

# SALUD EMOCIONAL, *un acercamiento investigativo*



**Compiladores:**  
**Max Olivares Álvarez**  
**Gino Escolar Tobar**

# **SALUD EMOCIONAL**

## **Un acercamiento investigativo**



# **SALUD EMOCIONAL**

## **Un acercamiento investigativo**



**Compiladores**

**Max Olivares Álvares**

**Gino Escobar Tobar**

La presente obra fue evaluada por pares académicos experimentados en el área.

Catalogación en la Fuente:

Salud Emocional. Un acercamiento investigativo.  
/ Max Olivares Álvares y Gino Escobar Tobar. –  
Guayaquil: CIDE, 2021

141 p.: incluye tablas, cuadros, gráficos  
ISBN: 978-9942-844-35-4

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

ISBN: 978-9942-844-35-4

Edición con fines académicos no lucrativos. Impreso y hecho en Ecuador.

Dirección Editorial: Lic. Pedro Naranjo Bajaña, Msc.

Coordinación Técnica: Lic. María José Delgado

Diseño Gráfico: Lic. Danissa Colmenares

Diagramación: Lic. Alba Gil

Fecha de Publicación: Octubre, 2021

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. Cdla. Martina Mz. 1 V. 4

Guayaquil, Ecuador. Tel.: 00593 4 2037524.

<http://www.cidecuador.org>



## COMITÉ EDITORIAL

### **ALEIDA SALOMÉ MARTÍNES QUEZADA**

Licenciada en psicología egresada por el Instituto Universitario del Sur; Especialista en Terapia con Enfoque Humanista – Gestalt individual y de pareja posee una maestría en Psicoterapia Humanista. Diplomaturas en terapia de parejas, abordaje a la sexualidad sistémico-humanista, abordaje de pareja sistémico- humanista. Actualmente Directora General del Instituto de Desarrollo Humano Integral sin Fronteras; docente, conferencista y tallerista con experiencia de más de 6 años.

### **ARMANDO QUIROZ ADAME**

Psicólogo, psicoterapeuta, autor y conferencista. Recibió el Premio Nacional de Psicología por parte de la Federación Mexicana de Psicología en la categoría de Trayectoria y Ejercicio Destacado de la Profesión del año 2019. Psicólogo egresado de la UNAM con especialidad en Desarrollo infantil, Diplomado en desarrollo humano y Maestría en Psicología educativa.

### **RUBÉN CARLOS TUNQUI CRUZ**

Es Licenciado en psicología, egresado de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; Maestría en Resolución de conflictos y mediación en la Universidad Europea Del Atlántico, España. Docente Universidad Privada Domingo Savio en las carreras de Psicopedagogía y Psicología. Doctorante en Ciencias de la Salud en Enfermería con la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

### **ROSA ADELAIDA DEL VALLE PUENTE**

Psicóloga por la UNAM FES Iztacala, Logoterapeuta por la Casa Viktor Frankl y Maestra en Educación por la UNITEC, se encuentra cursando la carrera de Filosofía en la UNAM. Docente y tallerista de la Casa Viktor Frankl, tanto de manera presencial como en línea desde hace 10 años. Socio activo en la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI) desde hace 18 años. Psicóloga clínica desde hace 24 años en su consultorio particular donde trabaja con niños, adolescentes y adultos. Desarrolla actualmente la línea de trabajo de logoterapia con niños, adolescentes y familias desde hace más de 13 años, de la cual ha dado diferentes conferencias y talleres para niños, adolescentes, maestros y padres de familia.

## COMITÉ ACADÉMICO

### **ANA MARÍA CASTAÑEDA CHANG**

Es Licenciada en psicología, egresada de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Realizó una especialización en Psicología clínica infantil en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tienen un pos título en Estudios de la Familia, mención Terapia familiar sistémica, realizada en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Obtuvo su grado de Magíster en psicología, mención en Psicología clínica, en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (1997), Grado obtenido con el calificativo de sobresaliente; es Doctora en psicología.

### **ISABEL CÁRDENAS**

Psicóloga clínica, Máster en psicosociología de las organizaciones; Máster en educación superior; Máster en mediación; Máster en investigación en psicología; Máster en terapia familiar-psicoterapeuta clínica; Máster en terapia familiar; Especialista en aspectos educativos familia-escuelas.

### **RUBÉN GONZALO FERNÁNDEZ DELGADILLO**

Lic. Psicólogo, M.Sc. mediador familiar, social y laboral, experto en la resolución-gestión de conflictos, así como también, en la coordinación y ejecución en programas de capacitación, investigaciones, proyectos sociales, docencia en pre y posgrado, relacionados al desarrollo humano y organización de personal. Experiencia en puestos de Dirección, Coordinación y Consultoría, profesional que realiza un trabajo de calidad basado en principios de ética, responsabilidad y trabajo de equipo, potenciando las capacidades de comunicación, innovación y talento en las personas.

### **NANCY LOREDO ZAMBRANA**

Psicóloga, psicoterapeuta, egresada de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; Maestría en Resolución de Conflictos y Mediación Universidad Internacional Iberoamericana de México; Psicoterapeuta – Enfoque Integrativo Supra paradigmático en el Instituto chileno de Psicoterapia Integrativa. Maestría en Psicología Clínica y Psicoterapia Integrativa en la Universidad Andina Simón Bolívar Instituto chileno de Psicoterapia Integrativa.

## AUTORES



Ana Roa García

Ana Daniela Villafuerte del Pozo

Adela Sáetc Conejillo de Indias

Andres Ricardo Delgado Reyes

Gladys Hidalgo Apolo

Ivone Jeanneth Peralta Cuji

Karla Suáárez Pesántez

Martha Esperanza Cobos Cali

Ramón Morcillo López

Silvia Torres Díaz

## Contenido

Pròlogo .....	9
<b>Capítulo 1</b>	
Saludo Emocional y Trabajo. Importancia de una comunicación efectiva en la empresa .....	11
Ramón Morcillo López	
<b>Capítulo 2</b>	
Revisión sistemática de literatura sobre la “Evaluación Neuropsicológica Infantil en el Ecuador” .....	45
Ivone Jeanneth Peralta Cuji	
Martha Esperanza Cobos Cali	
<b>Capítulo 3</b>	
Estrategias de afrontamiento en confinamiento por la Covid-19 .....	75
Silvia Torres Díaz	
Gladys Hidalgo Apolo	
Karla Suárez Pesántez	
<b>Capítulo 4</b>	
Síndrome de Burnout y empatía cognitiva y afectiva en los profesionales de psicología .....	92
Ana Daniela Villafuerte del Pozo	
Andrés Ricardo Delgado Reyes	
<b>Capítulo 5</b>	
Educación emocional para el desarrollo de nuevos liderazgos socio-comunitario .....	102
Adela Sáenz Cavia	
<b>Capítulo 6</b>	
Una adecuada educación emocional, expresión segura de los afectos .....	120
Ana Roa García	

## PRÓLOGO

El Centro de Investigación y Desarrollo de Ecuador (CIDE) conjuntamente con la Asociación Ecuatoriana de Psicólogos y el Centro de Estudios Transdisciplinarios (CET) de Bolivia, presentan en esta oportunidad, el libro titulado *Salud emocional. Un acercamiento investigativo* el cual es el resultado de investigaciones presentadas en la segunda Cumbre Internacional de Salud Emocional 2020.

Los trabajos incluidos en este libro, abarca diversas temáticas de interés académico donde refiere casos de estudio, experiencias investigativas y análisis de literatura científica, que repercuten en el proceso de aprendizaje y directrices investigativas en diferentes sectores de la psicología, pertinentes para diversos países como España, Argentina y Ecuador.

Queda expuesto entonces, resaltar en esta oportunidad los temas que se mencionan a continuación: *Salud emocional y trabajo. Importancia de una comunicación efectiva en la empresa; Revisión sistemática de literatura sobre la “Evaluación Neuropsicológica Infantil en el Ecuador”; Estrategias de afrontamiento en confinamiento por la Covid-19; Síndrome de Burnout y empatía cognitiva y afectiva en los profesionales de psicología; Educación emocional para el desarrollo de nuevos liderazgos socio-comunitario; Una adecuada educación emocional, expresión segura de los afectos.*

Estos estudios son de gran aporte a la investigación para el desarrollo de futuras propuestas en América Latina y otros países del mundo.

*Lic. María J. Delgado*

*Salud emocional y trabajo.  
Importancia de una comunicación  
efectiva en la empresa*

**Ramón Morcillo López**

# Capítulo 1

## Saludo Emocional y Trabajo

### Importancia de una comunicación efectiva en la empresa

**Ramón Morcillo López Ph.D.**  
morcillo@cop.es  
Universidad Católica de Murcia  
Fundación Juan Huarte de San Juan

#### Resumen

El objetivo de nuestro estudio consistió en reducir a través de un programa de trabajo, a doce PYME con respecto a los colaboradores: el absentismo, presentismo y depresión; en relación a la Gerencia anular la situación de estrés permanente generada por los frustrantes resultados de algunas interacciones; anular el síndrome de Gerente quemado, agotado, dispuesto cada día a cerrar su empresa. Es tal su importancia, que con respecto a España, el absentismo ya supera el PIB y el presentismo acaba de coger carta de naturaleza. La Organización Mundial de la Salud lo ha catalogado como una epidemia mundial y la Unión Europea ha considerado el estrés laboral –causa mayor de absentismo en el mundo desarrollado- como el segundo problema de salud más frecuente (Cólica, 2010, p. 21). La vida media de las empresas es de 9 años (Aragoneses, 2016); de cada 100 empresas familiares, solo 30 sobreviven a la segunda generación y de estas, son 15 las que siguen activas en la tercera generación (Gallo,1998). Como metodología trabajamos la comunicación efectiva, teniendo como marco las aportaciones de Rizzolatti, y como herramientas, el reconocimiento, la empatía, la confianza, convencer frente a vencer, creer y la honradez. Señalar que como resultado –nos dimos un plazo de doce meses-, se alcanzó una reducción significativa

**Palabras clave:** absentismo, depresión, empatía, creer, honradez.

## Abstract

The objective of our study was to reduce, through a work programme, twelve SMEs with respect to employees: absenteeism, presenteeism and depression; in relation to management, cancel the situation of permanent stress generated by the frustrating results of some interactions; annul the syndrome of Manager burned, exhausted, willing every day to close his company. Its importance is such that with respect to Spain, absenteeism already exceeds GDP and presenteeism has just taken a letter of nature. The World Health Organization has classified it as a global epidemic and the European Union has considered work stress – the greatest cause of absenteeism in the developed world – as the second most frequent health problem (Cólica, 2010, p. 21). The average life of companies is 9 years (Aragonese,2016); of every 100 family businesses, only 30 survive the second generation and of these, 15 are still active in the third generation (Gallo, 1998). As a methodology we work on effective communication, taking as a framework the contributions of Rizzolatti, and as tools, recognition, empathy, trust, convincing versus winning, believing and honesty. To point out that as a result – we gave ourselves a period of twelve months – a significant reduction was achieved.

**Key words:** absenteeism, depression, empathy, believe, honesty.

## Introducción

A tenor de nuestra labor como consultores de recursos humanos consideramos importante iniciar este estudio por la desmotivación en Gerentes, con un perfil de cansancio, ausencia de vida familiar, nulo tiempo para los amigos. La empresa absorbiendo las veinticuatro horas del día, y en ellos, el pensamiento único de renunciar a crecer. Se les esfumaron las metas. Con respecto a los colaboradores, estos con miedo, inseguridad y estrés. Importante lo expuesto porque al hilo de esta realidad, además de la corta vida de las empresas, en el último informe de la fundación Adecco (VIII, 2019) sobre el absentismo y presentismo en España, muestra que en 2018 la pérdida total de horas llegó a casi 1.350 M, equivalente a 753.000 salarios no trabajados, y los costes para la economía nacional fueron superiores a 6.500M€ (0,5%)PIB -Absentismo: >

5.400M€ (0,4%) PIB. Presentismo: > 1.100€ (0,1%) PIB. Si como absentismo incorporamos los costes por Incapacidad Temporal por Contingencias Comunes (ITCC) solo la suma de este apartado: Gastos por prestaciones económicas: 7.498,54M€. El coste directo para las empresas: 6.900,48M€ y Costes de oportunidad: 70.741,40M€. Coste total por ITCC (7.498,54+6.900,48+70.741,40) suma 85.140,42M€. ¿Por qué esto es así? ¿Cuál es la causa de esta desbastadora realidad?

Fundamentalmente pensamos que se debe a la primera lectura que el emprendedor posee del concepto, de lo que es y representa ser gerente, líder de un proyecto, de una empresa. Del pobre conocimiento en el arte de gerenciar una empresa. Gestionar no es solo vender, tener buenas aptitudes comerciales o saber hacer aquello que la sociedad demanda. Gerenciar es saber cobrar lo que se vende, que los productos/servicios que ofrece coincidan con las expectativas de los clientes, y para ello se requiere tener claras las metas y todas y cada una de las funciones a llevar a cabo, del tiempo que requieren cada una de las posibles tareas, separar estas de las correspondientes a la vida personal: familia, amigos, ocio y tiempo para pensar. Mañana -quizás hoy mismo- va a requerir de un colaborador, -saber seleccionar- de un equipo en quien empezar a delegar. ¡Delegar! Si, también debe saber delegar, ¿Cuándo, en que momento delegar? Dirigir, -¿Comunica?- y también decidir una desvinculación. Aceptarse.

El gerente ante todo, debe tener presente que necesita además de un experto en temas de fiscalidad; un psicólogo especializado en Trabajo y Organizaciones. Las empresas lo que gestionan son personas, y si estas no comparten lo fundamental y dentro de sus responsabilidades no saben/pueden mantener una unidad de visión; el sufrimiento, desaliento está asegurado y los gastos desbaratados. No en vano, quizás como resultado de esta realidad, en el año 2002, por primera vez el premio Nobel de economía fue otorgado a un psicólogo, al Dr. Daniel Kahneman por su aportación, en las claves -entre otras- de la toma de decisiones y juicios “bajo presión e incertidumbre”. Decíamos saber delegar, que implica “reconocimiento”, “seguimiento de tareas”, “estilo de comunicación y su correlación con el absentismo, y nos lo confirman estas afirmaciones, estudios tales como Moreau et al. (2004) en el estudio de más de 20.000 empleados de 25 empresas belgas, documentó empíricamente que las bajas por enfermedad son más elevadas en trabajos con: bajo apoyo social y escaso control sobre la asignación del tiempo o el modo organizativo. Por otra parte, Hausknecht, Hiller y Vance (2008) con datos de seis años (1998-

2003) de una agencia de (12.500 empleados) del sector transporte de EE. UU, constataron que los ratios de abstención son más bajos - un 25%- en las unidades donde los empleados estaban satisfechos con su trabajo y poseían un alto grado de compromiso.

Kristensen et al. (2006) analizando datos de trabajadores de un banco danés de gran tamaño, pudo ver como el comportamiento ejemplarizante de los directivos son elementos que influyen en el logro de menores niveles de absentismo: aumentando este cuando el jefe del área también amplía su propio nivel de absentismo. Líderes hechos a sí mismos, con dificultades para delegar, ausencia de claridad de sus funciones y como consecuencia de los puestos operativos de trabajo, además de bajo control sobre el personal, paupérrima comunicación, permisivo en las faltas/ mentiras y transgresiones de baja intensidad y empleados cansados.

También sabíamos que al Dr. Giacomo Rizzolatti, Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica (2011) trabajando con macacos, donde previamente les había colocado electrodos en el prefrontal y lóbulo parietal, había comprobado como al ejecutar una acción el macaco alfa, el resto observador, estimulaba idénticas neuronas con solo mirarlo, constatando por primera vez lo que hoy hablamos del aprendizaje vicario. ¡Lo que representa este descubrimiento para la comunicación y formación! Que a tenor de ello el Dr. Vilanayur S. Ramachandran, de la Universidad de California (Los Ángeles) afirmó: *“El descubrimiento de las neuronas espejo hará por la psicología lo que el ADN por la biología”* El País, Futuro, 19 de octubre de 2005.

Ramachandran, replicó este conocimiento en humanos bajo el enfoque de la comunicación y aprendizaje, comprobando que cuando un grupo de neuronas de nuestro cerebro se activan, por ejemplo: en el momento en que observamos cómo un sujeto se da un golpe en la mano o se corta, los que en ese momento están observando, sienten la misma experiencia. Este hecho biológico nos traslada a una dimensión completamente nueva que podemos extrapolar a la psicología, la moral, la ética y política.

Este hallazgo nos permite explicar que nuestros antepasados desarrollaran la comunicación por imitación, la capacidad de “ponerse en lugar de”, de deducir intenciones, llegando a darle un

sentido a frases como “ya veo lo que quieres decir”. Predecir comportamientos de otros y como consecuencia el acceso a la comprensión del que nos está hablando. Las responsables, no de leer la mente, pero sí de deducir intenciones y predecir comportamientos. Y todo esto ocurre al haber activado el receptor las mismas neuronas que el emisor. Ramachandran sugiere que estas neuronas podrían ser la explicación de la empatía –de su respuesta hormonal hablaremos- el aprendizaje por imitación y la evolución del lenguaje. Con Rizzolatti descubrimos las neuronas espejo, con Ramachandran revelamos su réplica en humanos, por lo que aplicándolo a nuestro trabajo, si un gerente, en una reunión con sus empleados está pensando negativamente sobre ellos, por muchos cursos de comunicación que haya asistido, de poco vale lo que diga; no le van a creer.

Y para concluir este apartado sobre las neuronas espejo, es necesario hacer referencia al director de teatro Peter Stephen Brook, Premio Princesa de Asturias de las Artes en 2019, que en nuestra opinión nos aporta dos nuevas informaciones a tener en cuenta en la comunicación: *si no hay intención no se activan las NE*. Es decir, que si decimos que vamos a hacer algo pero en verdad no pensamos llevarlo a cabo, nuestra neuronas no se activan y como consecuencia, tampoco en los que escuchan. En el caso de los colaboradores: no están creyendo al directivo. Parece ser que son los gerentes los maestros de formar a empleados transgresores. El líder debe de estar convencido de que lo dice, solo entonces transmite. Comprensible ahora frases como: ¡Y mira que se los advertí; pues ni caso! ¿No sé cómo tengo que decir las cosas!

Gracias a Paul Brook, también ahora podemos comprender que hay detrás de un buen/mal actor. “que estos no se creen los sentimientos que están verbalizando”. Y la segunda se refiere a que cuando la “comunicación es total, se consigue que la identificación sea plena, dejamos de razonar y todo lo que diga el comunicador es aceptado sin pasar por ningún filtro del receptor. Si el receptor cree, las barreras no existen. Se convierte en un fiel servidor. No necesita razonar la orden, la cree y con eso basta. Si hay una comunión total con el gerente, el colaborador acepta.

Con esta información nos ratificábamos en la hipótesis que el desgaste gerencial, absentismo y presentismo correlaciona con una baja comunicación efectiva. En base a ello, creamos el programa de trabajo que llevamos a cabo a través de una acción formativa de larga duración,

compuesta por las siguientes herramientas de comunicación basada en: el reconocimiento, la empatía, la confianza, el poder de la esperanza, convencer versus vencer y la honestidad. Su implicación, el alcance será la reducción de esta sangría social.

## **Importancia del Problema**

A tenor del satisfactorio resultado, óptima acogida e interés por plasmarlo en un manual, humildemente consideramos que el trabajo llevado merece una nueva investigación. El estudio básico que hemos realizado, requiere de un mayor seguimiento en el tiempo, así como una ampliación significativa de la muestra. Esta investigación ha sido llevada a cabo por el deseo de resolver cuestiones que consideramos de primera línea, -debíamos luchar por nuestros clientes- dado la repercusión social que tiene, máxime en un país donde el grueso empresarial está formado por pequeñas y medianas empresas. Consideramos que la bibliografía aportada es valiosa ajustándose en todo momento al objeto de estudio.

## **Metodología**

A través de las herramientas descritas, se inició el programa con **El Reconocimiento** como importante apartado de la comunicación en la reducción del absentismo. La R.A.E. la define en la primera acepción como “acción y efecto de reconocer o reconocerse, mientras que en la segunda como gratitud “Sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer, y a corresponder a él de alguna manera”.

El reconocimiento es la tierra que guarda la semilla de lo que pensamos sobre al que observamos. La que permite –si el pensamiento es positivo- transformar al otro, crecer y alcanzar la meta. Meta que se alcanza porque se cree –efecto Pígalión del que hablaremos- Con el reconocimiento conseguimos que nuestro colaborador sienta que lo necesitamos, que es útil, imprescindible para que la organización alcance sus objetivos. Que es mucho lo que puede aportar, y que haga lo que haga es importante –estamos entregando libertad-. El reconocimiento es respeto, se ejerce por observación. Es una herramienta que transforma porque estamos aceptándolo y genera empatía. “Sentimiento de identificación con algo o alguien. Capacidad de

identificarse con alguien y compartir sus sentimientos” (RAE). Recordemos las neuronas espejo. Al sentir reconocimiento, se está aceptando y como veremos a continuación forzando al azar en la reducción del absentismo y la enfermedad. Reconocer es creer, percibirlos como queremos verlos, como en esencia son.

El neuroeconomista Paul Zak, profesor de la Universidad de Claremont en California del Norte, es uno de los científicos que mayor información ha aportado en sus investigaciones para poner al descubierto cómo el reconocimiento, la empatía provoca en nuestro organismo la secreción de oxitocina, y como más adelante, hablaremos, de la confianza. El Dr. Zak (2012) descubrió que la sensación de empatía de las personas correlaciona con los cambios en los niveles de oxitocina, hormona que se genera en la glándula pituitaria. Es decir, la oxitocina es la hormona responsable de forzar al azar para que nos preocupemos por los otros; forjando a que seamos seres morales. Es un facilitador del desarrollo de conductas decorosas; como ser confiable, honrado y amable. La empatía es compartir emociones con los otros, hecho que nos motiva a tratarlos de forma apropiada. El directivo debe reflexionar profundamente sobre este valor, y desde el reconocimiento, fomentar, transmitir esta valía en el grupo, generando con ello empatía de los colaboradores hacia la empresa, máxime cuando nos encontramos dentro de un espíritu del tiempo donde la educación y el trabajo en las corporaciones se está basando en el individualismo y la competencia.

El reconocimiento debe llevarse a cabo aprovechando cada interacción, y si el espacio en el tiempo es alargado, debemos provocarla convocando a capítulo, previa preparación de la reunión; no nos podemos permitir dejar nada al azar. Es necesario que todo líder tenga presente los puntos fuertes del colaborador y un guion del tema a tratar. Aprovechar para reforzarlo –el refuerzo, como veremos más adelante le va a provocar en el torrente sanguíneo un aluvión de dopamina: “Pura gasolina”. Pero debemos tener presente la aportación de Rizzolatti. Es decir, que tiene que haber sinceridad. En la reunión se van a activar idénticas neuronas. En caso contrario se debe hacer un alto y trabajar el bloqueo. Si percibe engaño, aparece el dolor, el sufrimiento y el cortisol. Por supuesto que este ejercicio requiere tiempo, pero debemos recordarle que una de las funciones del gerente también es esta, y si “no tiene tiempo”, será una tarea a “delegar”.

La herramienta siguiente a trabajar consistió en **La Confianza**. También indispensable, al proporcionar seguridad y participar en la génesis y mantenimiento de la empatía. Así es al definirla La RAE como: “Esperanza firme que se tiene de alguien o algo. Seguridad que alguien tiene en sí mismo. Presunción y vana opinión de sí mismo. Ánimo, aliento, vigor para obrar. Familiaridad. (Llaneza en el trato). Familiaridad o libertad excesiva. f. desus. Pacto o convenio hecho oculta y reservadamente entre dos o más personas, particularmente si son tratantes o del comercio.

Para conocer porque recurrimos a ella, de nuevo vamos a referirnos al Dr. Paul Zak (2012) y hablar de su campo de investigación al ser un científico preocupado en la confianza; en este constructo que la engloba que no es otro que la moral, disciplina responsable del estudio de costumbres y normas de comportamiento que el ser humano tiene introyectado como buenas y que nuestro RAE en las distintas acepciones se refiere a *las acciones de las personas, desde el punto de vista de su obra en relación con el bien o el mal. Que concierne al respeto humano. La confianza es un Estado de ánimo, individual o colectivo. Ánimo para afrontar algo. Y en la novena y última acepción se refiere a actividades que implican confrontación o esfuerzo intenso, confianza en el éxito.* La confianza es un valor que necesitamos y como tal, a fomentar por la dirección. ¿Cómo efectuar una acción si carecemos de la suficiente confianza? Necesitamos creer. La confianza proporciona seguridad y participa a su vez, en la génesis y mantenimiento de la paciencia.

El Dr. Zak en su investigación sobre la existencia de una química de la moralidad y confianza, pudo comprobar lo determinante que es la oxitocina para el desarrollo de este valor. -Hormona exclusiva de los mamíferos, que tiene la virtud de ser el motor que hace posible en las hembras de los roedores cuidar por su camada y a las mujeres facilitar el parto y la lactancia-.

La investigación que llevó a la práctica sobre la confianza consistió en convocar a un grupo de 200 personas que por el simple hecho de participar recibieron 10\$. Se les dieron instrucciones y el mensaje consistía en que tenían que reasignar –si así lo deseaban- una parte de los 10\$ que habían recibido por participar, en entregárselo a otra persona del grupo. Los dividió en dos; a uno de ellos, a través de un inhalador nasal, previamente les proporcionó oxitocina mientras

que al otro le facilito un placebo. Vieron que los expuestos a la oxitocina no solo mostraron más confianza, sino que consiguieron duplicar la cantidad de personas a las que enviaron todo su dinero, y sin cambiar de humor. No olvidemos: *primero es la conducta, conducta que provoca oxitocina. Oxitocina que provoca una agradable sensación: placer. Delicia que crea adicción a confiar, a realizar una conducta moral. Conducta que genera más oxitocina.* Efectivamente, a tenor de los resultados podemos decir que la oxitocina es la molécula de la confianza. Pero ¿Por qué lo hacemos? ¿Qué se siente cuando la oxitocina inunda el cuerpo? Sencillamente, lo que sentimos es confianza y empatía.

Pero hay más pruebas que nos ayudan a confirmar que estamos en el buen camino. Ayudado de la neurorradiología, llevó a descubrir que cuando una persona experimenta confianza a través de una neuroimagen se puede comprobar que se encienden en su cerebro dos zonas: **El mesencéfalo y la amígdala.** Dado el diverso y alto control que ejerce sobre nuestro cuerpo el mesencéfalo, en el caso que nos ocupa, solo vamos a hacer referencias al objeto de nuestro estudio que no es otro que el de la salud emocional de gerentes y colaboradores. Dejaremos a un lado su control sobre el paladar, mandíbula, movimiento y estabilidad de nuestro cuerpo, responsable de regular y controlar los músculos respiratorios, las cuerdas vocales, la faringe, fosas nasales el llanto y la risa. ¡Qué maravilla! Al experimentar confianza tendemos a mejorar nuestra respiración, el habla y nos predisponemos a la risa; sonrisa.

Pero para nuestro interés debemos decir que es donde se encuentra “**la sustancia negra**”, -así llamada por estar teñida por el pigmento neuromelanina- y que en su “**parte compacta**” encontramos el centro de localización del principal neurotransmisor; la dopamina, que como sabemos es secretada cada vez que obtenemos una recompensa. Es decir: cada vez que el gerente manifiesta un felicitación, un saludo, esto se traduce en el colaborador como recompensa, que de manera contingente le genera secreción de dopamina; experimentando felicidad. Realidad que nos va a motivar repetir la conducta. Imprescindible para el directivo. En cada momento que pueda debe demostrar confianza seguida de una frase, gesto reforzador, pues es el refuerzo el que hace que secrete dopamina. Confianza más empatía: secreción de oxitocina y dopamina.

Hablemos ahora de la amígdala: la amígdala es una pequeña estructura de nuestro sistema límbico –nuestro cerebro emocional- ubicada en el extremo del núcleo caudado. Es clave para buscar y detectar señales de peligro, y junto con la ínsula bilateral, corteza cingulada anterior dorsal y corteza prefrontal dorsolateral, forma parte de las áreas implicadas en la sensación de miedo. Integra emociones provocando respuestas a nivel fisiológico o preparando una respuesta conductual. Se activa cada vez que un sujeto “siente ser objeto de confianza o miedo”.

Como se puede observar, estamos frente a una información vital para nuestro trabajo. A través de un ejemplo vamos a describir este proceso, en cómo la información creada en el cerebro pasa al cuerpo generando este a su vez, una conducta. Un ejemplo que puede justificar la tibieza en algunas empresas a llevar a cabo acciones formativas, a pesar del “coste cero” que esto supone en la mayoría de los casos. Vamos a imaginar que está entrando un grupo de trabajadores en la Sala de Juntas de una empresa para acordar como tema a tratar, las fechas, horarios y duración en el tiempo de un nuevo Programa formativo. Los directivos con su mirada y actitud, se están dirigiendo a ellos de forma desafiante, con cierto grado de enemistad, a lo que hay que sumar el poder que les confiere el cargo. Pensemos por un momento que están quizás rumiando negativamente sobre ellos. Del resultado del Informe final que se dicte va a depender la continuidad del “Programa” y/o el posible despido de muchos de los asistentes. Y aquí empieza todo.

Como bien sabemos, los concurrentes están activando las mismas neuronas que sus superiores. Sin ser conscientes de ello, en sus cerebros acaban de activar una compleja red de “información” con el fin de protegerse, defenderse de lo que se les avecina, que no es otro que el posible despido, y que en función del interés de permanencia en la empresa será como reaccionen. Sus cuerpos empezaran a adoptar medidas de protección; como intentar caer bien, sonreírle, saludarle. Otros –a tenor de su situación personal, de necesidad de trabajo o miedo al despido- pueden que empiecen a sudar, aumentarles de taquicardia. Un diferente número de ellos estará preparando una excusa para no entrar en la reunión, y posiblemente en la mayoría, habrá nacido la idea de bloquear por todo los medios el que se lleve a cabo dicha acción, conseguir que una vez finalizada la reunión se suspenda toda iniciativa. Qué todo siga igual. Para la Dirección si deciden llevarla a cabo en horas de trabajo, posiblemente lo va a ver difícil. No se hará salvo que lo precise.

Finalizada la jornada serán los obreros los que advertirán dificultades; la mayoría tienen familia, desplazamientos fuera de horario y además, ¿les van a abonar esas horas extras? Y en fines de semana “no todos están por la labor”. Una clásica respuesta al miedo es la que se ha vivido. “Les ha salvado de ser posiblemente desvinculados de la empresa”. Han logrado un éxito, y todo, gracias al aviso proporcionado por la amígdala. Pero quizás sin saberlo, también esta conducta puede convertirse para estos hombres –y para la empresa, pues ella sí que quería llevar a cabo la acción formativa- en un problema.

Si a partir de ese día cada vez que la empresa –por mejora tecnológica, ampliación de áreas o promoción interna- requiera de una formación concreta, aun sabiendo que no exista peligro alguno, de nuevo estos empleados habrán aumentado la probabilidad de volver a obstaculizar, negar cualquier tipo de formación, promoción social, económica, y en muchos de los casos, terminando en el punto que más temieron al inicio; su desvinculación definitiva de la empresa y con el “valor añadido” de unos años más a sus espaldas.

Dicho el relato, vamos a describir el por qué se ha desarrollado la trama: los trabajadores además de que habían recibido una información previa, el encuentro con el Equipo Directivo provocó en ellos una activación de las áreas cerebrales que permiten llevar a cabo respuestas. Primero fue la amígdala la que en su misión de buscar y detectar señales de peligro, lo acaba de descubrir y de manera contingente avisa a la ínsula para que active las respuestas fisiológicas: sudoración y aumento de la frecuencia cardíaca en función del miedo que la situación le haya generado. Por otro lado, la corteza cingulada anterior dorsal nos obliga a centrarnos en el peligro para que la corteza prefrontal dorsolateral pueda ofrecer las óptimas soluciones cognitivas que la situación requiere. En nuestro caso: no haber entrado a la reunión, presentar problemas, bloqueo total a la acción con el fin de que sea descartada. Fin del proceso.

Pero ¿Qué ocurre si a este circuito no le ponemos fin? pues que el miedo a la formación –en este ejemplo- se convierte en una molestia, quizás una constante: anuncia la empresa un nuevo estímulo que para nada debe generar temor, como puede ser una formación de fin de semana en un hotel de montaña con actividades deportivas, y en los sujetos de este ejemplo, la ínsula integra la información visual, fisiológica y cognitiva sobre el estímulo; la corteza cingulada se

encarga de favorecer la atención y la corteza prefrontal dorsolateral toma de nuevo la decisión de evitar este estímulo concreto –un fin de semana de actividades de grupo - que para nada es amenazante, perdiéndose dicha oportunidad de convivir con sus compañeros.

Esto es lo que les sucede: desencadenan respuestas de huida frente a estímulos que para nada son amenazantes, y/o también pueden anticipar hipotéticos peligros y empiezan a darse respuestas: ¿A saber a quién me van a poner de compañero de habitación? ¡Si la empresa se gasta este dinero es por algo! Seguro que el psicólogo con esta “fiesta de regalo” tiene una intención que en nada me va a favorecer. Me voy a buscar una excusa y me quedo en casa, a fin de cuentas no me pueden obligar. Conclusión: cuando esta realidad se generaliza, el miedo se convierte en enfermizo. Algo más, su mal funcionamiento puede provocar la pérdida de reacciones de agresividad y autodefensa. Acabamos de entrar en el “campo” de las mentiras, de los autoengaños; ensoñaciones de nunca jamás. En fin; estamos pisando el umbral de la enfermedad.

A lo largo de este ejemplo hemos descrito como la amígdala aunque no tiene la exclusiva del miedo en el hombre, tiene un papel determinante. El ejemplo es muy importante porque sabemos que cuando confiamos –en nosotros mismos, en una acción concreta, en nuestros directivos- la cola del núcleo caudado – qué está unida a la amígdala- inicia una gran actividad nerviosa. Para nosotros esta información es significativa al ser las redes neuronales que controlan la confianza, las mismas que controlan el miedo. ¿Y esto qué significa para el tema que estamos tratando?, pues que la Ciencia ya ha descubierto que la confianza y el miedo son las dos caras de la misma moneda. Es decir, que no podemos sentir confianza y miedo al mismo tiempo; o sentimos confianza o sentimos miedo. Un hombre con miedo no puede sentir confianza, y esto es así al no disponer el hombre de distintas redes neuronales para cada sentimiento. Lo traemos a colación, por considerarlo una cuestión de principal prioridad para la empresa. Por eso es necesario procurar que toda interacción esté marcada con la confianza. Los colaboradores deben confiar en la dirección, pues su cara opuesta es el victimismo, la apatía y rechazo. Aplicado a la empresa: enfermedad, cansancio, depresión, absentismo, presentismo, rotación. En definitiva: gastos.

También decir, que una de las consecuencias de la falta de confianza, de desconfianza; es la entrada a la inconsciencia. A ese estado donde se pierde la capacidad de darse cuenta de lo que está realmente ocurriendo. A empezar a actuar de forma irreflexiva e imprudente, sin medir las consecuencias de los actos y como consecuencia todos los riesgos que puede conllevar. Hacer pequeños daños por hacerlos. Porque en la mayoría de los casos no es maldad, ya que no reporta ningún beneficio el llevar a cabo esa conducta al que la hace. Es un daño irreflexivo. Es decir: se están llevando a cabo estupideces.

Acabamos de leer lo que nuestro cuerpo puede llevar a efecto cuando experimentamos confianza, reconocimiento: llenamos el torrente sanguíneo de oxitocina, dopamina, regulamos el dolor y anulamos el miedo. Esta misión también forma parte de las funciones del líder y no lo debe olvidar, aunque sea por egoísmo. Es su responsabilidad. Una empresa es un equipo y en la mayoría de los casos no es cuestión de malos colaboradores, sino que posiblemente “ese” no encaja en los objetivos; en otra corporación quizás puede ser el “hombre revelación”.

**El poder de la esperanza.** ¿Por qué hemos incorporado la esperanza como herramienta de trabajo? Porque toda esperanza es energía, es creación de anhelos; inclusive de amor. Nuestra RAE dice: *Estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea.* Así es como debe actuar el líder cuando comunique; que sientan sus colaboradores que “es alcanzable cuanto dice”. La esperanza es un sentimiento positivo y dado el poder que ejerce sobre los colaboradores cuando se practica, y dado que se ha trabajado en “El reconocimiento” y “La confianza”, exponemos a continuación los seis puntos que consideramos se debe trabajar el gerente, el líder, en toda comunicación:

1. La comunicación hay que llevarla a cabo dentro de lo que denominamos “La atención centrada en la persona” (ACP). Nosotros lo consideramos un cambio cultural. Cada comunicación debemos programarlas de apoyo social. Social porque de la interacción va a depender la salud de nuestros colaboradores. No está solo en ir concretando cosa a hacer, el diálogo debe estar dentro de nuestro personal metalenguaje, resultado final del triángulo: reconocimiento, confianza y honestidad. Tan solo eso. Que se sientan lo que son. Es un trabajo de proyección. De aprehender.

2. La esperanza de expectativas del colaborador resulta determinante en este proceso. Cada vez que se hable con un colaborador hay que generarle expectativas, motivarlo, “cargarlo de gasolina”. Qué crea. Sobre todo que crea en él. El líder debe de tener presente que su colaborador va a pasar la tercera parte de su vida en la empresa, y esa realidad merece respeto y cuidado.
3. Escuchar para obtener información. No nos cansaremos de repetir: el que habla pierde y el que escucha gana. Solo de esa manera estará en condiciones de ofrecer más ayuda. Crear programas claros y concretos sobre pasos a dar y palabras clave: frecuencia, temas a tratar, respuestas y consejos.
4. Toda comunicación debe ser centrada hacia el colaborador. Este debe ser consciente de que es reconocido, y el primer reconocimiento es la observación, seguido de comentarios cotidianos. El colaborador tiene que estar motivado, solo así aportará, además de trabajo, ideas para el crecimiento. Así que en cada entrevista hay que entregarle un refuerzo. Tiene que generar dopamina.
5. El colaborador solo empezaran a atender y comprometerse cuando sientan que es importante para la empresa. Lo contrario es la enfermedad; es el absentismo. Son los gastos desproporcionados. Atenderles, estar orientados a ellos no es pérdida de tiempo; es beneficios.
6. Crear en la empresa la comunicación capaz de transmitir en los colaboradores una vez finalizada, el sentimiento de haber experimentado una emoción positiva. Las grandes oportunidades para ayudar son raras, pero de las pequeñas estamos rodeados todos los días, y dependen de cómo nos comuniquemos. Esta labor, también forma parte de las funciones del emprendedor.

**Convencer versus vencer.** El psiquiatra Dr. Luis Rojas Marcos dice que si queremos llevar a cabo una comunicación efectiva, más que vencer, nuestra misión aunque sea por puro egoísmo, debe centrarse en con-vencer; en acompañar al vencido. Cada vez que se vence al colaborador se está perdiendo dinero. Nunca hay que olvidar que estamos ante nuestro cliente interno, el hombre que nos está permitiendo alcanzar nuestros sueños. Dependemos de él. No nos cansaremos

de preguntarles a los directivos para que reflexionen ante la realidad de su empresa, ante su cansancio y absentismo: ¿Por qué, desde el primer día no dedican a sus clientes internos el mismo tiempo que a los externos? Trabajar en base a: la verdad, armonía, voluntad y trascendencia. **La verdad:** cuando hablemos con los colaboradores hay que pensar con que esa realidad que es la verdad –tener presente las neuronas espejo-. Utilizar el mismo lenguaje y tiempo, que se lleva a cabo con el cliente externo. **La armonía:** el equilibrio de lo que estamos diciendo. Que el texto expuesto se lleve a cabo de manera que una nueva idea sea la continuación de la anterior. Sin necesidad de tener que recurrir al razonamiento, a hacerse preguntas. **La voluntad:** se tiene que querer alcanzar ese objetivo propuesto porque es un bien para todos, para lo que se necesita creerlo. De nuevo la importancia de la sinceridad. **La trascendencia:** todos los colaboradores deben de introyectar el beneficio que van a tener.

**La Honradez.** ¿Por qué es necesario tratar el tema de la honradez en el ámbito de la empresa, del comercio, y además dentro de un tema como es “Salud emocional y trabajo” Pues porque hoy la Ciencia ya nos ha demostrado que el mentir, además de todo el daño social que nos puede acarrear –desconfianza, falta de credibilidad- es fuente de dolor. Dolor, ante todo y en primer lugar a nosotros mismos. Decir que nuestro cuerpo solo responde en función de la interpretación individual que tenemos de la realidad; de las características propias de nuestro cerebro. Pongamos un viejo cuento como ejemplo: en un lejano reino, el ministro del Rey informa a los ciudadanos que están ante una gran crisis jamás vista. Qué el país se ha desplomado, la crisis es total, y lo advierte entristecido porque aún no han encontrado una solución los expertos. Todos los medios de comunicación confirman el temor. Al escuchar lo que se avecina, los habitantes del reino quedan inmersos en un gran temor. Preocupados, llenos de ansiedad ante la hecatombe que se avecina, sus cuerpos se preparan para encontrar una solución personal; unos marchan fuera, otros hacen acopio de dinero, otros se preparan para hacerle frente y los más, ante la impotencia o por inconsciencia, cambian pequeños hábitos de vida, de consumo. Hacen chistes, hablan en los medios sociales, “tan cuajados de expertos y sabios”, de las causas y solución al problema. Escriben sesudos libros sobre responsabilidades, felonías y enfermos mentales. Casi todos están atentos a los medios de comunicación y empiezan a sentir mucho miedo –párrafos atrás hemos acabado de hablar del miedo y sus consecuencias-.

Transcurren los días y con la realidad descubren que “no ha sido para tanto”. Una ofuscación, por no decir una broma de mal gusto. Unos pocos dicen que es un engaño lo que ha ocurrido. No han visto al peligro que imaginaron. Pasan unos meses y de nuevo vuelven a escuchar la alarma; la prensa, TV, redes sociales vuelven a repetir, advertir lo que se está aproximando, pero por la “percepción de imágenes que ofrece la TV, la calle, el ayer” todo aparenta una cierta tranquilidad. Ya casi nadie cree. Esta vez, escasa gente se inmuta. Tampoco el día de la verdad. ¿Qué ocurrió? Pues resultó que los habitantes del reino nunca sintieron la “realidad” sino aquello que pensaban, se imaginaban que era la realidad. Como en una primera comunicación creyeron “una realidad”, sus organismos reaccionaron tomando todas las mejores medidas que pensaban. En la última, como deliberaron que lo anunciado era inviable; “vieron una realidad distinta”, su organismo respondió con indiferencia. En ningún momento casi nadie se manifestó en función de la realidad.

Estos hechos *ficticios* pueden llegar a llevarse a cabo, porque al cerebro le da exactamente igual lo que ocurre, lo que le importa al cerebro, a nuestro organismo, es lo que nosotros pensamos acerca de lo que está ocurriendo. El ser humano no responde a la verdad, sino a la interpretación individual que hace cada uno de la realidad, y nuestra disquisición es función de cómo tengamos estructurado nuestro pensamiento. Por ello, ante un mismo escenario un grupo de sujetos pueden percibir realidades distintas.

Pero ¿por qué insistir en incluir la honradez? Primero porque como directivos de empresas y/o de RR.HH., debemos ser conscientes de que su otra cara, la mentira es la garante de arruinarnos cualquier comunicación y desbatar a los colaboradores, y en segundo lugar, aunque en una primera lectura nos pueda sorprender, la honradez es un bien escaso: Mentimos sobre el tiempo que dedicamos al estudio y libros leídos. Sobre el precio de algunas compras. El ejercicio físico que hacemos. Sobre la respuesta que damos después de no haber querido responder a una llamada del móvil. Y cuando nos descubren, salimos con la frase “fue una mentira piadosa” “un pecadillo venial” y en el caso de ser el origen de una posible discusión: *Por favor, creo que lo estas malinterpretando.*

Lo cierto es que vivimos en una sociedad en donde se miente constantemente y lo triste es que además de qué no nos damos cuenta; terminamos mintiéndonos a nosotros mismos; de ahí de que en muchas de las decisiones tomadas sean erradas. A fuerza de mentirnos, terminamos por olvidarnos de quienes somos y a dónde vamos. Nos autoengañamos al no “ver”, “reconocer” que somos responsables de un proceso de vida. Qué nuestra vida tiene un sentido. Recordemos que *la locura es no ser uno mismo*. A lo largo de nuestra existencia ¿A cuántas personas les hemos compartido “mentiras piadosas”? El Dr. DePaulo, B.M. del estudio que llevo a cabo en (1996) confirmó que por término medio mentimos al 35% de las personas.

DePaulo, BM, Kashy, DA, Kirkendol, SE, Wyer, MM y Epstein, JA (1996). Mentir en la vida cotidiana. *Revista de personalidad y psicología social*, 70 (5), 979–995.

#### Resumen

En 2 estudios diarios sobre mentiras, 77 estudiantes universitarios informaron decir 2 mentiras al día y 70 miembros de la comunidad dijeron 1. Los participantes dijeron más mentiras egocéntricas que mentiras orientadas a otros, excepto en las diadas que involucran solo a mujeres, en las que las mentiras orientadas hacia los demás eran tan comunes como los egocéntricos. Los participantes dijeron mentiras relativamente más egocéntricas a los hombres y mentiras relativamente más orientadas hacia los demás a las mujeres. De acuerdo con la visión de la mentira como un proceso de interacción social cotidiana, los participantes dijeron que no consideraban que sus mentiras fueran serias y que no las planeaban mucho ni se preocupaban por ser atrapadas. Sin embargo, las interacciones sociales en las que se contaban mentiras eran menos agradables e íntimas que aquellas en las que no se contaban mentiras. (PsycINFO Database Record (c) 2016 APA, todos los derechos reservados)

La mentira forma parte de nuestras vidas, y el engaño un mecanismo decisivo para que la sociedad funcione adecuadamente. Para el Dr. Robert S. Feldman, Psicólogo de la Facultad de Ciencias Sociales y del Comportamiento en la Universidad de Massachusetts, en su investigación sobre el tema, pudo constatar que si la mentira está enraizada en nuestra sociedad, se debe fundamentalmente en que el aprender a mentir, forma parte del proceso de socialización infantil,

así como también el ejercitarse en callar la verdad. Peligroso camino este, pues quien lo transita termina por engañarse a sí mismo. Estas conductas tienen importantes implicaciones para el desarrollo cognitivo, por ello, como directivos, debemos introducir en nuestros programas, la reflexión sobre las ganancias que puede proporcionar decir la verdad, iniciando la conducta de acostumbrarse a ello. Darnos cuenta de cuándo, cuánto, cómo y por qué mentimos; sobre todo a nosotros mismos. Recordemos el dolor que nos produce. El efecto provocado por las neuronas espejo, la falta de confianza que despertamos, la respuesta hormonal. No podemos dejar de pasar por alto el trabajar sobre la erradicación de la mentira.

Ahora bien, ¿qué ocurre en el cerebro de una persona honrada? El estudio llevado a cabo por Langleben, D.D. y otros en su investigación, descubren como antes de que la mentira se comunique a los demás se activa en “el sujeto mentiroso” una alarma en su corteza cingulada anterior, la zona de la corteza prefrontal donde se encuentra nuestro detector de honradez. Su sensibilidad es tal, que no necesitamos verbalizar la mentira, basta con que prestemos atención a un pensamiento deshonesto durante más de tres segundos para que salte nuestro detector de honestidad y los efectos de la mentira comiencen a recorrer el cuerpo.

Como hemos comentado en párrafos anteriores, nuestro cerebro no distingue entre realidad y ficción. Para nuestras neuronas la realidad son ellas, de ahí el énfasis que ponen en todo; como se activan, como ordenan. Ellas no saben que no ven; que son ciegas. Si lo creen es porque su dueño así lo ha ordenado. Ahora se le dice que está sorbiendo un gajo de limón y de manera contingente, sin descanso alguno ya están ellas dando órdenes a las glándulas salivares de secretar saliva hasta inundar la cavidad bucal. ¿Y en qué afecta este hecho a la comunicación? En qué la primera consecuencia de la mentira no está relacionada con lo que decimos a los demás, sino con lo que nos decimos a nosotros mismos. ¿y eso, qué mal tiene? Al mentir la corteza cingulada se pone en acción y en función de la información, activa a la amígdala, respondiendo esta de forma automática, anegando con dos hormonas el torrente sanguíneo: cortisol y testosterona.

El **Cortisol**, también llamado la hormona del estrés. El responsable de aumentar la presión arterial, acelerar al corazón, agitar la respiración, dilatar las pupilas, además de desbastar nuestro sistema inmunológico. Nos deja sin defensas el cortisol. Nos coloca a las puertas de

la enfermedad. La **Testosterona**: encargada de provocar una disminución de nuestra empatía con el mundo, -recordemos las neuronas espejo- nos hace menos predispuestos a cooperar, fomentando a su vez un aumento de nuestra agresividad. *Digamos que nos muestra al mentiroso como antipático, poco fiable y con ganas de distanciamiento.* Ya vemos que de poco sirve ir a un curso de oratoria, aprender lenguaje no verbal, si desconocemos que mentir, además de enfermar, nos hace ante el otro un ser indigno de confianza. ¡Y todo este desencadenamiento por haber tenido un pensamiento indecoroso y/o por haber mentido! ¿Qué ocurre cuando el pensamiento y/o la palabra son falsas? Debe ser mortal.

Por suerte, una vez cesada esta falta de honestidad el organismo se repone con la misma rapidez que actuó. El problema radica cuando el engaño forma parte de lo cotidiano, del comportamiento de cada día al sentirlo que se ha convertido en “adaptativo”. Uno empieza a acostumbrarse, los va encadenando y el flujo de hormonas en la sangre empieza a elevarse convirtiendo al sujeto en un firme candidato a la enfermedad, a ser una persona “poco fiable”. Aparecen: trastornos inflamatorios, digestivos, hipertensión arterial y diabetes cardiovasculares que también acompañan a la mentira.

Como estamos observando, ser deshonesto mata. Jooa Julia Lee y su equipo (2015), a tenor del considerable aumento del fraude en el mundo y como consecuencia pérdidas económicas, llevó a cabo una investigación sobre los antecedentes biológicos y las consecuencias de una conducta no ética. A lo largo del tiempo que duró el estudio, constató mediante muestras de saliva –recolectando por este medio cortisol y testosterona- un antes y un después de haber llevado a cabo una conducta deshonrosa y su aumento fue exponencial. A estas alturas podemos decir, que los efectos de la falta de honestidad son desbastadores: desgasta el organismo y nos quita la sonrisa. Su antítesis; reduce el estrés, nos empatiza con el mundo, ralentiza la vejez y por encima de todo, nos ahorra trochas y vericuetos en nuestros proceso de ser nosotros. Como nos decía el neuroeconomista Paul Zak en su búsqueda de la moral; la honestidad, la confianza tienen la virtud de generar oxitocina, anula el cortisol del torrente sanguíneo y aumentar nuestra confianza. Nos presenta atractivos ante los demás y llegados a este punto, para nuestra salud, la de nuestros colaboradores, para la propia empresa en general, ya no hay vuelta atrás, porque no se puede confiar y ser deshonesto. El cultivo de la moral nos interesa pues es lo antónimo del absentismo.

Sobre este punto tan significativo como es la honradez, la honestidad como herramienta para erradicar el absentismo no podemos dejar a un lado el estudio que el Psicólogo social Norteamericano Philip George Zimbardo, realizó en el año 1969 a raíz del trabajo de James Wilson y George Kelling y que denominó “la teoría de las Ventanas Rotas” y que consideramos que todo gerente debe conocer y aplicar las medidas que se derivan. En 1969 Philip George Zimbardo, realizó un experimento de psicología social. Dejó abandonados en la calle dos coches con las puertas desbloqueadas, de la misma marca, modelo, color y antigüedad, con el fin de observar de qué manera iban a reaccionar los viandantes.

Uno de los vehículos lo dejó en el Bronx, una zona conflictiva de Nueva York en aquellos años. El otro lo aparcó en una calle de Palo Alto, una zona tranquila y de alto nivel de California. En el coche del Bronx, a los 10 minutos empezaron a robarle el aparato de radio y demás componentes. A los tres días cuando ya no quedaba absolutamente nada de valor en su interior, pasaron a romper sus cristales y destrozarlo. Mientras, durante todo ese tiempo el coche de Palo Alto permaneció intacto. A los siete días cuando el coche del Bronx estaba totalmente desmantelado, el de Palo Alto seguía igual que el primer día.

Entonces, los investigadores decidieron dar unos golpes en la carrocería con el fin de dañarla y para su sorpresa, la nueva imagen del vehículo desató el mismo proceso que había sucedido días pasados en el Bronx: robo, violencia y vandalismo.

¿Por qué el deterioro de la carrocería de un coche –bollos, aplastamientos- dejado en un barrio supuestamente seguro desata una conducta delictiva? Es algo que tiene que ver con la psicología de la comunicación; con las relaciones sociales. Un coche con abolladuras en su carrocería, abandonado transmite a nuestro cerebro la idea de deterioro, desinterés, despreocupación, provocando en nuestro discernimiento una ruptura en los códigos de convivencia. Aparece una percepción, sensación de ausencia de Ley, de normas, reglas, algo así como <aquí todo se vale; nada nos va a pasar>. Cada nuevo ataque que sufre el coche, reafirma en el grupo transgresor esa idea. Idea que realimenta “ese pensamiento” hasta que la escalada se vuelve incontenible.

Este experimento dio lugar a la teoría de las ventanas rotas que elaboraron James Wilson y George Kelling donde afirmaron que el delito es mayor en las zonas donde el descuido, la suciedad, el desorden y el maltrato, son mayores. Si se rompe el cristal de una ventana y nadie lo repara, pronto estarán rotos todos los demás, si en una empresa se exhibe signos de deterioro, y esto “lo dejan pasar” o como mucho es el propio Jefe el que lo soluciona, es ahí donde se generará un hábito difícil de cambiar –¡ojo con el mal delegar una función!-. Si se cometen pequeñas faltas como llegar tarde al trabajo, o no se respetan normas y las mismas no son sancionadas, se iniciarán faltas mayores para pasar luego a delitos cada vez más graves. Si permitimos actitudes que rompen el respeto y la autoridad como algo normal y dejamos que la conciencia se relaje, el patrón de desarrollo será mayor.

Sobre la base de la teoría de las ventanas rotas se desarrolló la teoría de tolerancia cero. La estrategia consistía en crear comunidades limpias y ordenadas, no permitiendo transgresiones a la Ley y a las normas de convivencia humana. El resultado fue un enorme abatimiento de los índices de desorden y criminalidad ¿Qué nos quiere decir esta teoría si la aplicamos a la empresa? ¿Qué estrategia deben seguir los gerentes, líderes con sus colaboradores? Sigamos con el aprendizaje:

Si en un edificio aparece una ventana rota y no se arregla de inmediato, en poco tiempo el resto de ventanas acabarán destruidas. Es decir que cuando alguien, o grupo, rompen algo en la empresa y no lo arreglan pronto, la conducta se va a propagar, a repetir llegándose a consolidar; a volverse norma. Una vez que se empieza a desobedecer las normas que mantienen el orden en una empresa, tanto el orden como la empresa empiezan a deteriorarse, y a una velocidad sorprendente. En una acción, el directivo debe cortar de inmediato nada más aparezca una conducta disruptiva.

Si el directivo no pone orden ante un incidente, el grupo puede interpretar que no interesa que este sea defendido; que se puede repetir. Las conductas incivilizadas se contagian.

Si el directivo permite una transgresión, -retomar temas, posponer tareas, retrasos en los horarios de incorporación- la probabilidad de que aparezcan otras transgresiones es alta; el gerente que así obra acaba de crear a los primeros empleados conflictivos.

Si el directivo consiente/acepta una mentira tenga por seguro que generara más. Exponemos esta investigación y precisamente dentro de la honestidad, porque muchos de sus componentes forman parte del constante autoengaño a que el gerente, así mismo; se somete. Inclusive a veces, aceptando cara a cara el engaño del que habla.

**Crear. El efecto Pigmalión.** Como decíamos al inicio de este grupo de herramientas, refiriéndonos al reconocimiento, a la confianza, a lo largo del texto nos encontrábamos reiteradamente con el verbo “crear”. Nuestra RAE dice de esta voz entre otras: 1. Tener algo por cierto sin conocerlo de manera directa o sin que esté comprobado o demostrado. 2. Tener a alguien por veraz. 3. Pensar u opinar algo. 4. Tener algo por verosímil o probable. 5. Atribuir mentalmente a alguien o algo una determinada característica, situación o estado. 8. Tener confianza en alguien o algo. Y es que Creer lleva implícito una fuerte carga de valores, actitudes, opiniones y juicios. Realidad que de manera tácita produce una transformación tanto en el sujeto como sobre el grupo donde estamos proyectándonos. Y es que si creemos, necesariamente confiamos. Actuamos con-fe. Creer que aquella responsabilidad que hemos delegado, se va a llevar a cabo, y porque el gerente cree; confía. Y porque cree; crea. Ahí reside su fuerza. Por ello es tan importante creer. Porque cuando creemos nos convertimos en titanes. Creer transforma el saber, porque no basta saber para creer. Todos sabemos que nos vamos a morir, pero pocos “nos lo creemos”, y ahí tenemos el día a día que vamos creando, haciendo nuestra biografía. Es en el creer donde más claro aparece lo que se ha dado por llamar el efecto Pigmalión que tan presente debe tener todo responsable de una organización. Ordenar, disponer, delegar funciones; es confiar, Orientar a personas para que hagan labores de nuestra conveniencia, es una larga historia cargada de persistentes e inalterables creencias, además de seguimiento y control – tareas que muchos líderes obvian con todas las consecuencias sabidas-. De tener fe en el proyecto y en las capacidades del otro. Por ello es pertinente que hablemos del efecto Pigmalión, de lo que en psicología denominamos la profecía auto-cumplida. De esas cosas que cada día ejecutamos y solo porque pensamos que es lo que se está esperando de nosotros; las hacemos.

Y es que la confianza que el directivo o responsable de personal pone en su equipo humano es proporcional al éxito que se obtiene. Está totalmente demostrado. Respondemos, ejecutamos “esa” conducta en función de lo que las otras personas esperan de nosotros. El reconcomio o

confianza que la organización deposita en el colaborador puede lanzar a este en el primer supuesto –siendo optimista- al presentismo, o ponerle alas en el segundo.

La leyenda de Pígalión, nos la recrea el poeta romano Publio Ovidio Nasón (Sulmona, 43 a.C. – 17 d.C. Constanza, Rumania) en el Libro X de su obra “Las Metamorfosis” en la que habla del rey de Chipre, Pígalión. Famoso escultor que cansado de no encontrar a su mujer ideal vivió su soledad esculpiendo estatuas de mujeres. Un día, al finalizar una de sus obras se quedó totalmente fascinado de ella al contemplar sus hermosos y perfecto rasgos. La llamo Galatea. Como humano, de tanto mirarla y pensarla terminó enamorándose de ella. –Centrar insistentemente la atención en un pensamiento siempre tiene sus consecuencias- Su mente le recreaba hermosos sueños de vino y rosas, viviendo historias con Galatea pletórica de vida. Tanto se dejó llevar por tal fascinación que le era imposible dejar de pensar en ella. Rogó tanto y tanto a los dioses que Afrodita, consternada, tomó la decisión de darle vida.

Al despertar un día Pígalión, la conmovida Afrodita le dijo: *mereces la felicidad que tú mismo has plasmado. Aquí tienes a la reina que has buscado.* Pígalión tocó a la estatua y le pareció caliente, el marfil cedía suavemente a sus dedos y las venas daban sus pulsaciones al explorarlas con sus dedos; ¡Galatea se había convertido en una mujer de carne y hueso! Por ello llamamos efecto Pígalión al proceso donde materializamos deseos y creencias.

Ejemplos Pígalión a lo largo de la Historia hay muchos. Uno de ellos lo tenemos en Thomas Alba Edison (Ohio 1847-1931 Nueva Jersey). A los siete años su familia se trasladó a Michigan. Era el séptimo de los hermanos. En el colegio solo asistió doce semanas ya que un buen día llegó a casa con una carta que sus profesores le habían entregado con el consejo de que solo la podía leer su madre; solo ella podía leerla. Nada más abrirla comenzó a llorar. Thomas se quedó preocupado. Ella se recompuso y le dijo: Thomas ¿sabes lo que dice la carta? Qué eres un genio y que el colegio no te puede enseñar más. Tengo a partir de hoy, ser yo quien te enseñe. Y así fue como empezó su madre a ser su propia profesora. Hasta los once años se los pasó devorando literatura, y a los doce emprendió sus primeros pasos en pequeños proyectos de pura invención. A los veinticuatro años la madre murió y Thomas cuando junto con sus hermanos, recogieron sus cosas encontró la vieja carta que le había llevado del Colegio siendo niño. Cuando la abrió para

recordar lo que su madre le había dicho, en ese momento Thomas también lloró; la carta no decía nada de lo que su madre le había dicho. Exponía: *Thomas es un niño enfermo mentalmente, no le permitimos que vuelva al Colegio.* ¡Qué poder el creer! Cuando crees; estás creando.

Y el otro, al contemplarse en ese espejo amigo que eres tú; se ve, contemplando la imagen que tú has creado de él, la única imagen que estás convencido que es. Y dice que le gusta porque cree que a ti te gusta. En eso consiste el efecto Pígalión; en modificar al otro utilizando como herramienta la imagen que de él tenemos en nuestro interior. Y con ella ir cinceland, con confianza y reconocimiento. También esta es tarea del líder.

Otro ejemplo, pero esta vez llevado a la práctica a través de una investigación, fue la que ejecutaron en 1982 el psicólogo estadounidense Robert Rosenthal profesor en la Universidad de California, Riverside, y Leonore Jacobson directora de una escuela de San Francisco, y que pusieron por título "Pígalión en el aula". Consistió en que informaron a un grupo de profesores sobre los resultados de las pruebas psicométricas que les habían pasado a sus alumnos para medir sus capacidades intelectuales, indicándoles de quienes habían obtenido los mejores resultados, y que estos, como consecuencia, deberían ser el grupo que mejor rendimiento tendrían. Y así ocurrió; fueron los mejores.

Hay que decir, y en eso consistía parte de la investigación; que las pruebas jamás se pasaron. Que los estudiantes fueron seleccionados al azar, y sin embargo, con el grupo escogido se confirmó lo dicho por los investigadores: fueron los que mejor rendimiento obtuvieron. ¿Qué ocurrió?: 1. Qué a tenor de la información recibida, los profesores crearon altas expectativas sobre el rendimiento de este grupo y estos actuaron a favor para que se cumplieran. 2. Tuvieron una mayor predisposición a enseñarles ya que eran los mejores. 3. Incrementaron el contacto visual con ellos. Trabajaron la herramienta del reconocimiento. 4. Mejoró el "clima" con este grupo. Lo mismo que ocurrió con los colaboradores de las empresas con las que se llevó a cabo el trabajo. 5. Ante cualquier conducta producida por este grupo, siempre presentaba el profesorado una buena actitud. En el momento de interpretarla siempre buscaban su "lado positivo". Necesario trabajar esa área.

El factor que lo explica no deja de ser otro que el reconocimiento y la confianza ya que encontramos: **1. Clima emocional personalizado.** *Lenguaje verbal y no verbal: voz, refuerzo con la mirada, simpatía.* Descarga de oxitocina. **2. Elogios.** Tanto en privado como dentro del grupo. Descarga de dopamina. **3. Conciencuda preparación de los temas por parte del profesor.** Lo requiere ya que se está enfrentando a los mejores. Se motiva y eleva la exigencia porque el alumno que tiene enfrente es el mejor y puede. También el gerente si piensa que está rodeado de los mejores; eleva su autoexigencia. **4. Mayor participación en la clase tanto del grupo como del profesor.** La confianza de enriquecerse de contenidos en ambas direcciones es asumida. También este punto se constató con el aumento de sugerencias por parte de los colaboradores.

Confirmamos: el Efecto Pigmalión funciona. Son nuestras expectativas las que van a condicionar –sino a determinar- al grupo. ¡Mucho cuidado con lo que pensamos respecto a nuestros empleados! Somos nosotros los que los “creamos”. Es nuestra opinión, el estereotipo que nos hemos formado de ellos, el que no solo va a condicionar, sino a determinar su grado de absentismo, presentismo y depresión. El coste económico. Como pensemos de nuestro equipo, así será la llave que abra la puerta a sus pensamientos, que una vez unido a su memoria, va a dar la respuesta oportuna. Debemos creer en ellos. Trabajemos para conformar su pensamiento. La organización puede irse a pique y nuestra palabra convertirse en un virus letal, o cuando menos; enfermiza. Si no se cree, si no confiamos, estamos cometiendo un fraude. Sigamos el ejemplo deportivo. Estas fueron las herramientas que se utilizaron.

A continuación detallamos la forma de acometer la modificación, para la que se utilizó el modelo de seminarios, llevando a cabo los siguientes pasos:

1. Explicación de todas las herramientas expuestas. Por qué en nuestra opinión debían de ser estas y no otras las necesarias.
2. Pérdidas económicas
  - a. Objetivas, medibles por bajas.
  - b. Subjetivas por absentismo, pérdidas de contratos, de clientes.

3. Rotación en el último año.
4. Relación de funciones de todos los componentes de la empresa.
5. Cronograma del gerente: Tiempo centrado en: la empresa, la familia, los amigos, aficiones.
6. De cada colaborador se debe tener actualizada una ficha de datos personales, metas (como se ve dentro de 1,3,5 años), ¿Cuáles son sus valores?, aficiones. Satisfacción económica. Esposa (actividad), hijos (estudios, trabajo). Residencia. (debemos conocer el medio donde vive). Sus puntos fuertes (como mínimo tres). Débiles; si los hubiere y Notas, para ir haciendo constancia de lo que estimemos conveniente. Estos datos son imprescindibles como veremos a continuación.
7. En cuanto al reconocimiento:
  - a. Siempre que tengamos oportunidad debemos saludarlo. Tener presente sus puntos fuertes. Neuronas espejo.
  - b. Llamada a capítulo con una frecuencia máxima de tres meses. Tareas previas:
    1. Preparar la entrevista. No podemos dejar nada al azar, desconocemos dentro de tres meses que ocurrirá.
    2. Reforzarle; necesitamos que al finalizar salga cargado de oxitocina y dopamina.
8. En cuanto a la confianza:
  - a. Pasos a dar para delegar una función:
    1. Exponerla para su aceptación.
    2. Ventajas que le va a reportar.
    3. Entrega por escrito de funciones.
    4. Formarle.
    5. Seguimiento. Según el puesto operativo de trabajo podrá cambiar la frecuencia. En primera lectura un modelo será el siguiente: 1a y 2o semana; diario. 3o y 4o semana, tres días. 5a y 6a semana dos días. A parte de la 7a semana un día mínimo a la semana.

## Resultados

A continuación pasamos a detallar relación de todos los datos recogidos en el trabajo.

En cuanto a los gerentes: absoluta carencia de relación de funciones, de horarios. Jornadas de trabajo interminables, superior a las doce horas. Bajo rendimiento en el desempeño de sus tareas, exceso de confidencialidad con algunos colaboradores, funciones retomadas una vez que fueron delegadas, escasa supervisión a los empleados, algunas llamadas de atención en presencia de otros, aceptar cara a cara de un trabajador una conclusión ante un incidente sabiendo –ese era su pensamiento- que no era cierto, y acto seguido, hacer el consiguiente esfuerzo para comportarse como si todo fuera normal. No saber responder a su debido tiempo. Conciencia de estar estresado. Tibia relación familiar.

En cuanto a los colaboradores. Una vez allanadas las supuestas suspicacia, verbalizaron: buen técnico, pero le dedica poco tiempo a sus empleados. Realmente desconoce cómo va la empresa. Son ellos quienes la llevan; los que atienden a los clientes, los que hacen hasta horas extraordinarias aun sabiendo que no se las van a reconocer. Luego llegan un día tarde y aunque no lo muestre, se molesta. Parece que disfruta llamándonos para hacer una tarea diez minutos antes de nuestro horario de salida. Algunos se están buscando un nuevo trabajo, aunque ahora con la crisis... Es un buen sitio para aprender; solo para aprender. Cómo no cambie a esta empresa no le queda muchos años de vida. Carece de dotes de mando. Para algunos no es mala persona.

Analizados estos datos, se pasó a trabajar con los gerentes en las herramientas descritas. La primera dificultad que encontramos fue el “el tiempo”, pues al ser colectivo el trabajo, todos debían coincidir en fecha y horario. Al estar “tan ocupados” el primer seminario de trabajo se fijó en sábado. Para las siguientes fechas no hubo contratiempos al ser conscientes del problema y de que la solución era posible; por unanimidad se aceptó que fuera el miércoles. Ese fue nuestro primer gran éxito: ¡iban a faltar un día al trabajo, ni ellos se lo podían creer! El contenido de esa jornada, como ya se ha comentado en la explicación de las herramientas, consistió en su toma de conciencia de todas ellas y sus posibles consecuencias, se habló de que se entiende por Empresa y su líder; perfil. Gerenciar no solo es vender al exterior. Tan importante es el cliente

externo como el interno. Los tres pilares de la empresa: Líder, economía, y RR.HH. Las dos últimas se pueden subcontratar. A modo personal –secreto- sin necesidad de comunicar al grupo, se les recomendó que escribieran –podía ser aproximado- las pérdidas económicas reales, y otras que se difuminaron; bajas por enfermedad, por otras causas como absentismo, presentismo, descenso de ventas, de producción, de clientes; rotación de persona.

De todo ello se reflexionó en la primera jornada para obtener el primer aprendizaje. Quedó totalmente introyectado que se entiende por empresa: además de lo que se entendió por un líder, una meta; los ideales, los sueños que se creó hasta llegar a fraguarlos, y un capital; el colaborador es imprescindible. Con todos estos pilares hay que contar. No hay que ser un experto en todos, pero si contar con expertos en todos ellos. Tener presente que más pronto que tarde se tienen que contratar, lo que quiere decir que hay que preparar dentro del PVP, un apartado para tales pilares. Esa debe ser la primera gran inversión. Imprescindible. Hay que contar con los gastos a la hora de poner precio.

La segunda jornada –miércoles- una vez efectuado el repaso pertinente, nos centramos en lo que entendemos por funciones: ¿Cuáles eran las funciones que hasta ese momento desempeñaban? ¿Las suyas y las de sus colaboradores? Como era de esperar fue una jornada, dura pues había que hacerlas constar todas y además concretando. Se aprendió a especificar, aparecieron nuevas, pero por fin todos tuvieron en su poder, absolutamente todas las funciones que se requieren para su empresa y –muy importante- aquellas que se pueden delegar y las que no.

Aclarado este punto, pasamos al siguiente; su vida. La biografía que quieren escribir de ellos mismos. Los días no se repiten. Cronograma del líder. Su distribución del tiempo, en donde debe incluir además de sus funciones como gerente: la familia, los amigos, aficiones, hasta inclusive el tiempo –si así lo desea- de no hacer absolutamente nada. Y no basta decir: “ahora tal como están las cosas no puedo”, “esto es imposible”. Somos conscientes de que estamos ante un problema, pero bajo ningún concepto ante una anomalía. Por lo tanto es algo que tiene solución y nosotros con la capacidad suficiente para ayudarles. Jornada compleja porque no se puede permitir frases tales como: “tomo nota”, “mañana me pongo en ello”, “si hiciera lo que voy a escribir tendría que

cerrar”, “esto solo se lo pueden permitir los grandes empresarios”, y un largo etcétera. No es así. Lo que dé cierto es así, es a donde les ha llevado la conducta de hacer las cosas así.... y por eso estamos aquí. Dada la toma de razón de se estaba llevando a cabo, surgió la creación de una jornada concreta para tratar este tema, una vez finalizado el programa. Es decir: ampliamos.

La tercera jornada, también miércoles, estuvo centrada en el colaborador. En la atención que requiere. En lo que denominamos reconocimiento. Para ello, se trabajó la ficha/registro ya dicha. Completada su necesidad y uso, se pasó al reconocimiento. Estamos ante un punto vital, al ser en principio un indirecto generador hormonal. Freno del absentismo, rotación y generador de participación. Todos ejecutaron como llevar a cabo una sesión de Capítulo con sus pasos: el por qué, desarrollo, finalizando con el refuerzo. La retroalimentación, el ensayo frente al grupo fue la norma. Jornada en que se necesitó recordarles la necesidad de tener presente el efecto de las neuronas espejo. Si es imposible el refuerzo, se debe parar, preguntarse el por qué, hacer una análisis y en función de ello tomar la decisión. A veces no siempre el malestar o rechazo tiene su causa en el colaborador. Pero si ocurriera que en el análisis es imposible el refuerzo, se debe pensar en la desvinculación. La disolución de un contrato nunca se debe de descartar, ni tampoco pensar de ello como un acto negativo.

El que se llegue a una situación encontrada es una oportunidad de crecer, de preguntarse: ¿En que he fallado para llegar a este pensamiento, si cuando lo contraté estaba satisfecho? o ¿Qué circunstancias se ha dado para llegar este sujeto a comportarse de esta manera? Al finalizar siempre aparece una lección, y si a pesar de ello lo mejor es la desvinculación, nada mejor que pensar en los equipos de fútbol. Un jugador, un entrenador puede no cuajar en un equipo y al darle la “libertad” es una magnífica oportunidad de seguir creciendo los dos. A veces, se requieren estos pasos. Pero lo que no es aconsejable, es tener a un colaborador del que estamos insatisfechos. No digamos si además ejerce el presentismo. A la larga son pérdidas económicas y de salud.

La última jornada que correspondía a la confianza, a confiar a un colaborador una función y/o puesto operativo de trabajo, de nuevo nos ajustamos al programa de lo que encuadramos como delegar. En ese miércoles dado que ya estaba introyectado por los presentes el objetivo, y la necesidad clara de la modificación estaba en sus cabezas, fue muy agradable constatar como

a medida que andaban dibujando, escribiendo funciones, se les iban dibujando sonrisas. Y es que, si iban descargando tareas.

El fin parcial del programa consistió en constatar, la necesidad del gerente de la PYME en contar con el asesoramiento de un psicólogo especializado en Trabajo y Organizaciones, desde el proceso de selección hasta la desvinculación, si ello ocurriera. Y hacerlo de tal manera, como habitual es el contar con los servicios de un asesor fiscal y laboral. Decimos parcial en el tiempo, al ser prolongado el requerimiento de nuestros servicios.

Para nuestra sorpresa fue el equipo de alumnos, los que nos solicitaron una nueva sesión grupal. Después pasaron a ser a nivel individual para el seguimiento de lo aprendido. Hoy, todas estas empresas siguen en pie y nosotros sus asesores.

## **Discusión**

Partimos de la hipótesis de que para el buen devenir de la empresa, de la salud emocional en el trabajo, la comunicación juega un papel determinante. Por una parte teníamos los datos que año tras año nos mostraba con sus estudios la Fundación Adecco en colaboración con la Universidad Carlos III, sobre el Absentismo; la corta vida de las empresas en España que no lleva a una década y nuestra propia experiencia como consultores en RR.HH. Hubo la oportunidad de aplicar nuestro pensamiento mediante un programa de trabajo y gratamente lo confirmamos, no solo por el propio prurito y la mayor fuerza con la que hemos salido después de este estudio, sino por el servicio que llegamos hacer a las empresa, de las cuales somos deudores. Sobre las consecuencias prácticas de este trabajo decir en primer lugar, que hemos conseguido sensibilizar al empresario de la necesidad de contar con un psicólogo –externo/interno dentro de su equipo. De que al mal colaborador en la mayoría de los casos, lo hace el mismo empresario. La necesidad de definir funciones para poder delegar en el momento que las circunstancias se den, a la vez que reforzar la imagen de lo importante que es un gerente. Tener un cronograma y seguirlo. Poseer puntualmente al día, la ficha del colaborador; los refuerzos dados. Todos los pasos a llevar a cabo, y en qué momento poder delegar funciones; el retorno de las mismas no se puede aceptar, “aunque sea por ayudar y de forma puntual”.

Reconocemos la limitación de este trabajo de investigación, pensamos que debemos, nosotros o en compañía de un equipo, ampliarlo a una muestra más significativa y no solo en nuestro ámbito de actuación sino al resto de España e Iberoamérica si hubieran equipos interesados. La importancia del trabajo nos la ha proporcionado la propia respuesta de asistentes, que nos ha motivado como equipo, a la creación, puesta en marcha y desarrollo de una manual para el gerente, explicando paso a paso el camino a seguir, sobre todo lo dicho hasta ahora.

## Conclusión

El poder haber llevado a la práctica nuestro pensamiento reiterativo sobre el perfil de un colectivo de gerentes, nos ha permitido obtener un nuevo conocimiento, así como reafirmarnos en la necesidad que tienen las empresas de nuestros servicios, de la hermosa responsabilidad de que somos acreedores, concluir diciendo que la salud emocional en el trabajo, se puede alcanzar a través de una comunicación efectiva. Para finalizar, nos gustaría hacerlo con las palabras del banquero Francisco González Rodríguez, presidente del banco BBVA hasta 2018, refiriéndose a la comunicación con respecto a su equipo: *Sin el compromiso de todos los empleados para cambiar la organización y que se sientan que son parte de un proyecto, nuestra transformación y adaptación hubiera sido imposible. La tecnología capacita, pero las personas marcan la diferencia.*

## Referencias

Alles, M. (2017) *Dirección estratégica de recursos humanos*. E. Granica.

Aragoneses, J. (2016). La vida media de las empresas españolas es un año inferior a la duración de los contratos de las franquicias. T4 Franquicias. <https://www.efe.com/efe/espana/efeemprende/la-vida-media-de-las-empresas-espanolas-es-un-ano-inferior-a-duracion-los-contratos-franquicias-segun->

Aristóteles. (1978). *Acerca del alma* E. Gredos.

Arregui, A.J. (2018). *El ausentismo laboral. Caso: área call center institución financiera privada del Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.

- Cerveza, M., Spector, B., Lawrence, P., Quinn, D. y Walton, R. (1989). *Gestión de recursos humanos. Perspectiva de un Director General*. (s.f.). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Blasco de Luna, F.J. y otros. (2013). *II Informe Adecco sobre absentismo*.
- Bloch, A. (1991). *La ley de Murphy*. E. Temas de hoy.
- Brook, P. (2001). *Más allá del espacio vacío*. Alba Editorial.
- Byham, Tacy, M., Wellins, Richard. S., (2017). *Tu primer trabajo como líder. Cómo un líder catalizador obtiene lo mejor de los demás*. E. Granica.
- Churba, A. (2017). *Lidera tu propio cambio*. E. Granica.
- Cialdini, R. (2016). *Pre-suasión*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Cólica, P.R. (2010). *Estrés laboral y burnout: el síndrome de estrés de los call center*. E. Brujas.
- Demont, E. y Metz-Lutz, M-N. (2007). *La adquisición del lenguaje y sus trastornos*. Solal Editores. Tours.
- DePaulo, B.M. et al.. (1996). Mentir en la vida cotidiana. *J de Personalidad y Psicología Social*, 70(5): pp.979-995.
- Gallo, M.A. (1998). *La sucesión en la empresa familiar*. Colección Estudios e Informes. No12. Servicio de Estudios. Ed. La Caixa. [https://www.caixabankresearch.com/sites/default/files/content/file/2016/09/ee12\\_esp.pdf](https://www.caixabankresearch.com/sites/default/files/content/file/2016/09/ee12_esp.pdf)
- Gordon, J. (2009). *Prohibido quejarse*. E. Urano.
- Gutierrez, J.M. (2001). *Ergonomía y psicología en la empresa*. CISSPRAXIS.
- Kaheneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. E. Debate.
- Langleben, D.D. y otros. (2002). Actividad cerebral durante el engaño simulado: un estudio de resonancia magnética funcional relacionado con eventos. *Neuroimagen*, 15: pp, 727-732.
- Lee, J.J. et al. . (2015). Hormonas y ética: comprensión de la base biológica de la contención no ética. *J. Exp Psychol Gen*. 144(5): pp. 891-897.
- Leider, R.J. y Shapiro, D.A. (2002). *Rehaga su equipaje*. E. Centros de Estudios Ramón Areces, S.A.

- Maxwell, J. (2011). *Las 21 leyes irrefutables del liderazgo*. Grupo Nelson.
- Molinera, J. (2006). *Absentismo laboral*. FC. Editorial. <https://books.google.com.ec/books?isbn=8496169995>.
- Morcillo, R. (2012). *Biografía y senilidad. Bases para una ayuda individualizada*. U. Católica de Murcia.
- Ovidio, P. (2000). *Las metamorfosis*. Editorial Espasa Libros.
- Ramachandran, V.S. (2012). *Lo que el cerebro nos dice*. Ed. Paidós.
- Rizzolatti, G. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. E. Paidós.
- Rojas, L. (2019). *Somos lo que hablamos. El poder terapéutico de hablar y hablarnos*. Ed. Grijalbo.
- Sartorius, N. (2018). *La manipulación del lenguaje: Breve diccionario de los engaños*. Ed. S.L.U. Espasa Libros.
- Zak, P.L. (2012). *La molécula de la felicidad. El origen del amor, la confianza y la prosperidad*. Ed. Indicios.
- Zhu, L. y otros. (2014). El daño a la corteza prefrontal dorsolateral afecta las compensaciones entre la honestidad y el interés propio. *Nature Neuroscience*, 17: pp. 1319-1321.

*Revisión sistemática de  
literatura sobre la evaluación  
neuropsicológica infantil en el Ecuador*

**Ivone Jeanneth Peralta Cuji  
Martha Esperanza Cobos Cali  
Víctor Francisco Ochoa Arévalo**

## Capítulo 2

### Revisión sistemática de literatura sobre la “Evaluación Neuropsicológica Infantil en el Ecuador”

**Ivone Jeanneth Peralta Cují**  
jannivon@yahoo.es  
Universidad del Azuay

**Martha Esperanza Cobos Cali**  
mcobos@uazuay.edu.ec  
Universidad del Azuay

**Víctor Francisco Ochoa Arévalo**  
pacochoacdt@msn.com  
Ministerio de Salud Pública

#### Resumen

Este estudio presenta una revisión sistemática de la literatura sobre la evaluación neuropsicológica infantil en Ecuador, el objetivo es la identificación de las funciones cognitivas con sus respectivas pruebas utilizadas en la detección, diagnóstico y seguimiento del neurodesarrollo. Así mismo, se examinaron las bases de datos académicas Pubmed, Scopus, Scienes Direct, Redalyc, Scielo y APA Psycnet entre los años 2014 y 2019. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva (frecuencia y porcentaje). Los resultados muestran estudios elaborados en Chile, México, Argentina y Colombia; de estos, un 66.6%, describen un total de 40 pruebas neurocognitivas utilizadas, siendo el 42,5% (17) de multitarea y 57,5 % (23) pruebas de evaluación de funciones específicas. La función neurocognitiva considerada principalmente para procesos de investigación fue la función de lenguaje en un 90.48% (19), los estudios identificaron perfiles cognitivos con escalas de Wechsler en un 16.66% (4), además de pruebas por neuroimagen. Ecuador cuenta con investigaciones de tesis de posgrado y procesos de implementación de evaluación de neurodesarrollo en donde resalta el uso del modelo de la Batería Rápida de Evaluación de Funciones Neurocognitivas BREV.

**Palabras clave:** neuropsychological test in childhood, neuropsychological evaluation and childhood, evaluación Neuropsicológica Infantil, perfil neuropsicológico

## Abstract

This study presents a systematic review of the literature on childhood neuropsychological evaluation in Ecuador, the objective of this systematic review of the literature is the identification of cognitive functions with their respective tests used in the detection, diagnosis and monitoring of neurodevelopment. Through a systematic review of the literature, the academic databases Pubmed, Scopus, Scienes Direct, Redalyc, Scielo and APA Psycnet between 2014 and 2019 were examined. Descriptive statistics (frequency and percentage) were used for data analysis). The results show studies carried out in Chile, Mexico, Argentina and Colombia; Of these, 66.6% describe a total of 40 neurocognitive tests used, 42.5% (17) being multitasking and 57.5% (23) evaluating tests of specific functions. The neurocognitive function considered mainly for research processes was the language function in 90.48% (19), the studies identified cognitive profiles with Wechsler scales in 16.66% (4), in addition to neuroimaging tests. Ecuador has postgraduate thesis research and implementation processes for neurodevelopmental evaluation, highlighting the use of the BREV Rapid Battery Assessment of Neurocognitive Functions model.

**Key words:** neuropsychological test in childhood, neuropsychological evaluation and childhood, child Neuropsychological evaluation y neuropsychological profile

## Introducción

La neuropsicología infantil tiene como objeto de estudio las funciones cognitivas en estrecha relación con las estructuras cerebrales en desarrollo. El interés del estudio de las funciones cognitivas en la infancia nace de la necesidad de diferenciar patologías específicas, en cuyos diagnósticos se deben considerar criterios específicos y diferenciados para prevenir, evaluar e intervenir en los problemas cognitivos causados por una lesión cerebral temprana o congénita (Portellano, 2005).

La determinación de un desarrollo normal de las funciones cognitivas, son evidentes en la actividad del niño, la capacidad de adquirir aprendizajes, interrelacionarse con sus pares y mantener un desarrollo madurativo acorde con su edad cronológica, cuando se rompe esta armonía, la causa probable, es una alteración de las funciones Neurocognitivas, iniciando así la investigación de la etiología, características, síntomas clínicos, evidencia mediante pruebas Neurocognitivas, análisis de resultados, pronóstico, plan de intervención y seguimiento.

La neuropsicología infantil ha generado grandes propuestas con relación a la Neurociencia cognitiva del desarrollo, en donde se puede entender a la Evaluación Neuropsicológica Infantil como el método para definir un proceso de investigación de signos y síntomas (Rojas, Solovieva, Lázaro, Neuropsicólogos y García, 2008).

La evaluación neuropsicológica infantil cumple las siguientes etapas: a) Identificar el problema, b) hacer las preguntas correctas, c) interpretar correctamente las respuestas, d) llegar a una conclusión, en términos de propuestas terapéuticas, ayudas técnicas y adaptaciones curriculares (Leroy, 2005; Mazeau, 2003). Su objetivo es construir un perfil de las funciones cognitivas (Cánovas, Martínez, Sánchez, Roldán, 2010; Castro, 2013; Galarza, 2013; Wickens, Bowden y D'Souza, 2017).

Las funciones cognitivas son gnosis, praxias, lenguaje, memoria, atención, funciones ejecutivas (Cánovas, Martínez, Sánchez, Roldán, 2010).

Se entiende por gnosis a los conectores con el mundo exterior, también como funciones que denotan la capacidad de conocer y reconocer por su nombre y/o su utilidad los objetos, otorga valores en diferentes circunstancias, requiere de un gran almacenaje de memoria y enorme capacidad de asociación de mensajes. Las praxias son funciones que nos permiten ejecutar acciones a través de los gestos voluntarios, clasificados en ideomotoras y viso-constructivas que permiten procesar el espacio circundante. El lenguaje y memoria son funciones de procesamiento de información. Se entiende al lenguaje como un sistema complejo que posee en su forma estructuras sintácticas, morfológicas y fonológicas; por su contenido, significados que constituyen su nivel semántico; y por su uso, un nivel pragmático. La memoria es una función cognitiva múltiple, que supone la recepción, selección y tratamiento de la información receptada por los órganos sensoriales. La atención y las funciones ejecutivas son consideradas como funciones reguladoras, que garantizan la ejecución de una tarea de manera eficaz. La atención es un sistema funcional que selecciona, orienta y controla la información compleja, multimodal, jerárquica y dinámica, mientras que las funciones ejecutivas son las encargadas de almacenar y procesar información de manera simultánea; lo que permite planificar, inhibir, ejecutar, monitorear y verificar la actividad mental y comportamental (Owens, 2003; Ramos Galarza, Acosta Rodas, Jadan Guerrero, y Apolo, 2018).

Los estudios realizados arrojan resultados de las revisiones sistemáticas de la literatura y metaanálisis en donde se identifican las corrientes que marcan la estructura, las pruebas aplicadas y las funciones neurocognitivas de una evaluación neuropsicológica infantil.

La teoría del modelo neurobiológico (Donald, 1995) analiza las alteraciones neuroestructurales como la amígdala, hipocampo, corteza prefrontal, principales estructuras que se activan frente a una reacción, alterando funciones cognitivas como la fijación, seguimiento visual, atención y memoria; además, los neuroquímicos como las catecolaminas y glucocorticoides (Malarbi, Abu-Rayya, Muscara, y Stargatt, 2017). Los conceptos de neuroplasticidad, factores genéticos, epigénesis, ambientales y edad, constituyen aspectos importantes en las alteraciones neuropsicológicas; por lo tanto, toda información es importante para comprender y construir un Perfil neuropsicológico. La implementación de términos como “Deficiencia cognitiva”, “inteligencia general”, “funciones cerebrales”, “modelo de inteligencia de Cattell” contribuyen a la explicación de la síntesis de la evaluación neuropsicológica infantil (Gubiani, Pagliarin y Keske-Soares, 2015; Stelzer, Florencia, Canet-Juric, Urquijo, 2015).

Las herramientas que utilizan las diferentes corrientes para el diagnóstico son pruebas neuropsicológicas multitareas como las escalas de Wechsler en sus diferentes versiones (Wechsler, 1949, 1974, 1993, 2005 y 2014) son utilizadas en un buen porcentaje tanto para la evaluación como para estudios de correlación con pruebas nuevas o pruebas de funciones cognitivas determinadas; otras pruebas son: Tarjetas de Wisconsin (Heaton, Chelune, Talley, 2009) Rey Auditory Verbal Learning Test (Rey, 1964), Newcastle-Otawa (Wells, Shea, O’Connell, Robertson, Peterson, Welch, Losos, 2017). Al realizar la revisión sistemática se encontró metaanálisis en ellos las funciones consideradas son: lenguaje verbal, percepción visoespacial, información, procesamiento mental compuesto, aprendizaje, memoria, habilidades ejecutivas, razonamiento fluido, memoria de trabajo, memoria a corto plazo, velocidad de procesamiento, almacenamiento, recuperación o memoria a largo plazo, funciones ejecutivas, léxico, fluidez verbal (Malarbi et al., 2017; Utsumi y Miranda, 2018; Wickens et al., 2017). Esto se complementa con el uso de neuroimagen que permite ver la estructura en relación con el funcionamiento cerebral, entre ellas las más utilizadas son: Tomografía por emisión de positrones (TEP), Tomografía Axial Computarizada (TAC).

En Ecuador la neuropsicología empieza a desarrollarse en la década de los 90. La investigación “Adaptación del examen neuropsicológico a nuestra realidad social” (Balarezo, 2009) realizado en la Universidad Central del Ecuador identificó que los problemas de aprendizaje figuran como una entidad desatendida; y desde entonces inicia el surgimiento del interés por el estudio del neurodesarrollo.

Desde el año 2012, el desarrollo infantil es reconocido por el Ministerio de Salud Pública (MSP) como un elemento clave y primordial de evaluación dentro de las políticas de salud pública del Ecuador. El concepto de evaluación incluye el control de crecimiento en estatura, nutrición e higiene, así como del desarrollo cognitivo, motriz, social, físico, lenguaje y afectivo (Manual del Modelo de Atención Integral de Salud [MAIS], 2012). No obstante, es a partir del año 2016 cuando el MSP reconoce que el neurodesarrollo infantil es prioritario y opta por actualizar sus políticas públicas, proponiendo al test Denver II como un instrumento de despistaje para valorar el neurodesarrollo (Gick, Rachel; Wetters, Mirna; Lahorgue, 2013; Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018). Sin embargo, esta prueba tiene una fiabilidad de un 43% y especificidad del 83%, así como un VP del 37%, siendo valores muy bajos para detectar riesgo en los trastornos del neurodesarrollo, además evalúa procesos de nivel madurativo de la función pero no los procesos implicados en ello, aspectos que la Batería Rápida de Evaluación de Funciones Neurocognitivas con sus siglas en francés BREV incluye en su evaluación (Billard et al., 2002; 2004), esta batería ha sido utilizada desde el año 2010 por los profesionales del Centro Especializado de Rehabilitación Integral (CERI) siendo el único centro a nivel país que trabaja en neurodesarrollo y se plantea su utilización como política nacional en el 2020, en esto radica la importancia y urgencia de tener una fuerte base teórica que sustente el trabajo que se está realizando.

Estos avances constituyen los primeros pasos en la evaluación neuropsicológica infantil en el Ecuador, así inicia la implementación e investigación de las corrientes neuropsicológicas que al momento imperan en el mundo para explicar las patologías del neurodesarrollo, las funciones neurocognitivas y los instrumentos que se utilizan para ello, por lo tanto el objetivo de esta revisión sistemática de literatura, es la identificación de las funciones cognitivas con sus respectivas pruebas utilizadas en la detección, diagnóstico y seguimiento del neurodesarrollo.

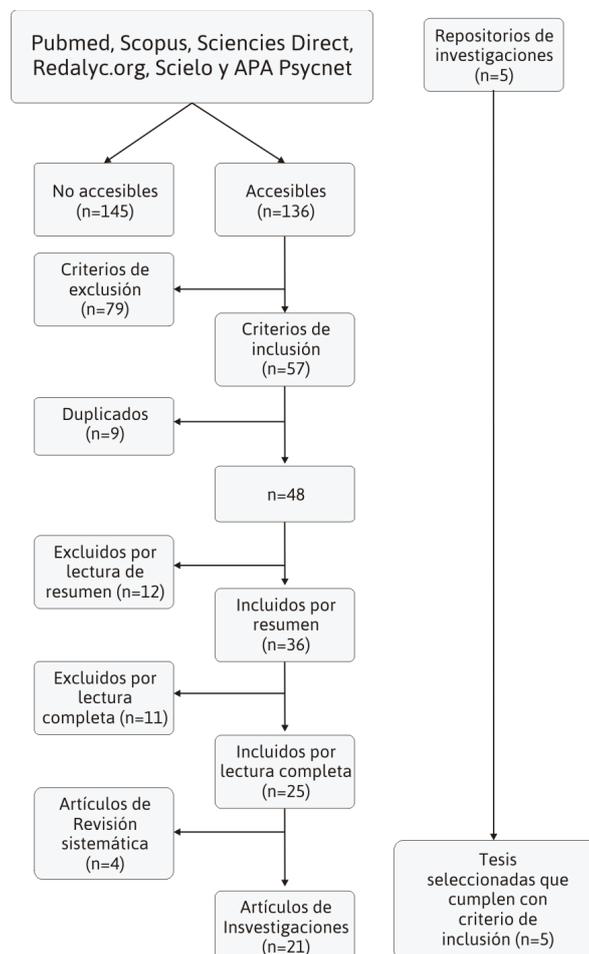
## Metodología

La metodología aplicada corresponde a una revisión sistemática exhaustiva sobre los estudios realizados de la evaluación neuropsicológica infantil en Ecuador, en base a la siguiente pregunta: ¿Cómo se realiza la evaluación neuropsicológica en el Ecuador, según la literatura académica existente?

La búsqueda se realizó en las bases de datos Pubmed, Scopus, Science Direct, Redalyc.org, Scielo y APA Psycnet con el filtro de Neurociencias y publicados de 2014 a 2019, en inglés y español, además de los repositorios de las universidades del Ecuador, se utilizó los campos de “búsqueda avanzada” y con términos Mesch. Las palabras claves fueron: “Neuropsychological test in childhood”, “Neuropsychological evaluation and childhood” y “Perfil Neuropsicológico”. (Figura 1).

### Figura 1.

Diagrama de selección de artículo



De manera especial se cuidó el hecho de que los documentos utilizados se refieran a la evaluación infantil, por ello los criterios de inclusión fueron, artículos científicos sobre neurociencia, evaluación neuropsicológica infantil, pruebas neurocognitivas específicas para la población infantil, que se encuentren dentro de las fechas establecidas encontradas en las bases de datos seleccionadas, en las fechas marcadas, y tesis realizadas en Ecuador sobre neuropsicología infantil. Se excluyeron pruebas Neurocognitivas en proceso de construcción, que no habían pasado aun por los procesos de confiabilidad y validez, estudios con población de adolescentes o adultos y estudios realizados hace más de 5 años.

Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva (frecuencia y porcentaje) que permitió registrar el país en donde se realizó la investigación, año de publicación, prueba neuropsicológica focal del estudio, rango de edad de la muestra, funciones neurocognitivas evaluadas y resultados de los estudios. (Tabla 1).

**Tabla 1.**

Resumen de los estudios sobre la evaluación neuropsicológica infantil y sus herramientas utilizadas.

País	Autor	n	Corriente Teórica	Instrumentos	Funciones Evaluadas	Edad	Resultados
Canadá	Wade, M. et al. 2018	137	Neurociencia cognitiva del desarrollo	Imagenología computarizada, EEF, RME, imágenes de difusión. Electroscopio de infrarrojo cercano funcional, Sort Test Wisconsin Card	Teoría de la mete, funciones ejecutivas.	Infancia a la adultez	La relación de las funciones ejecutivas y teoría de la mente en el desarrollo neurocognitivo, pueden ser evidentes a partir de los 2 años
EE. UU.	Ofen, N. et al. 2018		Neurociencia cognitiva del desarrollo	Neuroimagen	Desarrollo de la memoria.	Infancia	Ampliación en la comprensión de las bases neuronales del desarrollo de la memoria.
EE. UU.	Bauer, P. et al. 2018	66	Neurociencia cognitiva del desarrollo	Pruebas de comportamiento. IRM	Procesos de aprendizaje, conocimiento semántico y memoria.	5 a 8 años	Relación entre la estructura y comportamiento en niños de 5 a 8 años.
África	Bodeau-Livinec F. et al. 2018	135	Neurociencia cognitiva del desarrollo	K-ABC II, MSEL	Procesamiento secuencial, simultáneo y procesos de aprendizaje.	3 a 6 años	El desarrollo cognitivo va en relación con el desarrollo cronológico del niño.
Chile	Avilés, C. et al. 2018	43 niños prematuros. 40 niños nacidos a termino	Neurociencia cognitiva del desarrollo	Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI 2	Habilidades construccionales, memoria, habilidades perceptuales, espaciales, conceptuales, lenguaje, habilidades matalinguísticas, lectura, escritura, aritmética, atención, fluides, flexibilidad cognoscitiva y planeación.	8 años	Los niños con antecedentes de prematuridad extrema, que participaron en la investigación, evidencian una veriedad de déficits en funciones neuropsicológicas, aunque su rendimiento, al igual que el del grupo control, es disarmónico.
Argentina	Vernucci, S. et al. 2017	84 niños	Cognitiva	Batería informatizada de Tareas de Autorregulación Cognitiva (TAC), Test Leer para Comprender CM, WRAT-3	Memoria de trabajo, habilidades académicas de comprensión lectora, cálculo matemático, habilidades académicas de comprensión lectora.	9 a 11 años	Los resultados mostraron que los componentes de almacenamiento verbal y ejecutivo explicaron la comprensión lectora, mientras que el almacenamiento verbal, visoespacial y el componente ejecutivo explicaron el cálculo matemático. Estos resultados son de interés para profundizar en el conocimiento del rol de las funciones cognitivas.

País	Autor	n	Corriente Teórica	Instrumentos	Funciones Evaluadas	Edad	Resultados
Chile	Salas-Bravo, S. 2017	30 niños	Cognitiva	Pruebas computarizadas de rendimiento continuo CPT III. Gordon Diagnostic System (GDS) test de Variables of Attention (TOVA), Children's attention and Adjustment Survey School form CAASS.	Atención sostenida.	6 a 16 años	Todos los niños seleccionados como normales no encajaron en el perfil clínico. Solo el 50% de los casos considerados con TDAH encajaron el perfil clínico.
Colombia	Chinome, J. et al. 2017	38 niños	Neurociencia cognitiva del desarrollo	CUMANIN	Psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, estructuración espacial, viso percepción memoria y ritmo.	3 a 6.5 años	La evaluación del programa en este estudio mostró resultados favorables en su proceso de intervención, llegando a la conclusión de la importancia de procesos de estimulación neurocognitivos a niños en riesgo de daño neurocognitivo.
Australia			Neurociencia cognitiva del desarrollo	Prueba de Desarrollo Bauley	Cognición, lenguaje y desarrollo motriz.	10 d. 36 a 42 meses	Es estudio de acuerdo a la evidencia sugiere que la prueba Bauley-III es un pobre predictor de trastornos motores y cognitivos posteriores.
Chile			Cognitiva	Componentes visuo-espaciales de la memoria de trabajo en dos versiones progresiva y regresiva.	Memoria de trabajo, rendimiento académico, bucle fonológico, agenda visoespacial y ejecutivo central.		El estudio presenta un análisis de varianza, los cuales mostraron diferencias en el funcionamiento de la memoria de trabajo entre estudiantes con y sin dificultades en aritmética, lo cual sugiere que el origen podría estar muy asociado a la memoria de trabajo.
México			Histórico cultural	Evaluación Neuropsicológica infantil "Prueba Sevilla"	Retención audio verbal	5 a 12 años	Es estudio hace referencia a la respuesta de los niños de tercero de preescolar hasta sexto de primaria en tareas de retención audio-verbal, para lo cual se aplicó "La Evaluación Neuropsicológica Infantil Puebla Sevilla", encontrándose diferencias cuantitativas y cualitativas, los primeros grados obtuvieron menor cantidad de aciertos y mayor cantidad de errores, mejorando en los grados superiores, entonces la normativa va a ir en relación al nivel escolar y volumen de información.

País	Autor	n	Corriente Teórica	Instrumentos	Funciones Evaluadas	Edad	Resultados
Argentina	Aran-Filippetti, V. et al 2016	168 niños y adolescentes	Neurociencia cognitiva del desarrollo	Test de K-BIT, D2 test de atención, memoria de trabajo, test de Colores y Palabras de Stroop, Laberintos de Porteus, NEPSY, ENI, Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin.	Las habilidades verbales, la Atención, las funciones ejecutivas (FE) y la comprensión lectora, las habilidades verbales, la atención y la fluidez lectora.	9 a 15 años	Los resultados apoyan la hipótesis que sostiene que las funciones ejecutivas se relacionan con el rendimiento académico en niños y adolescentes y enfatizan la importancia de considerar a las funciones ejecutivas como procesos que contribuyen a la comprensión lectora.
Colombia	Parra Pulido, J. et al. 2015	57 niños	Neurociencia cognitiva del desarrollo	CUMANIN	Psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, estructuración Espacial, viso percepción, memoria y ritmo.	3 a 6 años	El estudio se basa en el desarrollo madurativo, adquisición de nuevos aprendizajes, habilidades cognoscitivas y sociales de los niños de 3 a 6 años, utilizaron como herramientas el CUMANIN y la Historia Clínica, con el objetivo de diseñar un programa de corrección neuropsicológica, en un 63% de la población estudiada se encontró dos o más áreas de dificultad en la adquisición de estas habilidades, las cuales servirían de base para la intervención neuropsicológica.
España	Mejías, M. et al 2015	20 niños	Cognitiva	WISC IV, K-ABC, Trail Marking A Y B, Stroop, Figura Compleja de Rey, test de vocabulario de Peabody, escalas McCarthy.	Funciones ejecutivas, integración viso-perceptiva, coordinación visomotora, memoria, conocimiento del medio, lenguaje, procesamiento visomotor, memoria, lenguaje, aptitud motora.	7 años	Los datos obtenidos evidencian una pobre ejecución en los niños prematuros en diversos dominios evaluados en comparación del grupo control.
Chile	Strempler-Rubio, E. et al. 2015	40 niños	Cognitiva	QDC. ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Cuándo?	Memoria episódica.	3 a 5 años	El estudio analiza la memoria de tipo episódica en preescolares frente a una estrategia de recuperación considerando las preguntas de QDC. ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Cuándo? con el objetivo de observar el proceso cognitivo de recuperación considerando el tiempo de respuesta y la magnitud de la consecuencia, más que en la capacidad verbal para dar la respuesta.

País	Autor	n	Corriente Teórica	Instrumentos	Funciones Evaluadas	Edad	Resultados
Chile	Juillerat, K. et al. 2015	32 niños	Cognitiva	Historia Clínica, cars, WISC-III y WAIS	Inteligencia general, razonamiento verbal, razonamiento perceptual. Conductas sociales.	Niños y adoslescentes	La investigación plantea un análisis de la capacidad de los niños con diagnóstico de Autismo, para definir palabras abstractas, frente a niños con desarrollo típico, evidenciándose que los niños con TEA son más lentos y menos precisos para dar respuesta a palabras abstractas epistémicas (imaginación, certeza) tienen un procesamiento cognitivo diferente a palabras abstractas metafísicas (libertad, criterio), con lo cual justifican a la teoría de la mente como habilidad cognitiva y social.
Chile	Ison, M. 2015	118 niños	Cognitiva	Test CARAS, Test de Rey, subtest de Identificación Letras-Palabras. Comprensión de textos de la batería Woodcok-muñoz	Atención visual, percepción visual	8 a 11 años	El estudio analiza el rol de la atención y la percepción visoespacial, con relación a la lectura y comprensión de textos en niños de 8 a 11 años, los resultados demostraron que la capacidad de atención influye en una lectura con menos errores y mayor capacidad de comprensión en la lectura de textos.
Chile	Tayoe-Huarca, L. et al 2018	5 niños	Histórico cultural	Abordaje clínico	Atención, memoria, lenguaje, funcionamiento ejecutivo.	10 años	Este artículo presenta una revisión de la propuesta neuropsicológica histórico-cultural. Explica la importancia de la conceptualización de la neuropsicología para comprender la neuropsicología infantil, realiza el análisis de los factores neuropsicológicos, los componentes del sistema funcional complejo, las nuevas formaciones psicológicas de la edad, la formación por etapas de las acciones y los conceptos y las actividades fundamentales de la edad. Impulsa a la evaluación, diagnóstico y corrección neuropsicológica infantil desde una base teórica sólida y consolidada.
México	Morales, M. et al. 2014	Estudio de caso	Histórico cultural	Protocolos cualitativos	Integración cinestésica, organización motora y secundaria de lenguaje.	5 años	El estudio hace referencia a un estudio de caso de una niña de 5 años 3 meses con alteraciones en la función del lenguaje, en el cual se utiliza la corriente histórico cultural para la evaluación, diagnóstico y corrección neuropsicológica, se concluye que es importante el análisis sindrómico y la intervención de varias funciones para un resultado efectivo.

<b>País</b>	<b>Autor</b>	<b>n</b>	<b>Corriente Teórica</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Funciones Evaluadas</b>	<b>Edad</b>	<b>Resultados</b>
Chile	Coloma, S. et al. 2014	19 niños	Cognitiva	Rave, Audiometry/ Exploratory Text of Spanish Grammar by A. toronto/Test for Evaluating Narrative Development, Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA).	Habilidades lingüísticas, decodificación y comprensión lectora.	6 años	El estudio contempla un análisis de los niños con trastornos específicos del lenguaje y sus dificultades en decodificación y comprensión lectora, demostrando menor rendimiento en comprensión narrativa, producción narrativa y longitud del enunciado, cuyos resultados sugieren que las habilidades lingüísticas juegan un rol central en la comprensión lectora de los niños con TEL.
Finlandia	Takio, F. et al		Neurociencia cognitiva del desarrollo	Sin pruebas específicas de medición. Evidencia clínica.	Lenguaje, percepción visoespacial, funciones ejecutivas, atención espacial, atención selectiva y dividida	5 a 11 años	El estudio presenta un modelo de interacción entre los procesos perceptivos asimétricos, la atención espacial lateralizada, funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento perceptivo espacial. En niños y adultos mayores el sesgo espacial es más fuerte que los adultos jóvenes.

## Resultados

De la búsqueda sistematizada de literatura, se identificaron 290 artículos, de los cuales 285 fueron ubicados en búsqueda avanzada, 5 Tesis en los repositorios de la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e innovación (SENESCYT) con relación a la Neuropsicología, de estas 3 fueron trabajos realizados por becarios en otros países y 2 de la Universidad Central del Ecuador. Los artículos fueron revisados y seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: Libre acceso 136, de los cuales 57 artículos cumplieron con los criterios de inclusión, 48 documentos fueron encontrados por una sola ocasión, se excluyeron 9 artículos por estar duplicados, 12 artículos luego de la lectura del resumen y 11 por lectura completa, 4 por ser revisiones sistemáticas y metaanálisis, quedan 21 artículos científicos y 5 tesis de investigación. Se realizó un análisis de los 21 artículos revisados, bajo una estructura establecida por la muestra seleccionada evaluación neuropsicológica, infancia, Neurodesarrollo y por el año de publicación.

Los estudios fueron elaborados en Chile, México, Argentina y Colombia; de estos, un 66.6% fueron realizados en Latinoamérica. En EEUU y Canada el 14,28 %. En España, Finlandia, Australia y Africa el 19.07%. Las corrientes neuropsicológicas que fundamentan los estudios realizados en orden de prevalencia son: Neuropsicología cognitiva del desarrollo, con 10 estudios, correspondiente al 47%; neuropsicología cognitiva, en un 38% (8) y según la corriente histórico cultural un 14% (3).

En los artículos describen un total de 40 pruebas neurocognitivas utilizadas, de las cuales el 42,5% (17) son de multitarea y el 57,5 % (23) fueron pruebas de evaluación de funciones específicas.

Las pruebas multitareas encontradas con mayor frecuencia en los estudios son las Escalas de Weschler (WISC-IV, WISC-R, WPPSI-III) en un 16.66% (4), que permiten elaborar un perfil neurocognitivo; las escalas de Kaufman (K-ABC) en un 12.5% (3), utilizadas para definir el procesamiento simultáneo, procesamiento secuencial y procesamiento mental compuesto; y K-BIT para inteligencia verbal y no verbal. Otra prueba multitarea que permite obtener un perfil neurocognitivo es la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) con un 8.3% (2). (Tabla 2).

Las pruebas utilizadas para funciones cognitivas específicas fueron las siguientes: La Figura de Rey 13,04% (3), Cartas de Wisconsin 8.69% (2), las pruebas de atención D2 8.69% (2) y Stroop 8.69% (2). Las pruebas por neuroimagen como: imagenología computarizada, Imagen por Resonancia Magnética Computarizada (IRM), imágenes de difusión, espectroscopia de infrarrojo cercano

funcional y también el análisis de neuro señales mediante Electroencefalograma (EEG) son un aporte importante dentro de la evaluación neuropsicológica infantil por lo que fue expuesto en investigaciones con un 16% (3), siendo su utilización básica para la relación estructura-función dentro del proceso del desarrollo neurocognitivo (Bauer, Dugan, Varga, y Riggins, 2019; Ofen, Tang, Yu, y Johnson, 2019; Wade et al., 2018). **(Tabla 3).**

Las funciones neurocognitivas consideradas para procesos de investigación en los diferentes estudios fueron las siguientes: Función del Lenguaje, encontradas en un 90.48% (19), mediante las habilidades metalingüísticas y conceptuales, fluidez verbal, conocimiento semántico, retención audio verbal, análisis del bucle fonológico, lenguaje articulatorio, expresivo, comprensivo y el ritmo. La memoria en un 66.67% (14), con el estudio del desarrollo de la memoria, la memoria procedimental, icónica, episódica y la memoria de trabajo que se encuentra en los estudios dentro de las funciones ejecutivas. Se identificó un 57,14% (12) de estudios que analizan la percepción visoespacial, a través de las habilidades construccionales, perceptuales, espaciales, procesamiento visual, la agenda visoespacial, integración viso-perceptiva y coordinación visomotora. La función atencional en un 42.85% (9) con la atención sostenida, selectiva y dividida. Las funciones ejecutivas, en un 38,09%, a través de la flexibilidad cognoscitiva, ejecutivo central, planeación y organización, teoría de la mente y memoria de trabajo. Organización motora en un 33,33% (7), varios estudios hicieron el análisis mediante las habilidades en coordinación motriz, integración y psicomotricidad. El aprendizaje académico fue estudiado en un 38.09% (8) mediante las habilidades académicas, comprensión lectora y cálculo matemático **(Tabla 4).**

En Ecuador, a lo largo de los tiempos, se ha evidenciado tanto la investigación como el estudio sobre la evaluación neuropsicológica, identificándose 5 dentro del país, los mismos que se encuentran expuestos en tesis de la Universidad Central del Ecuador, Universidad de Salamanca y becarios que realizaron estudios internacionales. Las investigaciones se centran en la utilización de pruebas neuropsicológicas en la infancia, estructuración de perfiles neurocognitivos. Los resultados identificaron la utilización de pruebas multitarea como el ENI y CUMANIN, las pruebas específicas para atención como GO- NO-GO y Paradigma-Simón, logrando realizar un perfil funcional con la evaluación de funciones como: lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, habilidades metalingüísticas, ritmo, fluidez verbal, memoria, memoria icónica, atención, estructuración espacial, viso-percepción, habilidades construccionales, habilidades perceptuales, conceptuales, flexibilidad cognoscitiva, fluidez, planeación y organización. Otras funciones evaluadas fueron psicomotricidad y lateralidad. Las habilidades del aprendizaje evaluadas fueron lectura, escritura y aritmética. **(Tabla 5).**

**Tabla 2.**  
*Pruebas Neurocognitivas de Diagnóstico Global.*

Test	Nombre	Autor	Funciones	Tiempo de aplicación	Edad
WISC-R	The Wechsler Intelligence Scale for Children	David Wechsler	Razonamiento verbal y de ejecución	90 min.	6 a. 0 m - 16 a.
WISC-IV	The Wechsler Intelligence Scale for Children	David Wechsler	Comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento.	60 min.	6 a. 0 m - 16 a.
WPPSI-R	The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)	David Wechsler	Inteligencia fluida, razonamiento verbal y ejecutivo.	30 min.	3 a. 7 m - 3 a. 4 a. 7 m - 3 a.
ENI/ENI 2	Evaluación Neuropsicológica Infante	Esmeralda Matute / Mónica Rosselli / Alfredo Ardila / Freggy Ostrosky	Lenguaje articulado, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, estimulación espacial, viso percepción, memoria icónica, ritmo, atención, fluides verbal, lectura, escritura y lateralidad	3 h.	5 a. - 16 a.
K-ABC	Kaufman Assessment Battery for Children	Alan S. Kaufman and Nadeen L., Kaufman	Procesamiento simultáneo, procesamiento secuencial, procesamiento mental compuesto y lenguaje no verbal.	45 a 90 min.	2 a. 6 m - 16 años
K-BIT	Test Breve de Inteligencia de KAUFMAN	A. S. Kaufman y N. L. Kaufman	Inteligencia verbal, inteligencia no verbal	15 a 30 min.	4 a. - 90 años
CUMANIN	Cuestionario de Madurez Neuropsicológico Infantil	J. A. Portellano, R. Mateos y R. Martínez Arias, M <sup>a</sup> . J. Granados y A. Tapia	Psicomotricidad, lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, estructuración espacial, viso percepción, memoria icónica, ritmo, fluidez verbal, atención, lectura, escritura y lateralidad.	30 a 50 min.	3 a. - 6 a.

Test	Nombre	Autor	Funciones	Tiempo de aplicación	Edad
WJ-III	Woodcock Prueba de Woodcock-Johnson III Diagnostic Supplement to the Tests of Cognitive Abilities	Richard W. Woodcock, Kevin S. McGrew, Nancy Mather, and Fredrick A. Schrank.	Memoria, procesamiento auditivo, razonamiento fluido, velocidad de procesamiento memoria a corto plazo, comprensión del pensamiento visual-espacial y comprensión-conocimiento.	110 min.	2 a. - 90 a.
ROCFT	ROCFT - Rey-Osterrieth Complex Figura Test	André Rey / Paúl Osterrieth	Desarrollo intelectual y perceptivo motor, atención, memoria visual inmediata, esfuerzo de memorización, rapidez de funcionamiento mental.	10 min.	4 a. - adelante
MSEL	Mullen Scales of Early Learning	Eileen M. Mullen	Motor, visual y lenguaje	16 a 60 min.	0 m - 68 m
CARS	The Childhood Autism Rating Scale	Eric Schopler, Robert J. Reichler, and Barbara Rothen Renner	Relación con las personas, imitación, respuesta emocional, utilización del cuerpo, uso de objetos, adaptación al cambio, respuesta visual, respuesta auditiva, respuesta sensorial, miedo y nerviosismo, comunicación verbal y no verbal, nivel de actividad, nivel y coherencia de la respuesta intelectual, impresiones generales.	20 min.	36 m. - 16 a.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.**  
*Pruebas Neurocognitivas de Funciones Específicas.*

Test	Nombre	Autor	Funciones Cognitivas	Tiempo de aplicación	Edad de Aplicación
D2	Teste de atención	Rofl Brickenkamp	Atención.	10 min.	8 a. - adultos
CPT-II	Conner's Continuous Performance Test-II	C. Keith Conners	Atención e impulsividad, vigilancia.	14 min	6 a. - adelante
GDS	Gordon Diagnostic System	Michael Gordon	Atención y auto control.	21 min.	6 a. - adelante
TOVA	Prueba de variables de atención	Lorenzo Greenberb	Atención, impulsividad e hiperactividad.		
CASS	Childre's attention and adjustment survey school form.	Nadine M. et al.	Desatención, impulsividad, hiperactividad y problemas de conducta-agresividad	2-5	8 a. - adelante
CARAS-R	Trail marking A Y B	Partington	Velocidad de ubicación visual, atención, flexibilidad mental, memoria de trabajo y función motora	6 min.	8 a. - adelante
	Test de percepción de diferencias - revisado	L. L. Thurstone y M. Yela	Memoria de trabajo	3 min.	6 a. - adelante
WISC spam de digitos	Componentes visuo-espaciales de la memoria de trabajo en dos versiones progresiva y regresiva.	Weschler	Memoria de trabajo	3 min.	6 a. - adelante
Peabody	Test de vocabulario de Peabody.	Ll. M. Dunn et al.	Vocabulario receptivo y aptitud verbal	20 min.	2a. 6m. a 90a.

Test	Nombre	Autor	Funciones Cognitivas	Tiempo de aplicación	Edad de Aplicación
S. T. S. G.	Exploratory test of Spanish grammar by A. Toronto	Laura Lee - A. Toronto	Desarrollo gramatical		3a. a 6a. 11m.
TNL-2	Test for evaluating narrative development	Onald B. Gillam and Nils A.	Comprensión y producción narrativa	20 min.	
TOL	Torre de Londres.	Shallice	Planificación, memoria de trabajo y flexibilidad cognoscitiva.	20 min.	7 a. - adelante
Stroop	Teste de colores y palabras	Charles J. Golden	Interferencia de un automatismo.	5 min.	7 a. - 80 a.
TLP	Laberintos de Porteus	S.D. Porteus	Evalúa la aptitud intelectual para formarse un plan de trabajo, que está relacionada con la adaptación social.	25 min.	6 a. - adelante
RAVEN	Test de matrices progresivas de RAVEN	J. C. Raven	Factor G sin influencia verbal	40 a 90 min.	6 a. - adelante
WCST	Wisconsin card sorting test	David A. Grant and Esta A. Berg.	Función ejecutiva, memoria de trabajo, atención, procesamiento visual.	12 - 20 min.	6 a. 5 m. - 89 años
WRAT-3	Prueba de screening del test leer para comprender	Ferreres et al.	Comprensión lectora Comprensión de textos de la batería Woodcock-Muñoz		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4.**  
*Funciones cognitivas.*

<b>Funciones cognitivas</b>	<b>Subfunciones</b>	<b>Pruebas neurocognitivas</b>	<b>%</b>
Lenguaje	Semántica, bucle fonológico, expresión, comprensión, decodificación, fluidez verbal, habilidades conceptuales, habilidades metalingüísticas, lenguaje articulatorio y ritmo.	19	90,48
Memoria	Memoria de trabajo, procedimental, icónica y episódica	14	66,67
Percepción Visoespacial	Habilidades construccionales, perceptuales, espaciales, viso percepción, procesamiento, integración y coordinación visoespacial.	12	57,14
Atención	Sostenida, selectiva y dividida.	9	42,86
Funciones Ejecutivas	Teoría de la mente, flexibilidad cognoscitiva, planeación y organización.	8	38,10
Organización Motora	Integración cinestésica, organización motriz	7	33,33
Aprendizajes	Lectura, escritura y cálculo, comprensión lectora, cálculo matemático.	8	38,10

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5.**

Resumen de los estudios realizados en el Ecuador, sobre la evaluación neuropsicológica infantil y herramientas utilizadas.

Autor	Estudio	n	Instrumentos	Funciones Evaluadas	Edad	Resultados
Ochoa, F. (2013)	“Parámetros de referencia de las funciones neurocognitivas en niños/niñas de 3 a 5 años de edad”	96	BREV. NEPSY, WISC-IV, EDEI-R	Memoria de cifras, léxico, fonología, comprensión-expresión de sintaxis, fluencia verbal, seriación, grafismo, discriminación visual, atención visual sostenida, atención motriz ejecutiva, función ejecutiva, matrices lógicas e inteligencia general.	3 a 5 años	Investigación descriptiva, con método científico, en donde consta la evolución de funciones neurocognitivas a niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad, cuyos resultados han evidenciado dependencia a la edad, más no al sexo, hogar o situación económica. Se crea la batería de despistaje de funciones neurocognitivas, con aplicabilidad para el Ecuador, quedando abierta de una validación.
Cobos, M. (2015)	“Estudio de las funciones cognitivas en niños víctimas de violencia intrafamiliar”	104	ENI	Habilidades constructivas, memoria, habilidades perceptuales, espaciales, conceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, atención, fluidez flexibilidad cognoscitiva y planeación.	5 a 12 años	La presente investigación, demuestra que las funciones neurocognitivas se encuentran alteradas frente a eventos traumáticos como la violencia intrafamiliar.
Pérez, K. (2015)	Estudio comparativo del perfil neuropsicológico de niños de 7 a 12 años edad rurales y céntricos afectados por la contaminación del plomo en la parroquia la Victoria Provincia de Cotopaxi”	100	WISC-IV, ENI	Comprensión verbal, razonamiento perceptivo, velocidad de procesamiento, memoria de trabajo		Los resultados de la investigación arrojan una conclusión importante sobre el coeficiente intelectual en niños y niñas expuestos a plomo, evidenciándose porcentajes menores a la media.

<b>Autor</b>	<b>Estudio</b>	<b>n</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Funciones Evaluadas</b>	<b>Edad</b>	<b>Resultados</b>
Guevara Vega, María Eulalia (2015)	“Estudio cuasiexperimental traseccional de la respuesta motora en niños entre los 8 y 15 años con TDAH”	46	Go no, Paradigma de Simón	Atención, funciones ejecutivas	8 a 15 años	Investigación sobre la respuesta motriz de niños con diagnóstico de TDAH con relación a un grupo control. Los resultados arrojaron una diferencia no significativa en el tiempo de respuesta, pero si en la ejecución, la calidad de la respuesta, precisión. Sugiriendo una diferencia en la impulsividad motriz e inatención, lo cual afecta la eficacia de la respuesta a medida que se complejiza la tarea.
Barreiro, V. (2017)	“Nivel de desarrollo neuropsicológico de los niños y niñas de primer año de Educación General Básica de la escuela fiscal mixta Víctor Manuel Peñaherrera de la ciudad de Quito en el año 2017”	162	Test Neuropsicológico “CUMANIN”	Lenguaje articulatorio, lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, psicomotricidad, estructuración espacial, viso percepción, memoria icónica, ritmo.	6 años	En la población de estudio, no existe un adecuado nivel de desarrollo neuropsicológico, puesto que, según los resultados obtenidos, la mayoría de la población es decir el 58% de infantes evidencia un deficiente desarrollo neuropsicológico.

## Discusión

En esta revisión sistemática los resultados demuestran que la investigación en neurodesarrollo es aún poco abordada, como lo manifiesta Cuervo (2010), en nuestro país aún no existen publicaciones académicas serias, con las cuales se pueda realizar un análisis confrontando con investigaciones de otros países.

Los estudios demuestran que se utilizan diversas corrientes en el ámbito de la investigación del desarrollo infantil, que a nivel mundial aún no está resuelto el problema del neurodesarrollo y hay que investigar al respecto (Fernández, López, Albert, Fernández y Calleja, 2017). Las corrientes neuropsicológicas que imperan son las relacionadas con la neuropsicología cognitiva del desarrollo, neuropsicología cognitiva y la corriente histórico cultural (Juárez & Bonilla, 2015; Malarbi et al., 2017; Parra, Rodríguez, & Chinome, 2016), mientras que las tesis de investigación realizadas en el país, asumen definiciones de neuropsicología, funciones y pruebas neurocognitivas desde diversas corrientes neuropsicológicas, debido a la influencia internacional de los profesionales que han contribuido con sus aportes dependiendo de las escuelas en las cuales se formaron (Cobos, 2015; Ochoa, 2013).

En lo referente a los objetivos de las investigaciones todos coinciden en crear perfiles neurocognitivos, en donde consideran pruebas y baremos internacionales para confrontarlos con realidades nacionales. Dichos procesos inician una propuesta de evaluación neurocognitiva de despistaje de funciones neurocognitivas a temprana edad (Ochoa, 2013), analizan el impacto de un medio agresivo, tanto físico como ambiental frente a un desarrollo armónico de las funciones neurocognitivas (Cobos, 2015; Pérez, 2015) además, de realizar el estudio del desarrollo de una patología de alta frecuencia en el país como es el caso del TDAH (Guevara, 2015).

Los resultados evidencian que todas las pruebas están construídas en función de la edad y nivel escolar de los infantes, haciendo hincapié en el carácter evolutivo de las funciones neurocognitivas (Gotham, Pickles, y Lord, 2009; Wade et al., 2018). Los procesos de investigación recientes nos dicen que las funciones cognitivas se encuentran en proceso de desarrollo y va a depender de la edad para definir su funcionalidad, por lo tanto, a mayor edad mayor complejidad (Bauer 2018, Bodeau et al 2018).

La neuropsicología infantil define a las funciones neurocognitivas de acuerdo con su funcionalidad (Benedet, 2002). En la infancia las funciones cognitivas se encuentran en proceso

de desarrollo, por tal motivo no se pueden definir como patologías específicas mientras no hayan alcanzado su madurez (Mazeau, 2005; Portellano, 2005).

En esta revisión las funciones cognitivas consideradas para los estudios de metaanálisis, por un lado, generalizan las funciones y las agrupa como en procesamiento mental compuesto, razonamiento fluido, funciones ejecutivas, almacenamiento de información y adquisición de aprendizajes (Malarbi, Abu-Rayya, Muscara, y Stargatt, 2017; Wickens, Bowden, y D'Souza, 2017). Por otro lado, las investigaciones que forman parte de esta revisión, analizan funciones de manera específica como: Lenguaje verbal, percepción visoespacial, memoria de trabajo, memoria a corto plazo, velocidad de procesamiento, memoria a largo plazo, léxico y fluidez verbal, incluyen a la teoría de la mente, memoria episódica, atención espacial lateralizada y percepción visoespacial, las cuales obviamente no pueden analizarse como funciones puras, sino en interacción con otras funciones cognitivas (Arán-Filippetti y López, 2016; García et al., 2018; Strempler-Rubio, Vila, Alvarado, y Juárez, 2016; Takio, Koivisto, y Hämäläinen, 2014; Vernucci, Andrés, Canet-Juric, y Burin, 2017; Wade et al., 2018).

En los estudios de las teorías que sustentan la evaluación neuropsicológica infantil (Ardila, Rosselli, Matute, y Inozemtseva, 2011; Ramos, Bolaños, García, y Martínez, 2018), como en investigaciones de revisiones (Chahin, Lorenzo, Vigil, 2012; Sousa, Meyer, Santpere, Gulden, y Sestan, 2017; Volpe et al., 2017; Wartberg, Kriston, Kegel, y Thomasius, 2016) y análisis realizada en este estudio promueven el manejo de pruebas neurocognitivas multitareas para iniciar con un conocimiento de las diferentes funciones neurocognitivas.

Para estudios de despistaje se utilizan pruebas globales (Malarbi et al., 2017; Stelzer, Canet-Juric, Urquijo, 2015) que en nuestro estudio se han identificado como las Escalas de Weschler, ENI y CUMANIN. Pruebas que tienen un tiempo de aplicación, calificación e interpretación de resultados un poco extenso por la complejidad de la exploración neurocognitiva.

Los metaanálisis proponen además utilizar pruebas de neuroimagen para confrontar los resultados con la estructura y su funcionalidad (Anderson, 2016; Aran-Filipetti 2016, Parra, 2015 y Strempler-Rubio, 2015), sin embargo, esto es demasiado costoso, por lo que no se han incrementado en los procesos de exploración que han preferido considerar la evaluación clínica y pruebas neurocognitivas (Fiksinski et al., 2018; González, Otero, y Castro, 2016; Solovieva, Quintanar y Guzmán, 2016).

El aumento de investigaciones realizadas en Latinoamérica (Aviles, Madariaga y Reinbach, 2018; Dartnell, Castro, Amor, y Gómez, 2017) demuestra el interés en la neuropsicología infantil en los países con realidades semejantes a la nuestra (Ochoa, 2013). Sin embargo, en la revisión de literatura no se encontraron investigaciones publicadas en Ecuador sobre el tema, las pruebas manejadas por el MSP utilizan estándares ajenos a nuestra realidad y se corrobora con el uso del Denver II con baremos norteamericanos (Frankenburg, 2009), dejando un espacio abierto para nuevas investigaciones que contribuyan con aportes científicos a una realidad latinoamericana que requiere de pruebas neurocognitivas y baremos locales.

Las limitaciones del estudio encontradas, a pesar, de la rigurosidad con la cual fue realizada la búsqueda sistemática y frente a los resultados obtenidos, se debería ampliar a revistas nacionales y profundizar en la realidad local, para especificar la situación en Ecuador. Un aspecto que si bien es cierto nos regimos a la exigencia de la búsqueda sistemática en un margen de cinco años, se perdió información válida, que hubiese aportado al estudio con la ampliación a 10 años, otro aspecto a destacar como limitante fue la existencia de información valiosa que no se encuentra registrada en los repositorios de las universidades nacionales.

## **Conclusiones**

El Ministerio de Salud Pública del Ecuador no ha desarrollado un instrumento para realizar la detección, diagnóstico y seguimiento del neurodesarrollo y en la literatura académica no hemos encontrado estudios que determinen la evaluación neuropsicológica infantil en el país. En la revisión sistemática la evaluación neuropsicológica infantil se menciona en publicaciones fuera de nuestro país. Las funciones más evaluadas son: lenguaje, memoria, visopercepción, atención, funciones ejecutivas y habilidades de aprendizaje. También los estudios identifican perfiles cognitivos con escalas de Wechsler, Baterías de Kaufman, ENI y CUMANIN.

En Ecuador se identificaron investigaciones de tesis de posgrado con el uso de pruebas para situaciones específicas como violencia, déficit de atención, problemas de aprendizaje y en despistaje infantil resalta el uso del modelo de la Batería Rápida de Evaluación de Funciones Neurocognitivas BREV, como recomendación para que sea una prueba adaptada y normada a la población ecuatoriana.

De acuerdo a la presente indagación se recomienda iniciar con procesos de adaptación, validación y normalización de pruebas neurocognitivas infantiles, permitiendo obtener resultados que se encuentren acorde a nuestra realidad ecuatoriana, con pruebas de despistaje que abarquen funciones neurocognitivas específicas, con un tiempo de aplicación, calificación e interpretación que no excedan más de una sesión de 30 minutos, y permita sospechar algún Trastorno del Neurodesarrollo, considerando que la BREV está siendo utilizada por el MSP en niños de 4 a 9 años como prueba de despistaje, se sugiere la implementación de dicha batería, como parte del protocolo de detección, diagnóstico y seguimiento del neurodesarrollo.

Además, se recomienda que las pruebas para una evaluación neuropsicológica infantil sean aquellas apropiadas a realidades contextuales semejantes a la ecuatoriana, que contengan funciones neurocognitivas recomendadas en esta revisión.

## Referencias

- Albuja, S. (2013). "Elaboración de una batería de evaluación neuropsicológica infantil breve." Universidad Central del Ecuador
- Arán-Filippetti, V., & López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10, 23–45. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439645603003%0A>
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2011). Gender Differences in Cognitive Development. *Developmental Psychology*, 47(4), 984–990. <https://doi.org/10.1037/a0023819>
- Aviles, C., Madariaga, P., & Reinbach Hoffman, K. (2018). Estudio comparativo de funciones neuropsicológicas a los 8 años de niños prematuros y nacidos de término. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(ahead), 0–0. <https://doi.org/10.4067/s0370-41062018005000602>
- Bauer, P. J., Dugan, J. A., Varga, N. L., & Riggins, T. (2019). Relations between neural structures and children's self-derivation of new knowledge through memory integration. *Developmental Cognitive Neuroscience*, (xxxx). <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.12.009>
- Benedet, M. J. (2002). *Neuropsicología Cognitiva. Aplicaciones a la clínica y a la investigación. Fundamento teórico y metodológico de la Neuropsicología Cognitiva.* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Secretaría General de Asuntos Sociales; Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, Ed.). Madrid.

- Billard, C, Motte, J., Farmer, M., Livet, M. O., Vallee, L., Gillet, P., & Vol, S. (2002). The BREV neuropsychological test: II. Results of validation in children with epilepsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44(6), 398–404. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/S0012162201002274>
- Billard, Catherine. (2004). La BREV, batterie clinique d'évaluation des Fonctions cognitives chez le enfants de quatre a neuf ans. In SIGNES (Ed.), *Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances. Livret, le professionnels et leurs outils 2.* (SIGNES, pp. 76–83). Paris
- Cánovas, R; Martínez, L; Sánchez- Joya, M; Roldán-Tapia, L. (2010). Retraso mental y psicomotor en la primera infancia; Revisión de la literatura y propuesta de un protocolo de valoración neuropsicológica. *Cuadernos Neuropsicología*, 4(2), 162–185. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4396/439642486005>
- Chahin, Nicolás; Lorenzo, Urbano; Vigil, A. (2012). *Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga\** Psychometric Properties of Colombian Adaptation of Buss and Perry's Aggression Quest. <https://doi.org/979-988>
- Cobos Cali, M. E. (2015). *Estudio de las funciones cognitivas en niños víctimas de violencia intrafamiliar.* Retrieved from <http://hdl.handle.net/10366/129394>
- Cobos, M. (2015). "Estudio de las Funciones Cognitivas en Niños Víctimas de Violencia Familiar." [https://doi.org/10.1016/S1091-255X\(03\)00109-4](https://doi.org/10.1016/S1091-255X(03)00109-4)
- Dartnell, P., Castro, D., Amor, V., & Gómez, D. M. (2017). Contribución de los Componentes de la Memoria de Trabajo a la Eficiencia en Aritmética Básica Durante la Edad Escolar. *Psyche*, 26(2), 1–17. <https://doi.org/10.7764/psyche.26.2.1141>
- Donald, M. (1995). The neurobiology of human consciousness: An evolutionary approach. *Neuropsychologia*. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(95\)00050-D](https://doi.org/10.1016/0028-3932(95)00050-D)
- Fernández F, López S, Albert J, Fernández D, F. L., & Calleja B, et al. (2017). Trastornos del neurodesarrollo: el trastorno por déficit de atención/hiperactividad Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: perspectiva desde el neurodesarrollo. *Rev Neurol*, 64(Supl 1), 101–104. Retrieved from <http://apps.who.int/classifications/>
- Fiksinski, A. M., Schneider, M., Murphy, C. M., Armando, M., Vicari, S., Canyelles, J. M., ... Vorstman, J. A. S. (2018). Understanding the pediatric psychiatric phenotype of 22q11.2 deletion syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.40387>
- Frankenburg, W. (2009). *Spanish Translation of DenverII items* (2010th ed.). Denver.
- G. Wells, B. Shea, D. O'Connell, J. Robertson, J. Peterson, V. Welch, M. Losos, P. T. (2017). *The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for Assessing the Quality of Nonrandomized Studies in Meta-Analysis.* Ottawa

- García, J. R., Álvarez, C., Muñoz-Ceron, J., Zarco, L., Torres-Duque, C. A., Vélez, L. A., ... Castro, C. A. (2018). Diagnosis and treatment of latent tuberculosis in patients with multiple sclerosis, expert consensus. On behalf of the Colombian Association of Neurology, Committee of Multiple Sclerosis. *Multiple Sclerosis Journal - Experimental, Translational and Clinical*, 4(1), 205521731775220. <https://doi.org/10.1177/2055217317752202>
- Gick, Rachel; Wetters, Mirna; Lahorgue, M. (2013). Cognition, behavior and social competence of preterm low birth weight children at school age. *Clinical Science*. [https://doi.org/10.6061/clinics/2013\(07\)05](https://doi.org/10.6061/clinics/2013(07)05)
- González, K., Otero, L., & Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16, 1–18. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- Gotham, K., Pickles, A., & Lord, C. (2009). Standardizing ADOS scores for a measure of severity in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(5), 693–705. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0674-3>
- Gubiani, M. B., Pagliarin, K. C., & Keske-Soares, M. (2015). Tools for the assessment of childhood apraxia of speech. *CoDAS*, 27(6), 610–615. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152014152>
- Guevara Vega, M. E. (2015). *Estudio cuasiexperimental transeccional de la respuesta motora en niños entre los 8 y 15 años de edad con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*
- Juárez, J., & Bonilla, M. (2015). Corrección neuropsicológica en las dificultades de la expresión y la comprensión del lenguaje. *Pensamiento Psicológico*, 12(2), 113–127. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi12-2.cnde>
- Leroy V. (2005). *Les dyspraxies de l'enfant: données théoriques et expérimentales, diagnostic clinique et conséquences scolaires*. Paris
- Malarbi, S., Abu-Rayya, H. M., Muscara, F., & Stargatt, R. (2017). Neuropsychological functioning of childhood trauma and post-traumatic stress disorder: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 72, 68–86. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.11.004>
- Mazeau M. (2003). *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant*. (Masson, Ed.). Paris
- Mazeau, M. (2005). Troubles cognitifs, Déficience Mentale, Troubles Spécifiques des Apprentissages : Un mot peut en cacher un autre. *Contraste*, 22–23(1), 187. <https://doi.org/10.3917/cont.022.0187>
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. *Atención integral a la niñez. Manual*. , (2018)

- Ochoa, F. (2013). *Parámetros de referencia del desarrollo de las funciones neurocognitivas en niños/as de 3 a 5 años de edad* (Vol. 1, pp. 1–130). Vol. 1, pp. 1–130
- Ofen, N., Tang, L., Yu, Q., & Johnson, E. L. (2019). Memory and the developing brain: From description to explanation with innovation in methods. *Developmental Cognitive Neuroscience*, (xxxx). <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.12.011>
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=w7iSAAAACAAJ&pgis=1>
- Parra, J., Rodríguez, L., & Chinome, J. (2016). Evaluación de la madurez neuropsicológica infantil en preescolares TT - Children neuropsychological assessment in preschoolers. *Univ. Salud*, 18(1), 126–137. Retrieved from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-71072016000100013%0Ahttp://document/view/mcu29](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072016000100013%0Ahttp://document/view/mcu29)
- Pérez, K. (2015). Estudio comparativo del perfil neuropsicológico de niños de 7 a 12 años de edad rurales y céntricos afectados por la contaminación del plomo en la parroquia la Victoria – Provincia de Cotopaxi. *Repositorio Digital*, 212. Retrieved from <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/7676>
- Portellano, J. (2005). *Neuropsicología infantil* (Editorial Síntesis, Ed.). España
- R. K. Heaton, G. J. Chelune, J. L. Talley, G. G. K. y G. C. (2009). *Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin* (TEA Ediciones; Edición: 3 (15 de septiembre de 2009), Ed.)
- Ramos, C., Bolaños, M., García, A., & Martínez, P. (2018). *La Escala EFECO para Valorar Funciones Ejecutivas en Formato de Auto-Reporte*. (October). <https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.07>
- Ramos Galarza, C., Acosta Rodas, P., Jadan Guerrero, J., & Apolo, D. (2018). *Evaluación Neuropsicológica de la Atención: Test de Símbolos y Dígitos*. *Neuropsychological Assessment of Attention: Symbols And Digits Test*. (Vol. 27)
- Rey, A. (1964). *Rey Auditory Verbal Learning Test* (L. E. C. en Psychologie., Ed.). Paris: Press Universitaire de France
- Sánchez, C. (2013). *Estudio neuropsicológico de niños/as con diagnóstico de trastorno de déficit de atención e hiperactividad y niños/as con diagnóstico de Bipolaridad Infantil*. (Universidad Central del Ecuador). Retrieved from <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1876>
- Solovieva, Y., Quintanar Rojas, L., & Guzmán Cortés, J. A. (2016). Evaluación de la retención audio verbal en niños de 5 a 12 años de una población urbana de México. *CES Psicología*, 9(1), 16–31. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.1.2>
- Sousa, A. M. M., Meyer, K. A., Santpere, G., Gulden, F. O., & Sestan, N. (2017). Evolution of the Human Nervous System Function, Structure, and Development. *Cell*, 170(2), 226–247. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2017.06.036>

- Stelzer, Florencia; Canet-Juric, Lorena; Urquijo, S. (2015). Procesamiento numerico. Relaciones con el desempeño en matemáticas en niños. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology E-ISSN: 0718-4123*, 9, 87–108. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4396/439643126005>
- Strempler-Rubio, E., Vila, J., Alvarado, A., & Juárez, R. (2016). Evaluación de la Memoria Tipo Episódica en preescolares empleando una tarea con perspectiva egocéntrica. *Revista de Psicología*, 24(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.37650>
- Takio, F., Koivisto, M., & Hämäläinen, H. (2014). Developmental Cognitive Neuroscience The influence of executive functions on spatial biases varies during the lifespan. *Accident Analysis and Prevention*, 10, 170–180. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.09.004>
- Utsumi, D. A., & Miranda, M. C. (2018). Temporal discounting and attention-deficit/hyperactivity disorder in childhood: reasons for devising different tasks. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0094>
- Vernucci, S., Andrés, M. L., Canet-Juric, L., & Burin, D. I. (2017). Comprensión Lectora y Cálculo Matemático: El Rol de la Memoria de Trabajo en Niños de Edad Escolar. *Psykhē*, 26(2), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.2.1047>
- Volpe, J., Inder, T., Darras, B., Vries, L., Plessis, A., Nell, J., & Al., E. (2017). *Volpe's Neurology of the Newborn* (Sixth edit; Elsevier, Ed.). Retrieved from <https://www.us.elsevierhealth.com/volpes-neurology-of-the-newborn-9780323428767.html>
- Wade, M., Prime, H., Jenkins, J. M., Yeates, K. O., Williams, T., & Lee, K. (2018). On the relation between theory of mind and executive functioning: A developmental cognitive neuroscience perspective. *Psychonomic Bulletin and Review*, 25(6), 2119–2140. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1459-0>
- Wartberg, L., Kriston, L., Kegel, K., & Thomasius, R. (2016). Adaptation and Psychometric Evaluation of the Young Diagnostic Questionnaire (YDQ) for Parental Assessment of Adolescent Problematic Internet Use. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(2), 311–317. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.049>
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. San Antonio, TX, US: Psychological Corporation.
- Wickens, S., Bowden, S. C., & D'Souza, W. (2017). Cognitive functioning in children with self-limited epilepsy with centrotemporal spikes: A systematic review and meta-analysis. *Epilepsia*, 58(10), 1673–1685. <https://doi.org/10.1111/epi.13865>

*Estrategias de afrontamiento en  
confinamiento por la Covid-19*

**Silvia Torres Díaz**  
**Gladys Hidalgo Apolo**  
**Karla Suárez Pesántez**

## Capítulo 3

### Estrategias de afrontamiento en confinamiento por la Covid-19

**Silvia Torres Díaz**  
silvia.torres@unl.edu.ec  
Universidad Nacional de Loja

**Gladys Hidalgo Apolo**  
gahidalgo5@utpl.edu.ec  
Universidad Técnica Particular de Loja

**Karla Suárez Pesántez**  
karlav.suarez@educacion.gob.ec  
Ministerio de Educación

#### Resumen

La emergencia sanitaria a causa de la pandemia por la Covid-19, ha generado gran impacto en la salud mental de las personas, lo que nos motiva a ahondar en la búsqueda de evidencia científica que respalde las prácticas de prevención e intervención en temas de salud mental. La presente investigación tiene como objetivo, determinar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes durante el confinamiento por la Covid-19; el tema es de relevancia, por cuanto permite conocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes, para adaptarse a la situación actual y proteger su salud mental. El diseño investigativo se enmarca en un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo; contó con una muestra de 150 docentes de Instituciones Educativas fiscales, del área urbana de la ciudad de Loja, a quienes se les aplicó el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) de Cano, Rodríguez, y García (2007). Los resultados evidencian que las estrategias de afrontamiento primarias utilizadas por los docentes ante el confinamiento, son la resolución de problemas, y la reestructuración cognitiva. Se concluye que, los docentes utilizan adecuadas estrategias de afrontamiento centradas en el problema, lo que permitió una rápida adaptación al confinamiento como mecanismo de protección de su salud mental.

**Palabras clave:** estrategias de afrontamiento, confinamiento, docentes.

## Abstract

The health emergency caused by the Covid-19 pandemic has generated a great impact on people's mental health, which motivates us to delve into the search for scientific evidence that supports prevention and intervention practices in health issues mental. The objective of this research is to determine the coping strategies used by teachers during confinement by Covid-19; The topic is relevant, since it allows to know the coping strategies used by teachers, to adapt to the current situation and protect their mental health. The research design is part of a quantitative, descriptive study; It had a sample of 150 teachers from fiscal Educational Institutions, from the urban area of the city of Loja, to whom the Coping Strategies Inventory (CSI) by Cano, Rodríguez, and García (2007) was applied. The results show that the primary coping strategies used by teachers when faced with confinement are problem solving and cognitive restructuring. It is concluded that teachers use adequate coping strategies focused on the problem, which allowed a rapid adaptation to confinement as a mechanism to protect their mental health.

**Key words:** coping strategies, confinement, teachers.

## Introducción

La emergencia sanitaria a causa de la pandemia por la Covid-19, ha generado gran impacto en la población, debido a las afectaciones en la salud de millones de personas contagiadas a nivel mundial, ha desbordado los sistemas de salud de la mayoría de los países; sin embargo, a esto hay que añadir, que la población ha sido sometida a una serie de medidas cuya finalidad es detener la propagación de la enfermedad, situación que está provocando una serie de afectaciones en la salud mental. Recientes artículos, analizan los efectos del aislamiento social en las personas, dando a conocer la existencia de consecuencias emocionales a largo plazo, dependiendo de la individualidad y características personales, como intolerancia a la incertidumbre, vulnerabilidad percibida a la enfermedad, propensión a la ansiedad entre otras (Caballero y Campo, 2020).

Un estudio realizado a usuarios que acudieron a un consultorio médico durante el mes de abril de 2020, sugiere que el grupo estudiado experimentó alteraciones del estado de ánimo, como ansiedad y depresión, altos niveles de estrés, aunque no presentaron ideas suicidas en la mayoría de los casos (Arias, Herrero, Cabrera, Chibás, y García, 2020); de igual manera, un estudio realizado en población española, concluye que el confinamiento y la amenaza de enfermar,

aumentan los niveles de estrés, ansiedad y depresión en la población, especialmente en los grupos de riesgo (Ozamiz, Dosil, Picaza, y Idoiaga, 2020); así también, se hacen recomendaciones para disminuir el impacto psicosocial de la pandemia en la población, como potenciar la resiliencia, el crecimiento personal, las relaciones intrafamiliares, y atender a los grupos vulnerables, (Ribot, Chang, y González, 2020).

Otros estudios revisados por Brooks et al (2020), informan los factores estresantes como tiempo de duración de la cuarentena, temores de infección, frustración, aburrimiento, suministros e información inadecuada, pérdidas financieras y estigma social, son factores determinantes para la aparición de síntomas de estrés postraumático, confusión e ira. Lo anteriormente expuesto, supone una mayor demanda de esfuerzo para hacer frente a las situaciones cotidianas como el trabajo, economía, salud, familia, etc.; es ahí cuando, cada persona hace uso de recursos o estrategias que se adecúan y modifican a diferentes situaciones; a esto se le llama afrontamiento (Llaneza, 2006); del cual Valero, Vélez, Durán, y Portillo (2020), sugieren que es importante aplicar, en vista de que es una manera efectiva de autocuidado, y favorece la disminución de efectos negativos en la salud mental durante el aislamiento social.

En este contexto, el presente estudio busca determinar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes durante el confinamiento por la Covid-19; así como también, identificar las estrategias de afrontamiento primarias y secundarias; y analizar las estrategias de afrontamiento y su relación con el sexo y la edad de los participantes.

Para comprender el afrontamiento, se hará referencia a la definición planteada por Lazarus y Folkman (1986), donde se enuncia que son “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (p. 164); así también, en concordancia con lo ya expuesto, Riso (2006), menciona que el afrontamiento está centrado en las exigencias del medio, las cuales son evaluadas por una persona como desbordantes y excesivas, esto a su vez requiere de un esfuerzo, se infiere que es un “proceso”, que a criterio del autor, “su funcionalidad no depende de los resultados obtenidos” (p. 176).

Es importante resaltar que las estrategias de afrontamiento son respuestas de carácter individual, y no pueden generalizarse a todas las personas, ni tampoco a todas las situaciones o problemas (Buendía y Mira, 1993); así también, su actuación será de mediación entre el estrés de

la persona y la situación, desempeñando dos funciones básicas que consisten principalmente en cambiar la situación estresante para eliminarla o modificarla; y a su vez, regular las respuestas emocionales del individuo respecto a la situación (Bermúdez, Pérez, Ruiz, Sanjuán y Rueda, 2013 ).

Ahora bien; dentro de lo que se puede destacar de las estrategias de afrontamiento, se menciona en primer lugar, que éstas representan el pensamiento, conducta y emoción del individuo en su intención de adaptación; por tanto, no surgen sino al presentarse una situación en particular y las demandas del contexto en que esto sucede. De igual manera; a medida que se va interactuando con una situación estresante, las estrategias empleadas por una persona, pueden variar, al igual que puede cambiar la valoración cognitiva sobre la situación estresante, precisamente por el empleo de estas; sin embargo, no se puede decir que hay estrategias eficaces o no, pues esto dependerá de la persona, el contexto, y su interacción entre ambos; de tal manera, que los efectos a corto y largo plazo, determinarán la eficacia de las mismas (Bermúdez Moreno, Pérez García, Ruís Caballero, Sanjuán Suárez, y Rueda Laffond, 2013).

Dentro de los modos de afrontamiento, se encuentra las denominadas estrategias primarias, que se puede resumir en lo siguiente: Resolución de problemas (estrategias cognitivas y conductuales), dirigidas a eliminar el origen del malestar; Reestructuración cognitiva (estrategias cognitivas), que modifican el significado de la situación estresante, resultando menos molesta; Expresión de emociones, que consiste en la liberación de emociones; Búsqueda de apoyo social, que puede ser de otras personas, familia o amigos; Evitación de problemas, entre las que se incluyen negación, evitación de pensamiento o acciones sobre la situación estresante; Pensamientos ansiosos (estrategia cognitiva), que muestran un rechazo a alterar la situación; Autocrítica, sentimientos de autoculpa por la situación; y, Aislamiento social, que implica retirarse de amigos y familiares en relación a la expresión de emociones ante la experiencia estresante (Otero, 2015).

Lo descrito anteriormente, permite clasificar las estrategias primarias en dos subcategorías que son, centradas en la emoción y centradas en el problema, a éstas se les denomina estrategias secundarias, que según Otero (2015), se dividen a su vez en:

1. Estrategias dirigidas a la acción centradas en el problema, que incluye las estrategias primarias resolución de problemas y reestructuración cognitiva.

2. Estrategias dirigidas a la acción centradas en la emoción, engloba las escalas de apoyo social y expresión de emociones, dirigidas a la expresión de sentimientos.
3. Estrategias no dirigidas a la acción centradas en el problema, conformada por las estrategias evitación de problemas, y pensamientos ansiosos o desiderativos; demostrando un rechazo a una percepción diferente de la situación estresante.
4. Estrategias no dirigidas a la acción centradas en la emoción, incluye las estrategias de retirada social y autocrítica, lo que impide una manifestación de sentimientos hacia los demás.

Por todo lo antes mencionado, se puede concluir que las estrategias de afrontamiento constituyen mecanismos útiles para hacer frente a situaciones de estrés y ansiedad, como la que se vive actualmente con la emergencia sanitaria por la Covid-19; es importante resaltar que este tipo de estrategias son de carácter individual, y pueden variar a medida que se va alterando el significado que la persona otorga a cada situación; de igual manera, su eficacia se puede determinar, mediante una valoración de los efectos a corto y largo plazo, especialmente si la persona ha sido capaz de cambiar o modificar una situación estresante, o si ha podido regular sus respuestas emocionales ante tal situación.

## **Importancia del Problema**

De la emergencia sanitaria se han desprendido un sin número de problemáticas, que no se limitan únicamente al tema salud, sino que conlleva efectos negativos a nivel económico, social, y político, en casi todos los países del mundo. El presente estudio, busca analizar un tema de gran importancia, que tiene implicación en la salud mental de las personas en general, pues no es desconocido que los profesionales de primera línea como son médicos, enfermeras y todo el personal de salud, están padeciendo niveles altos de estrés y ansiedad, a causa de la emergencia sanitaria; sin embargo, ¿qué pasa con el resto de la población?, ¿de qué manera las personas están haciendo frente al confinamiento, y todo lo que conlleva estar en una situación de encierro?. Estas interrogantes han llevado a realizar un estudio dirigido a un sector muy importante de la sociedad, como es la educación; dado que, a partir de la emergencia sanitaria, se ha tenido que modificar y adoptar una nueva modalidad de estudio, con la finalidad de dar continuidad a la educación de niños, niñas y adolescentes de la Educación General Básica. El proyecto “Aprendemos juntos desde casa” implementado por el Ministerio de Educación del Ecuador, requiere de la participación activa de todos los agentes involucrados en la educación;

sin embargo, hay una mayor exigencia hacia el sector Docente, a quienes se les demanda capacitación en recursos tecnológicos, adaptación de sus planificaciones al currículo para la emergencia, y acompañamiento a sus estudiantes no solamente en temas académicos, sino también apoyo emocional; todo ello, ha alterado notablemente su dinámica de trabajo, y generado situaciones con niveles altos de estrés y ansiedad con repercusiones en su salud mental y estado emocional. Por todo lo que antecede, es importante investigar para determinar, cuáles son las estrategias de afrontamiento que los docentes han utilizado durante el confinamiento a causa de la Covid-19, lo cual puede ser un punto de partida para futuras investigaciones, y especialmente para que profesionales de la salud mental, hagan propuestas de prevención y psicoeducación a este importante sector, en el autocuidado de su salud y bienestar emocional.

## **Metodología**

El diseño de investigación es descriptivo, por cuanto se indaga de forma independiente las estrategias de afrontamiento, para describir las características de estas variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se utilizó un muestreo por conveniencia, seleccionando una muestra de 150 docentes de tres instituciones educativas fiscales de primaria, del sector urbano de la ciudad de Loja, en situación estresante por confinamiento ante la emergencia sanitaria. De la muestra, el 75% corresponde a mujeres y el 25% a varones, en edades comprendidas entre los 20 y 50 años. A pesar de ser una muestra por conveniencia la inclusión de los docentes al estudio fue aleatorio.

El procedimiento para el desarrollo de la investigación, se inicia considerando en primer lugar el fundamento teórico sobre la cual versa el trabajo, así entonces, desde una perspectiva cognitiva-sociocultural, se define la operativización de las variables, con el instrumento Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) (Coping Strategies Inventory), adaptado al español por Cano, Rodriguez, y Garcia (2007), del instrumento creado por Tobin et al. (1989). Una vez definida con claridad conceptual y operativamente la variable, se procedió a la recolección de datos mediante la aplicación del instrumento denominado Inventario de estrategias de afrontamiento (2007), de manera virtual, a los docentes, quienes accedieron a participar de forma voluntaria, durante su jornada de trabajo, de manera individual con un tiempo promedio de 30 minutos.

Finalmente se realizó un análisis descriptivo de los datos utilizando el programa estadístico para ciencias sociales SPSS versión 20, para el análisis, interpretación y presentación de los

resultados; así como también, el programa Excel. Estos dos programas permitieron determinar las frecuencias absolutas y porcentuales de las diferentes escalas del Inventario de afrontamiento; así como también, la obtención de los estadísticos descriptivos y el análisis de varianza.

El instrumento utilizado fue el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) (Coping Strategies Inventory). Se empleó el cuestionario adaptado al español por (Cano, Rodriguez, & Garcia, 2007) del instrumento creado por Tobin et al. (1989). Este instrumento está conformado por 40 ítems, se responde en una escala Likert de 5 puntos, desde 0=En absoluto hasta 4=Totalmente. El CSI mide 8 estrategias distintas, se presenta una estructura jerárquica de ocho estrategias primarias. La unificación de las estrategias primarias permite determinar cuatro estrategias secundarias (Manejo adecuado centrado en el problema: incluye las subescalas Resolución de problemas y Reestructuración cognitiva, indicando un afrontamiento adaptativo centrado en el problema, bien modificando la situación, o bien su significado; Manejo adecuado centrado en la emoción: incluye las subescalas Apoyo social y Expresión emocional, reflejando un afrontamiento adaptativo centrado en el manejo de las emociones que afloran en el proceso estresante; Manejo inadecuado centrado en el problema: incluye las subescalas Evitación de problemas y Pensamiento desiderativo, indicando un afrontamiento desadaptativo centrado en el problema, bien evitando las situaciones estresantes, o bien fantaseando sobre realidades alternativas pasadas, presentes o futuras; y, Manejo inadecuado centrado en la emoción: incluye las subescalas Retirada social y Autocrítica, reflejando un afrontamiento desadaptativo centrado en las emociones, basado en el aislamiento, la autocrítica y la autoinculpación; y dos estrategias terciarias Manejo adecuado: incluye las subescalas Resolución de problemas, Reestructuración cognitiva, Apoyo social y Expresión emocional, indicando esfuerzos activos y adaptativos por compensar la situación estresante; y, Manejo inadecuado: incluye las subescalas Evitación de problemas, Pensamiento desiderativo, Retirada social y Autocrítica, sugiriendo un afrontamiento pasivo y desadaptativo.

Las ocho estrategias de afrontamiento primarias son:

1. Resolución de problemas: estrategias cognitivas y conductuales encaminadas a eliminar el estrés modificando la situación que lo produce.
2. Reestructuración cognitiva: estrategias cognitivas que modifican el significado de la situación estresante.
3. Apoyo social: estrategias referidas a la búsqueda de apoyo emocional.

4. Expresión emocional: estrategias encaminadas a liberar las emociones que acontecen en el proceso de estrés.
5. Evitación de problemas: estrategias que incluyen la negación y evitación de pensamientos o actos relacionados con el acontecimiento estresante.
6. Pensamiento desiderativo: estrategias cognitivas que reflejan el deseo de que la realidad no fuera estresante.
7. Retirada social: estrategias de retirada de amigos, familiares, compañeros y personas significativas asociadas con la reacción emocional en el proceso estresante.
8. Autocrítica: estrategias basadas en la autoinculpación y la autocrítica por la ocurrencia de la situación estresante o su inadecuado manejo.

## Resultados

El propósito de la presente investigación, fue determinar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes durante el confinamiento por la COVID-19. De acuerdo al análisis de la frecuencia de las 8 dimensiones primarias y 4 dimensiones secundarias, se evidencia que, las estrategias primarias de afrontamiento empleadas por los docentes, son aquellas enfocadas a la acción: resolución de problemas (34%) y Reestructuración cognitiva (32%); en contraste, las menos empleadas son aquellas centradas en la emoción: Autocrítica (0%), Evitación de problemas y Retirada social (2,67%), y Expresión emocional (4%), información que se observa en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Estrategias primarias de afrontamiento.*

Estrategia de afrontamiento primarias	f	%
Resolución de problemas	51	34
Autocrítica	0	0
Expresión emocional	6	4
Pensamiento desiderativo	16	10,67
Apoyo social	19	12,67
Reestructuración cognitiva	48	32,00
Evitación de problemas	4	2,67
Retirada social	6	2,67
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Hidalgo, Suárez y Torres, Ecuador, 2020.

Respecto al grado de eficacia de las estrategias de afrontamiento primarias, se muestra en la Tabla 2 que el 36% de los participantes perciben la estrategia de Afrontamiento utilizada por ellos, como Totalmente eficaz, en tanto que un 4%, perciben la estrategia utilizada como ineficaz.

**Tabla 2.**

*Grado de eficacia.*

Grado de eficiencia	Puntuación	f	%
<b>En absoluto 0</b>	0	6	4,00
<b>Un poco</b>	1	22	14,67
<b>Bastante</b>	2	24	16,00
<b>Mucho</b>	3	44	29,33
<b>totalmente</b>	4	54	36,00
<b>Total</b>		150	100,00

Fuente: Hidalgo, Suárez y Torres, Ecuador, 2020

Como se registra en la Tabla 3, la mayoría de los docentes (66%), presentan un manejo adecuado centrado en el problema como estrategia de afrontamiento secundaria; mientras que solamente el 4% de los docentes realiza un manejo inadecuado centrado en la emoción.

**Tabla 3.**

*Estrategias de afrontamiento secundarias.*

Estrategia de afrontamiento primarias	f	%
<b>1. Manejo adecuado centrado en el problema</b>	99	66
<b>2. Manejo adecuado centrado en la emoción.</b>	25	16,67
<b>3. Manejo inadecuado centrado en el problema.</b>	20	13,33
<b>4. Manejo inadecuado centrado en la emoción.</b>	6	4
<b>Total</b>	150	100

Fuente: Hidalgo, Suárez y Torres, Ecuador, 2020

También se encontró diferencias significativas en lo referente a la variable sexo, en la cual se evidenció que el 45,24% de los varones denotan una estrategia de afrontamiento basada en la reestructuración cognitiva, en tanto que las mujeres con un 37,04% utilizaron una estrategia basada en la resolución de problemas, sin embargo, tanto hombres como mujeres presentan un manejo adecuado centrado en el problema, lo que se evidencia en la Tabla 4.

**Tabla 4.**  
*Estrategias de afrontamiento y sexo.*

Estrategias de afrontamiento	Mujer		Sexo Hombre	
	f	%	f	%
Resolución de problemas	40	37,04	9	21,43
Autocrítica	0	0,00	0	0,00
Expresión emocional	5	4,63	2	4,76
Pensamiento desiderativo	13	12,04	2	4,76
Apoyo social	13	12,04	4	9,52
Reestructuración cognitiva	31	28,70	19	45,24
Evitación de problemas	2	1,85	3	7,14
Retirada social	4	3,70	3	7,14
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Fuente: Hidalgo, Suárez y Torres, Ecuador, 2020.

Analizando la relación entre las estrategias de afrontamiento y la edad de los participantes, se puede observar en la Tabla 5, que en el rango de edad entre 20-30 años, la estrategia de afrontamiento que predomina con el 33,33% es Resolución de problemas; así mismo en el rango de edad de 30-40 años con un 41,67% prevalece la misma estrategia; mientras que entre los 40-50 años, destaca la estrategia de afrontamiento de reestructuración cognitiva con un 34,15%, al igual que en el rango de edad mayor a 50 años con un 35,48%.

**Tabla 5.**  
*Estrategias de afrontamiento y edad.*

Edad	20-30		30-40		40-50		> 50	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Estrategia primarias</b>								
Resolución de problemas	10	33,33	20	41,67	13	31,71		29,03
Autocrítica	0	0,00	0	0,00	0	0,00		0,00
Expresión emocional	2	6,67	1	2,08	2	4,88		3,23
Pensamiento desiderativo	4	13,33	4	8,33	3	7,32		12,90
Apoyo social	3	10,00	8	16,67	8	19,51		9,68
Reestructuración cognitiva	8	26,67	12	25,00	14	34,15		35,48
Evitación de problemas	2	6,67	1	2,08	1	2,44		0,00
Retirada social	1	3,33	2	4,17	0	0,00		9,68
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>		<b>100</b>

Fuente: Hidalgo, Suárez y Torres, Ecuador, 2020.

Los estadísticos descriptivos observables en la Tabla 6, reflejan que de las 8 estrategias de afrontamiento primarias, las que muestran una media más alta son: Resolución de problemas (M=13,23; DE=5,206) y Reestructuración cognitiva (M=12,39; DE=4,882)

**Tabla 6.**

*Estadísticos descriptivos.*

<b>Estrategias de afrontamiento</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
<b>Resolución de problemas</b>	13,21	5,219
<b>Autocrítica</b>	5,5	4,249
<b>Expresión emocional</b>	9,48	5,053
<b>Pensamiento desiderativo</b>	9,26	5,564
<b>Apoyo social</b>	10,15	5,111
<b>Reestructuración cognitiva</b>	12,34	4,858
<b>Evitación de problemas</b>	8,49	4,667
<b>Retirada social</b>	6,27	4,2
<b>Eficacia</b>	2,79	1,2

Fuente: Hidalgo, Suárez y Torres, Ecuador, 2020.

Finalmente, en la Tabla 7, el análisis de varianza indica que no existían diferencias significativas en función del sexo y la edad, en relación con las estrategias de afrontamiento primarias.

**Tabla 7.**

*Análisis de Varianza.*

<b>ANOVA</b>	<b>Edad</b>		<b>Sexo</b>	
	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Estrategias de afrontamiento</b>				
<b>Resolución de problemas</b>	1,819	0,146	2,574	0,111
<b>Autocrítica</b>	0,533	0,66	1,849	0,176
<b>Expresión emocional</b>	1,494	0,219	1,507	0,222
<b>Pensamiento desiderativo</b>	0,961	0,413	1,611	0,206
<b>Apoyo social</b>	1,489	0,22	0,584	0,446
<b>Reestructuración cognitiva</b>	1,234	0,299	0,023	0,879
<b>Evitación de problemas</b>	1,353	0,26	0,009	0,925
<b>Retirada social</b>	0,492	0,688	0,381	0,538

Fuente: Hidalgo, Suárez y Torres, Ecuador, 2020

## Discusión

Este estudio se ha centrado en la información facilitada por los docentes de tres escuelas fiscales del sector urbano de la ciudad de Loja, respecto a la utilización de estrategias de afrontamiento ante el confinamiento por la Covid-19, así como también, el análisis de las estrategias de afrontamiento y su relación con el sexo y la edad de los participantes. Para la obtención y análisis de esta información, se utilizó como instrumento de recolección de datos, el Inventario de estrategias de afrontamiento CSI, 2007.

Al analizar los resultados sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes en el confinamiento por la Covid-19, teniendo en cuenta el modelo de Lazarus y Folkman (1986), se evidencian dos patrones de afrontamiento primarios en los docentes; resolución de problemas y reestructuración cognitiva, lo que facilitó la rápida adaptación de este grupo de docentes a la situación estresante actual, por medio de estrategias de tipo activo; hallazgos que coinciden con la investigación cualitativa, realizada por Balluerka, Hidalgo, Espada, Padilla y Santed (2020), en donde un porcentaje de los entrevistados refirieron respuestas de afrontamiento frente a la epidemia de tipo activa, llevando a cabo acciones centradas en la tarea, por otra parte a nivel cognitivo la mayoría de personas considera que ha aprendido a valorar la situación del confinamiento y la pandemia desde una óptica positiva. Así mismo Otero (2015), en su estudio concluye que los docentes emplean con mayor frecuencia, las estrategias de resolución de problemas, reestructuración cognitiva y apoyo social. La reestructuración cognitiva, referida principalmente a la modificación del significado que se le brinda a la situación estresante, ha permitido que los docentes centren su atención en actividades alternativas orientadas a mejorar su práctica docente en la nueva modalidad de trabajo. Este tipo de afrontamiento es común en los profesionales de la educación y salud, debido a las situaciones laborales estresantes que enfrentan. Así mismo, la estrategia de afrontamiento primaria de resolución de problemas, dirigida a eliminar el origen del malestar, cognitiva y conductualmente, permitió hacer frente a la situación estresante debido a las demandas del contexto propias de la labor docente. Tanto la estrategia de resolución de problemas como la reestructuración cognitiva encontradas como hallazgos principales de esta investigación, son comunes a muchos estudios de la misma naturaleza; así, en una investigación llevada a cabo en Argentina, señala que el 50% de la población utilizó estrategias de afrontamiento al problema vinculadas al entretenimiento, realización de cursos y actividades físicas, lo que significa que las personas optan por centrar su atención (reestructurarse cognitivamente) en una nueva situación, es decir, prefieren facilitar el

ajuste mediante el cambio cognitivo. De la misma manera, en un estudio ejecutado por el área de la salud de la Universidad de Burgos, encontró como uno de los principales hallazgos que las estrategias de afrontamiento son aquellas de carácter instrumental activa, como elaboración de planes, reevaluación de la situación de una manera positiva, herramientas de autocontrol y apoyo emocional de manera moderada, estrategias que tenían como objetivo principal la regulación emocional (Balluerka, Hidalgo, Espada, Padilla y Santed (2020).

Respecto a las estrategias de afrontamiento secundarias, utilizadas por los docentes participantes del estudio, se encontró un manejo adecuado centrado en el problema, tales como estrategias cognitivas y conductuales dirigidas a eliminar el origen del malestar y a modificar el significado del problema como respuesta a una situación estresante, estos resultados son similares a los obtenidos en profesionales de la salud, quienes están expuestos a situaciones de estrés laboral, como lo indica el estudio realizado por Escribà-Agüir V. y Bernabé-Muñoz Y. (2002), en donde se encontró un patrón de afrontamiento centrado en el problema como respuesta a situaciones concretas de la práctica profesional de los facultativos. La estrategia de afrontamiento secundaria centrada en el problema, utilizada por los docentes, evidencia la flexibilidad para adaptarse a una nueva situación como la vivida por el confinamiento por la Covid-19; esta rápida capacidad de adaptación de los docentes es similar a los resultados obtenidos de investigaciones realizadas en situaciones similares, en donde se muestra que el cambio, se convierte en un estímulo o desafío que permite el desarrollo de estrategias para una rápida adaptación (Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Caqueo-Úrizar, A., & Polanco-Carrasco, R., 2020).

Por otra parte es importante señalar que en una baja frecuencia se utilizaron estrategias centradas en la emoción, con lo cual se podría inferir que la muestra de docentes presentaba mayor bienestar psicológico, bloqueando ciertos componentes cognitivos como la rumiación de ciertos pensamientos, así como también, comportamientos de aislamiento social. Estrategias como la regulación fisiológica pasiva, dormir y comer para sentirse mejor, no se encontraron en nuestro estudio, todo lo contrario, a lo encontrado en el estudio llevado a cabo en España, en el cual se señala que durante las primeras semanas de la pandemia estas fueron las estrategias mayormente utilizadas. (Ubillos Landa, S., González Castro, J. L., Puente Martínez, A., y Gracia Leiva, M. 2020).

En lo referente a la relación existente entre la edad y sexo y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes, los resultados indican ausencia de relación significativa en función del sexo, la edad y las estrategias de afrontamiento primarias; podría decirse que estas variables son independientes en el caso del presente estudio, es decir, que el hecho de utilizar una u otra estrategia de afrontamiento no está influida ni por la edad ni por el sexo de los participantes; de manera que, nuestros hallazgos no se corroboran por los encontrados por otros autores, como Ottero (2015), quien si establece que las mujeres dedicadas a la docencia en comparación con los varones tienden a afrontar más el estrés liberando sus emociones, buscando apoyo en sus amigos y en la familia, rechazando cambiar cognitivamente la situación y criticándose por lo sucedido. De igual forma, Chan y Huin (1995) reportan la existencia de diferencias significativas entre los sexos en dos estrategias de afrontamiento de autocontrol emocional y búsqueda de apoyo social.

## **Conclusión**

En este trabajo se constató que las estrategias primarias más usadas en esta muestra de profesores durante el confinamiento por la Covid-19, son: la reestructuración cognitiva y la resolución de problemas, basadas principalmente en estrategias de tipo activo, para modificar el significado de la situación estresante cognitiva y conductualmente. Las menos utilizadas fueron: autocrítica, retirada social, y evitación del problema. Es decir, existió una rápida adaptación a la nueva situación generada principalmente por la alta carga de actividades a cumplir por parte de los docentes, lo que exige flexibilidad cognitiva para afrontar la situación, enfocándose en resolver el problema de forma directa como mecanismo para la protección de la salud mental de los docentes. De allí que, como estrategia secundaria de afrontamiento, se determina que los docentes utilizaron un manejo adecuado centrado en el problema.

Se deduce también, que las variables edad y sexo, no están influyendo en las estrategias de afrontamiento utilizadas por la muestra de docentes. No se encuentra relación significativa entre las estrategias de afrontamiento utilizadas, y la edad y sexo de los participantes. Es así que, la elección de una u otra estrategia de afrontamiento durante el confinamiento por la Covid-19, no dependió ni de la edad, ni del sexo de los participantes, sino se debió principalmente a la necesidad de lograr una rápida adaptación, para la solución de los problemas y el cuidado

de la salud mental. Es oportuno mencionar también que aunque los resultados no revelan significatividad entre las variables mencionadas, el análisis cualitativo muestra que las mujeres tienden a centrarse en la resolución de problemas y los hombres en la reestructuración cognitiva.

Finalmente se concluye, que las estrategias de afrontamiento constituyen mecanismos útiles para hacer frente a situaciones de estrés y ansiedad, como la que se vive actualmente por la emergencia sanitaria por la Covid-19; este tipo de estrategias son de carácter individual, pueden variar a medida que se va alterando el significado que la persona otorga a cada situación; de igual manera, la eficacia de las mismas se determina cuando la persona ha sido capaz de cambiar o modificar una situación estresante, o ha podido regular sus respuestas emocionales ante tal situación.

## Referencias

- Arias Molina, Y., Herrero Solano, Y., Cabrera Hernández, Y., Chibás Guyat, D., y García Mederos, Y. (2020). *Manifestaciones psicológicas frente a la situación epidemiológica causada por la Covid-19*. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 1-13. Obtenido de <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3350>
- Balluerka Lasa, M. N., Gómez Benito, J., Hidalgo Montesinos, M. D., Gorostiaga Manterola, M. A., Espada Sánchez, J. P., Padilla García, J. L., y Santed Germán, M. Á. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Informe de investigación*.
- Bermúdez Moreno, J., Pérez García, A. M., Ruís Caballero, J. A., Sanjuán Suárez, P., y Rueda Laffond, B. (2013). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Uned/publicaciones.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*. The Lancet, 395(10227), 912-920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Buendía, J., & Mira, J. (1993). *Eventos vitales, afrontamiento y desarrollo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caballero Domínguez, C. C., y Campo Arias, A. (Julio de 2020). *Problemas de la salud mental en la sociedad: Un acercamiento desde el impacto del Covid-19 y de la cuarentena*.
- Duazary (3), 1-3. doi: <https://doi.org/10.21676/2389783X.3467>
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). *Teaching Coping to Adolescents: When and to Whom?* American Educational Research Journal.

- García Pérez, Reina Coral, López García, Juan José, Moreno Nicolás, María José. *Estrategias de afrontamiento al estrés según sexo y edad en una muestra de adolescentes uruguayos*. Ciencias Psicológicas [en línea]. 2008, II (1), 7-25 [fecha de Consulta 13 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1688-4094. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545421002>.
- Lázarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Llaneza Álvarez, J. (2006). *Ergonomía y Psicosociología aplicada*. Manual para la formación del especialista (Séptima ed.). Lex Nova.
- Otero López, J. M. (2015). *Estrés laboral y Burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*.
- Ozamiz Etsebarria, N., Dosil Santamaria, M., Picaza Gorrochategui, M., y Idoiaga Mondragon, N. (2020). *Nivel de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del covid-19 en una muestra recogida en el norte de España*. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10.
- Radomme, B. (2015). *Acaba con la ansiedad*.
- Reyna, C., Argüello Pitt, M., Belaus, A., Bengolea, M., Caicedo Cavagnis, E., Correa, P., y Ortiz, M. V. *Experiencias y estrategias frente al COVID-19 en Argentina en abril 2020*.
- Ribot Reyes, V. d., Chang Paredes, N., y González Castillo, A. L. (2020). *Efectos de la Covid-19 en la salud mental de la población*. *Revista Habanera de ciencias médicas*, 1-11. Obtenido de <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>
- Riso, W. (2006). *Terapia Cognitiva, fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. Grupo Editorial Norma.
- Ubillos Landa, S., González Castro, J. L., Puente Martínez, A., y Gracia Leiva, M. (2020). *Afrontando el impacto del COVID-19: resultados preliminares III*
- Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Caqueo-Urizar, A., y Polanco-Carrasco, R. (2020). *La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial*. *Terapia psicológica*, 38(1), 103-118.

*Síndrome de Burnout y empatía  
cognitiva y afectiva en los  
profesionales de psicología*

**Ana Daniela Villafuerte Del Pozo  
Andrés Ricardo Delgado Reyes**

## Capítulo 4

### Síndrome de Burnout y empatía cognitiva y afectiva en los profesionales de psicología

**Ana Daniela Villafuerte Del Pozo**

anadanielavillafuerte@gmail.com

Unidad de Investigación y Desarrollo en Psicología "CATARSIS"

**Andrés Ricardo Delgado Reyes**

andresricardodelgadoreyes@gmail.com

Unidad de Investigación y Desarrollo en Psicología "CATARSIS"

#### Resumen

El presente estudio tiene por objeto analizar la relación del síndrome de burnout y la empatía cognitiva y afectiva de los profesionales de la psicología, a través de la evaluación y estudio de las variables en población participante. Se analiza la presencia de Síndrome de Burnout y su relación con la Empatía Cognitiva y Afectiva en 20 profesionales de la psicología. Se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA); estos datos fueron analizados a través del índice de correlación de Pearson, que muestra una correlación bilateral inversa estadísticamente significativa entre la Despersonalización (MBI) y la Adopción de perspectivas (TECA). Los hallazgos también muestran un 50% de participantes que presentan riesgo de aparición de Burnout por altos índices de Agotamiento Emocional y Despersonalización; frente a un 48% de participantes que presentan una disminución significativa en la Empatía Cognitiva; por cuanto las conclusiones de este estudio conllevan a un análisis profundo sobre el manejo de la empatía cognitiva con el fin de disminuir los índices de Despersonalización y Agotamiento Emocional así mismo, se observa la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación en la intervención terapéutica hacia los profesionales de la psicología.

**Palabras clave:** Burnout, Empatía, Agotamiento emocional, Despersonalización, Adopción de perspectivas.

## Abstract

The present study aims to analyze the relationship between burnout syndrome and cognitive and affective empathy of psychology professionals, through the evaluation and study of variables in the participating population. The presence of Burnout Syndrome and its relationship with Cognitive and Affective Empathy in 20 psychology professionals are analyzed. The Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Cognitive and Affective Empathy Test (TECA) were used; These data were analyzed through Pearson's correlation index, which shows a statistically significant inverse bilateral correlation between Depersonalization (MBI) and Perspective Adoption (TECA). The results also show 50% of participants who present a risk of Burnout due to high levels of Emotional Exhaustion and Depersonalization; compared to 48% of participants who present a significant decrease in Cognitive Empathy; Since the conclusions of this study involve a deep analysis on the management of cognitive empathy in order to reduce the indices of Depersonalization and Emotional Exhaustion, as well, the need to open new lines of research in therapeutic intervention towards professionals is observed. of psychology.

**Key words:** Burnout, Empathy, Emotional exhaustion, Depersonalization, Perspective adoption.

## Introducción

El poder evocador del término burnout para capturar las realidades de las experiencias de las personas en el lugar de trabajo es lo que lo ha hecho tan importante como controvertido en el campo de la investigación (Ahola, Väänänen, Koskinen, Kouvonen, & Shirom, 2010). Como el "lenguaje de la gente", el agotamiento se basaba más en las complejidades de la relación de las personas con el trabajo y prestaba nueva atención a algunos aspectos de la misma. Sin embargo, el agotamiento también se derivó al principio como una "psicología popular" no académica (Bridgestone, 2017). A diferencia de otras investigaciones sobre el lugar de trabajo, que utilizaron un enfoque de arriba hacia abajo derivado de una teoría académica, la investigación sobre el agotamiento inicialmente utilizó un enfoque de abajo hacia arriba o "de base" derivado de las experiencias de las personas en el lugar de trabajo. Al principio, los orígenes populares y no académicos del agotamiento eran más una desventaja que una ventaja (Maslach y Schaufeli, 2001).

Los investigadores distinguen entre dos tipos de empatía. Especialmente en psicología social, la empatía se puede clasificar como una respuesta emocional o cognitiva (Asaiag, Perottal, Martins, & Tempkil, 2016).

Es importante señalar que los sentimientos de angustia asociados con la empatía emocional no reflejan necesariamente las emociones de la otra persona. Hodges y Myers (2015) señalan que, si bien las personas empáticas sienten angustia cuando alguien se cae, no sienten el mismo dolor físico. Este tipo de empatía es especialmente relevante cuando se trata de discusiones sobre el comportamiento humano compasivo. Existe una correlación positiva entre sentir preocupación empática y estar dispuesto a ayudar a los demás (Corsino, Gomes, Corsino, & Gonçalves, 2017).

El presente estudio tiene por objeto analizar la relación del síndrome de burnout y la empatía cognitiva y afectiva de los profesionales de la psicología, a través de la evaluación y estudio de las variables en población participante. Se analiza la presencia de Síndrome de Burnout y su relación con la Empatía Cognitiva y Afectiva en 20 profesionales de la psicología.

La importancia de este estudio radica en la existencia de sobrecarga laboral y emocional en los profesionales de la psicología, siendo los mismos encargados de la salud mental quienes tienen menor incidencia de asistencia a terapia psicológica; como un deber del profesional está el tomar en cuenta el propio bienestar emocional y psicológico.

Como hipótesis primaria se toma que el síndrome de Burnout está presente en aquellos profesionales que presentan un mayor desempeño de la empatía afectiva y una disminución de la cognitiva. Así mismo se cree que el indicador de Adopción de Perspectivas de la Empatía Cognitiva estará ampliamente e inversamente relacionado con el indicador de Despersonalización del Inventario de Burnout.

Es por esto que el diseño correlacional es la mejor opción para el desarrollo del estudio, con el fin de obtener resultados estadísticos relevantes. Es importante definir que el presente trabajo es un estudio piloto, con una población limitada y con aras a la búsqueda de una respuesta a la pregunta: ¿Por qué profesionales de la psicología con cargas laborales equitativas presentan síndrome de Burnout en algunos casos y en otros no?

## Importancia del Problema

Es importante desarrollar líneas de investigación en lo que se refiere a la salud mental y el bienestar emocional del profesional de la psicología, dado que son quienes se encargan de tratar en consulta las diversas dificultades de la población.

El equilibrio en los niveles de empatía cognitiva y afectiva pueden representar uno de los factores que influyen en el fracaso o deserción de los pacientes; es decir, este estudio busca detectar la relación entre los tipos de empatía y el síndrome de Burnout como un antecedente para líneas de investigación más amplias y que respondan interrogantes aún más influyentes en el ámbito socioemocional de la población (Bakker & Costa, 2017).

Otra de las perspectivas del presente estudio es la creación de un plan terapéutico dirigido específicamente a profesionales de la psicología, con el fin de mejorar el tratamiento netamente terapéutico entre colegas.

## Metodología

El estudio piloto presenta un diseño no experimental, debido a que no existe interferencia de los investigadores en el desarrollo habitual de las variables; es cuantitativa, descriptiva, correlacional y de corte transversal realizada en un momento y tiempo determinados (Hernández y Baptista, 2016).

Se trabajó con una población pequeña de 20 profesionales en la psicología, tratándose de 10 hombres (50%) y 10 mujeres (50%) de todas las áreas de la psicología y diversidad laboral.

La presente investigación pretende determinar la relación de las dimensiones del síndrome de burnout y la empatía cognitiva y afectiva. Para esto se proponen los siguientes objetivos: 1) Evaluar tres dimensiones del síndrome de burnout en los profesionales de la psicología; 2) Valorar la predominancia de la empatía cognitiva o afectiva; 3) Establecer correlaciones entre las variables evaluadas. Esto sobre la hipótesis de que las dimensiones como el agotamiento emocional y la despersonalización se correlacionan negativamente con la Adopción de Perspectivas que se presenta en la empatía cognitiva.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la evaluación y correlación obtenida tras los estudios estadísticos.

Los hallazgos muestran un 50% de participantes que presentan riesgo de aparición de Burnout por altos índices de Agotamiento Emocional y Despersonalización (Tabla 1); frente a un 48% de participantes que presentan una disminución significativa en la Empatía Cognitiva (Tabla 2).

**Tabla 1.**  
*Descripción del Inventario de Burnout de Maslach.*

Indicador	Mínimo	Máximo	$\bar{X}$	s
Ag. Emocional	8,00	52,00	28,3226	10,34635
Despersonalización	,00	26,00	12,3548	6,80736
R. Personal	13,00	48,00	31,0968	8,66159
Total SB	39,00	104,00	71,7742	16,10639

Nota: n = 20 observaciones

**Tabla 2.**  
*Descripción del Test de Empatía Cognitiva y afectiva.*

Indicador	Mínimo	Máximo	$\bar{X}$	s
Adopción de perspectivas	2,00	7,00	5,3226	3,34635
Comprensión Emocional	,00	6,00	3,3548	1,60736
Estrés empático	14,00	21,00	16,0968	4,54159
Alegría Empática	13,00	17,00	15,4042	7,52639

Nota: n = 20 observaciones

En cuanto a los estudios correlacionales, se encontró una correlación bilateral inversa estadísticamente significativa entre la Despersonalización (MBI) y la Adopción de perspectivas (TECA) (Tabla 3).

**Tabla 3.**  
Estudio correlacional.

		Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
<b>Adopción de perspectivas</b>	Correlación de Pearson	-,152	-,417*	,041
	Sig. (unilateral)	,267	,038	,434
<b>Comprensión emocional</b>	Correlación de Pearson	,284	,117	-,015
	Sig. (unilateral)	,120	,317	,475
<b>Estrés empático</b>	Correlación de Pearson	-,090	-,085	,286
	Sig. (unilateral)	,358	,365	,118
<b>Alegría empática</b>	Correlación de Pearson	,059	-,204	,080
	Sig. (unilateral)	,405	,201	,372

## Discusión

De acuerdo con Bachman, (2017), quien realizó un meta análisis de la empatía versus el síndrome de Burnout, ocho de los estudios revisados proporcionaron apoyo empírico para una relación negativa entre la empatía y el agotamiento emocional. Un estudio brindó apoyo para una relación positiva entre el agotamiento y la empatía. Un estudio informó evidencia contradictoria con correlaciones positivas y negativas entre diferentes subescalas de las medidas de empatía y agotamiento. En general, la calidad de los estudios se evaluó como buena. Sin embargo, algunos de los estudios no proporcionaron información relacionada con el tamaño de la muestra, y el informe de datos de un estudio no fue suficiente. Por tanto, los resultados obtenidos en el presente estudio piloto concuerdan con la mayoría de antecedentes existentes en términos generales; esta investigación, sin embargo, desarrolla individualmente cada uno de los indicadores tanto de Burnout como de Empatía Cognitiva y Afectiva (Bachman, 2018).

También se encontró concordancia con los resultados encontrados por Ferri (2015), quien determinó que la empatía afectiva se relacionó negativamente con la puntuación total media de realización personal en estudiantes ( $r = -0,307$ ,  $p < 0,002$ ) y enfermeras ( $r = -0,245$ ,  $p < 0,002$ ), la realización personal de MBI presentó correlación positiva con las puntuaciones totales medias de Adopción de Perspectivas en estudiantes ( $r = 0,319$ ,  $p < 0,002$ ) y enfermeras ( $r = 0,266$ ,  $p < 0,001$ , correlación de Pearson). Las estudiantes mujeres mostraron una capacidad de empatía superior en comparación con los estudiantes varones en las 5 dimensiones de BEES ( $p < 0,001$ ), mientras que las enfermeras solo en una dimensión ( $p < 0,001$ ) (Kuramoto, Lichtenstein, Langstrom, Brent, & Runeson, 2017).

## Conclusión

Las conclusiones de este estudio conllevan a un análisis profundo sobre el manejo de la empatía cognitiva con el fin de disminuir los índices de Despersonalización y Agotamiento Emocional así mismo, se observa la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación en la intervención terapéutica hacia los profesionales de la psicología.

Es importante mencionar que una de las características limitantes de este estudio es el hecho de que las herramientas psicométricas utilizadas no cuentan con validación y estandarización específicas adaptadas a la población ecuatoriana. Si bien los resultados son consistentes, es necesario desarrollar estudios de validación de los instrumentos en la población ecuatoriana para futuras investigaciones.

Así mismo es importante ampliar la línea de investigación para desarrollar resultados aplicables a todos los medios; siendo necesaria la participación de una población mayor para confirmar o rechazar los resultados del presente estudio piloto.

## Referencias

- Agerbo, E., Nordentoft, M., y Mortensen, B. (2015). Familiar, psychiatric, and socioeconomic risk factors for suicide in young people: nested case-control study. *BMJ Reviews*, 475(7355), 74-77.
- Ahola, K. (2007). *Occupational burnout and health Finnish Institute of Occupational Health*. Helsinki: Report 81.
- Ahola, K., Väänänen, A., Koskinen, A., Kouvonen, A., y Shirom, A. (2010). Burnout as a predictor of all-cause mortality among industrial employees: A 10-year prospective register-linkage study. *Journal of Psychosomatic Research*, 59, 51-57. doi:10.1016/j.jpsychores.2010.01.002
- Asaiag, P., Perottal, B., Martins, M., y Tempskil, P. (2016). Avaliação da Qualidade de Vida, Sonolência Diurna e Burnout em Médicos Residentes Quality of Life, Daytime Sleepiness, and Burnout in Medical Residents. *Revista Brasileira de Educacao Médica*, 34(3), 422-429.
- Bachman, K. (2018). Suicide in prisoners: A systematic review of risk factors. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69, 1721–1731.
- Bakker, B., y Costa, L. (2017). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112-119. doi:10.1016/j.burn.2014.04.003.

- Bridgestone, J. (2017). Effectiveness of brief intervention and contact for suicide attempters: a randomized controlled trial in five countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 83, 703–709.
- Corsino, L., Gomes, A., Corsino, E., y Gonçalves, A. (2017). Burnout syndrome in health-care professionals in a university hospital. *Clinics (Sao Paulo)*, 72(5), 305-309. doi:10.6061/clinics/2017(05)08
- Donica, L. (2018). Burnout and Suicidal Ideation among U.S. Medical Students. *Annals of Internal Medicine*, 12(34), 139-344. doi:10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008
- Hawton, K., Clements, A., y Sakarovitch, C. (2001). Suicide in doctors: a study of risk according to gender, seniority and specialty in medical practitioners in England and Wales. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 55, 296-300.
- Hawton, K., Clements, A., Simkin, S., y Malmberg, A. (2000). Doctors who kill themselves: a study of the methods used for suicide. *QJM: An International Journal of Medicine*, 93(6), 351-357. doi:10.1093/qjmed/93.6.351
- Heijden, F.v., Dillingh, G., Bakker, A., y Prins, J. (2008). Suicidal Thoughts Among Medical Residents with Burnout. *Archives of Suicide Research*, 12(4), 344-346. doi:10.1080/13811110802325349
- Hernández, R., y Baptista, P. (2016). *Fundamentos de la metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.
- IBM Statistics. (2011). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kim, J., Ji, D., y Kao, D. (2011). Burnout and physical health among social workers: A three-year longitudinal study. *Social Work*, 6, 258-268. doi:10.1093/sw/56.3.258
- Kuramoto, S., Lichtenstein, P., Langstrom, N., Brent, D., y Runeson, B. (2017). Psychiatric morbidity, violent crime, and suicide among children and adolescents exposed to parental death. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 49(5), 514-523.
- Maslach, C., y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Occupat Behav*, 2, 99-13.
- Maslach, C., y Leiter, M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., y Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. doi:10.1002/wps.20311
- Maslach, C., Leiter, M., y Schaufeli, W. (2009). Measuring burnout. *The Oxford handbook of organizational well-being*. Oxford: Oxford University Press, 86-108.
- Mayorga-Lascano, M. (2019). Relación entre la creatividad, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Veritas y Research*, 1(1), 13-21. Obtenido de <http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php/VR/article/view/3>

- Mohren, G., Swaen, I., Kant, L., Van Amelsvoort, P., Borm, J., y Galama, J. (2003). Common infections and the role of burnout in a Dutch working population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 201-208. doi:10.1016/S0022-3999(02)00517-2
- Peterson, E., Demerouti, G., Bergström, M., Samuelsson, M., Asberg, A., y Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 84-95. doi:10.1111/j. 1365-2648.2007.04580.x
- Sally-Ann, S. (2015). Stress ratings and health promotion practices among RNs: a case for action. *J Nurs Admin*, 42(5), 289-292. doi:10.1097/NNA.0b013e318253585f
- Santos, S., Viegas, A., Morgado, C., Ramos, C., Soares, C., y Roxo, H. (2017). Prevalência de burnout em médicos residentes de Medicina Geral e Familiar em Portugal. *Rev Bras Med Fam Comunidade*, 12(39), 1-9. doi:http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc12(39)1430
- Schaufeli, B. (2016). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141, 415-424. doi:10.1016/j.jad.2012.02.043
- Serafini, G., Muzio, C., Piccinini, G., Flouri, E., Ferrigno, G., y Pompili, M. (2015). Life adversities and suicidal behavior in young individuals: a systematic review. *Eur. Child Adolesc. Psychiatr*, 24(12), 1423-1446.
- Stehman, R., Testo, Z., Gershaw, R., y Kellogg, A. (2019). Burnout, Drop Out, Suicide: Physician Loss in Emergency Medicine. *West J Emerg Med*, 20(3), 485-494. doi:10.5811/westjem.2019.4.40970
- Stevens, S., Mars, A., Shepherd, S., y Shapira, I. (2016). Burnout and risk of Type 2 diabetes: A prospective study of apparently healthy employed persons. *Psychosomatic Medicine*, 68, 863-869.
- Talih, F., Warakian, R., y Ajaltouni, J. (2016). Correlates of Depression and Burnout Among Residents in a Lebanese Academic Medical Center: a Cross-Sectional Study. *Acad Psychiatry*, 40, 38-45. doi:10.1007/s40596-015-0400-3
- Van Orden, K., Witte, T., Cukrowicz, K., Braithwaite, S., Selby, E., y Joiner, T. (2010). The interpersonal theory of suicide. *Psychol Review*, 117(2), 575-600. doi:10.1037/a0018697
- Vander Elst, T. (2016). Job demands-resources predicting burnout and work engagement among Belgian home health care nurses: A cross-sectional study. *Nurs Outlook*, 64(6), 542-56. doi:10.1016/j.outlook.2016.06.004.

*Educación emocional para el  
desarrollo de nuevos liderazgos  
socio-comunitarios*

**Adela Sáenz Cavia**

## Capítulo 5

### Educación emocional para el desarrollo de nuevos liderazgos socio-comunitarios

**Adela Sáenz Cavia**  
adela.cavia@gmail.com  
adelacavia@uca.edu.ar

Red Internacional de Educación emocional y bienestar Universidad Católica Argentina

#### Resumen

El programa instrumentado, basado en el modelo de educación emocional, busca desarrollar las competencias emocionales y sociales y la capacidad de resiliencia entre los referentes y educadores sociales de espacios socio comunitarios ubicados en zonas vulnerables de Argentina, dándoles un marco de contención y herramientas que puedan ser llevadas a los espacios educativos donde transitan parte de su vida los niñas, niños y adolescentes de estos barrios. Según datos del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) de la Universidad Católica Argentina, y en función de la definición de la pobreza que se adopte (monetaria o por privaciones en el ejercicio de derechos) se estima que entre un 47% y 60% de la infancia entre 0 y 17 años vive en situación de pobreza o indigencia y residen en asentamientos o villas<sup>1</sup>. Asimismo, el mismo centro de investigaciones (ODSA) también ha estudiado las asimetrías sociales en relación a los recursos emocionales, afectivos y cognitivos de las personas que viven en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, notando que si bien los fenómenos que remiten al bienestar subjetivo y al bienestar económico-material se vinculan aunque no necesariamente se explican ni determinan mutuamente, ser pobre por ingresos o indigente incrementa de manera notoria las posibilidades de padecer malestar psicológico, experimentar poca satisfacción con la vida entre otras variables. Es en este marco y basado en modelos que proponen impulsar la prevención y el despliegue de potencialidades implementamos este programa que generó valiosa evidencia y nos alienta a seguir desarrollando implementaciones en terreno.

**Palabras clave:** educación emocional; resiliencia; vulnerabilidad social; nuevos liderazgos.

<sup>1</sup> Villa, Villa miseria o villa de emergencia es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias, la falta de servicios básicos, la falta de presencia estatal y por todo ello, una fuerte exclusión social de quienes allí viven.

## Abstract

The program implemented, based on the emotional education model, seeks to develop social and emotional competencies and the capacity of resilience among the social references and educators of social community spaces located in vulnerable areas of Argentina, giving them a framework of containment and tools that can be taken to the educational spaces where the children and adolescents of these neighborhoods go through part of their lives. According to data from the Observatorio de la Deuda Social Argentina (Observatory of the Argentine Social Debt) of the Universidad Católica Argentina, and depending on the definition of poverty adopted (monetary or by deprivation in the exercise of rights), it is estimated that between 47% and 60% of children between 0 and 17 years of age live in poverty or indigence and reside in settlements or slums. Likewise, the same research center (ODSA) has also studied the social asymmetries in relation to the emotional, affective and cognitive resources of the people who live in a situation of poverty and/or social vulnerability, noting that although the phenomena that refer to the subjective well-being and the economic-material well-being are linked, although they are not necessarily mutually explained or determined, being poor by income or indigent increases in a notorious way the possibilities of suffering psychological discomfort, experiencing little satisfaction with life among other variables. It is within this framework and based on models that propose to promote prevention and the unfolding of potentialities that we implemented this program, which generated valuable evidence and encouraged us to continue developing implementations in the field.

**Key words:** social and emotional learning, resilience, social vulnerability, new leaderships

## Introducción

### Contexto

Este programa piloto de Educación emocional está enfocado en trabajar con referentes y educadores sociales que lideran centros comunitarios dedicados a la educación no formal de niños, niñas y adolescentes que viven en zonas de vulnerabilidad social.

## **Algunos datos sobre el contexto**

Según datos del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) de la Universidad Católica Argentina, y en función de la definición de la pobreza que se adopte (monetaria o por privaciones en el ejercicio de derechos) se estima que entre un 47% y 60% de la infancia entre 0 y 17 años de Argentina vive en situación de pobreza o indigencia por ingresos monetarios y residen en asentamientos o villas<sup>2</sup>, lo que significa que casi la mitad de la infancia pertenece a hogares que no logran reunir los ingresos necesarios para adquirir una canasta básica de bienes y servicios.

Según datos de Unicef (2019) –que establece el dato de pobreza en 48% de la población–, 20 % de la misma está bajo privaciones “severas”, como vivir en una zona inundable y cerca de un basural o no haber ido nunca a la escuela entre los 7 y los 17 años.

La pobreza es más que la escasez o insuficiencia de ingresos económicos. En este documento utilizamos el concepto de pobreza que incluye la privación en el ejercicio de al menos uno de los siguientes derechos Constitucionales: educación, protección social, vivienda adecuada, saneamiento básico, acceso al agua y un hábitat seguro.

Además, las investigaciones mencionadas muestran cómo la educación y el empleo informal influyen en la pobreza. Así, la pobreza extrema es más alta en aquellos hogares donde el jefe o jefa tienen bajos niveles educativos y empleos informales, o se encuentra desempleado. En particular, la pobreza infantil es mucho más elevada en los hogares monoparentales que cuentan con una única proveedora de ingresos que, además, debe asumir las tareas domésticas y de cuidado.

Igualmente, y en función de los datos de las investigaciones mencionadas y con otros datos oficiales, si bien los niveles de pobreza son muy altos, se observa una caída de todos los indicadores monetarios y no monetarios entre 2006 y 2018. En estos años se han logrado progresos sustantivos hacia el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia por medio de diversas reformas legislativas —como la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes— y la puesta en marcha de políticas nacionales para la erradicación de la pobreza de alto alcance territorial y amplia cobertura

---

<sup>2</sup> Villa, Villa miseria o villa de emergencia es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias, la falta de servicios básicos, la falta de presencia estatal y por todo ello, una fuerte exclusión social de quienes allí viven.

poblacional como la “Asignación Universal por Hijo”<sup>3</sup>, que llega a más 3.9 millones de niños, niñas y adolescentes y otros programas sectoriales a nivel nacional y provinciales.

Pero la “deuda social” tiene implicancias muy fuertes en otros ámbitos. El Observatorio de la Deuda Social de la UCA ya mencionado, también ha estudiado las asimetrías sociales en relación a los recursos emocionales, afectivos y cognitivos de las personas que viven en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, notando que si bien los fenómenos que remiten al bienestar subjetivo y al bienestar económico-material se vinculan aunque no necesariamente se explican ni determinan mutuamente, ser pobre por ingresos o indigente incrementa de manera notoria las posibilidades de padecer malestar psicológico, experimentar poca satisfacción con la vida entre otras variables.

Como dice Agustín Salvia, director de Investigación del Observatorio de la Deuda Social Argentina mencionado “Ser indigente o pobre tiene un alto costo psicológico. La infelicidad y el malestar psicológico prácticamente se duplican entre los indigentes y los pobres cuando se los compara con el de la población de 18 años o más considerada ‘no pobre’”, en lo que Salvia llama “los aspectos invisibles de la pobreza” (2018).

Los indicadores invisibles de la pobreza infantil arrojan cifras aún más desoladoras: a casi la mitad de los niños más vulnerables (48%) jamás le contaron un cuento, casi un tercio (29%) comparte cama o colchón, más de la mitad (55%) no tiene libros infantiles en casa y al 30% de chicos entre 1 y 12 años no le celebraron su último cumpleaños.

En este contexto, estudios presentados por Busso et al (2017) aseguran que contribuir a que las personas, especialmente niños y jóvenes, desarrollen sus competencias emocionales y sociales ayuda a prevenir conductas conflictivas, mejora la empleabilidad y promueve la inversión adecuada en habilidades cognitivas y académicas. Incluso se ha demostrado que los rasgos de la personalidad, que fueron reconocidos por mucho tiempo como estables, realmente son maleables a lo largo de los primeros años de la adultez.

Es por eso que diseñamos este programa de educación de habilidades emocionales y sociales y para el desarrollo de la resiliencia que se aplicó, inicialmente en un grupo de referentes y educadores sociales de diferentes espacios comunitarios de educación no formal de zonas

---

3 Una política pública en forma de subsidio a niños y adolescentes que obliga a la escolaridad.

vulnerables de Córdoba capital y del Gran Córdoba, en Santiago del Estero y en varias zonas del Conurbano bonaerense, de la mano de organizaciones de la sociedad civil y de la iglesia y en algunos casos con apoyo de diferentes organismos públicos.

### **Espacios Comunitarios**

Cómo adelantamos, el programa se lleva a cabo en espacios de Organizaciones Sociales de base Comunitaria, que son centros de educación no formal liderados por algún referente social, generalmente de la misma villa o barrio, centros que, en muchos casos, nacieron como comedores comunitarios y que actualmente realizan actividades de contención social muy diversa, amplia y diferenciadora que incluye, entre otras cosas apoyo escolar, actividades artísticas, recreativas, deportes, propuestas de educación no formal a contra-turno de la escuela, terminalidad educativa (primaria y secundaria), alfabetización de adultos, talleres de oficios, emprendimientos productivos y diferentes dispositivos para trabajar con chicos que cayeron en la adicción. Pero sobre todo son espacios que trabajan desde la potencialidad de las personas, contribuyendo al desarrollo de las capacidades, la generación de vínculos y la construcción de valores comunitarios para niños, niñas y adolescentes de los barrios.

Un rasgo distintivo de las organizaciones comunitarias es que tienen un modelo de abordaje integral (biosicosocial e incluso espiritual) de los niños, niñas, adolescentes y adultos que asisten, buscando la necesaria recuperación de derechos, generando espacios de encuentro donde hay tiempo, escucha, dedicación, códigos, afecto, cuidado y un clima familiar. En gran medida realizan un abordaje que busca trabajar para transformar la vida de los niños y jóvenes y ayudarlos a encarar un “proyecto de vida”.

### **Marco teórico**

Dado que lo que nos interesa profundizar en este programa es la posibilidad de desarrollar o desplegar las habilidades denominadas emocionales y sociales y la resiliencia social comunitaria, lo hemos hecho siguiendo los lineamientos teóricos del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona, en el que me he formado y en las publicaciones del Dr. Rafael Bisquerra, para quien la educación emocional, es un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” Bisquerra (2009).

Muchos autores han propuesto, a lo largo de los años, diferentes modelos de abordaje en relación al tema, tales es el caso del SEL (Social and Emotional Learning - Brackett, Elbertson y Rivas), uno de los programas pioneros y de los más reconocidos en ámbitos educativos, que surge en los Estados Unidos y ha sido muy considerado en la Argentina para el desarrollo de varios de los programas actualmente en vigencia en escuelas (2015). Sin embargo, a los efectos de este trabajo, utilizaremos la denominación de educación emocional.

En todos los casos, igualmente, la Educación Emocional se presenta como una forma de prevención primaria que nos permite adquirir competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (ansiedad, estrés, depresión, impulsividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Por ello y dado los espacios de alta vulnerabilidad en la que se viven las personas participantes de este programa, parece valioso y oportuno trabajar en ellas Bisquerra (2009).

Se entiende como competencias emocionales al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2000, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007) y siguiendo el modelo del GROP ya mencionado, las competencias se estructuran en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, cada una de ellas integrada a su vez por varias microcompetencias –que no detallaremos en este marco teórico–. Para el desarrollo del programa de aplicación hemos tomado estas competencias y microcompetencias adaptando la configuración en manera de lograr un impacto mayor en el público al que va dirigido el programa.

### ***Sobre la resiliencia***

Considerando que este programa será aplicado en espacios de vulnerabilidad social hemos incluido, haciendo especial énfasis, el concepto de resiliencia. La palabra resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver de un salto, resaltar, rebotar, resurgir.

Es un término de la física, que refiere a la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas

externas y su capacidad de resistencia al choque (Muñoz Garrido y De Pedro, 2005), y que fue adaptada por las ciencias sociales y la psicología para describir esa capacidad de salir adelante desde la adversidad.

Es lo que Forés define como “la metáfora de las posibilidades”. “es una metáfora generativa que construye futuros posibles sobre la esperanza humana y la consecución de la felicidad ante los sufrimientos, los traumas y el dolor padecido. Es un concepto que tiene un gran poder de inspiración” (Forés y Grané, 2012, p.23).

Se ha de entender la resiliencia como un proceso. No es un estado definido y estable, es un camino de crecimiento.

Es importante resaltar que el origen de la resiliencia no es nunca puramente intrínseco. Como asegura Michael Rutter (1993), la resiliencia nunca es absoluta, es variable en el tiempo y siempre de origen simultáneamente intrínseco y epigenético. (Cyrulink, 2003).

Los autores arriba citados comparten esta visión de que la resiliencia es el resultado de un equilibrio entre diferentes factores: factores protectores, factores de riesgo y personalidad del ser humano. Y además debe entenderse desde el entorno físico y social, la etapa evolutiva y la cultura del individuo. Como metaforiza Cyrulnik (2003), la resiliencia se construye en la relación con el otro, mediante una labor de punto que, al tejer el vínculo, teje la resiliencia.

Además, la resiliencia es un proceso que involucra muchas otras competencias emocionales y sociales. No es un estado definido y estable, es un camino de crecimiento que se construye en la relación con el otro y por eso hay enorme consenso respecto a que la podemos desarrollar.

### ***Educación emocional y Resiliencia en ámbitos de riesgo social***

Numerosos estudios muestran la relación existente entre el vínculo materno / paterno con el nivel de seguridad emocional y apego de niños y niñas, que se verá reflejado en su adolescencia y en su vida adulta futura. Incluso, estudios recientes, muestran que el vínculo y la calidez que los niños reciben de parte de la figura maternante es fundamental como estrategia de prevención y desarrollo.

En los espacios de cuidado social en los que se llevó a cabo este programa de intervención, especialmente centros comunitarios de educación no formal, se genera un vínculo muy estrecho entre los coordinadores y educadores sociales y las niñas, niños y adolescentes que asisten, generándose un rol de tutoría clave para su desarrollo socio-emocional.

En este contexto, estudios presentados por Busso et al (2017) aseguran que contribuir a que las personas, especialmente niños y jóvenes, desarrollen sus competencias emocionales y sociales ayuda a prevenir conductas conflictivas, mejora la empleabilidad y promueve la inversión adecuada en habilidades cognitivas y académicas.

El desarrollo de competencias emocionales favorece entre otros aspectos: la adaptación social y las relaciones interpersonales, los procesos de aprendizaje, afrontamiento de los desafíos de la vida, la resolución de problemas, entre otros y se ha mostrado, además, que contribuye como forma de prevención primaria aplicada a múltiples situaciones: violencia, abuso de alcohol y consumo de drogas, estrés, ansiedad y depresión. Esto contribuye a minimizar la vulnerabilidad de las personas a determinadas situaciones como impulsividad, agresividad, ansiedad, estrés o depresión (Bisquerra, 2014; 2015).

El objetivo de los referentes, coordinadores de espacios y educadores sociales es, entre otras cosas, velar por el desarrollo personal y el bienestar de los niños, niñas, adolescentes y adultos a su cargo. En este contexto, el desarrollo de las competencias emocionales de estas personas toma un papel muy importante.

Además, también se ha observado que, cuanto más competente emocionalmente sea un educador social, mayor será su bienestar y dispondrá de más recursos que facilitarán el objetivo de su tarea. En mi amplia experiencia en espacios de alta vulnerabilidad social, en los cuales la calidad de vida psicológica es compleja, he registrado la necesidad de contar con herramientas para que educadores sociales y otros referentes puedan desarrollar una buena contención emocional, trabajando desde el apego, el cariño y la validación, transfiriendo un modelo psicológico que le permita a los niñas, niños y adolescentes un repertorio basado en identificar y desarrollar sus recursos y potencialidades.

Asimismo, la Organización Panamericana de la Salud, en su documento sobre el Estado del Arte de la Resiliencia, y en relación a ámbitos de vulnerabilidad social, propone un enfoque

que, más que centrarse en los circuitos que mantienen la situación de la pobreza, se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Numerosos estudios recientes, proponen impulsar un modelo centrado en la prevención y basado en las potencialidades y en los recursos que la persona posee, en el respeto y la aceptación incondicional del otro (no de su comportamiento) y no en el tradicional de los riesgos y aspectos negativos que había primado durante años (Manciaux et al, 2003).

Una actitud sustentada en este modelo, permite reconocer en las personas, sean éstas niños, niñas, adolescentes o adultos, la capacidad de ayudarse a sí mismos, apalancados en las fortalezas y oportunidades, ayudándolos a descubrir sus cualidades y potenciarlas para conseguir su realización personal, activando en ellos su capacidad de resiliencia.

Es salir de los “modelos de déficits” basados en palabras como pérdida, conflicto, necesidades, daños, problemas, deprivaciones, límites, carencias, traumas, exclusión y pasar a los modelos apreciativos, que, por el contrario, hacen hincapié en las potencialidades, los recursos, el desarrollo humano, los aspectos positivos, las fortalezas, las cosas buenas que nos pasan, las posibilidades (Forés y Grané, 2012).

Y es en esta mirada apreciativa, que busca valorar y reconocer lo mejor de cada persona, en que se sustente el modelo de prevención y promoción con el que hemos trabajado.

### ***Programa Educación emocional y para el desarrollo de la Resiliencia***

Siguiendo el marco teórico compartido más arriba, se diseñó un programa, denominado “Cuidar a los que cuidan” que busca el fortalecimiento integral de los equipos de trabajo de los centros comunitarios (especialmente referentes y educadores populares), potenciando sus competencias emocionales y sociales y acompañando a quienes acompañan. El programa se llevó a cabo en 8 módulos (totalizando 20 horas curso) e incluyó las siguientes competencias:

- Taller 1: Las bases de la Educación emocional. Conceptualización teórica y fundamentación. Conciencia emocional.
- Taller 2: Aceptación profunda de la persona – Autoconocimiento y conciencia emocional.

- Taller 3: Autoestima, creencias, automotivación, empoderamiento y actitud positiva.
- Taller 4: Regulación emocional: integración y gestión de lo que pienso, siento y hago
- Taller 5: Gestión emocional aplicada a lo grupal: gestión del conflicto
- Taller 6: Desarrollo de competencias sociales para mejorar los vínculos y relaciones: escucha y empatía.
- Taller 7: Liderazgo, Autoridad y Trabajo en equipo.
- Bloque 8: Resiliencia, Propósito personal y sentido a la vida, enfocado en apreciar plenamente nuestra existencia.

La propuesta se llevó a cabo con un enfoque teórico vivencial, que incluyó una compartida teórica de información sobre emociones, y cada una de las competencias emocionales y sociales y resiliencia, implementando luego actividades experienciales para trabajar cada una de las habilidades definidas. Los talleres se llevaron a cabo con referentes y educadores de más de 30 centros comunitarios (de educación no formal), incorporaron diferentes elementos creativos y didácticos, tales como meditaciones y técnicas de relajación, dinámicas grupales, visualizaciones, actividades artísticas, corporales y de movimiento, juegos, música, escucha e intercambio, expresión emocional y reflexiones grupales compartidas.

### ***Conclusiones y aprendizajes generales***

Desarrollar y llevar adelante este programa de intervención representó una aventura preciosa de crecimiento y aprendizaje, de los participantes individualmente, de todos ellos como red social-comunitaria y muy especialmente mío, como facilitadora de los encuentros.

El hecho de plantearlo en términos de un proceso en bloques, contribuyó enormemente a desarrollar la confianza del grupo, dado que las temáticas son muy sensibles y no siempre estamos en disposición de compartir lo que sentimos, más aún cuando refieren a historias de vida difíciles y en las que se trabajan situaciones anímicas y emocionales complejas. En ese sentido fue muy valioso ver como los participantes trabajaron su propio autoconocimiento y conciencia emocional, desarrollando su autoestima, y como el trabajo en la gestión de sus emociones y de las del grupo contribuyó con una mejora en la calidad de los vínculos y una asignación de sentido de la tarea mucho más clara y consciente.

Una de las evidencias que se registraron fue que la educación emocional comunitaria y el enfoque de la resiliencia tiene mucha relación con el estilo de abordaje y el espíritu de trabajo de los centros comunitarios, ya que contribuye al desarrollo humano integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional e incluso espiritual), por lo que los participantes, cuyo objetivo como educadores populares es, entre otras cosas, velar por el desarrollo personal y el bienestar de los niños a su cargo, aseguraron que las competencias emocionales y sociales toman un papel muy relevante. Además, pudieron confirmar por ellos mismos que, cuanto más competente emocionalmente sea un educador social, mayor será su bienestar y dispondrá de más recursos que facilitarán el objetivo de su tarea y especialmente en su rol de “modelaje”.

Por último, sabemos de la relación que hay entre las emociones y el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que este programa permitirá a los educadores contar con más herramientas para generar un mejor clima educativo en los espacios comunitarios, clima que se verá reforzado por una interacción entre ellos mucho más asertiva y propositiva.

Algo que representó un desafío fue la adaptación de los materiales y la información de la que disponía a un contexto diferente (con muchas menos comodidades y prácticamente ninguna infraestructura). En ese sentido, la idea de trabajar sobre un programa básicamente experiencial fue un acierto, dado que cuando los referentes y educadores participantes atravesaron ellos con su experiencia personal por las competencias que buscábamos desarrollar, pudieron observar el impacto de la herramienta en sí mismos.

Como conclusión, un programa diseñado para fomentar el desarrollo emocional y de la resiliencia debe, como ya comentamos, estar dirigido al refuerzo de los factores protectores. En ese sentido fue emocionante ver como en el proceso los mismos educadores asumieron la importancia de enfocarse en las potencias por sobre las deficiencias y en cómo aplicar este enfoque en sus espacios.

En relación a otros aprendizajes más generales que podrían ser de utilidad para la aplicación de intervenciones en espacios de alta vulnerabilidad social, merecen la pena destacar la importancia de poner en valor el sólo hecho de la presencia, del “estar allí”, del acompañar más allá de las circunstancias, ejerciendo lo que Gomes da Costa llamó la “pedagogía de la presencia” (2004). Considerar a las personas desde un profundo respeto por su humanidad y su

historia, partiendo de su originalidad individual, sus raíces y su propio recorrido vital, es decir desde su marco de referencia. Trabajar desde el afecto, el cariño y la aceptación incondicional, generando espacios donde puedan potenciar, desplegar y desarrollar sus capacidades. Tener como norte la generación del vínculo con quienes participan del programa, en la certeza de que lo que sana, genera autoestima, autovaloración y aceptación del sí mismo, es el vínculo. Y por último la importancia de abordar los proyectos de intervención socio-comunitaria desde la humildad y con una alta concepción ética.

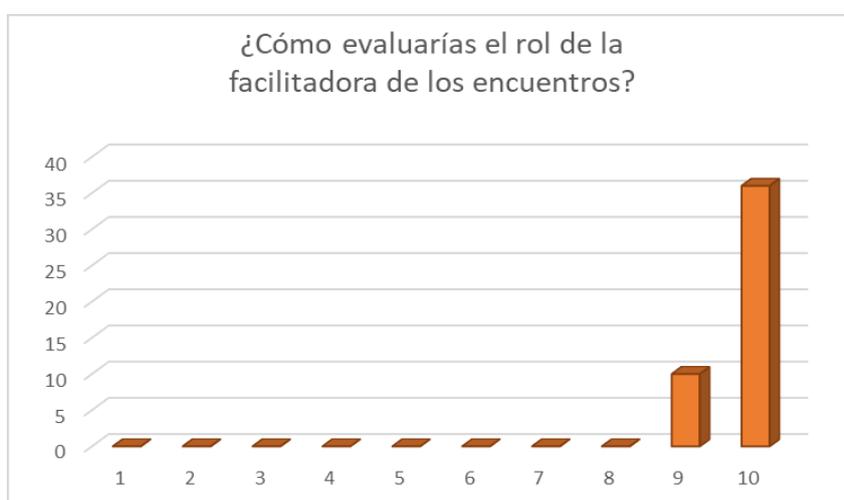
## Resultados

### **Conclusiones y aprendizajes sobre el programa aplicado**

En cuanto al programa diseñado y aplicado que se desarrolla en este trabajo, la primera conclusión es que los referentes y educadores sociales que participaron coincidieron, en su totalidad, en valorar la importancia de desarrollar sus propias habilidades emocionales y sociales y su capacidad de resiliencia como una herramienta fundamental no sólo para llevar a cabo mejor su tarea educadora, sino para su propio desarrollo personal, y así lo acreditan los comentarios y las devoluciones realizadas en las encuestas de evaluación y los comentarios realizados durante el cierre de la actividad.

La evaluación de la actividad se hizo, a través de una encuesta anónima de cada una de los bloques de trabajo y en una devolución cualitativa verbal en el cierre del programa. Abajo se comparten algunos de los indicadores ponderados evaluados de todos los talleres, que como se verá son altamente positivas. La evaluación era una escala de valoración del 1 al 10.





En cuanto al análisis cualitativo del programa, algunas de ideas que sobrasalieron fueron que contar un programa de este tipo con encuentros periódicos ayuda mucho a la reflexión y el crecimiento del grupo / equipo y les permitió conocerse desde otro lugar, crecer mucho como personas y como comunidad, mejorar sus vínculos y respetarse más, así como desarrollar su autoestima y sus recursos emocionales para enfrentar el día el día. Algunas de las frases rescatadas que resumen el valor que le dieron al proceso son: "Sentarse juntos y compartir para conocernos mejor y poder resolver las cosas que van pasando sin que lleguen a un límite"; "La gratitud entre nosotros y el compañerismo para poder ir llevando los días: que cuando uno no está tan bien otros lo acompañen y lo puedan sostener, para que luego sea sostén de los demás cuando esté mejor"; "Aprender de lo que salió bien y celebrarlo... darnos tiempo también para la celebración de nuestros logros"; "Estos encuentros nos ayudan a no perder el entusiasmo de seguir todos los días"; "En estos encuentros uno se reconoce en el otro... y notamos que somos muchos los que pensamos que vale la pena esto que hacemos y que no estamos solos"; "Aprendimos

de la importancia del trabajo en redes que nos ayuda a darnos fuerza...Y también aprendimos que TODOS nos merecemos esta contención y estimulación”; “En los talleres hablamos de la importancia de gestionar lo que vamos sintiendo: permitirnos estar enojados o tristes por lo que pasa... el punto que qué hacemos con esa tristeza o ese enojo: ¡¡nosotros seguimos trabajando para sacar a los chicos adelante!!”; “Conocer nuestra intimidad y conectarse con nuestra debilidad y reconocerla, hablar de lo que nos frustra y de que podemos hacer para gestionar esa frustración”. Y por último, el tema de los límites en su rol como referentes y educadores Populares: “Hablamos, sobre todo de los límites que como educadores y referentes nos tenemos que poner a nosotros mismos, porque si no el límite te lo pone la realidad. El límite de la realidad es muy doloroso... acá aprendí que estaba bueno pensar en yo ponerme el límite antes de que me lo ponga la realidad... y así estar más fortalecido para enfrentar lo que viene, enfocándose en lo que hemos ido logrando y no sólo frustrado por lo que no logramos”.

En el rescate cualitativo también se percibió muy claramente la relación tan fuerte que hay entre el enfoque educativo de la educación popular y la educación emocional comunitaria: “El educador popular educa desde los valores, el respeto por el otro, la escucha profunda, la confianza en la potencialidad de los chicos, el entusiasmo por la tarea y con un amor y una dedicación no tan común en la educación tradicional”.

## Referencias

- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripani, J. (2017). *Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. BID – Banco Interamericano de Desarrollo [en línea]. [https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender\\_mejor\\_%20Políticas\\_publicas\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Políticas_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y) [Consultado el 12 de septiembre de 2017].
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2004). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. (6ª edición). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. (pp. 223-250). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Graó
- Bisquerra, R. (2016). *Entrenando la resiliencia* [en línea]. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/blog/263-entrenando-resiliencia.html> [Consultado el 20 de noviembre de 2016]
- Brackett, M. A., Rivers, S., Reyes, M., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224.
- Cyrułnik, B. (2010). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, S., Guenard, T., Vanistendael, S. y Manciaux, M. (2008). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Gedisa.
- Del Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social. *Revista Ibero-americana de Educación*, 70, 2, 79-94
- Elbertson, N; Brackett, M. Weissberg, R. (2008). *School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives*. [en línea] [https://www.researchgate.net/publication/226611736\\_School-Based\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Learning\\_SEL\\_Programming\\_Current\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/226611736_School-Based_Social_and_Emotional_Learning_SEL_Programming_Current_Perspectives) [Consultado el 11 de julio de 2017]
- Forés, A y Grané, J. (2012). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma.
- Gomes da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la Presencia*. Losada.
- Grotberg, E. (2017). *Mi espacio resiliente*. [en línea] <https://miespacioresiliente.wordpress.com/tag/edithgrotberg/> [Consultado el 12 de julio de 2017]
- Henderson, N. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires.

- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. [en línea] <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf> [Consultado el 20 de noviembre de 2016]
- Llobet, V. y Wegsman, S. (2004). El enfoque de Resiliencia en los Proyectos Sociales: Perspectivas y Desafíos. *Revista de Psicología*, 13, 1, 2004, 143-152 [en línea]. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26413111> [Consultado el 23 de agosto de 2017]
- Madariaga, J.M. (Coord). (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. Barcelona.
- Muñoz Garrido, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M.A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf> [Consultado el 20 de noviembre de 2016]
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) (2017). *Condiciones materiales de vida. Hábitat, pobreza y desigualdad en los hogares urbanos de la argentina (2010-2017)* [en línea]. <http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/barometro-de-la-deuda-social-argentina/informes-anuales-de-la-deuda-social-argentina> [Consultado el 5 de julio de 2019]
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) (2018). *Pobreza monetaria y vulnerabilidad de derechos EDSA Serie Agenda para la Equidad | Documento Estadístico Pobreza monetaria y vulnerabilidad de derechos Inequidades de las condiciones materiales de vida en los hogares de la Argentina urbana (2010-2018)* [en línea]. <http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/barometro-de-la-deuda-social-argentina/informes-anuales-de-la-deuda-social-argentina> [Consultado el 5 de julio de 2019]
- Pérez Escoda, N. y Bisquerra R. (2007). *Las competencias emocionales*. UNED Educación XXI. Facultad de Educación. 10, 61-82.
- Pérez-Escoda, N. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional proyectos innovadores y temáticas emergentes. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coord.), *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (10)3/1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16.1, 233-254.

- Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Thompson, R. A., y Raikes, H. A. (2007). The social and emotional foundations of school readiness. En D. F. Perry, R. K. Kaufmann, y J. Knitzer (Eds.), *Social and emotional health in early childhood: Building bridges between services and systems*. (pp. 13–35). Brookes
- UNICEF Argentina (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2017). *Para Cada Adolescente una Oportunidad. Posicionamiento sobre Adolescencia*. [en línea] <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Unicef-Adolescencia-WebFINAL.pdf> [Consultado el 15 de agosto de 2017]
- UNICEF Argentina (2019). *Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina*. [en línea] <https://www.unicef.org/argentina/media/4156/file/Pobreza%20monetaria%20y%20privaciones%20no%20monetarias%20en%20Argentina.pdf> [Consultado el 10 de julio de 2019]
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa
- Vanistendael, S. (2005). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. 2º Congreso Internacional de los Trastornos del Comportamiento en Niños y Adolescentes. [en línea] <https://www.obelen.es/upload/262D.pdf> [Consultado el 20 de junio de 2017]
- Vanistendael, S., Vilar, J. y Pont. E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Revista Educación Social*, 43, 93-103. [en línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3126444> [Consultado el 15 de agosto de 2017]
- Wolin, S. y Wolin, S., (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity Paperback*. Penguin Random House

*Una adecuada educación emocional,  
expresión segura de los afectos*

**Ana Roa García**

## Capítulo 6

### Una adecuada educación emocional, expresión segura de los afectos

**Ana Roa García**

ana-roa@telefonica.net

Roaeducación, plataforma Profesional-Divulgativa de Educación y Psicopedagogía

#### Resumen

El autoconcepto y la autoestima se configuran como elementos determinantes en la esfera personal y social de cada ser humano, donde los éxitos y los fracasos, la satisfacción de uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales llevan su impronta. Tener un autoconcepto y una autoestima positivos es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece claramente el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico. La Educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal (impregnada de factores emocionales). Las emociones influyen en el proceso educativo. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, ha cambiado. El tipo de sociedad predominante actualmente, con altos índices de estrés, desigualdades sociales, incertidumbres laborales... genera una gran vulnerabilidad emocional. Los elevados índices de fracaso y abandono, las dificultades de aprendizaje, los problemas de indisciplina y violencia escolar están relacionados con la inadaptación emocional.

**Palabras clave:** autoconcepto, autoestima, vinculación, singularidad, docente coach

## Abstract

Autoconcept and autoesteem are formed as determinant elements in the personal and social sphere of every human being, where the successes and the failures, the satisfaction of one itself, the psychic well-being and the set of social relations take his stamp. Having a positive autoconcept and a positive autoesteem is fundamental for the personal, professional and social life. The autoconcept favors clearly the sense of the own identity, constitutes a frame of reference to understand the external reality and the own experiences, influences the performance, determines the expectations and the motivation and contributes to the health and psychic balance. Education is a process characterized by interpersonal relationship (impregnated with emotional factors). Emotions influence the educational process. The traditional role of the teacher, focused on the transmission of knowledge, has changed. Today's prevailing type of society, with high levels of stress, social inequalities, and job uncertainties ... generates great emotional vulnerability. High failure and dropout rates, learning difficulties, indiscipline problems and school violence are related to emotional maladjustment.

**Key words:** autoconcept, autoesteem, entail, singularity, teaching trainer

## Introducción

### **¿Qué es realmente la autoestima?, ¿qué es realmente el autoconcepto?**

Proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

Es bastante frecuente confundir la autoestima con el autoconcepto y utilizar ambos como términos sinónimos. Aunque los dos conceptos están relacionados, no son equivalentes. En el autoconcepto prima la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalece la valorativa y afectiva.; así, en las últimas décadas los psicólogos, los psicopedagogos, los educadores y los trabajadores sociales en general se han interesado especialmente por los términos autoconcepto, autoestima y la medida en que estos conceptos están relacionados con el proceso educativo y más específicamente en lo que se ha denominado "educación afectiva". Si es importante conocer la estima de una persona cuando ésta es adulta, aún lo es más descubrir cómo es esa imagen

cuando se está formando. La estima que un individuo siente hacia su persona es importante para su desarrollo vital, para su salud psicológica, su actitud ante sí mismo y ante los demás. El concepto de sí mismo influye en la forma de apreciar los sucesos, los objetos y las personas del entorno. El autoconcepto participa considerablemente en la conducta y en las vivencias del individuo. La persona va desarrollando su autoconcepto, va creando su propia auto-imagen, el autoconcepto no es innato.

Cuando hablamos de autoestima, no estamos refiriendo a una actitud hacia uno mismo. Significa aceptar ciertas características determinadas tanto antropológicas como psicológicas, respetando otros modelos. Si la contemplamos como una actitud, nos referimos a la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Se trata así de la disposición permanente para enfrentarnos con nosotros mismos y el sistema fundamental por el cual nosotros ordenamos nuestras experiencias. La autoestima conforma nuestra personalidad, la sustenta y le otorga un sentido. Se genera como resultado de la historia de cada persona, no es innata; es el resultado de una larga secuencia de acciones y sentimientos que se van sucediendo en el transcurso de nuestros días.

La autoestima tiene una naturaleza dinámica, puede crecer, arraigarse más íntimamente, conectarse a otras actitudes nuestras o, por el contrario, debilitarse y empobrecerse. Es una forma de ser y actuar que radica en los niveles más profundos de nuestras capacidades, pues resulta de la unión de muchos hábitos y aptitudes adquiridos. Se trata de la meta más alta del proceso educativo, pues es precursora y determinante de nuestro comportamiento y nos dispone para responder a los numerosos estímulos que recibimos

Atendiendo a Branden, “las personas que gozan de una alta autoestima están lejos de gustar siempre a los otros, aunque la calidad de sus relaciones sea claramente superior a la de personas de baja autoestima. Como son más independientes que la mayoría de la gente, son también más francas, más abiertas con respecto a sus pensamientos y sentimientos. Si están felices y entusiasmadas, no tienen miedo de mostrarlo. Si sufren, no se sienten obligadas a “disimular”. Si sostienen opiniones impopulares, las expresan de todos modos. Son saludablemente autoafirmativas”.

En la autoestima encontramos tres componentes interrelacionados de tal modo que una modificación en uno de ellos lleva consigo una alternación en los otros: cognitivo, afectivo y conductual.

**Componente cognitivo:** formado por el conjunto de conocimientos sobre uno mismo. Representación que cada uno se forma acerca de su propia persona, y que varía con la madurez psicológica y con la capacidad cognitiva del sujeto. Por tanto, indica ideas, opiniones, creencias, percepción y procesamiento de la información. El autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima y las restantes dimensiones caminan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, quien a su vez se hace acompañar por la autoimagen o representación mental que la persona tiene de sí misma en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras. Un autoconcepto repleto de autoimágenes ajustadas, ricas e intensas en el espacio y tiempo en que vivimos demostrará su máxima eficacia en nuestros comportamientos. La fuerza del autoconcepto se basa en nuestras creencias entendidas como convicciones, convencimientos propios; sin creencias sólidas no existirá un autoconcepto eficiente.

**Componente afectivo:** sentimiento de valor que nos atribuimos y grado en que nos aceptamos. Puede tener un matiz positivo o negativo según nuestra autoestima: “Hay muchas cosas de mí que me gustan” o “no hago nada bien, soy un inútil”. Lleva consigo la valoración de nosotros mismos, de lo que existe de positivo y de aquellas características negativas que poseemos. Implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es admiración ante la propia valía y constituye un juicio de valor ante nuestras cualidades personales. Este elemento es la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores que percibimos dentro de nosotros; es el corazón de la autoestima, es la valoración, el sentimiento, la admiración, el desprecio, el afecto, el gozo y el dolor en la parte más íntima de nosotros mismos.

**Componente conductual:** relacionado con tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un proceso de manera coherente. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás. Constituye el esfuerzo por alcanzar el respeto ante los demás y ante nosotros mismos.

En línea con lo indicado anteriormente, la palabra autoconcepto hace relación a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo, mientras que

el término autoestima indica los aspectos evaluativos y afectivos. No se trata de conceptos excluyentes, sino más bien al contrario, ya que, se implican y se complementan mutuamente. Un autoconcepto positivo conduce a una autoestima positiva y viceversa. El autoconcepto y la autoestima son el resultado de un largo proceso, marcado por un gran número de experiencias personales y sociales. Los éxitos y los fracasos, las valoraciones y comentarios de las personas que forman parte del entorno del niño y del adolescente, el ambiente humano en que crece, el estilo educativo de padres y profesores y los valores y modelos que la sociedad ofrece van poco a poco construyendo el autoconcepto y la autoestima de forma casi imperceptible. El autoconcepto es una realidad psíquica muy compleja y dentro de lo que es autoconcepto general se distinguen otros autoconceptos más concretos que se refieren a áreas específicas de la experiencia y que se relacionan a continuación:

- Autoconcepto físico: la percepción que uno tiene, tanto de su apariencia y presencia físicas como de sus habilidades y competencia para cualquier tipo de actividad física.
- Autoconcepto académico: el resultado de todo el conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y valoraciones académicas que el alumno tiene a lo largo de los años escolares.
- Autoconcepto social: consecuencia de las relaciones sociales, de su habilidad para solucionar problemas sociales, de la adaptación al medio y de la aceptación de los demás.
- Autoconcepto personal: incluye la percepción de la propia identidad y el sentido de responsabilidad, autocontrol y autonomía personales.
- Autoconcepto emocional: se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la seguridad y confianza en sus posibilidades.

## **Relevancia de la educación emocional**

**Función preventiva:** Intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Aplicando la educación emocional a situaciones tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia... minimizando la ocurrencia o vulnerabilidad de la persona a las mismas.

**Función de desarrollo:** Mejorar las posibilidades de desarrollo para tener una vida de mayor calidad, lo que implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía... como factores de desarrollo de bienestar personal y social.

La autoestima, el motor de nuestro comportamiento:

La autoestima (lo que una persona siente por sí misma), está relacionada con el conocimiento propio (lo que una persona piensa de sí misma). En un individuo puede detectarse su autoestima por lo que hace y cómo lo hace. Existen tres buenos motores que influyen en el comportamiento del individuo y suelen manifestarse simultáneamente:

- Actuar para obtener una mayor satisfacción y creerse mejor. En este caso, dicho individuo buscaría alabanzas eludiendo tareas en las que podría fallar y haciendo aquellas en las que está seguro.
- Actuar para confirmar la imagen que los demás, y él mismo, tienen de sí. Como por ejemplo, si una persona cree ser un buen futbolista, querrá jugar al fútbol siempre que encuentre la menor oportunidad. Si por el contrario cree que se le da mal la jardinería, arreglará mal ciertas cosas del jardín y dirá que es por azar cualquier mejoría que experimente en esta afición.
- Actuar para ser coherente con la imagen que tiene de sí, por mucho que cambien las circunstancias. Para el individuo es muy difícil cambiar algo de sí mismo que afecte a alguna de sus ideas básicas y posibilite un comportamiento diferente.

Características de los individuos con alta autoestima:

- Toma iniciativas.
- Afronta nuevos retos
- Valora sus éxitos.
- Sabe superar los fracasos, muestra tolerancia a la frustración.
- Muestra amplitud de emociones y sentimientos
- Desea mantener relaciones con los otros.
- Es capaz de asumir responsabilidades.
- Actúa con independencia y con decisión propia.

Características de los individuos con baja autoestima:

- Sin iniciativas, necesita la guía de los otros.
- Tiene miedo a los nuevos retos.
- Desprecia sus aptitudes.
- Tiene poca tolerancia a la frustración, se pone a la defensiva fácilmente.
- Tiene miedo a relacionarse, siente que no será aceptado.
- Tiene miedo a asumir responsabilidades.
- Muestra estrechez de emociones y sentimientos.
- Es dependiente de aquellas personas que considera superiores, se deja influir.

Siguiendo a Branden “Si puedo aceptar que soy quien soy, que siento lo que siento, que hice lo que hice, -si puedo aceptarlo, me guste o no-, puedo aceptarme a mí mismo. Puedo aceptar mis defectos, las dudas con respecto a mí mismo, mi baja autoestima. Y una vez que puedo aceptar todo esto, estoy del lado de la realidad, no contra ella. Tengo libre el camino para comenzar a fortalecer mi autoestima.”

Una autoestima sana implica una valoración objetiva y realista de nosotros mismos, aceptándonos tal como somos y desarrollando sentimientos positivos hacia nosotros mismos. Es preciso no olvidar dos cosas:

- Que la autoestima positiva no consiste en verse como una persona extraordinaria y maravillosa, con cualidades absolutamente excepcionales, a la que todo le va bien y a la que el éxito acompaña permanentemente. Lo que es verdaderamente importante es tener una percepción y valoración objetivas y positivas de uno mismo y aceptarse como es y con todo lo que es, con sus aspectos positivos y negativos, con sus luces y sombras, con sus logros y sus limitaciones...
- Que, en contra de la opinión generalizada, llegar a cambiar la autoestima negativa es una tarea difícil, que puede necesitar la intervención de algún especialista.

Posiblemente. el mejor camino para desarrollar una autoestima positiva es a través de

la creación de un clima de relaciones personales donde la persona experimente seguridad, respeto, aceptación y libertad para actuar; donde sienta la amistad y el apoyo de los demás y donde tenga unas metas a lograr claramente definidas y criterios de conducta objetivos, donde pueda tener experiencias nuevas y equivocarse sin temer consecuencias negativas y donde no tenga que autoprotgerse, distorsionando para ello la visión y valoración propia.

Los cuatro aspectos necesarios para el desarrollo de nuestra autoestima desde la infancia:

La autoestima es un sentimiento que surge de la satisfacción que experimentamos cuando somos niños y se han dado en nuestra vida ciertas condiciones pero, si existen ciertas carencias, no se desarrollan en totalidad los siguientes aspectos que constituyen el fundamento de nuestra autoestima:

- Vinculación: Consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás reconocen como importantes. Por ejemplo, formar parte del grupo de clase, pertenecer a una familia...
- Singularidad: Resultado del conocimiento y respeto que el niño siente por las cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades. Por ejemplo, saber que él es alguien especial para..., saber expresarse a su manera...
- Poder. Consecuencia de que el niño disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa. Por ejemplo, creer que normalmente puede hacer lo que planea, sentir que tiene a su cargo algunas responsabilidades importantes en su vida...
- Pautas de guía: Que reflejen la habilidad del niño para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales. Por ejemplo, saber qué personas pueden servir de modelo a su comportamiento, desarrollar su capacidad de distinguir lo bueno de lo malo...

Ninguno de estos cuatro aspectos es más importante que el resto. Los niños con autoestima positiva poseen buenos vínculos, se saben singulares, tienen modelos que les guían y sensación de poder manejar su vida.

Cómo mejorar el grado de vinculación en la familia:

- Dar oportunidades para que todos los componentes de la familia trabajen y jueguen juntos.
- Establecer reglas para toda la familia que mejoren el grado de vinculación.
- Dar oportunidades para que los componentes de la familia compartan con los demás sus asuntos personales.
- Clarificar los papeles de los componentes de la familia.
- Fomentar las soluciones positivas de los problemas que surjan entre los miembros de la familia.

Cómo mejorar el grado de singularidad dentro de la familia:

- La organización del espacio dentro de la casa puede influir positivamente sobre la singularidad.
- Estimular con premios el buen comportamiento.
- Tener en cuenta las habilidades, las dotes o los intereses especiales de cada niño cuando se distribuyan tareas o trabajos.

Cómo mejorar el grado de poder dentro de la familia y reducir su conflictividad:

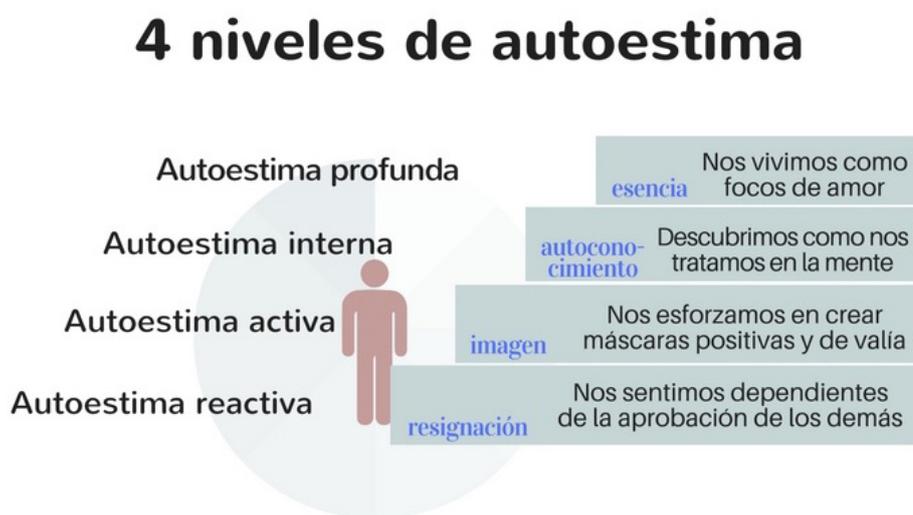
- Los padres no deben cambiar las reglas sin discusión o sin previo aviso.
- Los componentes de la familia deben participar en las decisiones importantes que les afectan.
- Es necesaria la existencia de algún sistema para resolver las quejas.
- Es necesario estimular a los hijos para que acepten retos más complicados mayores responsabilidades.
- Se deben distribuir los recursos de la familia entre sus distintos componentes de una manera equitativa.
- Los padres dejarán claramente definido que ellos son los responsables de los niños y cuáles son las decisiones que ellos pueden tomar solos.

Cómo mejorar los modelos y las pautas dentro de la familia:

- Comunicarse con claridad.
- Decir a los niños lo que se espera de ellos.
- Planificar las actividades diarias con organización.
- Mantener el orden en las tareas familiares.

**Figura 1.**

Los cuatro niveles de la autoestima



Fuente: <https://interserediciones.com/>

### Metodología

¿En qué aspectos debemos profundizar para alcanzar estas competencias?

¿Qué podemos potenciar en nuestros /as alumnos/as?

“El profesor-coach acompaña al alumno, para que, a través de la formulación de las preguntas adecuadas, pueda adquirir la conciencia necesaria para cuestionar sus creencias limitantes y posicionarse en un estado emocional positivo que le enfoque hacia su objetivo” (Sánchez Teruel, 2013).

a) Obtener más felicidad en las aulas.

La felicidad es la meta más ansiada del ser humano. Esta meta puede convertirse en un objetivo a alcanzar día a día, tanto por parte de alumnos como de profesores, convirtiendo la

enseñanza y el aprendizaje en procesos en los que, a la vez que se incorporan conocimientos, se disfruta y se aprende a ser feliz.

b) Mejorar el rendimiento académico y profesional de alumnos y profesores.

Este objetivo está íntimamente relacionado con el objetivo anterior, de hecho, podría considerarse una consecuencia directa del mismo, ya que algunos estudios, como, por ejemplo, el estudio realizado por el Instituto de Ciencias de la Felicidad de la Universidad Tecmilenio (2015) y la investigación realizada por la Universidad Carlos III (2009), demuestran que los estudiantes más felices tienen mejor rendimiento académico.

c) Transformar la sociedad a través de la transformación y mejora de la calidad del sistema educativo español.

Mediante una metodología didáctica novedosa basada en los principios del coaching, aplicable a la enseñanza de idiomas y extensible a otras materias.

d) Abordar la educación desde una perspectiva diferente a la actual.

El modelo educativo clásico, orientado casi exclusivamente a adquirir competencias curriculares, es un modelo directivo obsoleto. La sociedad actual requiere un modelo nuevo, colaborativo, basado en procesos de aprender a aprender y en el desarrollo del talento y gestión de las emociones y no únicamente en las competencias curriculares ni en la memoria.

e) Contribuir en la formación de personas autónomas y preparadas para los desafíos del siglo XXI.

En la actualidad se necesitan personas capaces de desarrollarse en una sociedad compleja, con habilidades sociales, de comunicación, colaboración, creatividad, asertividad, resolución de conflictos, capaces de controlar su ira, gestionar la frustración y con capacidad para tomar decisiones de manera autónoma e independiente.

¿Es coherente que los jóvenes de 13 años sepan resolver ecuaciones sin saber detectar si su compañero o profesor están tristes o enfadados? El éxito de estas personas no va a depender tanto de su habilidad matemática sino de la forma en que aborden las distintas situaciones emocionales de la vida.

f) Proponer un rol nuevo y motivador para el profesor.

La figura del profesor debe de ser más importante que en la actualidad, pero no como un mero transmisor de información, sino como un referente, guía y ejemplo para los alumnos, como colaborador, como la persona encargada de proporcionar a los estudiantes distintas opciones y responsabilidades para su propio aprendizaje, que trabaja el error no como fracaso sino como una oportunidad para el aprendizaje, que está centrado en el alumno como verdadero protagonista del proceso de aprendizaje, y que deja de ser una persona aislada para integrarse en un equipo docente, que hace frente a las dificultades como equipo.

g) Potenciar la educación personalizada.

El coaching comulga con las teorías de Ken Robinson (2012) o Punset (2012), que afirman que es necesario que avancemos hacia un sistema de formación personalizada y flexible, centrada en las particularidades de cada alumno y no convierta la educación en una cadena de montaje.

Si todas las personas somos diferentes y tenemos distintas carencias y potencialidades, ¿por qué en los colegios se enseña a todas las personas de la misma manera? El coaching valora la peculiaridad de la persona. Reconoce que cada ser humano es diferente y debe de tratarse de forma particular.

h) Facilitar al docente nuevas herramientas de aprendizaje.

El coaching trae consigo nuevas herramientas de aprendizaje que pueden ser de gran utilidad en las aulas y que pueden servir al docente para ayudar a los alumnos a desarrollar nuevas habilidades y abordar enseñanzas previas desde perspectivas diferentes.

i) Fomentar la expansión del entorno educativo a otros ámbitos.

El contexto educativo debe abrirse al mundo y no centrarse únicamente en los colegios. Debe expandirse a nivel de la familia, amigos, vecinos, entidades sociales como ONG's, fundaciones, asociaciones e incluso a los medios de comunicación, ya que todos estos actores tienen una poderosa influencia sobre los alumnos. Los cambios que se han producido en el sistema educativo impulsan a los miembros del sistema educativo a buscar nuevas estrategias, métodos, técnicas y recursos para adaptarse a las necesidades de cada uno

de los alumnos, suponiendo un gran reto para el docente que se traduce en el manejo y búsqueda de altos niveles de competencia. El coaching en las aulas, tomando las palabras de Juan Fernando Bou (2007) trata la “formación del docente como asesor”. El educador debe adquirir el aprendizaje de técnicas y estrategias de desarrollo personal, el manejo de habilidades en la comunicación, facilitar la solución de conflictos y ser experto en el dominio emocional. Se convierte así en coach. El coaching en las aulas es una pieza clave para mejorar el autoconocimiento de los alumnos, consiste en ayudar a “aprender a aprender”. Esto será junto con el logro de objetivos, la clave del éxito.

En dicho contexto educativo a la hora de intervenir en el aula con los alumnos, es necesaria una formación en la que prima la capacidad de comunicación, de diálogo y de introspección para mirar en nuestro interior y poder dar respuesta a un abanico de preguntas, como:

¿Qué tipo de docente soy? ¿Cuál es mi rol? ¿Cuáles son mis puntos fuertes como docente?

El docente tiene que asesorar, inspirar y orientar para que el alumno busque sus propias respuestas y dejar que sea el protagonista de alcanzar sus propios objetivos.

En este caso, es el alumno quien adquiere el perfil de cliente, de coach, el que decide por dónde ir, siendo el único responsable de sus propias acciones.

El docente puede ser un coach ya que:

- Es un guía: no es quién lo sabe todo, sino quien ayuda al alumno/a a conocer y descubrir.
- Mantiene una escucha activa: escucha, atiende y aprende con sus alumnos/as.
- Es flexible: adaptándose a las necesidades de cada alumno/a, sus intereses y su estilo de aprendizaje.
- Constituye una ayuda: asesora y muestra el camino para mejorar el rendimiento.
- Cuestiona: para enseñar al alumno/a el desarrollo del espíritu crítico y de la creatividad, para el ejercicio de las inteligencias múltiples.

Los coach-docentes deben procurar que los alumnos se impliquen en este proceso.

El docente no basta con enseñar, sino que debe motivar al alumno. La motivación es el motor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, no debe su valor únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que además tiene que ser capaz de transmitir valores y actitudes positivas hacia la tarea educativa.

Las metas que se plantean los alumnos y que condicionan la forma de abordar las actividades educativas están relacionadas con:

- Las tareas. Cuando el alumno comprueba que está mejorando y aprendiendo, se siente gratificado y aumenta su autoconcepto.
- La valoración social. El reconocimiento social respecto a la actividad del alumno (aprobación de la familia, profesores y otras personas que son importantes para el alumno).
- La valoración de "sí mismo". Lo que impulsa al alumno es la obtención de alguna recompensa (quedar bien ante otras personas, tener éxito o evitar el fracaso).

El riesgo es atribuir este éxito o fracaso a causas externas, no sintiéndose responsables de las consecuencias.

El docente-coach es necesario que transmita automotivación y autoconfianza. En este sentido será fundamental:

- Manifestar a los alumnos que lo que hacen "lo hacen bien".
- Ayudarles a establecer sus propios objetivos y a elegir y asignar tareas. Deben ser ajustados a sus necesidades.
- Fijarnos más en el proceso que en el resultado. No nos interesa tanto las notas, como el dominio y el aprendizaje alcanzado.
- Crear un clima de confianza, abierto y positivo.

**Figura 2.**  
El docente como Coach



# El docente como coach

## 1. Guía

El docente ya no es aquel que traza el camino y ofrece todas las respuestas, sino que es un guía que ayuda al alumno a crear su propia ruta para llegar al destino.

## 2. Escucha activamente

El docente-coach escucha a sus alumnos y aprende de sus impresiones. Mejora continuamente gracias al feedback y no teme a los cambios.

## 3. Es flexible

La flexibilidad y la capacidad de adaptación son su mayor recurso. El coach como docente sabe adaptarse a cualquier contexto educativo y sacar el mayor partido de cada situación.

## 4. Apoya

El docente ya no se limita a impartir conocimientos, sino que trata de que sus alumnos se comprometan, tengan confianza en sí mismos y sean capaces de enfrentarse a cualquier problema. El docente-coach apoya a sus alumnos y está cerca de ellos cuando surge algún problema.

## 5. Pregunta

El docente ya no ordena o enuncia, pregunta. De esta manera es el propio alumno quien puede reflexionar y generar respuestas. El docente no enciende la vela, facilita el fósforo.



Fuente: <https://www.tekmaneducation.com/>

## Prácticas de Educación Emocional

### INVENTARIO DE SENTIMIENTOS Y FORMAS DE SER (ALTA O BAJA AUTOESTIMA, ¿CÓMO FOMENTARLA?)

En el siguiente inventario se analizarán todos los rasgos colocando un signo positivo o negativo (+ ó -) según parezca. Después, en la parte posterior, se elegirán dos rasgos de baja autoestima que en alguna ocasión hayan impedido enfrentarse adecuadamente a las situaciones de la vida cotidiana y se escribirán propuestas sobre cómo superarlos en los espacios que aparecen en la parte final del inventario. Por ejemplo, si se elige el tercer ítem, se podría escribir: "Sentirme incapaz de afrontar las dificultades se puede superar pidiendo ayuda a los amigos o a las personas que conozcan bien el problema".

### INVENTARIO DE SENTIMIENTOS Y FORMAS DE SER

- Te sientes con capacidad para hacer cosas útiles...
- Reconoces que puedes cometer errores y superarlos...
- Te sientes incapaz de afrontar las dificultades...
- Frente a las tareas difíciles, haces uso de todas tus capacidades para superarlas...
- Eres muy sensible y te duelen mucho las críticas...
- Evitas hacer las cosas por miedo al fracaso...
- Das más importancia a tus capacidades que a tus debilidades...
- Te avergüenzas de tus defectos y limitaciones...
- Siempre te fijas en lo negativo de las cosas...
- Te sientes a gusto con las cosas que realizas...
- Te cuesta mucho y te encuentras muy inseguro para tomar decisiones...
- No tienes miedo a expresar tus sentimientos...
- Te habría gustado parecerle a otra persona...
- -Te recuperas con facilidad de los errores y fracasos...
- Te sientes incómodo al expresar ideas que no son compartidas por los demás...
- Sientes con frecuencia que no sirves para nada y todo lo haces mal...
- Sientes que lo que haces es importante par tu familia...
- Sólo te sientes seguro de las cosas que haces si alguien te dice que está bien...
- No te preocupa que otro tenga las mismas o más capacidades que tú...
- Te sientes mal porque otros puedan hacer las cosas mejor...

SE PUEDE SUPERAR.....  
SE PUEDE SUPERAR.....

## **CUESTIONARIO DE HERIDAS A LA AUTOESTIMA**

En este cuestionario se tomará conciencia de cómo las expresiones verbales afectan a nuestra autoestima y de cómo se pueden expresar las quejas sin dañar a los demás. Por ejemplo: "Mejor que tú no conduzcas, porque con lo torpe que eres, seguro que no llegamos a la cita", otra forma de decir lo mismo sin herir: "Ahora no es el mejor momento para que conduzcas, pero en cuanto que regresemos de la cita, que ya no tenemos prisa, llevas el coche tú. Así podrás practicar tranquilamente."

### **CUESTIONARIO**

-Escribe una frase que te hayan dicho en algún momento de tu vida y que, por la forma de decírtelo, te haya sentado realmente mal (aunque el motivo fuera razonable):

.....  
.....  
.....

-Describe, de forma muy resumida, cuál era la situación en que te dijeron esta frase:

.....  
.....  
.....

-¿Cómo te sentiste cuando te dijeron esta frase?

.....  
.....  
.....

-Ahora escribe cómo esa persona podría haberte dicho lo mismo, pero sin herir tus sentimientos. Para ello, no olvides que tienes que ser sincero, decir cuál es el problema y qué podría hacer esa persona para solucionarlo.

.....  
.....  
.....

## ME DESCRIBO EN POSITIVO...

¡Hola! Me llamo Ana y os voy a hablar un poquito de mí, y especialmente de aquellas cosas que más me gustan de mí misma en las diferentes áreas de mi persona (hablaré siempre en positivo). Voy a empezar por lo que todos veis:

Me gustan mis ojos, os los enseño abriéndolos un poquito más, porque son **EXPRESIVOS**, transmiten alegría a mis niños en clase y también calma cuando la necesitan, esas son sus ventajas". También de mi aspecto físico "me gustan mis labios porque son gruesos y dejan besos grandes, esas son sus ventajas. (Mi físico, mi cuerpo)

Me gusta la capacidad que tengo para aprender las ideas más importantes y sintetizarlas cuando trabajo en un tema específico porque me permite ahorrar tiempo y me hace sentir bien y satisfecha conmigo misma. (Mi inteligencia)

Me gusta la capacidad que tengo para ayudar a otras personas que atraviesan momentos difíciles (amigos, compañeros); también me gusta ser valiente y arriesgar por aquello que es noble y justo, porque aunque esta posición sea difícil, me hace sentirme a gusto conmigo misma. También me gusta defender a los demás cuando están injustamente en posiciones de desventaja, reafirma en mi carácter la honestidad. (Mis amigos y mi familia)

"Me gusta jugar al tenis porque es muy divertido, me agiliza los reflejos y me hace sentir en forma, esas son sus ventajas" y Me gusta ser una buena lectora de libros, porque me enriquece y disfruto, me permite participar en conversaciones culturales de todo tipo y eso hace que me sienta bien. (Mis diversiones)

Así soy, ya me conocéis un poquito más.

Ahora dime como eres TÚ. Puedes escribir y también dibujar tus características.

## CUADRITOS EMOCIONALES

¿Quieres descubrir algo nuevo?, ¿quieres enseñarle a tu familia algo que les puede interesar sobre las emociones?, ¿cómo aprender a denominarlas y reconocerlas? Entonces ensaya esta dinámica con tus hijos mayores de tres años; se trata de una técnica educativa que reforzará el estado YO ADULTO.

Busca papeles de colores y recórtalos en cuadritos (estampitas emocionales) y colócalos en diferentes platos. Utilízalas de este modo:

- Doradas: Emociones buenas o positivas
- Marrones: Emociones menos buenas
- Rojas: Emociones que suscitan rabia y enfado
- Azules: Emociones que provocan tristeza
- Verdes: Emociones que suscitan celos
- Blancas: Emociones que provocan autosuficiencia y soberbia

Si los niños son pequeños puede bastar con dos colores: Doradas y marrones. Cada miembro de la familia participará y podrá coger cuadritos de los diversos platos, invítalos a jugar durante el día o en un momento determinado de la jornada explicando el significado de cada uno de los colores. Según las sensaciones, cada miembro pedirá una estampita a aquel que se las suscite o provoque.

Al final, evaluamos todos juntos, ¿cuántas estampitas tenemos cada uno?, ¿qué representan y por qué?...Al principio, para que la dinámica resulte más fácil, se pueden utilizar solamente estampitas doradas (caricias positivas físicas como un beso o verbales como un elogio) que estarán referidas a la acción o a la persona en sí.

## **RELAJACIÓN CREATIVA: EL GLOBO**

Tumbados en el suelo, con una música relajante y con el volumen bajo, la profesora Lola empieza a contar la historia de un globo de color azul muy ligero, que está en el cielo, más arriba del lugar donde vuelan los pájaros que suben más alto, contemplando las montañas, los árboles, las casas, los ríos... todo desde muy arriba, muy ligero, dejándose llevar por el suave viento... y empieza a contar la historia del globo azul diciendo que cada niño o niña se imagine que es el propio globo azul, cerrando los ojos:

Un día el globo azul se soltó del ramillete de globos que tenía un vendedor porque quería ver el mundo; así que apretó el aire que tenía dentro haciéndose más pequeño, apretando y

apretando, para dejar de hacer fuerza de repente y dar un respingo que le hizo saltar hacia arriba y librarse del nudo que le unía a otros globos... y empezó a subir y a subir , primero a la altura de los balcones, después pasó por encima de los tejados y del campanario de la iglesia...el globo decía “¡adiós cigüeñas, voy a ver el mundo!” y notaba cómo flotaba y cómo el aire le acariciaba por los lados y le llevaba a un lado y al otro, a un lado y al otro, mientras seguía subiendo muy suavemente... aunque ¡cuidado! ¡hay una cometa con pinchos!, ¡hay que apretar los lados para no pincharse, comprimimos un poquito!...ya está, ya pasó la cometa y seguimos subiendo.

Estamos cada vez más relajados, notando como inspiramos y expiramos, inspiramos y expiramos... y extendemos los brazos, balanceándonos a ambos lados... hasta que subimos tan alto que nos vamos acercando más al sol, y el aire que tiene el globo empieza a calentarse, a ocupar más espacio dentro ... el globo se va hinchando más y más y al final se deshace el nudo que cierra el globo y el aire empieza a salir, haciendo que el globo se vaya desinflando y bajando poquito a poco, poquito a poco, hasta posarse como una pluma en la cima de una preciosa montaña con nieve desde la que se ve todo el valle.

Abrimos los ojos, nos estiramos y estamos tranquilos y relajados.

## **Conclusiones**

Competenciar al docente en las tareas de conocer las competencias básicas de la inteligencia emocional, sensibilizar sobre la necesidad de trabajar la educación emocional en el alumnado, manejar la inteligencia emocional en beneficio propio y de los alumnos, dotar al docente de los recursos necesarios para desarrollar su labor en el campo de las emociones de sus alumnos y desarrollar la inteligencia emocional como factor protector frente al estrés. Estos objetivos están fundamentados en unos contenidos y una metodología (teórico-práctica) y comprenden: Competencias básicas de la educación emocional: Autoconocimiento, control emocional, capacidad de motivación, empatía y habilidades sociales-liderazgo; factores no intelectivos relacionados con el proceso de aprendizaje: Educación para la vida; el docente como modelo y promotor de la inteligencia emocional del alumno: “Profesor/a emocionalmente inteligente”; actividades para trabajar el perfil afectivo y emocional de los alumnos y experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales. En conclusión: La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora el docente trata de educar en el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre una base emocional.

## Referencias

- Alcántara, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Ediciones Ceac.
- Alcántara, J.A. (2007). *Educar la autoestima: medes, técnicas y actividades*. Ceac.
- Amador, J.A. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Ediciones Colimbo.
- André, C. (2007). *Prácticas de autoestima*. Kairós.
- Bermúdez, M.P. (2004). *Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención de la infancia y la adolescencia*. Pirámide.
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. 4ª Edición. CIISPRAXIS.
- Bisquerra, R. (2018). *Universo de emociones*. 4ª Edición. PalauGea Comunicación.
- Bisquerra, R. (2018). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. 2ª Edición. PalauGea Comunicación.
- Branden, N. (1993). *Respeto por uno mismo*. Paidós.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós Ibérica.
- Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. Paidós Ibérica.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar tu autoestima*. Paidós Ibérica.
- Brouwer Poletti, R. (2010). *Cuaderno de ejercicios para aumentar la autoestima*: Navona
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores para docentes*. Pirámide.
- Clemes, H. et al. (1991). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Debate.
- Hart, L. (1993). *Ser una familia ganadora*. Ediciones plurales.
- Ibarrola, B. (2010). *Cuentos para educar a niños felices*. Ediciones SM.
- Jacques, C. (2012). *Mandalas para desarrollar la autoestima*. Obelisco.
- Lindo, E. (2000). *How Molo!* Alfaguara
- Machargo, J. (s.f.). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima*. 2. Escuela de Español.

Polaino-Lorente. (2003). *En busca de la autoestima*. Desclee de.

Riso, W. (2012). *El valor esencial de la autoestima*. Planeta.

Roa García, A. (2015). *El Yo Del Niño y sus circunstancias*. Pasión por los libros.

Roa García, A. (2017). *Educación, ¿talla única?* Punto rojo.

Rojas, E. (2004). *¿Quién eres?: de la personalidad a la autoestima*. Temas de hoy.

Rojas Marcos, L. (2009). *La autoestima*. Libros de Espasa.

Selinger, K. (2009). *La nueva cocina de Bienestar Emocional para niños: recetas para potenciar la autoestima, el buen humor y la tranquilidad de tu hijo*. Alba Editorial.

Vallés Arandiga, A. (2006). *Autoconcepto y autoestima en adolescentes*. Promobook

V. V. A. R. (2016). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Programa INTEMO. Pirámide.

**CIDE**  
EDITORIAL

The logo graphic for CIDE Editorial, featuring a stylized white icon of an open book with pages fanning out.

ISBN: 978-9942-8-44-35-4



9789942844354