le impuso sanción de privación de la libertad por dos años, como responsable del delito de tentativa de homicidio.

Pedro lleva un año, cumpliendo debidamente la sanción, y sus profesores destacan su compromiso con los objetivos trazados por el equipo interdisciplinario, razón por la cual deciden acudir ante el Juez que le impuso la sanción, para pedirle que le conceda a Pedro un permiso para salir de la institución durante ocho días y poder estar con su familia.

- Usted es el Juez a quien le presentan esa petición. Desde la propuesta de la Modificabilidad del individuo, ¿qué le preguntaría a Pedro, para tomar alguna decisión?
- De los atributos del proceso de aprendizaje mediado, ¿cuáles tendría en cuenta para buscar en el informe de los profesores de Pedro?
- ¿Solicitaría una valoración familiar? Por qué sí o por qué no. ¿Cómo influiría el resultado en la decisión? (respuesta en la página 161).

Unidad 4

LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Og

OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD

Desarrollar en los participantes, la forma como desde el modelo sistémico constructivista, se diseñan y se desarrollan los objetivos de la Intervención Psicosocial de forma individualizada, teniendo en cuenta el contexto y los parámetros de las habilidades para vivir.

Oe

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD

- Presentar los conceptos básicos de las habilidades para la vida, como una guía para planear la intervención en niños, niñas y adolescentes que presentan situaciones de derechos vulnerados y exclusión social.
- Proponer el Modelo de la Ocupación Humana, para evaluar y ver en forma individualizada, las capacidades de desempeño de los niños, niñas y adolescentes, como la forma inicial de intervención y evaluación.
- Realizar una evaluación por trabajo social, para conocer las características y las funciones de su núcleo familiar primario, y desde este contexto, lograr incorporar a la familia, sus mitos y sus percepciones, como lo propone la psicología social.

Oe

- Definir en cuáles casos, sería indicado el tratamiento de internado para procesos de rehabilitación y de reinserción social, partiendo de la premisa de que NO todos los casos requieren de separación familiar e internado.

4.1. CONCEPTOS GENERALES

La intervención psicosocial es el nombre que se da dentro del modelo de pensamiento sistémico, a una serie de procesos y procedimientos que tienen como objetivo encontrar un nuevo nivel de homeostasis (equilibrio), en la familia consultante. Aquí es muy importante aplicar el principio de la multiversidad, es decir, tener claridad sobre qué piensa cada uno de los involucrados y qué beneficia al niño, niña y adolescente que estamos evaluando.

Cuando hablamos de multiversos, hablamos de diferentes maneras de ver el problema y desde luego, de ver la solución. En el modelo sistémico, hay una metáfora para explicar esta situación, al plantear que una cosa piensa el pescado, otra muy diferente el pescador, otras cosas piensa el río, y otra el ecologista. Es decir, cada uno tiene un interés diferente. Al respecto, Cirilo⁴⁶ considera que es muy difícil iniciar un proceso terapéutico con los menores de edad, porque la mayoría de ellos van obligados o no quieren la medida que se les propone. Por esta causa, es muy importante rescatar las necesidades individuales del niño, niña y adolescente, valorar su contexto familiar para identificar el déficit y las fortalezas, teniendo como premisa básica, el principio de oportunidad para ver cuál es la mejor opción en cada caso.

De tal manera que es muy importante escuchar a la madre, pero no dejarse influenciar por ella; todas las madres quieren un internado y si es gratis y proporcionado por el Estado, mucho mejor. Esto ha llevado a una tendencia a “institucionalizar” a los y las menores, cuando en realidad esta es una medida extrema y en muchos casos, contraproducente porque el menor la ve como abandono (me sacaron de la casa, yo lo que quería era ayudar a mamá), o bien, queda en una institución que no es apropiada para él, es decir, queda en “el lugar equivocado”.

Cuando observamos las diferentes instituciones que existen y el proceso de institucionalización de algunos niños o niñas que a los 15 años, llevan cinco o seis instituciones, vemos que es necesario tener unos criterios claros sobre cuándo internar.

46 CIRILO, Estefano. *La terapia en contextos no terapéuticos*. Paidós, Madrid, 1998.

Es fundamental, realizar una evaluación individualizada del niño, niña o adolescente, desde el enfoque de las habilidades para la vida, teniendo en cuenta sus derechos y sus deberes, como plantea el protocolo de Beijing y la Ley 1098 de 2006, con una visión trascendente para dar lo necesario para cada caso en particular, no lo que quiera la mamá. Muchas veces, pasan de guatemala a guatepeor, porque el menor llega a una institución en donde no está a gusto, va obligado, otros niños con más calle lo acosan, lo presionan y en muchos casos, se fuga de la institución y termina en la calle, de tal manera que la cura es peor que la enfermedad. En esta situación, es cuando el equipo interdisciplinario básico debe funcionar.

4.2. FUNCIONES DE TRABAJO SOCIAL

El trabajador o la trabajadora social, deben tener una visión clara de la situación familiar. El trabajo social en sus distintas expresiones, se dirige a las múltiples y complejas relaciones entre las personas y sus ambientes. Su misión es facilitar que todas las personas desarrollen plenamente sus potencialidades y enriquezcan sus vidas, así como prevenir las disfunciones. Por esta razón, su actuar busca en buena medida, proponer alternativas de solución a las diferentes situaciones, para lograr un cambio benéfico. Por tal motivo, se les considera como un agente de cambio en la sociedad y en la vida de las personas, familias y comunidades donde intervienen. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajador social interviene en los puntos en donde las personas interactúan con su entorno. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el que hacer del trabajador social.

El trabajador social actúa desde lo individual hasta lo colectivo, determinando los siguientes ámbitos de intervención: individual, grupal y/o familiar. Establece la acción en la construcción y formación del individuo para que se observe con responsabilidades sociales y participante responsable de una red familiar o social.

El comunitario que incluye la localidad y la ciudad, hace referencia a los espacios de interacción del individuo y por ende, de las redes, escenarios necesarios para el desarrollo integral de las personas, y que ofrecen los

recursos y servicios necesarios para el sano desarrollo de los mismos. Desde esta óptica, no se puede ver a individuos aislados, sino que hay que verlos dentro de los distintos contextos. Para explicar el sistema, hay que tener en cuenta los cambios, la comunicación, las reglas, los sistemas de roles y los patrones de comportamiento.

El modelo sistémico pretende que se deje de considerar la patología como un conflicto de un individuo y empezar a considerarla como conflicto o patología de una relación; en esta dinámica, la función del problema es comunicar que el sistema está en peligro. Para su labor, desarrolla varios procesos que enumeramos a continuación:

4.2.1 Visita domiciliaria

Se trata de una entrevista, “orientada a obtener información, es decir, determinar ciertas características y condiciones del entrevistado, conocer opiniones, creencias, comportamientos y sentimientos frente a determinados hechos o situaciones”.

La entrevista en el Trabajo Social, tiene rasgos particulares que la diferencian de las entrevistas que se realizan en otras profesiones; su interés se relaciona con las condiciones y calidad de vida de las personas, y para tal efecto, debe estar orientarse a lograr una información pertinente de la situación desde una perspectiva integral.

En este orden de ideas, la entrevista tiene una doble dimensión: como técnica y como proceso. “Como técnica, es un proceso sistemático para cumplir con el propósito planteado; como proceso desarrolla un conjunto de fases en directa relación con las características y particularidades de los participantes en ella”⁴⁷.

La Visita Domiciliaria como técnica, usa herramientas para su ejecución como la entrevista, puesto que se utiliza para recolectar información que comprende preguntas abiertas, estructuradas y semiestructuradas que

47 CÁCERES L., OBLITAS, B., y PARRA, L. *La entrevista en el Trabajo Social*. Espacio, Buenos Aires, 2001.

son propias de la entrevista. La entrevista domiciliaria se recomienda especialmente como una estrategia que posibilita el diagnóstico porque permite observar a las personas y su entorno más inmediato.

4.2.2 El genograma

Es una representación gráfica de una constelación familiar multi generacional (por lo menos tres generaciones), que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones. Su estructura en forma de árbol, permite que el trabajador social grafique rápidamente las complejas relaciones familiares y es una rica fuente de hipótesis sobre cómo la situación problema del individuo, puede estar relacionada con el contexto familiar y su evolución en el transcurso del tiempo.

Por lo general, el genograma, se construye durante la primera sesión y luego se revisa a medida que se obtiene más información. El genograma ayuda al trabajador social y a la familia, a visualizar en un “cuadro mayor”, desde el punto de vista histórico y de la actualidad; es decir, que la información sobre una familia que aparece en el genograma puede interpretarse en forma horizontal mediante el contexto familiar y vertical en el paso de las generaciones.

4.2.3 El Ecomapa

Es un complemento del familiograma y una gran ayuda para la comprensión del entorno en donde se desarrolla la vida de la familia. Su uso rutinario tiene el propósito de representar la familia y sus contactos con sus supra sistemas, es decir, con el ambiente que la rodea. La visita que se realiza al lugar de habitación del o la menor, y el informe escrito, muestran la situación actual de la vivienda, la presencia de adultos significativos y la opinión de los vecinos. En estos informes, es muy importante hacer una descripción objetiva de los hechos y no dar opiniones personales. Otra función básica es ser el nodo de red, pues la red social interinstitucional es fundamental para conocer con qué se cuenta en la ciudad o municipio donde estamos trabajando.

El ecomapa consta de un círculo central que contiene el familiograma del grupo familiar que vive bajo el mismo techo; alrededor del círculo central, se ubican otros círculos que representan el amigo, las instituciones de salud y de educación, el trabajo, la familia extensa, la recreación y la religión, entre otras particularidades del contexto de la familia nuclear.

El ecomapa representa un panorama de la familia y su situación gráfica, las conexiones importantes que nutren las relaciones y la carga conflictiva entre la familia y su mundo; también muestra el flujo de los recursos, las pérdidas y las privaciones. El procedimiento de dibujar el mapa, destaca la naturaleza de las interfaces y los puntos de conflicto que se deben mediar, los puentes que hay que construir y los recursos que se deben buscar y modificar⁴⁸.

4.3. FUNCIONES DEL PSICÓLOGO CLÍNICO

Por otra parte, dentro del equipo de Salud Mental, tenemos al psicólogo clínico que debe evaluar al niño, niña y adolescente, pero su modelo básico parte desde la psicología evolutiva, porque no puede sesgarse con modelos psicoanalíticos o sistémicos, sino ver desde el modelo del desarrollo humano de acuerdo con la edad que tiene el joven y dónde debe ir (de acuerdo con las etapas del ciclo vital). La evaluación psicológica general implica obtener una historia clínica, revisar los registros correspondientes y conseguir un examen del estado mental. La aplicación de pruebas psicológicas puede mejorar la precisión del diagnóstico y sustentar la existencia de un trastorno mental. Un resumen de estas pruebas psicológicas se puede encontrar en los textos estándar. Como anotación particular, el WAIS puede ser conveniente para la documentación del retardo mental. Las evaluaciones neuropsicológicas extendidas que utilizan por ejemplo: el test de la figura del rey, pueden ser convenientes en la determinación de la deficiencia en el funcionamiento cerebral, particularmente en jóvenes con señales sutiles. Por lo general, cada psicólogo de acuerdo con su criterio, debe determinar cuál o cuáles son las pruebas psicológicas con las cuales apoyará su intervención. También es importante que dicha evaluación psicológica cuente con un capítulo

48 HARTMAN, A. *Desafíos y propuestas para el Trabajo Social*. Lima, 2003.

final sobre el análisis de las pruebas y su aplicación al caso en particular, en el cual se sugieren tipos de intervención, duración y tipo de medida para cada caso en particular.

El Desarrollo Humano se plantea como individual (personal), evolutivo y dentro de un contexto social determinado, por tal razón, debemos poner énfasis en el modelo de la Ocupación Humana descrito anteriormente, y definir cuáles son las necesidades básicas insatisfechas, y las habilidades básicas no desarrolladas de los niños, niñas y adolescentes. Este sería un primer nivel de intervención ambulatorio y en el cual el Sistema General de Salud, por medio de un Centro de Atención en Drogadicción, una Consulta Externa con un Terapeuta Ocupacional o un refuerzo escolar, podría ser suficiente, desde luego con la participación, el interés y la responsabilidad de los padres. Nuevamente, el interés de la madre por institucionalizarlo y protegerlo del medio, de los malos amigos y de las tentaciones, puede influir para la valoración psicosocial y nos puede mostrar qué es lo más adecuado para los niños, niñas y adolescentes.

En este caso, se incluirían todas las actividades de prevención e intervención precoz que se hagan desde lo social y desde la restitución de los derechos. Es fundamental incluir a la escuela, los profesores y los ambientes saludables desarrollados por líderes comunitarios, Organismos no Gubernamentales (ONG), Universidades en sus convenios de extensión, etc., todo lo cual se denomina trabajo de Red social.

4.4. EL ROL DEL DEFENSOR DE FAMILIA Y EL INFORME PSICOSOCIAL

Una vez realizada la evaluación, al menor se le debe hacer partícipe y protagonista de la construcción del resto de su vida. En consecuencia, en el momento de la toma de la decisión, lo más importante es redefinírsela al menor *“como una oportunidad para la vida y no como un castigo”*, para motivarlo y mostrarle otras alternativas en su vida. Esta es una de las responsabilidades fundamentales del defensor de familia, incluir y hacer partícipe al menor en todo el proceso y explicarle los fines, sus deberes y sus derechos, como una forma de inclusión social y ejercicio de su ciudadanía.

Como lo plantea la psicología social desde la propuesta de Bandura:

Muchas veces el éxito o el fracaso en aspectos de la vida, en una cultura, depende del aprendizaje por observación debido que éste puede darse en un modelo desviado (causando deficiencia en el aprendizaje) o en un modelo pro-social. Es así como el aprendizaje por observación influye en los integrantes de una sociedad, y éstos a su vez en la misma, en el momento en que entran a trabajar las funciones de su autorregulación. El aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción⁴⁹.

No se puede hablar de desarrollo humano, sin tener en cuenta la satisfacción de las necesidades básicas que le dan marco a la calidad de vida del individuo. La mayoría de los niños, niñas y adolescentes que nos ocupan y con los cuales tenemos que trabajar, no han disfrutado de todos sus derechos humanos y por esta razón, acudimos a la propuesta de Manfred Max Neef⁵⁰, *El desarrollo a escala humana*, que nos permite tener un enfoque individual como matriz para la restitución de derechos y centrar su enfoque de desarrollo, siguiendo tres postulados:

- El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos.
- El mejor proceso de desarrollo es aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas.
- La calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales.

De acuerdo con este autor, las necesidades fundamentales son: subsistencia (salud, alimentación, etc.), protección (sistemas de seguridad y prevención, vivienda, etc.), afecto (familia, amistades, privacidad, etc.), entendimiento (educación, comunicación, etc.), participación (derechos, responsabilidades, trabajo, etc.), ocio (juegos, espectáculos), creación

49 BANDURA, A. *Social learning theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.

50 NEEF, Manfred Max. *Desarrollo a escala humana*. CEPUR, Medellín, 1997.

(habilidades, destrezas), identidad (grupos de referencia, sexualidad, valores), y libertad (igualdad de derechos). Todos estos derechos debemos restituirlos en los menores infractores.

Concebir las necesidades tan sólo como carencia, implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico que es precisamente, el ámbito en donde una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de “falta de algo”. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto.

4.5. ENFOQUE DE HABILIDADES PARA LA VIDA⁵¹

En la región de Latinoamérica y el Caribe (LAC), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), estimó que casi un tercio de los y las jóvenes vive en condición de pobreza con los consiguientes resultados: problemas de crecimiento, desnutrición, tuberculosis, infecciones respiratorias graves y falta de acceso a la educación. Mucha gente joven en LAC, crece en hogares en donde la mujer es la fuente principal de ingresos, lo cual representa una tendencia a una mayor incidencia de pobreza.

En América Latina, el analfabetismo es de 2 a 6 veces más alto en áreas rurales que en las urbanas, y el acceso limitado a los servicios básicos (salud y nutrición), se ve exacerbado por la baja educación de las mujeres en las áreas rurales. El abandono de la educación primaria se constituye en el eje de este círculo vicioso, y por ello debemos tratar al máximo que el niño, niña o adolescente continúe su educación básica, el mayor tiempo posible.

En cuanto a la salud, tenemos que las enfermedades asociadas con conductas peligrosas, tales como fumar, accidentes de tránsito, violencia y actividad sexual de alto riesgo, han empezado a cobrar mayor importancia. Durante las últimas décadas, el nivel de violencia ha aumentado en todo el mundo, y está convirtiéndose en uno de los problemas más

51 MANGRULKAR, Lawrence and WHITMAN, Che. *Enfoque de habilidades para la vida, para un desarrollo saludable de niños y adolescentes* OPS- Education Development Center, Washington, 2001.

serios de la Región. Todos estos aspectos deben ser trabajados desde la perspectiva de las habilidades básicas para la vida, en talleres, lecturas complementarias y grupos.

Otros elementos para considerar, son la salud sexual y la reproductiva que constituyen un aspecto fundamental de todos los seres humanos y abarca el derecho a la integridad sexual, la seguridad, la privacidad, la igualdad, la expresión, la educación y el acceso a cuidados. La adolescencia es una época de alto riesgo para el desarrollo de la identidad sexual y se constituye en una prioridad para el trabajo preventivo en áreas de extrema pobreza.

El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, presenta serios riesgos de salud para los jóvenes de la Región. Los inhalantes representan un gran problema entre la población preadolescente, y son usados específicamente por los niños y niñas de la calle. El tabaco es responsable de cerca de 135.000 muertes en LAC cada año (OMS, 1997; OPS, 2000⁵²). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 40% de los hombres y el 21% de las mujeres en los países en desarrollo en América, son fumadores (OMS, 1998)⁵³. Estos malos hábitos adquiridos en forma prematura y compulsiva, deben ser corregidos y minimizados durante el proceso, y en la actualidad, se constituye en una política prioritaria de salud pública mundial.

Las teorías acerca de la manera como los humanos y específicamente, los niños, niñas y adolescentes crecen, aprenden y se comportan, ofrecen el fundamento del enfoque de las habilidades para la vida.

4.5.1 Desarrollo del conocimiento social

El proceso de entenderse a sí mismo y a los demás, y el manejo de las relaciones humanas, es parte destacada en el crecimiento durante la adolescencia y la edad adulta. Tal como plantea Newman⁵⁴, aprender a evaluarse a sí mismo y sus habilidades en forma realista, es otro proceso importante

52 ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS). *Tobacco-free youth*. Washington, 2000.

53 ORGANIZATION MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Tobacco or Health: A Global Status Report*. Ginebra, 1997.

54 NEWMAN, B. *Development through life: A psychosocial Approach*. Wadsworth Publishing, 1998.

durante la niñez. Entre los siete y los diez años, los niños y niñas comienzan a poner atención al trabajo de los demás como medio de evaluar sus propias habilidades. Este proceso de autoevaluación se complica debido a las presiones a las cuales se ven expuestos con respecto del conformismo, la competencia y la necesidad de aprobación. Las condiciones de exclusión social llevan a que los niños y niñas se aíslen en su grupo social y vean como “normales” (minimización del problema)⁵⁵, las condiciones de vida, y no piensen en cambiar como parte de su proceso de personalización e individuación dentro de su proceso de desarrollo humano⁵⁶.

Este conocimiento social permite integrarse en la comunidad y asumir roles productivos, a partir de la motivación de la persona para realizarlos. El análisis de la Ocupación Humana es la forma como el Terapeuta Ocupacional orienta la ejecución de actividades que son significativas para la persona, con el fin de facilitar el desarrollo personal en todas sus áreas. En nuestro medio, el principal problema es la “desescolarización prematura”, que evita que los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a ver otras formas de vida y puedan hacer comparaciones, lo cual produce un efecto de “normalización”, al pensar que lo que uno hace es lo correcto; y de “minimización”, es decir, no ver un problema en donde verdaderamente hay problemas.

La Teoría General de los Sistemas sostiene que la actividad espontánea es la característica fundamental de los seres vivos, y que el requerimiento básico para la acción se va volviendo más elaborado, a medida que ascendemos en la escala filogenética, hasta llegar en el hombre a conformar la Ocupación. En la mayoría de los niños, niñas y adolescentes, su principal ocupación es aprender a comportarse en una sociedad, aprender un oficio. Nos encontramos entonces, que la ocupación habitual no es la escolarización tradicional, sino el hecho de estar y jugar en la calle o pertenecer a un grupo (parche, pandilla), que les da seguridad y les enseña habilidades básicas para la vida (pedir limosna, retacar, mentir con historias tristes para obtener dinero), vender en la calle cualquier cosa (rebusque), iniciando desde temprana edad un proceso de exclusión social.

55 DOLAN, Y. *Resolving Sexual abuse*. Solution-focused therapy and ericksonian hypnosis for survivors. Norton Professional book, New York, 1991.

56 MILLS, J., and CROWLEY, R. *Therapeutic Metaphors for children's and the child within*. Brunner and Mazel, Philadelphia, 2001.

Por este motivo, es necesario reforzar las actividades de escolarización para recuperar el tiempo y el entrenamiento en esta área, cambiando el hábito de estar desescolarizados, por un nuevo hábito más académico y reflexivo. Valorar su desempeño académico y aclarar las causas por las cuales se retiró de la escuela.

En este sentido, **la primera intervención psicosocial** debe ser valorar las causas y entender por qué este joven dejó de estudiar. Se dicen muchas cosas: que no le gustó el estudio, que se salió para trabajar y ayudar a la mamá, etc. Todas ellas son excusas y lo que se observa con mayor frecuencia, es que el joven no ha adquirido las actividades pre ocupacionales básicas que vimos en el capítulo anterior, y sin ellas no puede pasar al siguiente nivel de formación. Se requiere entonces, de la valoración de un o una Terapeuta Ocupacional, y con la optimización de esta actividad, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes vuelven a recuperar su nivel de comportamiento y su escolarización, rompiendo el círculo vicioso de “no me gusta leer ni estudiar; prefiero trabajar y ganar dinero como sea”. La verdad es: no puedo leer bien, porque no sé vocabulario, no entiendo las palabras, no tengo el hábito de estudiar y buscar las palabras en el diccionario. Si logro aprender a hacer estas cosas, empiezo a familiarizarme con los libros, la lectura y puedo mantenerme escolarizado.

4.5.2 Las rutinas diarias como elemento de formación

La organización en el sistema humano, se basa en la acción; luego, el Comportamiento Ocupacional es la expresión humana de la acción organizada. Sin embargo, es único para cada persona, puesto que está dado por la organización interna. Para explicar de qué manera se elige, organiza y ejecuta el Comportamiento Ocupacional, el Modelo de Ocupación Humana conceptualiza al hombre como un sistema abierto compuesto por tres subsistemas: volición, habituación y desempeño.

Un subsistema es un conjunto de imágenes que guían el desempeño de patrones de comportamiento rutinario que tienen un propósito coherente. De esta forma, el propósito del subsistema de Volición es seleccionar el Comportamiento Ocupacional, mientras que el de Habituación es determinar la organización del Comportamiento Ocupacional y el de

Desempeño es hacer posible la habilidad para la realización de las actividades. Se trata de un proceso individual, selectivo y progresivo que debe conseguir ciertos logros para pasar a la siguiente etapa.

a) El subsistema de volición

Incluye componentes como encausamiento personal, valores e intereses. Este subsistema gobierna todas las operaciones del sistema y es responsable de recoger e iniciar el Comportamiento Ocupacional. En la población objeto de estudio, se observa una adecuada motivación intrínseca y claridad en cuanto a sus intereses, pero en cuanto a valores, no son adaptativos al medio social. Los niños y niñas en general manifiestan interés por el cambio, actúan para satisfacer necesidades propias y no acordes con la sociedad. Por ejemplo: el juego y salir a la calle, son actividades sueltas sin un fin predeterminado; no se planean, simplemente se hace lo que se quiere. La planeación, las metas y las rutinas no existen; en niños y niñas escolarizados, sería impulsividad; en un niño en situación de calle, espontaneidad y el aprendizaje de “malos hábitos” como andar en grupo (pandillas), ganarse el dinero fácil, evitar el estudio y las actividades complejas (actividades que requieran de planeación, ejecución y con múltiples fases). La volición, querer algo, nos lleva a centrarnos hacia el futuro, planear, ejecutar y finalmente realizar algo. La principal característica de los seres humanos es imaginar algo, pensarlo y realizarlo; desde luego, se supone que ese “algo” debe ser positivo, no negativo fruto de los malos hábitos, como emborracharse, robar y engañar a los demás.

b) El subsistema de habituación

Organiza el comportamiento Ocupacional dentro de patrones o rutinas. Este subsistema consolida las elecciones habituales del subsistema volitivo, y las integra dentro de patrones predecibles. Para describir este subsistema, se utilizan dos conceptos: hábitos y roles que son componentes gobernados por la volición (voluntad). La formación de hábitos depende de elecciones conscientes hechas con base en valores integrados y el encauzamiento personal. A la vez, organiza patrones de comportamiento para satisfacer demandas del ambiente y de este modo, los satisface

a ambos (al sistema y al ambiente). En los niños, niñas y adolescentes, se observan hábitos adecuados, aunque algunos necesitan refuerzos para realizar actividades de higiene menor (cepillado de dientes y cuidado de uñas). Por ejemplo: el hecho de asistir regularmente a un programa académico normal, obliga a levantarse, arreglarse, asistir a clase y participar en los recreos; en esta forma, empiezan a integrarse hábitos y rutinas. Además, se asume un rol dentro del cual, se debe aprender funciones, esforzarse y preguntar.

Estas son las actividades de socialización de la ocupación humana que ocurren en el contexto escolar; en el ambiente desescolarizado, en el aprendizaje (hábitos y rutinas), es diferente. Cumplir normas y seguir rutinas no están estructurados y por lo tanto, no se desarrollan e implementan. Los niños, niñas y adolescentes no aprenden a aprehender sino a evadir las responsabilidades, a copiarse de sus compañeros y compañeras, a no esforzarse. Algo muy llamativo de esta parte del proceso, es el hecho de “no esforzarse”. Para poder aprender algo, los seres humanos debemos esforzarnos, leer, estudiar, preguntar, repasar y estudiar; estas habilidades se aprenden en la escuela. Hoy en día, nos enfrentamos con un niño, niña y adolescente que no sabe cómo aprender a aprehender, y cuando surgen dificultades en el aprendizaje, en vez de solucionarlas, deja de estudiar.

Ante la presencia de dificultades en el aprendizaje y en su desempeño escolar, muchos de estos niños, niñas y adolescentes con dificultades de índole biopsicosocial como falta de dinero y apoyo, y no contar con los útiles escolares básicos, como carecer de un diccionario, no saberlo usar, etc., toman una decisión pragmática que marcará el resto de su vida. Deciden no ser el “bobo” del curso, es decir, el estudiante que no lleva las tareas porque tiene dificultad con las lecturas, porque no tiene cuadernos, porque tiene mala ortografía, etc., sino ser el “malo” del curso, aquel estudiante que se enfrenta a la autoridad, que echa chistes, que se sale del salón, que inventa cosas, que no hace tareas, que se burla de los que se esfuerzan por aprender, que todo lo trata de hacer con la ley del menor esfuerzo. Desde luego, con esa actitud no se desarrolla algún buen hábito, todo lo contrario, se desarrolla malas mañas. Así comienza a realizarse una división simple, ingenua y equivocada, porque el niño, niña y

adolescente divide el mundo en el grupo de los vivos y el grupo de los bobos. Desde luego, vivos son los que cogen el camino fácil y bobos, el resto del mundo, la gente que trabaja, la que hace lo correcto. Este es otro aspecto que debe trabajarse al “redefinir” todos estos prejuicios y mitos, al aprender un arte u oficio y seguir un proceso de educación.

c) El subsistema de desempeño ocupacional

Está directamente relacionado con la salida del sistema. Es un conjunto de imágenes, estructuras biológicas y procesos cognitivos que se utilizan en la producción de un comportamiento con propósito. Este subsistema está integrado por tres tipos de habilidades: perceptivo-motora (el niño, niña y adolescente reciben la información pero no la integran y por lo tanto, no dan una respuesta motora acorde); de procesamiento y elaboración (el individuo no es capaz de resolver problemas de la vida diaria de una manera adaptativa, tiene dificultad en las habilidades de pensamiento); y habilidad de comunicación e integración (los niños, niñas y adolescentes se caracterizan por la falta de autocontrol que interfiere en su adaptación al medio).

El Desempeño Ocupacional es el proceso durante el cual la persona se motiva, inicia y completa distintas Ocupaciones. Las tres características o áreas Ocupacionales son el auto cuidado, el juego/esparcimiento y el trabajo/estudio (*American Occupational Therapy Association, 1994*). Estas habilidades no se desarrollan en la calle, porque no hay tareas, roles que cumplir ni lecciones que aprender. Al no existir, desempeño ocupacional, no se implementan las actividades perceptivo motoras; no procesa información ni la elabora; no aprende nuevo vocabulario ni amplía su mapa cognitivo. Se queda en el juego repetitivo y automático (hace la actividad que más se le facilita); no aprende a implementar otras habilidades.

De tal manera que existen ciertas habilidades básicas que no se implementan ni se aprenden; entre ellas tenemos: *El auto cuidado*. En terapia Ocupacional, se refiere a la planeación, ejecución y seguimiento de aquellos hábitos o rutinas diarias básicas para la supervivencia biológica, intelectual y socioemocional. No sólo se refiere a suplir necesidades básicas como la alimentación, el techo y el mantenimiento de la salud, sino

también a las acciones de conservación cognoscitiva y social que contribuyen a la autoestima y la pertenencia al medio social.

El juego o esparcimiento. Se refiere a la selección, planeación, ejecución y continuidad de actividades de tipo lúdico que el individuo realiza de manera espontánea y con agrado, para satisfacer de esta manera, su desarrollo físico, intelectual, emocional y social. La actividad lúdica es un elemento metodológico ideal para dotar a los niños, niñas y adolescentes de una forma integral. La actividad lúdica proporciona las fuerzas y las virtudes que permiten hacerse a sí mismos; en la sociedad, el juego prepara para la entrada en la vida y el surgimiento de la personalidad.

En cuanto al estudio y teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones en los niños, niñas y adolescentes, se encontró marcada dificultad en los procesos y habilidades de pensamiento, por lo cual es necesario conceptualizar la relación entre los prerrequisitos, los procesos básicos y los procesos avanzados, tal como se describe a continuación: entre los prerrequisitos se encuentran la percepción, la observación, la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, la motivación y la concentración.

En el siguiente nivel, se encuentran los procesos básicos como la comparación y la clasificación, la seriación, la interpretación, la inferencia, el análisis y la síntesis. Y en el nivel superior, los procesos avanzados como la conceptualización, la comprensión, el análisis estructural, la deducción, la toma de decisiones, la solución de problemas y la abstracción. En terapia ocupacional, se utiliza como referencia teórica, el marco de discapacidades cognitivas para evaluar e intervenir en dichas habilidades.

Tabla 1. Modelo de la Ocupación Humana⁵⁷

Subsistema de Volición	Subsistema de Habitación	Subsistema de Ejecución
Motivación Intrínseca Intereses Valores Causación Personal	Hábitos Roles	Habilidades Perceptivo-Motoras Procesamiento Interacción-Comunicación

La autoeficiencia es otra dimensión del desarrollo del concepto de sí mismo. La autoeficacia se define como “el grado en que los individuos se ven a sí mismos como valiosos, como gente causalmente importante y como personas efectivas para dar forma a los eventos y resultados de sus vidas”.

De acuerdo con Piaget⁵⁸, los seres humanos dan sentido a la vida por medio de la interacción con el medio que va evolucionando durante la infancia. Al llegar a la adolescencia temprana, el niño, niña y adolescente empiezan a comprender las relaciones causales y lógicas, y su enfoque para solucionar problemas es más sofisticado. Piaget creía que ya en la adolescencia, una persona era capaz de lograr conceptos acerca de muchas variables, permitiendo la creación de un sistema de leyes o reglas de solución de problemas.

Vigostsky⁵⁹ a su vez, sostiene que los niveles de conocimiento comienzan en un estadio interpersonal: originalmente, entre el niño y el adulto y luego, mediante una interacción social continua. Los niños, niñas y adolescentes en situación de calle, aprenden de otros niños, niñas y adolescentes en situación de calle, y de adultos mayores que viven en la calle. Esta ausencia de “mediadores naturales”, como diría, Feuerstein, hace que muchos procesos cognitivos no se aprendan y estructuren en

57 KIELHOFNER, Ob. Cit.

58 PIAGET. *Seis estudios de psicología*. Ob. Cit.

59 VIGOSTSKY, Lev. *Los principios fundamentales de la educación especializada*. Pedagógica, Moscú, 1935.

forma adecuada, sino que plantea un punto básico de la intervención, a partir de estimular al máximo, la capacidad natural de aprendizaje que tienen estos jóvenes.

Una persona sin estimulación adecuada, desarrolla una **deseabilidad cognitiva** que se va a manifestar en dificultades con una o más habilidades mentales. Las dishabilidades cognitivas tienen un soporte biológico y psicológico del individuo. En el caso que nos ocupa, es producto de la desescolarización, la falta de elaboración de tareas supervisadas y evitar el enfrentamiento con situaciones académicas difíciles o que impliquen aprender nuevas competencias. Estas dishabilidades cognitivas se observan con mayor frecuencia en las siguientes áreas: Memoria, Resolución de problemas, Atención, Lectura, Lenguaje y Comprensión verbal, Comprensión matemática y Comprensión visual.

Sobre estas áreas problemáticas, los internados deben poner énfasis. En la actualidad, tenemos un problema que es el exceso de terapia en los centros de rehabilitación de niños, niñas y adolescentes. Se trabaja en exceso, hablando de drogas y de moral, pero no se enseñan las habilidades para la vida. En otros países, la calidad de los centros de tratamiento se mide por la claridad e intensidad con la cual los niños, niñas y adolescentes reciben clases y talleres, y se les educa en valores y en trabajo en grupo, etc. No se mide sobre la cantidad de terapia, confrontaciones o castigos que reciben. El castigo puede ser contraproducente y tener un efecto paradójico.

Según el modelo que estamos revisando, existen seis funciones mentales básicas necesarias para poder realizar cualquier tipo de aprendizaje, y son las que se deben implementar para que todo niño, niña y adolescente las desarrolle. Estas son:

Memoria: Habilidad para usar la información recibida. Incluye los conceptos de memoria inmediata, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Una persona con dishabilidades cognitivas tiene dificultades en una, dos o los tres tipos de memoria.

Resolución de problemas: Capacidad para resolver problemas cotidianos, para no caer repetidamente en el mismo error. Debe suscitarse en quienes no planean la ejecución de tareas habituales, son impulsivos e irritables, y carecen del hábito de pensar y reflexionar antes de actuar.

Atención: Habilidad para centrar la atención. Debe despertarse en quienes presentan impulsividad, distractibilidad e inatención, no diferencian lo importante de lo secundario y no realizan procesos reflexivos; tienen dificultades en lectoescritura y no aprenden nuevas palabras.

Tabla 2. Niveles cognitivos según Allen

Nivel cognitivo	Característica
1. REFLEJO	La persona responde de manera refleja a los estímulos externos, actuando impulsivamente sin autocontrol. Aspecto que se observa en los niños del programa que se caracterizan por su gran impaciencia e impulsividad.
2. MOVIMIENTO	Este segundo nivel tiene como base la propiocepción, los músculos y articulaciones que emplea la persona para la realizar movimientos adaptativos.
3. REPETIR ACCIONES	En este nivel, se mide la habilidad del individuo para imitar movimientos corporales. Está directamente relacionada con la orientación espacial que se ve afectada en la mayoría de los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con las evaluaciones realizadas.
4. RESPUESTA	Se mide la capacidad del individuo para relacionar causa – efecto en todas sus acciones. Los niños del programa no han llegado a este nivel cognitivo porque actúan impulsivamente y carecen de visión hacia el futuro.

Nivel cognitivo	Característica
5. CAMBIO	En este nivel, el sujeto tiene la capacidad de recibir los estímulos del medio, procesar y darles una respuesta adecuada. Para este nivel, ya debe manejar la resolución de problemas que es una habilidad avanzada.
6. PENSAMIENTO INDUCTIVO	La persona tiene capacidad de abstracción, da soluciones y replantea acciones (manejo del dinero).

Lectura, lenguaje y Comprensión verbal: Las personas con dishabilidades cognitivas pueden escribir y leer, pero su dificultad mayor es la comprensión del texto. Se adquieren hábitos inadecuados de estudio y comprensión de textos. Por último, en la medida en que los niveles de aprendizaje y exigencias aumentan, según la propuesta de Allen, abandona el estudio y concluye de forma simplista “que no le gusta o no sirve para el estudio”, desarrolla una conducta evitativa y asume los roles de juego.

Situación. Por esta razón, propone evaluar los niveles cognitivos al inicio del proceso, para implementar las estrategias que conduzcan a desarrollar al máximo, el potencial de aprendizaje. Teniendo en cuenta que el desarrollo cognitivo depende de las funciones cerebrales, la información sensorial, su procesamiento y su ejecución se plantean como complementos a la intervención para implementar actividades que promuevan una integración sensorial como tal. Para tal fin, la intervención del o la terapeuta Ocupacional se basará en el marco teórico de la integración sensorial, por medio de juegos grupales, ejercicios de coordinación y gimnasia aeróbica, en coordinación con profesores de educación física y acompañantes de los muchachos.

4.6 DESARROLLO SOCIAL Y CONTEXTO FAMILIAR⁶⁰

Las interacciones sociales se hacen cada vez más complicadas conforme se avanza hacia la adolescencia. Se pasa más tiempo con compañeros y aumentan las interacciones con pares del sexo opuesto. La niñez media (de 7 a 11 años), representa la época de transición, es decir, cuando el niño, niña se aleja de la esfera del hogar y pasa más tiempo con sus amigos, grupo de la escuela y la comunidad, porque el estatus social se gana por medio de las competencias y desempeño con los pares. Durante estos años, se desarrolla la autoestima, la competitividad o los sentimientos de inferioridad, lo cual puede llevar a consecuencias sociales, intelectuales y emocionales duraderas. La lealtad al grupo es superior a su pertenencia familiar y se hace crítico con las realidades familiares, por lo cual salen prematuramente de casa y truncan su proceso de desarrollo social. Por esta razón, es importante retomar en los centro de educación, estas habilidades para la vida e implementarlas como un proceso permanente y continuo que incluye una participación activa por parte de la familia del menor, para lograr dos cosas que el menor debe conocer: entender y aceptar a su familia; y desde esta situación real, proponer cambios para él mismo y en la relación con su familia, es decir, que él se empodere en su propio proyecto de vida personal y familiar. De lo contrario, lo que observamos es cómo termina haciendo “más de lo mismo”, pareciéndose a la persona que no quería y siendo marginado y relegado por la sociedad. Aquí es donde la psicología social con sus habilidades para la vida y juego de roles, debe enseñar a estos niños, niñas y adolescentes, las cosas que deben hacer para ser más asertivos y socialmente más hábiles.

Todo lo anterior, debe ser parte fundamental de los programas ambulatorios o de internado, y tener psicólogos cognitivos comportamentales que enseñen estas actividades de manera metódica, programada y en sesiones grupales. Esta es la mejor forma de romper el círculo vicioso de repetir las historias familiares que todo el tiempo vemos en los juzgados: “salió igualito al papá, tiene la misma raya del tigre”. Dentro de este modelo de intervención psicosocial, la mejor manera de romper el círculo vicioso es la **prescripción de comportamientos**, es decir, mostrar con el ejemplo,

60 CSÍKZENTMIHALYI, M., and SCHNEIDER, B. *Becoming Adult: How Teenagers prepare for the Word of work*. Basic Books, New York, 2000.

decir en forma clara y objetiva, cuál es el comportamiento ideal, esperado y necesitado para cada situación en particular. El Método de la pedagogía preventiva, ideado por Don Bosco, lo plantea como la base de la intervención con alegría y amabilidad en los internados, partiendo de una rutina de vida familiar centrada en el estudio, el esfuerzo, la alegría, y las celebraciones; los niños, niñas y adolescentes ven las diferentes rutinas de las casas de internado en donde se encuentran aprendiendo las habilidades sociales necesarias para la vida.

Recordemos cómo estos muchachos estaban en las calles, marginados, acostumbrados a robar y sobrevivir de manera básica. Es sólo mediante esta pragmática (la pedagogía preventiva), como se les va a enseñar en forma amable, continua y clara, los aspectos fundamentales de la vida en sociedad, de una manera mediada, siguiendo el método de Feuerstein propuesto en capítulos anteriores.

Este es el sentido pedagógico y terapéutico de los internados. En ellos, debemos ver a los niños, niñas y adolescentes alegres, tranquilos y juguetones, aprendiendo de una manera lúdica, tantas y tan importantes habilidades para la vida, como la variedad de actividades, encuentros y competencias sean necesarios.

Desarrollo Moral. Se puede entender como el desarrollo de valores y normas que una persona utiliza para balancear o juzgar los intereses conflictivos de sí mismo y los de los demás. Los conductistas creen que la conducta moral como cualquier otra conducta, es aprendida y modelada mediante procesos de condicionamiento. Los teóricos cognoscitivistas, por otra parte, argumentan que el desarrollo moral procede de una secuencia exactamente igual al desarrollo del conocimiento en el niño. Kohlberg describe las etapas del desarrollo que van desde la preocupación de un niño por las consecuencias de una conducta, hasta los juicios morales que incorporan los derechos de los demás y eventualmente, incorporan principios universales de ética⁶¹.

61 NEWMAN. *Ob. Cit.*

Por lo anterior:

1. La etapa de la niñez tardía a la adolescencia temprana, se señala como un momento crítico para desarrollar habilidades y hábitos positivos, porque en esa edad hay una habilidad cada vez mayor para pensar en forma abstracta, para entender consecuencias y para resolver problemas.
2. El contexto social más amplio de la adolescencia temprana y media, ofrece situaciones variadas para practicar habilidades con los pares y con otros individuos fuera de la familia.
3. Las habilidades o competencias son importantes en el camino que recorre un niño, niña y adolescente hacia el desarrollo y la obtención de un sentido propio como individuos autónomos.

Aquí, el riesgo con los jóvenes no es el hecho de que tengan un comportamiento gregario en el cual todo se hace para y por los amigos, sin importar los demás. Las grandes dificultades se quedan así y constituyen un estilo de vida; por tal razón, en todo tipo de intervención psicosocial debe haber un componente ético con el cual, los niños, niñas y adolescentes aprenden esta dimensión fundamental en el desarrollo humano, los valores, para romper con el pensamiento primitivo y depredador de la cultura de los vivos y los bobos que desafortunadamente, es la única formación ética que muchos niños, niñas y adolescentes tienen y que desde luego, también aprendieron en la calle, en donde los valores que se aprecian son los del más rápido, el más listo, el más vivo. Este es el elemento de desarrollo espiritual que los estudios evidencian como el principal eje de cambio en las personas con problemas de adicciones.

Para lograr cambios que se mantengan en el tiempo, es necesario tener un sentido de trascendencia, desarrollar un proyecto de vida y poder integrarse a la sociedad no por medio del gasto de dinero fácil, sino por el contrario, por la adquisición y práctica de unos valores. Este es otro de los pilares de la pedagogía de la alegría y la fiesta propuesta por los Salesianos⁶².

62 BRAIDO, Ob. Cit.

4.7 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

La investigación de Bandura⁶³ lo llevó a la conclusión de que los niños, niñas y adolescentes aprenden a comportarse por medio de la instrucción (como los padres, maestros y otras autoridades y modelos les indican que deben comportarse), lo mismo que por medio de la observación (como ven que los adultos y sus padres se comportan). Su conducta se consolida o modifica, conforme con las consecuencias que surgen de sus acciones y la respuesta de los demás a su conducta. Bandura también hizo hincapié en que la autoeficacia, definida como la confianza en sus propias habilidades para desempeñar diversas conductas, es importante para aprender y mantener conductas apropiadas, especialmente en vista de las presiones sociales para desarrollar un comportamiento diferente. Así, el desarrollo de habilidades para la vida no sólo se convierte en una cuestión de comportamiento externo, sino de cualidades internas (tales como autosuficiencia), que apoyan tales conductas.

Lo anterior tiene dos implicaciones en el desarrollo de habilidades para la vida y las habilidades sociales: La primera es la necesidad de proveer a los niños, niñas y adolescentes con métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, incluidos la reducción de estrés, el autocontrol y la toma de decisiones. El segundo aspecto, hace referencia a que los programas de habilidades para la vida, necesitan duplicar el proceso natural por el cual los niños, niñas y adolescentes aprenden las conductas. Así, la mayoría de los programas de habilidades para la vida y la sociedad, incluyen observación, representaciones y componentes de educación de los padres, además de la simple instrucción que desarrollan al máximo y enseñan y practican por medio de la terapia ambiental.

Bandura demuestra muchos casos de niños, niñas y adolescentes que deben redefinir y cambiar conceptos básicos que aprendieron en circunstancias adversas y para ellos, plantea la terapia ambiental y grupal como el elemento clave para esta intervención. Por medio del juego, ejercicios de toma de decisiones y análisis de situaciones cotidianas, se debe enseñar a estos jóvenes las destrezas para vivir en nuestra sociedad y cambiarles las prácticas a las cuales estaban habituados.

63 BANDURA. *Ob. Cit.*

4.8 TEORÍA DE LA CONDUCTA PROBLEMÁTICA

Jessor⁶⁴ reconoce que la conducta adolescente (incluidas las conductas de riesgo), no surge de una sola fuente, sino que es el producto de complejas interacciones entre los individuos y su entorno. La teoría de la conducta problemática⁶⁵ se ocupa de las relaciones entre tres categorías de variables psicológicas: 1) El sistema de la personalidad. 2.) El sistema del medio ambiente percibido, y, 3.) El sistema conductual. Recientemente, Jessor ha incluido en su trabajo, otros dos sistemas: 4.) El ambiente social (que incluye factores como la pobreza y la estructura familiar); y 5.) La biología genética, que puede ser útil para identificar niños, niñas y adolescentes con propensión genética hacia ciertas conductas de riesgo.

Así, desarrollar la clarificación de valores, el pensamiento crítico y analizar los valores del ambiente social, pueden influenciar la conducta. Además, estas conductas pueden ser aún más efectivas en coordinación con programas que afecten otras variables, tales como programas de reducción de la pobreza, servicios clínicos de salud o la prevención de la deserción escolar.

4.9 TEORÍA DE LA INFLUENCIA SOCIAL

Parte del postulado de que los niños, niñas y adolescentes bajo presión social, se involucran en conductas de riesgo como el uso del tabaco. La presión social incluye: “presión de los pares, modelos de padres fumadores, mensajes relacionados con el consumo por medios masivos de comunicación, los cuales muestran fumadores atractivos”. El meta-análisis de los programas de prevención reveló que los programas de influencia social eran más efectivos que los programas basados únicamente en información o educación afectiva⁶⁶. Esta es la actual propuesta

64 JESSOR, R. *Successful adolescents' development among youth in high-risk setting*. En: *American Psychologist*. 48, 2, 1993., pp. 117-126.

65 *Ibid.* *New Perspectives on adolescent's risk behavior*. Cambridge University Press, Cambridge, 1993.

66 HANSEN, Bruce. *School-based substance abuse prevention: A review of the state of the art in curriculum, 1980-1990*. In: *Health Education Research*, 7, 1992., pp. 403-430.

del Ministerio de la Protección Social con los programas de intervención comunitaria, como salud a la escuela, sensibilización en enfermedades de alto riesgo e impacto. Todos estos elementos deben estar incluidos en los programas de aprendizaje de los internados y centros de rehabilitación. No sólo como dijimos antes, hablar sobre lo malo de las conductas que tenían, sino hablarles de los comportamientos ideales, y enseñárselos. El fundamento básico de la Protección Social, es enseñarles a las personas las habilidades para la vida, los estilos de vida saludable.

Por lo general, estos programas están diseñados para riesgos muy específicos que tienen en cuenta la habilidad de los pares para ser modelos de conductas positivas (como ejercicios en el aula, para aprender estas conductas), o se centran en prevenir conductas de riesgo específicas (tales como el uso de la marihuana), en actitudes tales como la opinión de que el consumo de marihuana es malo. Y en conocimiento, por ejemplo: las consecuencias del consumo de marihuana en la memoria, los pulmones y la salud reproductiva del niño, niña y adolescente.

La capacitación sobre lo social es por lo general, un componente central en los programas de habilidades sociales y habilidades para la vida. Se trata de un punto básico en el trabajo con jóvenes en Bogotá; aquí todos han comenzado a fumar antes de los ocho años, y lo consideran como normal; es necesario trabajar en forma permanente y continua sobre estos aspectos.

4.10 SOLUCIÓN COGNITIVA A LOS PROBLEMAS

Se basa en la construcción de aptitudes de prevención primaria en las cuales se enseñan habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema en niños, niñas de temprana edad con lo cual puede reducir y prevenirse conductas negativas inhibidas e impulsivas. Se basa en el problema de “yo puedo solucionar el problema”, en el cual se desarrollan habilidades interpersonales de solución cognitiva del problema, empezando en preescolar y con el fin de prevenir problemas más serios en el futuro. Al aprender a considerar más soluciones y consecuencias, se convierten en personas con mayor capacidad para enfrentar la frustración, mayor capacidad para esperar y para ser menos emocionales y agresivas cuando las metas no se pueden alcanzar inmediatamente.

Este sería finalmente el objetivo de todo el proceso para que las personas mediante la práctica del ejercicio permanente, aprendan a solucionar las dificultades y los problemas y no a sacarles el cuerpo. Dentro de los diferentes modelos evaluados, un punto común es la necesidad humana de estar ocupado, de solucionar problemas, de proponer proyectos y de realizarlos. Esta cualidad humana que nos diferencia de otras especies, es muy difícil de adquirir y precisa de muchos años de rutinas, esfuerzos y estudio, hasta convertirse en hábitos, destrezas y habilidades para la vida.

Esta es la avenida donde todos estos niños, niñas y adolescentes que se están evaluando dentro del sistema judicial, deberían empezar a visualizar y entender para poder lograr un nuevo proceso de inclusión social basado en el principio de la Oportunidad.

4.11 TEORÍA DE LA RESILIENCIA Y RIESGO

La teoría de la resiliencia y riesgo trata de explicar por qué algunas personas responden mejor que otras, al estrés y a la adversidad. La resiliencia parte de que existen factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso de drogas. Estos factores internos son la autoestima, el control interno, la capacidad para resolver conflictos, la autonomía, el afrontamiento y tener un sentido de propósito. Los factores externos son: el apoyo social, la familia y la comunidad.

Tabla 3. Habilidades para la vida⁶⁷

Habilidades Sociales	Habilidades Cognitivas	Habilidades para el Control de las Emociones.
Habilidades de comunicación.	Habilidades de toma de decisiones y solución de problemas.	Control del estrés.
Habilidades de negociación y rechazo.	Comprensión de las consecuencias de las acciones.	Control de sentimientos, incluida la ira.
Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas).	Determinación de las soluciones alternas para los problemas.	
	Habilidades de pensamiento crítico.	
Habilidades de cooperación.	Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación.	Habilidades para aumentar el locus de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo).
Empatía y toma de perspectivas.	Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales.	
	Autoevaluación y clarificación de valores.	

67 MANGRULKAR and WHITMAN. Ob. Cit.

De aquí, parte el enfoque amplio de prevención que se centra en comprender la relación del niño, niña y adolescente con el medio ambiente. Este enfoque se emplea para aumentar los factores de resiliencia y disminuir los factores de riesgo, involucrando no sólo al joven, sino también a la familia y la comunidad, a los proveedores y otros profesionales en el servicio de salud.

Por tal razón, los ambientes comunitarios de las casas Salesianas trabajan desde la Pedagogía preventiva, sin dar espacio para que se repitan los hábitos adquiridos en la calle. De ahí, las características del comedor en donde el educador, siguiendo las consignas y con un ambiente motivador (mesas con manteles limpios, flores, conversaciones moderadas, agilidad en la repartición de los alimentos), llega a una comfortable comunicación. El dormitorio es otro ambiente que facilita el proceso de personalización: es el lugar de intimidad, aseo personal y donde se aprende a respetar el espacio y las pertenencias de cada quien. Facilita enseñar y adquirir hábitos indispensables para la vida⁶⁸.

Los talleres son excelentes para ofrecer los elementos necesarios que les permitan el desarrollo como niños, niñas y adolescentes. Muestran los milagros que obra la educación autoactiva, el trabajo, porque la actividad se transforma en arte liberador.

Con este método, una gran parte de los niños, niñas y adolescentes logran la integración a la sociedad; otros (un pequeño grupo), requieren de procesos más personalizados de integración neurosensorial y terapia Ocupacional.

Con la implementación de estos talleres, la asistencia a la escuela, la convivencia en estos espacios diseñado especialmente, evitan el hacinamiento y brindan las mejores condiciones de hotelería. En esta forma, se van recuperando de la experiencia de la calle que vuelve destructivos a los muchachos, y por eso escriben palabras vulgares, rayan, destruyen los muebles y todo lo que está a su alcance. Con el tiempo, van aprendiendo el auto cuidado, la responsabilidad y demás habilidades para la vida.

68 DE NICOLÓ, Javier. *El niño de la calle qué hacer*. Fundación Servicio Juvenil UNICEF, Bogotá, 2000.

Tabla 4. Implicaciones de las teorías para el desarrollo de habilidades para la vida⁶⁹

<p>Teoría del desarrollo del niño, niña y del adolescente</p>	<p>La adolescencia temprana (10 -14 años), se singulariza como un momento crítico para formar habilidades y hábitos positivos, puesto que en esa edad se está desarrollando la auto imagen y la habilidad para pensar en forma abstracta y resolver problemas.</p> <p>El contexto social más amplio de la adolescencia temprana y media, provee situaciones variadas en las cuales, se puede practicar habilidades nuevas con pares y otros individuos fuera de la familia. Se reconoce que el desarrollo de habilidades y aptitudes es crítico en el desarrollo de un niño, niña o adolescente y para alcanzar un sentido de sí mismo como un individuo autónomo.</p>
<p>Teoría del aprendizaje social</p>	<p>La enseñanza de habilidades para la vida requiere copiar los procesos naturales por los cuales los niños, niñas y adolescentes aprenden conductas (modelos, observación, interacción social).</p> <p>Los niños, niñas y adolescentes necesitan desarrollar habilidades internas (autocontrol, reducción del estrés, control de sí mismo, toma de decisiones), que pueden apoyar conductas positivas externas.</p>
<p>Teoría de la conducta problemática</p>	<p>Las conductas están influenciadas por los valores, creencias y actitudes del individuo y la percepción de que los amigos y familiares tienen acerca de estas conductas; por lo tanto, las habilidades de clarificación y pensamiento crítico (para evaluarse a sí mismo y a los valores del medio social), constituyen un aspecto importante de los programas de habilidades para la vida.</p>

69 MANGRULKAR and WHITMAN. *Ob. Cit.*

<p>Teoría de la influencia social</p>	<p>Se puede evitar la presión social y la de los pares para practicar conductas insanas, si se tratan antes de que el niño, niña o adolescente sean expuestos a estas presiones, apuntando así, hacia la prevención temprana en vez de una intervención más tarde.</p> <p>Es más efectivo enseñar a los niños, niñas y adolescentes habilidades de resiliencia para reducir las conductas problemáticas, que darles información o provocar miedo a los resultados de la conducta.</p>
<p>Teoría de la solución cognitiva de problemas</p>	<p>La falta de habilidades para resolver problemas está relacionada con conductas sociales insuficientes. Esto indica que es necesario incluir la solución de problemas como un aspecto de los programas sobre habilidades para la vida.</p> <p>Enseñar habilidades para la solución de problemas interpersonales en las etapas tempranas del proceso de desarrollo (niñez, adolescencia temprana), es muy efectivo.</p>
<p>Inteligencias Múltiples (incluida la inteligencia emocional)</p>	<p>Una visión más amplia de la inteligencia humana, apunta hacia el uso de varios métodos de instrucción, utilizando diferentes estilos de aprendizaje.</p> <p>El control de emociones y la comprensión de los propios sentimientos y los sentimientos de los demás, son críticos en el desarrollo humano, y los niños, niñas y adolescentes pueden aprenderlos de la misma forma como se aprende a leer o escribir.</p>
<p>Teoría de la resiliencia y riesgo</p>	<p>Las habilidades sociocognitivas, la aptitud social y las habilidades para la solución de problemas, pueden servir como mediadores de la conducta.</p> <p>Las habilidades específicas tratadas en los programas de habilidades para la vida, forman parte de los factores internos que ayudan a los jóvenes a responder ante la adversidad, y son los rasgos que caracterizan a los jóvenes resilientes.</p>

<p>Teoría de psicología constructivista</p>	<p>El proceso de aprendizaje ocurre por medio de la interacción social en el aprendizaje de los pares, grupos cooperativos o situaciones de discusión abierta.</p> <p>El desarrollo de habilidades por medio de la interacción individual y el medio sociocultural, puede llevar a cambios tanto en el individuo como en el medio (grupo de pares, clase, familia, grupo de jóvenes).</p>
---	---

Ap

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Desde su perspectiva, ¿cuáles son las ventajas de una aproximación desde un equipo interdisciplinario en la intervención psicosocial? ¿Cómo integraría aquí el concepto de oportunidad? (respuesta en la página 163).

Ae

AUTOEVALUACIÓN⁷⁰

El 1° de agosto de 2009, en la ciudad de Cali, Jerry de 15 años y su hermano Roberto de 17 años, se deslizan por el balcón del apartamento donde viven e ingresan donde su vecino y sustraen de allí una video cámara valorada en \$1.000.000, sin que nadie note lo sucedido. Al llegar a su casa, Jerry y Roberto, se percatan de que en la cámara hay un video donde la hija del vecino, Patricia de 17 años, protagoniza varias escenas de sexo explícito con diferentes hombres e inmediatamente, llaman a sus amigos Juan y Pedro que luego de ver el video, al otro día informan de esta situación a los padres de los mencionados hermanos. Al ser interrogados por sus padres, inicialmente los hermanos niegan lo que han hecho, pero luego de varias bofetadas, Roberto admite lo sucedido y entrega la cámara junto con el video, en tanto que Jerry se torna agresivo, les pega a sus padres y finalmente, también admite su comportamiento y manifiesta estar arrepentido.

Los padres deciden acudir al Defensor de Familia para que los oriente sobre el camino que deben seguir, pues entienden que se trata de un acto muy grave, sobre todo por lo que vieron en el video y además, porque Jerry es consumidor de estupefacientes, no hace caso a sus órdenes y abandonó sus estudios. Acuden con Jerry y le manifiestan al funcionario del ICBF que es su deseo dejarlo internado en alguna institución, pues ya no aguantan su rebeldía. A Roberto no lo llevan porque está estudiando y salvo lo

70 Tomado y adaptado de ARIAS LÓPEZ. Ob. Cit.

Ae

sucedido, presenta buen comportamiento. Agregan que temen que sus hijos corran grave peligro cuando la familia de Patricia se entere de la situación.

- Desde el concepto del Desempeño Ocupacional ¿Cuáles son los elementos para tener en cuenta en Jerry? ¿Evaluaría esos mismos elementos en Roberto?
- En la teoría del aprendizaje social, ¿cuál comportamiento tendría más peso? El hecho de usar drogas o la situación de hurto, la mayor preocupación del padre por Jerry. ¿No sería más preocupante que una persona “buena” tenga este comportamiento en comparación con una persona “adicta”?
- Partiendo del Modelo de habilidades para la vida, ¿cuáles serían las situaciones comunes entre Roberto y Jerry? ¿Cómo influirían en su decisión?

B

BIBLIOGRAFÍA

BANDURA, A. *Social learning theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1977.

BRAIDO, PIETRO. *Prevenir, no Reprimir. El sistema educativo de Don Bosco*. Librería Salesiana. Roma, 2003.

BRONFENBRENNER, U. *La Ecología del Desarrollo Humano*, Paidós – Transiciones, Barcelona, 1987.

CÁCERES L., OBLITAS, B., y PARRA, L. *La entrevista en el Trabajo Social*. Espacio, Buenos Aires, 2001.

CEBERIO, MARCELO Y WATZLAWICK, P. *La Constitución del Universo*. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico. Herder, Barcelona, 1998.

B

- CIRILO, ESTEFANO. *La terapia en contextos no terapéuticos*. Paidós, Madrid, 1998.
- CLARKE, A. *Being there: Putting brain, body and World together again*. MIT Press, Cambridge, 1997.
- CSÍKZENTMIHALYI, M., and SCHNEIDER, B. *Becoming Adult: How Teenagers prepare for the World of work*. Basic Books, New York, 2000.
- DABAS, E. *Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós, Barcelona, 1993.
- DEWEY, J. *Human nature and conduct*. Henry Holt Company, New York, 1922.
- DOLAN, Y. *Resolving Sexual abuse*. Solution-focused therapy and ericksonian hypnosis for survivors. Norton Professional books, New York, 1991.
- ENGEL, G. *Clinical Application of the biopsychosocial model*. In: REISER, D., and ROSEN, D. *Medicine as a human experience*. University Park Press, Baltimore, 1984.
- ENGELBRECHT, F. *The phenomenology of the human body*. En: KIELHOFNER, G. *Terapia Ocupacional – Modelo de la Ocupación Humana*. 3 ed. Panamericana, Buenos Aires, 2004.
- ERIKSON, ERIK. *Ciclo de la vida*. Capítulo 3. En: DI CAPRIO, N. *Teorías de la personalidad*. Interamericana, México, 1978.
- ETKEIR, J., y SCHARUSTEIN, L. *Identidad de las organizaciones y cambio*. Paidós, Buenos Aires, 1990.
- FEUERSTEIN, REUVEN. *The Dynamic Assessment of retarded performers*. 3 E. University Park Press, Baltimore, 1982.

B

- FEUERSTEIN, REUVEN AND RAND, YAACOV. *Don't accept me as I Am. Helping Retarded Performers Excel*. Rev. Ed. Skylight, Los Ángeles, 1997.
- FLIEGEL, S., y KUNZEL, R. *Métodos estándar de la terapia del Comportamiento*. Unión gráfica editores, Bogotá, 1989.
- FROSTIG, MARIANNE. *Educación del movimiento*. Teoría y práctica. Buenos Aires, 1989.
- GERGEN, K. *El yo saturado*. Paidós, Barcelona, 2003.
- HALEY, J. *Terapia no convencional*. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- HARTMAN, A. *Desafíos y propuestas para el Trabajo Social*. Lima, 2003.
- JESSOR, R. *Successful Adolescents' Development among youth in high-risk setting*. En: *American Psychologist*, 48, 2. 1993.
- . *New Perspectives on adolescent risk Behavior*. Cambridge University Press, Cambridge, 1993.
- KAPLAN, SADOCK B. *Comprehensive text book of psychiatry*. IV Book II. Ed Williams and Elkins, Baltimore, 1980.
- KEENEY, B., y ROSS, Jeffrey. *Construcción de terapias familiares Sistémicas*. Amorrortu, Buenos Aires, 1990.
- KEENEY, B. *Estética del Cambio*. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- KIELHOFNER. G. *A model of Human occupation*. Second edition. Ed. Williams and Wilkins. Baltimore, 1995.

B

------. *Conceptual foundations of occupational therapy*. 2 ed. F.A. Davis, Philadelphia, 1997.

LLINÁS, RODOLFO. *El Cerebro y el Mito del Yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humano*. Norma – Vitral. Bogotá, 2003.

MANGRULKAR, I., and WHITMAN, Che. *Enfoque de habilidades para la vida, para un desarrollo saludable de niños y adolescentes* OPS- Education Development Center, Washington, 2001.

MARCELLI, D., y BRANCONNIER, A. *Manual de psicopatología del adolescente*. Masson, Barcelona, 1986.

MATURANA, HUMBERTO Y VARELA, FRANCISCO. *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Paperback, Boston, 1980.

MATURANA HUMBERTO. *El Sentido de lo Humano*. 11 ed. Océano, Barcelona, 2002.

MOLNAR, G. *The influence of psychosocial factors on personality development and emotional health in children with cerebral palsy and spine bifid*. In: *Psychosocial interventions with physically disabled persons*. Rutgers University Press, New Jersey, 1989.

MORIN, ÉDGAR. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 2001.

MCNAMEE, KENNETH G. *La terapia como construcción social*. Paidós, Barcelona, 1996.

MEIR, BEN-HUR. *On Feuerstein Instrumental enrichment*. A collection. Ed. Skylight Publishing, Inc. Palatine, 1994.

B

- MILLS, J., and Crowley, R. *Therapeutic Metaphors for children's and the child within*. Brunner and Mazel, Philadelphia, 2001.
- NEEF, MANFRED MAX. *DESARROLLO A ESCALA HUMANA*. CEPUR, Medellín, 1997.
- NEWMAN, B. *Development through life: A psychosocial Approach*. Wadsworth Publishing, 1998.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS). *Tobacco-free youth*. Washington, 2000.
- ORGANIZATION MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Tobacco or Health: A Global Status Report*. Ginebra, 1997.
- PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Paidós. Madrid, 1996.
- *Cuatro estudios de psicología*. Paidós, Buenos Aires, 2000.
- PRIGOGINE, ILYA AND STENGERS, ISABELLE. *Order out of Chaos*. Batam Books, New York, 1984.
- RUTTER, M. Bishop and SCOTT, D. S. *Rutter's Child and adolescent psychiatry*, 5 ed. Textbook, 2008.
- SEAMON, D. *Body-subject, time-space routines, and place-ballets. The human experience of space and place*. Croon Helm, London, 1980.
- SKINNER, B.F. *Walden dos*. Paidós, Barcelona, 1965.
- SIPORIN, MITCHELL. En: ROBERTS, Richards. *Lessons from the past. Issues for social work theory*. Roudledge, Londres, 1990.

B

- SLUZKI, CARLOS. *La terapia en red: la frontera de la terapia sistémica*. Paidós, Buenos Aires, 2003.
- SPACKMAN, S. *Terapia Ocupacional*. Panamericana, Buenos Aires, 2006.
- TOOMBS, KATHERINE. *The meaning of illness: A phenomenological account of the different perspectives of Physician and patient*. Cervetti, Chicago, 1999.
- VON BERTALANFFY, LUDWIG. *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- VON FOERSTER, H. M. *Las semillas de la cibernética*. Gedisa, Madrid, 1996.
- WASSERMAN, G. *Affective expression in normal and physically handicapped infants*. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25. Baltimore, 1986.
- WATZLAWICK, P. *El lenguaje del cambio*. Herder, Barcelona, 1989.
- WIENER, NORBERT. *Cybernetics or Control and Communication in the animal and the machine*. MIT Press. Cambridge, 1975.
- WINNICOTT, D. W. *Deprivación y Delincuencia*. Paidós, Buenos Aires, 1996.
- WRIGHT, B. *Physical disability: A psychological approach*. John Wiley and Son, New York, 1960.

GLOSARIO DE TÉRMINOS SISTÉMICOS

ALLOPOIESIS: proceso mediante el cual el sistema produce algo más que el propio sistema.

ALOSTASIS: proceso para lograr la estabilidad o la homeostasis, mediante cambios fisiológicos o de comportamiento.

APARICIÓN FUERTE: tipo de emergencia en la cual la propiedad emergente es irreducible a sus componentes individuales.

AUTO ORGANIZACIÓN: proceso en el cual la organización interna de un sistema, normalmente un sistema abierto, aumenta su complejidad sin ser guiado o manejado por una fuente externa.

AUTO ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS: normalmente (aunque no siempre), muestra las propiedades emergentes.

AUTOPOIESIS: proceso por el cual un sistema se regenera con la auto reproducción de sus propios elementos y de la red de interacciones que lo caracteriza. Un sistema autopoietico renueva, repara y se replica o reproduce a sí mismo, en un flujo de materia y energía.

CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN: parte importante de la capacidad de recuperación de sistemas en el rostro de una perturbación, ayudando a minimizar la pérdida de la función en cada uno de los sistemas humanos y colectivos sociales y biológicos.

COMPLEJIDAD: carácter sistémico que representa un gran número de partes densamente conectadas y múltiples niveles de inserción y de enredo. No debe confundirse con *complicatedness* que denota una situación o acontecimiento que no es fácil de entender, independientemente de su grado de complejidad.

CONSTRUCCIÓN DE MODELOS: investigación disciplinada por la cual un marco conceptual (abstracto), representa un sistema que está construido o una representación de los resultados esperados / representa la salida.

CUADRO DE NEGRO: término técnico para un dispositivo, sistema o un objeto cuando se ve principalmente en términos de sus características de entrada y de salida.

CULTURA: La cultura es el conjunto de productos y actividades mediante los cuales los seres humanos se expresan y toman conciencia de sí mismos y del mundo que los rodea.

DESARROLLO: proceso del sistema de liberar a una de su anterior serie de condiciones limitantes. Se trata de una mejora de las condiciones o la calidad.

DISEÑO DE SISTEMAS: decisiones orientadas a la investigación académica que tiene por objeto, construir un modelo que es una representación abstracta de un sistema de futuro.

EMERGENCIA: aparición de nuevas características expuestas en el nivel de todo el conjunto, pero no por los componentes de forma aislada.

ENANTIOSTASIS: capacidad de un sistema abierto, especialmente de un organismo vivo, para estabilizar y conservar la función, a pesar de un entorno inestable.

ENREDO: estado en el cual la manera de ser o forma de existencia de un sistema está inextricablemente ligada a la de otro sistema o conjunto de sistemas.

ENTROPÍA: en física, entropía es una medida de energía que se gasta en un sistema físico, pero no hace ningún trabajo útil, y tiende a disminuir el orden de organización del sistema.

ESTADO ESTACIONARIO: situación más general que el equilibrio dinámico. Si un sistema está en estado estacionario entonces, el comportamiento observado recientemente el sistema continuará en el futuro. En los sistemas estocásticos, las probabilidades de que varios estados diferentes se repitan, seguirán siendo constantes.

ESTRUCTURAS DISIPATIVAS: término inventado por Ilya Prigogine para describir las estructuras químicas complejas que están en proceso de cambio químico mediante la disipación de la entropía en su medio ambiente, y la importación correspondiente de “negentropía” de su entorno, también conocido como sistemas de syntropic.

EVOLUCIÓN: tendencia hacia una mayor complejidad estructural, ecológicos y / o la simplicidad de organización, los modos más eficientes de operación, y una mayor armonía dinámica. Un proceso cósmico especificado por un flujo universal fundamental hacia la complejidad cada vez mayor que se manifiesta por medio de eventos en particular, y las secuencias de acontecimientos que no se limitan al dominio de los fenómenos biológicos, sino que se extienden para incluir todos los aspectos de cambio en la dinámica de sistemas abiertos con una capacidad de la información y la energía. En otras palabras, la evolución se refiere a la formación de estrellas a partir de átomos, de Homo sapiens de los monos antropoides, y la formación de las sociedades complejas de rudimentarios sistemas sociales.

HETERARQUÍA: orden de cosas en las que no hay solo pico o elemento principal, y que es elemento dominante en un momento dado depende de la situación total, utiliza a menudo en contraste con la jerarquía, también una disposición vertical de las entidades (sistemas y sus subsistemas), generalmente ordenados de arriba hacia abajo y no desde abajo hacia arriba.

HOLARQUÍA: concepto inventado por Arthur Koestler para describir el comportamiento que es en parte una función de carácter individual y en parte una función de la naturaleza del sistema de inserción, que funcionan generalmente en una parte inferior hacia arriba de la moda.

HOLISMO: estrategia descriptiva y reduccionista de investigación para la generación de principios explicativos de los sistemas de conjunto. La atención se centra en las propiedades emergentes de la totalidad y no en la conducta reduccionista de las partes aisladas. El enfoque generalmente implica y genera empatía, la experiencia y la comprensión intuitiva, la comprensión, no sólo analítica, ya que por la definición del enfoque, estas formas no son verdaderamente separables (como nada lo es).

HOMEOSTASIS: propiedad del sistema o bien un abierto o un sistema cerrado, especialmente de un organismo vivo, que regula su medio interno con el fin de mantener estable, condición constante.

LÍMITES: condiciones perimétricas, a menudo vagas, siempre subjetivamente estipulado que, delimitar y definir un sistema y lo diferencian de su entorno.

MEDIO AMBIENTE: contexto en el cual existe este sistema. Se compone de todas las cosas que son externas al sistema, e incluye todo lo que puede afectar el sistema, y puede ser afectada por ella en un momento dado.

METASTABILITY: capacidad de un estado de no equilibrio persistan durante un período de tiempo.

MODELO DE PROCESO: acuerdo organizado de los sistemas de conceptos y principios que describen el comportamiento de un sistema en el transcurso del tiempo. Su metáfora es el “movimiento de imagen” de la “película” del sistema.

PROCESO: forma natural o secuencia diseñada de los cambios de propiedades o atributos de un objeto o sistema.

REDUCCIONISMO: tipo de orientación científica que busca entender los fenómenos de a) eliminación de estos obstáculos en sus partes más pequeño posible: un proceso conocido como el reduccionismo analítico, o por el contrario b) confundir a una sola totalidad dimensiones: un proceso conocido como reduccionismo holístico.

SINCRONÍA: o sincronicidad. En ingeniería, la concurrencia de los períodos y / o fases, la simultaneidad de los acontecimientos o movimientos: los sucesos contemporáneos. En los sistemas de pensamiento evolutivo, una feliz coincidencia del fenómeno y / o de los acontecimientos.

SINERGIA: además del sistema, es el proceso por el cual un sistema genera las propiedades emergentes resultantes de la condición en que un sistema puede ser considerado más que la suma de sus partes, e igual a la suma de sus partes más sus relaciones. Esta condición resultante puede decirse que es uno de sinergia.

SINTONÍA: en el pensamiento evolutivo sistemas, consonancia la evolución, la aparición y persistencia de un régimen dinámico evolutivo en sintonía. Consciente de la intención de alinearse con el propósito evolutivo, más vagamente, la encarnación y la manifestación de la evolución consciente, un propósito creativo adaptación y ajuste con los flujos de la evolución del propio medio. En la ingeniería de radio tradicionales, de resonancia.

SINTROPÍA: proceso de negentropía. Un sistema de syntropic es una estructura disipativa.

SISTEMAS EVOLUTIVOS: una forma de sistemas de diseño que responde a la necesidad de un futuro-Design (ESD) la creación de la praxis de diseño, que comprende no sólo los intereses humanos y la vida se extiende, pero los aviones en la evolución planetaria y así. El principal vehículo para la aplicación de la EDS es la Comunidad de Aprendizaje Evolutiva (ELC).

SISTEMA CERRADO: estado de ser aislado del medio ambiente. Ningún sistema puede ser completamente cerrado, sólo hay diversos grados de cierre.

SOSTENIBILIDAD: capacidad de un sistema para mantenerse a sí mismo sin la pérdida de la función durante largos períodos de tiempo. En términos humanos, es la administración responsable y creativo de los recursos - humanos, la gestión naturales y financieros - para generar valor para los accionistas y contribuyendo para el bienestar de las generaciones actuales y futuras de todos los seres.

SUBSISTEMA: componente importante de un sistema. Se compone de dos o más componentes que interactúan y son interdependientes. Subsistemas de un sistema de interactuar con el fin de alcanzar sus propios fines y el objetivo del sistema en el cual están insertos.

SUPRASISTEMA: entidad que se compone de una serie de sistemas de componentes que interactúan organizados en las relaciones con el fin de servir a su suprasistema de inserción.

Septiembre de 2010

Homenaje a los Magistrados y Magistradas Inmolados en el Holocausto del Palacio de Justicia 1985 – 2010



Ricardo Medina Moyano

Magistrado de la Corte Suprema de Justicia, 1985

Nació en Bogotá el 14 de marzo de 1930 en el hogar de don Jorge Medina López y doña Beatriz Moyano Rey. Casado con Gladys María Rodríguez, con quien tuvo cuatro hijos. Realizó su educación primaria en el Instituto de la Salle Villavicencio; su educación secundaria en el Colegio Salesiano Maldonado de Tunja, y los estudios profesionales en la Universidad del Cauca (Popayán), donde se graduó de abogado en 1953.

Se licenció en la Escuela Superior de Administración Pública, ESAP (1962 – 1963). Se especializó en Derecho Internacional en la Academia de Derecho Internacional de la Haya (1969). Cursó estudios en la Universidad de los Andes. También realizó estudios de Derecho Constitucional en la Academia Colombiana de Jurisprudencia en Bogotá en el año de 1964. Se especializó en Derecho Canónico y en Derecho Penal, en la Pontificia Universidad Javeriana (1959 – 1961).

Cursó estudios en el Instituto de Ciencias Penales de la Universidad Nacional (1955 -1956). Otra de las especializaciones fue en Casación Civil y Penal, cursadas en el Colegio Mayor del Rosario (1958 – 1959); igualmente adelantó estudios de Derecho Laboral en la Pontificia Universidad Javeriana, en 1957.

A partir de 1955 ocupó, entre otros, los siguientes cargos: juez cuarto penal municipal, juez quinto penal municipal, juez primero penal del circuito de Facatativá, juez tercero penal del circuito de Bogotá, juez cuarto superior de Bogotá, juez décimo superior de Bogotá, fiscal del juzgado quinto Superior de Bogotá (1960 – 1962), magistrado del Tribunal Superior de Bogotá.

Fue profesor de Derecho Constitucional Colombiano y Derecho Penal General en las Universidades Nacional, Externado de Colombia, Gran Colombia y Andes. Fue coautor del código penal tipo para América Latina. Dirigió el Diario Jurídico (1953 – 1973). Fue condecorado con la orden Camilo Torres, en 1977, al cumplir 15 años como profesor de la Universidad Nacional. Al morir en los luctuosos hechos del Palacio de Justicia, se desempeñaba como magistrado de la Corte Suprema de Justicia, Sala Constitucional.



UNIÓN EUROPEA



UNIVERSIDAD MILITAR
NUEVA GRANADA



MINISTERIO
DEL INTERIOR Y DE JUSTICIA

Dimensión Psicológica y Pedagógica
en la Responsabilidad Penal
para Adolescentes