

# HUELLAS Y EMERGENCIAS DEL JOVEN UNIVERSITARIO FRENTE AL CONFLICTO INTRAPERSONAL \*

FOOTSTEPS AND EMERGENCES OF UNIVERSITY  
YOUTH REGARDING THE INTRAPERSONAL CONFLICT

AURA VICTORIA DUQUE\*

## Resumen

Se presenta aquí, una construcción ensayística en torno a las dinámicas contemporáneas frente a la socialización del joven en el entorno universitario, y la identificación de necesidades de Desarrollo Humano, para orientar posibles estrategias de acción referidas a la formación en procesos de interacción social. Es producto de la reflexión o análisis situacional en el marco de la investigación: “Expresiones del conflicto intrapersonal en estudiantes universitarios: Aprehensibilidad, Auto-regulación, Autopoiesis” con estudiantes de carreras adscritas a las Ciencias Sociales Aplicadas en Manizales, por un lado, y de las investigaciones de aula en torno a “Perfiles de aprendizaje de estudiantes universitarios” realizadas por la autora, por el otro. Se muestra el ideario de un Desarrollo Humano Autopoiesico, en el marco del pensamiento complejo, para orientar las discusiones en el eje de tres huellas que visibilizan tres emergencias del joven así: ‘Poder ser’, ‘Aprender’ y ‘Afrontar’, con el fin de definir puntos críticos frente a las necesidades de formación en la educación superior con relación a la dimensión del ser, como funciones que la Conferencia Mundial sobre: “La Educación Superior en el siglo XXI” (París, 1998) delinea.

**Palabras clave:** desarrollo humano, autopoiesis, joven universitario, conflicto intrapersonal, aprehensibilidad humana, formación universitaria.

## Abstract

This text presents an essay on the contemporary dynamics in regards to the socialization of young people in the university environment, as well as identifying their human development needs, in order to guide potential action strategies relating to the formation in social interaction processes. This text is the product of reflection or situational analysis within the framework of the research entitled “Expressions of intrapersonal conflict in university students: Understandability, Self-regulation, Autopoiesis” with students belonging to Applied

---

\* Docente Departamento Desarrollo Humano, Universidad de Caldas. E-mail: [aura.duque@ucaldas.edu.co](mailto:aura.duque@ucaldas.edu.co)

Social Sciences programs in Manizales, and from the classroom researches on “Learning profiles of university students” carried out by the author. The article shows the idea of an Autopoiesic Human Development, in the context of complex thought, in order to guide the discussions in the three traces that visibilize three youth emergences: ‘Able to be’, ‘Apprehend’ and ‘Confront’ with the purpose of defining critical points regarding the formative needs in higher education in relation to the dimension of being, as functions outlined by the World Conference on ‘Higher Education in the 21st Century’ (Paris, 1998).

**Key words:** Human development, autopoiesis, university youth, intrapersonal conflict, human apprehension, university formation.

## Los escenarios de significación para la actuación de un Profesional Ad-ports

Paradójicamente, la sociedad del conocimiento, hoy sociedad del aprendizaje, es comunicación y aislamiento (no diálogo); estas manifestaciones fluyen como dos hitos en la contemporaneidad reconocida desde una lógica de la violencia simbólica, para producir sensibilidades emergentes producto-productores de otras narrativas. En este panorama, el joven resurge en estado de emergencia o problematización permanente de su espacio vital para enfrentar la doble contingencia en su cotidianidad o elegir entre ser o no ser, en tanto demandas del contexto; esto quiere decir, en la posibilidad y responsabilidad social de reconfigurar sus identidades. Vivir en un siglo en condiciones de precariedad, como inicio del tercer milenio, se le presenta como un desafío frente a los acelerados cambios y como generación de relevo, como constructores de nuevas ciudadanía en la aldea glocal, no está preparado para interactuar con los nuevos escenarios planetarios que ponen a dialogar identidades individuales y colectivas en el fenómeno de la interpenetración cultural.

Estos cambios vertiginosos conllevan a la producción de tres fenómenos para estudiar el espacio vital del joven: la Intersubjetividad, la Interdisciplinariedad y la Interculturalidad, en el juego de una sociedad polisémica, donde la relación conocimiento-sujeto-cultura es cada vez más interactiva, y donde la necesidad de reconocer la subjetividad emerge como condición necesaria del desarrollo humano autopoietico. Un nuevo ordenamiento territorial se configura como escenario, que involucra transformaciones en las interacciones socioculturales en torno a la producción de conocimiento, los desarrollos científicos-tecnológicos, las nuevas formas de organización de las condiciones de producción (nueva cultura empresarial), la circulación de la información, los nuevos ritmos y percepción del espacio-tiempo y transformaciones que, en la complejidad humana, pueden producir irracionalidad de la acción cuando al sujeto se le toma como algo técnico, mecánico y/o utilitario. Estos cambios vertiginosos, en orden a lo tecnológico, producen cambios socioculturales inequitativos frente a la desigualdad de

oportunidades y posibilidades para la adquisición del conocimiento como factor de desarrollo humano si no se desarrollan competencias integrativas (ser, saber, hacer).

Las lógicas y modelos de apropiación se vuelven cada vez más obsoletos frente a la ausencia de competencias humanas que el sistema educativo no involucra, porque el cambio en las condiciones de producción, afecta el hábitat social con la emergencia de nuevos modelos de vida que se cuestionan por los propios valores y las identidades, y por la existencia misma como horizonte de sentido. Bien, pareciera por todo lo anterior, que el sujeto deviene en un juego de demandas complejas a las que sólo logra aproximarse en una competencia desleal consigo mismo y con el otro, o en un relegarse como actor simbólico, deprimido, ausente en su espacio ciudadano, donde la emergencia de una cultura del autoengaño, en lineamientos de Goleman (1998), como forma de vida, se resiente con el mundo de la vida e incide en su capacidad de aprehendizaje humano.

Es así, como una mirada al siglo XXI obliga a recuperar la educación del hombre que se impone frente a un nuevo orden simbólico: la imagen, como garante de la cultura y las nuevas formas de codificación del discurso como producciones simbólicas de ésta. Reto que coloca a la educación en el umbral para el desarrollo y la calidad de vida, donde la capacidad para leerse y leer los signos de los tiempos en las permanentes transformaciones cotidianas, se ofrece como un momento coyuntural que es cíclico y por el cual las sociedades se reacomodan. Aquí caben las siguientes preguntas: ¿Cuenta el hombre con las habilidades y competencias para el éxito en una sociedad compleja? ¿Cómo compensa el hombre la ausencia de competencia frente al paso a las nuevas formas de la sociedad? ¿Son las estructuras de pensamientos suficientes para enfrentar una sociedad compleja? ¿Baja el hombre su nivel de conciencia como mecanismo de adaptación? Frente a ello, prevalecen fenómenos que definen tres huellas: una **Arquitectura Social Deshumanizada** (afecto desvalorizado, rupturas familiares, alienación racional, desvalorización del hacer, inseguridad, transformación negativa de valores morales, engaño, egoísmo, corrupción, miedo a la intimidad: *una sociedad masificada*); una **Arqueología de la Conciencia cimentada en la barbarie** (identidad desarraigada basada en el miedo, falta de conciencia ecológica, negación del sí mismo, falsos prejuicios, aislamiento, inseguridad); y una **Ecología Humana con sedimento en el pasado** (tiempo de ocio cruzado por la culpa, la droga, el auto-desconocimiento, la represión, la falta de tiempo, la falta de confianza en sí mismo, la incomunicación, la mediocridad, el autoritarismo, el desinterés).

Comprender este panorama, es entender cómo el siglo XX, inició el colapso mental que propició el cambio de paradigma como delimitación del mundo medieval del moderno. Emerge como punto crítico, la discusión mente-cuerpo frente a la edad de los mitos que Jung (1985) lee en los arquetipos alquímicos, referidos a la representación del inconsciente humano o simbología de la Cultura construida sobre el imaginario colectivo de la época medieval o paradigma teleológico. Esta transición convierte a Descartes en el punto de cruce

de la conciencia occidental para hoy, en el siglo XXI, volver a colapsar en los cimientos de las estructuras psíquicas entre ‘el pensar’, ‘el sentir’, ‘el desear’ y ‘el hacer’, desde los escenarios simbólicos que produce un sujeto mediado por: **1)** La dificultad de meta-comunicación (interpretar el texto en el texto del otro y no en el propio texto) y la ausencia meta-cognición (ignorancia frente al propio desempeño); **2)** El doble vínculo: querer ser y no poder ser (víctima, victimario) o ausencia de transcontextualización; **3)** El síndrome de incompletud e incomplexus o baja sinergia, donde la lógica sola no puede explicar fenómenos de orden superior; **4)** La escisión del sí mismo (hombre fragmentado); y **5)** La incongruencia entre la acción discursiva y la acción práctica, porque la mente filtra la experiencia, la memoria emocional bloquea la razón y en consecuencia el campo de conciencia se manipula como mecanismo de adaptación.

Estos postulados, aunque encuentran de entrada un aval en la teoría de Freud (1973) frente al asunto de la conciencia (yo-ello-superyo), se inscriben en una matriz del sujeto complexus de Morín (1998), donde se indica que se ve lo que se puede y quiere ver, condicionado por principios de negación, como sublimación del yo frente al sufrimiento y como mecanismo de afrontamiento de un sujeto débil en los procesos de auto-regulación frente a la cultura. En esta mirada, el campo de la conciencia es restringido dado que la mayor parte de la memoria a largo plazo, el filtro de estímulos (atención), el almacenamiento de información a través de mecanismos de procesamiento de información (cognición) y la respuesta, son inconscientes. De ahí, que frente a un estímulo, el acto discursivo pierde sentido para actuar movido por la experiencia inconsciente. Ahora bien, frente a estas amenazas, las defensas inconscientes se movilizan en virtud del **autoengaño** como mecanismo de protección y compensación para producir un sujeto deprimido (déficit en el desarrollo humano), que lo único que propicia es la escisión del comportamiento humano para acrecentar la crisis, el conflicto y la violencia, en otras palabras, para desconocer el conflicto intrapersonal.

A lo anterior, se suma la imposibilidad de estructurar el **Pensamiento Complejo** (sistémico, estratégico, relacional) y enfrentar, quierase o no, a un cambio de paradigma, de una cultura del autoengaño (sujeto escindido) a una cultura ciudadana (sujeto auto-regulado responsable); una cultura que posibilite al hombre de-construirse (develarse), en un salirse, descentrarse para centrarse y por lo tanto, para situarse como **epicentro de su vida**. En este punto, la educación para la cultura ciudadana, de un profesional que se proyecta responsable e innovadoramente al medio, como una demanda de la política pública, se enfrenta al problema de la educabilidad, en tanto proceso de aprehensibilidad humana del **sujeto político**. Ello obliga a pensar, en marcos de referencia consecuentes con la naturaleza de la formación, en torno a las competencias humanas o condiciones intrapsicológicas para el aprehendizaje y poder así formar actores sociales que no escindan su pensar y actuar frente a las limitaciones que la sociedad compleja les impone, y dada la transición necesaria a otras formas de sentir y pensar, que la educación inhibe.

Desde esta dinámica, el sujeto se pone en juego ya no en la interacción cultura-intención (deber ser) sino en la mediación de lo cotidiano como sujeto de aprehendibilidad (poder ser) en un espacio simbólico donde cobra vida el ejercicio de una ciudadanía plena, como futuros profesionales. Es pensar en los territorios donde se forjan los imaginarios de vida, como ámbito-espacio de uso compartido, en un devenir cotidiano que va posibilitando la comunicación por la presencia de códigos de auto-reconocimiento o territorialidades vitales. Si es en el “Campus universitario”, en este caso, donde la acción de aprehender se dirige a la formación de una generación de relevo, cobra sentido definir las emergencias como posibilidad para reconfigurar acciones orientadas a la formación humana que involucren al ser en interacción (pensar de adentro hacia afuera).

Ayuda, en este punto de la reflexión, leer a Durand (2000) frente a sus construcciones en relación a la imaginación simbólica. El autor atribuye a la conciencia dos maneras de representar el mundo: una directa (presente) donde el objeto adviene en simples **“Formas Perceptuales”**; otra, indirecta (pasado), cuando el objeto se produce por el recuerdo, mediante una imagen, donde ya no es la forma perceptual sino **“El Sentido”**, el que le da vida a la construcción mental. Estas formas de representación como ámbito de la territorialidad, se constituyen en los mecanismos de auto-regulación expresados por los comportamientos sociales, como sistemas simbólicos a interiorizar por el individuo, a la vez, estrategias para definir su vida cotidiana (construir mundos). En correlación con este postulado, es válido citar a Freud (1973) cuando asume, que tanto los impulsos individuales básicos como los intereses del grupo, dan paso a la postergación de la necesidad para generar impulsos agresivos y sentimientos de culpa, regulados a su vez por la conducta ética. A su vez, dichos comportamientos, que son inconscientes, son estructurados según Jung (1985), como arquetipos o lo que se podría llamar, ‘esquemas culturales’, base del modelo simbólico compartido por la cultura. Modelo que se expresa en los imaginarios que como representaciones colectivas direccionan las interacciones humanas para hacer emerger el conflicto como forma de transformar los territorios o de inhibir su creciente posibilidad de hacer-se en el mundo de la vida.

Dado que los esquemas internalizados por el individuo como representaciones simbólicas mediatizadas por competencias personales para la interacción, de un sujeto de intención que se hace educable por su disposición para comprender el mundo mediante la relación: sujeto-interacción-referentes, la aprehendibilidad como sentido del sujeto en formación se triangula en la relación: método introspectivo, interacción comunicativa y sentido del acto educativo, como posibilidad para **‘desaprehender’** y **‘aprehender a aprehender a ser’** (aprehendizaje autodirigido). Esto demanda, según el Ministerio de Educación Nacional, retomando a Feroso (1997) el reconocer al estudiante como dotado, tanto de capacidades como de disposiciones para generar nuevas estructuras y reaccionar proactivamente a las demandas del entorno en la interacción cotidiana. Desde esta perspectiva, se implica un hombre con un potencial para el aprehendizaje en torno a: la apertura, la autoconciencia, la auto-realización

y la auto-regulación. Aquí, es válida la aproximación al mundo de la vida, en la interacción de los mundos simbólicos (objetivo, subjetivo e intersubjetivo) que plantea Habermas (2002). Igualmente, es en estas dimensiones, donde el impacto educativo debe centrar su atención para la orientación del sujeto en su espacio vital, el manejo del conflicto y su propia proyección de vida interna: de un sujeto fracturado a un sujeto existencial complexus, como ya se anotó<sup>1</sup>.

No es difícil de precisar, que el panorama no es nada alentador para el estudiante que ingresa a la universidad a formarse como líder de alto nivel o gestor cultural, estudiante que necesita estructurar su capacidad auto-reguladora o principio autopoiésico, conceptualizado por Varela (2002), como estrategia para potencializar a otros, en tanto capacidad del sistema vivo de afrontar las perturbaciones y acoplamientos. Le ocupa a la educación, una acción de responsabilidad y trascendencia en la formación universitaria<sup>2</sup>, la cual se debate en un caos sin salida, no sólo en orden a su producción intelectual, sino a su responsabilidad frente a los procesos de vida para la construcción de identidad cultural (socialización secundaria). Si bien es cierto, que tradicionalmente todas las estrategias, en orden a la potencialización de estructuras cognitivas, afectivas y sociales, contribuyen con la dinámica **'Aprender a Ser'**, hoy la mirada frente a la crítica de que la afectividad y los valores no se enseñan, trasciende la intención al desarrollo de propuestas de educación para la vida en el ámbito de una **'Pedagogía para la Vida'** que implica la personalización, y la problematización y no la visión enciclopedista de los cursos de Desarrollo Humano para la formación general del sujeto (procesos de individuación).

Ahora bien, no se ha impactado un segmento poblacional vulnerable que se formó en la crisis y no recibe aún las medidas ya analizadas por los organismos internacionales y las leyes locales; el joven en prospecto de formación profesional (población vulnerable) o profesional *"Ad portas"* de su ejercicio laboral, con una alta connotación al enfrentarse responsablemente como *"Sujeto político"* para construir la sociedad, primero y necesariamente reconstruyéndose como sujeto individual. Como afirman Suzanne y Szekely:

La brecha existente entre la educación esperada y la actual, es más marcada entre personas de 18 años de edad, los cuales deberían haber alcanzado 12 años de escolaridad. El típico joven de 18 años completó solamente 6.2 años de escolaridad a principios de los años ochenta; este promedio apenas subió a 6.5 años en

<sup>1</sup> No se trata de cerrar la fractura, se busca el sentido dialéctico de la contradicción en la antítesis de la escisión; sostener la brecha como camino dialógico y dinámica de vida que justifica la presencia del conflicto como posibilidad de cambio. Cerrar la brecha sería acabar con el sujeto político en transformación. Se sugiere una acción mediadora y consciente del sujeto.

<sup>2</sup> "Nunca hasta ahora tantas personas de tantos países [...], se habían sentido tan intelectualmente desvalidas, ahogándose como si dijéramos, en un torbellino de ideas encontradas, desorientadoras y cacofónicas. Un entrecocar de visiones sacude nuestro universo mental" (Toffler, 1997: 372).

los años noventa. En este caso, la distancia entre lo esperado y lo alcanzado es de cinco a seis años<sup>3</sup> (1998: 10).

No obstante, el giro educativo en la década de los noventa, donde la educación se incorpora como sector fundamental para el desarrollo social, formando recurso humano hacia el futuro mundo del trabajo, ya no como “Educación específica para la ocupación específica” sino como “Formación para la solución de problemas” y “Educación para el Desarrollo Humano”; pareciera ser que las buenas intenciones se quedarán cortas, frente a la concepción misma del Desarrollo Humano, al mirar los procesos formativos en forma fragmentaria e intentando asumir éste, en el mejor de los casos, desde dimensiones cognitivas o simplemente en el desarrollo de destrezas, que aunque necesarias, no son suficientes para el autoreconocimiento del sujeto en crisis como sujeto potenciable, lo cual decae en conflictos en la convivencia. En últimas, la emergencia del conflicto intrapersonal obedece a un proceso que conecta los tres cerebros (De Gregori, 1999) y depende de su mayor o menor eficacia en sus conexiones, mediante la asociación de patrones (pensamientos). Un cerebro pobremente conectado no posibilita soluciones asertivas que demanda de la transformación de esquemas (paradigmas) o estructuras cognitivas. Esto remite al concepto de Piaget (1979) frente al desequilibrio para dar dos tipos de respuestas: Adaptativa, mediante la toma de conciencia del conflicto, su perturbación y su intento por resolverlo, y no Adaptativa o no toma de conciencia y por tanto, no disolución del conflicto<sup>4</sup>.

Ahora bien, la investigación frente a la experiencia de aula, ha podido confirmar que sólo el cambio radical de teorías o sistema de pensamiento (cosmovisión), que activa nuevos instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales, va a posibilitar la maduración del sujeto, siempre y cuando, se integre directamente a su sistema vivencial por la experiencia directa (vivencia con sentido), lo cual es un proceso largo que, si no se integra como un todo en la estructura académica, se pierde. Es de reconocer, que la resolución de problemas implica directamente las emociones, hecho que hace pensar en la disfuncionalidad del sistema educativo (al menos en la práctica), el cual se idealiza en la falacia del conocimiento por la información.

<sup>3</sup> “Dentro de la región, Brasil y Honduras, tienen las brechas más grandes en lo que se refiere al nivel educativo alcanzado, seguidos de México, Colombia (7.7 años), Venezuela y Costa Rica. La excepción que sobresale es la de Chile, donde las brechas son mucho más pequeñas” (Suzanne y Szekeley, 1998: 10).

<sup>4</sup> Para Colombia, se considera joven, según fuentes del DANE, al 21% de la población entre las edades de los 14 y 26 años; se reconoce que una tercera parte de ella se encuentra en condiciones de miseria (aproximadamente el 7% del total de población joven). El joven en el siglo XXI se enfrenta a condiciones de iniquidad, (la violación de los derechos humanos, el no acceso a la satisfacción de las necesidades básicas, la prevalencia de ambientes de socialización vulneradores, la no creación de opciones y oportunidades en todo nivel, el marginamiento frente a los desarrollos de la ciencia y la tecnología, los límites impuestos al desarrollo humano por ausencia de escenarios para la expresión individual y la libre y consciente participación ciudadana) que Muñoz (2008: 3) realza como: “El caldo de cultivo para su ingreso a los diversos circuitos de ilegalidad: grupos armados (guerrilla, paramilitares, delincuencia común), redes de narcotráfico y contrabando, prostitución, etc.”. Señala el autor, que al joven se le han negado espacios referidos a: “La educación para la convivencia, (o la seducción del joven) para vincularlo a la elaboración del conflicto en la cotidianidad de la cultura escolar” (Ibíd.: 5).

Todo lo anterior permite resaltar aspectos tales como: **1)** La relación entre respuesta no adaptativa y presencia del conflicto como forma de vida violenta; **2)** La tensión no resuelta entre el intento fallido para generar estrategias que atenúen o erradiquen los problemas y la producción del conflicto que D’Zurilla, citado por Gimeno, define como: “Una situación vital que requiere una respuesta para el funcionamiento eficiente, pero para lo cual, el sujeto o el grupo confrontado no responde con una respuesta efectiva inmediata” (1999: 218); **3)** El desencadenamiento de sentimientos y emociones en contrachoque interno y externo que agravan el conflicto (sosteniéndolo, somatizándolo, racionalizándolo, ignorándolo, justificándolo, etc.) como condición destructiva; **4)** El trasfondo de otros conflictos: valores, cosmovisiones, creencias, falacias, mitos que lo desencadenan y encadenan; y **5)** La vulnerabilidad del sistema de aprehensibilidad, en tanto capacidad para afrontar, según Duque (2008), como fuente de solución del conflicto.

Como premisas, para concretar estas formulaciones en el contexto de significación (territorio) frente a la situación del joven en general y del joven universitario en particular, se puede precisar que:

1. Si la categoría joven emerge hoy en condición de conflictuación al vaivén de fuerzas internas-externas irresolutas y en choque, aunado a la prevalencia de agendas de política pública, que no reconocen el espacio vital de construcción de la dimensión humana, a partir de la convivencia recíproca y en paz (Muñoz, 2007), y del aprehendizaje para la negociación del conflicto cotidiano como opción de cambio o de la presencia de un contexto de significación precario, en opciones para un sujeto político con necesidades de epicentramiento en su mundo de vida (no individualismos, no antropocentrismo) a partir del desarrollo de su potencial (capacidades).

2. Si los profesionales (egresados de carreras en las Ciencias Sociales Aplicadas), según estudio de Duque (2003), formados en la Universidad pública, muestran debilitamiento de su sistema de aprehensibilidad, en tanto se infiere la prevalencia de conflictos irresolutos y el imaginario del joven gira alrededor de cinco dilemas, a la vez necesidades según sea el hábitat, cognoscitivo, relacional o vivencial, así:

- a) Logro personal-académico en la conciliación expectativas internas y externas;
- b) Integrarse en la interacción cotidiana coherentemente;
- c) Resolución de problemas cotidianos;
- d) Actitud proactiva frente al mundo;
- e) Equilibración socio-cognitiva;
- f) Necesidad de re-conciliación interna: mundo idealizado-mundo práctico;
- g) Necesidad de reconocimiento social;
- h) Necesidad de conciliar o priorizar expectativas externas;
- i) Auto-aceptación;
- y j) Expectativas personales (Duque, 2008: 197, 211, 231).



3. Entonces, la Universidad (al menos la pública), en la formación profesional (en carreras de las Ciencias Sociales Aplicadas), no responde plenamente a una de las funciones demandadas a la Educación Superior, referida a la formación ciudadana responsable, el aprehendizaje permanente, la formación ética, el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico y creativo. Está aún, a espaldas de una formación que se orienta a: “Aumentar la capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender a las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad [...], colocar al estudiante en el plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que éste se pueda integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene” (Unesco, 1998: 13). *‘Aprehender a ser’*.

### Un sondeo a la realidad cercana del joven universitario frente a sus dominios de aprehendizaje

Los desafíos hoy, demandan de **‘aprehendizajes afectivos’** que involucren la capacidad de afrontamiento, auto-regulación y planificación del joven universitario, para aceptar el cambio como condición permanente de vida, generar nuevas formas de acoplamiento a los contextos, construir entornos ecológicos como ambientes cotidianos amables y constituir el sujeto político con capacidad para romper el ciclo reproductor de la dependencia, en todo sentido. No es otra cosa que, formar profesionales sujetos a sus propias determinaciones en el plano de la co-construcción colectiva, con principio de realidad, para crear mundos y no evadir o negar los conflictos o en últimas, no resolverlos violentamente. Al respecto, afirma Zemelman: “Es la instalación-apropiación de la realidad-mundo por un sujeto histórico activo” (1998: 53). Si bien es claro, que el joven vive una etapa de transición (preparación) a la vida adulta (adulto-joven), ésta se vive como una crisis permanente ante los límites impuestos por la cultura que atrapa al sujeto en sus determinaciones externas, que a la vez lo niegan. Como afirma Morin:

Existe en nuestra subjetividad humana ese lugar habitado por las nociones de alma, espíritu, ánimus, anima y tenemos el sentimiento profundo de una insuficiencia del alma que sólo puede llevar al otro sujeto y, en el fondo, con la relación de amor, en el sentimiento de amor, está la idea de que el otro nos restituye a nosotros mismos la plenitud de nuestra propia alma, permaneciendo totalmente diferente de nosotros mismos. Es nosotros aún siendo otro (1998: 67).

Estas consideraciones fundamentan la ausencia del sujeto para enfrentar el conflicto (dilema, diferencia, etc.), como forma mediadora de la interacción social y forma de existir en el mundo como consciencia histórica intersubjetiva. El otro se le presenta como extraño

y amenazante o extraño-útil y extraño presente, a la vez, expresión de un yo débil, de un mundo interior desconocido en una autobiografía difusa (inconsciencia histórica) y en un sentimiento contradictorio de no centración y descentración de la realidad (opacidad o no auto-reconocimiento de sí mismo) por la desintegración de la trinidad moriniana: yo-mí-sí, o un sujeto que se piense en su trascendencia (sí) a través de una acción computante (yo pensante) a partir de su corporeidad (mí); se contacte consigo mismo a través de la relación ego-alter-se (yo- otro-mundo). Dicha ruptura es la principal expresión del conflicto intrapersonal no dirimido. Es la manifestación de un estudiante con incertidumbres y miedo al afrontamiento como producto cultural en: "... un marco civilizatorio que [...] es profundamente superficial hasta el extremo de colocar al hombre a nivel del vaivén de las olas" (Morin, 1998: 23). La vivencia del joven de hoy en un mundo de contradicción, anclado en prácticas culturales en choque, lo llevan a la labilidad emocional para afrontar sus temores y responder al cambio de época con altas dificultades, donde el cruce de categorías ontológicas le exigen perspectivas de acción ambiguas y ambivalentes<sup>5</sup>.

Al lado de ello, la confusión para el joven frente a la no confrontación<sup>6</sup> del conflicto, le deviene en sentimiento de frustración (desencanto) para ver el mundo del adulto como violentador de sus sensibilidades, con sus sutiles y no sutiles formas de control (poder) que intentan moldear su contradicción disfrazándola de desacato. Confusión que parte de la percepción misma del conflicto intrapersonal, como una atribución externa o problema que produce un estado de desequilibrio interno, y no como una contingencia o necesidad de cambio inherente a las transiciones ecológicas, como asume Duque (2008). Como respuesta contraproducente, se visibilizan mecanismos de auto-regulación, en crisis, que lo único que hacen es reproducir el pensamiento heterónimo y la razón instrumental, coartándose la libertad, como negación de subjetividades, hecho que conduce al plano de la enajenación y a la imposibilidad de una acción de reconciliación como **‘Ética del Vivir’** (ya no es suficiente liberarse, para ello, primero hay que reconciliarse consigo mismo y con el mundo). El joven vive el drama de la iniciación (arquetipo de Jung) en la fragmentación o negación vincular (debilidad de las diadas afectivas primarias), que no da cabida a la presencia de la figura afectiva, en ausencia o conexión emocional segura con otro. En esta medida, es el reflejo de la crisis de la familia la que se instaura como factor de riesgo para reproducir desde sus otros espacios vitales, el conflicto de valores y la moratoria social, que parecen ser la regla para la propia cohabitación como escenario de convivencia.

<sup>5</sup> Ello demanda de un **‘pensamiento complejo’** capaz de comprender las nuevas lógicas y develarlas (hacerlas sucumbir en la contradicción) como dispositivo para la apertura a los marcos que restringen la toma de consciencia. Al respecto señala Morin: "...haciendo al sujeto cada vez menos capaz de afrontar las propias inseguridades que resultan de sus acciones. Su expresión más relevante se encuentra en la dificultad para manejarse con las categorías que las nuevas complejidades sociales exigen para dar cuenta de sus desafíos" (1998: 24).

<sup>6</sup> Considérese que el conflicto siempre emerge como una contradicción que no busca su resolución sino su reconciliación, en tanto posibilidad de re-equilibración del sistema para su crecimiento o posibilidad de co-construcción permanente de realidad, desde un ejercicio de interpretación. No se trata de anular el conflicto, ni de resolverlo. Se podría decir, se trata de asumir el conflicto como reconocimiento de la diferencia, como aprehendizaje, como necesidad de cambio, como contingencia.

El joven, aún en proceso de maduración cognitiva-afectiva-social, siente un fluir de identidades como caos interno y dicotomía interna-externa de su ser; éste no se construye sólo por la influencia del entorno ni por los procesos biológicos innatos, sino por la participación activa y/o virtual del sujeto en la interacción social como relaciones de cooperación y reciprocidad, y no de control y respeto unilateral, que es lo que se le impone. Como es natural, los efectos se hacen evidentes en el maltrato, negligencia, abandono en las prácticas de socialización y crianza, donde la confianza básica, como cimiento del desarrollo de la personalidad, por regla, no se construye. Como comenta Mejía: "...reconocemos un mundo de cambio para el adulto y de contradicciones para el mundo juvenil. Los dos están haciendo el aprendizaje de un nuevo mundo, con la diferencia básica de que el joven ya viene con muchos de los elementos de esta época incorporados como dotación que se le entrega en la temprana socialización" (2001: 1). El autor enfatiza, que la inestabilidad familiar coadyuvante de la crisis del joven tiene que ver con cambios económicos y sociales que afectan la supervivencia del grupo, cambio en el modelo de vida conyugal, ambigüedad en los roles familiares (contradicciones de género), vivencia en el temor a la ruptura matrimonial (sobretudo en la mujer) como patrón inamovible enfrentado a la permisividad social que los transforma en movibles, crisis de autoridad o su pérdida en la esfera privada, debilitamiento de los modelos de identificación en las figuras materna y/o paterna, entre otros.

A pesar de que la familia se perciba como la fuente privilegiada para la satisfacción personal, esto está muy lejos de cumplirse hoy, constituyéndose más bien en el principal factor de riesgo para la socialización del sujeto frente a los niveles de insatisfacción individual y social que produce; como diría Calvino (1985), frente a la crisis de fin de siglo (XX), el infierno que es el aquí, el ahora, la vida cotidiana que obliga a optar por una de dos posibilidades: vivirlo, subsumirse en él y dejar de percibirlo como tal, al ser parte de sí o buscar qué o quién no es infierno y hacerlo perdurar. Pareciera ser, que la familia en general opta por la primera iniciativa y arrastra con ella al joven o quizá, sin intención, lo ubica en un limbo (querer salirse del infierno pero pretender involucrarse en otro). Se vuelca al sujeto a su propia negación, desconociéndose la cara contingente del conflicto intrapersonal como posibilidad de cambio, no reconociéndosele en la diferencia y él mismo para no asumir al otro como diferente.

A partir de lo anterior, se puede ver que la familia se reconoce como un modelo no propicio para los aprehendizajes para la vida, que en la perspectiva de Gimeno (1999: 234-240), presentan patrones de interacción disfuncionales asociados a estilos relacionales destructivos, distorsiones de la realidad por rigidez en los esquemas mentales y los filtros cognitivos (falsas ideas, estereotipos y sesgos), manejo inadecuado de emociones, deficiencias relacionadas con la acción y el compromiso, y desvalimiento familiar e individual. Al respecto, Garrión (2001: 123) enfatiza que la ausencia de modelos de referencialidad idóneos y confiables, tiene que ver con la prevalencia del cerebro reptiliano (básico o instintivo) en la vida cotidiana frente a respuestas compulsivas, búsqueda de lo rutinario (habitual, no extraño), respuestas reflejas, estrategias de huida, esquivamiento o ataque.

Como se viene insinuando, el debilitamiento del proceso de individuación (reconocimiento del yo) es el fracaso en la construcción de identidades que subsume al joven en un estado de indiferenciación para incapacitarlo, quizá no intencionalmente, como actor social en libertad de puesta en escena. Frente a ello, afirma Gimeno:

Una persona diferenciada es capaz de un funcionamiento óptimo entre otros individuos significativos, asumiendo su propia responsabilidad ante ellos y sin sentirse controlada ni perjudicada por ellos [...]. La diferencia es un recurso personal en momentos como estrés o de angustia y depende, en cierta medida, del nivel conseguido en la familia de origen, a no ser que la persona se implique activamente en modificarlo [...]. Se opone a la fusión, que es, a su vez, generadora de triángulos perversos, que constituyen un tipo de vinculación frecuente en las familias patológicas (1999: 47).

Con referencia a este contexto, en un primer momento, tres sondeos realizados por la autora y tomados como punto de partida para esta reflexión, frente a un ejercicio de observación de aula y trabajo de campo con los jóvenes, ratifican las huellas ya aquí trazadas y sus emergencias tales como: **1)** La tendencia a prácticas de interacción social deshumanizantes frente a la vulneración de los perfiles de aprehendizaje; **2)** La baja toma de conciencia frente a las dificultades de afrontamiento en una realidad en transformación, según estilos de aprendizaje o formas preferidas para acercarse al mundo; y **3)** La inclinación a añorar y quizás permanecer en el pasado o “moratoria social” frente a la no refracción biográfica (no toma de conciencia frente a la propia biografía) asociada a estilos de pensamiento inflexibles con tendencia a la dependencia al medio. Este panorama, que pone al joven en emergencia permanente, en palabras de Duque, muestra cómo:

Las expresiones del conflicto intrapersonal son, en definitiva, expresiones de conflictos irresueltos que las reproducen. Se muestra un círculo como dispositivo, que gatilla y es gatillado por el sistema de aprehendibilidad del sujeto; dispositivo en el sentido de un no orden, definido a partir de los elementos diferentes y/o difusos, en tanto, estado de desequilibrio que transversaliza, para conflictuar el sistema humano-social en los procesos de interacción; son una fuerza que tiene continuidad en el tiempo y que, como energética interna, altera la sensibilidad ecológica para convertirla en disonancia interna (entropía), aquí evidenciada como áreas significativas o áreas conflictuadas o categorías de la trama de la vida, para el análisis de un perfil

de aprehendibilidad en sus puntos vulnerables y fuertes que, a la vez, se transcriben en código, más restringidos (implícitos) que elaborados (explícitos) (2008: 232).

**Primera emergencia: Un perfil de aprehendizaje vulnerado.** La investigación, en la línea cognitiva, con diez grupos de estudiantes de primero y segundo semestre del programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas (2000-2007) y una población aproximada de 400 participantes (Duque, 2007) reportó: **1) Déficit de atención** (niveles bajo y crítico) en la prueba de Rey (1997) para dos terceras partes de los estudiantes; **2) Dificultades en la Planificación** valorada mediante dos estrategias; una por la prueba objetiva (autovaloración) de Margarita de Sánchez (1992), con una tendencia significativa a puntuaciones medias; otra mediante la observación directa, a través del trabajo de aula, con puntuaciones bajas; en ambos casos, se presentó una tendencia a la valoración baja en el factor intrapersonal (autoestima, consciencia de sí, autoconocimiento...); y **3) Bajo autocontrol** (dimensión afectiva), valorado por el test de inteligencia emocional de Cooper (2000) con una tendencia a puntuaciones bajas y críticas<sup>7</sup>. En síntesis, la emergencia es **‘Poder ser’**, donde el punto crítico son los déficits en la **función ejecutiva** que vulnera, como funciones básicas, la motivación, y como funciones colaborativas, la atención y la flexibilidad cognitiva; en tanto, ellas son herramientas clave de las funciones complejas de: planificación de la conducta, auto-regulación y monitoreo de la tarea.

**Segunda emergencia: Estilos de aprendizaje disonantes.** La aplicación del inventario de aprendizaje de Kolb (1970)<sup>8</sup>, mostró una tendencia marcada a la prevalencia de diferentes preferencias de aprendizaje en un mismo programa (convergente, divergente, asimilador, adaptador), significativo para Ciencias de la Salud, Ciencias Administrativas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ingenierías y Artes, y menos significativo (menor variabilidad en las preferencias), en los programas de Ciencias Jurídicas (Derecho), Lenguas Modernas y Filosofía. En definitiva, se quiere decir, que al parecer, frente a un saber específico que orienta formas particulares de aprendizaje, dado su interés (teórico, humano-social, administrativo), algunos estudiantes por sus preferencias, diferentes a esas particularidades, podrían tener dificultades para aprehender y no desarrollar las competencias profesionales demandadas. Igualmente, aclara Duque (2008), que la respuesta frente al inventario de Honey, Alonso y Gallego (1997), muestra similares resultados, para el caso de los estudiantes de Ciencias Sociales aplicadas (estilos teórico, activo, reflexivo y pragmático). Pero la situación sólo se

<sup>7</sup> A escala afectiva, la relación yo-mundo para un 29,73% de los estudiantes se muestra como positiva (centrada, equilibrada, con bajos niveles de ansiedad y rigidez); en un 37,84% de casos, aunque se perciben descentrados, presentan niveles altos en relación con la autoestima y seguridad personal (casos vulnerables), y un 32,43% se presentan como casos críticos al presentar descentración, baja autoestima e inseguridad (Duque, 2007).

<sup>8</sup> Esta investigación exploratoria sobre “Estilos de Aprendizaje” se realizó con 284 estudiantes de 20 programas de siete universidades de Manizales (Caldas, Nacional, Manizales, Autónoma, Católica, Antonio Nariño y Luis Amigó), en el mes de mayo de 2003 (Duque, 2003).

vuelve crítica, cuando el estudiante no encuentra en la interacción en el aula, las estrategias pedagógicas que potencialicen su aprehendizaje en concordancia con su estilo (propio ritmo). Bajo estas condiciones, el **aprehender** como emergencia, retroalimenta y es impulsado por la emergencia anterior, poder o no poder ser. El punto crítico está dado por las **interacciones sociales** (trabajo en el aula) que Ovejero (1988) citado por Feroso (1997), centra en tres factores: el Sistema de Valores y Comportamientos, las Expectativas frente al Grupo y al Docente y la Personalidad.

**Tercera emergencia: Preferencias de Pensamiento ambiguas.** Desde la valoración de Duque (2003), quien aplicó el Test de Hermann (pensamiento lógico, social, técnico) citado por Jiménez (1999), a los 284 estudiantes enunciados en el punto anterior, se puede precisar con relación al funcionamiento del cerebro, desde la Teoría triádica del cerebro (De Gregori, 1999), que dada la intención de la formación profesional de integrar: conocimientos, aplicaciones e innovación (perfil de formación), no se observa en general, equilibrio de estas tres funciones con relación a la carrera elegida, situación que se define como ambigua<sup>9</sup>. De esto se infiere que: un 70% de los estudiantes se muestra como población vulnerable, un 23% de estudiantes se podría catalogar como población de riesgo y sólo un 7% de estudiantes no muestra mayores dificultades para su desarrollo personal frente a logros de aprehendizaje. En general, se demandaría de la formación de las tres dimensiones siguientes: **1)** Meta-análisis, investigación, conceptualización...; **2)** Planeación, administración, aplicación, evaluación, gestión; y **3)** Comunicación, interacción humana y social y del conocimiento y la creatividad. Aquí, la tercera emergencia tiene que ver con la capacidad del estudiante para **afrentar** (orientarse a la tarea y resolverla), cuando el punto crítico es de orden estructural o referido al sistema operativo del **pensamiento**<sup>10</sup> (genético-cultural) y la estrategia de aula tiende a concretarse aún hacia la enseñanza enciclopedista.

De la misma manera, se infiere que no hay correlación entre funciones ejecutivas, estilos de aprendizaje y preferencias de pensamiento con prácticas pedagógicas de aula (Duque y Gallego, 2006)<sup>11</sup>, que produce dificultades en los procesos de aprehendizaje y no reestructuración

<sup>9</sup> Muestran los resultados del Test de Hermann que un 30% de estudiantes puntúan en preferencias del pensamiento simbólico, un 47% del pensamiento social y un 23% del pensamiento práctico-técnico; y que dichos estudiantes están ubicados indistintamente en todas las carreras consultadas con una alta tendencia a la indiferenciación entre preferencia de pensamiento y saber específico.

<sup>10</sup> Abórdese el concepto de pensamiento no sólo como acción interiorizada (contenido), sino como estructura que propicia dicha interiorización.

<sup>11</sup> “Se observa [...] la reconfiguración de modelos pedagógicos incommensurables [...], visto desde las prácticas evaluativas. Aunque esta tendencia (prácticas híbridas) plantea objetivos en los tres saberes (cognoscitivos, axiológicos y procedimentales), muestra una evaluación centrada en la tarea. Situación que hace comprensible testimonios de estudiantes tales como: “El profesor no nos deja ser creativos... el profesor quiere que le conteste lo que él dijo... el profesor es injusto con la nota... el profesor tiene preferencias... el profesor pone una nota y no dice qué es lo malo...” (Duque y Gallego, 2006: 5).

cognitiva, emocional y volitiva, y por consiguiente, limitado desarrollo de la auto-regulación<sup>12</sup>; y que la presencia de discursos justificadores, como producto de expresiones cotidianas del estudiante en su proceso académico (verbales y no verbales), frente a sus no logros académicos y/o atribución de causa externa, del conflicto intrapersonal o conflictos internos no resueltos (no toma de consciencia) como señal de disonancia cognitivo-afectiva-interactiva. Esto es consecuente con la premisa siguiente: ‘Dado que educar es formar, es desarrollar la personalidad, antes que la producción de conocimiento sólo desde el desarrollo de destrezas, habilidades, competencias, aptitudes, para el conocimiento, y que el estudiante que ingresa a la universidad presenta un déficit en su formación básica equivalente a 4,3 años, como ya se mostró (vulneración de sus dominios de aprehendizaje), se requiere de una estrategia que potencialice su dotación personal desde sus tres dominios: conceptual, axiológico y praxiológico’.

### Tres hipótesis de contexto para pensar en el joven como categoría emergente

Queda claro hasta aquí que: **1)** Los límites que el sistema educativo le impone al aprehendizaje y al mismo desarrollo integral del estudiante universitario, limita el Desarrollo Humano y desaprovecha el potencial del joven de construirse desde su propia dotación; **2)** Las actitudes proactivas de los estudiantes y su visión de contexto, aunque inmediatistas, dejan ver “buenas intenciones”; **3)** La urgente necesidad de generar estrategias de Desarrollo Humano Autopoiesico a corto y mediano plazo, deben de ir en concordancia con las estrategias pedagógicas de aula; **4)** La necesidad de reflexionar en torno al sujeto escindido frente a los procesos de auto-regulación, debe anclarse en la expresión del conflicto intrapersonal como objeto de las interacciones sociales para poder dinamizar el potencial del desarrollo, con la toma de conciencia del rol profesional (sí mismo que aprehende el mundo de la vida); **5)** La ausencia de reflexiones desde el mundo de la vida y las formas de habitarlo por el sujeto desde su subjetividad, demanda el autoreconocimiento (*‘darse cuenta’*) del estudiante universitario como sujeto aún en formación, para comprender que su proceso de “maduración funcional” no ha terminado, y por consiguiente, presenta desventajas en el aprehendizaje y dificultades en el desempeño académico; y **6)** La ausencia de un sujeto político crítico, como profesional de relevo generacional, con la prevalencia del pensamiento heterónimo que produce un vacío ético, con asinergia en la interacción cotidiana (desconexión afectiva consigo mismo y con el otro) y con expectativas de mundo, aunque positivas, poco viables, tienen que ver

<sup>12</sup> Señala Duque (2003), que las cuatro categorías propuestas por Kolb (1979) para el aprendizaje (observación reflexiva, orientación a la acción, conceptualización abstracta y experimentación activa) combinadas, producen 24 tipos o preferencias de aprendizaje que implicarían en un grupo particular la implementación de 24 didácticas, frente a la prevalencia de una sola didáctica utilizada por el docente. Resalta la autora cómo un 37% de los estudiantes prefiere iniciar el ciclo de aprendizaje desde la observación reflexiva (OR), esto es, reflexionando sobre experiencias directas e indirectas, desde diferentes puntos de vista; un 31% elige la experimentación activa (EA) o aplicación práctica de ideas; un 17% se orienta por la conceptualización abstracta o conocimiento teórico inicial (CA) y un 15% muestra una inclinación por la experiencia concreta u orientación directa a la acción práctica (EC).

con la dependencia externa o la baja auto-regulación basada en el control normativo (auto-exculpación). Ahora bien, en el curso de esta búsqueda, la investigación cercana al contexto de análisis aquí, encuentra piso en los hallazgos realizados por algunas de las investigaciones frente al objeto de interés (el universitario) desde tres categorías: cognición, valores (comportamiento) y afectividad.

La investigación sobre niveles de desarrollo cognoscitivos en estudiantes universitarios en Manizales (Gutiérrez, 2000) reportó, como dato significativo, una alta tendencia al pensamiento concreto (evaluado mediante la prueba de Pensamiento Lógico de Vasco) que no se relaciona ni con el nivel académico, ni con la carrera, ni con la jornada de estudio, ni con el género, ni con la edad. En general, las investigaciones enfatizan en la no correlación entre estilo de aprendizaje y carrera cursada, baja auto-regulación (como tendencia) en planificación, control y evaluación del aprendizaje; paradójicamente, alta auto-percepción de funciones metacognitivas y bajo perfil en este aspecto, baja comprensión lectora, incongruencia entre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, y algunos trastornos del comportamiento (Universidad Autónoma, 2003). Por otro lado, se cuestiona la capacidad auto-reguladora del estudiante, cuando Osorio, Sánchez y Franco expresan: “Los valores no están interiorizados y por tanto, no están arraigados como principios inalienables de la interacción y para la convivencia” (2002: 76). Aquí, se le preguntaría a los estudiantes y al sistema educativo: ¿Qué pasó con la formación en la escuela que “se sitúa como un escenario importante en sus vidas de formación de valores morales, normas y responsabilidades, como espacio de interacción, de consolidación de la identidad más que de procesos educativos”? (Ibíd.: 103). Igualmente, desde una meta-lectura a Osorio et al. (2002), los resultados de su investigación dejan ver una construcción de valores centrada en patrones religiosos, de control externo (castigo, privación, manipulación); una mirada a los antivalores como el egoísmo, la intolerancia, el irrespeto (el valor en su connotación negativa); un enmascaramiento del valor (predican una cosa y practican otra); el valor como una experiencia de aprendizaje (“...los valores que uno trae desde la familia y el colegio, sean reforzados o nos formen en valores nuevos” [Ibíd.: 76]); cosmovisiones cerradas ( los valores no se enseñan, en tanto no se aprenden, se viven, se construyen). Por otra parte, se da un alto valor a la dimensión afectiva como dispositivo en la interacción humana y a la necesidad de cambio de pensamiento (“...tener nuevas mentes o formas de pensar” [Ibíd.]), frente a la presencia de miedos, indiferencia y apatía, como producto de la socialización.

Cabe señalar, que al hacer un meta-análisis a la investigación sobre representaciones sociales de los jóvenes en torno a la ciudadanía (Díaz y Tobón, 2003) se deja ver: orientación del joven al deber ser, no inclusión total del sujeto como ciudadano, cosmovisiones cerradas (normativas, del afuera), visibilización del sujeto en el mundo externo (colectivización), funciones ejecutivas dismaduras y quizá, no como lo sugiere la investigación, como: “...condición de lo juvenil, esto hace parte de la naturaleza cambiante inesperada y paradójica de los jóvenes”, la acción orientada estratégicamente hacia el otro y no con el otro (para la propia satisfacción),



la descentración del sujeto en el mundo de vida, la heteronomía en la interacción, la visión restringida (conservar lo que está), entre otros. Los pocos estudiantes (4%) en proceso de transición al cambio de estructuras cognitivas para abrirse a otras visiones del mundo, insinúan la necesidad de toma de consciencia y la construcción de modelos de familia situados, que posibiliten la participación, la resignificación de las identidades y la garantía de entornos para asumir la democracia, vivir la experiencia, como expresión del siguiente argumento: "...tomar conciencia de que como personas y miembros de una comunidad, es una obligación ejercer la democracia... creer, querer y estar dispuestos al cambio..." (Ibíd.: 122). Las respuestas a cómo vivir la experiencia de ciudad, a más de referirse al mundo de las cosas, en la mayoría de los casos, muestra un sujeto que demanda de control, que se puede, a nivel de hipótesis, sustentar en el argumento: "Los jóvenes reconocen que no están solos, ni podemos estarlo, el ser humano es sociable por naturaleza, nos construimos como hombres y como sociedad en relación con los otros" (Ibíd.: 122).

La investigación con un grupo de estudiantes universitarios (Duque, 1999) en Manizales, como estudio de caso, mediante la construcción de un perfil emocional mostró: cómo las habilidades emocionales básicas (intuición, sensibilidad, percepción, introspección) integradas como inteligencia emocional, se correlacionan con logro académico. En los sujetos con baja capacidad emocional, se observa mayor desarrollo de la inteligencia interpersonal que la intrapersonal. La capacidad emocional se asocia con alta motivación, atención, percepción y memoria (componentes de las funciones ejecutivas), instrumentos de conocimiento, intuición, edad mental, creatividad, etc. La inteligencia emocional no se asocia a coeficiente intelectual, ni a lógica formal, ni a estilo de pensamiento. Aquí, el perfil emocional bajo, no se correlaciona con coeficiente de relaciones interpersonales, independiente de la capacidad de razonamiento en pruebas Icfes y Test de Vasco (prueba de pensamiento lógico). A más bajas puntuaciones en inteligencia emocional, más bajas conexiones consigo mismo y el mundo (baja sinergia). La autoconciencia, la voluntad y el autocontrol (funciones cognitivas superiores) se asocian positivamente a: motivaciones yoicas e instrumentos de conocimientos especializados (categorías), metacognición (posibilidad de mayor conexión neuronal en redes), prevalencia de lógica intuitiva (*insigh*) y juicio moral autónomo. No se relaciona con temperamento ni con estilo de pensamiento. Por otra parte, la investigación sobre autoestima en estudiantes de la Universidad Nacional de Manizales, realizada por Osorio y Serna (2003), resalta la estrecha relación de esta categoría con el desarrollo académico.

En síntesis, se observa que: **1)** El factor motivacional y afectivo incide directamente en el logro académico; **2)** La autoestima, como juicio acerca de sí mismo, se constituye en un dispositivo de creatividad, auto-confianza y autosatisfacción para el desarrollo de la autonomía y el desempeño académico; **3)** El desarrollo del pensamiento heterónomo en busca de un juicio moral autónomo, en períodos cortos, no presenta cambios, no existiendo correlación entre edad y nivel de razonamiento moral y entre el desarrollo cognitivo y desarrollo moral;

4) La inteligencia emocional se asocia a logro académico y a funciones cognitivas superiores, mostrándose cómo los déficits emocionales que producen bajo logro académico se correlacionan con inteligencia interpersonal y no con inteligencia intrapersonal; 5) Los referentes en torno a valores morales y ética dejan ver la necesidad de toma de consciencia de sí mismo al instaurarse los valores como dados por la cultura; 6) Los estudiantes universitarios construyen representaciones sociales a través de discursos múltiples, polémicos y complementarios, con prácticas discursivas basadas o en cuerpos teóricos (episteme) o en cuerpos intuitivos (doxa); en un proceso de formación en torno a la democracia y la representación de ciudadanía y multiculturalidad, se observan cambios mediante aprendizajes generados en torno a valores como: tolerancia, respeto, solidaridad, reconocimiento del otro, diversidad; se observa alta tendencia al “deber ser” como intencionalidad de las prácticas discursivas o prevalencia del pensamiento heterónimo en los discursos; muchos se visibilizan en conexión con el mundo externo, con pérdida del horizonte de la intersubjetividad o reconocimiento de la propia subjetividad, mediante el reconocimiento del otro diferente a sí mismo (contradicción de pensamiento). Sobran razones para pensar que el joven está en emergencia y derivado de ello se puede concretar la reflexión en tres hipótesis como eje de abstracción o síntesis significativa.

**Hipótesis 1:** ‘El joven como categoría emergente (problematizado) se construye hoy, desde visiones de mundo dicotómicas que atenúan la ausencia del sujeto en el discurso y la necesidad de autoreconocimiento y deseabilidad de un nuevo orden al que no logran acceder, en ausencia de agendas de política pública que consideren espacios para ser joven, no solamente para sobrevivir como categoría social’. El estado del arte en torno a lo que investigan las Universidades de Colombia (Martínez y Vargas, 2002) o la universidad como objeto de conocimiento, da cuenta de un bajo interés (explícito) sobre la categoría “Estudiante” (6,30% de las investigaciones) o del joven en la construcción de su subjetividad; sus estudios se centran en categorizaciones socioeducativas, factores asociados a la elección de carrera, prácticas de estudio, satisfacción con la carrera y rendimiento académico. Algunas investigaciones en la categoría “Aspectos pedagógicos” (24,6% de las investigaciones) lo incluyen implícitamente, pero desde la preocupación por la enseñabilidad y no por la aprehendibilidad, con objetos de estudio centrados en la didáctica. Se muestra, en esta línea, algún interés investigativo en la formación en valores, y en el pensamiento crítico con propuestas investigativas de corte cuasiexperimental o cualitativo, como innovaciones educativas (investigación en el aula) que, como afirman los autores, en general: “La mayoría de las investigaciones son autocontenidas y muy pocas son las que tienen en cuenta estudios previos realizados en el país sobre temáticas afines” (Martínez y Vargas, 2002: 38).

Aunque apenas en la década del noventa, el Estado impulsa la investigación sobre la Universidad como objeto de conocimiento, como se reconoce en el anterior estado de arte, la producción sigue siendo baja y débil teóricamente frente al interés de su misión que tiende hoy a vislumbrarse desde dos premisas fundamentales: la producción de conocimiento y el

desarrollo de ciudadanos útiles a la sociedad. Frente a ello, y reconociendo la preocupación por los procesos de aprehendizaje y la búsqueda de sentido de las prácticas formativas, se concluye, primero, que la desarticulación teórica-práctica, referida a la formación integral, es notoria; pensada ésta desde los procesos curriculares y metodológicos, y no desde el estudiante como actor protagónico; y segundo, que las dificultades en el desarrollo de estrategias cognitivas de los estudiantes que ingresan a la universidad inciden en la no retención académica. Se aúna a ello, la incertidumbre del mundo actual que ha producido un cambio de valores que pareciera hacer emerger el fenómeno de la “continuidad de la etapa de la adolescencia” muy asociado a la imagen que venden los medios de comunicación sobre la juventud o “generación de la indiferencia” (generación *light*) (Castañeda, 1997: 197). Se muestra cómo el adolescente ve la etapa adulta como problemática e indeseada, lo que conduce a la moratoria social y a la idealización de la juventud al pensar que el salir de ella produce: “Pérdida de dinamismo, vitalidad y emotividad” (García, 1997: 325).

En general, la investigación sobre la adolescencia en Colombia (Cajiao, 1997) mostró que el joven: **1)** Experimenta la vida (socialización) sin los padres, percibe la familia como un ausente; **2)** Muestra una conducta de apego hacia otros como condición de desplazamiento afectivo (necesidad de inclusión por desvinculación familiar); **3)** Tiene una “...sensibilidad hacia la individualidad [...]; esto es paradójico frente a la necesidad que expresan de estar en grupo” (Castañeda, 1997: 201), emerge la figura de pensar el grupo como necesidad de sobrevivencia; **4)** Se enfrenta a fenómenos nuevos que transforman la cultura juvenil, tales como: indefinición de identidades, actitudes de vida de contrastes, visión de realidad fragmentada, comportamiento heterónomo y pensamiento difuso como: “... reflejo de una sociedad escindida, de contrastes...” (Ibíd.: 194) o de posturas de vida ambiguas, dada la competencia personal; y **5)** Anula el conflicto con una actitud utilitaria frente a la prevalencia de modelos de vida no-fiables que conduce al adolescente a crear “...un modelo evacuativo” (García, 1997: 313) que los lleva a transgredir límites, a una lucha de fuerzas y a ser complacientes para lograr fines. Se reconoce que el joven no desea para sí lo que ve hoy en el adulto y la dinámica social. “...no busca su identidad dentro de él mismo [...] se construye a fuerza de confrontarse y probarse constantemente con el afuera [...] se fabrica a partir de fragmentos de afuera” (Parodi, 1997: 330)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> En efecto, se confirma la prevalencia de un yo débil que es incapaz de reconocer al otro, diferente de sí, para poderse fortalecer desde adentro en la interacción o un yo difuso, y otro como modelo (espejo) ambiguo. Esto refiere a que los dispositivos de la cultura, entre ellos los padres, asumen actitudes rígidas que niegan la individuación, enmarcada en otro espíritu de época, diferente al propio para construirlos en referentes inferiores (pérdida de poder) pero, paradójicamente, con necesidades de control de ese yo-débil, cuando visibiliza un mundo de múltiples opciones que no logra manejar (se siente perdido). Dice la autora, que los referentes del adolescente en Colombia se relacionan con el deseo de tener riqueza para: “Ser respetado, valorado y reconocido por los demás” (Parodi, 1997: 336).

En este orden de ideas, los hallazgos, del “Estado del arte sobre el joven<sup>14</sup> en Colombia” (Escobar, 2004), remiten a la construcción de sentidos en una realidad incierta que obliga al joven a experimentar su historia vital desde el conflicto, con arraigo en un mundo hedónico y un presente inacabado o ausencia de futuro; vivencia en y para la supervivencia (no vale la pena la vida) con una visión del mundo centrada en: **1)** La vivencia del momento que relega el problema de la ética a un segundo plano; **2)** La inconformidad y baja actitud frente al cambio; **3)** La perspectiva religiosa como justificadora de la angustia o búsqueda de la salvación en la otra vida (actitud de resignación); **4)** La vida como fatalista o como profundo producto de una niñez vulnerada (violenta); **5)** La distorsión del tiempo o necesidad de la velocidad en el vivir el tiempo con pérdida de control (tiempo ajeno), necesidad de vivir la vida intensamente; y **6)** El debilitamiento en las trayectorias vitales donde, “las subjetividades y los sentidos de futuro se configuran en virtud de las formas y mecanismos de integración a las clases sociales, debilitándose la capacidad de auto-referencia” (Ibíd.: 57).

Al respecto, Muñoz (2007), en una de las pocas investigaciones en la línea de los significados construidos por los jóvenes, refiriéndose al mundo de la vida, hace referencia a tres fenómenos, como nuevas subjetividades: “**La tribalización**” o identidades de grupo pasajeras que comporten espacios comunes, “**La facticidad**” o estado de deriva de los jóvenes que perciben un mundo con mayores opciones que el de los adultos, en el sentido de sentirse más capacitados y potentes (sensación de que todo es posible y nada les va a pasar), lo que los lleva a no contemplar riesgos y a no vivir una “**ética del nos**”; pero se podría afirmar, una ética del otro como cómplice extraño. El joven se quiere visibilizar, territorializar, se piensa como grupo pero no como sí mismo (enajenación del yo), en la búsqueda de un reencuentro con el mundo, vivir el mundo no desde lo racional sino desde lo emocional (cuerpo). Estos imaginarios son sustentados de una infancia no vivida que se percibe en su necesidad de vivir y se quiere y necesita vivir para la búsqueda de placer, seguridad y del re-encuentro con el yo<sup>15</sup>.

Como corolario, se puede precisar que el joven como categoría emergente, que la universidad debe asumir en condición tanto de profesionalizante como de formante, necesita de dos cosas: un ambiente social que le genere opciones para el desarrollo de su autonomía a partir del autoreconocimiento y una díada primaria (familia, pares, profesores, etc.) que le garantice vinculación afectiva para fortalecer el yo como un modelo idóneo, para construirse aunque

<sup>14</sup> La noción del joven para el adulto refiere a: “Ser en riesgo, indefenso, potencialmente peligroso, ignorante y desarticulado de la vida socio-política y educativa del país, [...]; ve al joven del sector popular como responsable de la violencia, inseguridad ciudadana y desorden social” (Escobar, 2004: 173, 174) (sujeto peligroso). La noción de sujeto no se identifica así como una condición de derechos, sino como mirada que aliena.

<sup>15</sup> Afirma Muñoz (2007) que la política pública en juventud, no responde a estas necesidades del joven, al centrarse en el empoderamiento para el manejo de información y que ésta debe ser una política de vida para el joven, a partir del siguiente ideario: uno, referido al auto-cuidado en respuesta a la sociedad del trabajo en condiciones de precariedad y riesgo [...]; otro, centrado en el descubrimiento de sí mismo o auto-referenciación biográfica buscando la síntesis de la dicotomía interna-externa, para así, gestionar conflictos y cambios en el plano de la micropolítica; y un último, referido a la superación de la confianza (como garantía de seguridad externa) [...], pero tomando postura en tanto sujeto que decide luego de tener acceso a un abanico de opciones [...].” (Muñoz, 2007: 213).

siempre desde visiones dicotómicas en la interacción con el mundo pero, en coherencia interna y de proyección de mundos plausibles que trasciendan la mera sobrevivencia. Un joven que resignifique el imaginario que ronda en torno a su rol cuando al parecer, no le interesa influir en el cambio social, le interesa poderosamente, ser incluido como necesidad de sobrevivencia, de allí que estudiar es un factor de diferenciación social (no de competencia o formación laboral); ser profesional para el joven es garantía de la estabilidad económica (tener un buen empleo); la vida dura como la historia de narrativas de violencias recurrentes se le presenta como opción misma de vida y su pasado “se convierte en explicación del porqué su vida actual, sus motivaciones y sus metas” (Escobar, 2004: 61)<sup>16</sup>. Situación que encadena y desencadena sentimientos de abandono, soledad, apegos insanos, etc. que, hoy, producen el fenómeno de las **“subjetividades compensatorias”** (estar juntos) y las **“identidades plurales”** (experiencia emocional que equilibra la supervivencia: lo que está bien para todos, está bien para sí). “El joven internaliza la violencia desde su contexto socio-familiar, y la ejerce en otro tipo de relación” (Ibíd.: 114).

**Hipótesis 2:** ‘Las condiciones de contexto en las que el estudiante hace su mediación social, al ser adversas, le dificultan la expresividad humana de su vivencia interna (subjetividad) para habitar el conflicto intrapersonal como parte de lo cotidiano, pero no como opción de cambio’. Estas condiciones se pueden resumir en el fenómeno de las múltiples violencias que la investigación sobre “Violencia en la escuela en Colombia” (Valencia, F., 2004) muestra como producto de los conflictos políticos y sociales donde resalta, como consecuencia dos perspectivas: la tradicional que es gestada desde la escuela y la escolar que se genera en la interacción alumnos-institución. Al respecto, el autor cita a Cobos, quien afirma que:

La agresión [...] nunca es mala en sí misma. Las formas [...] de la agresión: la hostilidad, la destructividad [...], son expresiones de una incapacidad del individuo para alcanzar los fines de sobrevivencia y felicidad por medios normales. Es esa forma de enfermedad del espíritu [...], en la mayoría de los casos, de un desarrollo psicológico aberrante, lo que ordinariamente es percibido como agresión, olvidando (sus) formas creativas [...] cuyo fomento natural, transformaría nuestro caótico mundo actual. (Ibíd.: 6).

<sup>16</sup> Frente a las categorías familia, cuerpo y convivencia, el “Estado del Arte sobre el joven en Colombia” manifiesta que la familia es factor de riesgo al sano desarrollo del joven frente a la prevalencia de prácticas sociales y morales ambiguas (ilegales) que producen patologías sociales y pérdida del espacio afectivo. Estas prácticas se subjetivan por el joven en una extremada corporalidad de la vivencia, que lo lleva al consumo de psicoactivos y las dependencias de todo tipo que paradójicamente, se convierten en sutiles dispositivos de homogenización del joven de hoy y asumir: “La ilegalidad como una alternativa para satisfacer necesidades y acceder a bienes sociales y culturales” (Escobar, 2004: 112). Situación que reproduce la violencia, amarrada a la falta de opciones para los jóvenes, que se cuece desde el hogar y que se expresa en el conflicto de autoridad (miedo frente al señalamiento y la prohibición) y en la agresión a sí mismo y a otros.

Aunque esta investigación referencia sólo el conflicto social, producto y productor de las violencias en la escuela (no hace referencia a los conflictos internos), concluye en que éstos vulneran los derechos humanos como conflictos de convivencia. Por otra parte, Valencia, F., (2004) demuestra en su investigación, cómo se reproducen pautas del comportamiento violento intergeneracionalmente como patrones de interacción, que citando a Hernández y Estupiñán, dice se reproducirán como:

...secuencias repetitivas [...] su reiteración en el tiempo los va convirtiendo en reglas [...], pero a medida que avanza la familia por su ciclo vital, actúan como normas que sirven para evaluar la conducta de los miembros en consonancia con los valores que provienen de la cultura y de la religión, asimilados en una forma particular por la familia (Ibíd.: 28).

El conflicto, como patrón violento, se asume como una situación que agrede y maltrata para desencadenar comportamientos violentos. Factores que tributan a las crisis y al estrés (entre lo cotidiano y lo transitorio en el ciclo vital), más crítico para la etapa de la adolescencia, como afirma la autora, activados por actitudes de control de los padres quienes frente a: “La necesidad de autonomía e independencia de los jóvenes [...] sienten que se pierde autoridad y control sobre los hijos, y éstos ven en sus padres o demás adultos, más que amigos, personas que limitan su libertad, su autonomía y crecimiento personal” (Valencia, 2004: 91). Señala la autora, que ello se asocia o se convierte en patrón de interacción rígido que se resiste al cambio y limita la posibilidad de afrontamiento.

Hernández (1992) en sus investigaciones sobre “Funcionamiento de familias no clínicas en Bogotá”, “Estrés en la familia Colombiana” y “Familia y terapia familiar”, muestra interés por el abordaje de la respuesta adaptativa (afrontamientos) desde los entornos familiares, mas no desde el sistema individual. Los principales hallazgos referencian, primero, que la cohesión familiar, o grado de vinculación emocional, se reduce a las crisis del ciclo vital y baja a medida que avanza éste, donde a mayor ingreso económico se observa mayor cohesión; segundo, que la adaptabilidad o habilidad para modificar la estructura familiar frente al conflicto familiar, se asociaba al grado de satisfacción familiar; a mayor flexibilidad, mayor necesidad de cambio, y a mayor avance en el ciclo vital, menor adaptabilidad; y por último, que las estrategias de afrontamiento en familias no clínicas se orientan al cambio de perspectiva o reestructuración, y en familias clínicas a la pasividad; a mayor estrato y nivel académico, mayor uso de la reestructuración y menos uso de la pasividad.

Concluye la autora, que además de las dificultades económicas para satisfacer necesidades básicas que generan estrés, se asocia, “...un muy vago sentido de la organización de la vida y de la rutina familiar, lo cual genera un ambiente poco propicio para la crianza de los hijos,

quienes para adquirir hábitos apropiados y disciplina requieren de continuidad y seguridad [...]” (Hernández, 1992: 85). Este ambiente es propicio para el bajo desarrollo de la capacidad planificadora por desgastar energía en la búsqueda de lo urgente cotidiano. Como efecto reactor, dice la autora, se observó, primero: “Una visión de futuro difusa [...], sensación de que el control de la vida es prácticamente inexistente, por lo cual sería inútil aplazarla” (Ibíd.); y segundo, que la respuesta de afrontamiento, en estas condiciones, hace reaccionar con “...agitación, falta de respeto, culpabilización mutua o hacia terceras personas, escasa tolerancia, [...] pobre capacidad de control sobre lo que les ocurre y desconfianza de la efectividad del apoyo social y comunitario, al cual poco acuden” (Ibíd.).

Lo anterior, permite ver las estrechas implicaciones del manejo del conflicto familiar con la tendencia a sesgar, para situar como normal y sin resolver, el conflicto intrapersonal. Aquí, el estado del arte en resiliencia (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 2000) como habilidad adaptativa y afrontamiento a partir de la adversidad, que lleva a mejorar el patrón violento, muestra como excepción que: “Personas que han sido maltratadas en su infancia se convierten en padres eficaces” (Ibíd.: 34); asunto que depende de la diferenciación de la relación con otros o percepción de la diferencia yo-otro. La conducta resiliente como respuesta de afrontamiento, en su polo negativo, es para los autores: “El resultado de una inhibición defensiva del proceso mental que apoya la construcción de un modelo mental de relaciones” (Ibíd.: 36) o conducta de apego; su polo opuesto implica: “Adecuado comportamiento social, regulación afectiva, capacidad de resistencia a situaciones desafiantes, orientación hacia los recursos sociales y habilidades cognitivas (ingenio o creatividad)” (Ibíd.). En conclusión, la respuesta resiliente se asocia a: presencia afectiva del cuidador, integración social y participación, experiencias positivas en el aula que mitigan el estrés familiar, habilidad intelectual de la madre, etc.

Para apoyar los resultados anteriores, una investigación con estudiantes universitarios en Argentina (Leite y Zurita, 2000) mostró cómo son condiciones de éxito o afrontamiento, entre otras, las prácticas de planificación de la conducta, la vinculación afectiva segura y las actitudes positivas o predisposición en las relaciones cotidianas. Al respecto, los autores comentan: “... deben aprender (los estudiantes) a reconocer, interpretar y resignificar de manera permanente el tipo de situación en la que están inmersos, la información que necesitan para actuar y luego decidir la forma de actuar más conveniente” (Ibíd.: 10), y cierran afirmando: “El rol adaptativo del estudiante es pasivo encarnado en el docente como institución” (Ibíd.). Como corolario, es significativo el contexto familiar, como dispositivo mediador de la cultura, para el desarrollo de una respuesta de afrontamiento que transgrede patrones intergeneracionales de violencia que niega la condición del sujeto.

**Hipótesis 3:** ‘La capacidad de planificación de la conducta en el estudiante es un factor decisivo en su éxito profesional’. Ésta involucra variables de la inteligencia emocional y abstracta, pero básicamente de la función ejecutiva que se integra por múltiples funciones

así: básicas (motivación, praxias, lenguaje), colaborativas (atención, memoria de trabajo y flexibilidad) y complejas (regulación con toma de decisiones y monitores; programación con problematización, hipotetización y fijación de metas; y verificación con control del impacto y monitoreo de resultados o manejo del *feedback*). La revisión aquí se centra, en las funciones ejecutivas o capacidad para la planificación y ejecución u orquestación de la acción, como funciones complejas unificadoras y multifacéticas que integran diferentes módulos del cerebro. Es de anotar, que la investigación a este nivel, por los desarrollos de las neurociencias es aún incipiente, mostrando mayores énfasis en población con déficits cognitivos o trastornos neuropsicológicos, que con población normal y muy pocos estudios en universitarios.

En general, se ha demostrado que la función ejecutiva no correlaciona con ningún tipo de inteligencia y que ésta es motor de la auto-regulación y base de un perfil de aprehendizaje como: planificación, control y flexibilidad de la conducta o conducta planificada que facilita el funcionamiento cognitivo en torno a: resolución de problemas, creatividad, procesamiento de información y planificación ejecutiva. Ha sido más estudiada en sus componentes de flexibilidad cognitiva, control de la actividad y planificación, con dos respuestas: de inhibición (detiene la acción, selecciona estímulos pertinentes) y de activación (inicia eficazmente la acción luego de una parada); el fallo en la inhibición se mide por la respuesta perseverativa impulsiva. La flexibilidad implica inhibición, planificación y motorización.

Estudios comparativos y no comparativos muestran: **1)** Diferencias significativas en la inhibición y activación eficientes en bebés con riesgos (bajo peso, hipotiroidismo y síndrome de Down) y bebés normales, con menor desarrollo de función ejecutiva en niños con Down (Sastre-Riba, 2006); **2)** Prevalencia de un modelo multioperativo de las funciones ejecutivas, en niños entre 7-12 años en Medellín, donde para cada tarea o función se utiliza un dispositivo localizado en el cerebro en diversas áreas prefrontales así: el dispositivo para categorizar y posibilitar flexibilidad cognoscitiva en el área dorsolateral y prefrontal izquierda, el dispositivo para secuencias temporales en el prefrontal izquierdo, el dispositivo para la atención sostenida en el prefrontoparietales derecho y el dispositivo para preprogramar en el prefrontal derecho (Pineda, 1992); **3)** Alteraciones en las funciones ejecutivas asociadas a trastornos por déficit de atención e hiperactividad, enfermedad bipolar, depresión, trastorno obsesivo-compulsivo, autismo, postraumatismo cerebral, parkinson y adicciones, entres otras; **4)** Diferencias significativas en déficit de funciones ejecutivas en niños de niveles socioeconómicos diferentes (bajo y alto) y en niveles de escolaridad (1o y 7o grado); se quiere decir, que a menor nivel de desarrollo académico y a menor estrato socio-económico, menor desarrollo de las funciones ejecutivas (Noguerira et al., 2005); **5)** Las funciones ejecutivas cambian con la edad e inciden en el rendimiento social y académico; y **6)** Disfunción ejecutiva en consumidores (alcohol, marihuana, cocaína, etc.), quienes presentan problemas en la respuesta de inhibición que conduce a la descoordinación de los diferentes subsistemas cerebrales (control, regulación



y dirección de la condición humana) o pérdida del autocontrol para no poder operar eficientemente y con autosuficiencia<sup>17</sup>.

Para finalizar, el único estudio que se encontró en el medio cercano, sobre función ejecutiva en estudiantes universitarios en condiciones no clínicas, fue realizado en Medellín (Pineda, Rosselli y Ardila, 2000) por el grupo de Neurociencias de la Universidad San Buenaventura<sup>18</sup>. Los principales hallazgos hacen relación a: **1)** Presencia de diferencias en estrato, género y carrera en la función ejecutiva con predominio (mayor eficiencia) en mujeres de estrato medio-alto (5) y carreras de preferencia Verbal; en hombres de estrato medio (4) de carreras de preferencia Visual y en hombres de estrato medio-bajo (3) de carreras de preferencia Matemática (mayor desarrollo de la función ejecutiva); **2)** Prevalencia de un coeficiente de inteligencia (CI) alto, asociado a acceso educativo; **3)** Funciones ejecutivas, como modelo multifactorial conformado por cuatro factores integrados o que trabajan en forma concertada para realizar tareas programadas. Ellos son: Factor I: errores y categorías que definen organización y flexibilidad cognitiva (planificación) para la anticipación de metas, formación de conceptos, solución de problemas (ejecución); Factor II: referido a los tiempos para realizar la prueba con relación al número de categorías que se deben lograr (6); Factor III: control de interferencias que evalúa el control inhibitorio o la capacidad para reflexionar antes de dar una respuesta, implica auto-monitorización y atención voluntaria que se valora por el número de errores y su perseveración; y Factor IV: semántico y fonológico (diferente a la fluidez verbal) que tiene que ver con la organización verbal.

A manera de colofón y desde el ideario de un Desarrollo Humano Autopoiesico, caracterizado por la identificación y dinamización de los procesos de constitución del sujeto, en tanto capacidad auto-regulatoria para su interacción social como actor empoderado en su dimensión política (moral, ética, valoral), se concretan para este segmento poblacional tres puntos críticos: la débil vinculación afectiva, las funciones ejecutivas deficitarias y la construcción de valores a partir de modelos no idóneos y no confiables. Dicha situación se enmarca en un contexto de significación (simbólico) adverso que deshumaniza, cimienta una cultura de la violencia y el autoengaño, y no concilia patrones tradicionales con patrones emergentes en la cotidianidad, y por lo tanto, no se orienta a facilitar la re-conciliación del sujeto con su mundo. Todo ello desemboca, en necesidades de formación del joven, aún en el contexto universitario, que

<sup>17</sup> En esta población se observa la disfunción ejecutiva en: bajo autocontrol, labilidad emocional, afecto aplanado, irritabilidad, excitabilidad, impulsividad, rigidez, indiferencia, dificultad para el cambio, problemas de atención, dificultades para dirigir la conducta a una meta, entre otros. Afirmar Tejero et al. (2002) que, relacionado con la disfunción ejecutiva, aparecen dos síndromes frontales: a) síndrome dorsolateral que produce apatía, abulia y pobreza de acción; y b) síndrome orbitofrontal que produce desinhibición conductual, hiperactividad e inestabilidad afectiva y cognitiva. Por su lado, Verdejo et al. (2004) en España, encontraron relaciones significativas entre deterioro del funcionamiento ejecutivo y consumo de drogas.

<sup>18</sup> Dicha investigación fue realizada con 100 estudiantes de Universidades privadas entre 16-21 años que iniciaron carreras Visuoespaciales (Arquitectura y Diseño Gráfico), Verbales (Educación, Derecho y Psicología) y Matemáticas (Matemáticas, Ingeniería y Contaduría) de estratos socioeconómicos medio-bajo (3), medio (4), medio-alto (5).

tendrían que ver con: **1)** Orientación propedéutica según preferencias de pensamiento, estilos de aprehendizaje y funciones ejecutivas; **2)** Desarrollo humano orientado a la autopoiesis o auto-regulación para apoyar el aprehendizaje autodirigido; **3)** El autoreconocimiento del actor como base del empoderamiento y la gestión de su propio desarrollo; y **4)** La concordancia con estrategias pedagógicas de aula orientadas a la integración de las perspectivas auto-estructurante, hetero-estructurante y co-estructurante para garantizar la reestructuración cognitivo-emocional y en consecuencia el meta-aprehendizaje.

## Bibliografía

Cajiao, Francisco (Dir.). (1997). *La Cultura Fracturada*. Tomo I. *Ensayos sobre la adolescencia en Colombia. Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela*. Santa fe de Bogotá: TM Editores.

Calvino, Italo. (1985). *Las ciudades invisibles*. Barcelona: Minotauro.

Castañeda, Elsa. (1997). “Adolescentes de final de siglo: fragmentación de sensibilidades”. En: Cajiao, Francisco (Dir.). *La Cultura Fracturada. Tomo I. Ensayos sobre la adolescencia en Colombia. Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela*. Santa fe de Bogotá: TM Editores.

Cenidet. (2007). “Cambios en el perfil de personalidad en los estudiantes de Maestría de Cenidet”. México-UNAM. 2000-2002. En: <http://www.cenidet.edu.mx/subaca/web-dda/docs/perfil-16fp.pdf> (Enero, 2007).

Cooper, Robert y Sawaf, Ayman. (2000). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Barcelona: Norma.

De Gregori, W. (1999). *Construcción del poder de tus tres cerebros*. Bogotá: Kimpres.

De Sánchez, Margarita. (1992). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento: Procesos Directivos, Ejecutivos y de Adquisición de Conocimientos*. México: Trillas.

Díaz, Álvaro y Tobón, Gloria. (2003). *Representaciones sociales juveniles sobre la ciudadanía y la multiculturalidad*. Investigación inédita. Manizales. Universidad Católica, Instituto Caldense para el Liderazgo.

Duque, Aura Victoria. (1999). *El concepto de Inteligencia Emocional ¿Cómo evaluarla?* Tesis de Especialización inédita. Manizales. Universidad Católica.

\_\_\_\_\_. (2003). *Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de Manizales*. Investigación de aula inédita. Manizales. Universidad de Caldas.

\_\_\_\_\_. (2003). *Praxis, identidad y formación en Trabajo Social. Un estudio del Sistema de Representaciones simbólicas*. Manizales: Universidad de Caldas.

\_\_\_\_\_. (2007). *Perfil de aprehendizaje en estudiantes de Trabajo Social*. Investigación de aula inédita. Manizales. Universidad de Caldas.

\_\_\_\_\_. (2008). *Expresiones del conflicto intrapersonal en estudiantes universitarios: Aprehendibilidad, Auto-regulación, Autopoiesis*. Investigación inédita. Manizales. Universidad de Caldas.

Duque, Aura Victoria y Gallego, Carmenza. (2006). *Prácticas evaluativas: Exploraciones desde la formación profesional en trabajo social*. Documento inédito. Manizales. Universidad de Caldas.

Durand, Gilbert. (2000). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Escobar, Manuel Roberto (Coord.). (2004). "Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003". En: [http://www.colombiajoven.gov.co/documentos/ras/informe\\_estado\\_arte.pdf](http://www.colombiajoven.gov.co/documentos/ras/informe_estado_arte.pdf) (Octubre, 2006).

Escobar, Octavio y Briceño, Patricia. (2001). "Perfil de personalidad del investigador potencial en Colombia". En: <http://www.psicolgiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/ar-escobar.htm> (Enero, 2007).

Fermoso, Paciano. (1997). *Teoría de la Educación*. Tercera edición. México: Trillas.

Freud, Sigmund. (1973). *Obras completas*. Tomo 2. Madrid: Editorial Nueva.

García, María Luisa. (1997). "Soledades e Ilusiones. La construcción de la Identidad". En Cajiao, Francisco (Dir.). *La Cultura Fracturada. Tomo I. Ensayos sobre la adolescencia en Colombia. Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela*. Santa fe de Bogotá: TM Editores.

Garrión, Salvador. (2001). *Inteligencia emocional con PNL*. Madrid: EDAF.

Gimeno, Adelina. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Goleman, Daniel. (1998). *La Psicología del autoengaño*. Santafé de Bogotá: Círculo de Lectores.

Gutiérrez, Martha Cecilia. (2000). "Nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Universidad de Manizales" 2000. En: <http://www.Sijv.gov.co/eart/index.php?opt=3h> (Enero, 2007).

Habermas, Jürgen. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.

Hernández, Ángela. (1992). *Estructura y Funcionamiento de Familias colombianas no Clínicas según el Modelo Circumplejo de Olson*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Honey Meter, Alonso Catalina y Gallego Domingo. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Tercera edición. Bilbao: Mensajero.

Jiménez, Carlos Alberto. (1999). *Cerebro creativo*. Pereira: Olímpica.

Jung, Carl Gustav. (1985). *La Psicología de la transferencia*. Barcelona: Planeta.

Kolb, David. (1979). *Psicología de las Organizaciones: Experiencias*. Bogotá: Pretince Hall Internacional.

Kotliarenco, María Angélica, Cáceres, Irma y Fontecilla, Marcelo. (2000). *Estado del arte en Resiliencia*. Santafé de Bogotá: Fundación Kellogg.

Leite, Analia y De Zurita, Nilda R. (2000). "Representaciones sobre el éxito y fracaso en alumnos universitarios: 1998-2000". Universidad Nacional del Nordeste: Argentina. En: [http://www.unne.edu.ar/cyt/2000/2\\_humanisticas/h\\_pdf./h\\_as.pdf](http://www.unne.edu.ar/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf./h_as.pdf) (Enero, 2007).

LLanos, Fernando. (2001). "Perfil de personalidad de estudiantes de la facultad de Medicina de las Universidad Peruana Cayetano Heredia". En: <http://www.galenonet.com/.RNP/mar2001rosas.pdf> (Enero, 2007).

Martínez, Elba y Vargas, Marta. (2002). *La investigación sobre educación superior en Colombia. Un estado de Arte*. Santafé de Bogotá: ICFES.

Mejía, Marco Raúl. (2001). *La globalización reconstruye culturas juveniles*. Ponencia presentada al Encuentro Lasallista de Hermanos Acompañantes de Hermanos Jóvenes. Medellín: Universidad de la Salle.

Morin, Edgar. (1998). "La noción de sujeto". En: Fried, Dora (Comp.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, Germán. (2007). *La comunicación en los mundos de vida juveniles; hacia una ciudadanía comunicativa*. Tesis doctoral en Ciencias Sociales inédita. Niñez y Juventud. Manizales: Cinde-Universidad de Manizales.

\_\_\_\_\_. “Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI”. S.f. En: [http://www.suivd.gov.co/SNal/P\(German%C%A1n%20Mu%C3%B1oz%20G.htm](http://www.suivd.gov.co/SNal/P(German%C%A1n%20Mu%C3%B1oz%20G.htm) (Enero, 2008).

Noguerira, Guillermo et al. (2005). “Evolución de las diferencias cerebrales superiores en niños de 1° y 7° grado pertenecientes a dos grupos socio-económicos diferentes”. En: <http://www.revneurolog.com/2005:40.0397> (Enero, 2007).

Osorio, Fanny, Sánchez, María Hilda y Franco, Zoila Rosa. (2002). *Valores morales y ética: significados, escenarios, actores y perspectivas en los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Caldas*. Manizales: Universidad de Caldas.

Osorio, Héctor Fabio y Serna, Irma. (2003). *La Autoestima y el desarrollo académico en estudiantes universitarios en Manizales*. Investigación inédita. Manizales. Universidad Nacional.

Parodi, Marta Luz. (1997). “Ser o Percibir: Crecer en la incertidumbre”. En Cajiao, Francisco (Dir.). *La Cultura Fracturada*. Tomo I. *Ensayos sobre la adolescencia en Colombia. Proyecto Atlántida: Adolescencia y Escuela*. Santa fe de Bogotá: TM Editores.

Piaget, Jean. (1979). *Adaptación vital y Psicología de la Inteligencia. Selección orgánica y fenocopia*. México: Siglo XXI.

Pineda, David (1992). “Las funciones ejecutivas y sus trastornos en el niño”. En: Rosselli, Mónica et al. (1992). *Neuropsicología*. 2° Edición. Medellín: Prensa Creativa.

Pineda David, Rosselli Mónica y Ardila A. (2000). “Estructura factorial de la función ejecutiva en estudiantes universitarios jóvenes”. En: <http://www.revneurolog.com/3112/51109-1118.pdf> (Julio, 2006).

Rey, André. (1997). *Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas*. Sexta edición. Madrid: Tea Ediciones S.A.

Russell, M.T. y Karol, D.L. (2004). *16PF-5. Manual*. Séptima edición. Madrid: Tea Ediciones S.A.

Sastre-Riba, S. (2006). “Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas”. En: [http://www.revneurolog.com/2006;42\(supls\):5143:5151](http://www.revneurolog.com/2006;42(supls):5143:5151) (Enero, 2007).

Suzanne, Duryea y Szekely, Miguel. (1998). *Los mercados laborales en América Latina: la historia de la oferta*. Ponencia presentada al seminario: *¿Cuál es el problema de empleo en América Latina y cómo*

*enfrentarlo?* Reunión anual de las asambleas de gobernadores. Cartagena de Indias, Colombia. BID y FOMIN.

Tejero, Antonio et al. (2002). "Adiciones, lóbulo frontal y funciones ejecutivas. Análisis neuropsicológico del autocontrol de las adiciones" (Barcelona). En: [http://www.revneurolog.com/2002\(vol 2:4\)pdf](http://www.revneurolog.com/2002(vol%202:4)pdf) (Enero, 2007).

Toffler, A. (1997). *La tercera Ola*. España: Plaza y Janés.

UNESCO. (1998). *Conferencia mundial: La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Manizales: Universidad Católica.

Universidad Autónoma. (2003). *Perfil de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Autónoma*. Documento de trabajo inédito. Manizales. Universidad Autónoma.

Valencia, Fernando. (2004). "Conflicto y violencia escolar en Colombia" (Universidad San Buenaventura, Cali). En: <http://beta.usb.edu.co/sitefiles/revista/val7-1/conflictoviolenaciaescolar.pdf> (Enero, 2007).

Valencia, Sandra Milena. (2004). *Patrón intergeneracional en las familias de los/niños las institucionalizados/ as una mirada sistemática*. Tesis de pregrado en Desarrollo Familiar inédita. Manizales. Universidad de Caldas.

Varela, Francisco. (2002). *El Fenómeno de la vida*. Segunda edición. Caracas: Dolmen Ediciones.

Verdejo, C. et al. (2004). "Impacto de la gravedad del consumo de drogas sobre distintos comportamientos de la función ejecutiva". En: <http://www.revneurolog.com2004;38;1109-1116> (Octubre, 2006).

Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos.