



Universidad  
Continental

FACULTAD DE HUMANIDADES

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Efectos de un programa de estrategias de  
planeación y enacción, desde la cognición  
corporizada, en indicadores de logro académico  
y bienestar psicológico de alumnos del  
Instituto Continental 2018**

para optar el Título Profesional de  
Licenciado en Psicología

**Giancarlo Carlos Magro Lazo**

Huancayo, 2018



Repositorio Institucional Continental  
Tesis digital



Obra protegida bajo la licencia de [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/peru/)

## **AGRADECIMIENTO**

A las personas que cooperaron conmigo, de diversas maneras para el desarrollo de esta tesis: A mi padre, por su constante apoyo incondicional, a mis familiares, amigos, amigas, docentes del pre-grado, Jorge Salcedo, quien me ha dado la plataforma de investigación y Rafael Miranda, quien me asesora, corrige y comparte, de forma humilde e incondicional, su experiencia en investigación.

A Heydy, Jiselle, Edith, Yasmin, Daniel, Brenda y Susan, por su labor como asistentes en diversas partes de la investigación; a la oficina psicopedagógica del Instituto Continental, a los chicos que participaron en talleres previos y los treinta alumnos que llevaron el programa que le da sustento a la tesis, quienes son los verdaderos protagonistas y presencias detrás de la estadística, la cual no puede resumir la experiencia de haber sido parte de su crecimiento.

**El investigador**

## **DEDICATORIA**

A mi madre y a mi abuela, por sostener fe y esperanza en mis capacidades. La mejor herencia que tengo de ustedes es esta fe de la cual emerge esta tesis y de la cual emergerá todo lo que podré aportar al estudio del comportamiento humano.

A los grandes profesores que tuve y al mejor profesor que no tuve:  
Francisco Varela.

# ÍNDICE

Portada	i
Agradecimientos	ii
Dedicatoria	iii
Índice	iv
Índice de figuras	vii
Índice de tablas	viii
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	xii

## CAPÍTULO I

### FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento y formulación del Problema	13
1.1.1 Planteamiento del estudio	13
1.1.2. Formulación del estudio	15
1.2 Objetivos	16
1.3 Justificación e importancia del estudio	17
1.3.1 Justificación del estudio	17
1.3.2. Justificación legal de estudio	20
1.4 Hipótesis	20
1.4 Matriz de variables	22
1.5 Definición de variables	23

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema	25
2.1.1 Internacionales	25
2.1.2 Antecedentes nacionales	27
2.2 Bases teóricas	28
2.2.1 Cognición corporizada:	28

2.2.2 Desarrollo del concepto de cognición a través de las ciencias cognitivas.....	30
2.2.2.1 Cognitivismo .....	30
2.2.2.2 Conexionismo.....	33
2.2.2.3 Enacción.....	39
2.2.3 bases filosóficas occidentales: Maurice Merleau-ponty.....	43
2.2.4. Bases filosóficas orientales: Budismo .....	46
2.2.5 Bases biológicas: Francisco Varela .....	50
2.2.6 Bases Neurocientíficas: Karl Friston .....	54
2.2.7 Bases psicológicas: Ester Thelen / la enfermedad mental como procesos circulares .....	57
2.2.8 Bases socio-económicas: Jhon Nash.....	60
2.2.9. Bases psicoterapéuticas: mindfulness en la psicoterapia Gestalt, terapias de tercera generación y psicología transpersonal.....	62
2.3. Programa Equilibrium de psicoterapia situacional.....	69
2.3.1 Mapa general: hacia una psicoterapia situacional.....	69
2.3.1.1 Modelo predictivo del mundo:.....	69
2.3.1.2 Alteración situacional.....	70
2.3.1.3 Sentido de Corporización .....	71
2.3.1.4 Acoplamiento (comportamiento estratégico) .....	71
2.3.1.5 Comportamiento social predictivo.....	72
2.3.2 Mapa específico: la propuesta de Wilson y Golonka (planeación y enacción) y los tres conceptos fundamentales de la psicoterapia situacional.....	74
2.3.2.1 Etapas de cada sesión .....	74
2.3.2.2 Ejes transversales .....	76
2.3.3 Sentido de Corporización (Cuatro dimensiones).....	83
2.3.3.1 Consciencia Somática-Marcador A .....	83
2.3.3.2 Consciencia Somática-Marcador B .....	89
2.3.3.3 Consciencia Enactiva- Mediador intencional A (acoplamiento desde la relación con el objeto).....	90
2.3.3.4 Consciencia Enactiva- Marcador intencional B (Ajustes corporales en movimiento) .....	93
2.3.3.5 Consciencia extendida- Mediadores Materiales .....	97
2.3.3.6 Consciencia extendida- Social.....	100

2.3.3.7 Consciencia Cooperativa.....	104
2.4 Programa equilibrium aplicado en el aula de estudiantes de instituto ...	100
2.4.1 <i>Mapa General</i> .....	107
2.4.1.1 Modelo predictivo: Bienestar neuropsicológico.....	107
2.4.1.2 Alteración situacional: Fuentes de estrés .....	108
2.4.1.3 Sentido de Corporización: Atención plena.....	109
2.4.1.4 Acoplamiento: Logro académico .....	110
2.4.1.5 Comportamiento social predictivo: Bienestar psicológico.....	111
2.4.2 <i>Matriz de actividades</i> .....	112

### CAPITULO III

#### METODOLOGÍA

3.1 Forma y Tipo de la investigación.....	118
3.2 Método y diseño de la investigación.....	118
3.3 <i>Población</i> .....	119
3.4 <i>Muestra</i> .....	121
3.5 <i>Técnica e instrumento de recolección de datos</i> .....	123
3.6 <i>Limitaciones de la investigación</i> .....	126
3.7 <i>Contraste del modelo de cognición corporizada</i> .....	127
3.8 <i>Análisis de datos</i> .....	128

### CAPÍTULO IV

#### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 <i>Modelo lógico de la cognición corporizada</i> .....	130
4.2 <i>Presentación y análisis de resultados: Bienestar neuropsicológico</i> ....	131
4.2.1 Reacciones al estrés .....	131
4.2.2 Nerviosismo.....	135
4.2 <i>Presentación y análisis de resultados: Fuentes de estrés</i> .....	137
4.3 <i>Presentación y análisis de resultados: Sentido de Corporización</i> .....	138
4.4 <i>Presentación y análisis de resultados: Logro académico</i> .....	142
4.5 <i>Presentación y análisis de resultados: Bienestar psicológico</i> .....	148
4.6 <i>Contraste del Modelo</i> .....	155
4.7 <i>Discusión</i> .....	157

#### CONCLUSIONES

#### REFERENCIAS

#### ANEXOS

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>FIGURA 1- Mapa General de la Psicoterapia Situacional.....</i>	<i>75</i>
<i>FIGURA 2- Mapa General de la Psicoterapia Situacional (SEM) .....</i>	<i>75</i>
<i>FIGURA 3- Etapas de una sesión de psicoterapia situacional.....</i>	<i>78</i>
<i>FIGURA 4- Ejes transversales a toda sesión de psicoterapia situacional....</i>	<i>85</i>
<i>FIGURA 5- Objetivos de un programa de psicoterapia situacional .....</i>	<i>109</i>
<i>FIGURA 6- Mapa teórico de la relación de variables .....</i>	<i>114</i>
<i>FIGURA 7-Esquema del diseño cuasi-experimental.....</i>	<i>121</i>
<i>FIGURA 8-Mapa teórico equilibrium para el aula de educación superior... </i>	<i>129</i>
<i>FIGURA 9- Gráfico de barras- Reacciones físicas.....</i>	<i>133</i>
<i>FIGURA 10- Gráfico de barras-Reacciones psicológicas .....</i>	<i>133</i>
<i>FIGURA 11-Gráfico de barras- Reacciones comportamentales .....</i>	<i>133</i>
<i>FIGURA 12- Gráfico de barras- Atención plena .....</i>	<i>140</i>
<i>FIGURA 13- Gráfico de barras- Sentido de Corporización .....</i>	<i>140</i>
<i>FIGURA 14- Gráfico de barras-Postergación de actividades.....</i>	<i>145</i>
<i>FIGURA 15- Gráfico de barras- Dif_Autoregulación académica .....</i>	<i>145</i>
<i>FIGURA 16-Gráfico de barras-Reevaluación positiva.....</i>	<i>146</i>
<i>FIGURA 17-Gráfico de barras- Búsqueda de apoyo .....</i>	<i>146</i>
<i>FIGURA 18-Gráfico de barras-Reevaluación positiva.....</i>	<i>146</i>
<i>FIGURA 19-Gráfico de barras-Bienestar psicológico.....</i>	<i>152</i>
<i>FIGURA 20-Gráfico de barras-Auto-aceptación.....</i>	<i>152</i>
<i>FIGURA 21- Gráfico de barras-Relaciones positivas .....</i>	<i>153</i>
<i>FIGURA 22- Gráfico de barras-Autonomía .....</i>	<i>153</i>
<i>FIGURA 23- Gráfico de barras- Dominio del entorno.....</i>	<i>153</i>
<i>FIGURA 24- Gráfico de barras-Crecimiento personal.....</i>	<i>154</i>
<i>FIGURA 25- Gráfico de barras- Propósito de vida .....</i>	<i>154</i>
<i>GRÁFICO 26- Modelo de mediación.....</i>	<i>155</i>
<i>GRÁFICO 27- Modelo revisado- Correlaciones significativas.....</i>	<i>156</i>



## INDICE DE TABLAS

TABLA 1:Operacionalización .....	22
TABLA 2:Matriz de actividades del programa .....	112
TABLA 3: Clasificación de la muestra por carrera cursada .....	121
TABLA 4: Clasificación de la muestra por sexo .....	121
TABLA 5: Comparación de variables (Línea base previa).....	122
TABLA 6:Índices de validez de las escalas.....	124
TABLA 7 Prueba de normalidad de las escalas .....	125
<i>Modelo predictivo: Reacciones al estrés.....</i>	
TABLA 8: Descriptivos grupos control (pre-test /test) .....	130
TABLA 9:Prueba T grupo control (pre-test /post-test).....	130
TABLA 10: Descriptivos grupo experimental (pre-test/post-test).....	130
TABLA 11: Prueba T Grupo experimental (pre-test /post-test) .....	131
TABLA 12: Descriptivos hipótesis (pre-test /post-test).....	131
TABLA 13: Prueba T grupo hipótesis (pre-test / post-test).....	132
<i>Modelo predictivo: Nerviosismo</i>	
TABLA 14 Descriptivos grupos control (pre-test /test) .....	134
TABLA 15 Prueba T grupo control (pre-test /post-test).....	134
TABLA 16 Descriptivos grupo experimental (pre-test/post-test).....	134
TABLA 17 Prueba T Grupo experimental (pre-test /post-test) .....	135
TABLA 18 Descriptivos hipótesis (pre-test/post-test .....	135
TABLA 19 Prueba T grupo hipótesis (pre-test / post-test).....	135
<i>Alteración situacional: Fuentes de estrés</i>	
TABLA 20 Descriptivos hipótesis (pre-test/post-test .....	136
TABLA 21 Prueba T grupo hipótesis (pre-test / post-test).....	136
<i>Sentido de Corporización: Niveles de cognición y atención plena</i>	
TABLA 22 Descriptivos grupos control (pre-test /test) .....	137
TABLA 23 Prueba T grupo control (pre-test /post-test).....	137
TABLA 24 Descriptivos grupo experimental (pre-test/post-test).....	138
TABLA 25 Prueba T Grupo experimental (pre-test /post-test).....	138
TABLA 26 Descriptivos hipótesis (pre-test/post-test .....	138
TABLA 27 Prueba T grupo hipótesis (pre-test / post-test).....	139
<i>Acoplamiento: Afrontamiento al estrés académico y procrastinación</i>	

<i>TABLA 28 Descriptivos grupos control (pre-test /test)</i> .....	141
<i>TABLA 29 Prueba T grupo control (pre-test /post-test)</i> .....	141
<i>TABLA 30 Descriptivos grupo experimental (pre-test/post-test)</i> .....	142
<i>TABLA 31 Prueba T Grupo experimental (pre-test /post-test)</i> .....	142
<i>TABLA 32 Descriptivos hipótesis (pre-test/post-test)</i> .....	143
<i>TABLA 33 Prueba T grupo hipótesis (pre-test / post-test)</i> .....	144
<i>Comportamiento social Predictivo: Bienestar psicológico</i>	
<i>TABLA 34 Descriptivos grupos control (pre-test /test)</i> .....	147
<i>TABLA 35 Prueba T grupo control (pre-test /post-test)</i> .....	147
<i>TABLA 36 Descriptivos grupo experimental (pre-test/post-test)</i> .....	148
<i>TABLA 37 Prueba T Grupo experimental (pre-test /post-test)</i> .....	148
<i>TABLA 38 Descriptivos hipótesis (pre-test/post-test)</i> .....	149
<i>TABLA 39 Prueba T grupo hipótesis (pre-test / post-test)</i> .....	150

## RESUMEN

La cognición corporizada es un campo de investigación que nace en esta última etapa de la historia de las ciencias cognitivas. Este enfoque permite abordar diversas problemáticas, entre ellas, la educación y las situaciones específicas de acoplamiento en el aula. Por esta razón el autor de la presente tesis ha construido un modelo lógico de cognición corporizada (psicoterapia situacional) que consta de cinco dimensiones: Modelo predictivo del mundo, alteración situacional, sentido de corporización, acoplamiento y comportamiento social predictivo; desde donde se desprende un programa que ha sido aplicado a un grupo de treinta alumnos del Instituto continental bajo un diseño cuasi-experimental con grupo control, el cual se ha denominado de logro académico en el aula de educación superior. Se han encontrado resultados estadísticamente significativos con respecto al efecto del programa en las siguientes variables: Reacciones físicas (sig=,001) Reacciones Psicológicas (sig=,009) Nerviosismo (sig=,000) Atención plena (sig=,009) Si mismo corporal (sig=,009) Autoregulación académica (sig=,009) Planeación (sig=,039) Propósito de vida (sig=,001) Sin embargo, no se han registrado los cambios esperados desde todas las hipótesis planteadas: fuentes de estrés (sig=,622) Escala general de bienestar psicológico (sig=,120) lo que permite aceptar el modelo de cognición corporizada con ciertas observaciones pues si bien ha mostrado su efecto en diversas variables del modelo de logro académico, no así en una dimensión, bienestar psicológico; por lo que aún faltan evidencias significativas para comprobar el fenómeno de la circularidad y la cognición corporizada desde la experiencia emergente como un modelo predictivo del mundo. Se recomienda al final de este informe salvar las limitaciones del estudio para explorar, modificar o validar este modelo.

## ABSTRACT

Embodied cognition is a research field that emerges on the last era of cognitive sciences. This field allows the research on many areas, one of them is on education and specific classroom situations. For this reason this thesis author built a logic embodied cognition model (situational psychoteraphy) that has five dimensions: Predictive model of the world, situational distorsion, sense of embodiment, coupling and predictive social behaviour. A situational psychoteraphy program was applied to a group of thirty institute students under a quasi experimental design with contrast or control group. Statistical significant results were found on the following variables that alltogether formed a model of academic achievment for universities and institutes: Physical reactions to stress, (sig=,001) Psychological reactions to stress (sig=,009) Anxiety (sig=,000) Mindfulness Emodied self (sig=,009) Academic Self-regulation (sig=,009) Planning skills (sig=,039 Pourpuse of life (sig=,001). However, not all the hyphotesis were proved: Causes of Stress (sig=,622) , Psychological wellbeing general scale (sig=,120) and for these reason the embodied cognition model is partially accepted because, even it had effects on many variables of academic achievement it didn't happen on one dimension "psychological wellbeing", Thus, significant statistical evidence is still missing to prove the phenomenon of circularity and embodied cognition as a predicitive model that emerges to counciusness. This researchs concludes on keep exploring and developing this model.

## INTRODUCCIÓN

Estos últimos tiempos hemos visto emerger, en el campo de las capacitaciones y psicoterapia grupal, dos tendencias marcadas. La primera de ellas es la capacitación motivacional y superficial en la forma del coaching o psicoterapias que, sin controlar sus efectos, brindan un espacio de distensión y retórica a los participantes donde básicamente se dan dos fenómenos: Las interacciones grupales y/o la transmisión de información y, la segunda, es una respuesta a este fenómeno donde la psicología brinda programas pre-establecidos desde un diagnóstico previo, o desde programas estatales, con facilitaciones y módulos a veces inflexibles que, si bien buscan controlar los resultados, muchas veces son descontextualizados de las verdaderas y específicas necesidades de los participantes.

De ambas tendencias, es preocupante que la que tenga mayor prevalencia sea la primera. Las personas desconfían del trabajo del psicólogo científico. El autor de la presente tesis brinda una propuesta que trae de regreso un elemento que usualmente se descarta de la ecuación psico-terapéutica grupal: El cuerpo. La cognición corporizada es un campo de investigación fascinante que, llevado a la psicoterapia, puede brindar la posibilidad de incluir la fenomenología de los individuos, no tanto para hacer una apología de sus sentimientos, sino para que este aprenda a trascenderlos y llevar su atención al acoplamiento con el entorno. Acoplarse al entorno no significa obtener ni lograr, sino cambiar y desarrollar capacidades desde un sentido que se ha denominado “sentido de Corporización”.

En la presente tesis, el lector encontrará la propuesta de un modelo de cognición corporizada adaptada para el aula de educación superior, el cual se ha denominado de logro académico y que busca brindar no solo la posibilidad de evaluar este sentido de corporización, que podríamos llamar una variable de consciencia. Sino también ligar esta variable con la evaluación del contexto, del comportamiento evidente estratégico, del comportamiento social y del estado general neuropsicológico del individuo que emerge a su consciencia, lo que vamos a denominar modelo predictivo del mundo. Además. el entrenamiento de la psicoterapia situacional se lleva a cabo a través de la replicación de situaciones específicas en el aula, lo que hace que se atiendan las necesidades del participante sin descuidar el rigor científico de un entrenamiento psicológico.

En el primer capítulo se fundamentará la problemática de investigación, en un segundo capítulo se repasarán las bases teóricas, para luego abordar la metodología propuesta en un tercer capítulo, los resultados del programa en un cuarto y último capítulo donde se discuten estos datos.

# CAPÍTULO I

## 1.1. Planteamiento y formulación del Problema

### 1.1.1 Planteamiento del estudio

La cognición corporizada es un campo interdisciplinario relativamente moderno de investigación que, formalmente, busca encontrar evidencias que permitan comprobar hipótesis en, básicamente, dos áreas: La primera es la experiencia fenomenológica que tiende a referirse al propio cuerpo y como esta consciencia influye en otros aspectos de la experiencia (Gallagher & Zahavi, 2012), y la segunda, aborda la forma en la que la consciencia y los procesos cognitivos, lo que incluye experiencias relacionadas a la percepción, memoria, imaginación, creencias y más, son estructurados, en ciertas formas, desde la Corporización (Butz & Kutter, 2017). Sin embargo, en la práctica, la Corporización es la radical hipótesis de que el cerebro no es el único recurso cognitivo que disponemos, pues el cuerpo, y la forma en la que se mueve mientras percibe situaciones en el mundo, hace gran parte del trabajo, reemplazando la necesidad de complejas representaciones mentales internas para explicarlo (Wilson & Golonka, 2013). Que el cuerpo es enactivo (Varela, Thompon, & Rosch, 1993), es decir que dialoga activa e intencionalmente, con las circunstancias socio-culturales, dando forma al mundo que emerge a su consciencia, cambia toda la idea de lo que es cognición. Esto ha permitido que la teoría de

cognición corporizada, entre muchos, investigue el campo educativo a través de la educación multimodal (Price & Carey, 2013), el ejercicio de pedagogía (Zhu, 2017), la revisión del currículo (Wang & Zheng, 2017) y la enseñanza de habilidades blandas para los entornos educativos a través de la cognición corporizada (Magro, Efectos y mediación de un programa de habilidades blandas a través del desarrollo de la cognición corporizada en estudiantes universitarios, 2017). La investigación educativa desde la teoría de la cognición corporizada, se promueve en los países con los mejores sistemas educativos; por ejemplo, desde el Estado en la principal universidad de Helsinki (Gordon & Lahelma, 1996; Koskinen, Seitamaa-Hakkarainen, & Hakkarainen, 2015); este mismo fenómeno de investigación sucede en Singapur (San Chee, 2007), Taiwán (Lan, Chen, Li, & Grant, 2015; I-Chun, Lung-I, Wei-Chieh, & Nian-Shing, 2014) y Estados Unidos (Osgood-Campbell, 2015).

Considerando las limitaciones en recursos para nuestro sistema educativo (Propuesta-Ciudadana, 2016), es fundamental rescatar el recurso primordial de aprendizaje, el cuerpo, permitiendo la transformación de herramientas, espacios y comunidades desde la experiencia y contexto de cada estudiante, brindándole la oportunidad de sentirse únicos y valorados, lo que devendría en la ya mencionada autonomía y responsabilidad para auto-gestionar su aprendizaje y vocación. Sin embargo, la limitación a la que nos enfrentamos es la de construir un programa que permita la investigación del acoplamiento humano (la enacción), a la par de abordar los intereses particulares de cada situación académica (la planeación) y que mantenga la lógica de la cognición corporizada así como la posibilidad de, a futuro, potenciarlo con recursos materiales, como los tecnológicos. Es decir medir la efectividad del Programa no solo en función de variables aisladas sino que

el entrenamiento del programa pueda encajar en la lógica de la relación entre variables que permitan comprender el fenómeno de la Corporización y la perspectiva enactiva radical que tiene potenciales consecuencias para la psicoterapia y la terapia grupal (Röhricht, Gallagher, Geuter, & Hutto, 2014). Brindando así un modelo que pueda ajustarse a las necesidades de las diversas situaciones donde pueda ser aplicado y cuyos resultados puedan replicarse en diversas aulas. Esta investigación apuntará, entonces, a construir un modelo lógico del fenómeno de Corporización, trasladar esta lógica al aula de educación superior, construir un programa coherente a este modelo, que vamos a llamar de logro académico, aplicarlo y analizar los resultados estadísticamente significativos de su aplicación en un grupo de estudiantes de educación superior.

### **1.1.2. Formulación del estudio**

#### **A) Problema general**

¿Cuáles son los efectos de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, en indicadores de logro académico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018?

#### **B) Problemas específicos**

- ¿Cuál es el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de estrés académico en estudiantes del Instituto Continental - Huancayo, Junín 2018?
- ¿Cuál es el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018?



- ¿Cuál es el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de atención plena en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín, 2018?
- ¿Cuál es el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de cognición en estudiantes del Instituto Continental-Huancayo, Junín, 2018?
- ¿Cuál es efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada con respecto a la Procastinación académica en estudiantes del Instituto Continental-Huancayo, Junín, 2018?
- ¿Cuál es el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de bienestar psicológico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín, 2018?

## 1.2 Objetivos

### A) Objetivo General:

Determinar los efectos de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, en indicadores de logro académico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín, 2018.

### B) Objetivos Específicos:

- Determinar el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de estrés académico en estudiantes del Instituto Continental - Huancayo, Junín 2018.
- Determinar el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada con respecto a las estrategias de

afrontamiento al estrés académico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018.

- Determinar el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada con respecto a los niveles de atención plena en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018.
- Determinar el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada con respecto a los niveles de atención plena en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018.
- Determinar el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de cognición en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018.
- Determinar el efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a la Procastinación académica en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018.
- Determinar efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de bienestar psicológico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018.

### **1.3 Justificación e importancia del estudio**

#### **1.3.1 Justificación del estudio**

A nivel social, el presente estudio propone la mejora de entornos educativos y sociales a través de modificaciones cooperativas con los estudiantes quienes podrán conocer que espacios, herramientas, interfaces dan una mejor forma a sus habilidades ejecutivas y sociales. En el proceso educativo usual tenemos dos factores que salen de la

ecuación de la enseñanza, la primera es el aula como un laboratorio de situaciones y la segunda es la experiencia educativa del propio alumno o la fenomenología del aprender. Con respecto al primer factor se reconoce al aula como una invitación a realizar diversas tareas de acoplamiento, con los conceptos, con los materiales, con las interfaces tecnológicas pero sobre todo con los mismos compañeros y el docente, para generar el desarrollo de capacidades técnicas que van más allá de las intelectuales, por ejemplo, las capacidades relacionales, capacidades de gestión de recursos, (como el cuidado del mobiliario), gestión humana, capacidades de relaciones públicas, de difusión de los productos educativos, de búsqueda e inclusión de recursos de otras áreas, de diálogo, de debate, etc. Toda esa potencialidad hay en el aula si se la observa de forma situacional. Con respecto a la segunda, incluir la fenomenología del aprender, es dejar de pedir solo la mente del alumno y traer todo su cuerpo al aula, el cual indudablemente tiene una experiencia de razonar, pero también de sentir y, sobre todo, de moverse y construir relaciones a través del movimiento que puedan predecirle un grado de funcionalidad con respecto al mundo que va descubriendo (aprendiendo). La noción de que en el aula, hay muchos y diversos mundos que descubrir: El de las matemáticas, el de la historia, el del lenguaje, el de mis emociones, el del compañero, el de la compañera, el del mundo práctico real, el de mi propio hogar, etc.; es fundamental para enlazar el trabajo en el aula con lo que el alumno se lleva fuera del aula hacia la sociedad.

A nivel práctico, el programa busca darles a los estudiantes, a corto plazo, un darse cuenta de lo fundamental que es el movimiento generado en el momento presente en contraste con el defenderse de la experiencia. Es decir, el valor pragmático de la acción. Muchos estudiantes llegan a clase

desganados somnolientos y distraídos; sin darse cuenta de que es su mismo movimiento, en la forma que establece relaciones y afronta situaciones a través de este, el que le predice esta experiencia. Descubrir las relaciones circulares que tiene nuestro comportamiento, es clave para comenzar a asumir responsabilidad de nuestros actos que es un pilar fundamental para todo proceso educativo. En un segundo momento el programa busca darles a los estudiantes, a corto plazo, competencias corporizadas para interacciones sociales que promuevan la cooperación, Observar el aula de forma situacional le brinda al alumno la posibilidad de darse cuenta que existen situaciones cuyas probabilidades de afrontamiento se incrementan sustantivamente a través de la colaboración y el uso estratégico del lenguaje para este objetivo.

A nivel teórico, la presente investigación aporta ampliación de la teoría e investigación de la cognición corporizada para la educación y el abordaje grupal. Específicamente en cómo se establece el proceso de Corporización en el aula considerando diversas variables relacionadas. Es decir, como el entrenamiento en sentido de Corporización se enlaza a otras variables relacionadas al proceso educativo, dejando de ser solo terapéutico sino, lo más importante, socio-educativo. Esta investigación busca dar evidencia de que el sentido de Corporización, como todos los constructos psicológicos, es fundamental para el proceso de desarrollo, no solo, de los individuos sino de las interacciones y las sociedades.

A nivel metodológico, la siguiente investigación busca establecer un programa de Corporización que permita su replicación y que pueda medirse estadísticamente a nivel general, así como pueda evaluarse comportamental y fenomenológicamente a nivel específico, permitiendo cruzar ambos datos para una comprensión más amplia del fenómeno que

se está observando. Esta propuesta se ha denominado “psicoterapia situacional”, el cual incluye un modelo lógico de cognición corporizada para el aula de educación superior llamado de logro académico y es la base del programa que sustenta esta tesis.

### **1.3.2. Justificación legal de estudio**

Desde el artículo 25 del Capítulo II sobre *El Código de Ética del Psicólogo Peruano* tenemos que El psicólogo debe tener presente que toda investigación en seres humanos debe necesariamente contar con el consentimiento informado de los sujetos comprendidos.

Desde el Artículo 36° del Capítulo II sobre *El Código de Ética del Psicólogo Peruano* tenemos que La Investigación psicológica debe responder a las demandas de la sociedad peruana para la solución de sus problemas y promover su desarrollo.

## **1.4 Hipótesis**

### **1.4.1 Hipótesis General**

Los efectos que tienen un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada en indicadores de logro académico en alumnos del instituto Continental, son estadísticamente significativos.

### **1.4.2 Hipótesis específica**

- Los efectos de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de estrés académico en estudiantes del Instituto Continental - Huancayo, Junín 2018, son estadísticamente significativos.
- Los efectos de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a las estrategias de afrontamiento al

estrés académico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018, son estadísticamente significativos.

- Los efectos de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de atención plena en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018, son estadísticamente significativos.
- Los efectos de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de atención plena en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018, son estadísticamente significativos.
- Los efectos de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a los niveles de cognición en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018, son estadísticamente significativos.
- Los efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada, con respecto a la Procastinación académica en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018, son estadísticamente significativos.
- Los efecto de un programa de estrategias de planeación y enacción, desde la cognición corporizada con respecto a los niveles de bienestar psicológico en estudiantes del Instituto Continental- Huancayo, Junín 2018, son estadísticamente significativos.

## 1.5 Matriz de variables

Tabla 1

Operacionalización

VARIABLES	DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL		
	DEFINICIÓN	DIMENSION	INDICADORES
programa de cognición corporizada	Programa que busca investigar por qué un comportamiento tiene la forma en la que se presenta a partir del acoplamiento, desde una detallada percepción corporalmente construida, a ambientes específicos. (Wilson & Golonka, 2013)	Conciencia somática	Fenomenología de las sensaciones, emociones y pensamiento
		Conciencia Enactiva	Fenomenología del movimiento
		Conciencia Extendida	Fenomenología de la generación de técnica y recursos
		Conciencia Cooperativa	Fenomenología del acoplamiento con otros seres humanos
modelo de Corporización para el aula (modelo predictivo de bienestar neuropsicológico)	Modelo de relación lógica de variables que apunta a una comprensión del fenómeno de Corporización como un modelo predictivo del mundo, el cual emerge a la experiencia del individuo con componentes, cuya relación, sugieren una posibilidad de entrenamiento y mantención de resultados más allá del programa (Magro, 2018)	Modelo predictivo del Mundo	Bienestar neuropsicológico
		Alteración situacional	Fuentes de Estrés
		Sentido de Corporización	Sentido de Corporización y Atención plena
		Acoplamiento	Logro académico
		Comportamiento social predictivo	Bienestar psicológico

FUENTE: elaboración propia

## **1.6 Definición de variables**

### **a) Programa de cognición corporizada**

Programa que busca investigar por qué un comportamiento tiene la forma en la que se presenta a partir del acoplamiento, desde una detallada percepción corporalmente construida, a ambientes específicos (Wilson & Golonka, 2013).

### **b) Sentido de Corporización**

La consciencia de, experimentar el mundo, desde un cuerpo que interactúa constantemente con el ambiente, un cuerpo que (idealmente) se siente “propio”, que se mueve de acuerdo a nuestras intenciones y obedece a nuestra voluntad. Estas sensaciones se perciben como emergentes a un solo cuerpo, el biológico, el cual brinda coherencia a nuestro sí mismo (Kilteni, Grothen, & Slater, 2012).

### **c) Atención plena**

La consciencia que emerge de prestar voluntariamente atención al momento presente, sin juzgar el despliegue de la experiencia (emergente) momento a momento (Kabat-Zinn J. , 2003).

### **d) Postergación de actividades**

Dimensión de la Procastinación la cual se caracteriza por aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser entregadas en un momento establecido (Quant & Sanchez, 2012).

### **e) Auto-regulación académica**

la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje (a través del) “autoconocimiento” que le capacita para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso de aprendizaje en sí mismo; en definitiva, le capacita para “gobernarse a sí mismo” (García M. , 2012).

### **f) Fuentes de estrés académico**

La competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, un ambiente físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para hacer el trabajo, los problemas o conflictos con los asesores, los



conflictos con compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide (Barraza, 2008).

f) Estrategias de afrontamiento al estrés académico

Los esfuerzos, tanto cognitivos como conductuales, que hace el individuo para hacer frente al estrés, es decir, para «manejar» tanto las demandas externas o internas generadoras del estrés, como el estado emocional desagradable vinculado al mismo (Belloch, 2002).

g) Reacciones físicas al estrés

Los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, temblores musculares, migrañas, insomnio, fatiga crónica, problemas de digestión y somnolencia o mayor necesidad de dormir (Barraza, 2008).

h) Reacciones psicológicas al estrés

En los indicadores psicológicos estarían aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona ,como sería el caso de la inquietud, problemas de concentración, bloqueo mental, depresión, ansiedad, desesperación y problemas de memoria (Barraza, 2008).

i) Reacciones comportamentales al estrés

Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, aislamiento de los demás, absentismo de las clases, aumento o reducción del consumo de alimentos y desgano para realizar las labores escolares (Barraza, 2008).

j) Bienestar Psicológico

Constructo cimentado en la concepción aristotélica de felicidad, entendida como la consecución de la excelencia o la perfección en uno mismo, de acuerdo con las capacidades y el potencial individual (Freire, Ferradas, Nuñez, & Valle, 2017).

## CAPÍTULO II

### 2.1. Antecedentes del problema

#### 2.1.1 Internacionales

El antecedente de investigación fundamental para esta tesis lleva por nombre “embodied cognition is not what you think it is” y no es una investigación en sí sino una revisión de programas de investigación en cognición corporizada analizada desde cuatro pasos que proponen los autores como base rigurosa de todo programa de cognición corporizada (Wilson & Golonka, 2013). Esta revisión comienza por establecer que la cognición corporizada es la radical hipótesis de que el cerebro no es el único recurso cognitivo para la resolución de problemas. Nuestros cuerpos y sus movimientos perceptualmente guiados alrededor del mundo hacen mucho del trabajo requerido para lograr nuestras metas, reemplazando así la necesidad de complejas representaciones mentales internas.

Las cuatro preguntas que proponen los autores que deberían rigurosamente abordar todo programa de cognición corporizada son las siguientes:

¿Cuál es la tarea a ser resuelta?, pues la cognición corporizada apunta a solución de tareas específicas y no problemas generales. Para las tareas comunes, las soluciones inteligentes son más eficientes, más estables y más económicas.

¿Cuáles son los recursos a los que el organismo tiene acceso para resolver (acoplarse) esta tarea? Los recursos incluyen el cerebro pero también el cuerpo, el ambiente y las relaciones entre objetos (Por ejemplo, el movimiento de nuestros cuerpos a través del ambiente).

¿Cómo estos recursos pueden ser ensamblados para resolver (acoplarse) una tarea? Resolver una tarea específica significa crear un recurso para

realizar el trabajo. Estos recursos se obtienen dentro de un sistema dinámica que resuelve la tarea a medida que el comportamiento se despliega en el tiempo.

¿El organismo, realmente, ensambla y usa estos recursos? Buscar ubicar si el sistema dinámico expuesto en la pregunta anterior es de hecho una descripción del sistema que el organismo ha ensamblado para resolver la tarea.

Si bien el artículo luego analiza las semejanzas de diversas investigaciones en cognición corporizada desde tres modelos básicos: Robots, animales y humanos. Son estas cuatro preguntas las que servirán de base para darle rigurosidad al programa de entrenamiento en cognición corporizada aquí propuesto en esta tesis.

La segunda investigación a la que se hace referencia lleva como nombre “Taught and enacted strategic approaches in young enterprises” (Harris & Forbes, 2000) y aborda, de manera longitudinal, la comparación del enfoque de estrategias a través de la planeación con el de estrategias emergentes (enactivas), a lo largo de 12 años, de un grupo de 21 emprendedores que llevaron un programa que les ayudó a iniciar dichos emprendimientos. Se utilizaron entrevistas no directivas que fueron analizadas a través del método de encuesta (categorizaciones de cada proceso según: Predominantemente un proceso de planeación, Proceso integrado de planeación y emergencia y Proceso predominantemente emergente) y estudios de caso, concluyendo que las estrategias de estos emprendedores para desarrollar sus emprendimientos se basaban más en lo emergente que en la planeación, aunque esta última es fundamental para discusión y tomas de decisión, establecer objetivos y revisar el desempeño en función de esos objetivos para realizar acciones de control. Esta investigación justifica la posibilidad de enseñar ambos enfoques de estrategias y la utilidad que tendría un programa de estrategias enactivas a futuro para la proyección y desarrollo de metas.

La tercera investigación, “Enhanced academic performance using a novel classroom physical activity intervention to increase awareness, attention and self-control: Putting embodied cognition into practice” (McClelland, Pitt, & Stein, 2014) la cual explora, desde la teoría de Cognición corporizada, la

comprensión física (o desde el cuerpo) de los niños en la escuela. Se creó un programa llamado Move4words que fue aplicado en 348 estudiantes de 7 a 13 años en 10 distritos de Inglaterra. El programa usaba videos para e instrucciones claras a nivel verbal, musical y visual de como ejecutar cada una de las actividades, los objetivos a entrenar fueron: Atención visual y habilidades de búsqueda visual, Aeróbicos suaves para la clase, concentrar atención en patrones de movimientos de las extremidades, coordinación lateral y relajación. En los resultados se registraron el incremento significativo de los test de evaluación nacional del gobierno inglés en escritura y matemáticas, 20 % ( $t = 5.340$ ;  $p = .001$ ), en tanto que no en los grupo control. En el grupo al que se le hizo seguimiento y mantención de las estrategias, por un año, se obtuvo un impacto educativo de mejora del 128% ( $g=1,24$ ).Esta investigación justifica el uso de un programa de cognición corporizada, variable independiente de la presente investigación, aplicada para mejor el desempeño y afrontamiento académico, esta última variable dependiente de la presente investigación.

La cuarta investigación se llamó “The effect of embodiment base TPR approach on student English vocabulary learning achievement, retention and acceptance” (Kuo, Hsu, Fang, & Chen, 2013) y en la cual aplicaron un programa de interfaz computarizada Total-Physical Response (TPR) afinado con técnicas de Corporización a un total de 50 alumnos entre 10 y 11 años. En cuatro etapas: Visualización de demostraciones, Vocabulario a través de la imitación, comandos verbales a los que responder corporalmente y Competición. Comparado, con el grupo control, los participantes del programa mostraron mayor actitud para el aprendizaje ( $t = -3.17$ ,  $p < .01$ ), y Aceptación ( $t = -3.15$ ,  $p < .01$ ), esto implica que los programas prácticos de Corporización también pueden tener un efecto en variables de bienestar psicológico, esta última variable dependiente de la presente investigación.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

El único antecedente nacional ubicado al respecto se titula “Efectos y mediación de un programa de habilidad blandas a través del desarrollo de la cognición corporizada en estudiantes universitarios” y fue realizado por

el autor de esta tesis (Magro, 2017) y publicada en la Revista Apuntes de Ciencia y Sociedad. La cual sostiene la teoría de que las habilidades blandas se identificarían desde la conciencia de habilidades encarnadas (corporizadas) que han de desarrollarla y mantenerlas en un entorno socio-cultural. Las habilidades cognitivas (intelectualidad) y no-cognitivas (blandas) encontrarían su nexo en las habilidades corporizadas. De este modo las habilidades blandas tendrías tres clases: Partida, desarrollo y Mantenición, con su respectiva relación corporizada hacia el objeto que une habilidades cognitivas y no-cognitivas.. En función de esta lógica se realizó un programa de entrenamiento sin grupo control en trece alumnos universitarios con resultados significativos con respecto a niveles de nerviosismo ( $t= -3,379$  Sig=,003), atención plena ( $t=5,560$  Sig=,000) Afrontamiento al estrés académico ( $t=5,560$  Sig=,000) y reacciones al estrés académico ( $t=-4,6$  Sig=,000) Al buscar los efectos a las reacciones al estrés académico se encontró que los niveles de cognición, variables del programa, no solo las predice mejor ( $R^2$  Lineal=0,669) sino que actúa como variable mediadora del afrontamiento al estrés académico y las reacciones al estrés académico (BootLLCI=-.7933 BootULCI=-,2247 y efecto indirecto de -.4439).

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Cognición corporizada:**

Al buscar el concepto cognición se le encuentra usualmente asociado al procesamiento de la información a través de representaciones mentales de la realidad las cuales se asumen, son procesadas por el cerebro. Esto provoca que la cognición se observe como un proceso lineal la cual es entendida de forma diferente desde el campo o disciplina desde la cual se le observe. Más adelante observaremos que esta es solo una primera etapa en la historia de la cognición, la cual emerge como respuesta a los cambios que dejó el paradigma computacional e informático en la forma, por ejemplo de las primeras computadoras como las de Alan Turing, y con la ambición de replicar el funcionamiento del cerebro a través del modelo computacional (Porto-Pazos, Cedrón-Santaeufemia, Pastur, & Pazos, 2015), sin embargo, sería la complejidad del mismo, quien obligaría a dar un paso más permitiendo que la cognición deje de ser vista como un proceso lineal para comenzar a ser

observada como un conjunto de procesos simultáneos que permitan la emergencia de una conciencia ya no como una fiel copia de la realidad, sino como un sentido corporizado de existir en el mundo. El cerebro pasaría a ser una interfaz y ya no el centro de la cognición, siendo ahora el cuerpo el vehículo fundamental de la misma.

Esta transformación en la concepción de la cognición demandó la emergencia de un nuevo campo de estudios, el cual lleva por nombre las ciencias cognitivas (Wilson & Keil, 1999). Ciencias cognitivas es el campo multidisciplinario que apunta a la comprensión de la cognición y con ella la resolución de diversas dudas sobre esta, entre ellas, el llamado “problema difícil de la consciencia”; a decir, cómo emerge la conciencia o la experiencia que tenemos desde las sensaciones. Los problemas fáciles serán aquellos resueltos cuando se determine el mecanismo material de los diversos procesos cognitivos, sin embargo, aún quedará pendiente la comprensión de la experiencia del organismo desde esta materia, razón por la que las ciencias cognitivas requieren de muchas disciplinas laborando juntas para acercarse a la comprensión de este tipo de problemas. Inteligencia artificial, psicología, neurociencias, antropología, filosofía y lingüística, principalmente.

La cognición corporizada emerge en la última etapa del desarrollo de las ciencias cognitivas, esto se repasará en secciones posteriores, por el momento es importante señalar que la cognición corporizada es conocer desde un cuerpo interactuante con el entorno o las situaciones. De ahí, que otra forma de conocer a la cognición corporizada sea como cognición situacional o situada. Distinguiéndola de la cognición basada en la adaptación que acumula un reto tras otro, lo cual dualiza y coloca en desbalance al cuerpo supeditándolo a la mente, el cual es más coherente con un paradigma social contemporáneo que con las bases filosóficas, biológicas y psicológicas de la forma en la que conocen los organismos. Esto permite explicar el comportamiento sin la necesidad de recurrir a representaciones mentales sino a la emergencia de un comportamiento en función de la conciencia que la persona tenga de su intencionalidad, en diversas situaciones, la cual está contenida en la historicidad del cuerpo (Sentido de Corporización).

## **2.2.2 Desarrollo del concepto de cognición a través de las ciencias cognitivas**

### **2.2.2.1 Cognitivismo**

La primera etapa de las ciencias cognitivas aborda el término cognición desde el paradigma computacional; esto, como veremos, tuvo y tiene aplicaciones no solamente útiles sino excepcionales sobre todo en el campo de la tecnología y la lógica. EL uso de algoritmos (funciones) que permiten procesar gran cantidad de data y la posibilidad de utilizar medios de transmisión y procesamiento cada vez más sofisticados ha permitido no solo el desarrollo del mundo virtual sino de la posibilidad de estudiar los complejos procesos que lleva a cabo el cerebro, lo cual tiene, un aspecto positivo, la exploración anatómica y funcional de las diversas zonas encefálicas, y un aspecto negativo, la reificación, reducción y simplificación de los procesos psicológicos (Horst, 2009).

Es necesario, para desarrollar estos aspectos resaltados, repasar los elementos que componen este paradigma cognitivista (Thagard, 2008) pues estos han permitido un abordaje considerable del razonamiento y, en consecuencia, la capacidad de poder explicar y, en cierto punto, replicar el comportamiento razonable, el cual, como veremos más adelante, llega a un límite que es donde será necesario pasar a la siguiente etapa de las ciencias cognitivas.

La lógica sería el elemento fundamental pues de ella han surgido los recursos para la representación y la computación. Iniciada con Aristóteles. En un nivel básico es comprendida a través de premisas de las que se infieren conclusiones donde el contenido no es tan importante como lo es la forma, y esta fue sofisticándose, hasta Bertrand Russel, donde adoptó formas en su diseño que permitían aumentar su capacidad representacional y deductiva. Es en este punto donde la lógica cruza su sendero con las primeras teorías computacionales. Más aún durante el auge de la tecnología digital. Siendo la lógica una herramienta representacional no es sorprendente que se la utilice como un símil de las representaciones mentales, pudiendo inclusive unírsele con la lógica cuantitativa (probabilística) para comprender efectos de ciertas categorías en otras o ayudar a la solución de problemas a través de, por ejemplo, la programación por computadora. La lógica entonces

propone una psicología basada en el razonamiento deductivo y probabilístico.

Las reglas, a diferencia de los modelos computacionales lógicos, han estado más relacionadas a la psicología, en la forma de la estrategia y la búsqueda de evidencias. El modelo de reglas ha permitido hacer replicas computacionales más cercanas al pensamiento humano, las cuales si bien no superan en capacidad representacional a la lógica a través de condicionales (Sí...entonces...) que admiten excepciones, lo que le permiten contener acciones para la consecución de objetivos, si la supera en capacidad computacional y plausibilidad psicológica, en primer lugar, las reglas permiten generar búsqueda, y opciones desde un estado inicial hasta un estado deseado, a través de la heurística que permite agilizar la toma de decisiones sin la necesidad de repasar todas las posibilidades o rumbos de una acción. Es decir, permite establecer estrategias. En segundo lugar, las establece a partir del éxito y las futuras probabilidades de éxito de esta regla, es decir, a partir de su utilidad o plausibilidad, lo que ha llevado a usarla como justificación de procesos de condicionamiento, construcción de estereotipos o la capacidad de jugar.

Los conceptos, donde encontramos los elementos básicos que el paradigma cognitivista ha propuesto para la elicitación y la percepción ya que los conceptos básicos van agrupándose en conceptos cada vez más amplios, lo que dificulta su definición y transmisión pero permiten una idea del mundo. Estos conceptos básicos según algunos autores son innatos y otros, se adquieren por medio de la experiencia sensible y en este proceso de investigación se han propuesto términos como guiones, secuencias en determinadas situaciones; esquemas, características típicas y marcos, los cuales los retomaremos más adelante, que serían una estructura de datos para representar una situación estereotipada a donde se asocian varios tipos de información que conforman condiciones simples y complejas de dicha situación, lo que la hace particular. Así cada casillero o condición de este marco permiten redes conceptuales jerárquicas. Esto hace que los conceptos tengan una particular capacidad representacional. Los conceptos permiten una propiedad llamada propagación de activación, donde, de un concepto activo en una red (sistema conceptual), su activación se



propaga a otros que entran en relaciones de tipo o de otras clases con este. La planificación se hace en base a la aplicación de conceptos a situaciones que permiten seguir pasos, en tanto se cuente con información correspondiente a la situación nueva, de lo contrario, aplicar redes conceptuales antiguas a situaciones nuevas pueden llevar a pasos erróneos, lo que está estrechamente relacionado a la toma de decisiones donde los conceptos se pueden aplicar de manera apresurada para sustentar una decisión. Muchos conceptos parecen encajar pero sin el adecuado conocimiento de la situación la explicación puede ser insuficiente, de ahí que sea necesario conocer las reglas (o casilleros) que cada situación entraña para comenzar a desarrollar los conceptos básicos en cada vez conceptos más complejos. La experticia se define entonces como un alto grado de organización de conceptos y propagación de activación (Redes).

Las analogías, las cuales consisten en tratar situaciones nuevas adaptando situaciones que ya conocemos. Las representaciones permiten la relación entre situaciones que tengan similares reglas y predecir resultados. Esto requiere la habilidad de distinguir semejanzas superficiales de las importantes para resolver problemas en los que el conocimiento general es insuficiente pero se cuenta con experiencias previas similares. Lo cual es sumamente relevante en la resolución de problemas, la educación y las inteligencias particulares.

Las imágenes, las cuales hacen un nexo fascinante con el pensamiento, y las cuales fueron desplazadas por el paradigma conductista, para luego regresar a través de modelos computacionales, psicológicos y neuropsicológicos que investigan la forma en que la mente piensa tanto a través de palabras como imágenes, las cuales no están solo relacionadas a lo visual, lo que más adelante será fundamental para poner sobre la mesa la construcción de imágenes corporales y sensaciones (experienciales) de la realidad. Pero para fines de este resumen del paradigma cognitivista, es fundamental analizar la forma en que los computadores analizan las imágenes para darnos cuenta que, aún complejas, están muy distante de la forma en la que los seres humanos manejamos las imágenes visuales las cuales incluyen la necesidad de inspección, búsqueda, acercamiento, rotación y transformación de las mismas, así mismo la construcción de planes

visuales, gráficos y aún de intrincadas maquinarias o situaciones para descubrir la resolución de problemas o de repaso, o ensayo mental. Finalmente, el uso de las metáforas permite la comprensión precisamente por su alto contenido visual.

Hasta aquí, algunas de las revisiones al paradigma cognitivista han sido que el hombre no deduce uniendo una idea tras otra sino que deshecha ideas antiguas, además de ser pragmático e irracional al tomar decisiones. Las reglas sirven para elaborar planes pero no para valorarlos y decidir por uno de ellos, además no está claro del todo la forma en la que se adquieren estas reglas. En un mundo social, el concepto no es el producto último sino la maestría corporal para moverse en este mundo. Además, ¿Cómo se aprenden estos conceptos? ¿Los conceptos se recuperan de la memoria en función de los objetivos? Poco se sabe la forma en las que se propaga la activación neuronal por impulsos electroquímicos para conformar una idea. ¿Las imágenes de las metáforas son meramente visuales, sin que se incluyan otras partes del cuerpo, o más preciso, todo el cuerpo en la presencia de imaginar? ¿La imaginación es un proceso mental o es una interacción encubierta?

EL punto crítico principal a estas revisiones es la dicotomía mente y cuerpo, de modo tal que el paradigma cognitivista, pondría, en desbalance al cuerpo y en base a los elementos ya mencionados, proponer al razonamiento como objetivo de la cognición, lo cual coloca a este en la necesidad de comprender representacionalmente al mundo, enfatizando su mente. Es decir la cognición sería representar el mundo Sin embargo, no todo los elementos aquí descritos parecen explicarse en su totalidad con este solo paradigma. Entonces, debatiremos en las secciones siguientes de esta tesis si representar es el fin de la cognición.

#### **2.2.2.2 Conexionismo**

La cognición como representación mental del mundo es debatible debido a la complejidad del cerebro, el cual no funciona enteramente como un computador en base a procesamiento de representaciones, sino que regula la información sensorial en base a otros procesos paralelos,

conformando una percepción de la realidad, tal como improvisa la música una banda de jazz (Varela, Lachaux, Rodriguez, & Martinerie, 2001). Esto no desestima la existencia o utilidad de los elementos cognitivistas previamente mencionados, sino que estos, en los organismos, no serían los elementos fundamentales de la cognición ya que, a estos, les subyacen otros procesos que los regulan. Esto, como se observará en los siguientes párrafos, comienza a evidenciarse con el desarrollo de las neurociencias donde, por ejemplo, la emoción en la forma de correlatos neuropsicológicos de zonas cerebrales como la amígdala o la zona límbica, comienza a resaltar como un elemento fundamental para conocer el mundo que nos rodea (Damasio,1997). Finalmente, observaremos que, tal como se percibe en la última oración redactada, el desequilibrio y dualismo mente-cuerpo aún sigue presente en este paradigma. Lo que impulsará el desarrollo de una tercera etapa en las ciencias cognitivas.

El análisis de Francisco Varela sobre la visión es una buena forma de comenzar este apartado pues cuando pensamos en la visión recordamos el clásico gráfico en el que se la muestra como un proceso lineal que compromete a solo tres pasos: La imagen se forma en la retina, luego se comunica a un centro neuronal llamado núcleo geniculado lateral para finalmente llegar a la corteza visual donde la información es tratada. Sin embargo este modelo procesal no toma en cuenta la complejidad del sistema visual, pues más que un paso obligado, el núcleo geniculado lateral es un regulador interconectado a diversas partes del cerebro (hipotálamo, locus cerúleo, colículo superior, núcleo reticular del tálamo) de las cuales recibe el 80% de la interacción, además de también recibir señales de la misma corteza visual. Es decir, contrario a un proceso de fábrica en el que el producto va pasando de proceso a proceso, la visión parece ser una asamblea en la que cada área aporta en la creación de la experiencia visual. Es así que este paradigma se va alejando de la noción de representaciones mentales para apostar por la complejidad con la que actúa el cerebro al comprender a la cognición como una emergencia global desde una red de componentes simples. Es decir las representaciones emergen en lugar de ser procesadas (Varela & Thompson, 2003).

Desde el primer descubrimiento de Paul Broca hasta los registros eléctricos actuales que permiten registrar ritmos corticales y redes cerebrales, la neurociencia ha recorrido un interesante camino donde, para los fines de esta tesis, es importante resaltar el desarrollo de la investigación en neuro-plasticidad y la llamada neurociencia social pues será fundamental para capítulos posteriores, sobre todo para la descripción del programa, donde resaltaré el concepto de auto-regulación.

Aquí, como en toda la neurociencia, la figura de Ramón y Cajal es básica, no solo por sus habilidades anatómicas sino por el sentido funcional de estas implicancias, desde ellas, son tres puntos los constantes en todo su trabajo (Fernandez Santarén, Garcia, & Sánchez, 2006). El primero, es la intención científica del estudio de las funciones cerebrales, donde sus dibujos esquemáticos proponían hipótesis que podrían comprobarse en entornos empíricos o teóricos; el segundo, la creencia de la presencia de circuitos neuronales estrictamente organizados como una característica fundamental de todos los cerebros, teniendo a las neuronas como sociedades celulares cuya meta era la de orquestar la interacción del comportamiento del organismo con el entorno externo y, tercero, considerar al cerebro en su contexto evolutivo y etiológico en el que se ha desarrollado y sobrevivido. Estos tres puntos dieron soporte a la descripción de la función neuronal que, en el proceso de conducción de la corriente nerviosa, tiene una dirección de los terminales pre-sinápticos de las primeras neuronas a los receptores dentrítricos para luego recorrer los axones de las neuronas receptoras. Esta premisa básica le permitió deducir el concepto de la direccionalidad de la conducción neuronal, es decir que esta conducción tiende a comunicarse a estructuras anatómicamente profundas, por lo que se infiere una uni-direccionalidad la cual hasta nuestro tiempos ha dado idea del funcionamiento cerebral como un proceso, tema que ya fue desarrollado en el párrafo anterior.

Con esta base ahora podemos incluir el concepto de plasticidad que se expresa como un cambio en la fuerza conexional a un nivel sináptico, el cual se logra al incrementar tanto la intensidad como el número de sinapsis específicas que dan soporte a la mejora progresiva de un comportamiento. Aquí encontramos los trabajos de Donald Hebb, los cuales se resumen en su postulado “Lo que se activa al mismo tiempo,

se conecta al mismo tiempo”. Estas interconexiones incrementan la generación de una respuesta precisamente por su naturaleza cooperativa. Entonces tenemos que es posible hablar ya no solo de la uni-direccionalidad sino del poder de coordinación de las redes. Las cuales implican la coordinación representacional de los detalles de todos los estímulos y acciones relevantes para una tarea. La neuro-plasticidad se desarrolla a través de pasos pequeños y paramétricos que soportan este aprendizaje perceptual, los que incluyen las señales o eventos predictores de cualquier comportamiento aprendido. Esto será fundamental más adelante al abordar la intencionalidad del individuo en base a la conciencia de un modelo predictivo del mundo, también como base fundamental del programa.

Es aquí donde llegamos al concepto de auto-regulación o auto-modulación (Nahum, Lee, & Merzenich, 2013) ya que esta plasticidad del cerebro está mediada por neurotransmisores. Entre otros, Acetilcolina, noradrenalina y dopamina. El primero se libera cuando el cerebro es expuesto a un nuevo e inesperado estímulo y cuando la atención está centrada en una tarea. El segundo promueve el cambio plástico y el tercero se activa cuando se recibe una recompensa asociada al éxito comportamental lo que finalmente selecciona y fortalece los inputs o activaciones de la red. De este modo, las etapas de un programa de modificación de comportamiento han de ser coherentes a la facilitación de esta base biológica. Específicamente hacia la restitución del foco de la atención a través de situaciones que la implementen; la supresión del ruido neurológico y, posteriormente, la restitución de la atención selectiva/memoria de trabajo. Entonces, la auto-regulación sería brindarle a la persona la capacidad de implementar cambios comportamentales a través del incremento de su capacidad de percibir y manejar información (atención selectiva y memoria de trabajo) en situaciones que le permitan inhibir ciertas respuestas y aumentar otras respuestas las cuales vayan conformando y fortaleciendo una red que, con el tiempo, puedan facilitar la emergencia de un comportamiento más detallado en ejecución, percepción y recompensa.

Las situaciones que se implementan en un programa de cognición desde el punto de vista conexionista (de neuroplasticidad) requieren considerar diversos elementos fundamentales para la restitución de la atención

selectiva /memoria de trabajo. En este apartado vamos a desarrollar dos de ellos: Los ritmos vitales y las emociones.

Los ritmos vitales se organizan desde el diencéfalo y principalmente desde el hipotálamo, el cual funciona como un traductor de estímulos interconectado con órganos internos del organismo y por lo tanto, como un centro de coordinación y regulación interna de funciones como la ingesta, la reproducción, lo endocrino y autónomo, el cual recibe eferencias que se proyectan desde el sistema límbico, el cual está relacionado a la emociones (MacLean, 1979) y esto es fundamental para luego entender cómo, ante cambios emocionales, se evidencian también cambios a nivel visceral (Taquicardia, sudoración, hiperventilación, parestesias, etc.). Por esta interconexión, el hipotálamo ordena de manera temporal procesos a nivel comportamental, homeostático y hormonal. Finalmente, es necesario añadir que es un centro relacionado, por vías aferentes, con la nocicepción, lo que será fundamental para, más adelante, abordar la capacidad perceptual de diferenciar entre dolor (nociceptivo) y sufrimiento.

Las emociones fueron tomadas en cuenta como vehículos de cognición, de manera seria, recientemente pues, como ya se mencionó previamente, el paradigma cognitivista se impuso a ellas durante muchos años enalteciendo al razonamiento como el vehículo primordial de cognición. Con la emergencia de las neurociencias, el rol de las emociones no tardo en resurgir con figuras como Richard Davidson, de quien hablaremos con más hondura en secciones siguientes) y Antonio R. Damasio quien ha postulado una serie de hipótesis sobre la integración de las emociones y la razón en la toma de decisiones, lo que establece una revisión a la relación cuerpo y mente.

Damasio (1997) diferencia emoción y sentimiento, el primero como un conjunto de cambios corporales asociado a un patrón distintivo de respuestas químicas y neuronales como repertorio filogenético u ontogenético (aprendido), el segundo como la percepción de tales cambios desde los estímulos asociados a estos patrones. Esta diferenciación le permite proponer la hipótesis del marcador somático para integrar las emociones al proceso de planificación, evaluación y ejecución en la toma de decisiones. Un Marcador somático sería un

sentimiento que funciona como una marca asociada a cambios somáticos y corporales asociados a posibles resultados futuros en este ejercicio de decidir. Es decir, que sentir las emociones que han marcado eventos anteriores, es necesario para poder decidir sobre el plan de acción que eventualmente será más ventajoso y optimiza la función del cerebro y de este modo las emociones son, en cierto grado, necesarias para razonar.

Ahora, a partir de esta hipótesis se comprende mejor la razón de la interconexión entre el sistema límbico, zona cerebral asociada a las emociones, y el hipotálamo, del que ya se ha tratado, pues por neuroplasticidad es necesario que se formen redes que incluyan marcadores somáticos (cambios en los ritmos corporales) asociados a situaciones que permitan un mejor desempeño comportamental. Llorar, por ejemplo, sería un detalle fundamental para reconocer tareas futuras y peligros que impliquen una alta posibilidad de pérdida, pues auto-regula al organismo descargando las tensiones producidas como respuesta a un evento frustrante, lo que permite una mejor percepción del panorama y una mejor toma de decisiones. Integrar las emociones permite un mejor desempeño estratégico de las tareas.

Finalmente, el paradigma conexionista, al proponer la emergencia de las representaciones equilibra la cognición asignando al organismo la capacidad de auto-regularse y de modificar la estructura de sus redes cerebrales a través del comportamiento, sin embargo, este ejercicio está supeditado aún a una representación de un mundo externo como fin de la cognición, lo cual no es incompatible con nuestra sociedad llena de reglas y parámetros donde parece que el fin de nuestra existencia es encajar o salir de este patrón. Pero si observamos no solo la cognición humana sino la cognición de los organismos (Maturana & Varela, 2003), entonces aparecen algunas nociones que el paradigma conexionista no puede explicar por sí solo sin renunciar a la noción de representaciones. Hechos como la variedad estructural de los organismos, de la forma en la que se organizan como especie y, aún en miembros de la misma especie, la capacidad creativa individual, que en los seres humanos es resaltante, ponen a prueba la noción de que la cognición se restrinja solo al cerebro y no al cuerpo y su interacción. Más que reglas, la realidad de los organismos parece estar compuesta por acción e historia y son estos

aspectos que obligan a dar un paso más en el desarrollo de las ciencias cognitivas.

### **2.2.2.3 Enacción**

Cabe señalar que el autor de esta tesis no desestima los elementos cognitivistas o conexionistas, todo lo contrario pues estos han abordado una cuestión fundamental, la toma de decisiones, cuya comprensión ha cambiado la forma de ejercer la psicología, sin embargo, es limitado seguir pensando que el ser humano es el único ser vivo capaz de comprender su mundo solo porque puede representarlo y decidir sobre él. Ya las conexiones cerebrales nos permiten observar que estas representaciones emergen, es decir que aparecen como resultado de la presencia de diversos elementos, la comprensión, la cognición no puede definirse en solo representaciones de un mundo predeterminado pues esto va en contra del sentido común que demuestra a un organismo íntimamente ligado al mundo que lo rodea. La existencia de una mente que contiene todas las representaciones de su mundo coloca al ser humano en una situación de espectador que no tienen las otras especies. Esto no quiere decir que tampoco no tenga ningún contenido propio, sino que, como las demás especies, a través de la interacción con el entorno un determinado organismo hace emerger comportamientos que son los que finalmente co-determinan su estructura y su entorno, porque este comportamiento emergente, por su grado de creatividad, no se encontraba previamente ni en el organismo ni en el entorno, sino que surgió como resultado de la interacción, a esto se denomina enacción (Varela, Thompon, & Rosch, 1993) y explica ya no las decisiones del organismo, sino la intención del mismo, lo que considera su carácter histórico y social. De esta manera, si se deja de lado la noción de representaciones mentales se encuentra al comportamiento o la acción como el eje mismo de la cognición.

Para graficar el punto previo, analicemos que, por ejemplo, el autor de esta tesis claramente está realizando un ejercicio cognitivo al desarrollar y ordenar conceptos para graficar y transmitir su punto de vista. Lo que nos permitiría explicar su comportamiento de escribir estas líneas en función de las ideas o esquemas mentales que tiene sobre la tesis (los conocimientos previos, las creencias que tiene sobre la tesis, las



instrucciones que tiene para escribir una tesis, etc.) desde los que toma la decisión de escribir o no escribir. Sin embargo, es la acción de escribir la que finalmente permite la emergencia de estas representaciones pues la intención con la que se escribe este párrafo moviliza y permite la emergencia de, entre otros elementos, las ideas que finalmente se plasman en este documento. El autor escribe esta tesis no porque la ha pensado previamente y va a tomar una decisión, sino porque tiene una historia de interacciones con este tema (red neuronal) y está en un entorno académico que le solicita realizar este documento (situación) lo que hace que emerja la tarea de escribir y con ella, a su conciencia, toda la experiencia personal asociada a esta, donde encontramos ciertamente las representaciones mentales (que le permiten razonar), pero también las emociones en la forma de marcadores somáticos y la intención del individuo que se expresa ininterrumpidamente de forma corporizada. Si el autor de esta tesis conserva la intención de escribir, la cual realiza con todo el cuerpo, transformará su red neuronal y con ella, la percepción de la situación que enfrenta (modelo predictivo del mundo), lo que determinará otra experiencia hacia su conciencia (otras reglas, otros conceptos, otras imágenes, otras formas de auto-regularse, otros inputs sensoriales, etc.), si cambia su intención, por ejemplo, evitar el esfuerzo, le dará otro rumbo a su estructura y a la percepción de la situación. De ahí que la enacción propone a la cognición como una acción efectiva basada en la historia del acoplamiento estructural que enactúa (hace emerger) un mundo.

Ahora bien, para continuar aparecen dos conceptos que son necesarios desarrollar: El primero es la conciencia y el segundo es la Corporización.

La conciencia es uno de los fenómenos sino el más complejo al que se puede enfrentar el intelecto humano. Pero antes de abordar este concepto se ha de limitarlo al diferenciarlo de la connotación moral de conciencia la cual toma al término conciencia como un sinónimo de lo moral. La conciencia a la que aquí hacemos referencia es a la que se supone del llamado “hard problem of consciousness” y que es (en palabras de David Chalmers) la razón por la que todos los complicados procesos cerebrales se sienten como si fueran cualquier cosa desde el interior (siendo la experiencia del mundo lo prevalente) ¿Por qué no somos robots brillantes y capaces pero carentes de una vida interna?

¿Cómo ese conjunto de tejidos de 1.4 kg, de color rosado-beige dentro del cráneo puede dar lugar a algo tan misterioso como la experiencia de ser esa masa y el cuerpo al que está unida? (Chalmers, 2010).

Aquí se infiere que la consciencia es más que la experiencia de hacer algo, sino que ese hacer está ligado a algo que reconocemos como ser alguien. No simplemente tomamos una taza para beber el té que esta contiene, como una programación automática, sino que podemos ser conscientes de estar haciendo eso lo que está ligado a toda una experiencia de ser y además de ser en contexto. Un robot puede ser programado con una función binaria o algorítmica para poder “sentir” el calor o el aroma de la infusión de té, pero el organismo animal, o el humano a lo que se restringe este párrafo, puede ser consciente de la experiencia de sentir calor o el aroma y no solo porque se activan e interconectan más inputs sensoriales como si fuera una compleja máquina sino porque toda esta información se organiza en la experiencia de beber una taza de té (la cual no solo está llena de complejidad sino de Impredictibilidad) pues por cada persona hay una experiencia distinta según el contexto e historia de cada organismo, de hecho el solo hecho de ser consciente es una variable que altera la misma experiencia, como el sentido común o el sentido de Corporización que propone la psicoterapia situacional, cuyas bases se proponen en esta tesis. Se observa entonces porque es llamado el problema difícil de la consciencia.

Esta tesis no pretende más que aproximarse a esta complejidad por lo que vamos a proponer un concepto, con limitaciones por supuesto, que permita una operación científica. Este concepto aparece en un compilado editado por el MIT Press del año 2003 en donde se observa un concepto de consciencia funcional, la cual la define como la habilidad de actuar en base a, reportar, y evitar reportar un breve (fugaz) evento mental (Bears, Banks, & Newman, 2003). Esta definición coincide con la definición de William James la cual sostiene que consciencia es la susceptibilidad que poseen las partes de la experiencia de ser relacionadas o conocidas y también con la concepción de consciencia funcional que proviene del budismo donde Kiriya-citta(palí) se refiere a la consciencia que funciona independiente al karma, el cual, como ya observaremos en apartados posteriores se refiere al sufrimiento adicional que se construye al ser

ignorante de la relación que se establece con los objetos que emergen a la experiencia.

Ahora bien, para poder operar este concepto funcional aparece un concepto que es el punto central del título de esta tesis. Ese es el concepto de Corporización, el cual tiene un amplio conjunto de investigaciones en diversas áreas y que propone que la cognición es corporizada. Es decir que se conoce desde la relación que el cuerpo sostiene con el entorno pues es el cuerpo que experimenta la vida a través de, este término será clave de ahora en adelante, los acoplamientos que establece con el entorno. El acoplamiento es la construcción de la relación, un diálogo que tiene a la acción del desarrollo del bucle-sensorio motriz característico de todos los seres vivos.

El término Corporización como veremos en las bases históricas busca proponer que el cerebro, de hecho, sin el cuerpo, no podría desarrollarse de manera plástica pues el cuerpo con sus sensaciones le brinda no tanto el input del mundo sino la experiencia de estar en el mundo a través del movimiento. El cuerpo, en la forma de experiencia que emerge a él, es el mediador del cambio neuronal. El cerebro como un receptor pasivo de la realidad a través de sus complejos procesos es una falsa perspectiva que provoca, precisamente eso, pasividad ante el mundo. El cerebro activo dando forma a un modelo y probándolo a través del acoplamiento del cuerpo es una perspectiva que implica cambio y evolución. Más allá y de forma radical, el acoplamiento del cuerpo, el movimiento, puede generar un comportamiento por su solo diseño. Estructuralmente ya existe un modelo de acoplamiento y forma de experimentar el mundo que es único entre las especies, si este cuerpo esta sintonizado con el entorno, la cognición ya ni siquiera es necesaria, el acoplamiento emerge con tal detalle que es sorprendente verlo, como en el caso de algunos deportes

Esta tesis no abraza tal radicalidad, pero sí rescata que la percepción emerge desde la forma en la que el organismo se acopla con el objeto desde el cuerpo y su diseño estructural. Se observa al objeto desde la historia evidente de acoplamientos con este. De aquí que la Corporización se comprenda como cognición situada o situacional pues cada situación, donde se encuentra el cuerpo, implica un acoplamiento

particular con el objeto que moviliza un diseño particular de los procesos cognitivos. Esta naturaleza situacional de la cognición permitirá después abordar los cuatros factores o cogniciones que se infieren de la Corporización: Cognición somática, cognición enactiva, cognición extendida y cognición cooperativa. Estos factores se abordarán con extensión al describir el programa básico de la que vamos a postular en esta tesis como psicoterapia situacional. Ahora lo que es competente es repasar las bases de la cognición corporizada. Estas bases son la evidencia que permitirá después sostener un modelo lógico del fenómeno de Corporización que llamaremos psicoterapia situacional

### **2.2.3 Bases filosóficas occidentales: Maurice Merleau-Ponty**

Maurice Merleau-Ponty fue un filósofo francés que, al igual que Francisco Varela a quien conoceremos más adelante, falleció muy joven, pero dejando un gran legado. Profesor de psicología pedagógica, su vínculo con Jean-Paul Sartre se quebró por razones de ideas políticas y es que Merleau-Ponty se caracterizó por su libre pensamiento, aún entre los existencialistas y los fenomenólogos, donde propuso un original planteamiento fenomenológico-existencialista que hacía una revisión aún de las bases propuestas por el mismo Edmund Husserl. Este pensamiento original, con el advenimiento de la Enacción, fase histórica de las ciencias cognitivas ya repasadas y la evolución de las neurociencias, ha cobrado vigencia nuevamente para proponer el carácter histórico de la cognición, el cual recae en el cuerpo y la percepción como elemento pre-constituyente, ya no de la cognición, sino de la vida misma.

Si se busca construir una psicoterapia basada en cognición corporizada, la fenomenología es la herramienta indicada (Gallagher & Zahavi, 2012). La fenomenología es el método de investigación, en primera persona, de la experiencia de uno mismo en el mundo. Esta se diferencia de la labor psicológica precisamente por su aproximación. Mientras el psicólogo adopta una perspectiva de tercera persona e intenta explicar la percepción en términos de algo fuera de la experiencia, por ejemplo, ciertos procesos objetivos como funciones cerebrales o mecanismos cognitivos. El que adopta una aproximación fenomenológica busca comprender la percepción en

término de lo que significa para él mismo, poniéndose en contacto con su experiencia, pues no puede ponerse en contacto directo con sus mecanismos cognitivos, por ejemplo.

Se considera a la experiencia como algo gratuito sin más profundidad que la experiencia en sí. Sin embargo, la fenomenología ha brindado métodos y conceptos que permiten relacionar elementos de la experiencia. Entre los métodos se encuentra una reflexión fenomenológica denominada, por Husserl, como epoché y la noción de la reducción fenomenológica, ambas tienen como propósito liberar a la experiencia de un dogmatismo naturalista lo que permite darse cuenta de la propia contribución constitutiva a lo que experimentamos, epoché tiene como propósito suspender una cierta actitud natural hacia el mundo permitiendo enfocar la atención en la forma en la que las cosas aparecen a nosotros (emergen a la experiencia). La reducción fenomenológica busca analizar la correlación e interdependencia entre estructuras específicas de la subjetividad (experiencia) y los modos específicos en que las cosas aparecen. De este modo los elementos susceptibles a nuestra percepción son examinados como eso, percibidos. La actitud fenomenológica no está interesada en lo que las cosas son sino en cómo aparecen y cómo se correlación con nuestra experiencia.

De los elementos, como la percepción y el tiempo, el elemento fenomenológico que vamos a abordar es la intencionalidad. Esto de forma resumida se explica diciendo que la consciencia siempre es consciente de algo. Si la consciencia es solo un producto computacional o neural sin causa alguna en el comportamiento y la cognición, entonces la intencionalidad no puede constituirse en un elemento que pueda abordarse bajo una normativa científica. Pero si consideramos a la intencionalidad no solo al propósito que uno tiene en mente al hacer algo sino a la dirección de la consciencia podemos adoptar un camino para naturalizar la intencionalidad. Husserl argumenta que no se puede comprender filosóficamente lo que significa para algo ser un objeto percibido, un evento recordado, unos asuntos evaluados, etc. si se ignora el estado intencional (el percibir, el recordar, el juzgar) los cuales revelan los objetos a la consciencia. Estos estados pueden referirse a algo, aun cuando ese referente no exista, el estado siempre tiene un referente físico, no es una imagen mental, copia o representación de algo, sino es ese algo. Uno no solo es consciente de un objeto, sino es siempre consciente de

ese objeto en una forma particular, de una perspectiva u otra y más aún, desde el contexto en el que aparece, el cual le brinda un determinado significado. De esta manera toda experiencia tiene una cualidad intencional (percibir, juzgar, desear, recordar, afirmar, dudar, temer, etc.) y tiene un objeto intencional, que es a donde se dirige la experiencia (Un gato, un recuerdo, un ejercicio matemático, etc.).

Regresando a Merleau-Ponty, el aporte fundamental de este filósofo que nos permita plantear una psicoterapia situacional es, precisamente, su ya mencionada revisión a la intencionalidad por Husserl tal como la hemos expuesto en párrafos anteriores y que será la base filosófica para la psicoterapia situacional.

En un primer momento Merleau-Ponty revisa la idea fenomenológica de ser en el mundo, a través de la intencionalidad, para mencionarla como “ser al mundo” salvando la unidad relacional entre organismo y entorno que el dualismo cartesiano había sacado del juego filosófico durante muchos años. Cómo los sostienen los fenomenólogos, los significados dados al mundo no son meras elaboraciones intelectuales, pues como seres intencionales se percibe al mundo como un tejido físico (sólido) para hacer de él objeto intencional, como ya se observó, pero el énfasis de Merleau-Ponty radica en que esta intención se construye a través de la relación entre mundo y cuerpo, relación constante que nos lanza a lo indeterminado (la incertidumbre) como un fenómeno positivo, pues se construye a través de hábitos (estilo de gestos), es una relación con un objeto técnico (potencial e inacabado) y no subjetivo, la comprensión del objeto no es mental (dualista) sino corporal (integral).

Un ejemplo que clarifica este tipo de relación (técnica) es el caso del deficiente visual, quien al utilizar el bastón guía, su mundo, como dice el filósofo “no comienza en la epidermis, sino en la punta del bastón”. Esto es fundamental pues, como veremos más adelante, el concepto de emergencia de un mundo será básica en la psicoterapia situacional. El objeto técnico ha dejado de ser objeto percibido y es ahora objeto que percibe y constituye al mundo, fenómeno que también sucede con la máquina. Cada objeto con el que se produce un acoplamiento encarna esta posibilidad.

En un segundo momento, señala que esta cualidad del objeto como objeto técnico permite que se comprenda y perciba desde el cuerpo y, esto fundamental, a su experiencia. Al punto que aún el fenómeno de la comunicación es considerado como una modulación sincrónica de la propia experiencia a través de lo técnico, ejecutante, del lenguaje; por ejemplo los gestos del otro que permiten la intención significativa de las palabras. La cultura misma se transmite por el cuerpo y sus comportamientos expresivos. La experiencia del cuerpo en su acoplamiento técnico a los objetos abre las puertas para una metodología de este tipo de cognición.

En un tercer y último momento, se propone a la percepción como elemento pre-constituyente de los organismos, los cuales no solo perciben según su estructura corporizada sino que los acoplamiento que van modificando su percepción o experiencia de los objetos técnicos, (los mundos emergentes) modifican a la vez la estructura de los organismos, siendo la percepción entonces un agente histórico para los organismos y no solo un correlato subjetivo. Percibir no existe para darle significado al mundo, sino que se da significado al percibir y esta percepción, no es mentalista, sino técnica desde el cuerpo del organismo (Botelho, 2008).

#### **2.2.4. Bases filosóficas orientales: Budismo**

EL budismo es, a la vez, una doctrina espiritual y una corriente filosófica oriental no teísta originada en la india basada en las tradiciones y enseñanzas del Buda establecidas aproximadamente en el siglo VI A.C. Las tres corrientes principales del budismo (Mahayana, Theravada y Vajrayana) y las diversas escuelas que nacen de la corriente Mahayana (Tierra pura, Zen, Vietnam, Tiantai) obligan, por esta complejidad, a solo dar una explicación general de las bases filosóficas del budismo. Cabe resaltar que en este apartado de la tesis, en algún momento, se utilizará el enfoque de la corriente Mahayana para enmarcar los conceptos más específicos de la filosofía budista.

La forma usual de explicar el budismo comienza por las cuatro nobles verdades del buda (Sumedho, 2015) pues éstas permiten discernir los elementos básicos de donde se despliegan, no solo los sutras sagrados de las diversas corrientes escuelas, sino y sobre todo de los textos

especializados escritos por D.T Suzuki quien fue, tal vez, el referente filosófico budista, en occidente, más respetado.

La primera noble verdad es que el sufrimiento existe, y no como una metáfora sino como un hecho inherente a la existencia. Si partimos de la alegoría del despertar del buda, hay tres hechos inevitables para cualquier ser humano que lo encontrarán contra el sufrimiento: La enfermedad, el envejecimiento y la muerte. Ya mucho se ha dicho sobre el carácter motivacional del sufrimiento, en el sentido que ofrece oportunidades para crecer, pero el enfoque del budismo no está en el sufrimiento sino en su aceptación para motivar su análisis en la existencia y trascenderlo (en el sentido de no ligar todas nuestras motivaciones a este).

Esta primera noble verdad no apunta a trascender todo el sufrimiento, para alcanzar un estado imposible de liberación del sufrimiento (de nuevo, el énfasis en el sufrimiento) sino discernir entre el sufrimiento básico e inherente a la encarnación (dukha en pali) y el sufrimiento innecesario o agregado (dudka-dukha) el cual es producido por la naturaleza egoísta del hombre, la cual puede ser reconocida y, lo más importante, intervenida, aquí se aprecia el carácter analítico de la propia experiencia que el buda invita al participante, lo que nos lleva al siguiente párrafo.

La segunda noble verdad es, precisamente, que el sufrimiento tiene un origen y este origen es el deseo o el apego (Thani). Es particular que el Buda aquí comienza a realizar un trabajo similar al fenomenológico pues para explicar el deseo se basó en el análisis de su propia experiencia, cuando la relación con un objeto genera placer (Khama Thana) se busca más de esa relación menciona, no desde el punto de vista analítico, sino experiencial. El buda nos invita a experimentar el deseo en el mismo momento en el que emerge. También investigo el fenómeno de la ilusión por llegar a ser (Bhava Thana) o librarse de algo (Vibhana Thana) El buda tenía un carácter práctico (técnico) de la experiencia, al debelar que el deseo puede transformarse en otro deseo al buscar librarnos de él, por eso la traducción original no es liberarse del sufrimiento que parte del deseo sino “soltar” el deseo. Este soltar significa dejar de establecer un tipo de relación (de tipo merleau-pontiana) pues no existe tal cosa como dejar de establecer pues siempre se establece una relación con el objeto emergente, el buda entonces invita a contemplar el



deseo, a dejarlo ser, a ese tipo de relación se refiere cuando aconseja soltar el deseo.

La segunda noble verdad es explicada por D.T Suzuki al analizar el espíritu de las sociedades occidentales y orientales, no a las personas de una u otra sociedad, sino el espíritu de las mismas (Suzuki & Fromm, 1998). El poeta occidental arranca la flor y sosteniéndola en sus manos la observa detenidamente, el poeta oriental no la arranca, sino la observa absorto en sus pensamientos, ni siquiera necesita palabras porque el sentimiento es demasiado profundo como para conceptuarlo. Aquí encontramos que, como cultura, el budismo para el occidental puede parecerle muy ajeno porque, en parte, contraviene los valores de su sociedad. Estos valores lo llevan a establecer un tipo de relación con los objetos que lo llevan a reaccionar impulsivamente al deseo. El análisis, la inducción, el individualismo, lo objetivo, lo científico, el control, lo esquemático, lo impersonal, lo impositivo, la competencia, el éxito, etc., no son ni malos ni buenos, sino que pueden ser demasiado prevalentes en los individuos para todo tipo de situación, como, por ejemplo, el éxito (tener éxito en todo). Lao-Tse, por ejemplo, impulsor del taoísmo, se retrataba a sí mismo como un inútil en el mundo utilitario, pero esto es solo una impresión pues su inteligencia no se demuestra en lo impresionante sino en lo técnico (otra vez una relación de tipo merleau-pontiana). El oriental no le es ajeno al trabajo y de hecho en este encuentra todo lo que necesita. El occidental asume el trabajo como un medio para lograr otra cosa, de hecho cada actividad de la vida es un medio para algo más, lo que lo mantiene en una constante insatisfacción. Otra precisión es que el hombre vive extendido en sus relaciones y por lo tanto nunca es libre, pero esto no es un problema para el oriental sino una realidad con la que hay que aprender a vivir, en tanto el occidental podría aferrarse a la permanencia de su experiencia. El deseo es un agregado innecesario al hecho de existir y percibir siempre desde la relación con los objetos, de hecho esta naturaleza significa, si bien que el hombre nunca es libre, tampoco es un esclavo porque tiene la capacidad de desarrollar estas relaciones flexiblemente como el agua, es como si el hombre existiera y no existiera a la vez. Como si lo que creemos definido se re-define cada vez que volvemos a establecer la relación, por lo que la seguridad de saber o conocer algo, típico de occidente, ha de aprender a convivir necesariamente con la incertidumbre.

La tercera noble verdad es la desaparición del deseo o el apego y por la tanto, el cese del sufrimiento. Esto inicia con la posibilidad, vista en la misma experiencia, de soltar el deseo. Con la actitud de detenerse para observar dejando de tomar por hecho el mundo y considerar la posibilidad de que haya algo más allá de lo que observamos usualmente con respecto a nuestra felicidad y nuestro sufrimiento. En el budismo, el cambio inherente (Anicca) de la realidad, el hecho de que todo surge y cesa, y que esta cualidad es susceptible a la consciencia, es el camino a la sabiduría. La capacidad de contemplar como la experiencia emerge, se transforma, cesa y permite la emergencia de otra experiencia, es la posibilidad de la desaparición del deseo, una posibilidad que tomará muchas vidas, pero con esta primera capacidad ya se cambia la historia pues la vida y la muerte se comprenden desde Anicca y ya no como un proceso con un inicio y un fin definido.

El mundo y todo lo que creemos infinito, aún la tierra está cambiando, se está transformando. Si se acepta cada experiencia como un privilegio y no como algo descontado, dejaremos de contemplar obsesivamente los estados deseados, de identificarnos, y nos permitiremos contemplar el cambio como algo natural por lo que no hay que preocuparse o juzgar. Encontraremos el estado de la mente pura, o el estado contemplativo donde no hay la necesidad de distraerse del sufrimiento, sino de poder convivir con este y observarlo emerger en la experiencia.

EL maestro Shunryu Susuki Roshi tenía una manera clara de describir el zen: Mantén abierta la puerta trasera y delantera de tu casa, cuando ingrese la emoción (ya sea en su forma original, como tensión o como pensamiento) contéplala, no le sirvas té; de a pocos, perderá fuerza y se irá de la casa sutilmente. En este proceso el practicante va logrando la cesación, la realización y la perfección (Suzuki S. , 1995).

La cuarta noble verdad es el camino, que fue descrito por el Buda en el Noble Óctuple Sendero, esto es: Entendimiento Correcto, Intención Correcta, Palabra Correcta, Acción Correcta, Modo de Vida Correcto, Esfuerzo Correcto, Atención Correcta y Concentración Correcta. Estos organizados en tres factores: Sabiduría, Moralidad y Concentración (Brazier, 2003). Aquí se sustenta porque el Budismo fue la primera psicología.

El entendimiento correcto tiene que ver con darse cuenta que “todo lo que surge, cesa”, por más que se pueda tener una comprensión académica

sofisticada sobre cualquier mundo y aspecto, si no está sustentada en el entendimiento correcto, dará paso a la identificación al sufrimiento, al karma.

La intención correcta se comprende mejor como aspiración correcta, una aspiración que proviene del deseo, de la ignorancia pues ya con el entendimiento correcto esto no tiene asidero; sino hay una aspiración a la verdad, a la belleza y a la bondad, que sería más un permanecer porque ya está ahí, en el agradecimiento por tanto que tenemos ya no hay intención que provenga del deseo.

El aspecto moral se compone de la palabra, acción y modo de vida correcto que significa responsabilizarse de las propias palabras y todo lo que hacemos con el cuerpo. Esto tiene una gran relación con el eje de la psicoterapia situacional, que se expondrá más adelante, como función predictiva, para encarar la natural incertidumbre de la vida.

Finalmente, el aspecto de concentración constituido por esfuerzo correcto, atención correcta y concentración correcta están ligadas con la ecuanimidad y el equilibrio emocional (la regulación y regreso al cuerpo) a través del trabajo de contemplación.

### **2.2.5 Bases biológicas: Francisco Varela**

Francisco Varela fue un biólogo y filósofo chileno, nacido en 1946, que estudió en Harvard donde se especializó en su mayor interés científico que fueron las bases biológicas del conocimiento. Interés que traslado a las diversas áreas científicas donde brindó grandes aportes como los que vamos a repasar en este breve apartado, fundador del Mind and Life Institute, que promueve al diálogo entre la ciencia occidental y el budismo tibetano para alimentar el desarrollo de las ciencias contemplativas, falleció muy joven, a los 54 años, cuando era director de investigación del centro nacional de investigación es científicas en París. Reconocido no solo por su genialidad científica, también lo fue por su profundidad espiritual y su visión de comulgar ambas, aparentemente, áreas disimiles del conocimiento humano.

El primer aporte que Francisco Varela realizó junto a Humberto Maturana ,entonces su maestro, fue el concepto de Autopoiesis el cual parte de lo sorprendente de algunos fenómenos de la percepción por ejemplo, los colores, lo que nos llama a dejar de pensar en que el color de los objetos que

vemos está determinado por las características de luz que nos llegue de ellos, y debemos, en cambio, concentrarnos en comprender cómo la experiencia de un color corresponde a una configuración específica de estados de actividad en el sistema nervioso que su estructura determina. Lo que captamos perceptualmente tiene mucho de nuestra estructura, vivimos nuestro espacio cromático, así como el fenómeno del punto ciego nos muestra que vivimos nuestro campo visual. El mundo emerge desde nuestra propia estructura. Ambos autores establecen, entonces, la circularidad entre acción y experiencia y el conocer es efectividad operacional en el dominio de existencia del ser vivo, hipótesis con la que comienzan a hacer un análisis de los organismos vivos.

Esto los lleva a analizar el conocimiento desde los organismos unicelulares donde en las relaciones de transformaciones químicas: por un lado, pueden ver una red de transformaciones dinámicas que produce sus propios componentes y que es la condición de posibilidad de un borde, y por otro, pueden observar un borde que es la condición de posibilidad para el operar de la red de transformaciones que la produjo como una unidad (Lo que luego en los organismos con sistema nervioso será el bucle sensorio-motriz). Esto permite ya a los seres vivos, darles una característica fundamental, la autonomía, al constituirse como distinto del medio circundante por medio de su propia dinámica, la cual no solo le sirve para distinguirse o separarse sino que esta membrana está íntimamente ligada con sus dinámicas internas en una comunicación sincrónica. Esto es fundamental por ejemplo para investigar el fenómeno de la herencia genética donde el ADN si bien tiene un rol fundamental no tiene una participación única en el devenir de la modificación de la estructura generacional.

En los meta-celulares se propone el concepto de acoplamiento, el cual será fundamental en el programa que sostiene esta tesis, cada célula observa a la otra como fuente de interacciones desde su propia estructura lo que, ontogénicamente, las vincula y modifica históricamente la estructura de ambos. La estrecha relación entre el tiempo de desarrollo ontogénico hasta la madurez y el tamaño alcanzado del organismo así lo evidencia. Una bacteria que no está acoplada a otras tiene una reproducción muy rápida y, por lo tanto, su ritmo de transformaciones es rápido, a diferencia de, por ejemplo, los seres humanos. Si el acoplamiento no sería un proceso de coordinación entre dos células autónomas éstas no tomarían tiempo para alcanzar una

estructura madura del organismo. Aún los organelos de las células parecen haber sido procariontes que, debido a este acoplamiento (En su forma de simbiosis) terminaron siendo una sola. Sin embargo la forma de acoplamiento en la que profundizan los autores es en la que ambos organismo conservan sus límites.

Cuando los organismos se acoplan lo hacen por medio de gatillos o perturbaciones hacia las que responden con cambios de estado, la pérdida de su organización o en un cambio destructivo; lo que da una visión diferente al fenómeno de selección natural donde linajes que desaparecen revelando que las configuraciones estructurales que los caracterizaban no les permitieron la conservación de la organización y la adaptación que aseguraba su continuidad. No hay sobrevivencia del más apto, hay sobrevivencia del apto. Las diferentes estructuras biológicas que comparten un medio tienen una historia de acoplamientos que no tiene más posibilidades que la de esos acoplamientos, lo que no brinda mejores formas, sino solo diferentes.

En los organismos con un sistema nervioso aparece el concepto de correlación senso-motora el cual permite justificar la plasticidad estructural característica de estos organismos donde el conjunto, cada vez más intrincado y complejo de neuronas las cuales aún producen complejos como ganglios y el cerebro, se organizan precisamente para darle una plataforma a esta correlación senso-motora que en cada organismo, por la cantidad y posibilidad de acoplamientos, se va complejizando. El sistema nervioso no es un instrumento mediante el cual el organismo obtiene información del mundo para hacer una representación mental de este pero tampoco es una unidad totalmente cerrada que crea su propio mundo, a esto los autores responden con lo que llaman contabilidad lógica, que más adelante Francisco Varela complementará con el método de neuro-fenomenología. Lo que es importante aquí es que, para los autores, el movimiento surge como característica de los seres vivos como resultado de este acoplamiento que el sistema nervioso permite generando cambios a nivel de las ramificaciones finales y en las sinapsis. El movimiento es, para los organismos con sistema nervioso, la clave de la plasticidad.

Finalmente, los autores investigan lo que se llamará acoplamiento de tercer orden, que serían los acoplamientos entre organismos con sistema nervioso que permiten el análisis de los fenómenos sociales. Los acoplamientos

delimitarán sus roles en la organización social a través de la comunicación como coordinación conductual, lo que permiten fenómenos fascinantes como la imitación. En los insectos, el acoplamiento se realiza por medio de intercambio de sustancias químicas. En los seres humanos, el lenguaje aparece como medio y coordinación de acoplamientos, el lenguaje precisamente además le permite al ser humano algo que no pueden los demás seres que es la posibilidad de consciencia e introspección, de observarse a sí mismo, explicación simple pero contundente (Maturana & Varela, 2003).

Francisco Varela, ya de manera independiente, realiza dos trabajos que para la siguiente tesis son fundamentales, el primero es el de los ritmos corticales. Esto parte del análisis de la transitoriedad de los estados mentales, cómo el sistema nervioso da origen a estas configuraciones impermanentes. Varela logró encontrar una posible hipótesis en que los grupos neuronales se forman bajo una base musical, donde una neurona emite una frecuencia eléctrica en la que otra oscila, las modelaciones matemáticas permiten establecer que esto sería así. Estos trabajos han permitido la exploración de la llamada cognición a gran escala en la que las diversas áreas corticales se activan mediante estas oscilaciones como si fueran una banda de Jazz. Cuando emerge una determinada percepción se produce esta asamblea neuronal que reduce su oscilación cuando se interrumpe dicha percepción que da paso a otra asamblea. Sin embargo, aún no hay una prueba directa de que las alteraciones en la sincronía lleven a cambios en el comportamiento o la consciencia (Varela, y otros, 2003).

El segundo trabajo es el del método llamado Neuro-fenomenología que busca darle valor a la experiencia del individuo para ir adecuando métodos y observaciones. Francisco Varela propone entrenar a individuos en capacidades contemplativas para hacer una correlación de lo que puedan manifestar de su propia experiencia emergente (lo que se va a denominar investigación en primera persona) con los resultados científicos de laboratorio (investigación en tercera persona), el cruce de ambos datos brindaría una visión integral del fenómeno a investigarse ya que la reducción fenomenológica, por ejemplo, método que ya se desarrolló previamente puede dar una retroalimentación importante a las hipótesis de los investigadores. Sería sujetos entrenados porque no le he es dado al hombre describir naturalmente su experiencia (Montero Anzola, 2008).

El trabajo de Varela abarcó otras áreas, como la inmunología por ejemplo, sin embargo, estos tres puntos son suficientes para darle sustento a la propuesta de programa que se hará en la presente tesis, en la cual, el lector encontrará referencias directas a nivel de términos y lógicas.

### **2.2.6 Bases Neurocientíficas: Karl Friston**

Karl Friston es un neurocientífico inglés reconocido como una autoridad en esta área sobre todo por haber formulado, en base a sus investigaciones sobre la esquizofrenia (formulada como la hipótesis de desconexión de la esquizofrenia) tres métodos principales de los cuales, en esta tesis, será de suma importancia el modelo de dinámica causal (DCM) que permite inferir el principio de energía libre para la percepción/acción (lo que se conoce como inferencia activa).

El modelo de dinámica causal requiere precisar que hay dos formas de ver el funcionamiento del cerebro, el primero como compuesto por partes especializadas que conforman áreas como por ejemplo la zona de visión V3 o el área de Broca; el cual ha permitido construir un mapa del cerebro en base a estas partes especializadas. El segundo es de integración funcional, donde se aborda la integración y coordinación de estas áreas de forma funcional, una desde la correlación de la activación de estas áreas, en la forma de dependencia estadística, la cual no aborda la forma en la que como se influyen. Aquí es donde ingresa DCM pues se necesita un modelo de influencia para explicar los datos, tal como se utilizan en el clima y economía, este modelo es teórico y matemático, Así se aborda la anatomía funcional de la estructura cerebral y su intención investigativa es la de comprender la estructura y jerarquía de interconexión cerebral, (bottom-up /top-down) para comprender como el cerebro puede contextualizar y poder priorizar ciertas conexiones a otras momento a momento en cada situación. Así DCM permitiría comprender como se producen estas interconexiones de áreas cerebrales en función a la intencionalidad de las personas. Esto sería fundamental no solo para desarrollar la comprensión de la arquitectura cerebral sino para caracterizar en función de las situaciones la activación de las conexiones cerebrales, lo que permitiría señalar con precisión las conexiones cerebrales al momento por ejemplo, de estar leyendo esta tesis. Esta precisión permitiría reconocer, más allá de su valor teórico, las conexiones a intervenir en función del acoplamiento que se buscaría, por ejemplo, rehabilitar. DCM

permite de esta manera señalar, desde la necesidad, de comprender la compleja interconectividad funcional de las áreas cerebrales, la naturaleza situacional del organismo humano. Lo cual es fundamental para justificar una psicoterapia desde esta naturaleza.

Con respecto al principio de energía libre o inferencia activa, Karl Friston la explica de la siguiente manera: ¿Tiene hambre y usted es un búho, que es lo que va a hacer? La respuesta es buscar para reducir la incertidumbre. Se tiene entonces dos posturas. La primera es que la acción óptima depende del estado del mundo y la segunda que la acción óptima depende de las creencias acerca del estado del mundo y la acción subsecuente; (más adelante afinaremos la palabra “creencias” con “el modelo predictivo del mundo” para diferenciar la psicoterapia situacional de la cognitiva-comportamental) Esta acción subsecuente minimiza el error predictivo, reduce la incertidumbre en función de estas creencias, así la función del cerebro sería la de realizar inferencias estadísticas bayesianas.

Las inferencias estadísticas bayesianas se pueden explicar desde, por ejemplo, la necesidad que tendrían los participantes en inferir la probabilidad de sacar fichas de dos colores de un grupo de urnas de dos colores, de las que se sabe su proporción, así como el número de proporción de fichas en cada urna. No se pueden visualizar las urnas. Entonces se extraen un número de fichas extraídas de una urna aleatoriamente. Los participantes son informados del color de estas fichas y con esta información han de inferir el color de la urna de la que estas provienen. Para calcular la posibilidad se utiliza el teorema de Bayes, el cual establece que la probabilidad de una hipótesis dada una serie de observaciones es proporcional al producto de la probabilidad a priori y la función de verosimilitud. La estadística bayesiana entonces tiene como objetivo obtener la probabilidad a posteriori de una hipótesis o variable latente (por ejemplo el color de la urna) asumiendo que esta inferencia usa la información a priori. Es decir, ofrece una explicación de cómo las creencias acerca de una hipótesis debe cambiar después de recolectar evidencia acerca de esta (Aponte, 2015).

Este concepto puede y de hecho, ha sido traducido a una teoría de la percepción que ha mostrado éxito experimental; Por ejemplo, sujetos después de percibir un gran número de objetos pequeños, al ser expuestos a



un objeto de gran tamaño, tuvieron la tendencia a percibir este como más pequeño que su tamaño original (Petzschner, Glasauer, & Maier, 2012).

DCM regresa precisamente para generar modelos (ecuaciones) que permitan relacionar áreas funcionales cerebrales en función de estas hipótesis bayesianas, razón por la que en psicoterapia situacional vamos a hablar de un modelo predictivo del mundo y no creencias. El modelo le sirve al organismo para elegir la acción que predice un próximo estado del mundo pues a medida que se acumula evidencia de los resultados buscados, la probabilidad de alcanzar un estado del mundo incrementa a la vez que se reducen los estados que no, esto a través de inferencias de activaciones dopaminérgicas e imagenología cerebral en ratones expuestos a un laberinto T, entendiéndose a los estados como las situaciones; las cuales tienen una organización jerárquica que permite optimizar esas situaciones a niveles cada vez más detallados o específicos y que, de forma inversa, construye una narrativa temporal (Friston, y otros, 2016).

Estas situaciones se sostienen en base a normas epistémicas donde epistémicamente (exploratoriamente) se realizan inferencias, el cerebro las realiza independientemente de si estas son correctas o no bajo cierta normatividad

El concepto de energía libre proviene de la termodinámica de Helmholtz, enfatizando la diferencia entre la energía interna de un sistema y el producto de la temperatura y la entropía (índice de desorden molecular de un sistema); donde esta última se reduce al comprimir gas generándose una nueva información acerca de la partícula contenida en una recámara. Esto permite inferir los ya mencionados estados del sistema y relacionarlos, no metafóricamente sino equivalentemente, a la estadística bayesiana; el inicial sería la probabilidad a priori y el final a posteriori. La energía libre sería la mínima cantidad de trabajo que puede ser aplicado para llevar a un sistema de una configuración a otra. De aquí que la entropía pueda ser inferida, de forma bayesiana, como la ignorancia o incertidumbre del sistema (Fieldman & Friston, 2010). En psicoterapia situacional vamos a inferir por energía libre la capacidad del organismo de llevarlo de un modelo predictivo del mundo (experiencial) a otro modelo (más detallado) sostenido por evidencia empírica (acoplamiento) que facilita su ejecución (relación situacional).

Aquí hemos de hacer una aclaración fundamental que es que, al ser el modelo predictivo situacional, este se refiere a un cerebro construyendo estos modelos momento a momento, sin la capacidad de poder considerar por sí mismo la identidad del sujeto, esta identidad biográfica del sujeto donde reside las capacidades que potencialmente, por cultura, tendría que desarrollar. El cerebro solo considera situaciones sin saberlas culturalmente apropiadas o convenientes. La explicación a esto nos hace regresar al problema difícil de la consciencia ya expuesto, recordemos que Karl Friston como neurocientífico se ocupa específicamente de las bases normativas y teóricas del cerebro y no de las inferencias sociales de estos hallazgos, por lo que aún este nexo y dificultad de ¿por qué el cerebro no puede considerar la identidad sociocultural del sujeto para elaborar estos modelos? Aún es algo pendiente. Pero regresando a la aclaración, como el cerebro no puede hacerlo por sí mismo, si el sujeto no desarrolla este sentido podría estar desarrollando capacidades, a través de los acoplamientos que sostienen modelos predictivos del mundo, que no sean coherentes con esta identidad sociocultural, es decir, que no sean funcionales para permitirle un desarrollo sociocultural basado en acoplamientos a las diversas variantes situacionales que caracterizan a las sociedades. Sobre este punto, el autor de esta tesis se extenderá al explicar el modelo de programa de psicoterapia situacional.

### **2.2.7 Bases psicológicas: Ester Thelen / la enfermedad mental como procesos circulares**

Esther Thelen fue entrenada como etóloga y bióloga donde comenzó investigando los movimientos estereotipados de auto-cuidado de las avispas para luego trasladarse a la investigación en psicología del desarrollo donde utilizó su talento de observadora para construir teorías del desarrollo basadas en discernir y comprender patrones de movimientos infantiles aparentemente simples y caprichosos, que puso a prueba con experimentos clásicos, algunos de ellos describiremos en este apartado. En su carrera de 27 años ella recibió honores prestigiosos en investigación los que incluyen la presidencia de la sociedad para la investigación en desarrollo infantil de estados Unidos. Su prolífico trabajo incluye tres libros y más de 120 artículos y capítulos de libro. Falleció a los 63 años en el hospital Bloomington de Indiana.

En los primeros dos años de vida, los infantes adquieren un rango diferente de comportamientos motores orientados a un objetivo, tales como alcanzar,

asir, sentarse, gatear y caminar. Desde una perspectiva de maduración neural, esta coordinación del movimiento se debería a un gradual despliegue de patrones predeterminados en el sistema nervioso central y un incremento control cortical sobre los reflejos (Savelsbergh, 2005). Esto fue científicamente aceptado durante muchos años en el campo del desarrollo psicológico y la pediatría, precisamente, aquí es donde se registra uno de los aportes fundamentales de Esther Thelen.

Su grupo de investigación encontró que a las 8 semanas de vida los infantes pueden sostenerse de pie con apoyo, los reflejos de caminar (marcha) observados previamente desaparecen. Sin embargo, cuando los infantes descansan en posición supina (boca arriba), ellos realizaban los mismos movimientos que eran bio-mecánicamente similares a esos reflejos de caminar previamente observados. Además, cuando estos infantes eran sostenidos de pie en el agua estos movimientos emergían de nuevo. Si la desaparición del reflejo de marcha se debe a la inhibición cortical del mismo, como la explicación tradicional lo sostiene, por qué inhibiría el reflejo de marcha en ciertas posturas situacionales y otras no. La explicación de Thelen señaló a la desaparición del reflejo como consecuencia del desproporcionado crecimiento en los músculos y tejidos de grasa en las piernas. La ocurrencia de los movimientos de marcha como tarea es la consecuencia de la interacción entre las limitaciones estructurales orgánicas (proporción corporal) y las limitaciones del ambiente (la orientación hacia el vector de la gravedad), y no solamente por las limitaciones neuronales. No hay exclusividad de un solo factor (Thelen & Fisher, 1982). Más adelante, otro elemento fundamental en las investigaciones de Thelen sería la coordinación de los movimientos (ritmo) así como el concepto de exploración. Ambos conceptos son explorados en los experimentos de comportamientos rítmicos donde se explora que a través de la exploración directa y activa del ambiente el niño aprende a detectar información relevante y acoplar dicha información a otros movimientos relacionados (de manera sincronizada). También, en otras investigaciones, propone la teoría de sistemas dinámicos que apuntan a señalar que los procesos de desarrollo no son amables y monótonos, sino están caracterizados por fenómenos como la discontinuidad, transiciones, inestabilidad y regresiones, precisamente esta noción de sistemas de desarrollo (Castro-Martinez, Sierra-Mejía, & Florez-Romero, 2012) es muy relevante en esta tesis.

Estas investigaciones se complementan con su trabajo más reciente (Spencer, Smith, & Thelen, 2001), el cual está estrechamente relacionado a la cognición corporizada que muestra como las complejas interacciones entre observar, recordar y actuar le da forma al error perseverante en el error A, no B propuesto por Piaget, Thelen junto a Smith debaten que el error provenga de la comprensión inmadura del infante acerca del concepto de un objeto, Los autores se centraron en la tarea de asir y no en los contenidos de la mente del infante. Se realizó un experimento para demostrar que los mismos patrones de comportamiento eran evidentes cuando se oscilaba un objeto, susceptible a la vista en el lugar A o B, en lugar de esconder un objeto. De este modo el error no se refiere a lo que los niños tienen o no tienen (como el concepto de objeto permanente) sino se refiere a lo que ellos están haciendo y han hecho. El error A, no B es un proceso de auto-regulación que involucra múltiples interacciones que incluyen input visual, comportamiento de observar, postura y las dinámicas mnemónicas de repetir la verdadera acción de forma sucesiva, de nuevo. Ningún elemento tiene la causalidad exclusiva o prioritaria. Refiriéndose a estos sistemas, Thelen hablará de dos tiempos de desarrollo. El primero, el tiempo real, el aquí y ahora, que incluye los segundos y fracciones de segundo de la conducta inmediata. Bajo esta teoría, la dinámica del desarrollo es la naturaleza emergente de la conducta acoplada en tiempo real. El segundo tiempo será el tiempo de la ontogenia, la estabilidad de algunas formas puede aumentar o disminuir. Estos conceptos, observará el lector serán fundamentales para proponer la postura enactiva del programa.

Aquí vamos a hacer una referencia al trabajo de Thomas Fuchs que va a proponer un modelo de la enfermedad mental como proceso circular, lo que está relacionado a los trabajos de Thelen, enfatizando ya no solo el desarrollo desde el acoplamiento (interacción), sino la enfermedad psicológica desde la variación del ritmo de interacción. Cerebro, organismo y medio ambiente son una unidad dinámica en tres niveles: El macro-nivel de los procesos psicológicos o las interacciones de las personas; el meso-nivel de las interacciones entre el cerebro, organismo y el ambiente y, el micro nivel, de los procesos neuronales o moleculares. Los desórdenes mentales serían la disrupción de esta causalidad circular entre niveles, tanto desde los niveles bajos a los superiores, como de las relaciones sociales y la habilidad para responder adecuadamente a las demandas y expectativas de los demás. Es

decir, como fenómeno corporizado, que en un primer momento afecta la experiencia de sí mismo, lo que produce una división de esta experiencia como si hubiera algo que “no soy yo”, que me confronta (Olvidando que eso está sincrónicamente vinculado a todo lo demás que se haga desde el cuerpo) La observación de esta experiencia disociada produce la emergencia circular de síntomas. Esta circularidad hace que la persona pierda su resonancia con el ambiente debido a perturbaciones comunicativas, lo cual, de forma circular tiene un impacto en los niveles bajos. Es decir, estos niveles conforman sistemas interactuantes donde ninguno es más importante que el otro porque, por su relación causal, es el acoplamiento (del cuerpo en el entorno) el que los moviliza (Fuchs, 2018).

### **2.2.8 Bases socio-económicas: Jhon Nash**

Jhon Forbes Nash nació en 1928 en West Virginia, Estados Unidos. Nash ingresó al Carnegie Institute of Technology para ser ingeniero químico, para luego cambiarse a la carrera de matemáticas. Pasó becado a Princeton con cartas de recomendación en la que una de ellas declaraba brevemente “Es un genio matemático”. Su tesis doctoral fue escrita en el tema que compete a este apartado, el cual en ese entonces era un campo nuevo, años después ganaría el premio nobel por esta tesis. Un año después de su matrimonio se le diagnosticó esquizofrenia paranoica, esto no detuvo a Nash de seguir haciendo investigación en sus breves momentos de lucidez, su enfermedad fue mermando en los últimos años de su vida lo que le permitió regresar a la labor académica, recibiendo premios y reconocimientos, precisamente regresando de uno de ellos, a los 82 años y junto a su compañera de vida, Alicia, fallecieron en un accidente automovilístico.

La teoría de juegos se puede resumir como el estudio del comportamiento estratégico cuando dos o más individuos interactúan y cada decisión individual resulta de lo que él (o ella) predice que los otros hagan, por lo que los trabajos de Nash sobre la negociación fueron utilizados, por los economistas, como base para el estudio de situaciones en que dos agentes (o más) pueden ponerse de acuerdo para su mutuo beneficio (Monry-Cely, 2014). Esto tiene una gran aplicabilidad para los sistemas económicos complejos pues infiere que de estas relaciones de negociación (cooperativas o no cooperativas) se componen estos sistemas. Los juegos no cooperativos

introducidos por Nash son la base del nuevo campo de la economía conductual, la cual construye modelos económicos considerando el comportamiento humano en juegos controlados probados en el laboratorio. Si bien Nash, nunca utilizó el término de corporización, ya en la economía conductual comienza, de a pocos, a aparecer el término. (Oullier & Basso, 2009), pues al estudiar relaciones de negociación, desde el enfoque de Corporización, se podrían complementar datos.

En este campo, uno de los conceptos fundamentales es el equilibrio de Nash. Este plantea que en un juego con jugadores en el que cada uno elige una estrategia de entre un conjunto de estrategias posibles (para abordar el juego con determinadas reglas), un equilibrio es un conjunto de estrategias, una para cada jugador, en el que la elección de estrategia de cada jugador es la mejor respuesta a las elecciones (que se predicen) de los  $n-1$  otros jugadores. El equilibrio se comprende con el famoso dilema del prisionero, El cual se explica de la siguiente manera:

Dos delincuentes, tras delinquir, son detenidos y separados por unos oficiales. A cada uno se le ofrecen dos opciones, confesar y no confesar, y el pago por confesar es menos tiempo en prisión. Las reglas del juego son:

- a) Si ninguno confiesa ambos pasan un año en prisión.
- b) Si sólo uno confiesa, éste sale libre y el otro cubre tres años en prisión.
- c) Si los dos confiesan, ambos pasan dos años en prisión (Monsalve, 2003).

Siguiendo la definición de equilibrio de Nash presentada más arriba, es evidente que la mejor estrategia es confesar por lo que hay sólo un equilibrio (no cooperativo) correspondiente, el caso en que ambos confiesan y se le llama dilema porque curiosamente al usar cada uno su mejor estrategia (no-cooperativa) posible acaban perdiendo el mejor de los resultados posibles, que ambos pasen solo un año en prisión. Ambos tienen dos alternativas: cooperar uno con otro (No-confesar) o no cooperar (confesar el delito) y, por más que lo conveniente para ambos sea no confesar, considerar la propia racionalidad, maximizar utilidades, y la racionalidad del otro, hará que el equilibrio sea que ambos confiesen, aunque este sea no sea el mejor resultado posible. Esto muestra de manera fascinante lo paradójico del comportamiento cooperativo. Una salida podría ser el que no se trata tanto de que cooperar sea mejor que no cooperar, sino de reducir el margen de

utilidades, John Nash mostró que bajo ciertas condiciones plausibles, dos jugadores cooperativos acordarían la repartición que maximizaría el producto de las dos.

Esto es fundamental para el presente programa porque, al establecer relaciones o acoplamientos, ya se verá más adelante, se requiere una cierta inteligencia debido a la complejidad de los sistemas (mundo) humanos. Los aportes de Jhon Nash permiten la formulación de ciertas hipótesis para promover lo que vamos a llamar un acoplamiento estratégico cooperativo.

### **2.2.9. Bases psicoterapéuticas: mindfulness en la psicoterapia Gestalt, terapias de tercera generación y psicología transpersonal**

La definición de la meditación más antigua que se encuentra es la brindada por el Buda en el sermón titulado "Mahá-Satipatthána Sutta". "Sati", si bien se entiende en sanscrito como "memoria", es utilizado por el buda para referirse a la "Atención". La segunda palabra patthana significa, literalmente en sánscrito, acercar a la mente de uno. Es decir, tener presente o permanecer consciente (Thera, 2005). Así, en complemento, la Recta Atención o Satipatthána, el acercar la atención a la mente (uno mismo) y ser consciente de ello, ha sido explícitamente declarada por el Buda como el camino que lleva a la liberación de la mente y, por tanto, a la auténtica grandeza del hombre.

El Mindfulness se puede explicar de la siguiente manera: ¿Cómo sabe usted que va a ser atacado por alguien si usted está de espaldas al agresor? .En un primer momento porque lo intuye, entonces usted puede voltear impulsivamente y observar a esa persona, a veces cuando usted se dio vuelta ya la persona está sobre usted y la ataca. Sería mejor si tuviera ojos en la espalda, pero como no los tiene entonces lo que usted puede utilizar son evidencias como la sombra de alguien en la pared, el reflejo en una vitrina, el sonido apresurado de unos pasos, la mirada de otro que si puede ver hacia donde nosotros no, así usted previene cualquier ataque. Lo mismo pasa con respecto a nuestro mundo interior, no tenemos unos ojos que nos permita ver con claridad; pero si tenemos la capacidad de entrenar para percibir las evidencias de ese mundo.

La zona prefrontal izquierda del cerebro, la cual se ha descrito previamente en este informe, es la encargada de la reflexión y el autoconocimiento.

Primordialmente porque es la que nos permite, con mucho entrenamiento, no identificarnos con las sensaciones tal como aparecen (sobre todo las emociones y pensamientos) para poder observarlas y generar una conducta equilibrada. El ejercicio básico de mindfulness es la contemplación de la propia respiración como hacer del cuerpo. Volviendo al ejemplo, así como entrenando podemos ver lo que hay en nuestras espaldas antes de que seamos atacados; entrenando esta zona del cerebro podemos contemplar como emergen nuestras emociones y pensamientos antes de que estos nos sobrepasen y nos lleven a actuar impulsados por ilusiones, las cuales lejos de reducir nuestro estrés nos ponen un velo de deseo y ambición. Cuando volvemos a la realidad ya hemos cometido errores los cuales muchas veces son irreparables. Con el tiempo, tanto que somos atacados, nuestros condicionamientos se hacen más fuertes y nos hundimos más en la huella de nuestro pasado (la cual se manifiesta como ansiedad y depresión).

Esto no es simple retórica. La zona sub-cortical (Enfatizando la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo y el tronco del cerebro) tiene su propia configuración brindada en los condicionamientos de los años tempranos. Desde la primera infancia hasta la adolescencia nos vamos llenando de instrucciones adaptativas que tienen como base inconsciente nuestras emociones. Nuestros miedos tempranos nos siguen gobernando y por eso nos sobre-estimamos con estímulos similares. Si nuestra crianza ha equilibrado nuestros miedos entonces nuestro desarrollo social adulto no es condicionado por el pasado, pero esto es utópico porque no hay crianza perfecta. Todos tenemos un miedo que reconocer para que todas las luchas dejen de ser la misma lucha. Este momento sucede justo al finalizar la adolescencia, la parte cortical frontal del cerebro ha terminado su maduración, pero no por eso se adquiere la capacidad reflexiva, tenemos la capacidad de diferenciarnos realmente de nuestros compañeros los animales menores y , para eso, se necesita entrenamiento, cuando esto sucede los impulsos de la zona sub-cortical ya no son omnipotentes, estos impulsos ceden voluntariamente su energía a la conciencia del individuo, no era una lucha, sino una necesidad de reconciliación.

A continuación vamos a ver dos programas que desde esta base neuro-anatómica han obtenido resultados científicos donde las personas se han empoderado entrenando sus zonas corticales de reflexión para fortalecer su



afrontamiento al estrés. Es decir, han logrado observar a los atacantes antes de que se acerquen mucho a sus espaldas.

El primero se dio en los hospitales donde se accedió la introducción del Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) programa, creado por Jhon Kabat-Zinn PhD, y que inició en la clínica de reducción del estrés del centro médico de la universidad de Massachusetts en 1979. Desde ese punto, el programa ha evolucionado a ser una forma común de medicina complementaria para diversos problemas de salud. Estudios confiables han encontrado que la utilización de drogas para controlar el dolor se ha reducido, mientras que los niveles de actividad y sentimientos de autoestima se incrementaron para la mayoría de participantes a la fecha.

La MBSR une la meditación y el yoga y ha sido dirigido a personas que han sufrido un amplio rango de enfermedades y desórdenes crónicos en un programa de ocho semanas de entrenamiento intensivo (Kabat-Zinn, 1992). La mente, señalan, es conocida por ser el factor de estrés en estos desórdenes, y la meditación ha demostrado efecto en la regulación de los procesos autónomos fisiológicos, tales como reducción de la presión arterial y la reactividad emocional. El yoga se complementa para ayudar a revertir la prevalencia de atrofia muscular debido al estilo de vida sedentario de la cultura norte-americana.

El segundo estudio fue realizado por Clifford Saron PhD. Llamado el proyecto Shamatha se constituyó en el primer estudio longitudinal en el que se asignaron a 60 personas saludables con experiencia previa en meditación a un retiro intensivo de meditación de tres meses, en entrenamientos de 6 horas diarias, para medir los resultados y compararlos con un grupo control. Las evaluaciones fueron realizadas antes, durante y después de los retiros y en varios seguimientos. Los resultados se expusieron mediante las siguientes variables:

Los participantes en ambos retiros, del grupo objetivo y control mejoraron en sensibilidad perceptual, al ser evaluados en la habilidad de discriminar diferencias entre líneas de diferente tamaño, en un corto tiempo. La capacidad para inhibir respuestas mejoró con el entrenamiento, los participantes desarrollaron una mejor habilidad para evitar sus respuestas cuando un estímulo visual ocasionalmente parecía ser más corto. Estos resultados predijeron buenas habilidades sociales al evitar atribuciones apresuradas.

Se encontraron enormes mejoras en el bienestar psicológico de los participantes que duraron al menos 5 meses después del entrenamiento. Esto de acuerdo a auto-reportes diarios sobre el estado de ánimo. Los participantes desarrollaron también más aceptación, con respecto al grupo control, al ser evaluados en sus expresiones faciales al ver escenas violentas, en un film, de una guerra reciente. En los participantes se registraron más expresiones de tristeza que de aversión a los perpetradores. Lo que implica compasión.

Finalmente, se evaluaron un número relevante de bio-marcadores. Uno de ellos, la telomerasa, una enzima que protege el material genético durante la división celular reforzando la viabilidad celular, la cual es usualmente suprimida en respuesta al estrés psicológico. Muestras de sangre obtenidas al final del retiro revelaron que la actividad y presencia de la telomerasa fue significativamente mayor en el grupo objetivo que el grupo control (Jacobs, 2011).

Como complemento final podemos mencionar que si se parte de la meditación previamente definida como espíritu (actitud) de vida, entonces, tal como ha señalado Naranjo (2011), esta provee a la psicoterapia de elementos esenciales que la acercan como medio de rehabilitación hacia la salud mental. En primer lugar, la psicoterapia desde este modelo utiliza el vehículo de la atención, sobre todo, de la relación terapeuta-paciente como un momento sacro tanto como la relación del maestro-discípulo oriental que, en sí, guarda el objetivo de reconocer que ambos son creaciones de la mente. En segundo lugar, fomentar la espontaneidad en términos de provocar ampliaciones abruptas de conciencia a través del desafío rebelde contra los límites de ego, así como la disciplina hacia fines más altos que la propia percepción del mundo, el correcto balance. Finalmente, el elemento más importante, el amor como desapego. La aceptación de lo imperfecto como armonía en una realidad sin valoración humana, aquí es donde el dolor de separarse de la ilusión se hace presente para abrirse a un mundo impermanente y ajeno que solo existe junto al individuo y nunca separado de él, es decir, la práctica de la meditación no solo apunta a ampliar la conciencia, sino que está para en un momento determinado lograr abordar el sufrimiento humano innecesario y debelar al individuo la forma de acabar con él. Es cuando se hace necesario que un modelo de meditación busque la integración de diversos aspectos de la personalidad del individuo además de fomentar el

intercambio con el ambiente para evitar que sea una meditación muy cerebral, permita una metodología de evaluación diagnóstica y, finalmente, busque abordar las causas primeras del sufrimiento que se vivencia en la actualidad..

De este modo, el mindfulness es un aporte sustantivo a diversas psicoterapias. La psicoterapia Gestalt, basada en la movilización de la experiencia (gestalten) a través de metodologías como, por ejemplo, el ciclo de contacto, aborda precisamente la toma de consciencia o el darse cuenta. El mindfulness permite que el cliente pueda potenciar cada una de las fases del contacto con el entorno para poder permitir la homeostasis de sus necesidades insatisfechas (Salama, 2007). Sobre todo en las primeras fases, (Reposo, sensación o formación de figura) ya que lleva al cliente a ubicar sus sensaciones y pensamientos en la vida corporal, es cuando el terapeuta puede utilizar algunas técnicas como la exageración del movimiento para facilitar la noción de Corporización, desde la cual se puede permitir la movilización de contenidos que emergen a la consciencia para aprender a integrarlos a través de las fases de acción.

A las terapias cognitivo conductuales de tercera generación el mindfulness les permite potenciar la funcionalidad del comportamiento a través del incremento de la consciencia y la valoración de la conducta en el momento presente, es decir el comportamiento en función del contexto donde particularmente sucede. La interpretación y desarrollo del comportamiento puede, de hecho, provocar el llamado trastorno de evitación experiencial (Patron-Espinosa & Jesús, 2013), el cual se sustenta en que el cliente evita estímulos o situaciones desagradables, esta evitación desemboca en conductas poco funcionales para el cliente, por ejemplo, reducir la ansiedad mediante el "cutting". El mindfulness permite aceptar las situaciones y estímulos desagradables sin interpretarlos o desarrollarlos, lo que permite al terapeuta ayudar al cliente a enfocarse en la vida, por así decirlo, que realmente está sucediendo y donde se ha de contrastar los valores particulares del cliente

Finalmente, a la terapia transpersonal, el mindfulness le brinda una de sus herramientas principales pues, a diferencia de la psicodinámica donde se explora introspectivamente las interpretaciones del inconsciente para integrarlas a la consciencia, la psicoterapia transpersonal aborda la investigación de la propia experiencia para descubrir las diversas identificaciones personales y culturales de esta experiencia, las cuales alejan

al ser humano de toda su potencialidad. La espiritualidad, en este sentido, conforma los estados no ordinarios (superiores) de consciencia y los comportamientos relacionados. Los arquetipos, la sombra y el self, no son descripciones solo alcanzables con el intelecto y no susceptibles a la consciencia, como lo es el inconsciente o los símbolos religiosos. Sino que, en estos estados superiores de consciencia, no solamente emergen a la consciencia sino que pueden ser trascendidos, no en el sentido de superación sino de conocimiento. La experiencia de conocerlos transforma a la persona, de tal modo que le brinda fe de algo más allá del estado consciente usual. Esta fe es la que moviliza a la persona no a la búsqueda de una teoría de la felicidad, sino del encuentro, en el momento presente, con lo esencial del ser humano más allá de estas identificaciones.

Joseph Campbell, usa el arquetipo del héroe para explicar el concepto budista de Nirvana, esta analogía se relaciona a lo que se denomina consciencia transpersonal. Joseph Campbell explica el Nirvana, o iluminación, como alguien que sale de New Jersey, en un camino sin retorno, en una barca a través del río hacia Nueva York. Al ser un camino sin retorno la decisión no es fácil, así como lo es el viaje, Se espera Nueva York como una situación totalmente extraordinaria, pero luego de una par de encarnaciones, el viaje no es nada fácil, se llega a Nueva York y la situación es similar a la de New Jersey, pero los ojos del viajante se han transformado. ¿Quién estaba en el bote? Nadie (Campbell, 2003).

Los ojos del viajante se han transformado debido a la búsqueda de sí mismo, que es representado por el viaje. El objetivo de la psicoterapia transpersonal no es lo que hay al final de la búsqueda. Sino que la persona transforme sus ojos para observar, experimentar, situaciones aparentemente simples y cotidianas, como beber una taza de té, una caminata en el parque o estar sentado contemplando la lluvia, en su forma no identificada. El énfasis de la analogía de Joseph Campbell no es la transformación de los ojos del viajero en un sentido occidental de logro, sino de apertura al cambio. Es como si el organismo humano debido a su complejidad cultural, pudiera perderse en las rutinas para relacionarse a ciertas situaciones enmarcadas por lo socio-cultural, olvidando que su base, es natural, lo que implica que a cada momento por el solo hecho de estar vivos estamos generando acoplamientos, los cuales, son la base de donde pueda partir toda complejidad. El organismo se expande y se contrae, precisamente esta dinámica de movimiento, como

el latir de un corazón, es lo que lo define como ser vivo. EL que se ha transformado ha vuelto a adquirir la consciencia de esta cualidad de ser vivo.

Nadie estaba en el bote, parecía que alguien definido y determinado viajaba, pero si consideramos que el ser vivo se mueve entre el desarrollo de su complejidad cultural y el regreso a sus raíces naturales, lo único que conserva pasada una situación es la experiencia que emergerá como un modelo predictivo en otras situaciones. Pero esta experiencia, como se ha mostrado en este apartado es solo una predicción, una probabilidad que gira en torno a la acción, la cual la re-construye y la re-define. La consciencia de esta inevitable re-definición constante de la experiencia es también consciencia transpersonal.

En el budismo aparece el concepto de Anatman para referirse a un sí mismo impermanente absorto en una posición de aceptación radical a la experiencia del momento a momento. Esa experiencia en la que se deposita la fe está en las tareas, aparentemente más simples, pero que por su grado de naturaleza contienen toda la potencialidad. Es como si el ser humano debido a la experiencia que emerge como un modelo predictivo del mundo, fuera; pero a la vez, debido a la acción que redefine la experiencia, puede ser. Por lo que es siempre es una transición, un movimiento. Esto tiene implicancias más allá de las filosóficas porque la psicoterapia transpersonal busca que la persona atesore la experiencia; de lo contrario se puede convertir en un método solo de potencia de habilidades, un manual para el éxito; o también un método de la flexibilidad que promueva el desapego o retiro del mundo; una espiritualidad new-age.

Salir de la ignorancia de que uno no es de forma definida porque siempre cambia, puede ser tan doloroso, precisamente porque emerge a la consciencia la locura e insania que caracteriza nuestra vida moderna, donde los sentidos que en el niño en algún momento fueron inmanentes en constante cambio; en el adulto son configurados como un computador para repetir una y otra vez compulsivamente la misma experiencia. Emerge toda las experiencias que no se atesoraron por solo llevar lo que uno era, en la forma del apego; o solo llevar lo que uno podía ser, en la forma del deseo; y no llevar ambos para trascenderlos en la forma de la acción. En cada objeto aguarda una acción y con ella una nueva experiencia, por ejemplo, en la música, parece que la pieza fuera la misma, pero la experiencia es distinta y aquel que

es capaz de gestionar su propia experiencia lo sabe muy bien. El apego permite plantearse un reto, el deseo permite impulsarse, pero ambos son solo dos elementos estructurales de la especie humana que emergen a la consciencia para colocar a la persona en una situación donde, si no trasciende estos dos elementos, podría no reconocer su derecho a cambiar, a descubrir en cada acción una oportunidad para dejar en ella todo estos deseos y apegos que constituyen no solo su identidad sino todos los males sociales que representan.

Ahora, luego de haber repasado estas bases de la cognición corporizada vamos a proponer un programa basado en un modelo lógico de esta cognición. En este programa, el lector encontrará términos y propuestas de los autores y conceptos repasados.

### **2.3. Programa de psicoterapia situacional “Equilibrium”**

El siguiente programa ha sido construido por el autor de la presente tesis tomando las bases teóricas de la cognición corporizada, las que han sido expuestas en las secciones anteriores de este marco teórico y que darán fundamento a una propuesta de psicoterapia basada en cognición corporizada, la cual el autor de esta tesis ha denominado como psicoterapia situacional.

#### **2.3.1 Mapa general: hacia una psicoterapia situacional**

En un primer momento vamos a señalar a la psicoterapia situacional como una herramienta de investigación del acoplamiento de los seres humanos. Ya habiendo repasado este concepto en las bases teóricas previamente expuestas en este marco teórico.

##### **2.3.1.1 Modelo predictivo del mundo:**

Esta variable está relacionada al modelo bayesiano (probabilístico) del cerebro ya expuesto con anterioridad por lo que es un constructo neuropsicológico que, debido al criterio de plasticidad, se va modificando con el acoplamiento del organismo, permitiéndole en sucesivos acoplamientos, un modelo predictivo en la experiencia, el cual está compuesto por la relación de los cuatro factores siguientes,

Este modelo se caracteriza por ser detallado y enriquecido con información que emerge a la consciencia del individuo permitiéndole experimentar un mundo particular, el cual marca un criterio diferencial con respecto a otros individuos en la misma situación. En la presente tesis, el entrenamiento en cognición corporizada resultaría en un modelo predictivo del mundo de bienestar neuropsicológico caracterizado por la reducción de nerviosismo y reducción de las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales al estrés. Es un modelo predictivo pues, ante la misma alteración situacional (fuentes de estrés) no todos los alumnos experimentan la misma experiencia del estrés, la cual emerge al cuerpo, como una predicción situacional que sostiene, por relaciones, circulares un determinado comportamiento e interacción social.

### **2.3.1.2 Alteración situacional**

Esta va a ser definida como cualquier situación a la que la persona vaya a acoplarse, es la primera variable o variable independiente, que se pone a prueba en la persona con un determinado modelo predictivo del mundo. La psicoterapia situacional se basa precisamente en la configuración de una situación, la cual puede ser medida a través de la percepción de reglas o normas que son social o naturalmente planteadas. Por ejemplo, en la presente tesis, como se observará más adelante, el indicador de la alteración situacional son las fuentes de estrés percibido, las cuales son las normas de la vida académica, competencia con los compañeros del grupo, sobrecarga de trabajo, evaluaciones, dificultades para comprender contenidos, participación en clase, poco tiempo para entregar los trabajos, etc.

Se espera que, según lo ha establecido la literatura, al cambiar el modelo predictivo del mundo, la percepción de la situación también cambien en el sentido de ya no ser percibida como una alteración. Sin embargo, hay grandes probabilidad de que, debido a las limitaciones del estudio, que se observarán más adelante, no se logre la circularidad.

### **2.3.1.3 Sentido de Corporización**

Esta es la variable central de investigación y su entrenamiento se describirá con más detalle en el mapa específico, que está ubicado luego de este apartado. La lógica del sentido de Corporización con respecto a la variable anterior, (alteración situacional) es que un determinado modelo predictivo del mundo puede componerse de la consciencia de los cuatro elementos que conforman el sentido de Corporización; estas personas (entrenadas con un mayor sentido de Corporización) pueden variar su respuesta, o el acoplamiento a la situación, basándonos en la lógica del bucle sensorio-motriz. Aquí tenemos que la propuesta del autor de esta tesis es que, si bien existe un nexo íntimo y sincrónico entre sensación y movimientos, es la experiencia emergente del individuo la que regula esta relación y tiene una consistencia susceptible a la consciencia. Los millones y millones de neuronas interconectadas en todo el cuerpo le brindan una experiencia al ser humano, quien tiene la capacidad de ser consciente de su participación en el mundo, mientras más consciencia corporizada tenga permitirá un movimiento técnicamente diferente que al derivar en un acoplamiento distinto movilizará el cambio en la historia del organismo.

En la presente tesis se postula que las personas con un modelo predictivo de bienestar neuropsicológico tendrían mayor sentido de Corporización que precisamente le permitiría la emergencia a la consciencia de diversos elementos relacionados con la cognición corporizada que hace la diferencia al acoplarse a situaciones académicas.

### **2.3.1.4 Acoplamiento (comportamiento estratégico)**

El sentido de Corporización le da a la persona la consciencia de participar en el mundo a través del movimiento, esto se relaciona con las tareas efectivas y estratégicas para cada situación. Un acoplamiento se basa en el diálogo de ambas partes sin que alguna pierda lo constitutiva de sí misma, es decir que cuando dos objetos se acoplan emerge una relación, que dura lo que dura el acoplamiento, la

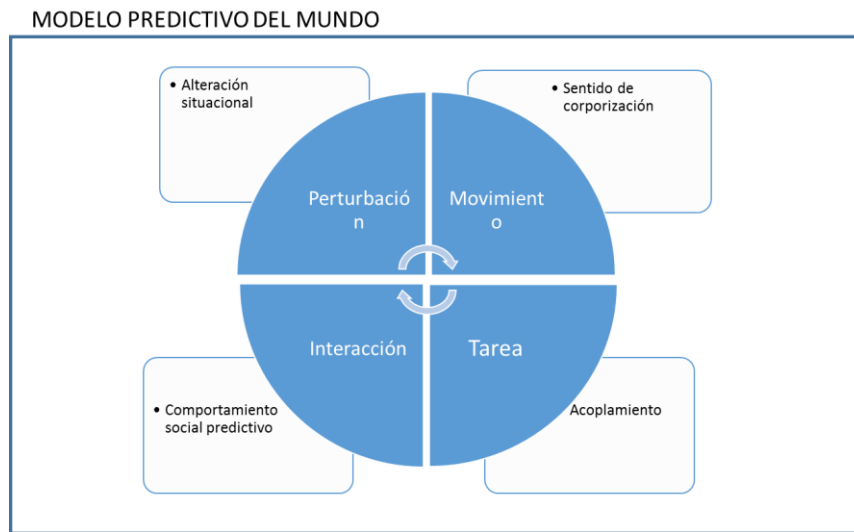


cual no se encuentra ni en un elemento ni en otro, sino en la relación de ambos. Por ejemplo, este ejemplo ya se brindó, el acoplamiento de clavar un clavo, no se encuentra en el sujeto, ni en el martillo, ni en el clavo, ni en la madera, sino en la unión de todos estos elementos en una determinada situación. En el caso de la presente tesis, se espera que las personas con un modelo predictivo de bienestar neuropsicológico incrementen su logro académico en términos de autorregulación académica, postergación académica, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación, que serían acoplamientos estratégicos de los estudiantes a la alteración situacional (fuentes de estrés).

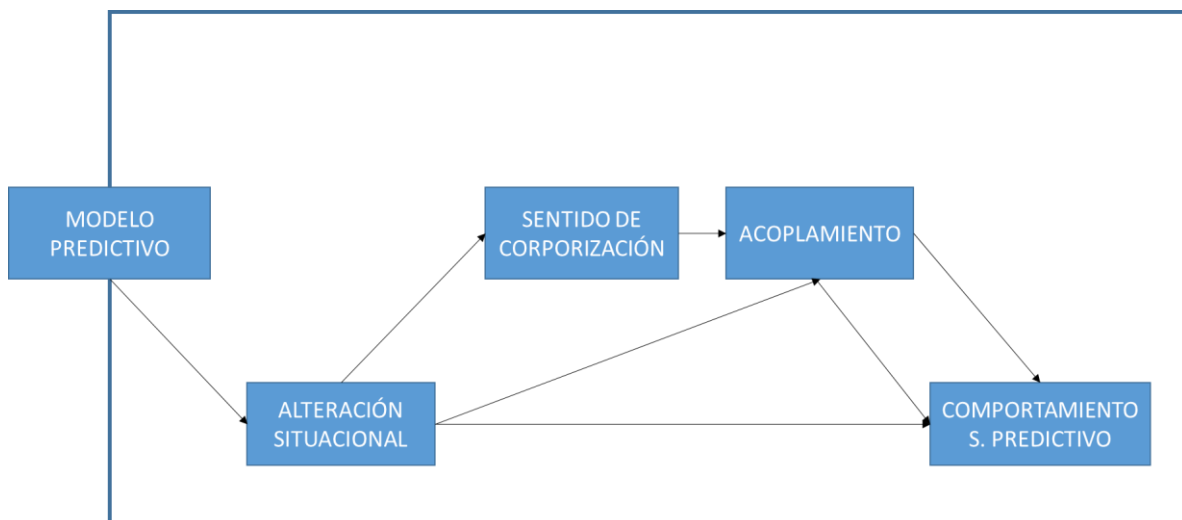
### **2.3.1.5 Comportamiento social predictivo**

La última variable que compone el modelo predictivo de bienestar neuropsicológico es el comportamiento social, el cual es una variable de alto grado de inter-subjetividad la cual emerge como una predicción social del organismo coherente a acoplamientos previos. Esta variable (el comportamiento social) sería la variable dependiente del modelo, el cual concluye en una predicción para una determinada situación. El lenguaje como capacidad de coordinar acoplamientos aparece como característica básica de estos comportamientos sociales pues la variable está compuesta, precisamente, de una coordinación cultural que el organismo realiza de futuros acoplamientos. En la presente tesis el comportamiento social emergente será el bienestar psicológico, en los factores: Bienestar, auto-aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida.

Aquí es donde se da la circularidad del modelo, la cual hasta el momento tiene sus limitaciones estadísticas pues, por ejemplo, las ecuaciones estructurales no lo permiten. Sin embargo, se contempla para poder, a futuro, desarrollar las herramientas estadísticas para hacerlo pues el comportamiento social emergente, al ser coordinaciones locales entre organismos, puede permitir la emergencia de un fenómeno social global que permita cambiar las reglas de juego, (la alteración situacional); lo que explicaría el paso de un modelo predictivo del mundo a otr



**Figura 1. Mapa general de la psicoterapia situacional**, enfatizando la lógica de circularidad del modelo predictivo del mundo (Fuente: Elaboración propia).



**Figura 2. Mapa general de la psicoterapia situacional (SEM)**, Mapa general de la psicoterapia situacional, con las variables que compondrían la lógica del programa a través de un modelo de ecuación estructural provisional la cual no se puede poner a prueba en esta tesis debido a la cantidad de muestra (N=30) del cuasi-experimento. Sin embargo, como se verá más adelante se planteó un modelo de mediación que busca salvar este aspecto. Como se observa el modelo predictivo del mundo funciona como moderador de la relación entre la alteración situacional y el comportamiento social predictivo, en tanto el sentido de Corporización y acoplamiento funcionan como variables mediadoras (Fuente: Elaboración propia).

### **2.3.2 Mapa específico: la propuesta de Wilson y Golonka (planeación y enacción) y los tres conceptos fundamentales de la psicoterapia situacional**

EL programa trabaja en base a situaciones acordadas con los grupos o individuos desde las cuales se planea la investigación de la emergencia de un determinado comportamiento desde una situación a la que se acopla (estratégicamente) un organismo. Para esta investigación se utiliza el modelo estructural señalado en el apartado previo “Hacia una psicoterapia situacional” como mapa general del programa en tanto cada sesión se estructura a través de cuatro etapas las cuales se obtienen desde la propuesta de Wilson y Golonka: La exposición a la situación, la conciencia de recursos corporizados, ensamblaje de dichos recursos y la expresión fenomenológica de dicho ensamblaje. A partir de estas se construye el mapa específico en cada participante, el “Sentido de Corporización” concepto propuesto ya por algunas investigaciones citadas en el apartados previo dedicado a este concepto.

Este mapa específico se divide en siete dimensiones las cuales se van entrenando a través de las cuatro etapas ya mencionadas. Es decir, cada sesión tiene las cuatro etapas, en tanto que las dimensiones serían los objetivos de las sesiones, soportadas por tres ejes transversales a todo el programa.

#### **2.3.2.1 Etapas de cada sesión**

**a) Exposición a la situación:** Esta es la primera etapa de cada sesión que consiste en planear con los participantes las situaciones estratégicas (perturbaciones situacionales) que se replicarán y a las que se llevará a cabo el acoplamiento y desarrollo de capacidades

En el caso de la presente tesis las situaciones y perturbaciones situacionales planificadas, con los alumnos del instituto, fueron las siguientes:

- Estado de distracción
- Exposición frente al público
- Atender y participar en clase

- Trabajo e interacción en grupo

Posteriormente se planea en cada sesión las perturbaciones situacionales. Estas provienen de cada acoplamiento. En el caso del programa explorado en esta tesis, algunas de alteraciones o perturbaciones encontradas por los mismos alumnos fueron:

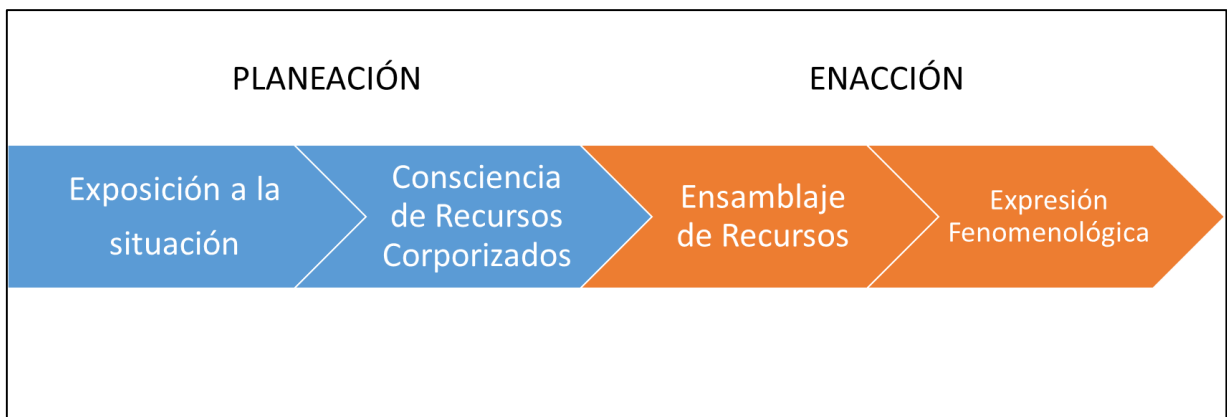
- Estado de distracción: Tensiones musculares, ideas recurrentes, impulso por usar el móvil, impulso por conversar con el compañero, etc.
- Exposición frente al público: Movimientos automáticos o repetitivos, por ejemplo, balancearse en el propio sitio o frotarse las manos, la mirada de los demás, creencias de inadecuación, etc.
- Atender y participar en clase: Cansancio, vergüenza, expectativas, monotonía de exposición del docente, desgano, etc.
- Trabajo e interacción en grupo: Vergüenza, impulso de esconderse o aislarse, paralenguaje y contacto visual, expectativas, etc.

**b) Consciencia de recursos corporizados:** Aquí se planifica con los participantes las muchas formas que desde, el movimiento, se puede corresponder a la experiencia de las perturbaciones, para permitir la emergencia de una experiencia diferente a la usual. Se enfatiza que la experiencia situacional tiende a ser la misma porque se hace lo mismo, entonces, se promueve el cambio desde el movimiento como eje. Por ejemplo. En una situación de exposición frente al público, el alumno siempre realiza movimientos automáticos o repetitivos, los cuales hacen que se produzca un ciclo de ansiedad, es decir, emerge una experiencia de ansiedad acompañada por creencias, emociones, movimientos e interacciones particulares. Se invita, entonces, al participante a apostar por hacer movimientos diferentes al exponer, por ejemplo, caminar hasta el otro extremo del salón, respirar profundamente entre una oración y otra, o enfatizar algunas palabras con las manos, para explorar cual es la experiencia, que con estos movimientos diferentes, emerge a su consciencia. El primer objetivo sería desarrollar una técnica y luego extenderse al manejo de más recursos.

**c) Ensamblaje de recursos:** Esta es la etapa de enacción donde el participante explora la situación planificada y, con la ayuda, del facilitador enactúa (se mueve) de forma diferente a la histórica para luego permitir una experiencia diferente a su consciencia. El participante

se va haciendo cada vez más sensible a la enacción y, esto es fundamental, se hace más creativo. Al punto que, es el participante, quien genera su propia exploración corporizada de la situación y construye (se expande) recursos materiales y sociales para acoplarse a la situación.

**d) Expresión fenomenológica del ensamblaje:** Esta sensibilidad a la enacción le permite al participante, en una última etapa de la sesión, poder expresar a través del lenguaje, el mundo que va conociendo y explorando; y el mundo del cual comienza a tomar cierta distancia pues ya lo conoce. Esto es fundamental porque el objetivo de la sesión de psicoterapia situacional sería que el participante haya podido experimentar un mundo diferente al que usualmente experimentaba en la misma situación, debido a un acoplamiento diferente. Por ejemplo, un estudiante que ante la exposición frente al grupo experimentaba un mundo de inseguridad y juicio constante, ahora va experimentando un mundo de calma y colaboración.



**Figura 3. Etapas de una sesión de psicoterapia situacional** Compuesto en un primer momento por las etapas que tiene una sesión individual o grupal, las mismas que son coherentes a los 4 pasos de rigurosidad planteados por Wilson y Golonka para programas de investigación en cognición corporizada (Fuente: Elaboración propia).

### 2.3.2.2 Ejes transversales

Independientemente del número de sesiones o población en la que se construya un programa de psicoterapia situacional, este ha de contar con tres elementos constantes, los cuales promueven el cambio o la transformación, que es, como ya se observó en las bases teóricas, lo

constituyente no solo del ser vivo sino de las interacciones y de las sociedades.

**a) Perturbación situacional:**

Un organismo genera su propia plataforma de cognición pues al moverse encuentra perturbaciones, las cuales, de manera circular, le invitan a moverse y construir relaciones que permitan la emergencia de un mundo. Esto quiere decir que cada organismo, por su historia de acoplamiento filo-onto-socio genética, tiene mayores probabilidades de corresponder con un movimiento a ciertas perturbaciones, el cual permite la emergencia de una experiencia más detallada, la cual a la vez, permite un movimiento cada vez más preciso. Este movimiento es una interacción que se acopla a un objeto con el cual se construye y predice una relación. Las diversas relaciones del organismo construyen y predice un mundo o contexto para este.

Las perturbaciones situacionales provienen del mismo organismo, de otros organismos o del contexto. Lo importante es comprenderlas como una invitación, están presentes a la consciencia del organismo y aún la resistencia o la crítica a estas perturbaciones es ya una forma de acoplarse. Es fundamental, entonces contemplar la íntima relación circular entre sensación (de la perturbación) y el movimiento. Al respecto tenemos:

Perturbaciones situacionales que provienen del mismo organismo, como variaciones corticales, sub-corticales somáticas, homeostáticas, tensionales o neuronales, las cuales se corresponden a un movimiento que modifica su experiencia (aquí se incluyen las emociones y los pensamientos). Por ejemplo, una persona ante la sensación de dolor, disminuye la intensidad de sus actividades cotidianas sin suspenderlas y otra persona que ante la sensación de dolor, suspende sus actividades y se echa a descansar. Ambas personas, ante una perturbación similar generan movimientos cualitativamente diferentes, los cuales predicen una relación diferente con el dolor, esta relación predecirá relaciones en otras situaciones, laborales, académicas, etc y con otras personas.

Perturbaciones situacionales que provienen de otros organismos, principalmente de las relaciones con otras personas, aquí se incluye la ecología que incluye no solo las relaciones humanas, sino las relaciones entre los diversos organismos que comparten el planeta. Por ejemplo, en una situación laboral, un superior le pide a su colaborador, en un tono urgente y con un lenguaje no-verbal impositivo, que redacte un documento, esta variación en la relación desencadena, en el otro organismo, perturbaciones en la forma de ideas sobre la otra persona que desencadena variaciones somáticas a las que se corresponde la tarea de redactar un documento pero con movimientos cualitativamente diferentes que predicen una relación diferente con el trabajo y con el jefe y con su propia capacidad laboral; estas relaciones predecirán un mundo laboral diferente para esta persona, la que a su vez se corresponde con los otros mundos que conoce el organismo.

Perturbaciones situacionales que provienen del contexto, las cuales provienen de los mundos políticos, laborales, económicos, atmosféricos, artísticos, etc. en las que están inmersos los organismos. Por ejemplo, alguien acude a un juicio y se enfrenta a variaciones en el mundo jurídico que delimitan relaciones entre los organismos que componen ese mundo y que perturban las relaciones que usualmente predicen el mundo del organismo, esta perturbación produce variaciones en el mismo organismo a la que se corresponden tareas con movimientos cualitativamente diferentes que predicen relaciones diferentes en este mundo jurídico, las cuales predecirán el mundo jurídico que podrá ser conocido para este organismo.

De estos párrafos se infiere que las perturbaciones, aún las de los mundos en los que está inmerso el organismo, se experimentan en perturbaciones del propio organismo y el movimiento correspondiente que se dirige a la construcción de relaciones, por lo que el organismo no está en un contacto directo con el mundo sino a través de su propio cuerpo y las relaciones que construye. Esto implica también que el organismo, debido a la complejidad de las relaciones, solo tiene una aproximación probabilística al mundo. Este eje es fundamental al programa porque el entrenamiento de la psicoterapia situacional se dirige básicamente a la construcción de relaciones a través del movimiento.

## **b) Consistencia**

El organismo humano puede ser consciente de su propio movimiento el cual le da consistencia a esta plataforma. Lo que nos nos lleva a sostener a la psicoterapia situacional como un estudio serio de la fe y la esperanza, pues, como ya se mencionó, el análisis del comportamiento estaría basado en la acción y la relación, con una aproximación probabilística del mundo; en lugar de posturas contemporáneas que proponen fórmulas para alcanzar la felicidad en un mundo determinado al que, como ya se ha fundamentado, el organismo no tiene un contacto directo. Aún los sueños más nobles y solidarios pueden esconder relaciones de dependencia y sumisión, aún el amor más romántico puede esconder una relación obsesiva. Si el ser humano es ciego a esto, estaría perdiendo consistencia.

Las perturbaciones situacionales actúan sobre el organismo para que este, desde el bucle sensorio-motriz corresponda un movimiento que reorganice y conserve lo constituyente del organismo. En el ser humano lo constituyente es caracterizado en la experiencia que emerge a su consciencia y es susceptible de ser contemplada; como se ha observado en apartados previos, no toda esta emergencia es evidencia de sí mismo en la situación (como organismo en acoplamiento al mundo) sino del sí mismo en la historia de estas situaciones (como organismo acoplado al mundo).

La experiencia como un modelo predictivo eficaz del mundo, a través de las relaciones, requiere de estas dos cualidades de emergencia pues estas permiten precisamente la creatividad y plasticidad del sistema nervioso. La primera cualidad (organismo en acoplamiento al mundo) emerge a la consciencia para regular el movimiento, con lo que luego se facilita la emergencia de la segunda cualidad (organismo acoplado al mundo) como la prueba sensorial de predicción de ese movimiento. A esto vamos a llamar consistencia, que sería la capacidad del organismo de ser consciente de la movilización de su experiencia situacional a través del movimiento. Sin esta capacidad se produciría la enfermedad mental como proceso circular, ya descrita en páginas previas en este marco teórico.



La enfermedad mental como proceso circular se produce cuando el ser humano altera su consistencia al contemplar (buscar con la atención) la segunda cualidad (organismo acoplado al mundo) que está compuesta por experiencias relacionadas al placer y displacer, al deseo o rechazo de la situación. Deteniendo su experiencia en una suerte de Gestalt inversa que mantiene a esta segunda cualidad como figura y deja a la primera cualidad (el movimiento) como fondo, la cual contiene la potencialidad de su participación en el mundo, misma que no emerge a su consciencia, provocando la pérdida del sentido de realidad característica de los diversos trastornos.

La psicoterapia situacional es un estudio de la fe del individuo ya que esta se sostiene, precisamente, en la consistencia a la cual puede tener acceso consciente. En lugar de contemplar pasivamente el sufrimiento situacional, el individuo permite que este se movilice desde el movimiento que corresponde a cada perturbación, de tal manera que deposita su fe en la construcción de relaciones para que estas, de manera probabilística, permitan la emergencia de un mundo, el cual él aún no experimenta pero del que tiene cierta evidencia.

Por ejemplo, un estudiante principiante de música podrá hacer ciertas tareas con el instrumento y ciertas no podrá. Esto lo sabe porque en la ejecución del instrumento tiene evidencia de que puede llegar a realizar los ejercicios básicos, entonces se entrenará en acoplarse a estas tareas, pondrá su fe en ellas, hasta lograr una rutina que permita emerger otra relación potencial con el objeto, otras tareas que podrá hacer, debido a que la situación (su misma red neuronal) habrá cambiado. Si el estudiante se centra en sus propias expectativas, su cansancio, su aburrimiento, en las expectativas del resto, etc. y deja de ser consciente de su movimiento con el instrumento, entonces perderá consistencia. Realizará movimientos excesivos, desgastantes y poco estratégicos, lo que puede resultar en la construcción de una relación poco amable con el instrumento musical y el posterior abandono de esta relación.

### **c) Movilidad**

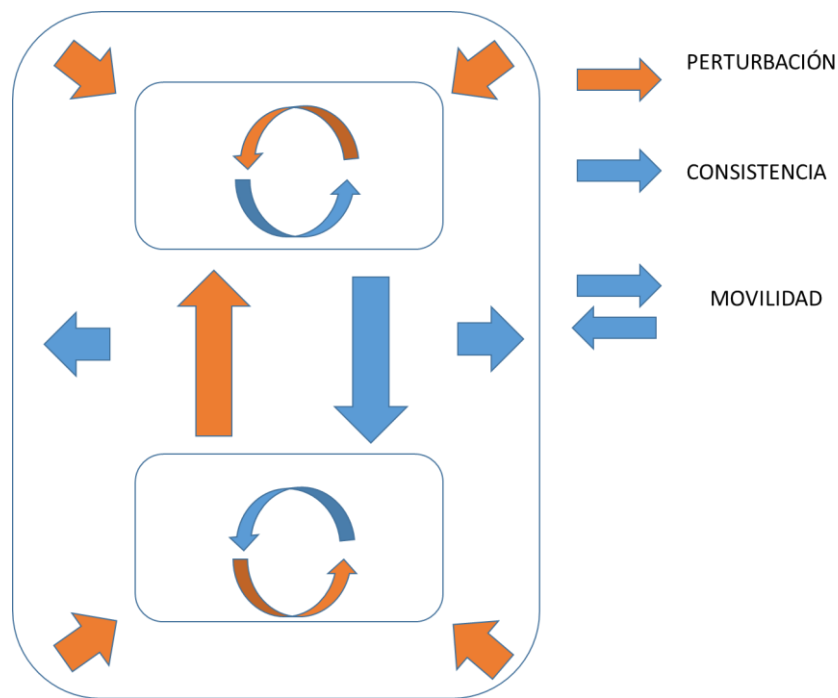
La plataforma nunca se detiene solo se transforma, provocando la emergencia de un mundo a la consciencia del organismo. Finalmente, la psicoterapia situacional es un estudio de la creatividad humana pues se busca la maximización del modelo predictivo del mundo, en la experiencia que emerge a la consciencia de la persona, quien tiene fe en que, con consistencia, realizará la misma acción en una determinada situación, pero la experiencia que emergerá a su consciencia será más variada y detallada, a esto vamos a llamar movilidad. Lo cual implica el desarrollo de las dimensiones que se describirán en el próximo apartado, incluye la consciencia somática (saber convivir con las perturbaciones del propio organismo), la consciencia enactiva (saber movilizar la experiencia a través del movimiento), la consciencia extendida (saber generar recursos a través del movimiento continuo) y la consciencia cooperativa (saber dirigir los recursos hacia la conservación y estabilidad de los sistemas).

En un contexto social que promueve la compulsión y la repetición, el desgaste del deseo y la nostalgia. No es de sorprenderse que los problemas íntimos de los seres humanos sean cíclicos y las personas “vuelvan a tropezar con la misma piedra” enfatizando la piedra y no la acción de tropezar. Cómo se ha observado en las bases filosóficas budistas, encontrarse con obstáculos similares en la vida es lo más común, lo fundamental es que se los observe de manera diferente, que la visión de la vida se haya transformado precisamente por esta movilidad característica de los organismos.

No se trata de experimentar una situación inusual sino experimentar la misma situación de manera interconectada y al detalle. Por ejemplo, en la música cuando el alumno inicia usualmente tiene muy poca consciencia de su acoplamiento al instrumento musical en una situación de aprendizaje, aun tenga mucho talento, puede estar lleno de dudas porque, de hecho, las primeras sesiones pueden resultar cansadas. Cuando mantiene consistencia del acoplamiento a través de una rutina de tareas que implican el aprendizaje musical, la modificación de su red neuronal le permite mediar este acoplamiento a través su experiencia de, por ejemplo, la relajación, pero también a través de la lectura de la

notación musical, la emoción que imprime a la canción, la relación de curiosidad ante el instrumento (capacidad de poder hacerlo), la regulación fina del movimiento corporal al interpretar el instrumento, el acoplamiento a una banda o al micrófono si también se está cantando y finalmente, a la audiencia. El alumno al principio, no es consciente de esta potencial experiencia, por eso necesita fe y esperanza para seguir acoplándose a través del movimiento aún su experiencia como un modelo predictivo funcional del mundo musical sea ciertamente limitada en los primeros ensayos. En tanto haya alguna evidencia, con consistencia, genera movilidad, lo que le va permitiendo ir más allá de sus propias expectativas, moverse y generar recursos musicales (Sensibilidad a la armonía, ritmo, intervalos musicales, ejecución, lectura, cantar y tocar a la vez, acoplarse a otros instrumentos, manejar los recursos de amplificación y escenario, etc.) que puede compartir con los demás, Este desarrollo de las cuatro dimensiones se denomina sentido de corporización, lo que se desarrollará específicamente en la próxima sección. Lo fundamental es que el mundo musical siempre ofrecerá obstáculos, lo importante es que la visión del músico se transforme, que el músico esté dispuesto a cambiar.

Se concluye resumiendo que la psicoterapia situacional entrena la construcción de relaciones a través del movimiento, investigando la fe y la creatividad de las personas. Esto se puede resumir en que las personas Re-aprenden el cómo cambiar. No a una dirección específica, sino como proceso constituyente de todos los organismos.



**Figura 4. Ejes transversales a toda sesión de psicoterapia situacional.** Mapa específico de la psicoterapia situacional, compuesto en un segundo momento por los ejes transversales o elementos que han de estar presente en todas las sesiones. En el gráfico se resume la interacción que da resultado a los tres conceptos fundamentales del programa (Fuente: Elaboración propia).

### 2.3.3 Sentido de Corporización (Cuatro dimensiones)

Ambos mapas, el general y el específico, están diseñados como metodología para corroborar e impulsar el entrenamiento del sentido de Corporización. El cual ya se ha descrito, es la variable de entrenamiento del programa de la presente tesis y, el cual, tiene cuatro dimensiones u objetivos de todo programa de psicoterapia situacional.

#### 2.3.3.1 Consciencia Somática-Marcador A

Ya explicada la psicoterapia situacional como el re-aprender a cambiar en el apartado previo. Vamos a señalar que esta promueve en un primer momento, la consciencia del modelo corporizado que el organismo tiene de sí mismo en el mundo, o la consciencia somática, la cual se refleja en un ritmo promovido desde los sistemas neurológicos, cardiopulmonares, autonómicos y gastrointestinales los que funcionan como predictores de dicho modelo en una situación determinada.

Ya se ha establecido que cuando se menciona un modelo predictivo no es una representación sino una experiencia viva y consistente que el sistema cerebral mantiene para maximizar evidencia de su propia existencia en el ambiente. Por lo que no se busca ponerle un nombre a la situación, sino estar consciente de sí mismo en la situación, experiencia que está mediada en un primer momento por lo que vamos a llamar mediadores somáticos tipo A.

Tenemos entonces que el primer trabajo del participante es reconocer en su relajación muscular, esfuerzo muscular, respiración y atención a su homeostasis, el modelo predictivo del mundo al que se está acoplando. Estas variables están en constante cambio y son más evidentes durante las actividades físicas exigentes que permiten diferenciar fenómenos fisiológicos como el cansancio, la tensión muscular, la falta de apetito y el nerviosismo como fenómenos emergentes de la relación del organismo con su entorno y/o como fenómenos estructurales determinantes para esta relación. Es decir, si tomamos a un ratón y lo privamos de comer antes de ingresar a un laberinto donde tendrá que operar ciertos comandos para conseguir la comida. El apetito, en este caso será el mediador entre el laberinto y los comportamientos que el ratón generará para encontrarlo, en este caso el apetito es estructural y determinante para la relación; sin embargo, cuando el ratón aprenda la operación, ya no será necesario privarlo de la comida para que este recorra el laberinto pues, a la exposición a esta situación, el ratón usará su propia sensación de apetito como mediador para reconocer y predecir dicha situación en la que se encuentra, aquí el apetito no solo es estructural sino también funcional pues, al responder a este es impulsado a una posible experiencia en una determinada situación. Los animales no pueden expresar su experiencia, pero en los modelos humanos de cognición corporizada esto puede inferirse. Por ejemplo, para determinar si el cansancio es estructural o funcional, si un obrero no ha descansado lo suficiente y comienza a llevar materiales pesados de un lugar a otro, este cansancio estructural mediará el acoplamiento a esta situación haciendo que el obrero tenga una baja eficiencia. Pero si el obrero regresa al día siguiente y, a pesar de haber descansado, sigue sintiendo cansancio, y realiza con la misma baja eficiencia su labor podríamos investigar, en

la fenomenología del obrero, si este cansancio acaso es emergente a la situación de trabajar a partir de la relación o el acoplamiento previo. Es decir, que este indicador somático podría aparecer, a la conciencia del obrero, como un predictor para que este replique experiencialmente la misma situación.

Aquí retomamos el punto de que no es tan importante la connotación de la situación como lo es la configuración de la experiencia de esa situación. Si partimos de que una situación es mala o buena, como veremos más adelante al analizar los mediadores somáticos tipo B, entonces hay toda una predisposición a una determinada experiencia de una situación en lugar de una exploración de la misma. Existe una configuración de la situación que emerge del acoplamiento del organismo con el entorno, esta configuración, en todos los siete mediadores que aquí vamos a describir, tiene detalles cada vez más finos que giran en función de la enacción. Entrenarse en la conciencia de estos detalles configura la conciencia somática.

Esto tiene una gran relevancia pues aquí los indicadores somáticos tienen una función predictiva que no depende de las representaciones mentales, sino de la memoria como la manifestación, en el presente, de la capacidad de la modificación estructural de la red neuronal, de una posibilidad, gracias a estos indicadores somáticos emergentes, de cambiar el acoplamiento a la situación. Esto está íntimamente relacionado con la función participativa del organismo, el cual no es un simple reactor a sus impulsos para sacárselos de encima, sino que estos impulsos pueden también ser el resultado emergente de una forma de relación participativa y constante del organismo en su entorno.

En el budismo se le denomina Rupa al cuerpo desde el que se experimenta el mundo y puede funcionar como un agregado, ya se ha abordado ese punto, precisamente porque las reacciones que este generan pueden convertirse en un problema inflexible que sacarse de encima o una búsqueda compulsiva por "sentirse bien". Lo que está relacionado al trastorno de evitación experiencial, en lugar de una lectura del cambio inherente a la conciencia en constante contacto del cuerpo con la situación (Annica). El primer hito de entrenamiento consiste en reconciliar al participante con la experiencia de vivir desde

las reacciones que su cuerpo (de ser humano) va generando como resultado estructural y funcional de la relación con el entorno. Desde las más básicas como respirar y andar, hasta las más complejas como comer, pensar o la excitación sexual. Todas, funcionalmente, pueden emerger de la forma en la que el organismo se acopla al entorno, por lo que es fundamental experimentarlas no en sí mismas sino en constante cambio como mediadoras o predictores del movimiento.

### **2.3.3.2 Consciencia Somática- Tipo B**

Sentimientos emergentes (Emociones y pensamientos en función de situaciones).

En un segundo momento, y siguiendo el supuesto de que la consciencia somática se basa en la estabilidad del modelo predictivo que el organismo tiene de sí mismo en el mundo, la cual se refleja en un ritmo promovido, como ya vimos, por fenómenos de activación fisiológica. Vamos a señalar ahora que, como toda experiencia consciente, la consciencia somática no es dividida sino emergente e integral, por lo que emerge con un segundo mediador el cual produce señales en forma de indicadores somáticos asociado a emociones y pensamientos (zona sub-cortical y cortical), las que vamos a llamar tipo B.

Aquí vamos a realizar la siguiente precisión que será fundamental para párrafos posteriores. No vamos a abordar cuál fue primero, si el pensamiento o la emoción, sino que ambos emergen en cada experiencia auto-regulándose, lo que incluye la emergencia de los mediadores tipo A. El modelo Enactivo propone que los elementos que emergen a la consciencia se co-determinan, esto como se vio en la sección teórica dedicada al modelo bayesiano del Cerebro es una respuesta neurocientífica viable a la complejidad del mismo.

El segundo trabajo del participante, entonces, es reconocer el modelo predictivo del mundo al que se está acoplando en la forma en la que emergen sus emociones y pensamientos junto a la experiencia de mediadores tipo A. Esto es radical en muchos aspectos pues considerando que ya muchos investigadores, han estudiado las emociones básicas y los esquemas cognitivos innatos de los seres humanos, decir que estos no tienen una naturaleza constituyente es arriesgado. La salvedad es que, al igual que el Marcador somático A, el

autor de esta tesis no sostiene solo una postura (estructural o funcional) de estos mediadores, sino ambas como fenómenos emergentes de la interacción del organismo con el entorno.

Tomemos una emoción básica, por ejemplo, el miedo y si analizamos su carácter constituyente o estructural encontramos como emerge, en la historia evolutiva de la red neuronal, como un recurso adaptativo de la especie humana coherente a la forma de interactuar con los diversos peligros que su estructura anatómica y social le fue brindando, de ahí que haya un cierto carácter de mediación del miedo en todos los seres humanos ante ciertas situaciones comunes como, por ejemplo, el miedo a la oscuridad. Aquí el miedo emerge influyendo directamente en el modelo predictivo del mundo. Sin embargo y como en la sección anterior, el miedo también tiene un carácter funcional estrechamente ligado a la posibilidad de cambiar este modelo. La ansiedad por ejemplo, debido a su carácter anticipatorio, se constituye en un miedo que emerge de forma funcional, desde la plasticidad, pues cuando, por ejemplo, se predice la exposición futura a la oscuridad, entonces el miedo emerge como resultado de una interacción previa, tal vez traumática, con esta situación en la que se llevó a cabo una acción, por ejemplo, evitativa; la cual ahora es la que predice el organismo y para lo cual, experiencialmente, se vuelve a preparar, razón por la que se asocian a estos indicadores somáticos del tipo A.

Cuando la persona es capaz, fenomenológicamente, de observar la emergencia de sus emociones junto con la activación fisiológica, puede permitirse tomarla como una predicción de la situación que está enfrentando y regularla a través de los mediadores tipo A. En el budismo, encontramos el concepto de compasión (Karuna) la cual, a diferencia del concepto occidental de lastima, no tiene ninguna connotación sino más bien es una descripción de una intención hacia las emociones inestables, las cuales debido al apego, expresan sufrimiento. Compasión por ejemplo, es detenerse para respirar para calmar la respiración y las tensiones musculares asociadas a una emoción de ira. Aquí, la persona, ya tendría un grado considerable de consciencia somática, sin embargo, hasta que no reconozca la naturaleza fenomenológica de sus pensamientos, podría no siempre mantener este nivel.



Definir el carácter emergente de los pensamientos es algo más complicado pues no hay evidencias contundentes de que los pensamientos se asocien a las emociones y, desde la terapia racional emotiva por ejemplo, se ha sostenido que la relación es inversa. Que es nuestra forma de pensar la que determinan nuestras emociones. Por eso, lo que se propone analizar en esta sección es la experiencia de pensar para regresar a los primeros apartados de esta tesis donde nos encontramos al enfoque cognitivista desde el que se propone conocer el mundo a través del tratamiento de la información, lo cual sí es algo que podríamos debatir. Si consideramos que pensar es solo repasar posibilidades para adquirir una mejor, lógica o razonable representación del mundo estaríamos obviando la experiencia misma de pensar que tiene que ver con abrir un camino más que definirlo. Es decir, todo pensamiento es una posibilidad de vivir. El hecho de que muchos de los pensamientos resulten tener un grado de certidumbre no puede hacer que los seres humanos ingresen a la ilusión de la certeza de que sus pensamientos predicen la realidad. Cuando nos refugiamos en nuestros pensamientos no nos desconectamos del mundo sino que en el acto de pensar seguimos viviendo a diversos niveles por lo que un pensamiento en sí mismo, por más riqueza lógica o narrativa que posea, no es tan funcional si se le observa separado de todo lo que emerge asociado a este, la experiencia que compone un modelo predictivo del mundo.

Si una persona, por ejemplo, se pone a pensar en las razones por las cuales su amor no es correspondido, determinar si estos pensamientos provienen de la situación romántica o si la situación romántica depende de los pensamientos o esquema previos que esta persona ya tenía (por ejemplo, su pareja ideal), es, por el momento, un laberinto sin salida. Pero sí es posible comprender que la persona no está simplemente repasando información, sino que está incluida en toda una experiencia que emerge conjuntamente con la acción de pensar y con la que hace consistente un modelo predictivo del mundo. (Emociones, reacciones somáticas tipo A y los demás mediadores que observaremos en estos apartados) Que no es tan importante tener la razón, o el mejor argumento, como lo es el actuar que lo sostiene. Pensar por el hecho de pensar puede poner a la persona en una situación crítica de observar la vida que pasa tras ella sin participar. Si la persona es consciente de

esto asumirá el pensar no como una exploración de certezas sino de posibilidades de acoplamientos a una situación, como ensayos. Todo pensamiento, se repite, es solo una posibilidad.

Hasta aquí se ha desarrollado la posibilidad del desarrollo de la consciencia situacional en base al entrenamiento en dos mediadores: Los marcadores somáticos tipo A y los marcadores somáticos tipo B. Ambos como todos los demás mediadores que seguirán describiéndose tienen dos naturalezas emergentes. La primera es la emergente estructural, que emerge debido a la historia de acoplamientos del organismo, la cual puede ser filo, socio u ontogenética y la segunda, la emergente funcional, que emerge como parte del modelo predictivo que la red neuronal, debido al principio de la energía libre, genera en base a la experiencia, la cual busca precisamente predecir las situaciones a las que se acopla el organismo.

Como toda predicción, no es conveniente responder inmediatamente a la experiencia si los marcadores somáticos tipo A no tienden a la estabilidad porque pueden no estar prediciendo con alta probabilidad la situación a la que se puede acoplar (potencialmente) el organismo. Además los marcadores somáticos tipo B como, se observó, pueden emerger de manera desintegrada, lo que lleva al organismo a una posición de falsa certeza la cual es perjudicial para la exploración de sus propios recursos. Si volvemos un momento al budismo, ya desarrollado en las bases teóricas, se va haciendo cada vez más difícil de distinguir a medida que los agregados formadores (cuerpo, sensación, percepción, formación mental y consciencia) van construyendo precisamente la percepción de la realidad. Aquí es fundamental traer de vuelta el concepto de Dukkha pues las personas han de percibir el sufrimiento inherente a la situación, el cual puede no estar siendo abordado debido a la contemplación de las reacciones somáticas tipo B como el espejo de la realidad y no como una experiencia que contiene el modelo predictivo del mundo en los mediadores tipo A. En la historia del desarrollo de la cognición humana, el último momento estelar es la aparición del lenguaje y con ella la posibilidad de coordinar acoplamientos, lo que hace la plasticidad mucho más eficaz a nivel social; sin embargo, el lenguaje puede utilizarse también para sostener un razonamiento separado del

acoplamiento, como vimos en el párrafo anterior, donde los pensamientos fuerzan al organismo a encajar en una experiencia que no se percibe como un modelo predictivo del mundo sino como una certeza. Este es un sufrimiento innecesario que no es inherente a la situación sino a la narrativa de los pensamientos y argumentos. (Es el resultado del apego o rechazo a la experiencia ligada a una situación o Dukkha Dukkha, en sanscrito) Esto nos va a permitir, en el próximo mediador, resaltar que ya desarrollada la conciencia somática, se ha de generar la conciencia enactiva o el acoplamiento mediante el uso de recursos que permitan acoplarse al sufrimiento básico inherente de las situaciones (Dukkha) y no al relacionado con la narrativa que compone la identidad del individuo (Dukkha-Dukkha). La narrativa que compone esta identidad, por ejemplo sus sueños o sus sufrimientos personales, son predicciones potenciales, pero finalmente la persona está afrontando, en el momento presente, una situación que, por sentido común, es la que marca la potencialidad de este organismo en función de la forma en la que se acople a dicha situación.

### **2.3.3.3 Consciencia Enactiva- Mediador intencional A (acoplamiento desde la relación con el objeto)**

La consciencia somática, la capacidad del organismo de reconocer en su experiencia un modelo predictivo del mundo, le entrega la libertad de modificar la emergencia estructural, la cual ha ido conformándose a través de una serie de ajustes corporales en determinadas situaciones y tareas. Esto requiere precisión porque la consciencia enactiva si bien está relacionada a una filosofía subjetiva no prescinde de marcadores objetivos, más aún si se desea proponer una psicoterapia de ella. Ya se ha comentado en las bases históricas de la enacción, los experimentos de Ester Thelen, pero en este apartado se hace necesaria su citación ya que a partir de ellos observamos como el movimiento reflejo de marcha de los infantes emerge a su experiencia como un eje, el cual, cuando comienza a percibir una resistencia ya sea de una superficie o de una herramienta de estimulación, cambia toda la estructura experiencial del niño pues los ajustes a la resistencia lo llevan a desarrollar masa muscular con la cual va desapareciendo este reflejo, lo cual, se correlaciona cómo informa el experimento, con un evidente

ritmo consistente de marcha. El desarrollo psicomotor del niño está lleno de ejemplos de este paso entre un movimiento emergente potencial, un entrenamiento, el desarrollo de masa muscular y la adquisición de un ritmo de ejecución de una tarea. Tenemos entonces, un movimiento estructural que emerge de la historia filogenética del mismo, estos movimientos están relacionados a tareas que, por estructura corporal, el organismo puede realizar, por ejemplo, debido a la configuración anatómica de la mano, el organismo puede asir un objeto. Desde el momento que emerge este movimiento estructural y se contacta con el entorno, emerge este movimiento también de forma funcional pues ahora, al ser parte de la experiencia, puede predecir los ajustes siguientes hasta lograr asir el objeto. Si no logra asirlo, como se observa en los bebés, se modifican los ajustes y cuando el bebé logra hacerlo emerge a su experiencia marcadores tipo A y tipo B que van configurando su vida emocional relacionada a esa tarea, la cual detalla el modelo predictivo del organismo para darle, cada vez, un mejor ritmo a este movimiento y, como veremos en el próximo apartado, construir rutinas cada vez más complejas. Pero por el momento, es necesario resaltar que, el programa propone que el participante sea consciente de que un movimiento funcionalmente predice el siguiente. Si en un primer momento la atención estaba dirigida a las situaciones, ahora la atención se dirige a la tarea implícita en cada situación y, de nuevo, no de un modo representacional sino experiencial pues en cada situación no solo experimentamos una activación fisiológica (tipo A), emociones y pensamiento (tipo B), sino que la experiencia gira en función de la intención del organismo al realizar una tarea. En este apartado vamos a analizar un primer mediador llamado intencional tipo A, el cual funciona como una guía para el organismo, la cual en un segundo momento le permite detallar el ensamblaje corporal y de rutinas a la tarea.

La relación hacia un elemento de la experiencia es el recurso más importante, porque predice su replicación. Si regresamos a analizar la tarea de asir un objeto, ciertamente las consecuencias de asirlo lo predicen en el futuro, pero solo desde una visión de tercera persona. Por ejemplo, si el objeto es agradable al tacto, si permite desarmarlo o si el niño es molestado o recriminado por tomar ese objeto, esto

explicaría que el niño vuelva o no a tomar el objeto; sin embargo, lo que subyace a estas consecuencias es la relación (la forma o el trato) que el organismo establece una relación con el objeto, la cual puede ser descrita fenomenológicamente en primera persona. De nuevo, si tenemos que a la exposición a la situación emergen a la experiencia marcadores somáticos tipo A y tipo B que permiten al organismo predecir que, por ejemplo, que si toma un objeto recibirá un castigo, entonces estaríamos infiriendo que el organismo puede elaborar una representación de las consecuencias; sin embargo, si tenemos que a la exposición a la situación emergen marcadores somáticos tipo A y tipo B, movilizados, por un marcador intencional a la tarea, y que esto le permite al organismo predecir su acoplamiento a la situación, estaríamos abordando la posibilidad del organismo de poder o no poder acoplarse, no en el sentido moral o social, sino en el sentido histórico. Por lo que poder o no poder tomar un objeto no solo tiene implicancias operativas sino también constitutivas a la percepción de sí mismo en el mundo. No se trata de elaborar una representación de las consecuencias, sino de predecir la capacidad de existir en el mundo (la relación) a través de una tarea.

Con cada ajuste corporal, el niño va percibiendo si puede o no puede afrontar una situación y esta es la relación que se va construyendo y emerge funcionalmente a la consciencia. Entonces, en esta etapa del programa, la persona, ya habiendo aprendido a reconocer en su experiencia un modelo predictivo del mundo, ahora comienza a re-establecer relaciones en cada una de las situaciones que experimenta. Esto se realiza a través de la consciencia de los y la forma (tareas) en la que la persona se aproxima a ellos pues, esta relación es corporizada. Un niño, por ejemplo, establece una mejor relación con un objeto cuando se le permite moverse a través de él, tocarlo, verlo en interacción con otros objetos, además de conservarlo, cuidarlo o repararlo. Mientras más acciones se generen con el objeto el niño lo experimentará de forma más amplia. Si por ejemplo, el niño rompe el objeto sin darse cuenta que la relación actual y la potencial relación con el objeto se ha acabado, entonces construirá un modelo limitado predictivo de sí mismo en base a unas dos o tres tareas con el objeto. Si el niño aprende a conservar el objeto dándose cuenta de que, si lo

cuida, puede seguir usándolo en el futuro construirá un modelo predictivo más complejo en base a más tareas con el objeto. Mientras más tareas pueda el organismo realizar con el objeto, mejor podrá acoplarse a las situaciones. De ahí que establecer conscientemente una relación de atención, cuidado, conservación y cooperación con algunos objetos en ciertas situaciones, y una relación distante, cautelosa o utilitaria con los mismos objetos en otras situaciones sea fundamental.

En el programa, precisamente, se lleva al participante a darse cuenta de que las situaciones son las facilitan mediadores intencionales con ciertos objetos, esta consciencia de “poder”, como veremos en el próximo apartado, conlleva el desarrollo de tareas.

#### **2.3.3.4 Consciencia Enactiva- Marcador intencional B (Ajustes corporales en movimiento)**

El marcador intencional tipo A, predice que se genere una tarea con un objeto en una determinada situación. En ese momento emerge el marcador intencional B, el cual es el movimiento, este tiene muchas aristas las cuales vamos a analizar en este apartado.

La primera dimensión del movimiento es la proxémica, la cual se establece desde la relación y luego se gradúa con ajuste corporales. El organismo no puede establecer una tarea con un objeto en una determinada situación si no se acerca físicamente a él, aún en un ejercicio conceptual la persona ha de acercarse a los símbolos para establecer relaciones con ellos. Este acercamiento depende de las extensiones sensoriales del organismo, en el caso de los homínidos cinco sentidos desde el que podemos alcanzar objetos, y desde el budismo, un sentido más, la mente, que también nos permite, como ya se ha descrito, revivir la experiencia con estos objetos para replantear acoplamientos. La consciencia enactiva permite realizar ajustes al acercarse a los objetos y experimentar la emergencia de sensaciones e ideas, el movimiento regula esta experiencia tal como nos lo demuestra el sentido común cuando queremos ver con mayor claridad algún objeto y nos acercamos hacia él. En esta primera dimensión no solo se trata de estar al alcance del objeto sino de controlar el movimiento postural cuya dirección puede ser directa o indirecta al objeto. Por ejemplo,

cuando se observa a alguien desde el otro lado de la habitación, hay una gran diferencia entre dirigir todo el cuerpo hacia alguien o dirigir el cuerpo hacia otra dirección y, esporádicamente, voltear a ver esa persona. En la primera se establece abruptamente una relación la cual puede lanzar a la persona a realizar una tarea para la cual aún esta no tiene recursos, en la segunda la relación que se establece es sutil pero lo suficiente para invitar a ambos a un primer ensayo. La postura como mediador de la relación y luego de la tarea se observa con mayor claridad en los demás mamíferos, por ejemplo, los cánidos adoptan posturas que establecen relación de comunidad, dominio o sumisión. La proximidad a los elementos tiene que ver también con el manejo del contacto. En la enseñanza de la música, la relación con el instrumento esta mediada por el grado de esfuerzo con el que se ejecuten las notas musicales y por supuesto en el deporte donde patear un penal no solo se trata de decidir razonablemente a donde patear el balón, sino se trata de patearlo y de realizar los ajustes corporales necesarios para hacerlo encajar en el arco, lo que lleva al cuerpo a adquirir un ritmo particular al acercarse al balón y patear el balón en un determinado lugar, ángulo y, además, aplicar la fuerza necesaria. Esto sin contar la inclinación del cuerpo (kinésica). Finalmente, se precisa que no es solo recomendable investigar el acercamiento como mediador relacional, sino también el alejarse. Por ejemplo, es muy conocido para los artistas que luego de estar trabajando, en una obra, por ejemplo durante muchas horas es recomendable alejarse de ésta para que pueda emerger una mejor perspectiva e ideas.

La Kinésica está referida a los movimientos corporales que implican expresión, sin embargo aquí vamos a referirnos a movimientos o ajustes corporales que enfatizan algunos indicadores como fuerza, velocidad, amplitud y consistencia del movimiento el cual desarrollan una relación en una determinada situación a través de una tarea. La fuerza se percibe en la intensidad del movimiento, la velocidad en el tiempo de reacción y duración del movimiento, la amplitud en el recorrido que abarca el movimiento y la consistencia en la forma que re-aparece y se mantiene el movimiento en el tiempo. El equilibrio en este énfasis es el que desarrolla el acoplamiento con el entorno y no solo incluye movimientos motores, sino movimientos coordinados de diversas

cualidades sensoriales; por ejemplo, el sonido producido por la voz humana, dependiendo de la situación, adquiere una determinada fuerza, velocidad, amplitud y consistencia. (Ya observaremos como las inflexiones vocales son mediadoras del acoplamiento en diversas situaciones), de la misma manera tocar a una persona adquiere una determinada fuerza, velocidad, amplitud y consistencia dependiendo de la situación y la tarea a la que acoplarse, lo mismo sucede con los olores y los sabores, pero sobre todo con las imágenes y las palabras. Una imagen puede ser emitida o construida desde estos cuatro indicadores y permanecer en la mente de las personas, esto lo evidenciamos sobre todo en la era actual de las comunicaciones que enmarca nuestro contexto. Las imágenes aquí no son tratadas como representaciones sino como mediadoras de la relación que se proponen para los organismos a través de tareas en determinadas situaciones. Las palabras, por otro lado, tienen sus propias estructura o sintaxis, la cual le brindan un movimiento particular que va haciendo posible la coordinación de acoplamientos a través de ellas.

La gestión de distractores es otro mediador relacional, el cual emerge cuando se ha establecido una relación tal que ha permitido una serie de acoplamientos y modificaciones para una tarea en una situación particular, es decir cuando se comienza a desarrollar un arte en el acoplamiento a la situación. La persona, ya habiendo actuado la situación, la relación y la tarea, ahora puede darse cuenta de mediadores que interrumpen o relajan la relación con el primer objeto y puede aislarlos de la situación para permitir que emerja una experiencia diferente con este. Esto pasa con los mediadores tipo A y tipo B, los cuales, por ejemplo, pueden emerger en forma de aburrimiento, cansancio, tristeza o inseguridad. Pero esto, se repite, solo se reconoce en la experiencia cuando se tiene en claro la situación, relación y tarea; pues muchos de estos mediadores, como el cansancio, por ejemplo, pueden no ser distractores sino motivar a suspender el acoplamiento por un momento para descasar y tener una mejor perspectiva. El sentido del humor por ejemplo, es una capacidad que emerge para distraer la tarea que se está llevando a cabo y alejarse de ella para tener una mejor perspectiva.



Las inflexiones vocales son un mediador relacional que contiene cuatro variables que construyen relaciones en determinadas situaciones entre las personas. Estas variables son velocidad, prontitud, tono y volumen. Las palabras se van impregnando de diversas combinaciones de estas variables construyendo de forma, coherente o no, relaciones para diversas situaciones, las cuales coordinan no solo las tareas con el objeto, sino la extensión de esta tarea, lo cual observaremos más adelante al abordar los mediadores de consciencia extendida. Las inflexiones vocales permiten reconocer que una persona tiene capacidades pero también otras relaciones, por ejemplo, cuando un ingeniero habla sobre algún tema de aplicación de su profesión no solo podemos inferir sus posibles capacidades sino, por sus inflexiones, los lugares en donde usualmente se acopla, las relaciones que usualmente construye y aún la energía con la que realiza las tareas con las que se acopla y el grupo etario donde con más probabilidades se acoplará.

El ritmo es un mediador que emerge luego de una serie de acoplamientos, los cuales permite al organismo realizar combinaciones proxémicas, kinésicas y de supresión de distractores; lo que comúnmente se conoce como técnica, la cual permite un acoplamiento eficaz y eficiente, de ahí que estos sean los indicadores usuales de la forma en la que las personas desempeñan tareas.

La técnica es la primera extensión del organismo y requiere del uso de herramientas los cuales son objetos con los que se establecen relaciones para intermediar la relación con otro objeto. Estos se van constituyendo en extensiones para realizar una tarea. No necesariamente las herramientas han de ser materiales y ejecutivas, como un martillo o un computador, pueden también ser materiales simbólicas, como un regalo por ejemplo, o simbólicas que refieran a una herramienta material, por ejemplo hacer un comentario sobre un libro que se leyó en el pasado.

Finalmente, el mediador que emerge después de una serie considerable de acoplamientos, es la construcción de rutinas. Una rutina es un conjunto de técnicas, la cual incluye el establecimiento de relaciones con diversos objetos, en diversas tareas, pero que tienen en común la

situación. Por ejemplo, una rutina de ejercicios físicos o una rutina de repaso académico.

### **2.3.3.5 Consciencia extendida- Mediadores Materiales**

Hasta aquí hemos desarrollado la consciencia situacional que es la capacidad del organismo de darse cuenta, en su experiencia emergente, un modelo predictivo del mundo; la cual abre la posibilidad a la consciencia enactiva la cual es la capacidad del organismo de establecer, conscientemente, relaciones corporizadas con diversos objetos en situaciones específicas. Estas relaciones predicen el desarrollo de la estructura del organismo debido a que se desarrollan a través de tareas las cuales se componen de un movimiento que va detallándose hasta formar una técnica y rutinas que le permiten al organismo desarrollar y manejar recursos, los que objetivamente predicen su acoplamiento a la situación.

Las técnicas y rutinas van produciendo recursos que comienzan a formar parte del modelo predictivo del mundo pues a contacto con estos recursos, la experiencia, facilita su manipulación y ejecución. Aquí es necesario hacer una distinción entre las capacidades mediante tareas que el organismo ha ido desarrollando producto de la enacción y los recursos materiales, intelectuales y sociales que el organismo aprende a manejar para facilitar su acoplamiento a estas tareas. Esto porque, en este apartado, esa es la connotación que se le dará al término recursos, por lo que la consciencia extendida será la capacidad que tiene el organismo de darse cuenta, extenderse y gestionar recursos para su acoplamiento mediante tareas en situaciones específicas.

El recurso básico de todo organismo es la técnica, esta ya se mencionó en el apartado previo como un movimiento detallado producto de una serie de acoplamientos, aquí vamos a enfatizar que desarrollar esta técnica es el primer recurso del que se extenderán todos los demás. También es necesario hacer una diferencia entre habilidad, técnica y estrategia. La habilidad implica poder hacer algo, de hecho la dimensión previa (marcador intencional A) se basa en la capacidad del organismo de saber que tiene una habilidad, es decir que puede hacer algo. La técnica es un modo específico de hacer que implica el manejo de una

situación a través del acoplamiento con un objeto. Por ejemplo, alguien se da cuenta de que puede nadar porque estructuralmente posee lo que otra persona que nada posee, es decir se da cuenta que puede tener la habilidad de nadar. En un segundo momento, luego de muchos acoplamientos, comienza a desarrollar una técnica del nado pues se mueve de forma tal que puede manejar la situación de estar dentro de una piscina debido a su acoplamiento (relación) con el aire, el agua, su propio peso y el espacio. Una habilidad no es un recurso como sí lo es una técnica. La estrategia implica el manejo de muchos recursos en una situación, esto se corresponde a la dimensión “Acoplamiento estratégico” que observamos en el mapa general de la psicoterapia situacional.

Más allá de la técnica, los primeros recursos que han de emerger como mediadores del acoplamiento son los mediadores materiales donde tenemos a las herramientas. Estas ya se han abordado en el apartado anterior como reguladoras del movimiento; aquí vamos a analizar que, cuando el organismo se acopla a una situación a través de una tarea facilitada por una herramienta, esta emerge funcionalmente como parte del organismo para precisamente facilitar su ejecución. Razón por la que las herramientas se perciben como posesiones y como extensión del sí mismo. Las herramientas funcionan como mediadores entre la tarea y el objeto, por ejemplo, un martillo es una herramienta para encajar un clavo para unir dos piezas de madera.

Otro tipo de recursos son los instrumentos los cuales se diferencian de las herramientas precisamente porque los instrumentos requieren ejecutarse e interpretarse para mediar la tarea entre el organismo y un objeto. Por ejemplo, un instrumento musical para expresar un sentimiento a una persona, sin embargo, ejecutar el instrumento no depende solo del movimiento sino de la lectura y auto-regulación que se hace de esta ejecución; los instrumentos electrónicos por ejemplo no solo dependen del movimiento sino de la capacidad de ejecución del instrumento en sí para que pueda mediar el acoplamiento.

Las máquinas son recursos que realizan procesos de transformación de energía las cuales facilitan el desarrollo de una tarea que por movimiento el organismo podría desarrollar por sí mismo, pero, y aquí

una precisión importante, las máquinas permiten maximizar fuerza, amplitud, velocidad y consistencia. Por ejemplo, una máquina moladora permite procesar un elemento con más fuerza, más amplitud, mayor velocidad y mayor consistencia (repeticiones). Pero, a diferencia de los demás organismos cuya enacción utiliza se pone en contacto con pocos elementos estableciendo relaciones, la mayoría cooperativas y la menor parte utilitarias, durante el día en unas cuantas tareas específicas, los homínidos utilizan, sobre todo a través de las máquinas, demasiados objetos con los cuales establecen relaciones utilitarias y de depredación. Esto es muy importante para identificar como la consciencia enactiva, a través de la consciencia extendida, permite el análisis no solo del individuo sino de sus relaciones ecológicas, la cual vamos a llamar consciencia transpersonal en próximos apartados.

Las posesiones materiales se comienzan a construir por extensión debido a su utilidad en los acoplamientos en diversas tareas, pero también debido a que predicen un mejor acoplamiento futuro. Aquí tenemos a los bienes los cuales mantenemos cerca o ubicados para poder usarlos en alguna tarea. El mantenerlos es también una tarea en sí misma, por lo que mientras más bienes puedan tener una persona estará mucho más atareada conservándolos. Estos bienes a la vez se usan como símbolos para acoplarse a tareas sociales referidas a rango, estatus o posición socio-económica, por ejemplo, un auto puede ser un bien pero a la vez es un símbolo de status para acceder a un restaurante exclusivo donde se puede llevar a cabo una reunión de negocios.

Las posesiones intelectuales son unos de los recursos más poderosos pues permiten no solo la mediación de acoplamientos sino que resuelven .simplificando y replicando tareas, acoplamientos en situaciones complejas. La ciencia, por ejemplo, es una posesión intelectual pues permite acoplarse a situaciones complejas a través de ecuaciones, teorías y modelos que controlan elementos y establecen relaciones entre ellos. El arte, de la misma manera, permite abstraer lo fundamental de las situaciones y construir una representación que permite, al contacto con este recurso, la emergencia de toda una experiencia relacionada a estas mismas situaciones.

Las posesiones virtuales son un recurso propio de la modernidad e incluye los diversos datos que recuperamos de los códigos en los que están encriptados para usarlos en los acoplamientos a tareas. Los contactos telefónicos, videos, fotografías archivos en hoja, hoja de cálculo, cuentas bancarias, etc. Son ejemplos de algunos de estos recursos.

Antes de pasar al siguiente mediador de la consciencia extendida se ha de describir el fenómeno de la co-construcción de la identidad. Esto es importante pues, aunque creamos que nuestra personalidad es estable y consistente, realmente es muy dinámica y cambiante porque ha sido construida no solo por nuestros acoplamientos a las tareas en diversas situaciones, sino por las relaciones que vamos estableciendo con los objetos, la cual depende de la gestión de los recursos, en un primer momento, la técnica, y luego los recursos materiales para establecer dicha relación. Es como si lo que creemos que somos realmente se encuentra distribuido en los recursos que disponemos para establecer una potencial relación, pero esto no debe hacer que la persona se enfoque en el recurso y no en la relación. Los recursos son contextuales y muy cambiantes, pero las relaciones (la técnica) tienden a ser universales, de ahí que se pueden observar personas mal acopladas con muchos recursos mal-gestionados y personas bien acopladas aunque cuentan con pocos recursos pues el énfasis siempre se encuentra en la relación a través de tareas situacionales, la enacción es el eje.

### **2.3.3.6 Consciencia extendida- Social**

Los recursos materiales se perciben como una extensión de uno mismo porque estos son en cierta manera estables en el tiempo, lo mismo no sucede con los recursos sociales debido a su grado de incertidumbre, Sin embargo, en este apartado observaremos que, de hecho, los recursos sociales son los recursos más relevantes para asegurar con probabilidad el acoplamiento a las diversas situaciones, esto porque, debido al lenguaje, dos personas pueden coordinar acoplamientos e insertarlos a la cultura, desde donde se replican y permiten, para todos los miembros, realizar tareas con mayor eficiencia y eficacia. Mal

gestionados, estos recursos en contraste pueden restringir o imponer acoplamientos para algunos o todos los miembros a través de una cultura rígida y poco dinámica.

La familia permite o no permite establecer relaciones a través de tareas de acoplamiento en diversas situaciones. Esto es muy importante porque desde el punto de vista de la cognición corporizada las relaciones familiares, por el hecho de consanguinidad, pueden ser solo estructurales y funcionales solo para las primeras etapas de la vida; por ejemplo, en un bebé emerge el comportamiento de buscar el seno de la madre al cual se acopla en la tarea de alimentarse, estableciendo una potencial relación de receptividad, pero es arriesgado decir que el bebé sabe que esa persona es su mamá. Hay ciertos comportamientos relacionados a la consanguinidad que emergen de forma estructural pero la realidad es que las relaciones entre familiares, así como las relaciones entre personas que no comparten este vínculo, se construyen desde la enacción por lo que la familia, más allá de las primeras semanas de vida, se constituye para la persona en el grado que esta le permite una relación potencial para poder o no poder acoplarse al mundo. Una familia que fomente relaciones de cuidado, respeto y conservación hacia los objetos en determinadas situaciones le asegura a sus miembros la posibilidad de más acoplamientos con esos objetos y, por lo tanto, de desarrollar estructuralmente más capacidades.

La comunidad educativa es un espacio que muchas veces enfatiza la transmisión de información, ya se debatió esto en apartados anteriores, y no tanto en la enacción o en la construcción de relaciones a partir del acoplamiento en tareas situacionales. La escuela y la universidad son espacios para promover el sentido de participación en el mundo, el sentido de “poder hacer” y esto va desde una ecuación matemática hasta divertirse en una reunión. La trampa radica en que la escuela enfatiza muchas veces “el hacer como se espera” y no “el poder hacer desde el ritmo de cada organismo”. Los mismos alumnos aprenden a competir y compararse entre ellos, en lugar de apoyarse y colaborar. De esta manera, en las situaciones académicas, la relación que los estudiantes establecen con los objetos, es una relación de dependencia en lugar de una relación de curiosidad, la cual funciona como mediador

de comportamientos emergentes relacionados a la creatividad. En una relación de dependencia, usualmente reforzadores sociales y académicos ligados a las calificaciones, el alumno se acopla a los objetos en las tareas que estos demanden, lo que lo hace una persona adaptada a ciertas situaciones; sin embargo, como ya se ha observado las personas que revolucionan los campos del arte y el conocimiento, al acoplarse a los objetos desde una relación de curiosidad, se acoplan en tareas que muchas veces no lucen prioritarias pero que entrañan una estructura original la cual les permite abarcar más situaciones de las esperadas. Usualmente son los grupos políticos y de poder los que configuran las situaciones para sus individuos, o la agenda como se llama usualmente, la escuela no está llamada a transmitir esta agenda, sino a que sus integrantes perciban situaciones más allá de esta configuración.

Los grupos de trabajo se constituyen en un espacio que emerge como mediador de acoplamientos relacionadas a tareas y, de los tres espacios mencionados hasta ahora, los espacios laborales son lo que de forma más obvia promueven situaciones para que las personas realicen tareas sin embargo, hasta hace muy pocos años, se dejaban de lado la noción de construir relaciones a través de la ejecución conjunta de tareas y el factor deferencial de estas relaciones en indicadores de productividad. Conceptos como clima organizacional, habilidades blandas y liderazgo han permitido que se aborde esta posibilidad, sin embargo, aún muchas empresas entrenan estas capacidades sin ligarlas a las tareas desde las que cotidianamente se acoplan los colaboradores, es decir, crean una situación ficticia que por configuración no es la misma o no replican las situaciones labores que es realmente donde se han de construir estas relaciones.

Las redes sociales son recursos que median el acoplamiento de las personas desde el punto de vista que mientras más personas se conozcan hay más probabilidad de acceder a situaciones y recursos que medien acoplamientos en ciertas tareas que, sin la red social, no se podría acceder.

Las redes sociales virtuales funcionan de la misma manera que el anterior mediador salvo que, conocer a una persona en si es una tarea

que construye una relación en una determinada situación. Conocer a alguien en el mundo real implica establecer estas relaciones en diversas situaciones que van desde las informales hasta las más protocolares y lo que, tienen en común, es que implican contacto físico y el desarrollo de una técnica para auto-regularse al otro desde el movimiento usando todos los mediadores ya mencionados. Es decir que conocer a alguien en el mundo real implica moverse y gestionar recursos de forma particular con cada persona. En las redes sociales, no se puede desarrollar esta técnica corporizada porque la situación es siempre la misma, mediada por un instrumento, lo que hace que se construyan relaciones particulares con este instrumento y no con las personas. Las tareas en las que se acoplan las personas y son potenciadas por el instrumento, ya se vio esto en el apartado previo, son la de coordinación de actividades y compartir recursos digitales, que tienen que ver con las características del instrumento, pero las tareas que, más bien, son disminuidas serían aquellas que requieren del contacto físico, entre ellas la de compartir momentos y actividades en situaciones particulares, situaciones que el instrumento no puede replicar.

Aquí una última precisión sobre la consciencia extendida en recursos sociales. Si bien la tecnología actual permite que una persona puede extenderse hacia un recurso digital (por ejemplo, perfiles de Facebook, LinkedIn, etc, videos, expresiones y artículos subidos a internet, etc.), habría que reflexionar que esta extensión es muy limitada si la comparamos a la posibilidad de extenderse en sus relaciones familiares, educativas, laborales y de redes sociales. Los recursos digitales, como todo recurso es dispensable; pero las relaciones que se construyen en el mundo si tienen una técnica particular, representan la esencia de una persona, lo que se convierte en algo indispensable pues implica la posibilidad de acoplamiento en situaciones particulares. Que una persona tenga o no aceptación en las redes sociales, si bien puede permitir mayor probabilidad de acceso a una red social real, no garantiza que pueda acoplarse realmente las situaciones en el mundo real que realmente son de extrema urgencia e importancia. Esto nos llevara después a los últimos apartados, consciencia transpersonal, donde abordaremos que los sueños de un ser humano se construyen a través de las relaciones que mantiene en su sociedad y en las que tiene fe.



### **2.3.3.7 Consciencia Cooperativa**

Hasta este punto hemos repasado el sentido de Corporización, o la capacidad del organismo de ser consciente de su participación en el mundo, a través de algunos mediadores en los cuales se entrena esta consciencia, los cuales conforman hasta el momento, tres factores:

La consciencia somática: Que sería la capacidad de darse cuenta de la experiencia corporal emergente como un predictor probabilístico funcional (un modelo) de sí mismo en las situaciones. Aquí encontramos mediadores tipo A (fisiológicos) y Tipo B (emociones y pensamientos).

La consciencia enactiva: Que es la capacidad de regular las relaciones corporizadas (acoplamiento) que se establecen constantemente con diversos objetos a través de tareas en situaciones específicas. Aquí encontramos a mediadores tipo A (la relación potencial) y tipo B (Ajustes corporales en movimiento).

La consciencia extendida: Que sería la capacidad que tiene el organismo de darse cuenta de su capacidad de extenderse y gestionar recursos para potenciar este acoplamiento mediante tareas en situaciones específicas. Aquí encontramos mediadores tipo A (materiales) y tipos B (Sociales).

Finalmente, la última dimensión que busca desarrollar la psicoterapia situacional es la consciencia cooperativa. Los recursos desarrollados a través del acoplamiento estratégico teniendo el movimiento como eje, (la técnica y las extensiones materiales y sociales) permite brindarlos para generar plataformas que brinda más posibilidades de enactuar gracias a la suma de los recursos. Esta suma sigue ciertos aspectos:

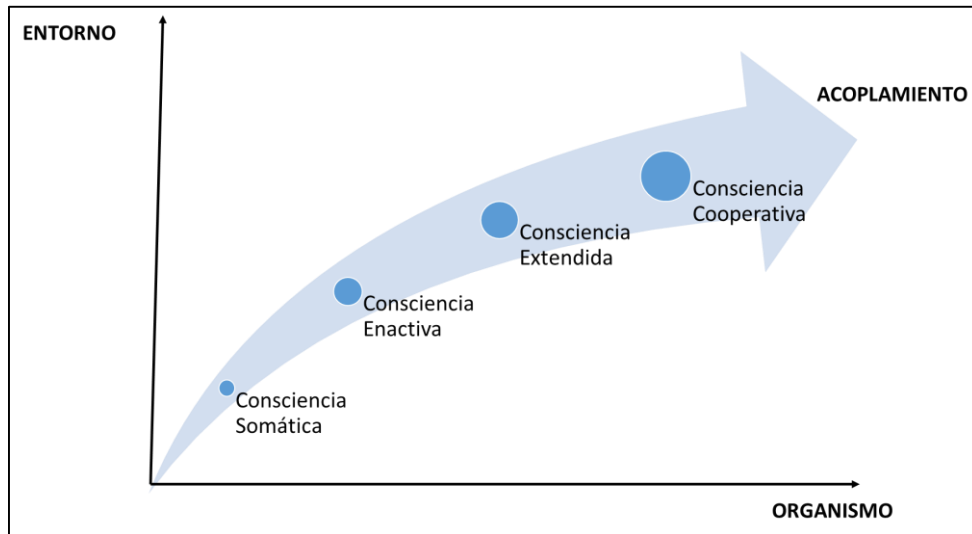
En cada situación, si hay cooperación, todo organismo humano puede hacer algo. Esta consciencia es importante porque, usualmente, más que cooperación establecemos relaciones de ayuda o asistencialismo donde algunos pueden y otros no. Cada situación propone tareas a los organismos, si un organismo no cumple una tarea, al menos, mínima ese organismo no es parte de la situación, no aprende a acoplarse, no cambia y, por lo tanto, no se desarrolla. La cooperación parte de la situación pues en determinadas situaciones los recursos de

acoplamiento de un organismo no son suficientes que en otra situación; pero siempre puede algo. Un profesor que, en la situación del aula, se enfrenta solo a los conceptos sin permitir a sus alumnos que realicen ensayos de explicar las hipótesis, que limpien la pizarra, que le saquen fotocopia a los materiales, que limpien sus desperdicios, que enciendan el computador, es decir una tarea al, menos, mínima para acoplarse a la situación, es un profesor que ha excluido a los organismos humanos, que son sus alumnos, del proceso de acoplamiento. Esto va inclusive al trabajo de gestación, si vemos al bebé como un parásito estamos equivocados porque, ahora sabemos que el bebé y la madre se comunican a través de los cambios hormonales promovidos desde la placenta. El bebé en gestación tiene necesidades y si la madre no aprende el lenguaje hormonal podría sobre alimentar al niño y darle más protección de la que necesita, derivando esto en dificultades para ambos organismos. Aún el bebé, en situación de gestación, puede saciar sus demandas con un cierto nivel de nutrición, no todo el peso y responsabilidad de capacidades recae sobre la madre.

El lenguaje se usa básicamente para coordinar esfuerzos entre organismos humanos. Los organismos humanos pueden no ser consciente de sus capacidades de acoplamiento en determinadas situaciones si estos no conocen sus tareas de cooperación. Es particular que los seres humanos aún sigamos creyendo que el lenguaje sirve básicamente para transmitir información sin darnos cuenta de que en cada unidad de comunicación estamos definiendo roles en funciones de tareas situacionales. Por ejemplo, el lector de esta tesis no solo recibe información sobre la psicoterapia situacional, sino ejerce una tarea de capacitación para acoplarse a la situación psicoterapéutica o de investigación que le haya llevado a revisar este trabajo, el autor de la tesis, a la vez, ejerce una tarea provisional de capacitador. La capacidad del lenguaje como coordinador de acoplamientos es tal que, por ejemplo, el lenguaje no verbal delimita tareas entre organismos en una determinada situación con movimientos o gestos muy sutiles, de este modo nuestro lenguaje no depende enteramente de las categorías sino de la potencialidad del comportamiento. Cuando observamos, por ejemplo, a alguien que nos atrae físicamente, la forma en la que observamos a esa persona es una invitación a cooperar en la forma de

la invitación a la tarea de observarse, si la otra persona evade la mirada, no significa que se siente o no atraída, sino que no desea cooperar en esa situación. El conjunto de tareas o acoplamientos, construye la atracción. Esto es importante porque la aproximación que tenemos a la sociedad es usualmente categórica y no potencial. Las expectativas que tenemos de nosotros mismos, de los demás y las expectativas que los demás ponen en nosotros, realmente, más que una clasificación es una descripción de sus capacidades. Conocemos la identidad de las personas sin conocer la potencialidad de sus capacidades que es donde realmente se construye la relación. La empatía es, entonces, un fenómeno que aumenta la probabilidad de la cooperación entre individuos. Cuando, mediante el lenguaje, descubrimos que una persona no puede acoplarse a una situación o puede acoplarse a una situación, la experiencia que conforma la empatía nos invita a la colaboración y, por lo tanto, a mayores probabilidades de acoplamiento.

La colaboración emerge del grado de consciencia de los organismos humanos. Si bien el lenguaje permite la coordinación de acoplamientos para enfrentar una situación, si el organismo no es consciente de su naturaleza situacional, entonces buscará compulsivamente un estado, en lugar de acoplarse a la situación con otros organismos, lo que lo llevará a maximizar sus utilidades aún a costa del acoplamiento a la situación. El equilibrio de Nash en el dilema del prisionero, expuesto en apartados previos funciona en tanto los participantes quieran evitar el castigo y no en tanto los participantes quieran acoplarse a la situación. Si se trata de evitar el castigo, aún la coordinación más explícita entre las personas puede venirse abajo. Entonces, convivir con el miedo a la incertidumbre del acoplamiento es fundamental pues este miedo hace que las personas pierdan consistencia y movilidad. De ahí que la coordinación por medio del lenguaje no ha de contemplar solamente tareas sino las perturbaciones a las que el organismo considera no poder acoplarse y esto requiere un grado importante de consciencia. Los cuatro pasos de cada sesión dentro de la psicoterapia situacional se aplican también para las interacciones colaborativas, el aporte fenomenológico de ambos sobre la movilidad de la relación es un elemento cuyos datos son valiosos



**Figura 5. Objetivos de un programa de psicoterapia situacional** El objetivo de la psicoterapia situacional es incrementar el sentido de Corporización, el cual tiene cuatro componentes que, a medida de su entrenamiento, facilitan el acoplamiento del organismo con su entorno (Fuente: Elaboración propia)

## 2.4. Programa equilibrium aplicado al aula de educación superior ( Modelo de Logro académico).

### 2.4.1 Mapa General

#### 2.4.1.1 Modelo predictivo: Bienestar neuropsicológico

La respuesta, bajo cualquier modo de afrontamiento, al estrés comprende sistemas corporales, psicológicos y conductuales (Sarason & Sarason, 2006). Lo que se propone en esta tesis es el carácter emergente de las reacciones al estrés, es decir, que estas reacciones son un modelo predictivo de la situación conformando un mundo perceptual de detalles. Vamos a proponer que el modelo predictivo del mundo es algo íntimamente ligado a la estructura neuropsicológica de los individuos. Así tenemos que, entre las reacciones psicológicas se encuentra el sentirse molesto, la incapacidad para concentrarse, la irritabilidad, la pérdida de la confianza en sí mismo, la preocupación, la dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad. Entre las respuestas orgánicas se encuentra el pulso rápido, las palpitaciones, el aumento de la transpiración, la tensión de los músculos de brazos

y piernas, la respiración entrecortada y el rechinar los dientes. Finalmente, entre las respuestas conductuales se observa deterioro de la eficacia del desempeño, tabaquismo y consumo de alcohol u otras drogas para “divertirse”, propensión a los accidentes y discusiones, movimientos nerviosos (golpear con los pies, morderse las uñas), aumento o reducción del apetito y el aumento o reducción del sueño. Estas reacciones, al emerger podrían hacer que el estudiante realice una mala predicción o “mala apuesta” ante una situación. La consciencia somática interviene este primer aspecto, de lo contrario, el alumno podría estar actuando en función del “estrés vivido” y no en función de la situación que se está viviendo, la cual está relacionada al estrés. Si el alumno logra trascender este modelo, en un primer momento, al reconocer que sus reacciones ante el estrés son solo una predicción, podría comenzar a movilizar los demás elementos.

#### **2.4.1.2 Alteración situacional: Fuentes de estrés**

Ya reconocidas las reacciones al estrés como un modelo predictivo del mundo, el alumno puede comenzar a trabajar en cada uno de los elementos restantes del mapa general. La consciencia enactiva comienza a entrenarse al afrontar la alteración situacional donde se encuentran las perturbaciones que restan consistencia y, por lo tanto, movilidad. Estas perturbaciones son usualmente las fuentes de estrés:

Son diversos los potenciales estresores o input, tenemos por ejemplo la realización de exámenes, la exposición de trabajos en clase, el intervenir en el aula, ir al despacho del profesor en horas de tutorías, la sobrecarga académica, la masificación de las aulas, la falta de tiempo, la competitividad entre compañeros, la realización de trabajos obligatorios, la tarea de estudio y el trabajar en grupo (García-Ros & Francisco, 2012). También podemos encontrar a la competitividad grupal, la sobrecarga de tareas, el exceso de responsabilidad, las interrupciones del trabajo, un ambiente físico desagradable, la falta de incentivos, el tiempo limitado para hacer el trabajo, los problemas o conflictos con los asesores, los conflictos

con compañeros, las evaluaciones y el tipo de trabajo que se pide (Barraza, 2008). Otros autores mencionan a la organización del tiempo, el cumplimiento de plazos para realizar las tareas, los recursos económicos, las expectativas familiares, las perspectivas laborales futuras y el cumplir con los requisitos académicos pero también destacan los conflictos en las relaciones íntimas, con la familia y con los compañeros, así como la falta de tiempo libre (Murphy & James, 1996).

Lo que es importante señalar es que el alumno se entrena desde la fe en las capacidades (acoplamiento) potenciales (funcionales) que quisiera desarrollar en esta misma situación. De aquí se infiere que identificar la disfuncionalidad del acoplamiento ante la misma situación es fundamental. Esta potencialidad se establece con la voluntad de acoplarse al objeto fuente de estrés. Gran parte del estrés que emerge a la experiencia de los alumnos proviene de la evitación de las mismas fuentes, o aplazamiento de la exposición. En el caso de fuentes de estrés externas al instituto, se sigue el mismo procedimiento analizando la situación que provoca perturbaciones y resta consistencia al alumno, solo que el modelo cambia porque está fuente de estrés se está produciendo en otra situación que requiere un abordaje paralelo, por ejemplo, con la oficina de consejería psicológica en la que se analizará si esta situación y acoplamiento está produciendo el mismo modelo predictivo u otro que tenga que regularse de forma paralela.

#### **2.4.1.3 Sentido de Corporización: Atención plena**

Ya identificadas las situaciones que provocan perturbaciones en la forma de fuentes de estrés y establecida la necesidad de revisar las relaciones de acoplamiento (capacidades), se realiza la planeación de situaciones estándar con los alumnos: Tres o cuatro, dependiendo del tiempo de sesión. En cada sesión se siguen los cuatro pasos de cada sesión. Enfatizando el paso 3, el movimiento, más allá del movimiento predictivo, para la generación de recursos. Sin embargo, lo que se ha de enfatizar es que el alumno ha de aprender a acoplarse (desarrollar las capacidades) a través del movimiento, el cual está compuesto por lo ya señalado en apartados previos. Aquí

es fundamental que el facilitador pueda replicar estas situaciones en el aula o pueda construir dinámicas paralelas a estas situaciones.

La atención plena es la consciencia que emerge de prestar voluntariamente atención al momento presente, sin juzgar el despliegue de la experiencia (emergente) momento a momento (Kabat-Zinn J. , 2003) y esta variable ha mostrado relación, por lo menos con la consciencia somática y enactiva, razón por la que se evaluará en esta tesis.

#### **2.4.1.4 Acoplamiento: Optimización**

El sentido de Corporización le permite al alumno generar una técnica corporizada para cada situacional, la cual está compuesta por recursos corporales, formas de moverse, formas de hablar, forma del paralenguaje y también extensión a recursos materiales y sociales. Por ejemplo, uso de anotaciones, gestión del tiempo, búsqueda de apoyo en las oficinas del instituto, contactos profesionales, etc.

Entre estos acoplamientos que vamos a evaluar tenemos:

La postergación de actividades, es la dimensión de la Procastinación la cual se caracteriza por aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser entregadas en un momento establecido (Quant & Sanchez, 2012) y es un reflejo de un acoplamiento ineficaz precisamente por la falta de movilidad del organismo. Este, desde la lógica de la cognición corporizada, podría surgir de la distracción somática y la falta de atención al movimiento y los cambios que este genera. La búsqueda de placer excesiva característica de un modelo predictivo donde fácilmente emergen señales de estrés, refleja la posibilidad de que el alumno pierda fácilmente la consistencia ante determinadas perturbaciones situacionales.

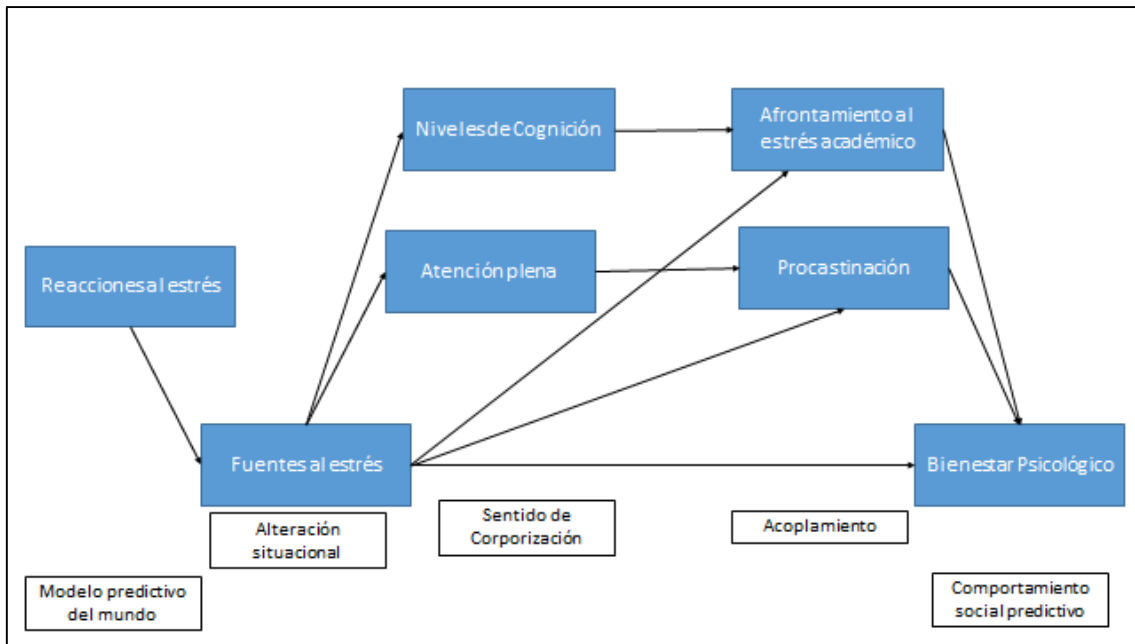
La Auto-regulación académica es la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje (a través del) "autoconocimiento" que le capacita para cuestionar, planificar y evaluar sus acciones de aprendizaje y su proceso de aprendizaje en sí mismo; en definitiva, le capacita para

“gobernarse a sí mismo (García M. , 2012), esta variable, evidencia, en contraste un afrontamiento eficaz donde se observa una tendencia a la movilidad basada precisamente en el conocimiento de sus propios límites y posibilidades, lo que es coherente al entrenamiento del programa.

#### **2.4.1.5 Comportamiento social predictivo: Bienestar psicológico**

Finalmente, el modelo predictivo del mundo se sostiene por el comportamiento que se emite como predicción. El bienestar psicológico es un constructo cimentado en la concepción aristotélica de felicidad, entendida como la consecución de la excelencia o la perfección en uno mismo, de acuerdo con las capacidades y el potencial individual (Freire, Ferradas, Nuñez, & Valle, 2017), el cual dentro de la lógica de este programa, conformaría comportamientos que se emitirían como predicciones de un modelo de bienestar neuropsicológico. Es decir evaluar la propia vida con optimismo, considerarse con muchos amigos y estrechar lazos con ellos, expresar las opiniones sin temor, dirigir el camino de vida hacia un objetivo, tener confidentes y poder realizar confidencias, dirigirse activamente a los proyectos, etc. Son apuestas que realiza el organismo, las cuales finalmente reflejan el manejo de una situación, a través del acoplamiento enfatizado por el sentido de Corporización. Aún el estresor pueda percibirse como imposible de resolver, el organismo que tiene movilidad encontrará una forma corporizada eficaz de acoplarse, lo que no interrumpirá que siga apostando, con sus comportamientos, por un modelo (un mundo, una vida) predictivo del mundo de bienestar físico, psicológico y comportamental.





**Figura 6. Mapa teórico de logro académico a través de la relación de variables (SEM)**  
 Modelo susceptible a ser probado en un modelo de ecuación estructural, en la presente tesis solo es una referencia, pero permite establecer posibles hipótesis de los resultados que más adelante se expondrán (Fuente: Elaboración propia).

## 2.4.2 Matriz de actividades

**Tabla 2**

Matriz de actividades del programa

Sesión	Situaciones	Recursos	Etapas	Dinámicas de apoyo	Tiempos de apoyo
Primera	Establecer acuerdos de entrenamiento	Motivación a la enacción Desarrollo de preguntas a través del diálogo Participación Acuerdos Explicación de las etapas de cada sesión.	a Exposición a la situación “Estamos aquí para determinar cómo vamos a invertir, de la manera más eficaz, estas dos horas semanales” Consciencia de recursos Todos podemos hablar, nadie será castigado por decir la verdad, todos sentimos algo que nos estresa, etc.	Mindfulness Samatha	1 hora y media

		Enseñanza de la dinámica transversal	Ensamblaje de recursos Los chicos comienzan a dialogar entre ellos y resolver las preguntas básicas  Expresión fenomenológica		
Segunda	<b>Exposición</b>	Anotaciones de apoyo	Exposición a la situación	Mindfulness	2 horas
	Atención a la clase	Moverse en el espacio	“Vamos a conocer, este mundo, el de estar aquí delante de una audiencia”	Samatha	½ hora para cada situación
		Eliminación de distractores	Consciencia de recursos	Dinámicas teatrales	
	Trabajo en equipo	Contacto visual	Podemos movernos, podemos ver a los demás, podemos preguntar, podemos escuchar, podemos sonreír a los demás, podemos manejar inflexiones, etc.	para incrementar la orientación a la acción y el movimiento	
	Manejo de conflictos o tensiones	Inflexiones vocales			
		Hacerse notar (Exponerse)	Ensamblaje de recursos	Juego cooperativos para situar la noción de grupo	
		Establecer un diálogo con la audiencia, etc	Los chicos y chicas salen a exponer una idea que, en cada sesión, se ha de estructurar y comunicar de manera más eficaz  Expresión fenomenológica		
			Los chicos y chicas cuentan su experiencia en función de los tres conceptos básicos: Perturbación, consistencia y movilidad		
Tercera	Exposición	Postura con dirección al expositor	Exposición a la situación	Mindfulness	2 horas
	<b>Atención a la clase</b>		“Vamos a recibir una exposición sobre un tema que les he traído”	Samatha	½ hora para cada

	Trabajo en equipo	Manejo de conflictos o tensiones	<p>Contacto visual con el expositor</p> <p>Realizar anotaciones de las palabras técnicas</p> <p>Hacer preguntas al expositor</p> <p>Traer información extra a la clase,</p> <p>Realizar ejercicios de estiramientos por intervalos, etc.</p>	<p>Consciencia de recursos</p> <p>“Puedo mantener una postura, puedo observar, puedo levantar la mano, puedo anotar algunas palabras, puedo asentir con la cabeza, puedo redactar una pregunta en función de lo anotado, puedo reducir distracciones y traerme al presente, puedo averiguar 5 minutos, en internet algo sobre el tema. etc”</p> <p>Ensamblaje de recursos</p> <p>Los chicos y chicas reciben la exposición y las reglas son hacer anotaciones y preguntar</p> <p>Expresión fenomenológica</p> <p>Los chicos y chicas cuentan su experiencia en función de los tres conceptos básicos: Perturbación, consistencia y movilidad</p>	<p>Caminata consciente</p> <p>Dinámicas teatrales para incrementar la orientación a la acción y el movimiento</p> <p>Juego cooperativos para situar la noción de grupo</p>	<p>situación</p>
Cuarta	Exposición	Atención a la clase	<p>Postura dispuesta a la labor</p> <p>Expansión del movimiento</p> <p>Fuerza del diafragma</p> <p>Sentido del ritmo grupal</p> <p>Comunicación no verbal</p> <p>Lenguaje optimista</p> <p>Regulación de las tareas, etc</p>	<p>Exposición a la situación</p> <p>“Vamos a formar un grupo al azar para participar en un proyecto: Puede ser hacer un mini negocio, alimentar animales, recolectar libros, etc.”</p> <p>Consciencia de recursos</p> <p>Puedo, en cooperación, recolectar dinero, planear tareas, gestionar tareas, invertir, mínimo media hora a la semana al proyecto, puedo preguntar, etc.”</p>	<p>Mindfulness</p> <p>Samatha</p> <p>Dinámicas teatrales para incrementar la orientación a la acción y el movimiento</p> <p>Juego cooperativos</p>	<p>2 horas</p> <p>½ hora para cada situación</p>

			Ensamblaje de recursos	tivos para situar la noción de grupo	
			Los chicos y chicas trabajan en su proyecto, solo puede haber 3 proyectos como máximo		
			Expresión fenomenológica		
			Los chicos y chicas cuentan su experiencia en función de los tres conceptos básicos: Perturbación, consistencia y movilidad		
Quinta	Exposición	Respiración	Exposición a la situación	Mindfulness	2 horas
	Atención a la clase	Respiración y relajación en movimiento	“Cada uno usará este espacio para comentar sobre un reto personal en el que está trabajando”	Samatha	½ hora para cada situación
	Trabajo en equipo	Sonreír		Dinámicas teatrales para incrementar la orientación a la acción y el movimiento	
	<b>Manejo de conflictos o tensiones</b>	Reírse	Consciencia de recursos		
		Abrazarse	Puedo guardar un secreto, puedo brindar apoyo a otro con solo escucharlo, puedo confiar en los demás, puedo vencer el temor y hablar, puedo analizar sin criticar, etc.		
		Buscar apoyo físico en alguien más			
		Colaborar y delegar, etc.			
			Ensamblaje de recursos	Juego cooperativos para situar la noción de grupo	
			Los chicos comienzan, gradualmente, a exponer el reto personal en el que están trabajando (Grupo pequeño máximo de 15 personas)		
			Expresión fenomenológica		
			Los chicos y chicas cuentan su experiencia en función de los tres conceptos básicos:		

			Perturbación, consistencia y movilidad		
Sexta	<b>Exposición</b> Atención a la clase Trabajo en equipo Manejo de conflictos o tensiones	Exponer con ayuda de imágenes Elaboración de un breve artículo Focus Group Facilitación de una dinámica	Exposición a la situación “Vamos a darle una forma más estructurada y académica a nuestra idea, o vamos a convertirla en un servicio” Consciencia de recursos “Puedo dedicarle media hora al día a este proyecto personal, puedo buscar recursos en la biblioteca, puedo pedir consejo a mis docentes, puedo incluir a un grupo de amigos, etc.” Ensamblaje de recursos Los chicos se comprometen a, la última semana, darle avance a ese proyecto Expresión fenomenológica	Mindfulness Samatha Dinámicas teatrales para incrementar la orientación a la acción y el movimiento Juego cooperativos para situar la noción de grupo	2 horas Solo para esa situación
Séptima	<b>Exposición</b> <b>Atención a la clase</b> <b>Trabajo en equipo</b>	Compartir la experiencia de la atención y participación en clase. Recordar lo aprendido en clase Repasar los resultados proyecto grupal	Exposición a la situación “Vamos realizar un balance de gestión de nuestros proyectos grupales” Consciencia de recursos Puedo reasignar tareas, puedo expandir el proyecto, puedo cerrar el proyecto, puedo contar con un plan B, etc. Ensamblaje de recursos Los chicos realizan un balance y analizan la	Mindfulness Samatha Dinámicas teatrales para incrementar la orientación a la acción y el movimiento	2 horas 1 hora para cada situación

			gestión de sus proyectos.	Juego cooperativos para situar la noción de grupo	
			Expresión fenomenológica		
			Los chicos y chicas cuentan su experiencia en función de los tres conceptos básicos: Perturbación, consistencia y movilidad		
Octava	<b>Manejo de conflictos o tensiones</b>	Establecer compromisos de apoyo más allá del programa (mural de posticks)	Exposición a la situación “Vamos a establecer una forma de seguir dándonos soporte emocional más allá del programa”	Mindfulness Samatha a Dinámicas teatrales para incrementar la orientación a la acción y el movimiento	½ hora para cada situación  1 hora para la evaluación.
	Repaso general de resultados		Consciencia de recursos		
	Evaluación final		“ Que tarea puedo brindar a mi compañero de manera incondicional, siempre puedo hacer algo”		
			Ensamblaje de recursos	Juego cooperativos para situar la noción de grupo	
			Los chicos construyen el mural de posticks		
			Expresión fenomenológica		
			Los chicos y chicas cuentan su experiencia en función de los tres conceptos básicos: Perturbación, consistencia y movilidad		

---

Fuente: Elaboración propia

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 Forma y Tipo de la investigación**

La forma de investigación fue la aplicada que se le denomina también activa o dinámica, y se encuentra íntimamente ligada a la investigación pura ya que depende de sus descubrimientos y aportes teóricos. Es decir, busca confrontar la teoría con la realidad (Tamayo y Tamayo, 2003).

El tipo de investigación fue experimental, en donde se habilitó un experimento que según Hernández Sampieri (2010) es un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos-consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador.

#### **3.2 Método y diseño de la investigación**

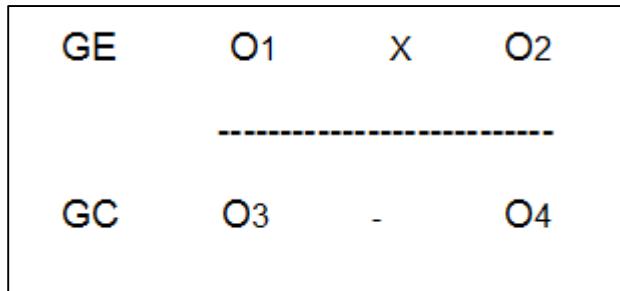
El método fue el experimental (Sanchez y reyes, 1999) pues se investigaron las posibles causas y efectos, exponiendo a un grupo experimental a la acción de una variable independiente (programa) y contrastando los resultados con el grupo control.

El diseño que se utilizó fue el cuasi experimental en donde se implementa un cuasi-experimento, con grupo control, que según (Hernández Sampieri, 2010) también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los

experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos.

Diseño básico : Cuasi experimental

Diseño específico: Grupo Control sin criterios de propensión (no equivalente)



**Figura 7.** Esquema del diseño cuasi-experimental

Dónde

:

- GE: Grupo experimental
- GC: Grupo control
- O1 y O3: Es el pre test aplicado a ambos grupos
- X: Variable experimental
- - : No aplicación de la variable experimental
- O2 – O4 : Es el post test aplicado a ambos grupos

### 3.3 Población

La población se constituyó por todos los alumnos del instituto Continental quienes a la fecha suman aproximadamente 2300 alumnos. Se registra la mayor cantidad de alumnos en el primer ciclo, aproximadamente 600 alumnos.

### 3.4 Justificación del método de muestreo

Antes de describir el método de muestreo, se hace necesario describir el contexto en el que se llevó a cabo el presente cuasi-experimento para poder comprender como se diseñó desde las oportunidades y limitaciones que se presentó.



El instituto Continental, al tener una educación de tipo regular, ofrece horarios y grupos fijos desde una malla curricular que no permite ingresar un curso extra, sino un taller opcional complementario, que fue la figura desde la que se hizo la convocatoria para el programa, el cual se denominó programa de habilidades blandas.

Desde esta convocatoria, se obtuvieron un número de 35 registros de alumnos, todos del primer ciclo de estudios, que iniciaron el programa, finalmente 30 culminaron el mismo. Se precisa que, bajo estas circunstancias, obtener un grupo control que tenga el mismo criterio de propensión (línea base), como es el caso de los ensayos aleatorizados, se hizo complicado pues dividir al grupo de alumnos interesados, según criterios de exclusión, obteniendo dos grupos similares mediante asignación aleatoria hubiera significado haber dejado a la mitad de los interesados sin un tratamiento educativo, lo que hubiera contrastado con las condiciones iniciales pactadas con el instituto Continental, el cual accedió a la ejecución del programa en tanto este se aplique a todos los alumnos que lo requieran. Si bien en la tabla 5 se observa una línea base similar, esta se obtuvo ajustando los resultados del grupo control hasta poder hacer que ambos grupos partieron con datos similares. Este procedimiento, en sí mismo, resta fiabilidad a los resultados.

Otra condición a resaltar fue que, para determinar un grupo control, la oficina psicopedagógica del instituto Continental asignó un salón de primer ciclo en el que se pudo encontrar a 30 alumnos que decidieron rellenar el mismo cuestionario que el grupo experimental.

Por lo tanto, se resume en que el tipo de muestreo fue de tipo no probabilístico intencional debido los siguientes criterios

- Accesibilidad limitada a todo el alumnado para generar una muestra probabilística aleatoria.
- Tiempo limitado debido a que la oficina psicopedagógica asignó los horarios y las fechas de inicio del programa.
- Políticas de atención al alumnado que impedían la división propia de la asignación aleatoria a un grupo control y experimental.
- La oficina psicopedagógica hizo la convocatoria al programa, así como la asignación de un salón específico como grupo control.

### 3.5 Muestra

La muestra estuvo constituida por 60 alumnos en un muestreo de tipo no probabilístico intencional. 30 de ellos fueron asignados a un grupo experimental y 30 al grupo control, se precisa que el criterio de esta asignación no fue la aleatoriedad ni los criterios de propensión sino la conveniencia desde una convocatoria que se hizo abierta a todos los alumnos de primer ciclo que desearan inscribirse voluntariamente al programa. Ellos conformaron el grupo experimental, en tanto que los alumnos que conformaron el grupo control fue un aula de primer ciclo quienes voluntariamente accedieron a llevar la evaluación en ambos momentos.

Criterio de inclusión al programa:

- Pertenecer al primer ciclo de estudios académicos

Criterio de exclusión al programa:

- Pertenecer a otro ciclo de estudios académicos.
- Estudiantes que voluntariamente decidan no participar del estudio

Si no se asignaron criterios más específicos fue debido a la ya mencionada dificultad para hacer una asignación controlada a ambos grupos.

**Tabla 3**

Clasificación de la muestra por carrera cursada

Estudiantes	grupo experimental		grupo control		Total	
	n	%	N	%	n	%
Diseño de interiores	5	16.66	3	10	8	13.33
Diseño de modas	8	26.66	6	20	14	23.33
Gastronomía	3	10	0	0	3	5
Administración	8	26.66	11	36.66	19	31.66
Computación e informática	2	6.66	4	13.33	6	10
Contabilidad	1	3.33	3	10	4	6.66
Diseño Gráfico	3	10	3	10	6	10

Fuente: Elaboración Propia

**Tabla 4**

Clasificación de la muestra por sexo

Sexo	Grupo experimental		Grupo Control		Total	
	N	%	N	%	N	%
Varones	9	30	14	46,7	23	38.33
Mujeres	21	70	16	53,3	37	61.66

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5.**

Comparación de variables (Línea base previa al programa)

Variable	grupo control (media)	grupo experimental (media)	intervalo de confianza (prueba t)
Reacciones físicas al estrés	13,13	12,07	-2,32; 4,46
Reacciones psicológicas al estrés	10,63	10,93	-2,98; 2,38
Reacciones comportamentales al estrés	7,10	7,07	-1,96; 2,03
Nerviosismo	3,06	2,77	-0,83 ; 0,23
Fuentes de estrés	4,57	5,02	-4,88 ; 1,14
Atención plena	36,17	36,46	-5,76 ; 5,16
Sentido de Corporización	140,83	140,66	-18,04; 18,37
Postergación actividades (Logro académico)	7,20	7,80	-1,61; 1,61
Autorregulación positiva (logro académico)	21,07	21,40	-3,51 ; 2,84
Reevaluación positiva (Logro académico)	17,97	17,80	-3,45 ; 3,79
Búsqueda de apoyo (Logro académico)	10,50	10,33	-3,17 ; 3,51

Planificación (Logro académico)	12,47	12,13	-3,26 ; 3,93
Bienestar psicológico	99,38	99,20	-6,28 ; 6,64

Fuente: Elaboración propia

### 3.5 Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica utilizada fue la psicométrica que hace uso de escalas validadas por indicadores estadísticos los cuales permiten obtener datos cuantitativos de las variables psicológicas a partir de reactivos conocidos como ítems que evalúan comportamientos específicos que responden a la lógica del constructo teórico. En la presente tesis se hizo uso de las siguientes escalas:

Inventario SISCO del estrés académico, de Arturo Barraza Macias, (Barraza, 2008) cuyo objetivo es la medición de tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (input), síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico) y estrategias de afrontamiento (output). El cual, en su proceso de elaboración obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90 y que ha pasado por un proceso de validación psicométrica a una muestra de universitarios en Trujillo (Ancajima, 2017).

Escala de afrontamiento del estrés académico (a-cea) (Cabanach, Valle, Rodriguez, Piñeiro, & Freire, 2010) cuyo objetivo es identificar las estrategias de afrontamiento del estrés utilizadas por los estudiantes en el ámbito universitario (Reevaluación positiva, Búsqueda de apoyo, Planificación). El cual, en su proceso de elaboración obtuvo .864 (Alpha de Cronbach) en la versión original.

Mindfull Attention Awareness Scale (MAAS) de los autores Kirk Warrern y Richard Ryan de la Universidad de Virginia Commonwealth, cuyo objetivo es el medir el rasgo de la atención plena (La disposición atencional hacia lo que ocurre en el momento presente), característica única de la conciencia que está relacionada con y es predictiva de varios constructos de la autorregulación y el bienestar. El cual en su proceso de elaboración obtuvo un 0.89 de Alfa de Cronbach en la adaptación española y que en su adaptación a la realidad peruana en un grupo de 550 docentes escolares, de diversas edades, ha obtenido una validación adecuada. Este proceso

se encuentra pendiente de publicación y ha sido llevado a cabo por el autor de la presente tesis.

Inventario de Niveles de Cognición FV del autor de esta investigación ya utilizado en investigaciones previas (Magro, 2017) cuyo objetivo es evaluar Niveles de cognición o lo que le es dado conocer a un ser humano desde una realidad corporizada. El inventario se encuentra en su versión exploratoria donde alcanza 0,88 de Alpha de Cronbach.

La escala de procrastinación académica (EPA) realizada por Deborah Ann Busko en 1998 y que fue adaptada por Óscar Álvarez (2010) para el estudio y análisis de las propiedades psicométricas de dicha escala en estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. Esta escala consta de 12 ítems en dos dimensiones evaluados en una escala Lickert. La confiabilidad de esta adaptación se estimó mediante el Alpha de Cronbach obteniéndose .816 para la escala total; .821 para el factor Autorregulación académica y .752 para el factor Postergación de actividades.

Finalmente, la última escala desarrollada fue la escala de bienestar psicológico de Ryff, la cual consta de 29 reactivos redactados para ser respondidos por medio de una escala Likert. Sus dimensiones son: Auto-aceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, autonomía, propósito de vida y crecimiento personal. La escala de bienestar psicológico ha sido validada para nuestro medio con estudiantes de una universidad privada entre los 18 y 31 años de edad. Dicha investigación utilizó la versión de 84 ítems, con la cual se realizó una traducción y una validación semántica. Estos análisis de confiabilidad realizados mostraron coeficientes alpha de Cronbach de .89 para toda la prueba y entre .78 y .87 para las sub-escalas (Pardo, 2010).

a continuación se muestran los indicadores de alpha de Cronbach obtenidos en el análisis de las evaluaciones aplicadas a los 60 alumnos de la muestra de esta investigación.

**Tabla 6.**

Índices de validez de las escalas

Nombre de la escala	índice	Número de elementos
Inventario SISCO	,911	23
Fuentes de estrés, Reacciones físicas, Reacc. Psicológicas	,698	7
	,792	6

Reacc. Comportamentales	,888	5
	,869	5
Escala de afrontamiento académico a-cea	,939	23
Mindfull Attention Awareness Scale (MAAS)	,904	10
Inventario de niveles de cognición (FV)	,867	39
Escala de Procastinación académica (EPA)	,634	12
Postergación de actividades, auto-regulación académica	,652	3
	,736	9
Bienestar psicológico	,810	29

Fuente: Elaboración propia

### 3.6 Prueba de normalidad

Adicionalmente se llevó a cabo la prueba de normalidad en base a los resultados obtenidos en el total de la muestra, dicha prueba y comentarios se muestran a continuación.

**Tabla 7.**

Prueba de normalidad de las escalas

Variables	Indicador Prueba Shapiro-Wilk	
	<i>P (aprueba Hipótesis)</i>	<i>P (Rechaza Hipótesis)</i>
Fuentes de estrés		,012
Atención Plena	137	
Sentido de Corporización		,001
Si mismo corporal		,001
Si mismo Social	324	
Bienestar psicológico		,000
Auto- Aceptación		,007
Relaciones- positivas		,000
Autonomía	,376	
Dominio de entorno	,310	
Crecimiento Personal		,000

Propósito de vida		
Postergación de actividades	,131	,000
Autorregulación académica		
Reevaluación positiva	,395	
Búsqueda de apoyo	,147	,000
Planificación		
Reacciones físicas	,231	,004
Reacciones Psicológicas		,014
Reacciones comportamentales		,001
Fuentes percibidas de estrés		,012

Como se observa en la TABLA 6 no todas las escalas cumplen el criterio de normalidad por lo que se analizarán los resultados de comparación de medias entre los diversos grupos a través de pruebas paramétricas (t de muestras dependientes e independientes), pero finalmente la hipótesis final de diferencia en cada variables se contrastará a través de la prueba no paramétrica de U-Mann Whitney.

### 3.7 Limitaciones de la investigación

Se presentó dificultades para equiparar los criterios de propensión entre el grupo control y el grupo experimental, esto porque la viabilidad del instituto permitía abrir el programa a un grupo de alumnos de primer ciclo y controlar estos resultados con otro salón, cuando lo esperado hubiera sido aplicar una misma evaluación a todos los alumnos de primer ciclo y según criterios de propensión, asignar aleatoriamente, treinta alumnos a un grupo control y treinta a un grupo experimental. Esta forma de asignación, podría ser malinterpretada por el alumnado y, sobre todo, por las autoridades educativas quienes tienen una visión más práctica, que investigativa, de las actividades que se puedan llevar a cabo en su institución.

El programa sufrió modificaciones durante su ejecución pues se esperaba, en cada sesión, la emergencia evidente del comportamiento y la descripción fenomenológica del afrontamiento a la situación por parte del alumnado. Al no obtener estos resultados, la forma de entregar cada sesión se fue alterando hasta llegar a un punto de trabajo situacional, el cual se describe en el marco teórico de

la presente tesis, modificación que permitió evidenciar estos resultados. Sin embargo se logró esta metodología ya avanzado el programa. Esto, aunque inconveniente, es coherente al proceso de investigación de la enacción que el autor de esta tesis ha mostrado estar llevando a cabo; el cual cada vez va mostrando metodologías de enacción más eficaces y que se puedan generalizar a diversas situaciones, como , el caso de la presente tesis, a la situación en el aula.

En resumen, el programa que se muestra en la sección de marco teórico de la presente tesis fue tomando esa forma a medida de su aplicación en la muestra.

### **3.8 Contraste del modelo de cognición corporizada**

Siendo uno de los objetivos de esta investigación el elaborar, desde las bases teóricas de la cognición corporizada, un modelo lógico (de relación de variables) que justifique su entrenamiento en seres humanos, se optó debido a la muestra reducida de esta investigación (n=60) realizar correlaciones y un modelo de mediación simple para hacer el contraste de la relación lógicas de variables que componen este modelo.

### **3.9 Sobre el programa de investigación**

El programa de investigación equilibrium estuvo compuesto por las actividades que se muestran en la tabla 2, las cuales componen un total de 8 sesiones semanales de una hora y media (90 min) cada una, las mismas que se dieron inicio en el mes de marzo y culminaron el mes de mayo del año 2018.

Las etapas del programa fueron coherentes a los cuatro objetivos que se esperan alcanzar en un programa de psicoterapia situacional: Consciencia somática, consciencia enactiva, consciencia extendida y consciencia cooperativa. Mismos que se han expuesto en la sección marco teórico de este informe.

Debido a que ya se expusieron los elementos fundamentales del programa en la sección Marco teórico: Mapa general y mapa específico. Se pasará a describir de forma general cada etapa que se llevó a cabo:

Etapas de evaluación: Se aplicó un formulario conteniendo cada una de las escalas ya descritas



En cada sesión se pasan por tres etapas claramente diferenciadas.

Etapas de entrenamiento

- Momento de planeación: Acuerdos sobre las necesidades particulares de entrenamiento, las posibles sensaciones emergentes, la anticipación a las mismas y la adopción de posibles estrategias de acoplamiento (corporales-técnicas)
- Momento de enacción: Entrenamiento en la situación, la cual se elabora con la cooperación de todo el grupo, los participantes se van entrenando fenomenológicamente a ser consciente a la emergencia de sensaciones, a contemplarlas y explorar las opciones corporales –técnicas que se planearon.

Etapas de retroalimentación: En esta se le pide al participante que describa su experiencia, el cual es un segundo momento de entrenamiento, se puntualiza en la forma en la que “Se ensamblan” las sensaciones.

Etapas finales: Se planifican las situaciones cotidianas en las que se puede tener una experiencia similar, se plantea la posibilidad de enactuar en ellas.

### 3.10 Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico IBM SPSS, específicamente las funciones de diferencia de medias tanto a través de pruebas t como no-paramétricas para dos muestras independientes. Así mismo se utilizó la aplicación PROCESS v2 16.3 para el modelo simple de mediación.

El proceso de análisis de datos, paso por paso, utilizando diversas pruebas estadísticas se dará de la siguiente manera:

A nivel descriptivo: Los resultados de las diversas variables tanto en los grupos control, como experimental, se describirán a partir de la media y desviación estándar, ambos estadísticos permitirán observar las diferencias (incremento o reducción) de los niveles antes (pre-test) o después (post-test) del tratamiento.

A nivel inferencial: Prueba de diferencia de medias relacionadas para determinar la significación estadística o la no significación estadística de esta diferencia, en los diversos momentos (pre-test y post-test) de evaluación de las variables, por separado, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Prueba de diferencia de medias independientes para determinar la significación estadística o la no significación estadística de esta diferencia, en los diversos momentos (pre-

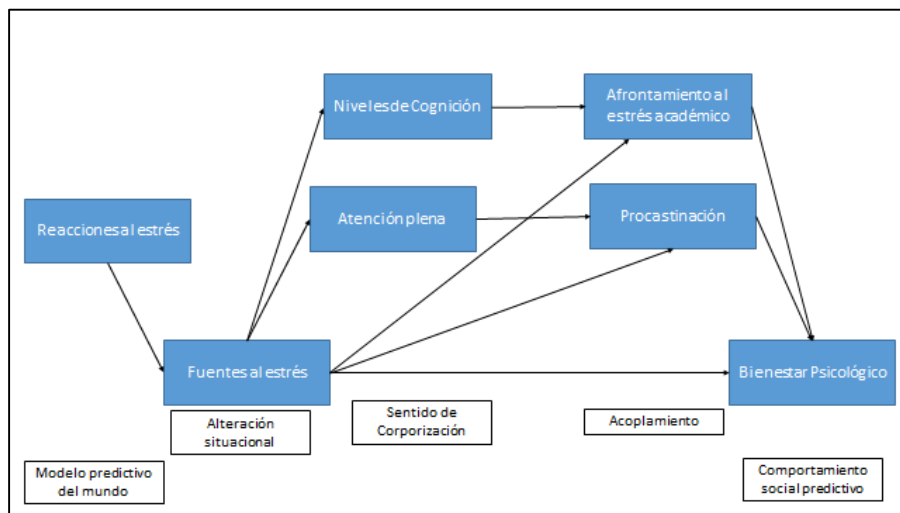
test y post-test) de evaluación de las variables entre el grupo control y el grupo experimental, para comprobar que los efectos en la variables desde el tratamiento, en este último, son estadísticamente diferentes a los efectos de las variables en el primero, donde no se aplicó el tratamiento.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 4.1 Modelo lógico de la cognición corporizada

La revisión y análisis de las bases teóricas de la cognición corporizada ha permitido que el autor proponga un modelo de evaluación de las variables, el cual ya se ha detallado con anterioridad, este se ha denominado mapa general y se ha adaptado a la situación del aula, en donde se propone la relación que aparece en el gráfico 5, como un modelo de logro académico, de esta manera, los resultados se expondrán siguiente este orden y lógica.



**Figura 8** Mapa teórico de logro académico a través de la relación de variables

Fuente: Elaboración propia

## 4.2 Presentación y análisis de resultados:

### 4.2.1 Modelo predictivo del mundo

**Tabla 8**

Descriptivos grupo control (pre-test /post-test)

	Variables	Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre test Reacciones físicas	7,720	3,769
	Post test Reacciones físicas	8,800	4,663
Variable 2	Pre test Reacciones psicológicas	7,440	3,404
	Post Test Reacciones psicológicas	8,360	4,386
Variable 3	Pre Test Reacciones comportamentales	4,800	2,581
	Post Test Reacciones comportamentales	5,200	3,605

Como se observa en la tabla, el promedio de los indicadores de logro académico en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a ser similares (Reacciones Físicas: 7,72 y 8,80; Reacciones Psicológicas: 7,44 y 8,36; Reacciones Comportamentales: 4,80 y 5,20).

**Tabla 9**

Prueba t grupo control (pre-test /post-test)

	Variables	t	P
Variable 1	Pre test Reacciones físicas	-,839	,410
	Post test Reacciones físicas		
Variable 2	Pre test Reacciones psicológicas	-,806	,428
	Post test Reacciones psicológicas		
Variable 3	Pre Test Reacciones comportamentales	-,460	,650
	Post Test Reacciones comportamentales		

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre los indicadores de bienestar neuropsicológico en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación. (REACCIONES FÍSICAS: M=1,080 SIG=,410 REACCIONES PSICOLÓGICAS: M=,920 SIG=,428 REACCIONES COMPORTAMENTALES: M=,400 SIG=,650;).

**Tabla 10**  
Descriptivos grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre test Reacciones Físicas	12,066	5,824
	Post Test Reacciones Físicas	8,733	4,148
Variable 2	Pre Test Reacciones Psicológicas	10,933	3,634
	Post Test Reacciones Psicológicas	7,666	4,270
Variable 3	Pre Test Reacciones Comportamentales	7,066	3,104
	Post Test Reacciones Comportamentales	5,466	3,270

Como se observa en la tabla, el promedio de los indicadores de bienestar neuropsicológico en el grupo experimental, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a ser diferentes (Reacciones físicas: 12,06 y 8,73; Reacciones psicológicas: 10,93 y 7,66; Reacciones Comportamentales: 7,06 y 5,46).

**Tabla 11**  
Prueba t grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		T	p
Variable 1	Pre Test Reacciones Físicas	2,320	,036
	Post Test Reacciones Físicas		
Variable 2	Pre Test Reacciones Psicológicas	2,834	,013
	Post Test Reacciones Psicológicas		
Variable 3	Pre Test Reacciones Comportamentales	1,991	,066
	Post Test Reacciones Comportamentales		

Cómo se observa en la tabla, existen diferencias significativas entre los indicadores de bienestar neuropsicológico en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación. (Reacciones físicas:  $m=3,33$  Sig.=,036 Reacciones psicológicas:  $m=3,26$  Sig.=,013 reacciones comportamentales:  $m=1,60$  Sig.=,066).

**Tabla 12.**  
Descriptivos hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	Asignación	N	Media	Desviación estándar
Pre Test	Grupo control	30	13,13	5,063
Reacciones físicas	Grupo experimental	30	12,07	5,824
Post Test	Grupo control	25	13,80	4,664
Reacciones físicas	Grupo experimental	30	8,73	4,148
Pre Test	Grupo control	30	10,63	4,445
Reacciones Psicológicas	Grupo experimental	30	10,93	3,634
Post Test	grupo control	25	11,36	4,386
Reacciones Psicológicas	grupo experimental	30	7,67	4,271

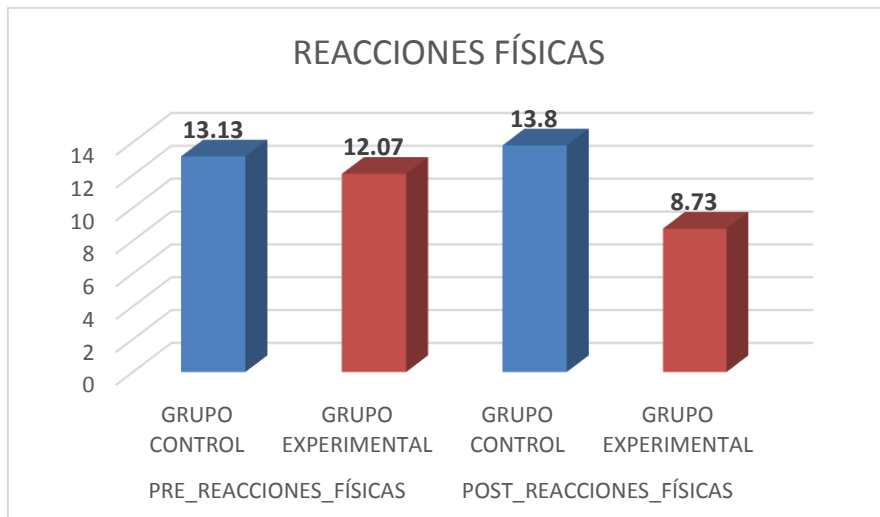
Pre Test	grupo control	30	7,10	3,144
Reacciones Comportamentales	grupo experimental	30	7,07	3,105
Post Test	grupo control	25	7,20	3,606
Reacciones Comportamentales	grupo experimental	30	5,47	3,270

Como se observa en la tabla, no hay diferencia entre los promedios de los indicadores de bienestar neuropsicológico en el pre-test con respecto al grupo control y experimental (Reacciones físicas: 13,13 y 12,07; Reacciones psicológicas: 10,63 y 10,93; Reacciones comportamentales: 7,10 y 7,07) y hay diferencias entre los promedio de los indicadores de bienestar neuropsicológico en el post-test con respecto al grupo control y experimental (Reacciones físicas: 13,80 y 8,73; Reacciones psicológicas: 11,36 y 7,67; Reacciones comportamentales: 7,20 y 5,47).

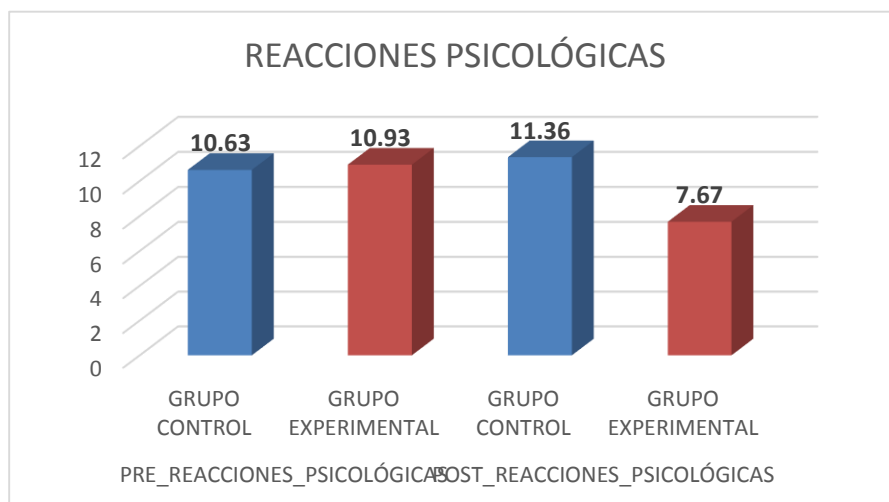
**Tabla 13**  
Prueba t grupo hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	T	p	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
Pre test	,604	,551	-2,570	4,703
Reacciones físicas				
Post test	3,567	,001	2,175	7,958
Reacciones Físicas				
Pre test	-,242	,810	-2,822	2,222
Reacciones psicológicas				
Post Test	2,621	,014	,817	6,570
Reacciones Psicológicas				
Pre test	,034	,973	-1,985	2,052
Reacciones comportamentales				
Post Test	1,561	,128	-,529	3,995
Reacciones comportamentales				

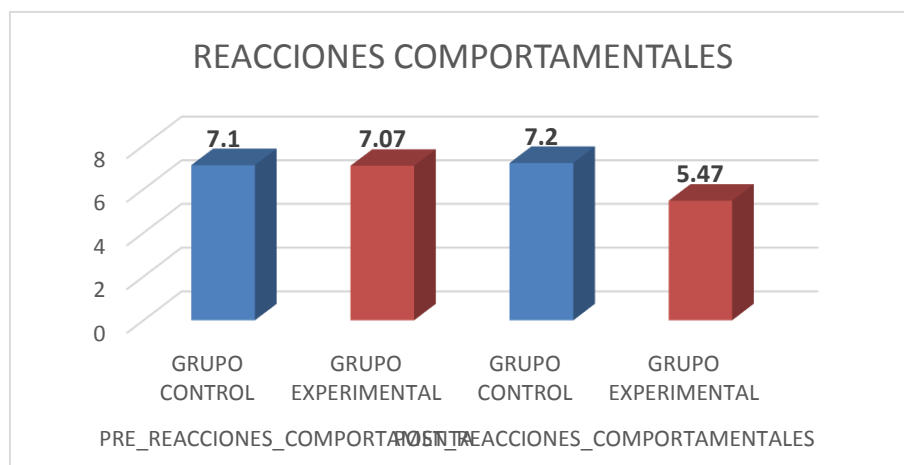
Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre los indicadores de bienestar neuropsicológico (REACCIONES FÍSICAS:  $t = ,604$  Sig.= ,551 REACCIONES PSCOLÓGICAS:  $t = ,242$  Sig.= ,810 REACCIONES COMPORTAMENTALES:  $t = ,034$  Sig.= ,973) por otro lado, existen diferencias significativas entre los indicadores de bienestar neuropsicológico, entre el grupo experimental y control, en el momento del post-test, a excepción de las reacciones comportamentales (REACCIONES FÍSICAS:  $t = -3,567$  Sig.= ,001 REACCIONES PSCOLÓGICAS:  $t = -2,621$  Sig.= ,014 REACCIONES COMPORTAMENTALES:  $t = -1,561$  Sig.= ,128)



**Figura 9. Gráfico de barras-Reacciones físicas:** Cómo se observa en la barra lila se evidencia una reducción de los niveles de reacciones físicas



**Figura 10. Gráfico de barras-Reacciones psicológicas** Cómo se observa en la barra lila se evidencia una reducción de los niveles de reacciones psicológicas.



**Figura 11. Gráfico de barras-Reacciones comportamentales** Cómo se observa en la barra lila se evidencia una reducción de los niveles de reacciones comportamentales.

Adicionalmente se realizó la prueba no paramétrica U-Mann Whitney la que permitió rechazar la hipótesis nula (igualdad de medias) en dos casos: Las reacciones físicas ( $p=,001$ ) y las reacciones psicológicas ( $p=,009$ ) al estrés considerando los criterios de asignación grupo experimental y control.

#### 4.2.2 Nerviosismo

**Tabla 14.**

Descriptivos grupo control (pre-test /post-test)

Variables		Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre test Nerviosismo	3,08	,954
	Post Test Nerviosismo	3,04	1,060

Como se observa en la tabla, el promedio de los niveles de nerviosismo en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación, son similares (3,08 y 3,04 respectivamente)

**Tabla 15.**

Prueba t grupo control (pre-test /post-test)

Variables		t	p
Variable 1	Pre Test Nerviosismo	,132	,896
	Post Test Nerviosismo		

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias (.896) significativas entre los niveles de nerviosismo, en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación.

**Tabla 16**

Descriptivos grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre test Nerviosismo	2,77	1,006
	Post Test Nerviosismo	1,67	,802

Como se observa en la tabla, el promedio de los niveles de nerviosismo en el experimental control, en ambos momentos de la evaluación, es diferente (2,77 y 1,67 respectivamente).



**Tabla 17**

Prueba t grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		T	p
Variable 1	Pre Test Nerviosismo	4,965	,000
	Post Test Nerviosismo		

Cómo se observa en la tabla existen diferencias (.000) significativas entre los niveles de nerviosismo, en el grupo experimental, en ambos momentos de la evaluación (M= -1,100 y t= -4,965).

**Tabla 18**

Descriptivos hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	Asignación	N	Media	Desviación estándar
Pre Test	Grupo control	30	3,06	1,05
Nerviosismo	Grupo experimental	30	2,76	1,00
Post Test	Grupo control	25	2,73	1,23
Nerviosismo	Grupo experimental	30	1,56	,77

Como se observa en la tabla, no hay diferencia entre los promedio de los niveles de nerviosismo en el pre-test con respecto al grupo experimental y control (2,77 y 3,06 respectivamente), y hay diferencias entre los promedio de los niveles de nerviosismo en el post-test con respecto al grupo experimental y control (1,56 y 2,73 respectivamente).

**Tabla 19**

Prueba t grupo hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	T	p	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
Pre test	-1,13	,263	-,830	,231
Reacciones físicas				
Post test	-4,31	,000	-,175	-,605
Reacciones Físicas				

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias (.263) significativas entre los niveles de nerviosismo, entre el grupo experimental y control, en el momento del pre-test (t= -1,131); en tanto que sí existen diferencias (.000) significativas entre los niveles de nerviosismo, entre el grupo experimental y control, en el momento del post-test (t= -4,313).

Adicionalmente es realizó la prueba no paramétrica U-Mann Whitney, la cual permite rechazar la hipótesis nula (igualdad de medias) en el caso de la variable Nerviosismo (,000).

## 4.2 Presentación y análisis de resultados: Alteración situacional

**Tabla 20**  
Descriptivos hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	Asignación	N	Media	Desviación estándar
Pre Test	Grupo control	30	14,86	4,57
Fuentes de estrés	Grupo experimental	30	16,73	5,02
Post Test	Grupo control	25	13,60	2,62
Fuentes de estrés	Grupo experimental	30	14,80	2,88

Como se observa en la tabla, no hay diferencia significativas entre los promedio de las fuentes de estrés percibidas en el pre-test con respecto al grupo experimental y control (14,86 y 16,73 respectivamente), y tampoco hay diferencias entre los promedio de los niveles de nerviosismo en el post-test con respecto al grupo experimental y control (13,60 y 14,80 respectivamente)

**Tabla 21**  
Prueba t grupo hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	T	p	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
Pre test	-1,12	,237	-,830	,231
Reacciones físicas				
Post test	-1,31	,199	-,175	-,605
Reacciones Físicas				

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias (.237) significativas con respecto a las fuentes de estrés, entre el grupo experimental y control, en el momento del pre-test ( $t = -1,121$ ); en tanto que tampoco existen diferencias (.199) significativas con respecto a las fuentes de estrés, entre el grupo experimental y control, en el momento del post-test ( $t = -1,31$ ).

Adicionalmente es realizó la prueba no paramétrica U-Mann Whitney, la cual decide conservar la hipótesis nula (igualdad de medias) en el caso de la variable fuentes de estrés (,199).

### 4.3 Presentación y análisis de resultados: Sentido de corporización

**Tabla 22**

Descriptivos grupo control (pre-test /post-test)

	VARIABLES	Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre Test Atención plena	42,52	8,50
	Post Test Atención plena	39,56	12,06
Variable 2	Pre Test Sentido de Corporización	159,16	25,52
	Post Test sentido de Corporización	153,60	26,25
Variable 3	Pre Test Si mismo Corporal	79,80	17,18
	Post Test Si mismo Corporal	73,24	19,80
Variable 4	Pre Test Si mismo Social	79,36	14,47
	Post Si mismo Social	80,36	12,44

Como se observa en la tabla, el promedio de los niveles de las variables del programa en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a ser similares (ATENCIÓN PLENA: 42,52 y 39,56; SENTIDO DE CORPORIZACIÓN: 159,16 y 153,60; SI MISMO CORPORAL: 79,80 Y 73,24; SI MISMO SOCIAL: 79,36 Y 80,36)

**Tabla 23**

Prueba t grupo control (pre-test /post-test)

	VARIABLES	t	P
Variable 1	Pre test Atención plena	1,001	,327
	Post test Atención plena		
Variable 2	Pre test Sentido de Corporización	,753	,459
	Post test Sentido de Corporización		
Variable 3	Pre Test Si mismo corporal	1,310	,203
	Post Test si mismo corporal		
Variables 4	Pre Test Si mismo Social	-,249	,805
	Post Test Si mismo corporal		

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre las variables del programa, en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación. (ATENCIÓN PLENA: M=-2,969 SIG=,327 SENTIDO DE CORPORIZACIÓN: M=-5,56 SIG=,459; SI MISMO CORPORAL: M=-6,56 SIG=,203; SI MISMO SOCIAL: M=1,000 SIG=,805).

**Tabla 24**  
Descriptivos grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre Test Atención plena	42,52	8,50
	Post Test Atención plena	39,56	12,06
Variable 2	Pre Test Sentido de Corporización	159,16	25,52
	Post Test sentido de Corporización	153,60	26,25
Variable 3	Pre Test Si mismo Corporal	79,80	17,18
	Post Test Si mismo Corporal	73,24	19,80
Variable 4	Pre Test Si mismo Social	79,36	14,47
	Post Si mismo Social	80,36	12,44

Como se observa en la tabla, el promedio de los niveles de las variables del programa en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a ser diferentes (ATENCIÓN PLENA: 36,46 y 42,40; SENTIDO DE CORPORIZACIÓN: 140,66 y 160,86; SI MISMO CORPORAL: 70,33 Y 81,00; SI MISMO SOCIAL: 72,33 Y 79,73)

**Tabla 25**  
Prueba t grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		t	P
Variable 1	Pre test Atención plena	-3,57	,003
	Post test Atención plena		
Variable 2	Pre test Sentido de Corporización	-4,20	,001
	Post test Sentido de Corporización		
Variable 3	Pre Test Si mismo corporal	-3,82	,002
	Post Test si mismo corporal		
Variables 4	Pre Test Si mismo Social	-1,91	,076
	Post Test Si mismo corporal		

Cómo se observa en la tabla existen diferencias significativas entre las variables del programa, en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación a excepción de la variable si mismo social, aunque es muy cercana al margen de significación. (ATENCIÓN PLENA: M=-5,93 SIG=,003 SENTIDO DE CORPORIZACIÓN: M=20,20 SIG=,001; SI MISMO CORPORAL: M=11,46 SIG=,002; SI MISMO SOCIAL: M=7,40 SIG=,076)

**Tabla 26**  
Descriptivos hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	Asignación	N	Desviación	
			Media	estándar
Pre Test	Grupo control	30	36,17	1,664
Atención Plena	Grupo experimental	30	36,47	1,882
Post Test	Grupo control	25	34,56	2,413
Atención Plena	Grupo experimental	30	42,40	2,234

Pre Test	Grupo control	30	140,83	5,209
Sentido de Corporización	Grupo experimental	30	140,67	7,384
Post Test	grupo control	25	138,68	5,260
Sentido de Corporización	grupo experimental	30	160,87	7,698
Pre Test	grupo control	30	70,53	3,458
Si mismo corporal	grupo experimental	30	70,33	4,493
Post Test	grupo control	25	67,24	3,961
Si mismo corporal	grupo experimental	30	81,80	4,344
Pre Test	Grupo control	30	72,23	2,935
Si mismo social	Grupo experimental	30	72,33	4,831
Post Test	Grupo control	25	73,36	2,489
Si mismo sociall	Grupo experimental	30	79,73	4,589

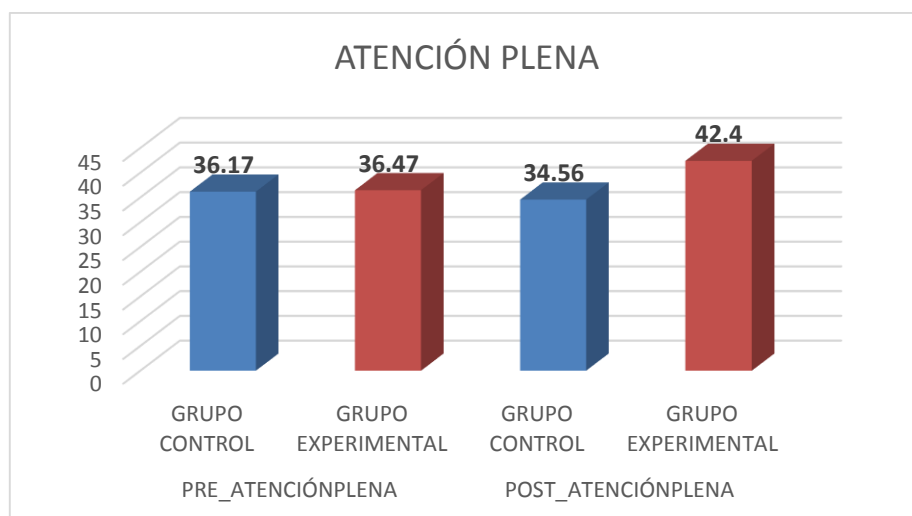
Como se observa en la tabla, no hay diferencia entre los promedios de las variables del programa en el pre-test con respecto al grupo control y experimental (ATENCIÓN PLENA: 36,17 y 36,47 respectivamente; SENTIDO DE CORPORIZACIÓN: 140,83 Y 140,67; SI MISMO CORPORAL: 70,53 y 70,33; SI MISMO SOCIAL: 72,23 Y 72,33), y hay diferencias entre los promedio de las variables del programa en el post-test con respecto al grupo control y experimental (ATENCIÓN PLENA: 36,17 y 42,40 respectivamente; SENTIDO DE CORPORIZACIÓN: 138,68 Y 160,87; SI MISMO CORPORAL: 67,24 y 81,80; SI MISMO SOCIAL: 73,36 Y 79,73).

**Tabla 27**  
Prueba t grupo hipótesis (pre-test /post-test)

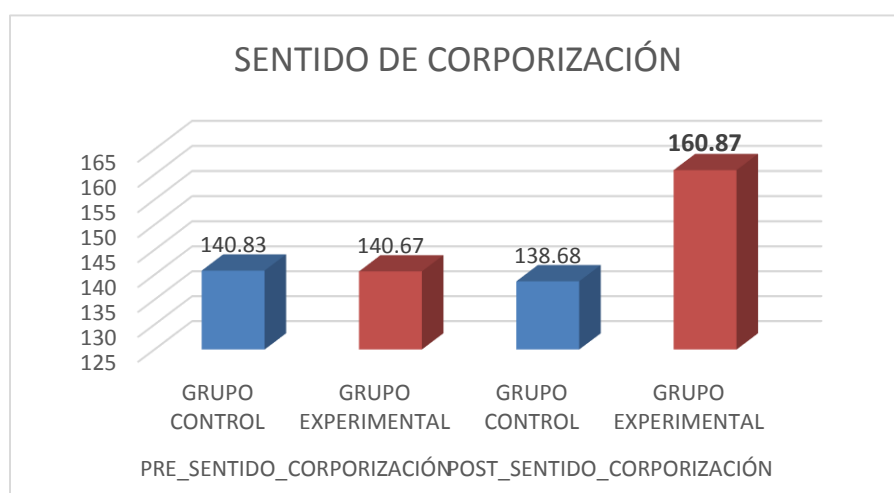
Variables	T	p	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
Pre test				
Atención Plena	-,119	,906	-5,403	4,803
Post test				
Atención Plena	2,385	,022	-14,504	-1,176
Pre test				
Sentido de Corporización	,018	,985	-18,343	18,,677
Post Test				
Sentido de Corporización	2,380	,025	-41,325	-3,048
Pre test				
Si mismo corporal	,035	,972	-11,374	11,774
Post Test				
Si mismo corporal	2,47	,018	-26,514	-2,606
Pre test				
Si mismo social	,018	,986	-11,751	11,551
Post Test				
Si mismo social	1,33	,235	-17,191	4,445

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre las variables del programa, entre el grupo experimental y control, en el momento del pre-test (ATENCIÓN PLENA:  $t=,119$  Sig.= ,906 SENTIDO DE CORPORIZACIÓN:  $t=,018$  Sig.=985 SI MISMO CORPORAL:  $t=,034$  Sig.=972 SI MISMO SOCIAL:  $t=,019$  Sig.=986); en tanto que sí existen diferencias significativas entre las variables del programa, entre el grupo experimental y control, en el momento del post-test, con excepción de la variable si mismo social (ATENCIÓN PLENA:  $t= 2,19$  Sig.= ,034 SENTIDO DE CORPORIZACIÓN:  $t=2,38$  Sig.=025 SI MISMO CORPORAL:  $t=2,48$  Sig.=018 SI MISMO SOCIAL:  $t=1,22$  Sig.=235).

Adicionalmente es realizó la prueba no paramétrica U-Mann Whitney, que permite rechazar la hipótesis nula (igualdad de medias) en el caso de la variable atención plena (,009) y sí mismo corporal.(,009).



**Gráfico 12 gráfico de barras- atención plena** cómo se observa en el gráfico, se registra un incremento (en la barra lila) de la variable atención plena en el grupo experimental.



**Gráfico 13 gráfico de barras- sentido de Corporización** Cómo se observa en el gráfico, se registra un incremento (en la barra lila) de la variable sentido de Corporización en el grupo experimental.

#### 4.4 Presentación y análisis de resultados: Acoplamiento

**Tabla 28**

Descriptivos grupo control (pre-test /post-test)

	Variables	Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre Test Postergación Actividades	7,840	2,560
	Post Test Postergación Actividades	7,960	2,605
Variable 2	Pre Test Auto regulación académica	19,920	5,040
	Post Test Auto regulación académica	22,880	5,174
Variable 3	Pre Test Reevaluación positiva	18,960	5,820
	Post Test Reevaluación positiva	18,120	5,614
Variable 4	Pre Test Búsqueda Apoyo	13,840	5,550
	Post Test Búsqueda Apoyo	14,840	9,026
Variable 5	Pre Test Planificación	14,320	5,602
	Post Test Planificación	13,520	4,350

Como se observa en la tabla, el promedio de los indicadores de logro académico en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a ser similares (POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES: 7,84 y 7,96; AUTOREGULACIÓN ACADÉMICA: 19,92 y 22,88; REEVALUACIÓN POSITIVA: 18,96 Y 18,12; BUSQUEDA DE APOYO: 13,84 Y 14,84 PLANIFICACIÓN 14,32 Y 13,52).

**Tabla 29**

Prueba t grupo control (pre-test /post-test)

	Variables	t	P
Variable 1	Pre test Postergación actividades	-,189	,852
	Post test Postergación actividades		
Variable 2	Pre test Auto-regulación de actividades	-,1,983	,059
	Post test Auto-regulación de actividades		
Variable 3	Pre Test Reevaluación positiva	,537	,596
	Post Test Reevaluación positiva		
Variables 4	Pre Test Búsqueda apoyo	-,476	,638
	Post Test Búsqueda apoyo		
Variable 5	Pre Test Planificación	,571	,573
	Post Test Planificación		

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre las variables del programa, en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación. (POSTERGACIÓN ACTIVIDADES: M=1,120 SIG=,852 AUTOREGULACIÓN ACADÉMICA: M=2,960 SIG=,059; REEVALUACIÓN POSITIVA: M=,840 SIG=,596; BUSQUEDA APOYO SOCIAL: M=1,000 SIG=,638 PLANIFICACIÓN: M=,800 SIG=,573).

**Tabla 30.**  
Descriptivos grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre Test Postergación Actividades	7,840	2,677
	Post Test Postergación Actividades	6,666	3,177
Variable 2	Pre Test Auto regulación académica	21,400	4,837
	Post Test Auto regulación académica	19,600	5,179
Variable 3	Pre Test Reevaluación positiva	17,800	4,345
	Post Test Reevaluación positiva	20,333	5,094
Variable 4	Pre Test Búsqueda Apoyo	10,333	4,418
	Post Test Búsqueda Apoyo	14,666	3,415
Variable 5	Pre Test Planificación	12,133	5,343
	Post Test Planificación	15,066	4,511

Como se observa en la tabla, el promedio de los niveles de las variables del programa en el grupo experimental, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a ser diferentes (POSTERGACIÓN ACTIVIDADES: 7,80 y 6,66; AUTO-REGULACIÓN ACADÉMICA: 21,40 y 19,60; RE-EVALUACIÓN POSITIVA: 17,80 Y 20,33; BÚSQUEDA APOYO: 10,33 Y 14,66 PLANIFICACIÓN 12,13 Y 15,06).

**Tabla 31**  
Prueba t grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		t	P
Variable 1	Pre test Postergación actividades	3,012	,009
	Post test Postergación actividades		
Variable 2	Pre test Auto-regulación de actividades	2,714	,017
	Post test Auto-regulación de actividades		
Variable 3	Pre Test Reevaluación positiva	-2,723	,016
	Post Test Reevaluación posttiiva		
Variables 4	Pre Test Búsqueda apoyo	-3,718	,002
	Post Test Búsqueda apoyo		
Variable 5	Pre Test Planificación	-3,483	,004
	Post Test Planificación		

Cómo se observa en la tabla existen diferencias significativas entre las variables del programa, en el grupo experimental, en ambos momentos de la evaluación a excepción de la variable si mismo social, aunque es muy cercana al margen de significación. (POSTERGACIÓN ACTIVIDADES: M=-1,13 SIG=,009; AUTOREGULACIÓN ACADÉMICA: M=1,80 SIG=,017; RE-EVALUACIÓN POSITIVA: M=2,53 SIG=,016; BUSQUEDA DE APOYO: M=4,33 SIG=,002; PLANIFICACIÓN: M=2,93 SIG=,004).



**Tabla 32**  
Descriptivos hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	Asignación	N	Media	Desviación estándar
Pre Test	Grupo control	30	7,80	2,455
Postergación actividades	Grupo experimental	30	7,80	2,678
Post Test	Grupo control	25	7,96	2,606
Postergación actividades	Grupo experimental	30	6,67	3,177
Pre Test	Grupo control	30	21,07	5,051
Dif Auto-regulación académica	Grupo experimental	30	21,40	4,,837
Post Test	grupo control	25	23,88	5,175
Dif Auto-regulación académica	grupo experimental	30	19,60	5,180
Pre Test	grupo control	30	17,97	6,217
Reevaluación positiva	grupo experimental	30	17,80	4,346
Post Test	grupo control	25	17,12	5,615
Reevaluación positiva	grupo experimental	30	20,33	5,094
Pre Test	Grupo control	30	10,50	5,594
Búsqueda de apoyo	Grupo experimental	30	10,33	4,419
Post Test	Grupo control	25	11,88	8,969
Búsqueda de apoyo	Grupo experimental	30	14,67	3,416
Pre Test	Grupo control	30	12,47	5,770
Planificación	Grupo experimental	30	12,13	5,343
Post Test	Grupo contro	25	11,52	4,350
Planificación	Grupo experimental	30	15,07	4,511

Como se observa en la tabla, no hay diferencia entre los promedios de los indicadores de logro académico en el pre-test con respecto al grupo control y experimental (POSTERGACIÓN ACTIVIDADES: 7,80 y 7,80 respectivamente; AUTOREGULACIÓN-ACADÉMICA: 21,07 Y 21,40; RE-EVALUACIÓN POSITIVA: 17,97 y 17,80; BUSQUEDA DE APOYO: 10,50 Y 10,33; PLANIFICACIÓN: 12,47; 12,13 ), y hay diferencias entre los promedio de los indicadores de logro académico en el post-test con respecto al grupo control y experimental (POSTERGACIÓN ACTIVIDADES: 7,96 y 6,67 respectivamente; AUTOREGULACIÓN-ACADÉMICA: 23,88 Y 19,60; RE-EVALUACIÓN POSITIVA: 17,12 y 20,33; BUSQUEDA DE APOYO: 11,88 Y 14,67; PLANIFICACIÓN: 11,52; 15,07).

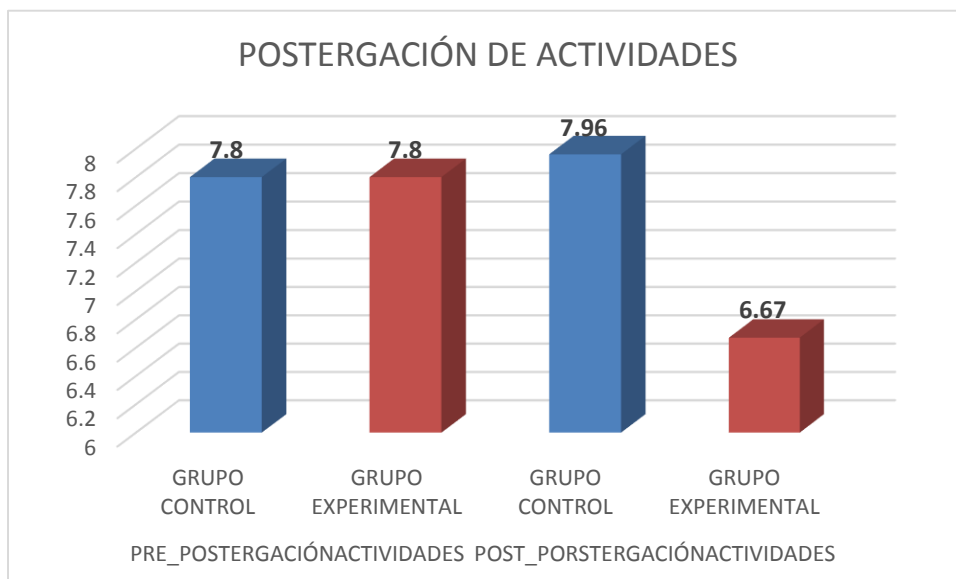
**Tabla 33**  
Prueba t grupo hipótesis (pre-test /post-test)

Variables	T	p	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
Pre test				
Postergación actividades	,000	1,000	-1,613	1,613

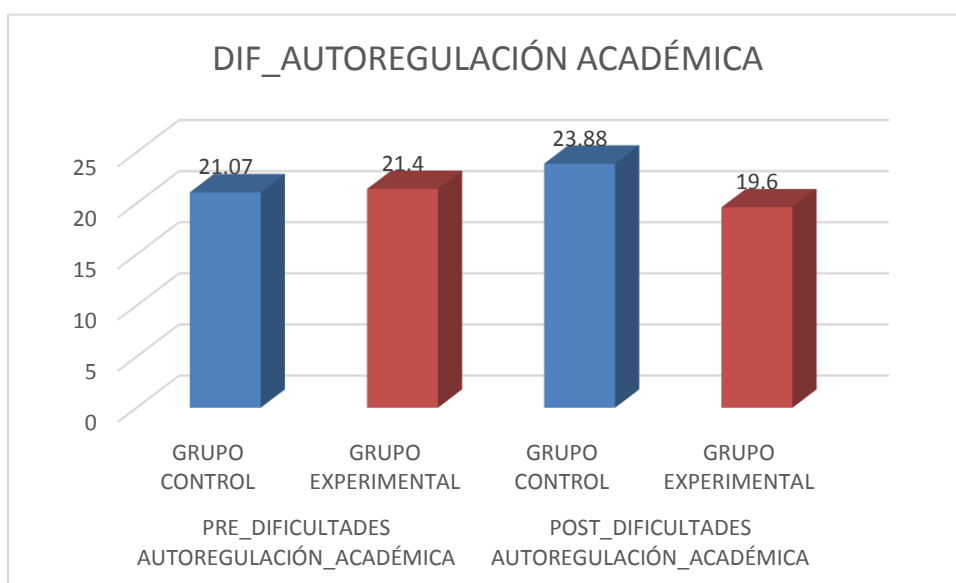
Post test				
Postergación actividades	-1,331	,195	-,708	3,294
Pre test				
Dif. Regulación académica	-,215	,831	-3,508	2,841
Post Test				
Dif. Regulación académica	-2,531	,017	,824	7,736
Pre test				
Reevaluación positiva	,104	,917	-3,064	3,398
Post Test				
Reevaluación positiva	-1,858	,072	-6,736	,310
Pre test				
Búsqueda de apoyo	,109	,914	-2,943	3,276
Post Test				
Búsqueda de apoyo	-1,394	,172	-6,850	1,277
Pre Test				
Planificación	,192	,849	-3,211	3,878
Pre Test				
Planificación	-2.439	,021	-6,521	-.572

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre los indicadores de logro académico, entre el grupo experimental y control, en el momento del pre-test (POSTERGACIÓN ACTIVIDADES:  $t=$  ,000 Sig.= 1,000 AUTO-REGULACIÓN ACADÉMICA:  $t=$ ,212 Sig.=833 REEVALUACIÓN POSITIVA:  $t=$ ,093 Sig.=917 BÚSQUEDA DE APOYO:  $t=$ ,245 Sig.=914 PLANIFICACIÓN :  $t=$ ,192 Sig.=849); en tanto que sí existen diferencias significativas entre dos indicadores de logro académico, entre el grupo experimental y control, en el momento del post-test. (AUTO-REGULACIÓN ACADÉMICA:  $t=$  2,531 Sig.=017 PLANIFICACIÓN:  $t=$ 2,439 Sig.=021) y no se registran diferencias significativas en tres indicadores (POSTERGACIÓN ACTIVIDADES:  $t=$  -1,39 Sig.= ,195; REEVALUACIÓN POSITIVA:  $t=$ 1,858 Sig.=,072; BÚSQUEDA DE APOYO:  $t=$ 1,139 Sig.=172).

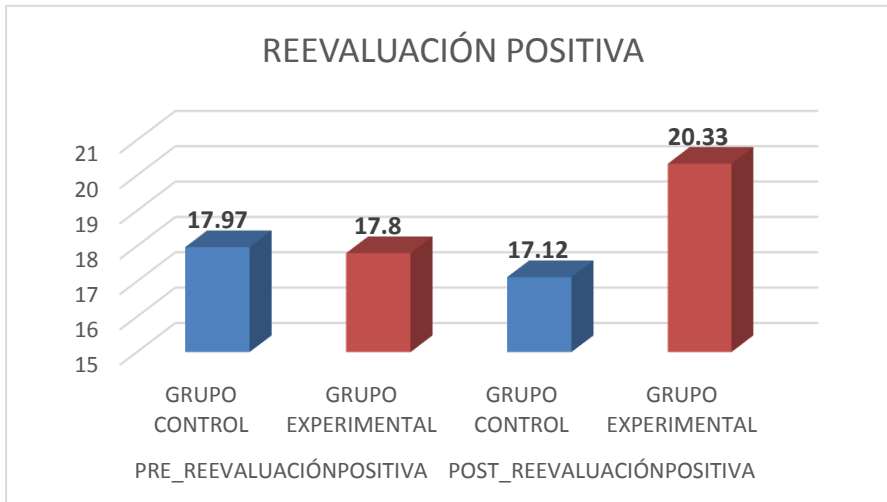
Adicionalmente se realizó la prueba no paramétrica U-Mann Whitney, que permite rechazar la hipótesis nula (igualdad de medias) en el caso de la variable auto-regulación académica (,009) y planificación (,039).



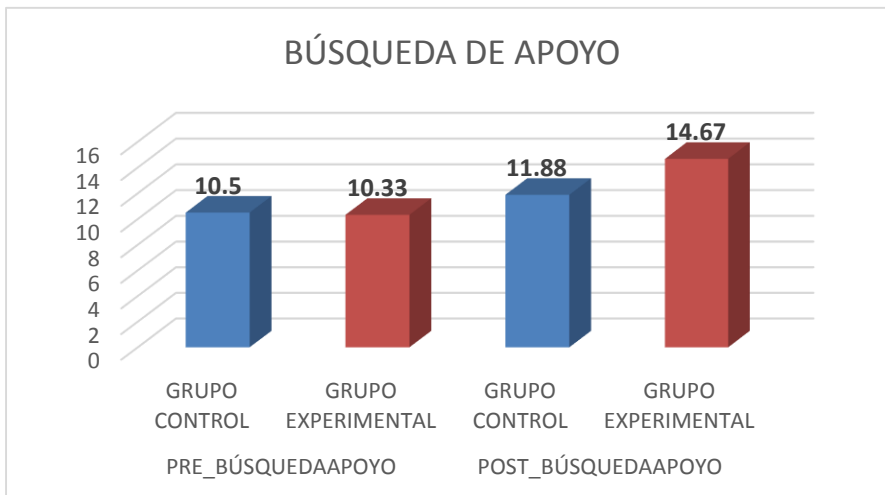
**Figura 14. Gráfico de barras-postergación de actividades.** Cómo se observa en la barra lila se evidencia una reducción de los niveles de postergación de actividades en el grupo experimental.



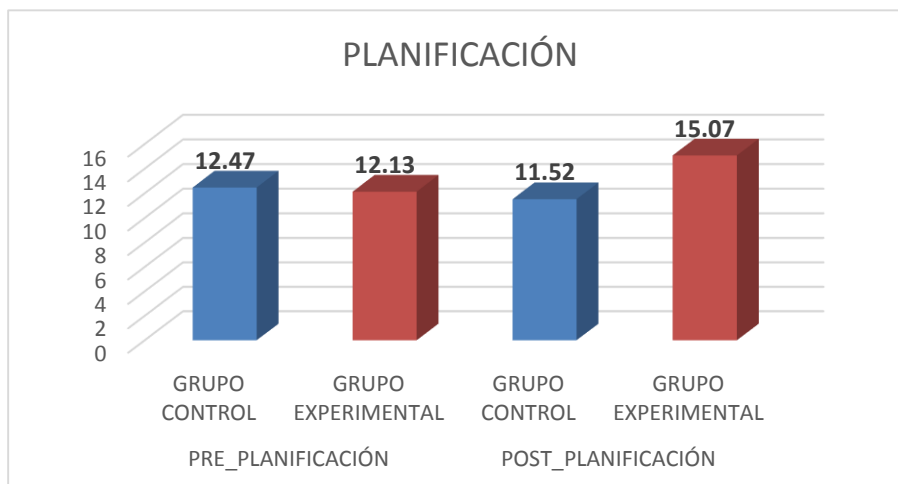
**Figura 15. Gráfico de barras- dif\_autoregulación. Académica** Cómo se observa en la barra lila se evidencia una reducción de los niveles de dificultades para la auto-regulación académica en el grupo experimental.



**Gráfico 16. Gráfico de barras- reevaluación positiva** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de reevaluación positiva en el grupo experimental.



**Gráfico 17. Gráfico de barras- búsqueda de apoyo** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de búsqueda de apoyo en el grupo experimental.



**Gráfico 18. Gráfico de barras- reevaluación positiva** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de planificación en el grupo experimental.

## 4.5 Presentación y análisis de resultados: Comportamiento social predictivo

**Tabla 34**  
Descriptivos grupo control (pre-test /post-test)

	Variables	Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre Test Bienestar	109,480	8,926
	Post Test Bienestar	114,120	18,822
Variable 2	Pre Test Auto aceptación	17,280	3,062
	Post Test Auto aceptación	17,760	3,192
Variable 3	Pre Test Relaciones positivas	17,240	3,620
	Post Test Relaciones positivas	21,680	14,404
Variable 4	Pre Test Autonomía	24,920	3,673
	Post Test Autonomía	24,360	3,795
Variable 5	Pre Test Dominio del entorno	20,880	3,632
	Post Test Dominio del entorno	20,480	4,574
Variable 6	Pre Test Crecimiento personal	4,920	1,222
	Post Test Crecimiento personal	5,080	1,187
Variable 7	Pre Test Propósito vida	24,240	3,431
	Post Test Propósito vida	24,760	3,929

Como se observa en la tabla, el promedio de los indicadores de logro académico en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a ser similares (BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL: 109,48 y 114,12; AUTO-ACEPTACIÓN: 17,28 y 17,76; RELACIONES POSITIVAS: 17,24 Y 21,68; AUTONOMÍA: 24,92 Y 24,36; DOMINIO DEL ENTORNO 20,88 Y 20,48; CRECIMIENTO PERSONAL 4,92 Y 5,08; PROPÓSITO DE VIDA 24,24 Y 24,76).

**Tabla 35**  
Prueba t grupo control (pre-test /post-test)

	Variables	T	P
Variable 1	Pre test Bienestar Psicológico	-1,019	,318
	Post test Bienestar Psicológico		
Variable 2	Pre test Auto-aceptación	-,559	,581
	Post test Auto-regulación de actividades		
Variable 3	Pre Test Reevaluación positivas	-1,383	,180
	Post Test Reevaluación postiiivas		
Variables 4	Pre Test Autonomía	,474	,640
	Post Test Autonomía		
Variable 5	Pre Test Dominio de entorno	,354	,727
	Post Test Dominio de entorno		
Variable 6	Pre Test Crecimiento personal	-,527	,603
	Post Test Crecimiento personal		

Variable 7	Pre Test Propósito vida		
	Post Test Propósito vida	-,576	,570

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre los indicadores de bienestar psicológico subjetivo en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación. (BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL: M=4,640 SIG=,318 AUTO-ACEPTACIÓN: M=,480 SIG=,518 RELACIONES POSITIVAS: M=4,440 SIG=,180; AUTONOMÍA: M=,560 SIG=,640 DOMINIO ENTORNO: M=,400 SIG=,727; CRECIMIENTO PERSONAL: M=,160 SIG=,603 PROPÓSITO VIDA M=,520 SIG=,570).

**Tabla 36**  
Descriptivos grupo experimental (pre-test /post-test)

	Variables	Media	Desviación estándar
Variable 1	Pre Test Bienestar	99,200	11,403
	Post Test Bienestar	109,133	8,626
Variable 2	Pre Test Auto aceptación	15,866	2,642
	Post Test Auto aceptación	16,466	2,133
Variable 3	Pre Test Relaciones positivas	15,133	3,522
	Post Test Relaciones positivas	16,133	2,669
Variable 4	Pre Test Autonomía	25,200	4,109
	Post Test Autonomía	26,266	3,348
Variable 5	Pre Test Dominio del entorno	19,066	4,165
	Post Test Dominio del entorno	20,666	3,309
Variable 6	Pre Test Crecimiento personal	4,466	1,187
	Post Test Crecimiento personal	5,000	,845
Variable 7	Pre Test Propósito vida	21,866	3,356
	Post Test Propósito vida	24,600	2,772

Como se observa en la tabla, el promedio de los indicadores de logro académico en el grupo control, en ambos momentos de la evaluación pre-test y post-test, tienden a similares en algunas variables y ser diferentes en otras (BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL: 99,20 y 109,13; AUTO-ACEPTACIÓN: 15,86 y 16,46; RELACIONES POSITIVAS: 15,13 Y 16,13; AUTONOMÍA: 25,20 Y 26,26; DOMINIO DEL ENTORNO 19,06 Y 20,06; CRECIMIENTO PERSONAL 4,46 Y 5,00; PROPÓSITO DE VIDA 21,86 Y 24,60).

**Tabla 37**

Prueba t grupo experimental (pre-test /post-test)

Variables		T	P
Variable 1	Pre test Bienestar Psicológico	-5,824	,000
	Post test Bienestar Psicológico		
Variable 2	Pre test Auto-aceptación	-,741	,471
	Post test Auto-regulación de actividades		
Variable 3	Pre Test Reevaluación positivas	-1,160	,265
	Post Test Reevaluación postivas		
Variables 4	Pre Test Autonomía	-1,639	,123
	Post Test Autonomía		
Variable 5	Pre Test Dominio de entorno	-2,300	,037
	Post Test Dominio de entorno		
Variable 6	Pre Test Crecimiento personal	-2,086	,056
	Post Test Crecimiento personal		
Variable 7	Pre Test Propósito vida	-3,632	,003
	Post Test Propósito vida		

Cómo se observa en la tabla, existen diferencias significativas entre algunos de los indicadores de bienestar psicológico, en el grupo experimental, en ambos momentos de la evaluación (BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL: M=9,93 SIG=,000 AUTO-ACEPTACIÓN: M=,600 SIG=,471 RELACIONES POSITIVAS: M=1,00 SIG=,265; AUTONOMÍA: M=1,06 SIG=,123 DOMINIO ENTORNO: M=1,600 SIG=,037; CRECIMIENTO PERSONAL: M=,533 SIG=,056 PROPÓSITO VIDA M=2,73 SIG=,003).

**Tabla 38**

Descriptivos hipótesis (pre-test /post-test)

Variables		Asignación	N	Media	Desviación estándar
Pre Test		Grupo control	30	99,38	9,317
Bienestar psicológico		Grupo experimental	30	99,20	11,403
Post Test		Grupo control	25	100,00	26,415
Bienestar psicológico		Grupo experimental	30	109,13	8,626
Pre Test		Grupo control	30	13,90	3,898
Auto aceptación		Grupo experimental	30	15,87	2,642
Post Test		grupo control	25	14,76	3,192
Auto aceptación		grupo experimental	30	16,47	2,134
Pre Test		grupo control	30	17,28	3,494
Relaciones positivas		grupo experimental	30	15,13	3,523
Post Test		grupo control	25	21,68	14,404
Relaciones positivas		grupo experimental	30	16,13	2,669

Pre Test	Grupo control	30	25,17	3,586
Autonomía	Grupo experimental	30	25,20	4,109
Post Test	Grupo control	25	24,36	3,796
Autonomía	Grupo experimental	30	26,27	3,348
Pre Test	Grupo control	30	20,93	3,654
Dominio del entorno	Grupo experimental	30	19,07	4,166
Post Test	Grupo control	25	20,48	4,575
Dominio del entorno	Grupo experimental	30	20,67	3,309
Pre Test	Grupo control	30	4,97	1,180
Crecimiento personal	Grupo experimental	30	4,47	1,187
Post Test	Grupo control	25	5,08	1,187
Crecimiento personal	Grupo experimental	30	5,00	,845
Pre Test	Grupo control	30	20,90	5,208
Propósito de vida	Grupo experimental	30	21,87	3,357
Post Test	Grupo control	25	21,76	3,929
Propósito de vida	Grupo experimental	30	24,60	2,772

Como se observa en la tabla, no hay diferencia entre los promedios de los indicadores de logro académico en el pre-test con respecto al grupo control y experimental. (BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL: 99,38 y 99,20 AUTO-ACEPTACIÓN: 13,90 y 15,87 RELACIONES POSITIVAS: 17,28 y 15,13 AUTONOMÍA:25,17 y 25,20 DOMINIO ENTORNO: 20,93 y 19,07 CRECIMIENTO PERSONAL:4,97 y 4,47; PROPÓSITO VIDA: 20,90 y 21,87) y hay diferencias entre los promedio de los indicadores de logro académico en el post-test con respecto al grupo control y experimental (BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL: 100,00 y 109,13 AUTO-ACEPTACIÓN: 14,76 y 16,47 RELACIONES POSITIVAS: 21,68 y 16,13 AUTONOMÍA:24,36 y 26,27 DOMINIO ENTORNO: 20,48 y 20,67 CRECIMIENTO PERSONAL:5,08 y 5,00; PROPÓSITO VIDA: 21,76 y 24,60.

**Tabla 39**  
Prueba t grupo hipótesis (pre-test /post-test)

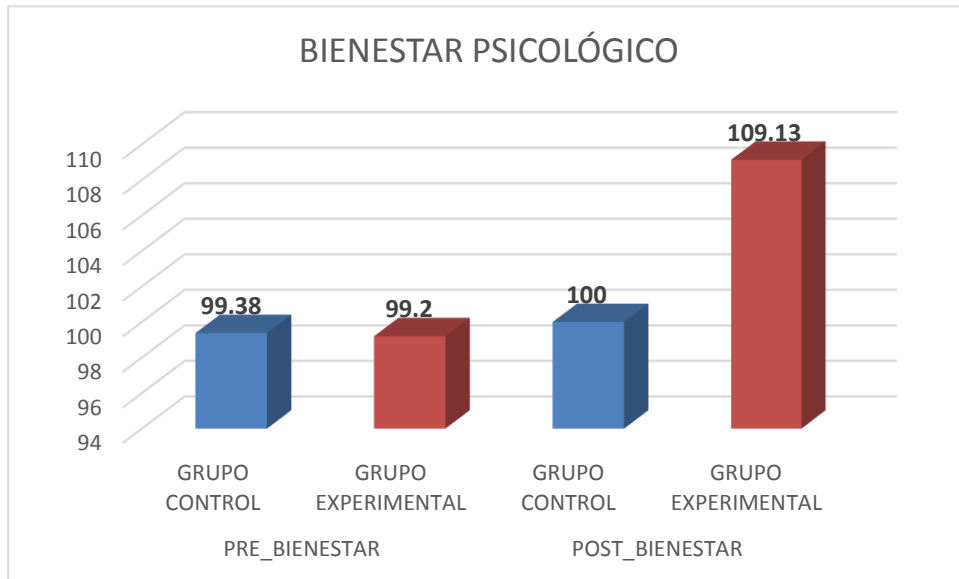
Variables	T	p	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
			Inferior	Superior
Pre test				
Bienestar psicológico	,053	,959	-6,870	7,229
Post test				
Bienestar psicológico	-1,593	,121	-20,818	2,551
Pre test				
Auto aceptación	-1,995	,028	-3,961	,028
Post Test				
Auto aceptación	-2,024	,050	-3,415	,001
Pre test				
Relaciones positivas	1,918	,065	-,145	4,430



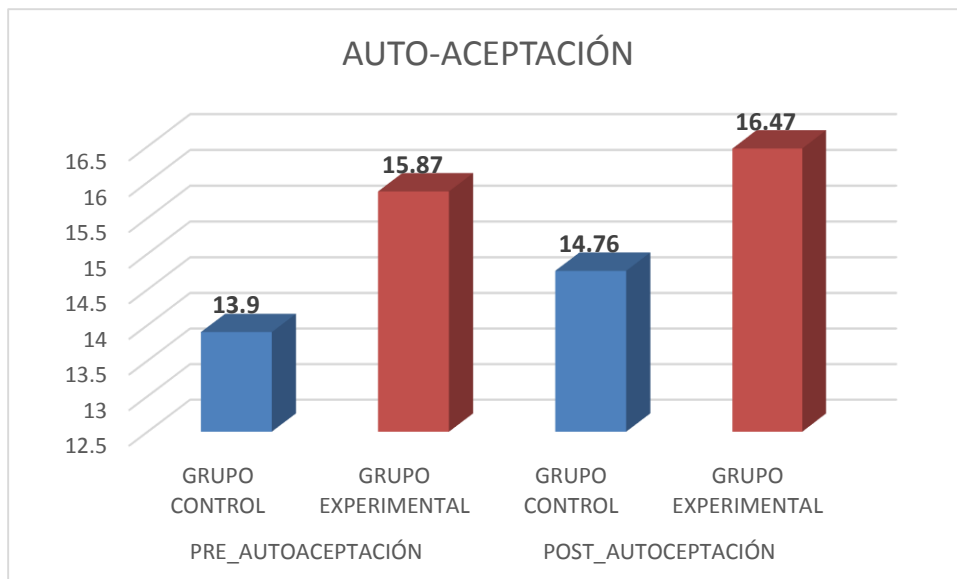
Post Test				
Relaciones positivas	1,873	,072	-,535	11,628
Pre test				
Autonomía	-,022	,983	-2,606	2,551
Post Test				
Autonomía	-1,657	,107	-4,248	,435
Pre Test				
Dominio del entorno	1,466	,155	-,753	4,482
Post Test				
Dominio del entorno	-,149	,882	-2,724	2.351
Pre Test				
Crecimiento Personal	1,324	,196	-,273	1,270
Post Test				
Crecimiento Persona	,248	,805	-,574	,734
Pre Test				
Propósito de vida	,751	,457	-3,567	1,634
Post Test				
Propósito de vida	-2,672	,011	-4,994	-,686

Cómo se observa en la tabla no existen diferencias significativas entre los indicadores de bienestar psicológico general, (BIENESTAR PSICOLÓGICO:  $t = ,053$  Sig. = ,959) entre el grupo experimental y control, en el momento del pre-test, aunque si encontramos estas diferencias en algunos sub-indicadores de bienestar psicológico general (AUTO-ACEPTACIÓN:  $t = 1,99$  Sig. = ,053 AUTONOMÍA:  $t = ,022$  Sig. = ,983) en tanto no se encuentran en otros sub-indicadores (RELACIONES POSITIVAS:  $t = -1,918$  Sig. = ,065; DOMINIO DEL ENTORNO:  $t = -1,46$  Sig. = ,155 CRECIMIENTO PERSONAL:  $t = -1,32$  Sig. = ,196 PROPÓSITO DE VIDA:  $t = -,751$  Sig. = ,547); de la misma manera, no existen diferencias significativas entre los indicadores de bienestar psicológico general, entre el grupo experimental y control, en el momento del post-test. (BIENESTAR PSICOLÓGICO:  $t = 1,159$  Sig. = ,121) aunque si encontramos estas diferencias en algunos sub-indicadores de bienestar psicológico general (AUTO-ACEPTACIÓN:  $t = 2,02$  Sig. = ,050 PROPÓSITO DE VIDA:  $t = -2,67$  Sig. = ,011) En tanto no se encuentran en otros sub-indicadores (RELACIONES POSITIVAS:  $t = -1,87$  Sig. = ,072 AUTONOMÍA:  $t = 1,65$  Sig. = ,107 DOMINIO DEL ENTORNO:  $t = -,149$  Sig. = ,882 CRECIMIENTO PERSONAL:  $t = -,248$  Sig. = ,805).

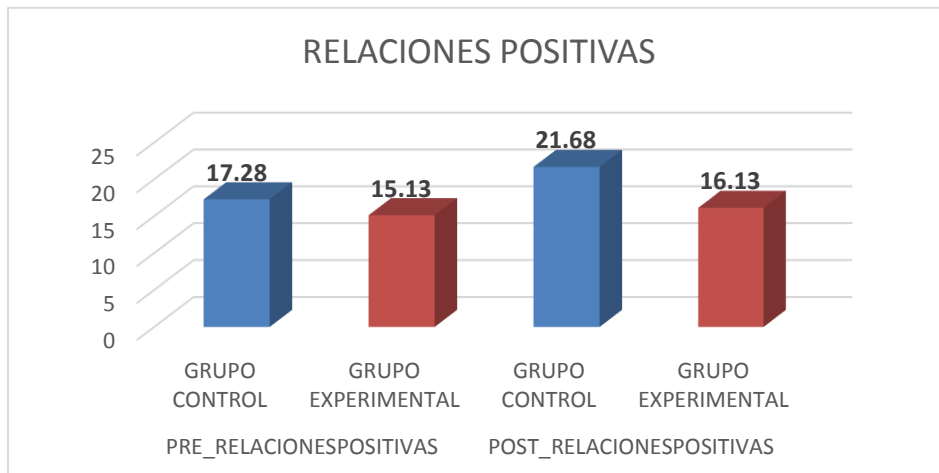
Adicionalmente es realizó la prueba no paramétrica U-Mann Whitney, que permite rechazar la hipótesis nula (igualdad de medias) en el caso de la variable propósito de vida ( $,001$ ).



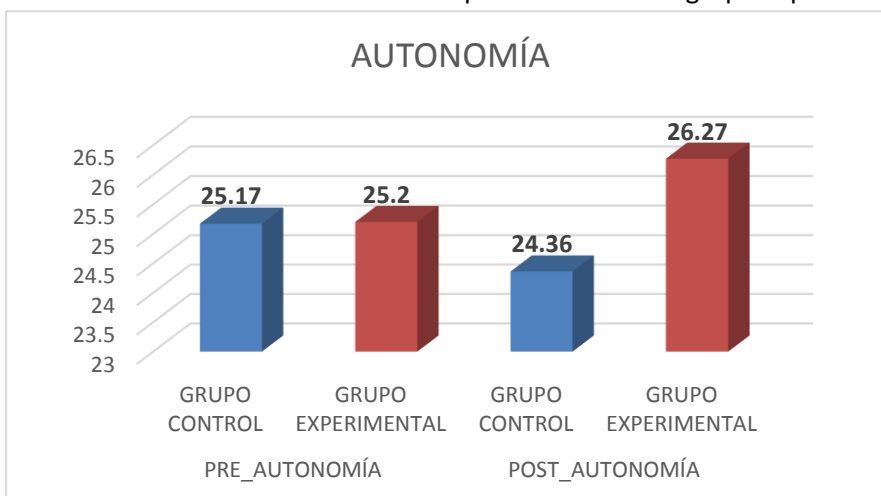
**Figura 19. Gráfico de barras bienestar psicológico.** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de bienestar psicológico en el grupo experimental.



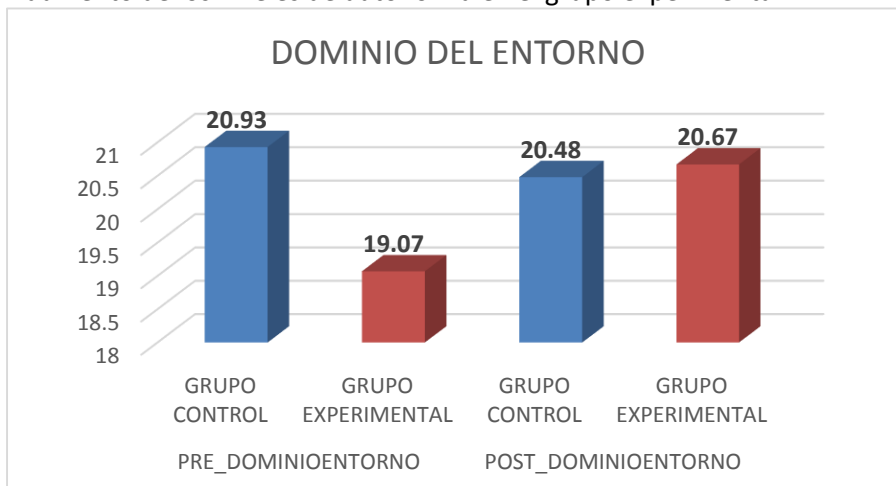
**Figura 20. Gráfico de barras auto-aceptación** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de auto-aceptación en el grupo experimental.



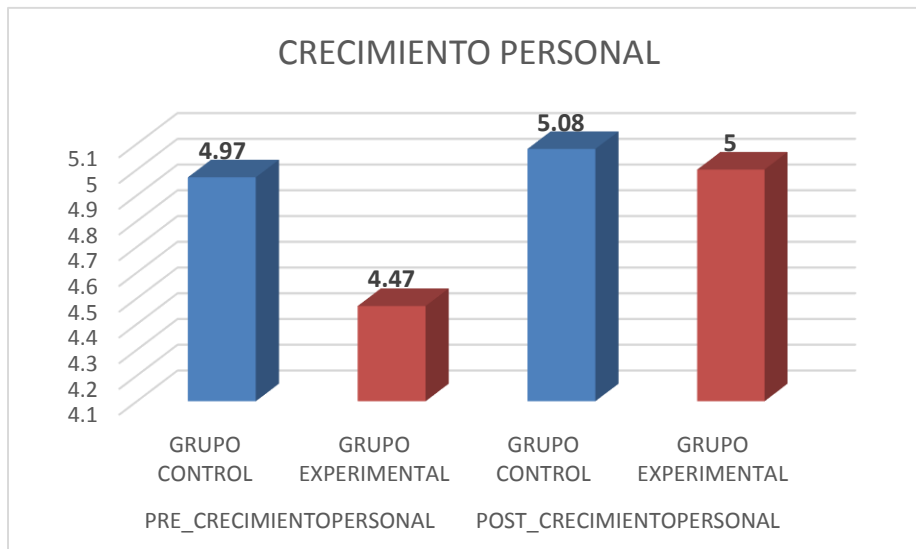
**Figura 21 .Gráfico de Barras Relaciones Positivas.** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de planificación en el grupo experimental.



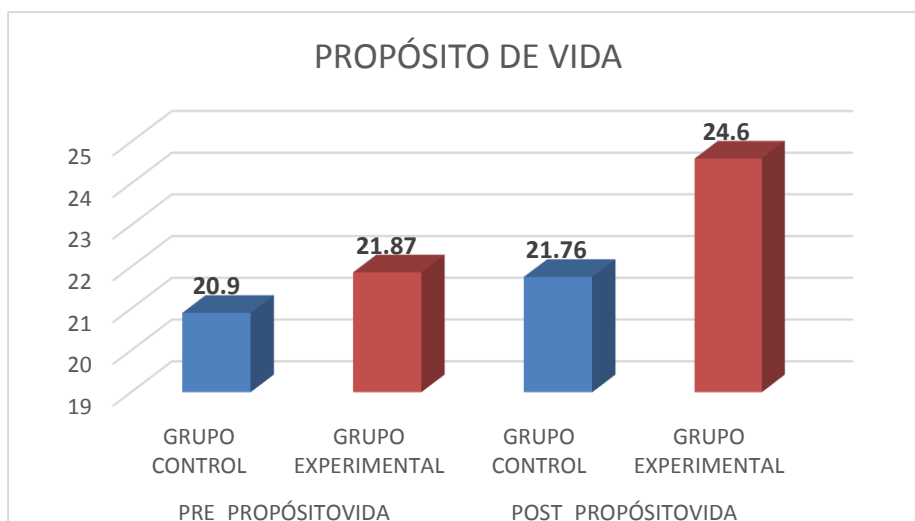
**Figura 22. Gráfico de barras autonomía.** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de autonomía en el grupo experimental.



**Figura 23. Gráfico de barras dominio del entorno** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de dominio del entorno en el grupo experimental.



**Figura 24. Gráfico de barras crecimiento personal** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de crecimiento personal en el grupo experimental.

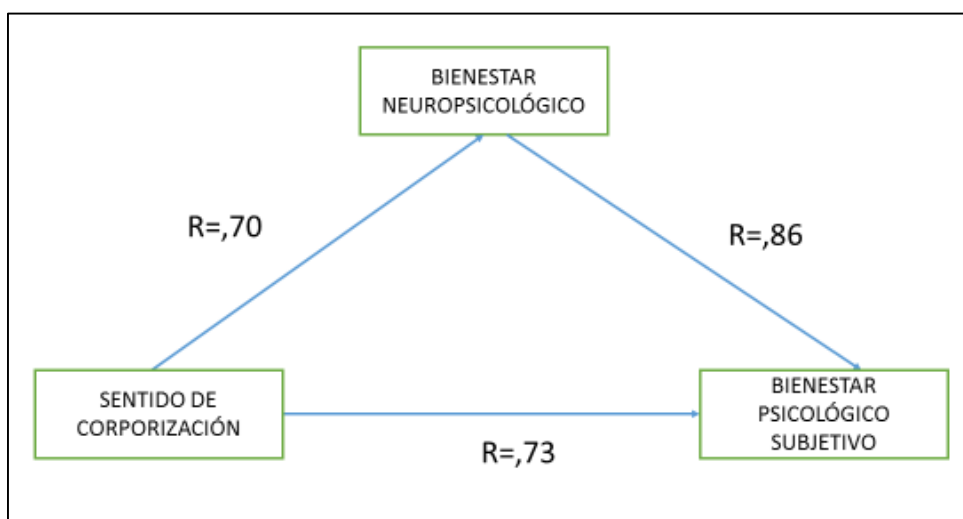


**Figura 25. Gráfico de barras propósito de vida** Cómo se observa en la barra lila se evidencia un aumento de los niveles de propósito de vida en el grupo experimental.

#### 4.6 Contraste del Modelo

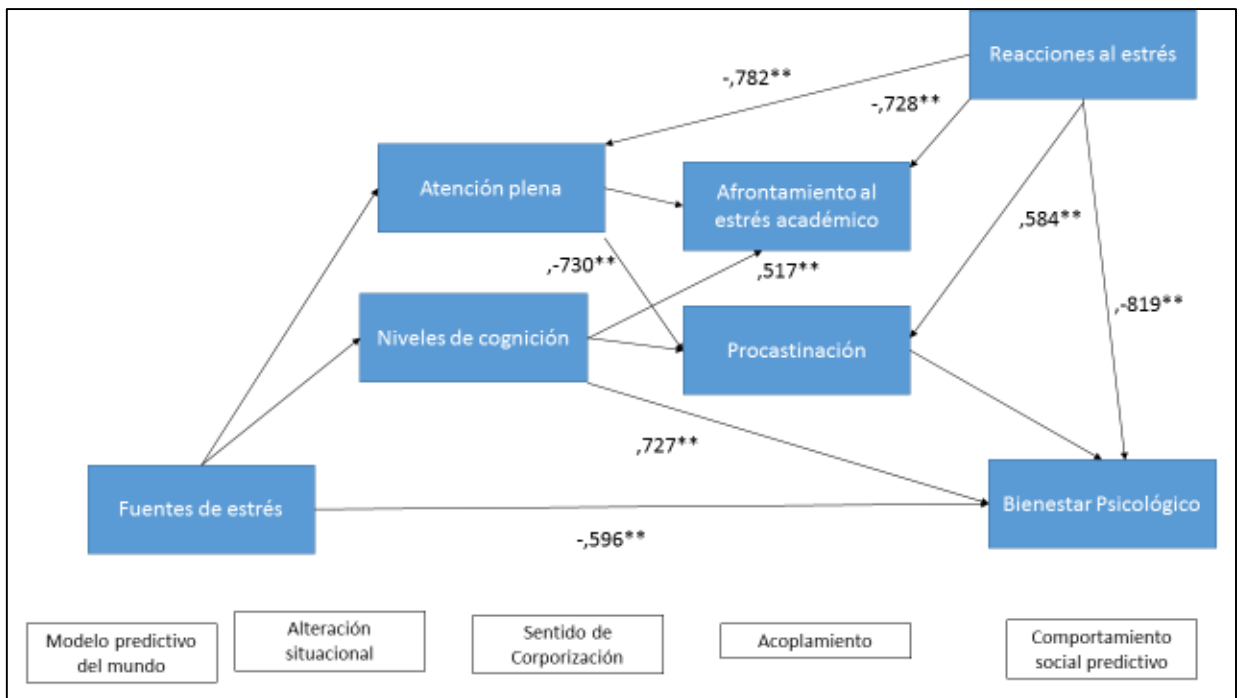
Se llevó a cabo un modelo de mediación usando los datos del grupo experimental, el cual buscó el rol mediador que juega el bienestar neuropsicológico (específicamente las reacciones físicas) en el efecto que tiene el sentido de Corporización en el bienestar psicológico subjetivo, las implicancias de este modelo se desarrollan en la sección discusión. A continuación se resaltan algunos puntos que se pueden observar en el

reporte completo brindado por la aplicación Process de SPSS, el cual se encuentra en la sección ANEXOS.



**Gráfico 26 modelo de mediación.** Cómo se observa en la imagen existen correlaciones altamente significativas entre estas tres variables: Path Sentido de Corporización-bienestar neuropsicológico ( $R=,6968$   $R^2 =.485$ ) Path Bienestar neuropsicológico-Bienestar psicológico subjetivo ( $R=,8674$   $R^2 =.752$ ) Path Sentido de Corporización-Bienestar psicológico subjetivo ( $R=,7267$   $R^2 =.528$ ) Se comprueban que los indicadores de ajuste del modelo son estadísticamente significativos: Efecto Sentido de Corporización en el Bienestar psicológico subjetivo: LLCI=,0911 ULCI=.3294 Efecto indirecto del Sentido de Corporización en el Bienestar psicológico subjetivo a través del bienestar neuro-psicológico LLCI=.2171 ULCI=.4697).

Adicionalmente, se realizaron correlaciones entre las diversas escalas del grupo post-experimental para ubicar las relaciones significativas entre las variables. Estos resultados se muestran en el gráfico 23, las cuales brindan relaciones para explorar en futuros estudios. Las tablas de correlaciones se encuentran en la sección ANEXOS.



**Gráfico 27 modelo revisado- correlaciones significativas** Cómo se observa en el gráfico, se han registrado algunas correlaciones significativas, se enfatiza que esto no es un modelo de ecuación estructural sino una exploración superficial de relaciones.

La exploración muestra un cambio al modelo inicial donde el moderador no se aplica directamente a la alteración situaciones sino a las otras tres variables. También se observa que las relaciones principales del modelo no han ubicado correlaciones significativas. Sin embargo esto es una exploración inicial que requiere muchas más exploraciones estadísticas y con muestras mucho más amplias.

#### 4.7 Discusión

##### *Sobre la consistencia del modelo teórico*

La presente investigación, como se ha expuesto en el marco teórico propone un modelo de cognición corporizada para el aula que, a nivel teórico, encaja con cierta lógica pero a nivel práctico evidencia falencias para su exploración y ajuste futuro. El modelo predictivo del mundo, en la presente investigación en la variable bienestar neuropsicológico, tiene relación con todas las variables a excepción de la alteración situacional, lo cual fue un resultado inesperado pues se esperaba que las fuentes de estrés tengan una relación con las reacciones al estrés y nerviosismo considerando una asociación significativa entre ambas variables en un programa previo ( $R^2=0,30$ ) (Magro, 2017), considerar que el bienestar neuropsicológico

(reacciones al estrés y nerviosismo) tiene relación con todas las variables enfatizaría su importancia como variable central de un programa de cognición corporizada para el aula universitaria. Por otro lado, la alteración situacional (las fuentes de estrés) es una dimensión que, contrario a lo esperado no tiene relación con las variables de mediación más sí, inversamente proporcional, con la variable dependiente que es el comportamiento social predictivo (bienestar psicológico). Ambos resultados nos permiten, por un lado, mantener la propuesta de este modelo de cognición corporizada pero observar su susceptibilidad a cambios para mejorar, a través del método de ecuaciones estructurales, su significancia y estabilidad estadística.

*El programa predice el logro académico más no el bienestar*

La discusión anterior nos permite, ahora, analizar las hipótesis cuasi-experimentales que nos hemos planteado, discusión que seguirá la lógica del modelo previamente comentado.

En la dimensión de modelo predictivo del mundo, en la forma de bienestar neuropsicológico, se encontró evidencia estadísticamente significativa para establecer la efectividad del programa con respecto a la variable reacciones físicas (Sig.=,009) psicológicas (Sig.=,001) antes el estrés y la variable nerviosismo (Sig.=,000). Esto es coherente y replica resultados de investigaciones en las que se utilizan abordajes de Corporización como el mindfulness para lograr efectos en la experiencia emergente del estrés. (Kabat-Zinn J., 1992; Jacobs, 2011) Los resultados nos permiten establecer en un primer momento que el programa de cognición corporizada tiene un efecto estadísticamente significativo en la experiencia somática del estrés, lo cual es coherente a la teoría que sustenta el programa (denominado psicoterapia situacional) el cual comienza precisamente en la consciencia somática como un darse cuenta del modelo predictivo del mundo a través de esta experiencia.

En la dimensión alteración situacional, en la forma de fuentes de estrés, no se encontró evidencia significativa (.622) para establecer la efectividad del programa con respecto a esta variable. Esto era esperable debido a que, si bien se ha establecido la relación entre emoción y percepción, a través de la información afectiva (como modelo predictivo del mundo) (Zadra & Clore, 2011) esperar a que la alteración situacional cambiará, con las limitaciones de ejecución del programa, hubiera sido esperar el fenómeno de circularidad que es, al momento, uno de los retos metodológicos más grandes de la cognición corporizada.

En la dimensión sentido de Corporización, se encontró evidencia significativa para establecer la efectividad del programa con respecto a esta variable y la atención plena como variable relacionada. Estos resultados eran de esperarse pues son las variables del programa y eje de la lógica de cognición corporizada como potenciador del fenómeno de Corporización (organismo-acoplamiento, comportamiento emergente) a través precisamente de la experiencia corporizada como modelo predictivo del mundo.

En la dimensión acoplamiento, en la forma de logro académico, se encontró evidencia significativa para establecer la efectividad del programa con respecto a las variables auto-regulación académica y planeación, esto es coherente a programas de cognición corporizada que han mostrado efecto en variables académicas, como el citado en antecedentes (McClelland, Pitt, & Stein, 2014). La presente investigación no solo encuentra un efecto en una variable similar sino que propone insertar estos cambios en una lógica que responde a la relación con otras variables dentro de un modelo predictivo del mundo (Reacciones de estrés emergente). Cabe señalar además que, de manera particular, la segunda variable de acoplamiento que registra un cambio significativo desde el programa, es la planeación, la cual es uno de los pilares del programa propuesto, ya que conforma la primera parte de toda sesión de psicoterapia situacional. Este resultado es alentador para corroborar que los pasos seguidos desde la propuesta de (Wilson & Golonka, 2013) no han sido solo teóricos sino también se demuestran en la práctica.

Finalmente, en la dimensión comportamiento social predictivo, en la forma Bienestar psicológico, se registra evidencia significativa para establecer la efectividad del programa en solo una dimensión de esta variable, la cual fue propósito de vida. Esto corrobora la posibilidad de que un programa de cognición corporizada tenga efecto no solo en variables ejecutivas sino subjetivas, o relacionadas a la sensación de felicidad o aceptación, por ejemplo (Kuo, Hsu, Fang, & Chen, 2013). El programa al enfatizar la situación de trabajo en equipo y manejo de conflicto y tensiones, inevitablemente enfatizó el propósito de vida, además que, como ya se mencionó en el marco teórico, la psicoterapia situacional es un estudio básicamente de la fe y la esperanza, por lo que es de manera alentadora la estadística muestra que esto no solamente se cumple en la teoría sino en la práctica. Sin embargo, es pertinente analizar que, la forma en la que se ha dado este cambio no ha sido controlada sino espontánea por lo que es un resultado a tomar con observaciones. Sobre todo si se considera los resultados del programa en las demás dimensiones del bienestar psicológico, las cuales son ambivalentes. El bienestar psicológico como lo



demuestran diversas investigaciones (Ryff & Burton, 1996) es un constructo compuesto por diversas dimensiones que, se fundamenta en la adquisición de valores que posibilitan la autorrealización. Esto desde, el modelo propuesto en la presente investigación, sería el resultado de la capacidad enactiva del sujeto pues, desde un punto de vista meramente, cognitivista es relativamente fácil conseguir su incremento al buscar un pensamiento motivacional y optimista, pero este cambio no sería duradero; en tanto que, al depender enteramente de su capacidad enactiva, de la acción interactuante corporal, de la fé de generar una predicción inusual, el sujeto puede no percibir resultados inmediatos en la percepción de sí mismo en el mundo porque estos no dependen de un pensar positivo sino realmente de una sensación de capacidad, participación y trascendencia de sí mismo en la forma de acoplamientos. La cual tiene el efecto de diversas variables, razón por la que no su incremento no es fácil de monitorizar y controlar, más aún si se consideran las limitaciones procedimentales que tuvo el presente programa, las cuales buscarán mejorarse en futuras versiones del mismo.

Para desarrollar un programa que, controladamente, modifique el bienestar psicológico se requiere explorar una ecuación estructural que incluya múltiples variables mediadoras que incluye la percepción de diversos agentes, desde la perspectiva del alumno, para luego implementar dicho programa. Lo que sí podemos determinar gracias a la presente investigación es que, un programa de cognición corporizada, aún con las limitaciones del presente estudio, puede tener un impacto en el logro académico de los alumnos, aunque para esto se requieren salvar las limitaciones para lograr un mejor control de estos procesos de transformación.

#### *Hacia una metodología de la cognición corporizada en el aula.*

Considerando que la presente investigación ha sido ambiciosa en el sentido de no solo probar los efectos de un programa de cognición corporizada, sino de hacerlo siguiendo una lógica que permita ampliar la comprensión de este fenómeno, (para lo que se construyó un modelo de evaluación, análisis e interpretación de resultados llamado “psicoterapia situacional”) Los resultados son alentadores pues permiten un primer paso para abordar en el uso de este modelo en posteriores intervenciones y , sobre todo, investigaciones estadísticas de largo alcance y muestra. Determinar un modelo funcional de la cognición corporizada permitirá una metodología más estable que permita la replicación de resultado, la presente tesis ha ido en esa dirección y espera ser un aporte significativo a este objetivo.

## CONCLUSIONES

La presente tesis buscó probar la efectividad de un programa de planeación y enacción, a través de la cognición corporizada, principalmente en el logro académico y el bienestar psicológico en una muestra de alumnos del instituto Continental. Para este fin se construyó un modelo lógico de la cognición corporizada desde las bases teóricas de esta disciplina de investigación, a este modelo se ha denominado "Psicoterapia situacional" desde el cual se ha propuesto un programa donde se evaluó, a través de un diseño cuasi-experimental, las diversas dimensiones que compondrían esta lógica propuesta.

Los resultados muestran el efecto del programa al menos en una variable de las dimensiones propuestas, a excepción de una dimensión llamada alteración situacional, compuesta en el modelo para el aula de educación superior, como la percepción de fuentes de estrés. Esto nos lleva a mantener, con observaciones, la propuesta del análisis y entrenamiento de la cognición corporizada desde la experiencia como un modelo predictivo del mundo, el cual puede ser intervenido desde cuatro objetivos para permitir que el organismo pueda llevar su atención al movimiento (acoplamiento) para permitir la emergencia de un comportamiento que funcione como una apuesta o predicción voluntaria, el cual, en un fenómeno de circularidad, pueda generar el cambio a otro modelo predictivo y, por lo tanto y por el criterio de plasticidad, el cambio de la estructura neuropsicológica del individuo y la amplitud perceptual del mundo o mundos a los que se acopla.

El modelo, como se ha observado en esta tesis, cuenta con rigurosidad teórica pues se basa en propuestas filosóficas exploradas y sostenidas en evidencia neurocientífica y biológica. Con rigurosidad metodológica pues se ha seguido y evaluado el entrenamiento, por sesiones, en planeación y enacción, a través de los cuatro pasos propuestos por Wilson y Golonka, Aún, sin embargo, se requiere la rigurosidad estadística y cuasi-experimental la cual esta tesis ha logrado solo en cierta parte. Se propone entonces, salvar las limitaciones de este estudio y continuar la exploración de esta propuesta la cual apunta a construir un modelo de intervención grupal e individual que respete el contexto de los participantes y promueva, precisamente eso, la participación del organismo en situaciones específicas. Trascendiendo, ya no solo enfoques cognitivistas que proponen complejas y abstractas representaciones mentales, sino todo enfoque que promueva la pasividad y distracción con respecto al mundo al que nos acoplamos.

## REFERENCIAS

- Aguilar Morales, N., Magaña Medina, D., Sandoval, M. d., & Guzman, C. (2015). La planeación estratégica personal como herramienta para mejorar la calidad de vida del profesionalista. *Aplicación del saber: Casos y experiencias*, 12-15.
- Álvarez-Blas, O.-R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Ancajima, L. (2017). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en universitarios de la ciudad de Trujillo*. Trujillo: Tesis de licenciatura UCV.
- Aponte, E. (2015). ¿Es el principio de la energía libre una teoría normativa o descriptiva de la cognición? *Pensamiento y Cultura*, 18(1), 6-45.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 270-289.
- Bears, B., Banks, W., & Newman, J. (2003). *Essential Sources in the Scientific Study of Consciousness*. Massachusetts: MIT Press.
- Belloch, A. (2002). *Manual de Psicopatología. Vol. II*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Botelho, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la investigación en comunicación. *Signo y pensamiento*, 27(52), 68-83.
- Brazier, D. (2003). *Terapia Zen*. Madrid : Oberon.
- Butz, M., & Kutter, E. (2017). *How the mind comes into being*. Oxford: Oxford.
- Cabanach, R., Valle, A., Rodriguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Esala de afrontamiento de estrés académico. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 51-64.
- Campbell, J. (2003). *El héroe de las mil caras*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Castro-Martinez, J., Sierra-Mejia, H., & Florez-Romero, R. (2012). Una revisión de las relaciones entre los sistemas dinámicos y la psicología del desarrollo. *Suma psicológica*, 19(2), 109-130.
- Chalmers, D. (2010). *The Character of Consciousness*. Oxford university Press.
- Damasio, A. (1997). *El error de descartes*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- Fernandez Santarén, J., Garcia, P., & Sánchez, J. M. (2006). *Santiago Ramón y Cajal, un siglo después del premio nobel*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Fieldman, H., & Friston, K. (2010). Attention, uncertainty, and free-energy. *Frontiers in human neuroscience*, 1-23.
- Freire, C., Ferradas, M. d., Nuñez, J. C., & Valle, A. (2017). Estructura factorial de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of education and psychology*, 10, 1-8.
- Friston, K., FitzGerald, T., Rigoli, F., Schwartenbeck, P., O'Doherty, J., & Pezzulo, G. (2016). Active inference and learning. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 68, 862-879.
- Fuchs, T. (2018). *Ecology of the brain: The phenomenology and Biology of the embodied mind*. Oxford: Ockord Academy Press.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2012). *The phenomenological mind*. New York: Routledge.
- García, E. (2016). Strategic planning: a tool for personal and career growth. *Heart Asia*, 36-39.
- García, M. (2012). La autoregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado: Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 203-221.
- García-Ros, R., & Francisco, P.-G. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 143-154.
- Gordon, T., & Lahelma, E. (1996). School is Like an Ant's Nest': spatiality and embodiment in Schools. *Gender and Education*, 8(3), 301-310.
- Harris, S., & Forbes, T. (2000). Taught and enacted strategic approaches in young enterprises. *international Journal of Entrepreneurial Behaviour and research*, 6(3), 125-144.
- Horst, S. (2009). The computational theory of mind. En E. Zalta, *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (págs. 1-38). Stanford: Stanford university.
- I-Chun, H., Lung-I, L., Wei-Chieh, F., & Nian-Shing, C. (2014). Learning with the Body: An Embodiment-Based Learning Strategy Enhances Performance of Comprehending Fundamental Optics. *interacting with computers*, 360-371.
- Jacobs, T. (2011). Intensive meditation training, immune cell telomerase activity, and psychological mediators. *Psychoneuroendocrinology*, 664-681.
- Kabat-zinn, J. (1992). Effectiveness of a Meditation-Based Stress Reduction Program in the Treatment of Anxiety Disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 149(7), 936.
- Kabat-zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and practice*, 144-156.
- Kilteni, K., Grothen, R., & Slater, M. (2012). The sense of embodiment on virtual reality. *Presence*, 21(4), 373-387.
- Koskinen, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2015). Interaction and Embodiment in Craft Teaching. *TECHNE Series*, 22(1), 59-72.

- Kuo, F.-R., Hsu, C.-C., Fang, W.-C., & Chen, N.-S. (2013). The effects of Embodiment-based TPR approach on student English vocabulary learning achievement, retention and acceptance. *Journal of King Saud University*, 63-70.
- Lan, Y.-J., Chen, N.-S., Li, P., & Grant, S. (2015). Embodied cognition and language learning in virtual. *Education Tech Research*, 63, 639-644.
- MacLean, P. (1979). The triune Brain. *Science*, 204, 1066-1068.
- Magro, G. (2017). Efectos y mediación de un programa de habilidades blandas a través del desarrollo de la cognición corporizada en estudiantes universitarios. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 133-142.
- Magro, G. (2017). *Inventario FV de niveles de Cognición*. Huancayo.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- McClelland, E., Pitt, A., & Stein, J. (2014). Enhanced academic performance using a novel classroom physical activity intervention and self-control: Putting embodied cognition into practice. *Improv in Schools*, 1-18.
- Monry-cely, A. (2014). Behavioral Economics: Orígenes, metodología y herramientas de trabajo. *Entramado*, 10(2), 184-206.
- Monsalve, S. (2003). Jhon Nash y la teoría de juegos. *Lecturas Matemáticas*, 24, 139-149.
- Montero Anzola, J. (2008). La Neuro-Fenomenología: Una reflexión sobre las metodologías en primera persona en el estudio de la conciencia. *Universitas Philosophica*, 115-140.
- Murphy, M., & James, A. (1996). Stressors on the College Campus: A Comparison of 1985 and 1993. *Journal of College Student Development*, 20-28.
- Nahum, M., Lee, H., & Merzenich, M. (2013). Principles of Neuroplasticity-Based Rehabilitation. En M. Merzenich, *Changign Brains* (págs. 141-171). Elsevier Burlington Academic Press.
- Naranjo, C. (2011). *Entre meditación y psicoterapia*. Buenos Ares: Granica.
- Osgood-Campbell, E. (2015). Investigating the Educational Implications of Embodied Cognition: A Model Interdisciplinary Inquiry in Mind, Brain, and Education Curricula. *Mind, Brain and education*, 3-9.
- Oullier, O., & Basso, F. (2009). Embodied economics: how bodily information shapes the social coordination dynamics of decision-making. *Philosophical Transactions of the royal society*, 365, 291-301.
- Pardo, F. (2010). *Bienestar psicológico y ansiedad rasgo-estado en alumnos de un mba de lima metropolitana*. PUCP: Tesis de licenciatura.

- Patron-Espinosa, & Jesús, F. d. (2013). La evitación experiencial como dimensión funcional de los trastornos de depresión, ansiedad y psicóticos. *Journal of behaviour, health and social issues*, 5(1), 85-95.
- Petzschner, F., Glasauer, S., & Maier, P. (2012). The influence of prior experience and symbolic cueing on human path integration. *Frontiers in computational neuroscience*, 6(58), 1-18.
- Porto-Pazos, A., Cedrón-Santaefemia, F., Pastur, L., & Pazos, A. (2015). Computational models of the brain. *Mol2net*, 1-10.
- Price, S., & Carey, J. (2013). A multimodal approach to examining 'embodiment' in tangible learning environments. *Proceedings of the 7th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction*, 43-50.
- Propuesta-Ciudadana. (2016). *¿más de lo mismo? Revisión del proyecto Ley de presupuesto público*. Lima: Lettera Gráfica.
- Quant, M., & Sanchez, A. (2012). Procastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Vanguardia psicológica*, 45-59.
- Röhrich, F., Gallagher, S., Geuter, U., & Hutto, D. (2014). Embodied cognition and body psychotherapy: The construction of new therapeutic environments. *Sensoria: A journal of Mind, Brain and Culture*, 10(1), 11-20.
- Ryff, C., & Burton, S. (1996). Psychological well being, meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 26, 14-23.
- Salama, H. (2007). *Psicoterapia Gestalt: Proceso y metodología 4ta. Edición*. . México D.F: Alfaomega Grupo Editor S.A.
- San Chee, Y. (2007). Embodiment, Embeddedness, and experience game-based learning and the construction of identity. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3-30.
- Sarason, I., & Sarason, B. (2006). *Psicopatología psicología anormal: El problema de la conducta inadaptada*. Mexico D.F: Pearson.
- Savelsbergh, G. (2005). discovery of motor development: A tribute to Esther Thelen. *The behaviour analyst today*, 6(4), 243-248.
- Spencer, J., Smith, L., & Thelen, E. (2001). Tests of a Dynamic Systems Account of the A-not-B Error: The Influence of Prior Experience on the Spatial Memory Abilities of Two-Year-Olds. *Child Development*, 72(5), 1327-13246.
- Sumedho, A. (2015). *Las cuatro nobles verdades*. Londres: Amaravati.
- Suzuki, D. T., & Fromm, E. (1998). *Budismo Zen y Psicoanálisis*. México D.F: Fondo de cultura económica.

- Suzuki, S. (1995). *Zen mind, begginers mid*. N.Y: weatherhill.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa: México D.F.
- Thagard, P. (2008). *La mente: introducción a las ciencias cognitivas*. Madrid: Katz Editores.
- Thelen, E., & Fisher, D. (1982). Newborn stepping: An explanation for a "Dissapearing" Reflex. *Developmental Psychology*, 760-775.
- Thera, N. (2005). *El camino de la atención, el corazón de la meditación*. Buenos Aires: UNI YOGA.
- Varela, F., & Thompson, E. (2003). Neural Synchrony and the Unity of Mind:. En C. Frith, *The Unity of Consciousness: Binding, Integration, and Dissociation* (pág. Chapter 14). Oxford.
- Varela, F., Cheyne, D., Gaetz, W., Gamero, L., Jean-Philippe, L., Ducorps, A., & Shwartz, D. (2003). N euromagnetic imaging of cortical oscillations accompanying tactile stimulation. *Cognitive Brain Research*, 599-611.
- Varela, F., Lachaux, J.-P., Rodriguez, E., & MArtinerie, J. (2001). The brainweb: Phase Synchronization and large-scale integration. *Nature*, 229-239.
- Varela, F., Thompon, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied Mind*. Massachusetts: MIT Press.
- Wang, M.-q., & Zheng, X.-d. (2017). Embodied cognition and curriculum construction. *Educational Philosophy and Theory*.
- Wilson, A., & Golonka, S. (2013). Embodied cognition is not what you think. *Frontiers in psychology*, 1-13.
- Wilson, R., & Keil, F. (1999). *the MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Massachussets: Massachussets institute of technology.
- Zadra, J., & Clore, G. (2011). Emotion and Perception: The Role of Affective Information. *Wiley interdisciplinary Review in cognitive sciences*, 2(6), 676-685.
- Zhu, L. (2017). An embodied cognition perspective on translation education: philosophy and pedagogy. *Perspectives*, 1-17.

# **ANEXOS**



**ANEXO 1**

**EJEMPLAR ESCANEADO DEL CUADERNILLO DE  
EVALUACIÓN**

### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

He sido invitado(a) a participar en el programa: "La paz en cada paso" para el desarrollo de habilidades ejecutivas y habilidades blandas. Entiendo que un integrante de la consultoría del Centro de investigación de Servicios psicológicos (CISP-UC) me entregará un cuestionario para evaluar diversos aspectos referidos a mis hábitos y percepciones.

Sé que recibiré ocho sesiones que tienen como fin la construcción de un plan estratégico personal en base a mis talentos y pasiones, para este resultado comprendo que es necesario asistir con frecuencia a las sesiones los días lunes en horario de 7:15-3:45 poner en práctica las técnicas que me enseñarán en el programa, permitirme jugar las dinámicas, así como cumplir los compromisos que se me brindarán en cada sesión.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

He sido informado que mis datos personales no serán divulgados y que la información que brinde en el cuestionario se utilizará solo para generar informes generales

Nombre del participante:

Ashly sheila Hinostroza Martín

Firma del participante:



Fecha:

07/05/18

Por favor, escribe tu nombre completo en el cuadro de abajo con letra impresa y clara. Esta hoja será separada del resto de preguntas para que nadie pueda saber que tu has llenado el protocolo. Te recordamos que tus respuestas NO serán compartidas con tu profesor, director de carrera, tus padres, ni otros estudiantes o amigos de tu instituto o universidad.

¿Cuál es tu nombre completo?

Ashly Sheila Hinojosa Martín  
Nombre

Ahora por favor escribe tu fecha de nacimiento dentro de los cuadros.

¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

1	4	Septiembre	2	0	0	0
Dia			Año			

¿Cuál es tu edad?

17

Si recuerdas tu número de DNI (Documento Nacional de Identidad), por favor escríbelo en el cuadro de abajo. Si no estás seguro de tu número, deja el cuadro vacío.

¿Cuál es tu DNI?

7	7	1	9	7	4	4	0	1
Número de tu DNI								

Número de registro: (no rellenar) 001

**Parte I. Algunos datos antes de empezar**

1. ¿Eres hombre o mujer?  0 Hombre  1 Mujer
2. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes en total? (sin incluirte a ti, pero incluye hermanos/as)
3. ¿Con respecto a tus gastos personales, tus apoderados...?
  - 0  1  2  3  4  5  6  7 o más
  - 1. Cubren todos mis gastos  2. Solo se encargan de mi educación
  - 3. Me apoyan solo cuando se los pido o en una emergencia
  - 4. No me apoyan en ningún sentido
4. ¿Actualmente con respecto a tu tiempo libre? : (Leer opciones de respuesta y marcar una sola opción)
  - 1. No lo tengo, todos los días cumplo obligaciones
  - 2. Tengo algunos espacios libres los fines de semana
  - 3. Diariamente tengo algún espacio libre
5. ¿Como definirías tu infancia?
  - 1. Extremadamente difícil  2. Difícil  3. Con ciertas dificultades  4. Tranquila
  - 5. ¿Cómo dirías que es tu salud?
    - 1. Mala  2. Regular  3. Buena  4. Excelente
7. ¿Cómo dirías que ha sido tu desempeño académico?
  - 0. Excelente  1. Bueno  2. Regular  3. Malo
8. ¿Hay algún entorno donde actualmente no te sientas seguro(a)...?
  - 0. Ninguno  1. En casa  2. Con mi pareja
  - 3. Con mi círculo de amigos  4. Trabajo  5. En el instituto  6. Otro
9. ¿Con cuanta frecuencia te ejercitas?
  - 0. Nunca  1. Un par de veces a la semana  2. Interdiario
  - 3. Casi todos los días
10. ¿Cuándo tienes algún problema, objetivamente...?
  - 0. No hay nadie para ayudarme  1. Hay alguien que me puede ayudar
11. ¿Cómo consideras que es tu alimentación?
  - 0. Saludable  1. A veces saludable  2. A veces mala
  - 3. Mala (me salio comidas y consumo mucha comida chatarra)

**Parte II. Cuestionario**

**INSTRUCCIONES**

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer diversas características que suelen acompañar a los estudiantes de educación media superior, técnica, superior y de posgrado durante estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad. La información que se proporciona será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales.

- Lee cada pregunta con atención.
- Si no entiendes una pregunta, levanta la mano y pide ayuda.
- Antes de responder una pregunta, asegurate de entenderla bien y de saber cómo responderla.
- Escoge sólo una respuesta por pregunta.

**¡Empecemos! Recuerda, no hay respuestas correctas ni incorrectas.**

1. Durante el transcurso de este o los últimos semestres ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

En caso de seleccionar la alternativa "no" el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "Si", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho

1	2	3	4	5
X				

En una escala del 1 al 5 donde 1 es nunca, 2 es rara vez, 3 es algunas veces, 4 es casi siempre y 5 es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. La competencia con los compañeros del grupo	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Sobre carga de tareas y trabajos académicos	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. El tipo de trabajo que le piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. No entender los temas que se abordan en clase.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Tiempo limitado para hacer el trabajo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Otra _____ (Especifique)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Debajo hay una serie de enunciados sobre tu experiencia diaria. Usando la escala del 1 al 6 de debajo, por favor, indique lo frecuente o poco frecuente que tienes cada experiencia. Por favor, responda de acuerdo a lo que refleja su experiencia y no de lo que piensa que su experiencia debería ser. Por favor, considere cada enunciado separadamente del resto de los enunciados.

1 Casi siempre	2 Frecuentemente	3 Con cierta frecuencia	4 No frecuentemente	5 Con poca frecuencia	6 Casi Nunca
-------------------	---------------------	----------------------------	------------------------	--------------------------	-----------------

- A veces estoy experimentando una emoción y no soy consciente de ello hasta algo más tarde.  1  2  3  4  5  6
- Rompo o derramo cosas por falta de cuidado, no prestar atención o estar pensando en algo distinto.  1  2  3  4  5  6

- Encuentro difícil en permanecer centrado en lo que está pasando en el presente.  1  2  3  4  5  6
- Tiendo a andar rápidamente para llegar adonde voy sin prestar atención a lo que experimento a lo largo del camino.  1  2  3  4  5  6
- Tiendo a no darme cuenta de emociones de tensión física o incomodidad hasta que realmente reclaman mi atención.  1  2  3  4  5  6
- Olvido el nombre de la persona tan pronto como me lo dice la primera vez.  1  2  3  4  5  6
- Me encuentro preocupado con el pasado o el futuro.  1  2  3  4  5  6
- Me encuentro haciendo cosas sin prestar atención.  1  2  3  4  5  6
- Tomo comida sin ser consciente de lo que estoy comiendo.  1  2  3  4  5  6
- Termina el día y siento haber hecho todo en piloto automático.  1  2  3  4  5  6
- Olvido que tengo un talento o talentos que cultivar.  1  2  3  4  5  6
- Tiendo a discutir con facilidad.  1  2  3  4  5  6
- Me distraigo en mis preocupaciones o temores.  1  2  3  4  5  6
- No Identifico en mí algo especial que me diferencie del resto.  1  2  3  4  5  6
- Vivo sin planificar mis actividades diarias.  1  2  3  4  5  6
- Me planteo metas personales y las abandono en el transcurso de los días.  1  2  3  4  5  6
- Necesito que alguien me diga que hacer.  1  2  3  4  5  6

18. Me cuesta persistir en mis metas personales  1  2  3  4  5  6
19. No tengo motivos claros por los cuales trabajar a diario.  1  2  3  4  5  6
20. Me da miedo arriesgarme a conocer nuevas personas  1  2  3  4  5  6
21. Evito situaciones en las que pueda fallar  1  2  3  4  5  6
22. No tengo creatividad  1  2  3  4  5  6
23. Pareciera que hago lo mismo todos los días  1  2  3  4  5  6
24. Espero que otros sean los que propongan ideas novedosas  1  2  3  4  5  6
25. No tengo un plan para relajarme en situaciones tensas  1  2  3  4  5  6
26. La misma situación me hace perder la calma  1  2  3  4  5  6
27. Me siento frustrado por razones del pasado  1  2  3  4  5  6
28. Miento para ocultar algo que me avergüenza  1  2  3  4  5  6
29. Tengo relaciones sexuales sin protección  1  2  3  4  5  6
30. Estoy desarrollando un proyecto personal  1  2  3  4  5  6
31. Estoy involucrado en resolver algún problema de mi entorno  1  2  3  4  5  6
32. Estoy probando nuevas formas de hacer las cosas  1  2  3  4  5  6
33. Busco asesoría profesional para desarrollar mis proyectos  1  2  3  4  5  6
34. Tengo ideas que pueden ayudar a mejorar la vida de las personas.  1  2  3  4  5  6
35. Soy consciente de mi lenguaje corporal al hablar con otras personas  1  2  3  4  5  6

- |   | 1<br>Casi siempre | 2<br>Frecuentemente | 3<br>Con cierta frecuencia | 4<br>No frecuentemente | 5<br>Con poca frecuencia | 6<br>Casi Nunca |
|---|-------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------|
| 36. Tengo un grupo con quienes comparto proyectos <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6  |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 37. Mantengo la calma al exponer mis ideas o proyectos <input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6   |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 38. Acepto mis limitaciones al trabajar y busco ayuda <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6  |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 39. Conservo y cuido la confianza de los que trabajan a mi lado. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6   |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 40. Tengo un plan para cuidar a las personas que conforman mi organización (familia, escuela, trabajo, etc.) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6     |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 41. Busco fortalecer lazos de apoyo y crecimiento mutuo con las personas (familia, escuela, trabajo, etc.) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6       |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 42. Pienso en las necesidades globales (familia, escuela, empresa, etc.) antes que en mis necesidades personales <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 43. Tengo un plan personal para cuidar el medio ambiente <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6   |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 44. Cuido el orden y la limpieza de los lugares donde vivo, estudio o trabajo. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6                                   |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 45. Reconozco una emoción cuando la siento <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6   |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 46. Ayudo a los ancianos, niños y desvalidos. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6  |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 47. Brindo atención a los animales de la calle <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6   |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 48. Me conmueve el sufrimiento de personas ajenas a mi familia como si fuera mi propio sufrimiento <input type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6               |                   |                     |                            |                        |                          |                 |
| 49. Dejo vivir a los animales pequeños (insectos, pájaros, ratones, etc.) <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6  |                   |                     |                            |                        |                          |                 |

A continuación le pedimos que marque la opción que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. Por favor, lea las declaraciones y decida según cada una de ellas le describa

	Totalmente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente desacuerdo	Moderadamente desacuerdo	Totalmente desacuerdo
1. Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento con cómo han resultado las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Difiero haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. He sido capaz de construir un hogar o un modo de vida a mi gusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Ligeramente desacuerdo	Moderadamente desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas positivas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Tiendo a estar influenciado por gente con fuertes convicciones (liderazgo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. En general siento que soy responsable de las situaciones que afronto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad (tal como soy)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso u opinión general	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Las demandas de la vida darían a menudo me deprimen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo

25. Sé que puedo confiar en mis amigos y ellos saben que pueden confiar en mí

26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona

27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona

28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento

29. Si me sintiera feliz con mi situación de vida, daría los pasos más eficaces para cambiarla

Totamente de acuerdo

Moderadamente de acuerdo

Ligeramente de acuerdo

Ligeramente en desacuerdo

Moderadamente en desacuerdo

Totamente en desacuerdo

A continuación se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro

Siempre

Casi siempre

A veces

Pocas veces

Nunca

1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto

2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes

3. Cuando tengo problemas para entender algo inmediatamente trato de buscar ayuda

4. Asisto regularmente a clases

5. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible

6. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan

7. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan

8. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio

9. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido

10. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio

11. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra

12. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas



A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés. Lea detenidamente cada afirmación e indique en qué medida usted se comporta así cuando se enfrenta a una situación problemática

	Nunca	Rara vez	Bastante s veces	Muchas veces	Siempre
1. Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Cuando me enfrento a una situación problemática priorizo las tareas y organizo el tiempo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar a un amigo a quien aprecio	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Cuando me enfrento a una situación problemática, mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes procuro pensar en positivo.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Cuando me enfrento a una situación difícil hablo de los problemas con otros.	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10. Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere, procuro darme un plazo para solucionarlo	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	Nunca	Rara vez	Bastante s veces	Muchas veces	Siempre
11. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12. Cuando me enfrento a una situación problemática, mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
13. Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
14. Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
15. Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
16. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
17. Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
18. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
19. Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
20. Cuando me enfrento a una situación problemática, la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

	Nunca	Rara vez	Bastante s veces	Muchas veces	Siempre
21. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
22. Cuando me enfrento a una situación problemática, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
23. Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Finalmente, en una escala (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre, y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamientos cuando estabas preocupado o nervioso.

**Reacciones físicas**

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Falta crónica (cansancio permanente)	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Dolores de cabeza o migrañas	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Rascares, morderse las uñas, frotarse, etc.	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**Reacciones Psicológicas**

7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9. Ansiedad, angustia, desesperación	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

10. Problemas de concentración	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**Reacciones Comportamentales**

1. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Aislamiento de los demás	<input type="checkbox"/> 0	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Desgano para realizar las labores escolares	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Aumento o reducción del consumo de alimentos	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Otras _____	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

## INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

### 1. FICHA TÉCNICA

1. **Nombre:** inventario SISCO de Estrés Académico
2. **Autores:**
  - ✓ Arturo Barraza Macías
  - ✓ Lourdes Anjacima (Validación)
3. **Procedencia:**

Universidad Pedagógica de Durango - México
4. **Tipo de respuesta:** Selección múltiple
5. **Escala:** Escala ordinal (Tipo Likert)
6. **Objetivo:** Medir el estrés académico en tres componentes
7. **Tiempo de aplicación:** 20 minutos
8. **Administración:** Individual y Colectiva.
9. **Significación:** inventario de comportamiento
10. **Materiales:** Hoja de respuestas y manual de corrección
11. **Validez:**
  - Validez de contenido
  - Validez de criterio
  - Validez de constructo
  - Validez externa
  - Poder Discriminativo del ítem
  - Prueba Piloto
12. **Área de aplicación:** Educativa
13. **Corrección**

Verificar la respuesta que marca el examinado en el cual son puntuaciones del 1 al 5, en donde se puntuara según donde marque su alternativa que crea conveniente, luego de ello se verá a los niveles.

## ESCALA DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS ACADÉMICO (A-CEA)

### 1. FICHA TÉCNICA

1. **Nombre:** Escala de afrontamiento al estrés académico (A-CEA)
2. **Autores:**
  - ✓ Ramón Cabanach
  - ✓ Antonio Valle
  - ✓ Susana Rodriguez
  - ✓ Isabel Piñeiro
  - ✓ Carlos Freire
3. **Procedencia:**

Departamento de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de la Coruña
4. **Tipo de respuesta:** Selección múltiple
5. **Escala:** Escala ordinal (Tipo Likert)
6. **Objetivo:** Medir el afrontamiento al estrés académico en tres factores
7. **Tiempo de aplicación:** 15 minutos
8. **Administración:** Individual y Colectiva.
9. **Significación:** inventario de comportamiento
10. **Materiales:** Hoja de respuestas y manual de corrección
11. **Validez:**
  - Validez de contenido
  - Validez de criterio
  - Validez de constructo
  - Validez externa
12. **Área de aplicación:** Educativa

## MINDFULL ATTENTION AWARENESS SCALE

### 1. FICHA TÉCNICA

1. **Nombre:** Test de mindfulness o Atención Plena (MAAS)
2. **Autores:**
  - ✓ Kirk Warren
  - ✓ Richard Ryan
  - ✓ Joaquim Soler (traducción)
  - ✓ Giancarlo Magro (Validación)
3. **Procedencia:**  
Servicio de Psiquiatría Hospital de la Santa Creu i Sant Pau (Barcelona)
4. **Tipo de respuesta:** Selección múltiple
5. **Escala:** Escala ordinal (Tipo Likert)
6. **Objetivo:** Medir los niveles de atención plena a través de 15 ítems
7. **Tiempo de aplicación:** 10 minutos
8. **Administración:** Individual y Colectiva.
9. **Significación:** inventario cognitivo
10. **Materiales:** Hoja de respuestas y baremación
11. **Validez:**
  - Validez de contenido
  - Validez de criterio
  - Validez de constructo
  - Validez externa
12. **Área de aplicación:** Educativa

## INVENTARIO DE NIVELES DE COGNICIÓN

### 1. FICHA TÉCNICA

1. **Nombre:** Inventario de Niveles de Cognición
2. **Autores:**
  - ✓ Giancarlo Magro
3. **Procedencia:**

Centro de investigación de Servicios Psicológicos (Perú)
4. **Tipo de respuesta:** Selección múltiple
5. **Escala:** Escala ordinal (Tipo Likert)
6. **Objetivo:** Medir los niveles de Corporización tanto físico como social
7. **Tiempo de aplicación:** 30 minutos
8. **Administración:** Individual y Colectiva.
9. **Significación:** inventario cognitivo
10. **Materiales:** Hoja de respuestas y baremación
11. **Validez:**
  - Validez de contenido
  - Validez de criterio
  - Validez de constructo
  - Validez externa
12. **Área de aplicación:** Educativa

## ESCALA DE PROCASTINACIÓN ACADÉMICA

### 1. FICHA TÉCNICA

1. **Nombre:** Escala de procrastinación académica (EPA)
2. **Autores:**
  - ✓ Deborah Ann Busko
  - ✓ Sergio Domiguez Lara (Validación)
3. **Procedencia:** Universidad San Martín de Porres (Validación)
4. **Tipo de respuesta:** Selección múltiple
5. **Escala:** Escala ordinal (Tipo Likert)
6. **Objetivo:** Medir los niveles de Procastinación y autorregulación académica.
7. **Tiempo de aplicación:** 10 a 15 minutos
8. **Administración:** Individual y Colectiva.
9. **Significación:** inventario cognitivo
10. **Materiales:** Hoja de respuestas y baremación
11. **Validez:**
  - Validez de contenido
  - Validez de criterio
  - Validez de constructo
  - Validez externa
12. **Área de aplicación:** Educativa
13. **calificación e interpretación,**

El presente inventario presenta 12 ítems; cada uno de ellos es evaluado a través de la escala Likert de cinco puntos. Las opciones de respuesta son: Nunca (1), Pocas Veces (2), A veces (3), Casi Siempre (4) y Siempre (5). La interpretación de los puntajes es directa; esto quiere decir que, a mayor puntaje obtenido de la prueba, el universitario presenta una conducta más elevada de procrastinación.

## ESCALA DE BIENESTAR PSICOLÓGICO DE RYFF

### 1. FICHA TÉCNICA

1. **Nombre:** EBP Escala de bienestar Psicológico
2. **Autores:**
  - ✓ J. Sánchez. Cánovas (traducción)
3. **Procedencia:** TEA ediciones
4. **Tipo de respuesta:** Selección múltiple
5. **Escala:** Escala ordinal (Tipo Likert)
6. **Objetivo:** Evaluación del bienestar psicológico subjetivo, del bienestar material, del bienestar laboral y de las relaciones con la pareja.
7. **Tiempo de aplicación:** 20 a 25 minutos
8. **Administración:** Individual y Colectiva.
9. **Significación:** inventario del comportamiento
10. **Materiales:** Hoja de respuestas y baremación
11. **Validez:**
  - Validez de contenido
  - Validez de criterio
  - Validez de constructo
  - Validez externa
12. **Área de aplicación:** Adolescentes y Adultos.
13. **Baremación**

Baremos en percentiles por rango de edad y sexo para cada escala.