

*Academic university performance and cognitive-emotional profile**

Mario Alberto Manuel Vázquez **

Patricia Adriana Francica ***

Raquel Adriana Sosa ****

* Artículo de investigación derivado del Programa de Investigación – Acción que se encuentra en desarrollo, titulado: “Relación entre las emociones, los mandatos parentales, la PFB, etc. Perfil cognitivo, emocional e interaccional del alumno y su evolución académica en la Carrera de Psicología de la UCASAL años 2011-2015”. Aprobado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Católica de Salta, Argentina (Res. 568/11).

** Médico Psiquiatra (UBA), terapeuta gestáltico y analista transaccional, profesor universitario en Medicina (UCASAL), doctorando en Psicología USAL. Director del Instituto Universitario de Neurociencias. Profesor Adjunto de la cátedra de Neuropsicología. Profesor titular de Psicoterapia de Grupos del Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Salta, Argentina. Correspondencia: mvazquez@ucasal.net

*** Médica (UBA). Analista transaccional. Profesora universitaria en Medicina (UCASAL). Doctoranda en Psicología USAL. Profesora Titular de la cátedra de Neuropsicología. Profesora adjunta de la cátedra Psicoterapia de Grupos del Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Salta, Argentina. Correspondencia: pafrancica@gmail.com

**** Licenciada en Psicología. Magister en Educación. Profesora universitaria en Psicología (UCASAL). Doctoranda en Psicología (USAL). Profesora titular de la cátedra de Psicología Evolutiva del Departamento de Psicología de la Universidad Católica de Salta, Argentina. Correspondencia: rsosa@ucasal.net

*Desempeño académico universitario y perfil cognitivo-emocional**

Recibido: octubre 23 de 2013
Revisado: noviembre 22 de 2013
Aprobado: abril 21 de 2014

ABSTRACT

The main objective, proposed in the project, looks for establishing the relationship among Emotions, Internal Communication Circuits (Internal Dialogues), Caresses Exchange, Beliefs, Basic Existential Position, Psychological Games and Commands of the Argument of the student's Life, and its influence in its academic evolution in the career of psychology at Catholic University from Salta, Argentina (UCASAL). It has been carried out the pursuit of the entering volunteers from the year 2011 up to the 2015. The researchers enable by means of annual shops to the students with the purpose they carry out their self-diagnosis, through the instruments of the Transactional Analysis based on the self-evaluation questionnaires and a reflection proposal. The data cross themselves with academic yield of participants, and conclusions are extracted about the possible influences of the mentioned elements. In this document we show up the results of the first two shops and their surveys (Move and Circuits of Internal Communication), being proven the presence of a coincident high academic acting with a significant modification in both elements.

Keywords: Transactional Analysis, states of the self, internal dialogues, basic emotions, substitute emotions, insights, university student, academic yield.

RESUMEN

El objetivo principal que se planteó en el proyecto fue investigar la relación entre las Emociones, los Circuitos de Comunicación Interna (Diálogos Internos), el Intercambio de Caricias, las Creencias, la Posición Existencial Básica, los Juegos Psicológicos y los Mandatos del Argumento de Vida del alumno, y su influencia en su evolución académica en la carrera de psicología de la Universidad Católica de Salta, Argentina (UCASAL). Se ha realizado el seguimiento de los ingresantes voluntarios desde el año 2011 hasta el 2015. Los investigadores capacitan mediante talleres anuales a los alumnos con el fin de que ellos realicen su autodiagnóstico, a través de los instrumentos del Análisis Transaccional basado en los cuestionarios de autoevaluación y una propuesta de reflexión. Los datos se cruzan con el rendimiento académico de los participantes y se extraen conclusiones acerca de las posibles influencias de los elementos antes mencionados. En este documento se presentan los resultados de los dos primeros talleres y sus encuestas (Emociones y Circuitos de Comunicación Interna), comprobándose la presencia de un alto desempeño académico coincidente con una modificación significativa en ambos elementos.

Palabras Clave: Análisis Transaccional, estados del yo, diálogos internos, emociones básicas, emociones sustitutivas, introyectos, estudiante universitario, rendimiento académico.

Introducción

En el año 2010 los investigadores terminamos un trabajo de investigación: “Perfil cognitivo-emocional (Diálogos Internos y Emociones) en alumnos de 3° año del nivel Polimodal de establecimientos educativos de gestión pública y privada de la ciudad de Salta”. En el mismo se recabó información sobre una muestra de más de 7000 estudiantes que terminaban su ciclo secundario en la ciudad de Salta y se reflexionaba sobre la situación de crisis existencial ante la finalización del mismo y el ingreso a la Universidad y/o al mercado laboral adulto. Los datos obtenidos fueron alarmantes: el 77% reconocía sentir desesperación, el 76% impotencia, el 82% confusión y el 79% ansiedad.

Estos datos significativos, dada la muestra investigada (más de 7000 alumnos), produjeron en el equipo de investigación la aparición de preguntas: ¿De qué manera influye el estado emocional en el desempeño académico del estudiante universitario? ¿Cómo evaluar esta influencia? ¿La adquisición de herramientas de autoconocimiento y autoanálisis en el campo cognitivo-emocional puede modificar positivamente el rendimiento académico? ¿Se puede disminuir el índice de desgranamiento en el primer año de la carrera de psicología con estas herramientas?

Buscando responder estas preguntas se diseñó este Programa de Investigación, cuyo título completo es: “*Relación entre las emociones, los mandatos familiares, la PEB, etc. (perfil cognitivo, emocional e interaccional) del alumno y su evolución académica en la Carrera de Psicología de la UCASAL años 2011-2015*”, aprobado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Católica de Salta, Argentina (Res. 568/11). El mismo busca investigar sobre los factores psicológicos que pueden influir en el rendimiento académico y capacitar a los alumnos para el autodiagnóstico

y la aplicación de recursos para paliar los efectos de los factores antedichos. Al mismo tiempo evaluando si esto contribuye a disminuir el desgranamiento en el primer año de vida universitaria al ayudar a una mejor adaptación.

Por lo expuesto, el objetivo principal es investigar la relación entre las *Emociones, los Circuitos de Comunicación, el intercambio de Caricias, las Creencias, la Posición Existencial Básica, los Juegos Psicológicos y los Mandatos del Argumento de Vida* del alumno en su evolución académica durante la carrera de psicología de la “UCASAL” haciendo el seguimiento de los ingresantes voluntarios desde el año 2011 hasta el 2015. Con el fin de lograr el alcance del objetivo mencionado se propusieron unos objetivos específicos que marcaron la ruta a seguir para el desarrollo del estudio. Es así como la ruta trazada partió de capacitar en el autoanálisis y autodiagnóstico, desde la perspectiva del Análisis Transaccional, a los participantes. Surtido este proceso los investigadores se centraron en buscar, entre los resultados y evolución de este autodiagnóstico, los elementos comunes que permitieran establecer el perfil cognitivo-emocional de los alumnos exitosos respecto de aquellos que abandonan los estudios o los cronifican, para luego, establecer las relaciones entre los perfiles cognitivo-emocionales y el índice académico de los alumnos. Finalmente, se considera que un seguimiento de 5 años de la muestra inicial, con testeos anuales de las variables elegidas y la capacitación para el autodiagnóstico y la reflexión posterior sobre los resultados en los talleres, puede proporcionar consecuencias significativas y abrir nuevas líneas de investigación en esta temática. Del mismo modo se propone, a partir de los resultados parciales actuales, iniciar tareas de extensión como cursos de capacitación (a la comunidad educativa universitaria y en general, a los profesores de distintos niveles, etc.), y trabajar en acciones preventivas específicas.

Metodología

Participantes

El estudio es longitudinal (de 2011 al 2015) sobre una muestra de más de 7000 alumnos voluntarios ingresantes en 2011 a la carrera de psicología de la “UCASAL”, a los que se capacita a través de talleres de reflexión anuales en el autoanálisis de sus *Emociones Básicas y Sustitutivas*, sus *Circuitos de Comunicación Interna*, etc., desde la perspectiva del Análisis Transaccional. Por medio de cuestionarios específicos y semiabiertos, los alumnos realizan un autodiagnóstico de su perfil cognitivo-emocional, que es actualizado año a año para evaluar la evolución de cada variable. Esta información se cruza luego con la del desempeño académico que el Departamento de Alumnos de la Unidad Académica aporta. Posteriormente se exploran aspectos importantes como las creencias acerca de ¿qué es ser un alumno con buen o bajo rendimiento?, ¿un buen o mal profesor?, etc., desde el enfoque gestáltico (introyectos).

Procedimiento

Este estudio, tiene como base metodológica la investigación-acción, de acuerdo con los planteamientos de Bausela (1992):

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988): (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (p. 2).

El primer taller fue dictado en el mes de febrero del año 2011 a los alumnos ingresantes que desearon participar del Programa, durante el *Curso de Introducción a la Vida Universitaria* (C.I.V.U.) específico de la carrera de psicología. El mismo los capacitó en el reconocimiento de sus *Emociones Básicas y Sustitutivas y los Circuitos de Comunicación Interna*. Como en todos, al final del Taller se realizó el autodiagnóstico mediante cuestionarios.

El segundo se dictó en noviembre de ese año. Versó sobre el *Intercambio de Caricias*, además de volver a exponer los temas del primer taller a modo de repaso. Las encuestas tomadas recaban datos de todos los temas dados hasta el momento, con lo cual ya se pueden comparar los datos de *Emociones y Circuitos de Comunicación* (en este caso) entre los dos.

Al mismo tiempo se obtuvieron los informes acerca de la regularización y aprobación de materias de la muestra investigada a fin de comparar todas las variables. En noviembre de 2012 se dictó el taller de creencias y se volvieron a repasar los temas ya dados, registrándose nuevamente toda la información. En la actualidad, se están llevando a cabo los trabajos de comparación y evolución que permiten los datos, así como cruzando la información sobre el desempeño académico. Siguiendo la misma metodología este año se dictará en noviembre el taller sobre posición existencial básica, en noviembre de 2014 el de juegos psicológicos y triángulo dramático y en noviembre de 2015 el de Mandatos y Argumento de Vida.

Las disciplinas sobre las que se sustenta la investigación y desde las cuales se interpretan los resultados son: el Análisis Transaccional (A.T.), las Neurociencias, la Gestalt. El eje teórico fundamental lo constituye el A.T. Esta es una escuela psicológica desarrollada por su fundador, Eric Berne, en San Francisco (USA) en las décadas de 1950 y 1960 con una gran proyección

mundial posterior. Actualmente, además de la norteamericana existen escuelas en Argentina, Perú, Brasil, Portugal, España, Italia, etc. con publicaciones internacionales (Transaccional Analysis Journal (USA), Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista (España)). Estas escuelas realizan aportes desde su marco teórico en numerosas cátedras universitarias e intervenciones organizacionales.

La eficacia del A.T. en las intervenciones institucionales y organizacionales en nuestro país (Argentina) ha quedado demostrada no solo por el éxito de la capacitación a distancia de docentes secundarios en las provincias del noroeste argentino (Vázquez, Francica & Sosa, 2004), sino por la acción a nivel empresarial encarada en su momento por el equipo del Dr. Kertesz. La experiencia en la capacitación del cuerpo docente ha confirmado a los miembros de este equipo la pertinencia de los instrumentos del A.T. para realizar investigaciones de tipo investigación-acción como en el presente programa.

En lo atinente a la teoría de la personalidad (Estados del Yo¹), esta es abordada desde Berne, (1961) la cual encuentra sustento en el psicoanálisis, para comprender y explorar la comunicación humana, tanto en lo interpersonal e interaccional (Berne, 1983b, 1997) (Transacciones, Juegos Psicológicos², etc.) como desde lo intrapsíquico (Diálogos Internos³) (Berne, 1983a; Kertész, 1997).

Respecto a las emociones, Berne fue el primero en asegurar desde una perspectiva psicológica (no neurológica ni biológica) la existencia de emociones básicas y sustitutivas o rebusques.

1 Ver Estados del Yo.

2 Las transacciones no se contemplan en este estudio, mientras que el estudio de los juegos psicológicos se encarará en próximos talleres.

3 Ver diálogos internos.

Esta afirmación, que le granjeó la oposición y crítica de la psicología de la época, hoy ha sido confirmada por las neurociencias.

El eje del enfoque transaccional lo constituye la teoría del argumento o guión de vida, que comprende la existencia de un plan preconsciente elaborado en la infancia con base en las expectativas parentales que influyen y condicionan los hechos más importantes de la vida de la persona (Berne, 1983a; Kertész, 1997; Vázquez & Francica, 2003). Los “instrumentos” (Kertész, 1997) anteriores se articulan en torno al mismo. Los datos sobre los mandatos parentales del guión que influyen en la autoimagen de los estudiantes forman parte del último taller del programa. En la presente comunicación solo se desarrollarán sintéticamente los conceptos teóricos que están incluidos en los siguientes talleres: *Emociones y Circuitos de Comunicación Interna* (diálogos internos) desde el A.T. con apoyo en las neurociencias.

Resultados

Emociones

En las últimas décadas las neurociencias han aportado la demostración científica de que distintas zonas de nuestro encéfalo se activan ante las vivencias emocionales. Con antecedentes en los estudios de Charles Darwin (Pinel, 2003; Rains, 2004), la neurociencia ha coincidido con el enfoque del creador del A.T., Eric Berne (1983a) quien abrió el debate sobre los dos tipos de emociones mencionados: las básicas o auténticas y las sustitutivas o “rebusques”.

A estos aportes se han sumado desarrollos posteriores (Vázquez, 2010) que han profundizado en la comprensión de las finalidades adaptativas y psicobiosociales de las emociones básicas y la acción deletérea y de confirmación neurótica de las sustitutivas. Siguiendo a Vázquez y Francica

(2004) y a Vázquez (2010) podemos comprender sintéticamente que las Emociones Básicas (innatas, adaptativas a situaciones del entorno, automáticas, no conscientes, de corta duración y con una finalidad psicobiosocial trascendente) son en su mayoría material provisto por la herencia genética, o al menos fuertemente influido por ella.

Según lo postulado por Mac Lean en su teoría del cerebro triuno (Rains, 2004; Vázquez & Francica, 2004), ante estímulos del entorno nuestro encéfalo reacciona preparando al cuerpo para adaptarse a la nueva situación. Las estructuras involucradas corresponden al sistema límbico, o cerebro mamífero, más específicamente se ven comprometidas en la reacción emocional cuando esta corresponde a una emoción básica. Estructuras como el núcleo amigdalino-corteza hipocampal (entrada a los circuitos de fijación y consolidación de la memoria y el aprendizaje), la corteza del gyrus cingulata o circunvolución de cuerpo caloso (circuito de la motivación), el núcleo caudado (que a partir del estímulo emocional actuará sobre las áreas de la corteza prefrontal-área 10 de Brodmann, especialmente- dirigiendo la atención hacia el origen del estímulo emocional, activando los procedimientos de la memoria de trabajo y modificando las funciones ejecutivas del lóbulo frontal), y las conexiones con el núcleo accumbens y su influencia en los circuitos de la recompensa; y a través del tálamo óptico, la expresión emocional por medio del eje hipotálamo-hipofisario (respuesta hormonal lenta) y el sistema nervioso autónomo –especialmente sistema simpático– (respuesta rápida).

Es el Sistema Límbico el asiento de nuestra vida emocional en lo que a emociones básicas se refiere (Rains, 2004; Kolb & Whishaw, 2006; Vázquez & Francica, 2004). Sin embargo, si no tuviésemos mecanismos de control y regulación de la percepción y expresión emocional, sería imposible la vida en sociedad, al menos tal como la entendemos (Vázquez, 2010). Por ello

los humanos hemos desarrollado mecanismos que incluyen el control, postergación, evaluación racional, etc. de las emociones básicas.

Estos mecanismos no afectan *per se* a las emociones básicas y sus características, pero son el sustrato para una “educación emocional” (social, intrafamiliar) que sí pueden ser el origen de los trastornos emocionales (neuróticos, por ejemplo), que conocemos en la práctica clínica. Las estructuras especializadas en el control emocional implican partes importantes del lóbulo frontal (área 12 corteza órbita-frontal) y el área 10 de Brodmann, especialmente, (área terciaria de asociación prefrontal – A.A.P.F.-) y del polo temporal (área terciaria de asociación límbica – A.A.L.-). Estas se activan cuando la evaluación racional (A.A.P.F) aconseja la minimización de la expresión emocional, o su postergación (mediadas por el área 12 y el A.A.L.).

Desde el AT se comprende que esta “educación emocional” (Steiner & Perry, 1998) no se limita, en la mayoría de los casos, solo a regular la intensidad emocional o la postergación u oportunidad de la expresión. El niño recibe desde que nace mensajes y modelos parentales que prohíben o censuran la expresión y hasta la percepción de ciertas emociones básicas (Por ejemplo, el miedo o la tristeza en los varones, o el sexo y la bronca en las mujeres).

A partir de allí el niño debe “ingeniárselas” para expresar otras emociones que sí están permitidas en su familia: vergüenza, timidez, falso valor, temeridad, celos, envidia, etc. Se han desarrollado emociones sustitutivas o “rebusques-raquets” (Berne, 1983b) que reemplazan a las emociones básicas prohibidas.

Si bien está demostrada científicamente su existencia, no todos los investigadores coinciden en cuáles son las emociones básicas. Tomando el modelo de Vázquez (2010), que justifica la

inclusión y exclusión de las emociones con base en la presencia o ausencia de la finalidad psicobiosocial, se pueden considerar como Emociones Básicas con todas las características mencionadas a siete emociones. (Ver tabla 1).

Estas pueden ser agradables (Afecto, Alegría/ Placer, Sexo) o desagradables (Tristeza, miedo, bronca o ira, angustia). Las seis primeras las compartimos con los animales. La angustia es exclusivamente humana, ya que no sería “genética” (aun cuando ninguna de las emociones básicas se ha demostrado que lo sea) sino solo innata, los humanos la aprendemos en el momento del nacimiento.

Se puede comprender la emoción básica como un sistema de alerta y respuesta adaptativa (Vázquez, 2010), más flexible que el instinto. Esta respuesta tiene en ambos casos una finalidad: en el caso del animal una finalidad biológica y en el caso humano una finalidad psicobio-social. Por ello las emociones básicas son de corta duración (se agotan al lograrse la finalidad), y generan en el observador una emoción similar o complementaria (Ekman, 2003).

Estas son automáticas e inconscientes, se “disparan” ante situaciones del entorno y proporcionan a través de la acción del núcleo caudado un aumento del arousal o estado de alerta y desde el sistema límbico una respuesta posible para superar o resolver la situación a cerrar (adaptación), mediante las respuestas simpáticas y hormonales.

Cuando se es invadido o se frustra un deseo es natural que la respuesta emocional sea de ira. La ira permite poner límites en el primer caso, o aceptar los que han sido impuestos y la consecuente reestructuración de los límites del yo conforme una actualización de la identidad y la emoción desaparece. En cambio ante el mismo estímulo, si el sujeto tiene prohibiciones parentales para expresar la bronca y en cambio

tiene permisos para deprimirse no reestructurará los límites y se deprimirá (o se resentirá sin reactualizar su identidad, sintiendo permanente rencor, resentimiento u odio cada vez que recuerda la situación).

La génesis de emociones sustitutivas (Vázquez, Francica & Sosa, 2004) comienza con la prohibición parental para la expresión completa o parcial de una emoción básica. A partir de ello, la energía psíquica debe ser desviada por el niño. Los caminos posibles son dos: o la retroflexión, generando un síntoma físico (génesis de enfermedades psicósomáticas) o se las “rebusca” expresando una emoción que sí esté permitida por su entorno familiar. La reiteración de estas conductas estructura lo que el “pensamiento marciano” (Berne, 1983a) del niño ha concluido: “papá/mamá, etc. no quieren que yo sienta la emoción básica) sino que quieren que yo sienta/exprese (la emoción sustitutiva)” (p. 239).

Estas Emociones Sustitutivas son aprendidas, de larga duración, no despiertan en el observador (como las básicas) emociones iguales o complementarias (Kertész, 1997) y han perdido su finalidad psicobiosocial. Este último punto es crucial: al perder la finalidad dejan de ser herramientas eficaces de adaptación. Por ejemplo, la tristeza es la emoción de las pérdidas y a través de ella se puede elaborar el duelo, superar la pérdida y quedar abierto al cambio, por el contrario la depresión no logra ninguna finalidad.

Se pueden sentir gran cantidad de emociones sustitutivas. Cada familia se “especializa” en algunas, y así hay familias resentidas, culpables, culpógenas, desvalorizadas, vergonzosas, envidiosas, celosas, victimizadas, etc. Muchas veces en la misma familia los varones asumen algunas de estas emociones y las mujeres otras.

Si las emociones básicas son automáticas e inconscientes, las sustitutivas dependen del

Tabla 1. Emociones básicas

Emoción Básica	Situación a cerrar o función	Finalidad animal	Finalidad humana
Afecto	Lograr y mantener relaciones emocionales estables	Cuidado y enseñanza de las crías	Intimidad
Alegría / Placer	Reiteración de conductas gratificantes y de intercambios sociales	Socialización (en manada)	Disfrute
Sexo	Lograr y mantener relaciones emocionales estables y reiteración de conductas gratificantes en el intercambio emocional profundo	Reproducción / Socialización (primates)	Intimidad y disfrute (ambas permiten la integración social en distintos niveles de intimidad)
Bronca	Fijación de límites, aceptación de límites externos y superación de la frustración	Territorialidad Predominio sexual	Identidad
Miedo	Prevenirse ante situaciones potencialmente peligrosas (toma adecuada de riesgos)	Supervivencia	Éxito
Tristeza	Elaboración de las pérdidas	Aceptación pérdida (crías)	Cambio
Angustia	Superación de las crisis, especialmente las existenciales	-	Crecer

Fuente: Vázquez, 2010

pensamiento previo. Un celoso no siente celos “repentinamente”; para ponerse celoso necesita pensar “¿dónde estará?, ¿por qué no me llama?, ¿quién le mandó un mensaje que ni siquiera responde?” Lo propio con la culpa, o la autocompasión, o el rencor. Es decir, las emociones sustitutivas dejan de ser una respuesta adaptativa a estímulos del entorno para pasar a ser estados emocionales que responden a las ideas previas del sujeto, constituyéndose en uno de los mecanismos privilegiados de la confirmación neurótica... “No puedo dejar de sentir esto...”, dice el paciente.

Por lo tanto, los pensamientos recurrentes, reiterativos, son importantes en tanto y en cuanto son los generadores de emociones sustitutivas que sirven para confirmar el estado neurótico del sujeto. Y lo hacen a través de los llamados *Circuitos de Comunicación Interna o Diálogos Internos* (Vázquez, 2012). Todas las emociones sustitutivas, aprendidas en la infancia por influencia o modelaje familiar, luego se generan en el sujeto gracias a los Diálogos Internos, por lo que es de esperarse que haya una estrecha relación entre ciertos Circuitos de Comunicación y ciertas Emociones Sustitutivas. De todos modos, la emoción es

Tabla 2. Algunas de las emociones sustitutivas más frecuentes

Falsa Alegría	Falsa rabia	Inseguridad
Falso Afecto	Resentimiento	Pena o Lástima
Fobias	Rencor	“Dolor”
Ansiedad	Celos	Soberbia
Depresión	Envidia	Euforia
Culpa	Rivalidad	Excitación maníaca
Inadecuación	Sañía	Falsa alegría maníaca
Confusión	Ironía	Falso Afecto
Vergüenza	Temeridad	Desesperación
Timidez	Sadismo	Inutilidad
Inferioridad	Omnipotencia	Melancolía
Autocompasión	Falso triunfo	
Desvalorización	Orgullo	

Fuente: Kertész, 1997; Vázquez, 2010

siempre un detector del proceso intrapsíquico y es lo que puede ser la punta del ovillo para que el sujeto comprenda qué le está ocurriendo y cómo salir de esta trampa comunicacional.

Circuitos de comunicación interna

Berne (1961, 1983a, 1983b, 1997) describió una estructura funcional de la personalidad basada en tres estados del Yo (padre, adulto y niño). Definió a cada uno de ellos como un sistema de conductas acompañado por un sistema coherente de pensamientos y emociones. El Padre (los estados del Yo se escriben siempre con la primera letra mayúscula para diferenciarlos de los roles) manifiesta el deber ser, el concepto aprendido de la vida, las normas, los valores, las críticas, la protección, etc. Dice frases que comienzan con: Debo..., tengo..., tenés..., debés..., actitud más vale rígida, dedo acusador, ceño fruncido, brazos cruzados o en jarras, etc.

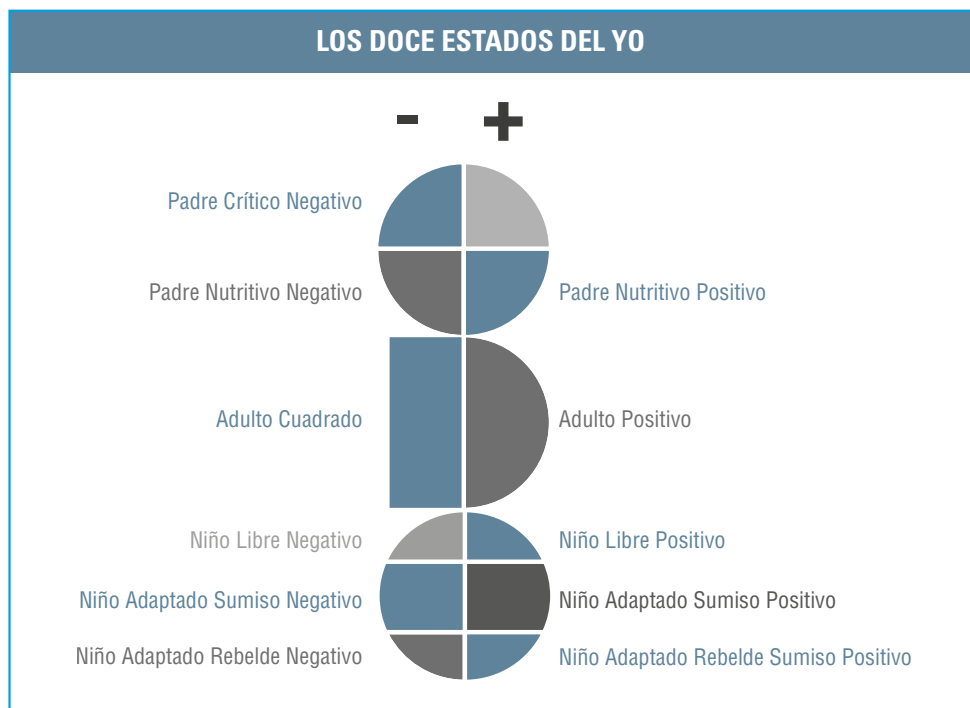
El Adulto es neuropsicológicamente puro hemisferio izquierdo: racional, no emocional, dice frases en condicional (lenguaje académico), actitud activa, atenta, inclinado sobre objetos y trabajos. Representa el concepto pensado de la vida. El niño es emocional, creativo, intuitivo

(puro hemisferio derecho), impulsivo, se maneja en el presente absoluto (me gusta, no me gusta, quiero, no quiero). Representa el concepto sentido de la vida. A diferencia de las instancias psicoanalíticas, los estados del Yo son observables, a través de las conductas y auto-observables registrando los pensamientos y emociones.

Desde el A. T. cuando dos personas se comunican los que lo hacen son sus Estados del Yo, la interacción comunicacional se da entre los Estados del Yo de cada uno de los participantes del acto comunicacional, pudiendo ser graficada. El propio Berne anticipó que desde lo funcional los estados del Yo se manifestaban en forma más compleja. Karpman (2001) sistematizó estos estados del Yo funcionales planteando que los tres estados del Yo inicial operaban intra y extrapsíquicamente desde 12 posibles opciones de respuesta (ver Figura 1).

Como puede observarse en la Figura 3, los 12 estados del Yo surgen de las divisiones funcionales del padre (En Padre Crítico –PC- y Padre Nutritivo –PN-), el Adulto (no presenta divisiones) y el Niño (en Niño Libre –NL-, Niño Adaptado Sumiso –NAS- y Niño Adaptado Rebelde (NAR).

Figura 1. Los doce estados funcionales del Yo



Fuente: Kertész, 1997

Estas 6 instancias pueden tener conductas, respuestas, emociones, pensamientos, etc., adecuados o (+) o inadecuados o (-). Así, un padre crítico positivo, PC(+) que fija límites adecuados, ordena, instruye, y un padre crítico negativo, PC(-) que fija límites inadecuados: inferioriza, humilla, desvaloriza, descalifica, persigue, discrimina, es prejuicioso, etc.

El padre nutritivo positivo, PN(+), quita los límites inadecuados, da permisos, protege, acompaña, favorece el crecimiento propio o de los otros; mientras que el padre nutritivo negativo, PN(-) quita límites adecuados, da permisos sobre conductas inapropiadas, sobreprotege, impide el crecimiento de los otros o el propio, etc.

El adulto positivo, A(+) es racional, autónomo, lógico, etc.; mientras el adulto negativo, A(-) está contaminado (al servicio) de los deseos del niño o de los prejuicios del padre, justifica

conductas inadecuadas, es poco ético, robotizado, mal informado, etc.

El niño libre positivo, NL(+) es creativo, intuitivo, emocional, disfruta; mientras el niño libre negativo, NL(-) es cruel, egoísta.

El niño adaptado sumiso positivo, NAS(+) es disciplinado, obediente de reglas u órdenes adecuadas; mientras que el niño adaptado sumiso negativo, NAS(-) es desvalorizado, depresivo, autocompasivo, inferiorizado, descalificado.

Por último, el niño adaptado rebelde positivo, NAR(+) es el justiciero, se rebela ante las injusticias, los ataques, las agresiones; mientras que el niño adaptado rebelde negativo, NAR (-) es vengativo, rencoroso, soberbio, agresivo.

Estos estados del Yo cuando “conversan” —especialmente si son negativos— y se estereotipan, producen verdaderos circuitos comunicacionales

intrapésicos negativos o diálogos internos. Estos circuitos son de cuatro tipos:

Circuito Sometido. Consiste en el diálogo intrapésico invariable entre un padre crítico negativo (PC (-) (acusador, inferiorizante, humillante, insultante, exigente, desvalorizante, descalificador, enjuiciador, despótico, etc.) y un niño adaptado sumiso (NAS(-) (desvalorizado, humillado, inferiorizado, victimizado, descalificado, insultado, etc.). Cuando esta comunicación se establece, el sujeto se siente disminuido, inseguro, inferior, incapaz de logros, culpable por todo lo que sucede y permanentemente asustadizo. Pero el estímulo constante provoca en el NAS (-) una serie de emociones sustitutivas (ya aprendidas con anterioridad) que a veces son el único registro que el sujeto tiene de este diálogo: culpa, inseguridad, inferioridad, inadecuación, vergüenza, timidez, desvalorización, impotencia, “dolor”, etc.).

Circuito Combativo. En este caso, quienes se comunican son el PC (-) y el niño adaptado rebelde negativo NAR (-) y el resultado es distinto: el sujeto se siente injustamente perseguido, víctima de los otros de los que busca vengarse, culpabiliza a los demás de lo que no logra, etc. Es el circuito de los celos, la venganza, el resentimiento. Las emociones sustitutivas que este circuito genera son: saña, rencor, resentimiento, deseos de venganza, celos, rivalidad, ansiedad, falso triunfo, soberbia, etc.

Circuito Lastimero. Diálogo entre un padre nutritivo negativo PN(-) y un NAS(-), Aquí el sujeto se siente solo, víctima de todo, perseguido por la mala fortuna, etc. Las emociones sustitutivas clásicas son la autocompasión (“*Pobre de mí!*”), la envidia, la lástima de sí mismo y de los demás, la culpa, etc.

Circuito Maníaco. Aquí un PN(-) le da permisos inadecuados a un niño libre negativo

NL(-). El sujeto siente que todo lo puede hacer, no hay límites adecuados, “*si lo sentís baceló*” sería el permiso interno. Y el NL(-) lo hace, sin importar las consecuencias. El sujeto se siente excesivamente importante, nada se debe oponer a sus deseos que están convalidados por el Padre interno. La emoción típica y predominante es la omnipotencia, junto a la soberbia, el falso triunfo, la temeridad o falso valor, el desprecio o menosprecio hacia los otros la ironía, la saña y hasta el sadismo. El constante estímulo intrapésico hace que cada estado del Yo se “catectice” y ese quantum de energía psíquica permite que en la comunicación interpersonal sean esos estados del Yo (permanentemente estimulados intrapésicamente) los que intervienen con mayor frecuencia en la comunicación interpersonal. Así en la relación con los otros se proyecta un Estado del Yo y se comunica desde el otro, repitiendo en lo social lo que ya estaba generado en lo intrapésico (confirmación neurótica) y se cumple comunicacionalmente el aforismo zen: “como es adentro es afuera”.

Análisis

La presente comunicación se centra en el análisis de los tres primeros temas autoevaluados por los alumnos que participan del Programa de Investigación y su relación con el desempeño académico de los mismos. Futuras comunicaciones irán agregando otros de los temas hasta llegar al 2015 con el análisis final y completo del Programa.

1º Análisis: las emociones

Una vez impartido el taller y capacitados los estudiantes, estos llenan una lista en la que identifican sus emociones sustitutivas. El primer análisis consiste en comparar la evolución del perfil emocional de los alumnos. Para ello se las divide por frecuencia: Las que en alguno de los tres talleres son reconocidas por más del

40% de los alumnos se las considera como muy frecuentes, intermedias las que son registradas por entre el 20 y 40% e infrecuentes las que aparecen en menos del 20%. Otro de los ítem tenido en cuenta es la evolución de cada emoción entre los cuatro talleres (al menos las más frecuentes o significativas por sus implicancias sobre la calidad de vida o el estudio).

Tomando en cuenta los cuatro talleres es llamativo que emociones muy frecuentes en el primer taller como los celos (72%) y el orgullo (57%), hayan bajado a 26%, 50% y 17% y a 20%, 37% y 33% respectivamente en el segundo, tercer y cuarto taller. Lo mismo sucede con emociones como el rencor y la rivalidad que descendieron (ambas) del 42% al 5%, 16% y 10% en el caso

del rencor y del 42% al 19%, 16% y 17% la rivalidad. La evolución de emociones como la confusión (43% - 62%, 82% y 65% en el último taller) y la Ansiedad (51% - 60%, 89% y 94% en el último taller) también es sugestiva. La culpa comenzó con un 48%, descendió a solo el 9% en el 2º taller y creció al 58% en el 3º, manteniéndose en el 56% en el 4º. Algo similar sucedió con la desesperación (44% - 26%, 66% y 58%) y la impotencia (44 - 14 - 53 y 42%). La inutilidad (40 - 28 - 42 y 19%). Las fobias (vinculadas con el estudio) marcan un claro descenso (23 - 31 - 8 - 13), junto con emociones como la soberbia (21 - 14 - 8 - 15%), el desprecio hacia los otros (20 - 5 - 8 - 2%), el sadismo (16 - 2 - 3 - 2%), la saña (14 - 4 - 5 - 2%) y el falso valor (21 - 9 - 5 - 4%).

Tabla 3. Autoevaluación de emociones

Emoción	Primer Taller	Segundo Taller	Tercer Taller	Emoción	Primer Taller	Segundo Taller	Tercer Taller
Confusión	43	62	82	Dolor	41	9	21
Ansiedad	51	60	89	Desesperanza	26	30	50
Celos	72	26	50	Rencor	42	5	16
Depresión	52	19	68	Rivalidad	42	19	16
Culpa	48	9	58	Inutilidad	40	28	42
Desesperación	44	26	66	Falso valor	32	10	34
Timidez	49	58	61	Fobia	23	31	8
Orgullo	57	20	37	Lástima	33	6	16
Melancolía	53	51	63	Inferioridad	19	33	34
Vergüenza	52	56	50	Euforia	37	25	37
Impotencia	44	14	53	Ironía	39	19	13
Dolor	41	9	21	Desvalorización	28	20	26
Desesperanza	26	30	50	Autocompasión	21	4	18
Rencor	42	5	16	Envidia	26	14	16
Rivalidad	42	19	16	Inadecuación	11	21	13
Falso valor	21	9	5	Soberbia	21	14	8
Desprecio	20	5	8	Omnipotencia	16	9	13
Menosprecio	15	10	16	Sadismo	16	2	3
Saña	14	4	5				

Fuente: Autores

2° Análisis: los circuitos de comunicación interna

Tabla 4. Circuitos de comunicación interna

Circuitos	1° Taller	2° Taller	3° Taller
Sometido	24%	17%	46%
Combativo	19%	18%	33%
Lastimero	29%	29%	19%
Maníaco	28%	36%	2%

Fuente: Autores

Desde los circuitos puede observarse que hasta el segundo taller se mantiene un cierto equilibrio entre los circuitos de comunicación interna negativos, con leves oscilaciones. Sin embargo en el tercer taller hay una significativa disminución (virtual desaparición) del circuito maníaco, disminución del lastimero y un significativo aumento del circuito sometido (con algo del combativo).

3° Análisis: relación entre los circuitos y el desempeño académico

Considerando que a fines del segundo año de la carrera de psicología el máximo posible de materias aprobadas es de 20, se decidió dividir en tres bloques (de 0 a 7 materias aprobadas – de 8 a 14 materias aprobadas y de 15 a 20 materias aprobadas) y cruzar esta información con los circuitos más utilizados por cada grupo. De los participantes del Programa, dos alumnos han rendido menos de 7 materias, lo que puede hablar de una tendencia a la cronificación o deserción (uno de éstos reconoce un circuito maníaco). El 44% han aprobado entre 8 y 14 materias y el 52% entre 15 y 20, es decir, están llevando la carrera al día. Se presentó una reducción casi total del circuito maníaco (28% - 26% - 36% - 2%) y un aumento del sometido (26% - 24% - 17% - 46%).

Conclusiones

Llama la atención la evolución de algunas de las emociones y los circuitos de comunicación interna que presentan los alumnos: la casi completa desaparición de los circuitos maníacos -muy altos en el primer y segundo taller y aumento del circuito sometido. Esto puede deberse al “choque con la realidad” de la vida universitaria. Si bien el circuito sometido es negativo, comparativamente es el único en el cual la persona reconoce su responsabilidad en los hechos que vive. lo hace desvalorizándose y muchas veces asumiendo responsabilidades que en realidad no tiene, pero en ninguno de los otros circuitos la persona acepta su compromiso con la situación que vive. En el combativo porque siente que los demás son los responsables y desea vengarse de ellos, en el lastimero porque se victimiza y siempre encontrará victimarios a los cuales culpar, y en el maníaco porque los permisos inadecuados lo eximen de toda responsabilidad.

Por ello se puede decir que la evolución en el tercer taller es positiva, con la virtual desaparición de los circuitos maníacos y el aumento del sometido. Es muy posible que con el avance de la experiencia universitaria el alumno vaya asumiendo mayores responsabilidades y con la capacitación en los talleres un mayor nivel de introspección y autoanálisis. Como se verá más adelante, esto parece redundar también en un aumento considerable en el desempeño académico global.

La disminución de la confusión: del 82% en el segundo año, en el tercero vuelve a valores cercanos a los del primer año (65 y 62% respectivamente). Promediando la carrera ya queda más clara al alumno no solo la dinámica intrauniversitaria (trámites, trato con los profesores y autoridades, etc.) sino para qué estudiar

determinados contenidos que al comienzo de la misma parecen desarticulados o inútiles.

El aumento considerable de la ansiedad (94% en el tercer año), quizás sea una manifestación exagerada del aumento de las responsabilidades y la autoexigencia. La desesperanza, la inutilidad y la euforia alcanzan en el tercer año su nivel más bajo (19%). El encuentro de sentido que hace disminuir la confusión puede ser también el origen de la disminución de estas tres emociones.

También pueden considerarse datos positivos: la disminución de la envidia (del 26 al 8%), la omnipotencia (del 16 al 2 %) y la desvalorización (del 28 al 13%).

Evaluaciones y sugerencias

A fin de comparar la evolución del rendimiento académico de los alumnos que cursan los talleres y los que no lo hacen, el equipo de investigación se ha propuesto analizar las fichas académicas de una población similar a la que es objeto de este estudio y que no participa de los

mismos. Creemos que la evaluación acerca del grado de utilidad de estos talleres surgirá de la comparación entre las dos muestras.

Los cambios observados en los circuitos y emociones sustitutivas parecen indicar que el conocimiento y autoanálisis de los mismos producen cambios en las respuestas emocionales y los diálogos internos. Lo anterior podría ser considerado como uno de los posibles factores que colocan a los alumnos que participan en los talleres en tan altos niveles de rendimiento académico. Para ello el grupo-control ayudará a confirmar o desechar esta hipótesis.

Los datos actuales están siendo organizados para producir actividades de extensión (charlas con profesores de la carrera y de otras unidades académicas en las cuales estos datos puedan ser de utilidad a la hora de diagramar planificaciones y establecer estrategias pedagógicas). Asimismo y de confirmar estas tendencias, se diseñarán estrategias de prevención a nivel comunitario a través de capacitaciones en estas temáticas.

Referencias

- Bausela, E. (2013). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN 1681-5653). Recuperado de <http://www.rieoci.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1983a). *¿Qué dice Usted después de decir "Hola"?* Buenos Aires: Grijalbo.
- Berne, E. (1983b). *Introducción al Tratamiento de Grupo*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Berne, E. (1997). *Juegos en que participamos*. México: Diana.
- Camino, J. & Saez, M. (2010). El pensamiento marciano. *Revista Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 63 (235), 235-243.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Book-Henry Holt.
- Karpman, S. (2001). Opciones: la gama de las veinticuatro respuestas posibles. *Revista Análisis Transaccional y Psicología Humanista* 46, 90-98.
- Kertész, R. (1997). *Análisis Transaccional Integrado*. Buenos Aires: IPPEM.

- Kolb, B. & Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología Humana*. Madrid: Médica Panamericana.
- Pinel, J. (2003). *Biopsicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Rains, D. (2004). *Principios de Neuropsicología Humana*. México: McGraw-Hill.
- Steiner, C. & Perry, P. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Vázquez, M. (2010). *Tolerando la confusión – Principios Básicos de Terapia Gestáltica*. Salta: EUCASA.
- Vázquez, M. (2012). *Apuntes de Análisis Transaccional – Cátedra de Psicoterapia de Grupo*. Salta: EUCASA.
- Vázquez, M. & Francica, P. (2003). “¿A dónde ir desde aquí?... si no sabemos dónde estamos – Tácticas y estrategias para enfrentar problemas en la Comunidad Educativa”. Salta: UNESCO – PEA – NOA.
- Vázquez, M. & Francica, P. (2004). *Stress, Emociones y Trastorno de Ansiedad –material para el Curso de Enfermedades de la época*. Salta: Universidad Católica de Salta.
- Vázquez, M., Francica, P. & Sosa, R. (2004). *Solución Adecuada de Conflictos en Instituciones Escolares Módulo IV “Las Emociones no son un juego”*. Salta: Universidad Católica de Salta.