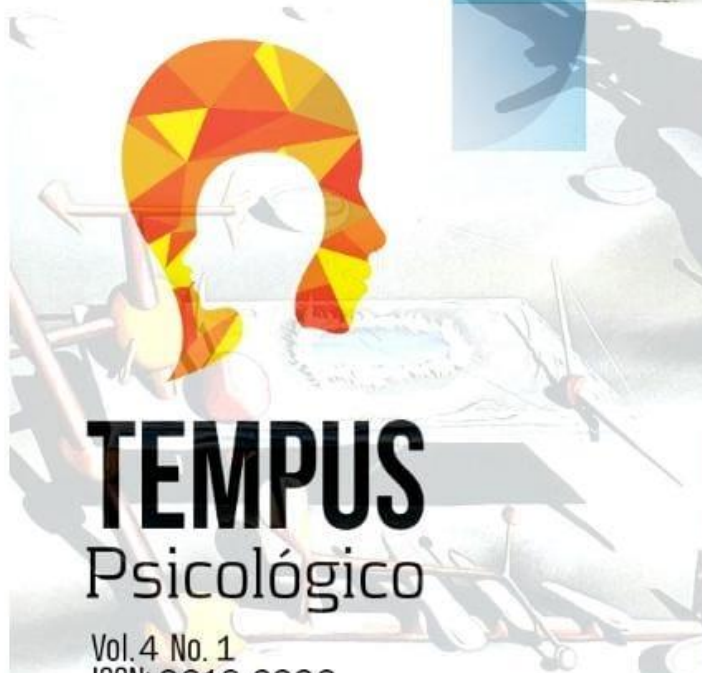




TEMPUS

Psicológico

Vol. 4 No. 1
ISSN: 2619-6336
Enero-Junio de 2021

FACULTAD
DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANAS
PSICOLOGÍA



Tempus Psicológico

Revista de la Escuela de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales

ISSN 2619-6336
Nº 4(1), enero-junio de 2021



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

VIGILADO MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL

Tempus Psicológico es una publicación semestral de la Escuela de Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, para la difusión del conocimiento científico relacionado con la Psicología.

Cobertura temática: Psicología clínica y procesos de salud, Psicología del desarrollo y de la educación, Psicología social comunitaria, Psicología para el desarrollo humano y organizacional y todos los demás campos de investigación y acción de la Psicología como ciencia y profesión.

Objetivo: difundir la investigación y la reflexión en Psicología en la comunidad académica internacional, especialmente en Iberoamérica, y crear escuela de pensamiento en torno a los problemas de las sociedades latinoamericanas.

Público al que se dirige: profesores, estudiantes, investigadores y a todos los interesados en la disciplina psicológica.

Los artículos publicados no constituyen filosofía de la Universidad de Manizales y se publican bajo la responsabilidad de los autores.

Visibilidad

Escuela de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales
Cra. 9a. No. 19-03. Teléfono 887 9680 - Ext. 1683
E-mail: revistatempuspsicologico@umanizales.edu.co
<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/index>

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilet Andrade Giraldo
Vicerrectora

Diego Enrique Ocampo Loaiza
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Alejandro Londoño Valencia
Director de la Escuela de Psicología



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

VIGILADO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL

Comité editorial Editorial Committee

Florentino Moreno Martín: Psicólogo y Doctor en Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Concepción Fernández Villanueva: Psicóloga y Doctora en Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Paula Luengo Kanacri: Psicóloga: Doctora en Psicología, Profesora Investigadora Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

Alejandro Chávez Rodríguez: Psicólogo, Doctor en Salud Pública, Universidad de Guadalajara (México)

Gladys Adamson: Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología Social. Directora Escuela de Psicología Social del Sur. Argentina.

Jesús Morales Bermúdez: Filosofía y Antropología Social y Doctor en Antropología. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Rodrigo Mazo Zea: Psicólogo y Doctor en Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana - Medellín.

Guillermo Castaño Pérez: Médico y Doctor en Psicología de la Salud. Universidad CES - Medellín.

Nelvia Victoria Lugo Agudelo: Psicóloga y Doctora en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas.

Jaime Alberto Carmona Parra: Psicólogo, Doctor en Psicología Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.

Comité técnico editorial Publishing technical committee

Editor

Jaime Alberto Carmona Parra

Coordinadora Editorial

Mariela Narváez Marín

Asistente Editorial

María Camila Osorio Blandón

Las fotografías de la revista son tomadas de páginas de internet que se referencian en cada foto.

Revisión de estilo y diagramación: Mariela Narváez M. y María Camila Osorio B.

Árbitros • Referees

Sonia Betancourt Zambrano. Psicóloga. Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo. Docente Universidad de Nariño

Norma C. Aguirre Guiza. Licenciada en Biología y Química. Especialista en Planeación para la Educación Ambiental. Docente IET Roberto Leyva.

Elisa Piedra Martínez. Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Neurociencia Cognitiva y Educación. Docente Universidad del Azuay.

Rosa María Rivas Torres. Psicóloga. Docente Universidad Santiago de Compostela.

Carlos Alberto Timarán Delgado. Psicólogo. Docente Universidad de Nariño.

Eugenia Rita Marimón Torres. Jefe Departamento de Enfermedades no transmisibles. Centro Provisional de Higiene y Epidemiología.

Carmen Clara Bravo Torres. Antropóloga, doctoranda y docente Universidad de Granada.

Jean Paul Sarrasín Martínez. Antropólogo, doctor en Sociología. Docente Universidad de Antioquia

Susana Menendez Amado. Docente Universidad de Oviedo.

Amalia Agirre Miguelez. Universidad del País Vasco.

Edgar Alexis Díaz Camargo. Psicólogo, Magíster en Neuropsicología Clínica. Docente Universidad de Pamplona.

Ibeth Rocío Cáceres Durán. Psicóloga. Magíster en Psicología Jurídica.

Wilson Miguel Salas Picón. Psicólogo. Doctor en Psicología. Docente Universidad Cooperativa de Colombia.

Contenido

Editorial	11
Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde la perspectiva ecológica. <i>Consumption of psychoactive substances in adolescents from an ecological perspective</i> Magda Janeth Acevedo Rodríguez, Magda Beatriz Vergara-López	13-27
Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión <i>Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión</i> Laura Vanessa Alvarez Alvarez, Rolan Arcadio Correa López	29-43
Masculinidades: una perspectiva latinoamericana <i>Masculinities: a Latin American perspective</i> Bibiana Edivey Castro Franco y Jaime Alberto Carmona Parra	45-65
Factores de riesgo para enfermedades no transmisibles en universitarios: validación de contenido de un cuestionario <i>Risk factors for non-communicable diseases in university students: content validation of a questionnaire</i> Esperanza Cabrera Díaz, Gilberto Astaiza y Sergio Andrés Charry	67-83
Alteridad y diversidad cultural en jóvenes víctimas del conflicto armado de Corinto, Cauca. <i>Alterity and cultural diversity in young victims of the armed conflict in Corinto, Cauca</i> Leydi Adriana Bermúdez Beltrán, Rúber David Córdoba Rosero, Claudia Esperanza Cardona, & Diego Román Muñoz	87-101
Familias jóvenes sin convivencia: universitarias que asumen su maternidad en pareja <i>Young families without cohabitation: university students who assume their motherhood as a couple</i> Diana María González Bedoya	105-118
Funciones ejecutivas en personas que han sido víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano que residen en el departamento del Quindío <i>Executive functions in people who have been direct and indirect victims of the Colombian armed conflict residing in the department of Quindío</i> María Alejandra Coello Vásquez, María Camila Corredor Arango, Diana Valentina Martínez Grajales, Sandra Carolina Mena López	121-134

Experiencia de uso de una intervención basada en internet en instituciones educativas de la ciudad de Medellín-Colombia. <i>Experience using an internet-based intervention in educational institutions in the city of Medellin-Colombia</i> Juan Carlos Jaramillo Estrada, Daniel Espinosa Duque, Mauricio Fernández Arcila, María Paula Ruiz Osorio	137-155
Guía para autores	156-

Editorial

Apreciados lectores:

Presentamos complacidos el primer número del año 2021 de nuestra Revista Tempus Psicológico. Está conformado por ocho artículos, cinco de ellos producto de investigación y tres artículos de revisión. El mundo universitario, los contextos de conflicto armado y la web son los contextos en los que se desarrollan las investigaciones de los primeros, mientras que los estudios de revisión están orientados en función de fenómenos como el consumo de sustancias, la dislexia y las masculinidades.

El equipo editorial de la Revista Tempus Psicológico valora el esfuerzo y la rigurosidad de los investigadores que deciden poner a cielo abierto los productos de sus estudios y anima a los lectores para que aprovechen estos productos en sus procesos de formación e investigación. La empresa científica es una comunidad en la que muchas mujeres y hombres, alrededor del mundo, hacemos nuestro mejor aporte desde nuestro rol, con la confianza de que un conocimiento más completo y preciso de nuestras realidades, producto de la ciencia, contribuirá a hacernos mejores seres humanos y a construir juntos una mejor realidad. Este es el sentido que nos anima a hacer nuestro mayor y mejor esfuerzo en la entrega de cada número de la revista.

Ph.D Jaime Alberto Carmona Parra
Editor



Yves Tanguy, divisibilidad indefinida
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde una perspectiva ecológica

**Consumption of psychoactive substances in
adolescents from an ecological perspective**

**Magda Janeth Acevedo Rodríguez
Magda Beatriz Vergara López**

Resumen

Objetivo: analizar, desde la perspectiva ecológica, aquellos factores que podrían ser facilitadores para que un adolescente inicie el consumo de sustancias psicoactivas. Se consideró importante identificar los motivos intrínsecos y extrínsecos que tiene para hacerlo. Además se vio la necesidad de conocer los aportes del enfoque sistémico para comprender al sistema familiar, cuando uno de sus miembros consume. Se realizó una revisión bibliográfica acerca del enfoque sistémico, modelo ecológico, familia, etapa de la adolescencia y consumo de sustancias psicoactivas. También se exploraron estudios de personas que se encontraban en proceso de rehabilitación, desde el modelo ecológico y han evidenciado resultados alentadores en su estilo de vida. Se concluye que el consumo de spa es una problemática que va en aumento, y es algo de mayor recurrencia en los adolescentes con edades entre 11 y 18 años. De igual manera, se identificó que el individuo, la familia, el grupo de pares, la educación, los medios de comunicación y otros sistemas, pueden ser algunos de los factores que facilitan el que un joven inicie el consumo. Las redes de apoyo (hospitales, intervención psicológica, intervención psiquiátrica, trabajo social, centros de rehabilitación), podrían convertirse en fuentes de apoyo terapéutico cotidianas y de ambiente próximo, influyendo positivamente en el proceso de recuperación del adolescente, su familia y el contexto.

Palabras clave: Consumo de sustancias psicoactivas, modelo ecológico, enfoque sistémico, adolescencia, familia.

Abstract

The objective of the research was to analyze, from an ecological perspective, those factors that could be facilitating for an adolescent to initiate the use of psychoactive substances, and to achieve this it was considered important to identify the intrinsic and extrinsic motives that the adolescent has to do so. In addition, it was necessary to know the contributions that the systemic approach has to understand the family system, when one of its members consumes. A literature review was carried out on the systemic approach, ecological model, family, stage of adolescence, consumption of psychoactive substances (SPA). Statistical data at international, national and departmental levels were analyzed. Studies were also explored of people who were in the process of rehabilitation, from the ecological model and have shown encouraging results in their lifestyle. This review allowed to conclude that the consumption of SPA is a problem that is increasing, and is something of greater recurrence in adolescents between the ages of eleven and eighteen. Similarly, it was identified that the individual, the family, the peer group, education, the media and other systems, can be some of the factors that facilitate a young person to start the consumption of SPA. Likewise, it was evidenced that the support networks (hospitals, psychological intervention, psychiatric intervention, social work, rehabilitation centers), could become sources of therapeutic support daily and of near environment, positively influencing the process of recovery of the adolescent, your family and context.

Keywords: HIV, AIDS, psychological adjustment, mental health.

Para citar este artículo

Acevedo, M. J., & Vergara-López, M. B. (2021). Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde la perspectiva ecológica. *Tempus Psicológico*, 4(1), 13-27. 10.30554/tempuspsi.4.1.3338.2021

Recibido: 10/05/2019 – Aprobado: 09/08/2019

Artículo de revisión

ISSN - 2619-6336



Consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde la perspectiva ecológica

Consumption of psychoactive substances in adolescents from an ecological perspective

Magda Janeth Acevedo Rodríguez¹
Magda Beatriz Vergara López²

¹ Coordinadora de la Especialización en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana Sede Bucaramanga.
 0000-0001-7180-6077 - Correo: magda.acevedo@upb.edu.co

² Psicóloga especialista en Familia, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente ocasional UNAD. CEAD Aca-cias-Meta.  0000-0001-5082-4911 - Correo: magda.vergara@unad.edu.co

Introducción

El presente artículo surge al conocer cómo el consumo de spa va en aumento, y se ha convertido en un problema de salud pública, que a través de los años ha involucrado a la niñez (Nuño & González, 2004; Jaramillo, 2010; Murcia, 2013).

Teniendo en cuenta la descripción de los cambios de primer y segundo orden que se evidencian en los jóvenes que consumen sustancias psicoactivas, como: incremento en la violencia, el hurto, el asesinato, la falta de tolerancia y la pérdida de valores, se vio la necesidad de realizar una revisión bibliográfica, acerca del enfoque sistémico, modelo ecológico, familia, etapa de la adolescencia y consumo de spa (Galindo et al., 2004; Murcia, 2013; Sánchez et al., 2013). Así mismo, se analizaron datos estadísticos a nivel del continente americano, y se revisaron experiencias de personas que se encontraban en proceso de rehabilitación, desde el modelo ecológico, y que evidenciaron cambios en su vida (Sánchez et al., 2013; Cala & Soriano, 2014).

Así mismo, se analizaron datos estadísticos a nivel del continente americano, y se revisaron experiencias de personas que se encontraban en proceso de rehabilitación, desde el modelo ecológico, y que evidenciaron cambios en su vida (Sánchez et al., 2013; Cala & Soriano, 2014).

Es por esto que el objetivo del estudio fue analizar, desde el enfoque sistémico y a través del modelo ecológico, aquellos factores que facilitan que un adolescente inicie el consumo de sustancias psicoactivas. Para lograrlo se efectuó una revisión bibliográfica de los temas anteriormente mencionados y analizando aquellos componentes y sistemas (familiar, educativo, político, social) que han influido a través de los años, para que un individuo inicie o no el consumo de spa, pese a conocer las consecuencias que esto podría generarle (Hernández & Waldman, 2014; Cerón et al., 2013; Sánchez et al., 2013; Valdivia, 2008; Coddou et al., 2005; Delgado & Pérez, 2004; Kaufman & Yoshioka, 2004). Además, se buscó identificar los motivos intrínsecos y extrínsecos que tiene el adolescente para iniciar el consumo de sustancias psicoactivas.

Consumo de sustancias psicoactivas

Respecto al consumo de sustancias, las estadísticas demuestran que van en aumento. El Observatorio Interamericano sobre Drogas (OID), bajo la dirección de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD) realizó una investigación cuya finalidad era identificar los índices del consumo de sustancias psicoactivas en el Continente Americano. Se llevó a cabo en 34 países entre el año 2002 y 2009, en estudiantes de secundaria entre los 11 y los 18 años de edad (Hynes et al., 2011; Hernández, 2015).

Los resultados de la investigación demostraron que el consumo del alcohol es habitual en todos los países; sin embargo, su incidencia no se relaciona con el consumo de riesgo, que es cuando “una persona se asocia a una mayor probabilidad de presentar determinadas patologías asociadas al consumo de alcohol”. Parece ser algo más frecuente en países donde el consumo de alcohol es bajo (Hynes et al., 2011).

Además, los estudios identificaron que la marihuana es la sustancia ilegal de mayor consumo, ya que es ingerida por un 2,9 % y 4,3 % (129 y 191 personas) de la población. Los países con incidencia

baja son: Honduras, Perú, República Dominicana, Venezuela y Haití. Mientras que Canadá (24 %) y Estados Unidos (23 %) tuvieron los resultados más altos en el consumo de la marihuana.

En lo que respecta a la cocaína, esta se produce más en América Latina, consumida mayormente en países como Colombia (0,3 %), Ecuador (0,1 %) y Guatemala (0,1 %) ya que Argentina, Estados Unidos, Canadá y Trinidad y Tobago es donde menos se consume esta sustancia ilegal (Hynes, Cumsille, Clarke, Demarco, & González, 2011; Hernández, 2015).

Enfoque Sistémico

La primera definición de sistema fue dada por Hesiodo y Platón (siglos VIII y IV a.C.) quienes veían la necesidad de comprender “el problema de las partes y el todo”. Sin embargo, el concepto propio de sistema es propuesto por Bertalanffy (1987) a finales de los años treinta, quien plantea la teoría general de sistemas con el objetivo de afrontar el problema, teniendo en cuenta todas las partes que lo generan y que se ven afectadas por la problemática (Valdés, 2014; Carrascal, 2013; Martínez et al., 2010).

El enfoque sistémico surge a finales de los años cincuenta como oposición al planteamiento analítico. En la sistémica, la palabra sistema se define como un conjunto de partes que funcionan como un todo; también se basa en las relaciones internas que se dan en el ámbito familiar, en la TGS y la teoría de la comunicación del ser humano.

Algunas características del sistema son que el pensamiento se basa en la totalidad, todas las partes se interrelacionan, los límites son artificiales, el sistema puede ser abierto y cerrado; así mismo, se encuentra organizado por jerarquías y las partes que componen ese sistema no son todas iguales. Por último, las fuerzas dentro de un sistema son inversas entre ellas (feedback), para mantener así el equilibrio (Trujano, 2010; Espinal et al., 2015).

Desde este paradigma, el individuo es una estructura del sistema, cuyo desarrollo y adaptabilidad se correlacionan con diferentes contextos que posee el entorno, debido a que todos esos elementos que conforman el sistema son interdependientes (Chaves et al., 2013).

Desde este enfoque también se puede afirmar que, no en todas las ocasiones, es factible identificar las causas de una problemática, ya que, como ocurre al realizar una intervención con un consumidor, no siempre los motivos de consulta del paciente se deben a la causa primaria que los impulsó a asistir, sino a sus vivencias (Valdés, 2014; Carrascal, 2013; Martínez et al., 2010; Hernández, 2010).

De los diferentes modelos que se conocen en el enfoque sistémico al que se le dará mayor énfasis será a la teoría ecológica.

Teoría Ecológica

Esta teoría fue planteada por Bronfenbrenner (1987) quien explica que es necesario analizar cada uno de los ambientes en los que el individuo se encuentra, tales como: el familiar, social, político, educativo, religioso, los cuales se interrelacionan. A esto lo denominó modelo ecológico, definido como una agrupación de diversas estructuras ambientales, localizada en diferentes niveles en donde se encuentra el ser humano, y en donde la familia es considerada como un sistema primordial, encargada de definir e influir en el desarrollo del individuo, desde que este es concebido por sus padres (Cala & Soriano, 2014). También explicaba que, si se deseaba un sistema bien desarrollado, era necesaria la interconexión, la comunicación y la participación conjunta de esos diferentes sistemas, ya que el individuo va adaptándose al entorno que lo rodea y que hace parte de su vida cotidiana (Molina et al., 2014; Chávez et al., 2013; Pérez, 2004; Torrico et al., 2002).

La primera estructura de esta teoría es el microsistema, que consiste en esa interrelación de roles, comportamientos y afectos dentro del entorno cercano, o con aquellos miembros con los que una per-

sona interactúa habitualmente, lo cual significaría la familia, el trabajo y amigos. En el caso del individuo que consume SPA, su ambiente cercano tiende a ser su familia y grupo de pares. Por otra parte, si el afectado lo que intenta es salir del consumo de sustancias psicoactivas a las que estaba acostumbrado, las redes de apoyo (hospitales, intervención psicológica, intervención psiquiátrica, trabajo social, centros de rehabilitación) podrían convertirse en fuentes de ayuda cotidianas y de ambiente cercano. Así mismo, estos medios de apoyo, en donde cada uno tiene sus propias características actitudinales, personales, sociales, y conductuales, cumplen un papel primordial en el proceso de recuperación, adaptación y evolución del consumidor (Cala & Soriano, 2014; Molina et al., 2014; Chávez et al., 2013; Pérez, 2004; Torrico et al., 2002).

Una de las cosas que pueden ser determinantes en la recuperación del que ingiere sustancias psicoactivas es la relación que este establece con otras personas que, al igual que él, consumen SPA. Esto puede influir positivamente en que el paciente inicie el tratamiento respectivo, logre recuperarse y se evidencie un cambio en sus roles, si estos anteriormente afectaban a otros negativamente. Como lo explica Bronfenbrenner, a estos sucesos se les denomina transición ecológica, que “se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez”. “Toda transición ecológica es, a la vez, consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo” (Bronfenbrenner, 1979, p. 46).

Un segundo subsistema es el mesosistema, que consiste en la interrelación de dos o más entornos, en donde el ser humano participa activamente, y es en las etapas del ciclo de vida familiar en las cuales la interacción entre los sistemas es más habitual y podrían convertirse en influencia a la delincuencia, el bullying o agresión escolar, y adicción a sustancias.

Teniendo en cuenta lo anterior es que se considera prudente evaluar los tres ámbitos de interrelación expuestos por Bronfenbrenner (1979): a) flujo de información, que consiste en el tipo de comunicación que se establezca entre los sistemas; por ejemplo, entre el grupo interdisciplinario del centro de rehabilitación y la familia, en donde es importante que los miembros del hogar, conozcan el estado físico, psicológico y social del paciente, para que le puedan prestar la ayuda debida y objetiva (Chávez et al., 2013; Torrico et al., 2002).

También es clave la comunicación entre los pares del consumidor, grupo interdisciplinario, individuos que anteriormente eran consumidores y las instituciones que brindan cuidado y atención a personas que consumen SPA para ayudarlo a salir del estado en que se encuentran. b) potenciación de conductas saludables: hace referencia, a las instrucciones, dietas, cuidados y recomendaciones dadas por el grupo interdisciplinario a la familia y redes de apoyo del consumidor, con el objetivo de que los involucrados puedan darle la atención necesaria en el proceso de rehabilitación. Y, c) apoyo social y emocional, que es una ayuda necesaria para hacer frente a la problemática que los está perjudicando (Gifre, & Guitart, 2012; Torrico et al., 2002).

Otro subsistema es el exosistema, compuesto por uno o más ambientes, sin incluir al protagonista del microsistema (individuo consumidor de SPA) como participante activo, aunque lo que sí puede ocurrir es que los sucesos afecten el entorno y a la persona que consume sustancias, sin esta estar físicamente presente. Por ejemplo, redes sociales, antecedentes familiares de miembros que hayan consumido SPA y las facilidades o dificultades que pudieran presentarse en la institución, en el momento de brindar la atención necesaria a la persona que consume.

El último que se mencionará será el macrosistema, conformado por los valores culturales, económicos, históricos y políticos de una sociedad, quienes también cumplen un papel muy importante en el proceso de rehabilitación del paciente, ya que los centros de recuperación deben tener claro que cumplen con una serie de responsabilidades, como la de suministrar los recursos y la legislación sanitaria. Igualmente establece cómo debe ser la atención médica y psicológica del que presenta la patología. Por

otra parte, la comunidad debe mostrar una actitud agradable hacia la persona afectada (consumidor de spa), los medios de comunicación se encargan de informar al televidente y brindar programas de promoción y prevención. Además, la misma persona, debe enfrentar y reconocer el concepto sociocultural que el vocablo, “consumo de SPA” conlleva (Cala & Soriano, 2014; Molina et al., 2014; Chávez et al., 2013; Torrico et al., 2002; Pons & Buelga, 2011).

En definitiva, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) permite identificar los diferentes sistemas y el impacto que cada uno de estos puede tener sobre el individuo. También permite reconocer que tanto el paciente como su entorno cercano presentan una serie de necesidades (físicas, emocionales) en donde es importante la debida atención. Además, da la oportunidad de considerar a la persona que consume spa como alguien que puede acomodarse a su entorno y es capaz de ajustar sus roles y estilos de vida anteriores (Sánchez et al., 2013; Gifre & Guitart, 2012; Torrico et al., 2002; Pons & Buelga, 2011).

Uno de los estudios efectuados desde este enfoque fue uno realizado en México, en instituciones educativas de secundaria, desde el modelo ecológico, con la participación del individuo, la familia, la sociedad civil, el sector educativo, laboral, los sindicatos, los hospitales y el gobierno, todos unidos con el objetivo de prevenir y disminuir el uso, abuso y dependencia a las sustancias psicoactivas en el adolescente. Fue por esto que el proyecto se enfocó en la frase “Programa contra las adicciones... responsabilidades compartidas” (Córdoba et al., 2012), en donde el gobierno de México era el encargado de liderar el plan de trabajo, facilitar los recursos necesarios en la investigación y crear estrategias como: mejorar la calidad de servicio de los centros médicos, encargados de supervisar y apoyar al joven consumidor de SPA, así mismo, garantizar a los participantes que se encuentran en rehabilitación, que se les va a brindar las estrategias pertinentes en el tratamiento respectivo, y crear un sistema integral a nivel nacional, conformado por grupos de apoyo, cuya finalidad es iniciar programas preventivos, detección temprana, tratamiento y rehabilitación del consumo de sustancias psicoactivas. Por último, el gobierno ve la necesidad de contar con la disposición de los diferentes sistemas de apoyo (individuo, la familia, la sociedad civil, el sector educativo y laboral, los sindicatos, los hospitales y el gobierno) todo con el objetivo de realizar un trabajo conjunto (Candina et al., 2014).

Posteriormente, después de cuatro años de la investigación efectuada en México, se pudo concluir que las redes de apoyo cumplen un papel primordial en la prevención y rehabilitación a las SPA, ya que generan en el adolescente la necesidad de conocer qué son las sustancias psicoactivas y, a la vez, comprender las consecuencias de consumirlas. De igual manera, se pudo percibir que el fortalecimiento de normas sociales, la influencia de la comunidad educativa y laboral, los espacios de esparcimiento saludables, y la buena comunicación, fueron ejes fundamentales que permitieron realizar cambios en el ambiente personal, social y familiar. Otra de las cosas que se evidenció fue una leve disminución del consumo de sustancias psicoactivas en el adolescente, en un 2,5 %. Además, se percibió la necesidad de crear campañas de promoción y prevención, ya que los medios de comunicación son considerados fuentes de gran influencia para el oyente. En conclusión, el estudio demostró que el modelo ecológico ha dejado atrás la visión parcializada de los demás enfoques, ya que expone no estar de acuerdo con el modelo jurídico, psicosocial y mucho menos con el sociológico, que ha estigmatizado a las clases menos favorecidas (Córdoba et al., 2012). Mientras que el modelo ecológico ha percibido el problema del consumo como una afectación global, en donde influye y se ve afectada no solo la persona, sino también, la familia, la comunidad, la sociedad, el sistema cultural, político, económico y jurídico; es decir, todo un macrosistema (Torrico et al., 2002).

Teniendo en cuenta investigaciones realizadas desde el enfoque sistémico y el modelo ecológico, se identifica que el consumo de sustancias psicoactivas debe a motivos intrínsecos y extrínsecos, tales como problemas a nivel genético, el contexto emocional (familia), quienes pueden favorecer o

desfavorecer el progreso de la persona que consume. Otro contexto es el sistema funcional en donde se implican a los medios de comunicación y a los amigos del paciente que son los que se encargan de comunicar al usuario si el consumo de las sustancias es coherente y adaptable al medio (Valdivia, 2008).

También, se complementan la escuela, los centros de rehabilitación, el gobierno, la sociedad quienes se podrían encargar de crear programas en los que se empleen estrategias que favorezcan la disminución del consumo de sustancias psicoactivas en el adolescente.

Como se puede notar, en modelo ecológico existen una serie de factores protectores tanto ambientales como individuales para personas que consumen SPA y uno de estos es el sistema familiar, que es el sistema que se explicará a continuación.

El sistema familiar

La familia se define como una institución social, como un grupo y como una construcción cultural, compuesta por una agrupación de individuos que se relacionan e interactúan entre sí, y en donde cada uno de los miembros que la componen asume una serie de roles e intenta fortalecer sus vínculos y ayudar a los miembros a desarrollar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Ortega, 2014; Moliner, 2013). Además, la familia, al ser un constructo cultural, busca establecer sus propios valores sociales, religiosos, políticos y tradicionales, los cuales se convierten en esos rituales que hacen parte del hogar y que pueden ayudar a que se logre la estabilidad en el entorno familiar (Hernández, 2007; Pérez, 2008; Valdivia, 2008).

Desde el enfoque sistémico, la familia es considerada como un sistema dinámico, orgánico y abierto, en donde se logra un intercambio de información con el ambiente. También se cree que es una red de apoyo social y de comunicación, la cual se encarga de salvaguardar a sus miembros, brindándoles protección emocional, económica, y en donde cada uno de los que conforman el hogar busca influir en ese sistema, en donde existen una serie de lealtades entre los individuos que la conforman; es decir, ese sentimiento de colaboración y compromiso, en donde se espera que cada miembro que lo compone cumpla con las expectativas, roles, y con sus límites o fronteras, las cuales son aquellas reglas o parámetros en donde se define qué responsabilidades tendrá cada miembro de la familia (Carrascal, 2013; Gómez, 2008; Hernández, 2007). Estos límites pueden ser tanto al interior del sistema, que son establecidos entre los subsistemas familiares ya sea, individual, conyugal, parental y fraterno, y al exterior, que consisten en aquellas reglas de interacción entre el sistema familiar y otros sistemas (Barquero, 2014; Ortega, 2014; Cadavid, 2007; Pérez, 2008; Valdés, 2014).

Otro concepto, al que se ajusta la familia desde la terapia sistémica, es la definición de causalidad circular que se refiere a una secuencia de causa y efecto, donde todos los elementos influyen sobre los demás, y, a la vez, son influidos por estos, en donde un hecho A, afecta al suceso B y B afecta C y C

causa nuevamente A, generándose de esta manera la retroalimentación durante este intercambio de información, y de cómo un sistema familiar se subdivide en subsistemas, como el conyugal, que se crea cuando la pareja de adultos se organizan, con el objetivo de conformar una familia y compartir las mismas metas e ideales (Cathalifaud & Osorio, 1998). De igual manera, consiste en esa interacción entre ambos, en el ámbito emocional, sexual y social, todo con el ideal de formar una organización estable.

Otro es el parento-filial, que se diferencia del subsistema anterior, porque en este el vínculo que une a la pareja no es como cónyuges, sino como los padres del niño que conforman el hogar. Todo con la finalidad de brindarle protección, cuidado y atención a este nuevo miembro (Cadavid, 2007). El último subsistema que se resalta es el fraterno, conformado por más de un hijo, y en donde existen las relaciones entre hermanos, y es allí donde el infante experimenta tratos con sus iguales, aprendiendo a cooperar, negociar y mostrar habilidades propias de él (Gonzales, 2007; Bertrando, 2009).

Por otra parte, algo que debería tenerse en cuenta del sistema familiar es que este tiene una serie de objetivos, como el brindar a los miembros que componen ese sistema seguridad económica y seguridad afectiva (Gonzales, 2007). También, los padres tienen la responsabilidad de enseñar a sus hijos, desde la primera infancia, valores que los ayude a socializar con otros y a adaptarse en la sociedad. Pues algo que debe tenerse en cuenta es que la familia es un sistema abierto y gracias a esto constantemente tiene cambios, transformaciones y modificaciones que se generan a medida que evoluciona (Iturrieta, 2001, pp. 10-15).

Uno de estos cambios y transformaciones que ha evidenciado la familia tiene que ver con los tipos de familia que actualmente se conocen, ya que, al recordar un poco de historia, a mediados de los años cincuenta el hogar era tradicionalista y de tipo nuclear, ya que se encontraba conformado por los padres y los hijos. La esposa era una mujer sumisa, encargada del cuidado, la crianza y atención de los hijos, no trabajaba, debido a que sus funciones consistían en realizar las labores domésticas del hogar.

Por otra parte, al esposo lo que le correspondía era socorrer económicamente a la familia, brindarles a los niños la firmeza, rigidez y convertirse en la figura de autoridad. Sin embargo, todo esto fue modificándose, ya que a finales del siglo XX y principios del siglo XXI surgieron otros tipos de familias, como la familia extensa, compuesta por más de dos familias consanguíneas, la familia monoparental, que es cuando los hijos viven con solo uno de sus padres; la familia reconstituida que son esos hogares provenientes de un divorcio, en la cual uno o ambos cónyuges tienen hijos del matrimonio anterior. Así mismo, se identifica a la familia adoptiva, conformada por un hijo que no es biológico, sino que ha sido adoptado; y la familia unipersonal, compuesta por un solo miembro (Pérez, 2008; Valdivia, 2008).

Por ello, con base en lo expuesto acerca del concepto de familia, definición anteriormente explicada, se analizarán desde la perspectiva ecológica aquellos factores que podrían influir para que un adolescente inicie el consumo de sustancias psicoactivas (Pérez, 2008; Valdivia, 2008).

Consumo de sustancias psicoactivas (SPA)

La Organización Mundial de la Salud –OMS– (2010) define las SPA como toda sustancia no necesaria que es introducida en el organismo del individuo por cualquier vía de administración, generando alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso central y dependencia física o psicológica. Estas se dividen en sustancias legales (alcohol, tabaco, disolventes y sustancias médicas) e ilegales (marihuana, cocaína, heroína, éxtasis y anfetaminas) y se clasifican en: drogas depresoras (alcohol, barbitúricos, sedantes, opio, heroína y metadona) que son aquellas que disminuyen el funcionamiento del sistema nervioso central y pueden causar euforia inicial, trastornos hepáticos, dificultad para el diálogo, inestabilidad en la marcha, amnesia, impotencia sexual, delirio, disminución de la presión arterial y problemas respiratorios (Hernández, 2010; Jaramillo, 2010). Estimulantes (cocaína, bazuco, anfetaminas y cafeína), son esas sustancias que aumentan la capacidad física y psicológica de una persona. Además, son utilizadas para soportar los esfuerzos y permanecer despiertos. Mientras que los alucinógenos son aquellos que tienen la capacidad de producir alteraciones en la percepción del individuo, tales como la marihuana y el LSD (ácido lisérgico) que es extraído de un hongo de centeno.

Algunos efectos y consecuencias del consumo de estas sustancias son la disminución del impulso sexual, psicosis, daño en las funciones reproductivas, deterioro neurológico, delirio, trastornos de pánico, de visión y problemas respiratorios. En conclusión, las SPA afectan el funcionamiento del organismo, el estado anímico, la conducta y socialización de una persona. También, algo que sería importante mencionar acerca de las drogas son las diferencias entre uso, abuso y consumo; y entre dependencia y codependencia (Hernández & Waldman, 2013; Murcia, 2013; Sánchez et al., 2013; González et al., 1996).

El uso consiste en el consumo moderado y esporádico de SPA; es importante valorar ambos aspectos puesto que no sería prudente atender solo a la cantidad, sino también la frecuencia, ya que esto ayudaría a determinar si la persona es dependiente o no de las sustancias psicoactivas. En un ser humano que hace uso de las spa no se divisan consecuencias físicas, psíquicas y sociales como disminución de reflejos, deficiencias motoras, embriaguez y alucinaciones (Sánchez, & García, 2008). Características propias de personas que hacen solo uso de las sustancias psicoactivas serían: a) consumir solamente a causa de eventos sociales; b) por presión social; c) no invirtiendo dinero para el consumo; d) manteniéndose ocupado en actividades recreativas sin ingerir ningún tipo de sustancias.

El uso de sustancias psicoactivas pasa por cuatro etapas, antes de considerarse como adicción (Andrade & Ospina, 2012). La primera etapa es el uso experimental en la cual el individuo anhela solamente experimentar los efectos de cierta sustancia, identificar los beneficios, contar con diferentes grupos de pares para consumir. La segunda es el uso recreativo, que es cuando el consumo de una sustancia se realiza entre un grupo social, compuesto por más de cinco personas en momentos tales como fiestas, encuentros en parques y paseos. Además, cada miembro aporta económicamente para adquirir y garantizar el consumo entre pares. Al tercero, se le conoce como uso cultural, que se caracteriza por contar con un microgrupo para consumir, también, conocer lugares y personas que expidan drogas y solo cantidades de autodosificación. Y el último, es el uso indebido o problemático, que consiste en compartir con microgrupos de pares sustancias lícitas e ilícitas, adquiridas sin la colaboración de terceros, originándose en el grupo los primeros problemas en el entorno educativo y familiar, por el consumo abusivo.

Por otra parte, el abuso de sustancias psicoactivas se describe como ese consumo desaprobado socialmente, en donde la persona acostumbra a ingerir drogas, de manera frecuente y en cantidades que no son aprobadas en determinada cultura, como consecuencia a esos factores individuales, genéticos y sociales que son situaciones que motivan al individuo a experimentar y a continuar ingiriendo sustancias psicoactivas. Otras características propias de las personas que abusan de estas sustancias son el fracaso que experimentan al reducir el uso de las SPA, la gran cantidad de tiempo utilizado para conseguir la droga y recuperarse de los efectos que esta produce y los problemas económicos. A nivel de comportamiento se les cataloga como personas rebeldes hacia las normas de una sociedad, intolerantes, agresivas, que evidenciaron problemáticas durante la niñez a nivel familiar, social y emocional, generándose de esta manera consecuencias negativas a futuro, no solo para el que consume, sino también para los que hacen parte de su entorno social (González et al., 1996; Delgado & Pérez, 2004; Andrade & Ospina, 2012; Sánchez & García, 2008).

En lo que respecta a la dependencia, esta se define por la OMS (2010) como una patología manifestada por patrones de conducta, donde el consumo de SPA se convierte en la prioridad del individuo, sintiéndose comprometido al uso repetitivo, evadiendo responsabilidades personales y surgiendo la dificultad de desarrollar actividades cotidianas sin ingerir dosis de sustancias psicoactivas y viendo la necesidad de seguir ingiriendo alucinógenos de manera habitual, e incluso diaria, ya que si el individuo afectado no lo hace puede sentir ansiedad, temores y problemas físicos (Delgado & Pérez, 2004; Andrade & Ospina, 2012; González, 2006).

Las investigaciones demuestran que los factores de riesgo personales que causan esa dependencia a las drogas son: la edad, ya que entre los once y los diecisiete es habitual que los adolescentes consuman alcohol y otras drogas, debido a que es en esa etapa en donde los jóvenes empiezan a vivir cambios físicos y emocionales, intentando conocer nuevos estilos de vida (Jaramillo, 2010). Otros factores de riesgo pueden ser la baja autoestima, la dificultad para tomar decisiones, problemas depresivos y el inconformismo ante las normas sociales. A nivel familiar, afecta el ejemplo familiar, la educación y el clima afectivo (Sánchez et al., 2013; Fantin & García, 2011). Y ya desde el ámbito social lo que puede

influir negativamente a la dependencia es la presión de grupo, el resentimiento social, las relaciones disfuncionales en el entorno, la actitud de los pares, frente a las drogas, las relaciones conflictivas en el entorno laboral y educativo, el exceso de tiempo libre, los medios de comunicación y publicidad (Cogollo et al., 2011).

Por otra parte Fantin & García (2011) exponen tres aspectos que son necesarios para que un individuo supere la condición de dependiente. Señalan que es importante que el consumidor reconozca que es dependiente, lo que significa que tenga claridad de que él no tiene el control de su vida; que acepte y comprenda que la dificultad que afronta se debe a las decisiones que individualmente tomó; y por último que se sienta motivado a transformar su vida, viendo la necesidad de superar esa condición actual de dependiente.

Ya en lo que respecta a la codependencia, esta se define como una patología progresiva, que afecta las relaciones sociales y emocionales de la persona que la padece; explican que un individuo codependiente demuestra una actitud obsesivo-compulsiva, intentando tener el control y asumiendo la responsabilidad de los otros. Hay cuatro tipos de codependencia, la primera es la directa, que es cuando el codependiente no facilita el proceso terapéutico del adicto, ya que se encarga de brindarle la sustancia, darle el dinero y enseñarle los lugares donde puede hallarla. La segunda es la indirecta, que es cuando el codependiente manifiesta no estar de acuerdo con la conducta del adicto; sin embargo, lo protege y no lo hace responsable de los errores que comete. El tercero es el tolerante, quien cumple la función de ser humano sufrido, no intentando ayudar al consumidor, sino enseñarle las tácticas de cómo autodestruirse, pero sacando los beneficios de ese suceso (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014-2021). Y el cuarto es el codependiente perseguidor, que se caracteriza por ser un miembro de la familia comprometido y controlador ante ese comportamiento autodestructivo del que ingiere sustancias psicoactivas, desplegando un sistema de comportamientos para descubrirlo. En conclusión, el proceder del codependiente se podría describir con la frase: “te necesito, pero te necesito mal; si estás bien no te necesito” (Bradshaw, 1990).

De la historia de la dependencia y la codependencia a sustancias psicoactivas se conoce una asociación a nivel nacional sin ánimo de lucro, conocida como Narcóticos Anónimos (NA) cuyo objetivo ha sido la creación de programas que le den al adicto estrategias para lograr su recuperación y permanecer “limpio”. Las personas que allí asisten lo hacen por iniciativa propia, por la misma necesidad de superar esa adicción en la que se encuentran.

También, de codependencia se conocen estudios e investigaciones. Una de estas se denominó “la codependencia en familiares de consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas” cuyo objetivo fue explorar las diferencias entre las variables medidas, focalización en el otro, no afrontamiento y necesidad autonegligente de ayudar, edad, estrato socioeconómico, autoestima y determinar si el sexo y los vínculos afectivos con una persona dependiente a sustancias legales o ilegales influyen para que algún miembro de la familia, se vuelva codependiente (Delgado & Pérez, 2004).

La investigación se efectuó con 330 participantes, quienes debían cumplir con una serie de requisitos como encontrarse entre los 16 y los 75 años de edad, residir en Bogotá y haber vivido en ella durante los últimos cinco años. La muestra se subdividió en dos grupos: el grupo A, conformado por 159 personas que mantenían una relación estrecha con un consumidor crónico de SPA, y el grupo B o control, compuesto por 171 personas que se caracterizaban por nunca haber tenido una relación cercana con alguien que ingiriera sustancias legales o ilegales.

El estudio demostró que el sexo no es una influencia significativa para explicar la codependencia, ya que no es algo propio del sexo femenino, sino que es algo que se observa en madres, padres y hermanos o hermanas de consumidores de sustancias. Otra de las cosas en donde se hallaron resultados significativos fue en las variables de focalización en el otro, no afrontamiento, necesidad autonegli-

gente de ayudar, problemas de autoestima y los vínculos afectivos con un miembro consumidor de SPA (Aguirre et al., 2016). Concluyéndose así que el co dependiente tiende a considerar al consumidor su prioridad principal, viviendo en función de él. Además es algo que tiende a desarrollarse en quienes conviven o mantienen lazos afectivos con una persona consumidora de sustancias psicoactivas (Esquerre et al., 2011).

Otro de los aspectos que serían primordiales destacar respecto al consumo son aquellos motivos intrínsecos (propios) y extrínsecos (externos) que tiene el adolescente para consumir. Uno de estos motivos son los factores genéticos que, según investigaciones, demuestran que el individuo que tiene trastornos impulsivos o compulsivos manifiesta adicción hacia el alcohol y las sustancias ilegales como la cocaína. De igual manera, estos elementos pueden “activar la producción de neuroaminas que interactúan con sistemas dopaminérgicos y causar un patrón autosostenido de ansias anómalas en el individuo” (Salazar, 2012; Torres & Icaza, 2003; González et al., 1996).

Por otra parte, según la bibliografía revisada, uno de los motivos extrínsecos que tiene el adolescente para iniciar el consumo de sustancias psicoactivas puede ser la familia, ya que es considerada como la base del contexto social y cultural de todo individuo. Incluso esta puede considerarse como un factor de riesgo o protección, dependiendo qué tanto genere un buen ambiente, establecimiento y cumplimiento de las reglas al interior de su familia (DNP, 2014). Además, se explica que el consumo en los jóvenes puede deberse a los matrimonios disfuncionales, a la coalición madre-hijo, a la incongruencia jerárquica, la no existencia de fronteras delimitadas en los subsistemas paterno y filial, los problemas de comunicación, la dificultad para la toma de decisiones como sistema familiar, la falta de apoyo emocional padres-hijos cuando se enfrentan ante un problema, la escasa atención en el proceso académico del hijo y el bajo nivel de educación de los padres. Teniendo en cuenta todos los motivos a nivel familiar, que podría originar que un adolescente consuma, queda clara la necesidad de una familia integrada, conformada por miembros que establezcan excelentes relaciones de apego, fomenten la confianza, establezcan límites y mantengan una buena comunicación (Romero, 2011; Torres & Icaza, 2003; Anónimo, 2016).

Un segundo motivo extrínseco son los medios de comunicación, los cuales se encargan de dar a conocer, promocionar y estimular al televidente el consumo de sustancias lícitas. A la vez, estos pueden ser considerados como recursos esenciales en la promoción y prevención del consumo de las spa, ya que dan a conocer los factores de riesgo, efectos y consecuencias de consumirlas. Otro motivo que conduce a una persona al consumo es la relación e interacción que esta tiene con individuos consumidores quienes pueden ejercer un grado de presión sobre aquellos que aún no ingieren SPA, y que pueden tomar la decisión de hacerlo por la necesidad de sentirse aceptados en el grupo. También, puede deberse a los gobiernos locales, las leyes de un país y a las autoridades superiores como la policía, que son las personas que, en ocasiones, lo que hacen es tolerar los establecimientos en donde se expenden sustancias ilegales y sustancias legales a menores de edad, dando la oportunidad al joven de acceder más fácilmente a las SPA. Otro ámbito podría ser la escuela, pues al interior de estas podría haber estudiantes que expendieran alucinógenos (Galindo et al., 2004; Fantin, & García, 2011; González et al., 1996; Sáenz, 2003; Torres, & Icaza, 2003; Gómez et al., 2014).

Referencias

- Aguirre, N., Aldana, C & Bonilla, C. (2016). *Factores familiares de riesgo de consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de una institución de educación media técnica de Colombia*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v19n1/0124-0064-rsap-19-01-00021.pdf>
- Anónimo. (2016). *Informe Mundial Sobre las Drogas*. https://www.unodc.org/doc/wdr2016/WDR_2016_ExSum_spanish.pdf
- Bertrando, P. (2009). Ver la familia: visiones teóricas, trabajo clínico. *Psicoperspectivas*, 8(1), 45-69.
- Bohorquez, F. (2012). *Programa de gobierno 2012-2014. Bucaramanga, en la Senda del Equilibrio Social*. www.bucaramanga.gov.co/documents/PlanDeGobierno.pdf
- Cadavid, I. (2007). *Familia: nicho ecológico de la humanidad. Familia y Ecología Humana*. Centro de Familia UPB. Editorial UPB. Medellín-Colombia.
- Candina, H., Herrera, A., Martinez, B., & Supervielle, M (2014). Comportamiento adictivo de la familia como factor de riesgo de consumo de drogas en jóvenes y adolescentes adictos. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédica*, 23(4), 414-421.
- Coddou, A., Gramegna, G., Guerrero, A., & Cancino, G. (2005). *Adolescencia, Tratamiento Ambulatorio de una paciente con Consumo Perjudicial*. Secretaría Técnica Auge.
- Cogollo, Zuleima., Arrieta, Katherine., Blanco, S., Ramos, L., Zapata, K., & Rodríguez, Y. (2011). Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias en estudiantes de una universidad pública. *Revista de Salud Pública*, 13(3), 470-479.
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación DNP. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018: Todos por un nuevo país*. www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx
- Córdoba, J., Hernández, M., & Ortiz, M. (2012). *Programa de acción específico. Prevención y Tratamiento de las Adicciones*. Gobierno Federal de México.
- Cormack, L. (2010). *Morfofisiología. Medio Interno*. de www.portalessa.com.ar/makorma/Unidad%2010%20-%20Medio%20interno%20y%20homeostasis.pdf
- Chaves, M., Luna, G., Ceballos, A., & Guerrero, V. (2013). Modelo ecológico y sistemas de regulación moral, cultural y legal como factores de riesgo y protección frente al consumo de sustancias ilícitas en estudiantes de la Universidad de Nariño. *Universidad y salud*, 15(2), 176-186.
- Crespo, L. (2016). *El papel de la familia en el consumo de sustancias de adolescentes y jóvenes españoles*. (Tesis de grado). Universidad Pontificia de Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/24590/retrieve>
- Delgado, D., & Pérez, A. (2004). La codependencia en familiares de consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas. *Psicothema*, 16(4), 632-638.
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. www.conductitlan.net/50_adolescencia_y_juventud.pdf
- Esguerra, J., Perdomo, J., Peñaloza, S., & Wilches, J. (2011). *Estudio Nacional del Consumo de Sustancias Psicoactivas en población Escolar en Colombia*. www.unodc.org/documents/colombia/Estudio_Consumo_Escolares.pdf
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2006). *El enfoque sistémico, en los estudios sobre la familia*. Universidad Autónoma de Santo Domingo. www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistmico.pdf
- Fantin, M., & García, H. (2011). Factores familiares, su influencia en el consumo de sustancias adictivas. *Revista Ajayu*, 9(2), 193-214.

- Felman, R. (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. McGraw Hill.
- Fiske, C. (1985). *Teoría de la comunicación. Introducción al Estudio de la Comunicación*. Herder.
- Galindo, J., Alfaro, I., Ossa, L., Mormontoy, W., & Rodríguez, L. (2004). Vulnerabilidad familiar al consumo de drogas en familias adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(1), 3-25.
- Gifre, M., & Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15(1), 79-92.
- Gómez, A., Samper, M., Wilches, J., Paredes, M. et al. (2014). *Estudio nacional de consumo de sustancias psicoactivas en Colombia-2013*. Bogotá. ALVI Impresores.
- González, C. (2007). La familia como sistema. *Revista Papeña de Medina*, 4(6), 406-411.
- González, F., García, M., & González, S. (1996). Consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 8(2), 257-267.
- Hernández, A. (2007). *Aproximaciones al concepto de familia. Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. El Búho.
- Hernández, D. (2010). Tratamiento de adicciones en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1(39), 153-170.
- Hidalgo, M., & Júdez, J. (2008). Adolescencia de alto riesgo. Consumo de drogas y conductas delictivas. *Pediatría Integral*, 11(10), 895-911.
- Hynes, M., Cumsille, F., Clarke, P., Demarco, M & González, O. (2011). *Prevalencia y patrones del uso de sustancias psicoactivas. Informe del uso de las drogas en las Américas*. www.cicad.oas.org/oid/pubs/Uso_de_Drogas_en_Americas2011_Esp.pdf
- Iturrieta, S (2001). *Perspectivas teóricas de la familia: como interacción, como sistema, y como construcción social. Conflictos familiares como resolverlos*. Editorial Comunidad de Madrid.
- Jaramillo, C. (2010). Aportes de la psicología a la comprensión e intervención de la adicción a sustancias psicoactivas. *Revista Katharsis*, 1(10), 127-135.
- Jiménez, T., Musitu, G., & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y sustancias en los adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *Asociación Española de Psicología Conductual*, 8(1), 139-151.
- Kaufman, E., & Yoshioka, M. (2004). *El tratamiento de abuso de sustancias y la terapia familiar. Un Protocolo para Mejorar el Tratamiento TIP 39*. www.attcnetwork.org/regcenters/productDocs/1/productpdf/Manuales/TIP39/TIP39.pdf
- López, F., Bulas, M., León, R., & Ramírez, I. (2005). Influencia del apoyo familiar en la autoeficacia de los drogodependientes. *Adicciones*, 17(3), 241-249.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Plan Nacional para la Promoción de la Salud, la Prevención y la Atención del consumo de SPA 2014-2021*. www.descentralizadrogas.gov.co/wp-content/uploads/2015/10/Plan-Nacionalpara-promocion-de-la-Salud-prevencion-y-atencion-del-Consumo-SPA1.pdf
- Nuño, B., & González, C. (2004). La representación social que orienta las decisiones paternas al afrontar el consumo de drogas de sus hijos. *Salud Pública de México*, 46(2), 123-131.
- Pedreira, J & Álvarez, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social*, 200, 69-89.
- Pérez, C. (2008). Definición de familia: Una visión del instituto universitario de salud mental vidal ibarraquer. *La Revue du REDIF*, 1(1), 9-13.
- Pérez, F. (2004). EL medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(2), 161-177.
- Pons, J., & Buelga. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 75-94.

- Rojas, E., Real, T., García, S., & Medina, M. (2011). Revisión sistemática sobre tratamiento de adicciones en México. *Salud Mental*, 34(4), 351-365.
- Romero, F. (2011). Familia, cohesión, consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y de alcohol en jóvenes. *Revista Katharsis*, 1(12), 59-66.
- Torrico, E., Santín, C., Villas, A., Méndez, S., & López, J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59.
- Ruiz, E., & Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: Hacia una visión comprensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(12), 17-27.
- Sáenz, M. (2003). Aportes sobre la familia del farmacodependiente. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(99), 25-44.
- Sánchez, A., & García, A. (2008). Prevención del abuso de drogas y promoción de la salud en jóvenes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(14), 14-30.
- Trujano, R. (2010). Tratamiento sistémico en problemas familiares. Análisis de caso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13(3), www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Trujano, R., Montalvo, R., & González, M., (2004). Análisis sistémico de familias con un hijo adolescente drogadicto. *Psicología y Ciencia Social*, 6(2), 1-10.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue Du REDIF*, 1(1), 15-22.



Yves Tanguy, El tiempo amueblado.
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión

Perception of dyslexia in the classroom by teachers: a review

**Laura Vanessa Álvarez Álvarez
Rolan Arcadio Correa López**

Resumen

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje, derivado de un retraso en la maduración del desarrollo cerebral, que se manifiesta por la dificultad para aprender a leer y escribir. La alteración del lenguaje está relacionada con la confusión al pronunciar las palabras, dificultad en la lectura, confusión en las letras del abecedario, dificultad en el sistema simbólico, poca comprensión lectora, atención y concentración dispersa. La percepción de los docentes frente a la dislexia apunta a la desinformación que se tiene de los problemas de aprendizaje, siendo una problemática poco abordada desde el aula. El docente debe conocer conceptos y características de la dislexia, que permitan identificar áreas específicas y en qué nivel de dificultad se encuentran, con el fin de utilizar técnicas y estrategias que motiven al menor a aprender, fortaleciendo habilidades en el aula con respuestas positivas, dado que los docentes son pieza clave en el aprendizaje del niño.

Palabras clave: Dislexia, percepción, aprendizaje, lectura, escritura

Abstract

Dyslexia is a specific learning disorder, derived from a delay in the maturation of brain development, it is manifested by the difficulty some learning processes like reading and writing. Language alteration is related to confusion in the pronunciation of words, reading difficulty, confusion in the letters of the alphabet, difficulty in the symbolic system, poor reading comprehension, attention and scattered concentration. Teachers' perception of dyslexia points to misinformation in the face of learning problems, a problem that is rarely addressed in the classroom; the teacher must know concepts and characteristics of dyslexia, which allow identifying specific areas and level of difficulty are found, in order to use techniques and strategies that motivate the child to learn, strengthening skills in the classroom with positive responses, since teachers are a key element in the child's learning

Keywords: Dyslexia, perception, learning, reading, writing

Para citar este artículo

Álvarez, L. V., y Correa, R. A. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Tempus Psicológico*, 4(1), 29 - 43. 10.30554/tempuspsi.4.1.3373.2021

Artículo de revisión

Recibido: 25/05/2019 - Aprobado: 09/12/2019

ISSN - 2619-6336



Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión

Perception of dyslexia in the classroom by teachers: a review

Laura Vanessa Álvarez Álvarez¹
Rolan Arcadio Correa López²

¹ Psicóloga, Especialista en Neuropsicología Infantil. Docente orientadora, Secretaría de Educación de Arauca.  0000-0002-7596-1872 - Correo: pslaura_alvarez26@hotmail.com

² Profesional en Filosofía y Letras. Candidato a Doctor en educación. Docente investigador Universidad Católica de Manizales.  0000-0002-5345-6875 - Correo: rolan.correalo@amigo.edu.co

Introducción

La dislexia comienza a ser mencionada aproximadamente a partir del 21 de diciembre de 1895, cuando se empieza a hablar acerca de una alteración en la memoria visual y la ceguera de palabras, razón por la cual se describió como una enfermedad del sistema visual. Hinshelwood, pionero en el estudio de la dislexia, publicó artículos en la prensa médica describiendo casos clínicos y sugiriendo su posible naturaleza congénita. En 1917 se consolidó el conocimiento sobre la ceguera de palabras, por medio de una investigación sobre dislexia titulada “Congenital Word Blindness”, donde el defecto reincidía en la adquisición y almacenamiento en el cerebro de las memorias visuales de letras y palabras, siendo hereditario y común en los varones. Este defecto se clasificó en tres grupos: alexia, para casos de retraso mental con discapacidad de lectura; dislexia, para los casos frecuentes de leve retraso en el aprendizaje de la lectura; y ceguera de palabras, para los casos graves de discapacidad de lectura; describió la naturaleza congénita de las dificultades de lectura investigando las causas biológicas. En 1917 inició una segunda fase en la historia de la dislexia, evolucionando en la identificación, descripción de análisis, discusión y componentes de casos clínicos sobre este trastorno. (Hinshelwood 1904, 1911, citado por Guardiola, 2001).

En 1896, el médico Príngale Morgan, pionero del estudio de la dislexia, realizó una investigación sobre el caso de un adolescente inteligente, de 14 años, que era incapaz de aprender a leer, siendo uno de los primeros informes sobre la ceguera de palabras congénitas, el cual dio inicio a la fase de identificación de pacientes de este tipo, proporcionando solidez a investigaciones realizadas en otros países, con pacientes que presentaban problemas de lectura, como los de Lechner (Holanda) y Wernicke (Argentina) en 1903; Peters, Foerster y Warburg (Alemania) entre 1904 y 1911; y Schapringer (Estados Unidos) en 1906 (Thomas et al., 1905).

Orton (1925) dio un giro en la evolución de la dislexia, dando inicio a estudios de problemas lingüísticos en pacientes con retardo mental, a partir de lo cual la Clínica Mental en Estados Unidos, el Instituto Neurológico de Nueva York y la Universidad de Columbia, enfocaron su investigación en los trastornos del lenguaje, llegando a evaluar a unos 3000 niños y adultos con este tipo de dificultades. Se descubrió la relación del retraso en la capacidad de lectura y otros factores como el uso de la mano y el ojo izquierdo, donde identificaron un número elevado de pacientes ambidiestros con dificultad lingüística y errores en la lectura y escritura, que se debían a inversiones de letras aisladas o letras en palabras (b por d, “was” por “saw”). De acuerdo con los resultados surgió la teoría de strephosymbolia, o símbolos torcidos, que enfatizó en los errores de la inversión de letras, los cuales eran comunes entre personas de una misma familia y no en personas no relacionadas, basándose en la naturaleza genética. Por tal razón, sugirió que los pacientes con dislexia tenían una percepción visual deficiente de las letras, debido a un mal funcionamiento del cerebro, especialmente en el hemisferio izquierdo.

La Orton Society, llamada más tarde como la “Orton Dyslexia Society” fue fundada en los Estados Unidos, después del fallecimiento de Orton en 1948, con el fin de estudiar los problemas funcionales y sociales de los pacientes con dislexia, tanto en su país como en Europa. Sus estudios han aportado conocimientos sobre la dislexia, los cuales han contribuido a mejorar la calidad de vida de pacientes, por medio de sus centros de atención y aprendizaje. Esta organización ha crecido notablemente hasta

llegar a convertirse en la “International Dyslexia Association”, cuyo nombre ha sido cambiado recientemente a “Annals of Dyslexia”.

En 1937, en Europa se introdujo la expresión “dislexia”, en el Primer Congreso de Psiquiatría Infantil de París, donde MacMeeken (1939) trabajó sobre dislexia con niños escoceses. En 1938 una paciente con dislexia fundó el Word Blind Institute, en Copenague, para trabajar y diagnosticar a niños o adolescentes con dislexia, siendo el primer centro de trabajo de este tipo. Hallgren (1950) realizó varios estudios en los que estableció la heredabilidad de la dislexia. Finalmente, el neurólogo Hermann (1946, 1959) estudió las dificultades de pacientes con dislexia durante los años 40 y 60 llamándolo como un defecto en la adquisición de la capacidad de leer y escribir a un nivel adecuado a la edad apropiada, con dificultad en otros símbolos numéricos musicales entre otros, con presencia de defectos sensoriales y ausencia de influencias inhibitorias, pasadas o presentes, en el ambiente interno o externo.

Se consideró entonces la dislexia como un trastorno específico del aprendizaje derivado de una alteración en el neurodesarrollo. Se caracteriza por la dificultad de la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas, con problemas en la decodificación y el deletreo. Estas dificultades son causadas por un déficit en el componente fonológico del lenguaje; es una manifestación de una serie de trastornos que pueden presentarse de forma aislada como la mala lateralización, y suele estar asociado al trastorno perceptivo que es la estructura fundamental del conocimiento del cuerpo, y el concepto que se tiene de arriba, abajo, delante y detrás; el trastorno de organización en la visión del espacio y del lenguaje, la alteración de la psicomotricidad, así como la falta de ritmo, generando pausas inapropiadas en la lectura y escritura. (IDA, 2002).

Según el DSM-IV (1995) el término de dislexia significa “cualquier trastorno en la adquisición de lectoescritura”, que se manifiesta por “la dificultad para el aprendizaje de la lectura” independiente de tener oportunidades educativas convencionales, socioculturales o habilidades en diferentes áreas”. Es un trastorno de origen neurobiológico que afecta a las personas desde la etapa escolar hasta la adultez. La dislexia pasa a codificarse como trastorno de lectura, cumpliendo una serie de criterios donde el rendimiento se mide mediante pruebas de comprensión y precisión, aplicadas individualmente. La alteración interfiere en el rendimiento académico o actividades diarias que exigen lectura. Además, se añaden aspectos importantes en la definición y la edad mental del sujeto, haciendo referencia al cociente intelectual, para descartar que dicha alteración no se relacione con un déficit en la capacidad cognitiva y su historia vital, que es el conocimiento de la presencia en indicadores de riesgo durante su proceso madurativo.

El trastorno específico de la lectura se encuentra asociado a dominios relacionados como el lenguaje oral, la confusión al pronunciar palabras, dificultad en aprender a leer, confusión en las instrucciones verbales (disfasia y el trastorno específico del lenguaje), destrezas de la escritura, confusión en las letras del abecedario (disgrafía), en habilidades matemáticas, tendencia a escribir los números en orientación contraria, dificultad en el sistema simbólico (discalculia), (Habib, 2000) coordinación motora, dificultad para identificar derecha-izquierda (dispraxia), orientación temporal (discronía), o trastorno por déficit de atención por hiperactividad poca comprensión lectora, atención y concentración dispersa, y un incremento del dominio relacionado por ansiedad y depresión (Mugnaini et al., 2009).

Existen definiciones que aluden a la dislexia evolutiva o del desarrollo, como dificultad en el aprendizaje inicial del niño, y la dislexia adquirida en jóvenes o adultos que presentan dificultad en la capacidad de lectura o escritura debido a una alteración del aprendizaje. Critchley (1970) hace alusión a la definición de la Federación Mundial de Neurología sobre la dislexia evolutiva que especifica que “es un trastorno que se manifiesta con dificultades para aprender a leer, a pesar de una instrucción con-

vencional, inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales. Se debe a una incapacidad cognitiva fundamental, frecuentemente de origen constitucional” (citado por Bravo, 1981, p. 11).

La dislexia es el término médico para la alexia incompleta, que es la incapacidad para leer (ceguera verbal), por tanto “la dislexia se identifica en personas que presentan distorsión en el funcionamiento general del lenguaje adecuado, dificultad en la visión y/o audición. Constituye una forma extraña pero definible y diagnosticable en el retardo primario de la lectura, con alguna forma de disfunción del sistema nervioso central y no se atribuye a causas ambientales; es un término que describe un síntoma y no una patología” (Hynd & Cohen, 1987, p. 25). Se define de modo más amplio la dislexia evolutiva como

un estado cognoscitivo que constituye una dificultad en el desarrollo con poca capacidad para manipular el lenguaje escrito, originado por problemas cognitivos, determinados genéticamente, mas no a un retardo intelectual ni a falta de oportunidades socioculturales; se debe a alteraciones de maduración específica que se solidifica con el crecimiento, donde el niño puede mejorar notablemente cuando recibe intervención adecuada desde los primeros momentos. (Thomson, 1992, p. 23).

Geschwind (1985) definió la dislexia específica evolutiva también como un síndrome de desconexión asociado al concepto de la afasia evolutiva. Por tal afectación en los procesos del lenguaje se produce una alteración por falla en el desarrollo en áreas intersensoriales o zonas de asociación, destacando la región parietotemporo-occipital del hemisferio izquierdo, donde el lenguaje oral puede quedar afectado por este tipo de desconexión. El proceso de lectura requiere una integración de información proveniente de lo auditivo y visual; postuló que había un grupo de niños que presentaban trastornos en la adquisición de la lectura aunque no tenían antecedentes que apuntaran a un cuadro neurológico adquirido. La presencia de déficit sensoriales o la falta de oportunidad para desarrollar dichas destrezas eran evidentes, por lo que se refirió a esta condición como dislexia específica evolutiva.

Por su parte, Bradshaw (1997) señala que el cerebro estaba ya diferenciado desde el *homo sapiens*, hace dos mil años. Se agrega la escritura, como código de representación gráfica del lenguaje, que surgió hace 3.000 años, con la escritura cuneiforme de la lengua sumeria Uruk la cual fue asociado a los dominios cognitivos (Calvet, 2001). Según Varney (2002) la comprensión de gestos y el seguimiento de huellas animales se encontrarían en las bases neurales de la escritura; se asoció al sistema visual de la palabra proveniente de redes cerebrales que se especializan para reconocer colores, caras, herramientas y objetos. No hay un área específica destinada a la escritura por lo cual se asocia a la comprensión de signos gráficos, composiciones visoconstructivas y praxias (Cohen & Dehaene, 2004).

Geschwind & Galaburda (1985) defienden la llamada tesis “Geschwind-Galaburda-Behan”, donde se vincularon la lateralización hemisférica, las alteraciones del sistema inmune y la acción de la testosterona a trastornos del aprendizaje, entre ellos la dislexia. Por ello se podría vincular a factores genéticos que se desarrollaban en el primer trimestre del desarrollo prenatal. Posteriormente no pudieron demostrar dichas asociaciones, a diferencia de la zurdería y la testosterona. Por tal la hipótesis defienden que el trastorno en la adquisición del código escrito corresponde a alteraciones en la organización y estructura del neocórtex, cerebelo y núcleo magnocelular. (Tonnessen, et al., 1993, 1997).

En los años 60 y 70, Geschwind y Galaburda (1968) consideraron que en los cerebros de los pacientes con dislexia podían existir alteraciones en la asimetría del planum temporal del hemisferio izquierdo ya que se pierde o, inclusive, se invierte en cerebros de pacientes que fueron evaluados. Aunque el diagnóstico no pudo determinarse, la relación entre las regiones que conectan las estructuras del lenguaje (fonología léxica y subléxica) pertenecen a las alteraciones en el código escrito. El planum temporal, que abarca el área de Brodman, se relaciona o asocia con el área auditiva, y la parte superior al área de Wernicke (Foundas et al., 1995).

Green, Hutsler & Loftus (1999), en diversas investigaciones, destacaron el hallazgo de alteraciones en los cuatro lóbulos cerebrales y cuerpo geniculado. Debido a este proceso la maduración cerebral condicionaría la dificultad lectora, lo que lleva a que los disturbios psicolingüísticos estén vinculados a anomalías relacionadas en el área del lenguaje. Según Sommer et al. (2008) no hay relación entre el sexo del paciente y la asimetría del planum temporal; tampoco en la lateralización temporal izquierda ni en la lateralización del lenguaje. La pérdida o la reversión de la asimetría izquierda asocian las áreas vinculadas del lenguaje, en el cerebro de disléxicos, influyendo la preferencia manual y el sexo. Estas alteraciones estarían asociadas a la diferenciación, discriminación y operaciones fonológicas.

Desde el aula, el niño que presenta dislexia emite síntomas que el maestro puede identificar por medio de ejercicios prácticos de lectura y escritura. Pero, actualmente los docentes no cuentan con información o herramientas adecuadas para detectar las características en la alteración del aprendizaje del menor. Es vital que el docente cuente con una comprensión adecuada acerca de la dislexia, con lo cual le será posible realizar una detección temprana y, por ende, reforzar habilidades de aprendizaje. El conocimiento de los profesores puede relacionarse con la empatía, la práctica reflexiva, la coordinación e identificación de diferentes habilidades (Wadlington et al., 2008).

En la actualidad, las escuelas no trabajan eficazmente las necesidades educativas especiales desde el aula, específicamente las relacionadas con el lenguaje, como la dislexia. Los docentes que cuentan con herramientas en educación especial se enfocan en realizar una serie de refuerzos en los niños, donde se ejecuta un plan de intervención el cual se encarga de conocer la madurez lectora y gráfica del niño, comparándolo con su edad y desarrollo intelectual, explorando su memoria visual o auditiva, coordinación auditivo-motriz, pronunciación, atención, comprensión general de la lectura, como el nivel, rapidez, ritmo y errores de inversión u omisiones, y finalmente en la escritura como el nivel de grafía, copiado, dictado, expresión escrita, y también errores como escritura en espejo, disgrafías o disortografías. En la educación especial la dislexia en el niño es tratada, pero no significa la superación definitiva de dichas alteraciones. (Cassanova, 1990).

La Terapia Ocupacional aborda en niños con dislexia los problemas de integración sensorial, como dificultades de la planificación, coordinación y dificultades con la escritura manual; proporciona servicios con el fin de fomentar y reforzar la salud de los menores; combina el conocimiento de aspectos psicológicos del comportamiento y el aprendizaje con aspectos sensitivo-motores; y desarrolla procesos de evaluación para la ejecución de actividades. Su evaluación se da mediante la observación clínica, las actividades y el juego, intervienen las habilidades visoperceptivas, percepción visual como lectoescritura, lateralidad, habilidades motoras finas, gruesas, coordinación, equilibrio, entrenamiento de factores visuales, tácticos y cinestésicos, atención y habilidades cognitivas enfocadas a la resolución de problemas y habilidades sociales. (Ottenbacher, 1982).

Por otro lado, la Psicología cumple la función de aportar la información necesaria en los niños ayudándolos a comprender de qué manera aprenden y cómo podrían tener un proceso de aprendizaje efectivo; permite identificar en qué etapa del proceso de aprendizaje se encuentran, cuál es el grado de dificultad que presentan y las herramientas terapéuticas adecuadas para intervenir la dislexia. Establece procesos de fortalecimiento en el procesamiento de la información como la atención y memoria, se maneja el área emocional, conductual, cognitiva fortaleciendo el área de lectura y escritura con el fin de evitar que el niño con dislexia presente situaciones de inadaptación, motivadas por dicha alteración; potenciar la adquisición de aptitudes mediante técnicas de intervención que integra la terapia evolutiva, con lo cual pretende reforzar el desarrollo en el área sensoriomotriz; y, finalmente, la terapia directa que tiene como objetivo enseñar a leer y escribir correctamente. La reeducación de la dislexia significa “volver a educar” por lo que es importante realizarla fuera del tiempo escolar, ya que abordar

la dislexia desde la prevención es vital para manejar métodos apropiados desde la psicología. (García, 1990).

La Neuropsicopedagogía es una disciplina que integra el conocimiento de la Psicología, la Pedagogía y las Neurociencias en el ámbito de estudio, a través de la comprensión del funcionamiento de los procesos mentales superiores (atención, memoria, función ejecutiva), instrucciones pedagógicas y psicológicas, con el fin de ofrecer un marco de conocimiento desde descripción, explicación y tratamiento encargado de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen a lo largo de la vida, forjando la formación integral desde las instituciones educativas con el objetivo de desempeñar actividades pedagógicas que brinden herramientas y conocimientos, que permiten el estudio del procesamiento mental del alumno (García, González & Varela, 2009).

Desde la Neuropsicología se estudia la alteración del aprendizaje que constituye un campo de investigación en el neurodesarrollo; la dislexia evolutiva es un trastorno cognitivo, un retraso en la maduración del desarrollo cerebral en la adquisición del lenguaje (Rourke & Strang, 1981). La intervención de la neuropsicología en la dislexia parte de una valoración que determina el perfil escolar del niño, con el fin de identificar en qué nivel evolutivo se encuentra; también debe estar dirigida a la familia y a la escuela, desarrollando estrategias de intervención con programas de reeducación, entrenamiento visual, percepción del habla, programas fonológicos o programas de fluidez verbal. Se deben conocer diversas actividades de forma exacta, con el fin de aplicar de manera pertinente y puntual a cada rasgo o alteración identificada en el niño de forma individualizada. Se deben tener en cuenta factores que pueden facilitar o inhibir la efectividad del tratamiento como la edad, contexto social o estado de salud.

La sintomatología de la dislexia presenta características según la edad y el nivel evolutivo en el que se encuentre el niño; los síntomas cambian de acuerdo con la etapa del desarrollo; se pueden identificar algunas tipologías asociadas a etapas escolares donde las dificultades de aprendizaje interfieren de forma significativa. Según Llopis, et al. (1989) el primer nivel evolutivo se encuentra entre los 3 y los 6 años: se localiza la prelectura y la preescritura donde las manifestaciones principales se basan en el lenguaje y en el habla con problemas de articulación, expresión verbal baja y vocabulario pobre. En algunos casos pueden presentar retraso en el lenguaje y aprendizaje, dificultades en la identificación de sonidos, escritura y reconocimiento de letras; en integración y asociación de colores, formas o tamaños, con posible retraso en la estructuración y reconocimiento del cuerpo.

Continuando con el segundo nivel evolutivo, este se encuentra entre los 6 y 9 años. En esta etapa se presentan dificultades articulatorias, expresión verbal, integración de vocablos, tablas de multiplicar y secuencias, en la adquisición de nociones temporales, dificultad de atención y concentración, poca habilidad motriz, lentitud en la ejecución de habilidades, dificultad en la integración de secuencias, omisión de letras, palabras, malestar al momento de leer, escritura en espejo y poca conexión en el texto. Continuando con el tercer nivel evolutivo, de los 9 a los 12 años, aparece la dificultad para estructurar frases correctamente, pobreza expresiva, baja comprensión verbal, dificultad en la concentración, orientación espacial y temporal, en la coordinación de movimientos precisos, lectura, caligrafía irregular y poca estructuración e identificación de frases. Finalmente, en el cuarto nivel evolutivo, de 12 a 16 años, persisten dificultades del tercer nivel, con bajo rendimiento de la lectura y escritura.

La rehabilitación neuropsicológica establece un plan de intervención adecuado para la dificultad en el aprendizaje identificada en el alumno. Estas actividades comprenden ejercicios visuales, coordinación visomanual, acomodación, ejercicios de audición, discriminación de sonidos y ritmos, ejercicios de tacto, motricidad y destreza manual, memoria a corto plazo y fortalecimiento del lenguaje que ayuden al niño a mejorar su esquema, permitiendo organizar en el cerebro futuros aprendizajes. El entrenamiento en conciencia fonológica aporta al mejoramiento de la segmentación lingüística y

léxica, por medio del reconocimiento de palabras que se encuentran en la oración. La rehabilitación de la comprensión lectora y de la expresión escrita se trabaja mediante lectura creativa, comprensión, juegos de vocabulario, acorde al nivel y edad escolar del niño. Garner (1987) plantea aspectos para llevar a cabo una adecuada enseñanza en la comprensión lectora en niños con dislexia.

Luego de establecer el diagnóstico se inicia el plan de intervención en el menor, partiendo de que no todos los niños con dislexia presentan las mismas alteraciones en el neurodesarrollo. De allí la importancia de elaborar una plan individualizado, respetando su nivel de desarrollo en áreas lingüísticas, adaptando la intervención familiar y la escuela, con el fin de fortalecer actividades escolares y extraescolares en el niño. Puede tener sesiones específicas dentro o fuera de la institución, donde se manejan aspectos que permiten al niño, familia y docentes entender sobre la alteración presentada, implementando estrategias que aporten al desarrollo del menor por medio del aprendizaje significativo. Según el tipo de alteración, se puede intervenir desde la lectura, que, según Weaver (1994), significa saber pronunciar palabras, identificarlas, comprenderlas y saber el significado, teniendo en cuenta los diferentes modelos de lectura como la ruta global léxica o directa, que se utiliza para la lectura de palabras irregulares; la ruta fonológica, subléxica o indirecta, precisión, fluidez lectora y comprensiva en letras, sílabas, palabras y frases.

La conciencia fonológica o conciencia segmental hace parte de las habilidades del metalenguaje y consiste en aislar palabras de una frase u oración, sílabas de una palabra y fonemas de una sílaba. Portellano (1985) define la escritura como una forma de manifestación lingüística que requiere una maduración previa; se trabaja un adecuado desarrollo de la inteligencia, lenguaje, aspectos socioafectivos y sensoriomotrices, mediante la grafía reforzando la motricidad fina, ortografía, expresión escrita o escritura espontánea. Lecours (1979) define el lenguaje como “el resultado de una actividad que permite la comunicación interindividual del individuo” trabajando diferentes áreas: la fonética que es la producción correcta de los sonidos; la fonológica que es la secuencia de los sonidos; y el léxico que es el vocabulario que el niño utiliza reforzando la memoria a corto plazo.

La morfosintaxis agrupa palabras gramaticales y no gramaticales, conjugaciones y orden de estructuras, fortaleciendo la memoria a largo plazo y la orientación temporal. Artigas (2002) habla de la importancia de la memoria inmediata auditiva, visual y atencional; en la atención y concentración se trabaja la capacidad que tiene el niño para captar información en un momento determinado, enfocándola a un solo estímulo. En el desarrollo psicomotriz se fortalece el desarrollo motor grueso y fino, donde hay un refuerzo en la lateralidad, simetría y esquema corporal, desarrollo social, cognitivo y comunicativo del menor. En el desarrollo perceptivo se refuerzan estímulos a través de los órganos sensoriales como la percepción visual y auditiva; continuando con la orientación espacial que trabaja el reforzamiento de derecha, izquierda, arriba, abajo, dentro, fuera; y finalmente la orientación temporal que se encarga de la capacidad de localizar hechos o situaciones en diferentes momentos.

Es importante tener en cuenta en la intervención que, en cada una de las actividades a trabajar en el niño con dislexia se establezca de forma simultánea con diferentes aspectos y actividades, teniendo continuidad en diferentes espacios de la vida del niño, como lo es la familia, el entorno social y la escuela. Es fundamental crear conciencia sobre la alteración o nivel de dificultad presentada en el menor, con el fin de brindar el acompañamiento adecuado y reforzar las áreas en las que presenta dicha dificultad. (Fernández, 1989).

Luego de realizar la revisión teórica sobre la percepción de la dislexia en el aula, se encontró a nivel nacional la influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de la ciudad de Bogotá, donde la percepción, tanto de los docentes como de padres de familia, llegaban a una misma conclusión debido a la falla en la lectura de los alumnos. Atribuían dichas características educativas a la falta de compromiso, pereza y desinterés por parte de los estudiantes;

surgieron cuestionamientos sobre las dificultades que presentaban los alumnos y si realmente eran responsables de los bajos niveles académicos, o si existía una dificultad de aprendizaje. Las necesidades de los alumnos se identificaban por el bajo rendimiento académico como consecuencia del aprendizaje. El objetivo de la investigación se centró en las causas y necesidades del aprendizaje en alumnos, en la relación entre el docente y el estudiante, y la influencia de la relación pedagógica del docente y el alumno en la dinámica educativa. Debido a ello el docente generaría conciencia de la dimensión humana y los procesos de enseñanza y aprendizaje para reorientar y transformar el proceso educativo que se brinda a los alumnos con problemas de aprendizaje desde el aula. (Campos & Guevara, 2009).

Acerca de las estrategias pedagógicas para detectar la dislexia en el aula de clase, en la Universidad San Buenaventura de Cali observaron, en diferentes escenarios pedagógicos, que los maestros desconocen estrategias pedagógicas para detectar la dislexia, ya que ignoran las manifestaciones y características asociadas, presentando desinterés por indagar sobre posibles problemas de aprendizaje donde generalizan capacidad de los estudiantes, cuando el cambio empieza desde la actitud del docente y el desempeño en el aula. Proponen estrategias pedagógicas para que los maestros adquieran conocimientos para identificar, registrar, analizar e interpretar características de dislexia en el aula. Caravalló (2005) afirma: “no existe aula en la cual todos los alumnos funcionen al mismo nivel en cuanto a conocimientos, comprensión y habilidades”; por tanto, el maestro debe tener en cuenta el nivel de desarrollo que presenta el niño para identificar la dislexia, donde se descarten problemas de visión, audición, dificultad en el seguimiento de instrucciones, dificultades de salud y posibles problemas cerebrales diagnosticados que puedan estar afectando el lenguaje.

En las estrategias implementadas por el maestro debe relacionar conceptos con experiencias previas a las dificultades en el aula, adecuar lecturas o libros que estén al nivel de la comprensión lectora del menor, evitar la corrección sistemática de los errores en la escritura, tener en cuenta que el alumno no tendrá las mismas habilidades que los demás niños para realizar los trabajos, trabajar en el fortalecimiento de la autoestima, dando oportunidades para el desenvolvimiento del alumno y evaluar en conciencia de sus propios esfuerzos y logros. Así los maestros podrán identificar y abordar las necesidades de aprendizaje como la dislexia desde el aula. (Panchalo et al., 2015).

Continuando con la revisión, en Puerto Rico, se realizó una investigación donde reportaron la relación entre el conocimiento de los maestros de educación elemental sobre la dislexia y la integración de la tecnología asistiva. Plantean los niveles de conocimiento de maestros sobre la dislexia y sus características, la correlación sobre la dislexia y la integración de la tecnología. Se demuestra que el conocimiento de los maestros puede inferir o propiciar procesos de aprendizaje de estudiantes con dislexia, y conocer el término puede permitir a los maestros orientar y reforzar habilidades en la educación del menor. Murphy (2004) establece que el conocimiento entre los maestros permite la integración de la tecnología asistiva, la cual puede aportar al desarrollo del menor, al crear conciencia en las instituciones sobre el riesgo que representa para un niño con dislexia cuando no tiene una adecuada intervención o acompañamiento desde la institución; la pronta detección provee oportunidades de un aprendizaje significativo en el menor.

Igualmente, establecen procesos de adaptación donde el docente debe motivar al estudiante y empoderarlo de su proceso de aprendizaje. Lo ideal es que el maestro guíe al estudiante que presenta dislexia a establecer metas y organizar sus ideas (Stowe, 2000). La institución debe modificar la estrategia de evaluación para estos estudiantes, comenzando con el proceso de enseñanza – aprendizaje, incorporando métodos de fortalecimiento educativo, incentivar a los maestros para que ayuden a los estudiantes a implementar procesos lógicos y de memoria, utilizando equipos tecnológicos que permitan el aprendizaje significativo; igualmente, disponer de material que le facilite al estudiante adquirir conocimientos de forma individualizada. El maestro tiene la responsabilidad de ayudar e incentivar al

estudiante con dislexia, a finalizar las tareas propuestas en el aula, propiciar diálogos que le permitan expresar experiencias negativas y sentimientos. Este tipo de orientación en el menor puede reducir la fatiga y la tensión, motivándolo a continuar su proceso desde otra perspectiva. (Cruz, 2014).

En Lima (Perú) realizaron una investigación sobre las actitudes de profesores de primaria frente a los problemas de aprendizaje de sus educandos. Plantean que los profesores deben conocer sobre los problemas de aprendizaje con el fin de utilizar técnicas y estrategias específicas que motiven al menor a aprender, indagando sobre las habilidades y potencialidades para tener respuestas positivas y refuerzos en el alumno, donde el profesor debe documentarse y contar con herramientas que aporten a su desempeño. Así mismo, que implementen estrategias de evaluación que permitan identificar las áreas específicas y el nivel de dificultad en el que se encuentre el menor. Por ello surge la necesidad trabajar en conjunto con los padres para crear áreas de apoyo, tanto desde el aula como desde la casa, para alumnos con problemas de aprendizaje.

López (2005) afirma que el trastorno se manifiesta por un retardo general en el proceso del aprendizaje, donde se observa desinterés, deficiencia y lentitud en la atención y concentración del menor; de esta manera, identificar las características en los niños facilita el desarrollo académico y su desenvolvimiento. Dado los resultados expuestos en la investigación en Perú, parten de la perspectiva y el conocimiento que debe manejar cada profesor como: la actitud (positiva o negativa) que se encuentra asociada a factores en el área cognitiva, emocional y conductual del menor, razón por la cual el niño adopta actitudes favorables, desfavorables o indiferentes frente a los problemas de aprendizaje y en su proceso educativo. (Cusihuaman & Calloconto, 2010).

En España se investigó sobre las actitudes del profesorado hacia la dislexia; encontraron que los profesores carecen de información, tanto en la teoría como en la práctica. Según Cervel (2008) la detección y el tratamiento son una necesidad que se debe abordar desde el aula, por lo que los profesores deben estar capacitados y conocer las causas y síntomas en las dificultades de aprendizaje para atender diferentes necesidades educativas en los niños. (Ainscow, 2001).

Los conceptos de dislexia varían; por ello los profesores tienen diferentes actitudes frente a los problemas de aprendizaje. Bravo (1981) refiere que la dislexia es un trastorno neurológico cuyo origen es genético e independiente del proceso escolar, por lo cual para algunos profesores no hay diferencia entre la dislexia y el retardo escolar. Manifiesta que los inconvenientes para la lectura no afectan el aprendizaje y la inteligencia, entre otros. El profesor debe crear conciencia sobre las actitudes que se pueden abordar en el aula como la empatía, la práctica reflexiva, coordinación entre los estudiantes del curso, identificación de conceptos sobre problemas de aprendizaje y el desarrollo profesional, debido a que sus actitudes repercutirán directamente en el desempeño y práctica educativa en los menores. En esta investigación realizaron una comparación entre con los conocimientos y actitudes de una escuela de magisterio de Inglaterra frente a la dislexia, donde encontraron que los estudiantes cuentan con conocimiento y carácter positivo hacia la enseñanza a niños con dislexia, con gran confianza y capacidad pero en la práctica aun no tienen claridad de cómo lograr el proceso (Leyva, 2015).

En Perú se encontró otra investigación sobre el conocimiento de la dislexia que caracterizan al docente de 3 y 4 grado de primaria de las escuelas públicas y privadas de Lima metropolitana. Cuetos (2008) considera que la lectura no se desarrolla espontáneamente en el niño, sino que requiere de una enseñanza formal. La escuela es el principal contexto de enseñanza donde se fortalecen los procesos de lectura; por ende, es fundamental que los docentes de educación primaria cuenten con el conocimiento de conceptos teóricos de problemas de aprendizaje y metodología apropiada para su enseñanza. La poca atención y apoyo que reciben los niños con dislexia se debe a que los docentes desconocen el tema, llevando a categorizar y etiquetar a los niños de forma errónea como torpes o perezosos, lo cual genera que el niño rechace la lectura y finalmente se presente el fracaso escolar. (Serrano, 2005).

La investigación concluye que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos en dislexia entre los docentes, ya que es evidente que no se documentan sobre los problemas de aprendizaje, causas o síntomas en los menores que presentan tales necesidades, donde no cuentan con material para abordar e intervenir a estos niños desde el aula. Recomiendan principalmente dar importancia al tema e incluirlo en la malla curricular, por medio de capacitaciones, talleres y seminarios, entre otros, que fortalezcan el conocimiento sobre la dislexia (Ruiz & Galvao, 2017).

A nivel nacional, la investigación realizada por Campos & Guevara (2009) sobre la influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje, en estudiantes de la ciudad de Bogotá, reportaron en los docentes falta de compromiso, pereza y desinterés. También, la falta de refuerzo desde el hogar, donde no se motiva al estudiante a tener un buen desempeño académico. Los cuestionamientos sobre las dificultades que presentan los alumnos se han basado en identificar si realmente son responsables de los bajos niveles académicos o si hay dificultad de aprendizaje. Luego de profundizar en las necesidades de los alumnos se identifica que el bajo rendimiento académico se debe a los problemas de aprendizaje. La relación entre el docente y el estudiante tiene gran influencia en la relación pedagógica, ya que el profesor y el alumno deben permanecer en constante interacción, donde las prácticas pedagógicas son fundamentales para el aprendizaje que reorientan y transforman el proceso educativo que se da en los alumnos con problemas de aprendizaje desde el aula.

En Cali, la investigación de Panchalo, Ramírez & Rodríguez (2015) sobre estrategias pedagógicas para detectar la dislexia en el aula de clase, se observó que los maestros desconocen las estrategias pedagógicas para detectar la dislexia; ignoran características o síntomas, y su desinterés por documentarse sobre posibles problemas de aprendizaje es evidente. Los profesores generalizan sobre las capacidades o dificultades de los estudiantes y no se detienen a identificar o reforzar estas necesidades. Por ello, el cambio inicia desde la actitud del docente y el desempeño. Esta investigación propone estrategias pedagógicas para que los maestros adquieran conocimientos sobre la dislexia y su manejo en el aula. Caravalló (2005) afirma que no vamos a encontrar un aula de clase en la que todos los alumnos funcionen al mismo nivel, ya que todos tienen diferentes niveles en cuanto a sus conocimientos, capacidad de comprensión y habilidades. Por ello, el maestro debe ser consciente de que todos los alumnos no aprenden de la misma forma y no desarrollan con la misma rapidez o efectividad las tareas o ejercicios en el aula.

Conclusiones

Luego de realizar la revisión sobre la percepción de la dislexia en los profesores se puede afirmar que hay un desconocimiento sobre el tema, que es poco referenciado en el aula de clase, llevando a categorizar, generalizar capacidades y etiquetar a los niños de forma errónea, generando rechazo en la lectura y un posible fracaso escolar. Aunque poco se ha investigado sobre este tema, el conocimiento del docente frente a las alteraciones del aprendizaje es fundamental para el desenvolvimiento, habilidades, destrezas y desempeño educativo de los menores, debido a que él es el principal motivador de aprendizaje (Pontecorvo, 2003).

Desde el aula, el niño que presenta dislexia emite síntomas; el profesor está en la tarea de identificar necesidades por medio de ejercicios prácticos de lectura y escritura. Actualmente los docentes no cuentan con información suficiente sobre la dislexia; las escuelas todavía no responden eficazmente a trabajar con estas necesidades desde el aula; no logran identificar características por la falta de documentación en el tema. Si el docente tiene una comprensión e información adecuada acerca de la dislexia es posible detectar síntomas en los niños, lo que les permite reforzar sus habilidades, implementar estrategias educativas, por medio herramientas prácticas con refuerzos auditivos o visuales,

con actividades que fortalezcan el aprendizaje por medio de estrategias reflexivas, donde la empatía del profesor con los alumnos sea primordial para el refuerzo, seguridad y fortalecimiento del autoestima de los estudiantes (Wadlington et al., 2008).

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea
- American Psychiatric Association. (1995) DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales. Masson.
- Artigas Pallares, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Rev Neurol*, 34, 7-0. <https://www.neurologia.com/articulo/2002063>
- Bradshaw, J. L. (1997). *Human Evolution: A Neuropsychological Perspective*. Hove: Psychology Press
- Bravo, L. (1981). Teoría sobre las dislexias y su enfoque científico. Santiago de Chile: Universitaria. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v27n1/0718-2228-psykhe-27-01-psykhe_27_1_1101.pdf
- Bryden M. P, Mcmanus I. C. & Bulmanfleming M. B. (1994). Evaluating the Empirical Support for the Geschwind-Behan-Galaburda Model of Cerebral Lateralization. *Brain and Cognition*, 2, 103-67. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7531983>
- Calvet, L. J. (2001). Historia de la escritura. Paidós.
- Campos V, L. Guevara, G. (2009). Influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del colegio ciudad de Bogotá. (Tesis de posgrado). Maestría en Docencia. Universidad de la Salle.
- Carrillo, M. (2012). La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias Psicológicas* VI(2), 185 -194.
- Cassanova, M. A. (1990). Educación especial: hacia la integración. Editorial Escuela Española.
- Cervel, M. (2008). La dislexia en la formación del profesorado. *Educación y Futuro*, 18, 103-113
- Cohen, L., Dehaene, S., (2004). Specialization within the ventral stream: the case for the visual word form area. *NeuroImage*, 22, 466-476
- Critchley, Mc. D. (1970). *The dyslexic child*. Medical Books Limited.
- Cruz, R. I. (2014). Relación entre el conocimiento de los maestros de educación elemental sobre la dislexia y la integración sobre la tecnología asistiva. (Tesis de posgrado). Doctorado en Educación. Universidad del Turabo
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura* (7ª. ed.). Wolters Kluwer.
- Cusihuaman, B. (2010). Actitudes de los profesores de primaria frente a los problemas de aprendizaje de sus educandos en instituciones educativas estatales del Callao. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Díaz, R. B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles Salmantinos de Educación*, 7, 141-161. <https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000029508&name=00000001.original.pdf>
- Foundas, A. L., Leonard, C. M., & Heilman, K. (1995). Morphologic cerebral asymmetries and handedness of the pars triangularis and planum temporale. *Archive of Neurology*, 52, 501-508.
- García M., L. (1990). Dislexia: diagnostico, recuperación y prevención. Madrid, UNED
- García, M., González, L. & Varela, V. (2009, septiembre 28). Propuesta de evaluación y de intervención neuropsicopedagógica en población infantil. (Ponencia). Cátedra Mercedes Rodrigo.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.

- Geshwind, N. & Levitsky, W. (1968). Human brain: Left-right asymmetries in temporal speech region. *Science*, 161, 186-187.
- Geshwind, N., & Galaburda, A. M. (1985). Cerebral lateralization. Biological mechanisms, associations, and pathology: I. A hypothesis and a program for research. *Archives of Neurology*, 5, 428-459.
- Green, R., L., Hutsler, J. J., Loftus, W. C., Tramo, M. J., Thomas, M. A., Silberfarb, A. W., Nordgren, M., D., Nordgren, R. A. & Gazzaniga, M. S. (1999). The caudal-infrasyllabic surface in dyslexia. *Neurology*, 53, 974-981
- Guardiola, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología* 32(1):3-30. <http://ibg.colorado.edu/~gayan/anupsi4.pdf>
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399. <http://dx.doi.org/10.1093/brain/123.12.2373>
- Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia (congenital word-blindness): A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica et Neurologica*, Supplement 65, 1-287.
- Hermann, K., & Voldby, H. (1946). The morphology of handwriting in congenital Word-blindness. *Acta Psychiatrica et Neurologica*, 21, 349-.
- Hermann, K. (1959). Reading disability: A medical study of word blindness and related handicaps. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Hynd, G. W. Y Cohen, M. Dislexia. (1987). Teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica. Médica Panamericana.
- Lecours, A. R. y Lhermitte, F. (1979). L'aphasie. Flammarion.
- Leyva, M. T. (2015). Actitudes del profesorado hacia la dislexia. Universidad de granada. <http://hdl.handle.net/10481/40466>
- Llopis, A. M., de Pablo, C., & Fernández, F. (1989). La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación. Editorial CEPE.
- López, E. (2005). Reflexiones sobre el aprendizaje. Siglo XXI.
- McMeeken, A. M. (1939). The intelligence of a representative group of Scottish children. London Press.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. & Albertni, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *Word Journal of Pediatrics*, 5, 255-264. <http://dx.doi.org/10.1007/s12519-009-0049-7>
- Murphy, A. (2004, febrero 4). The upside of dyslexia. *New York Times*.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 582-615.
- Orton, S. T. (1930). Familial occurrence of disorders in the acquisition of language. *Eugenics*, 3, 140-147.
- Orton, S. T. (1937). Reading, writing, and speech problems in children. New York: Norton.
- Ottenbacher, K. (1982). Sensory integration therapy: Affect or effect. *American Journal of Occupational Therapy*, 36, 571-578.
- Panchalo T, M., Ramírez, C., Rodríguez, L. (2015). Estrategias pedagógicas para detectar la dislexia en el aula de clase de los niños y niñas de 5-6 años de la sede Cañasgordas de Incolballet de Cali. Universidad de San Buenaventura Cali. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2922/1/Estrategias_pedag%C3%B3gicas_panchalo_2015.pdf
- Pontecorvo, C. (2003). Manual de Psicología de la Educación. Editorial Popular.
- Portellano Pérez, J. A. (1985). La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura. Editorial CEPE.

Rourke, B. P., Strang, J. D. (1981) Subtypes of Reading and arithmetic disabilities: and Neuropsychological analysis. In: M. Rutter (ed.) Behavioral syndromes of Brain Dysfunction in Children. Guilford Press.

Ruiz, T. Galvao, G. A. (2017). Conocimientos sobre la dislexia que caracterizan al docente de 3º y 4º grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana. (Tesis de posgrado). Maestría en Educación. Pontificia universidad Católica del Perú. <https://core.ac.uk/download/pdf/154888021.pdf>

Serrano, F. (2005). Disléxicos en español: Papel de la fonología y la ortografía. (Tesis de posgrado). Doctorado en Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. <http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>

Sommer, I. E., Aleman, A., Somers, M., Boks, M. P., & Kahn, R. S. (2008). Sex differences in handedness, asymmetry of the Planum Temporale and functional language lateralization. *Brain Research*, 1206, 76-88.

Stowe C. (2000). How to reach and teach children and teens with dyslexia. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Thomas, C. J. (1905). Congenital word blindness and its treatment. *Optical microscope*, 3, 380.

Thomson, M. E. (1992). Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento. Alianza Psicología.

Tonnessen, F., E., Løkken, A., Høien, T., Lundberg, I. (1993). Dyslexia, left-handedness, and immune disorders. *Archives of Neurology*, 4, 411-416.

Tonnessen, F., E., (1997). Testosterone and dyslexia. *Pediatric Rehabilitation*, 1, 51-57.

Varney, N. R. (2002). How reading works: Considerations from prehistory to the present. *Applied Neuropsychology*, 1, 3-12

Wadlington, E., Elliot, C. y Kurylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 264-272.

Weaver, C. (1994). Reading process and practice: from socio-psycholinguistics to whole language. Portsmouth, NH: Heinemann.



Yves Tanguy, La rapidité de l'art
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Masculinidades: una perspectiva latinoamericana

Masculinities: a Latin American Perspective

Bibiana Edivey Castro Franco
Jaime Alberto Carmona Parra

Resumen

Artículo de revisión sobre las masculinidades, desde los abordajes conceptuales e investigativos inscritos en la perspectiva de género y desarrollados en Latinoamérica. El texto muestra que en América Latina se ha ido constituyendo un bagaje conceptual propio, en torno a caracterizaciones diversas de las masculinidades, y las posibilidades de profundización de los estudios de los hombres y las masculinidades están correlacionados con la complejidad del concepto, continuamente en proceso de transformación, donde diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales convergen, desestabilizando las categorías de hombre y masculinidades, como hechos naturales, normatizados universalmente y anquilosados desde la ética. Se identifican rutas para orientar y llevar a cabo acciones a favor de la equidad de género, reconociéndose que estas acciones pueden contribuir al desarrollo del estudio y gestión de las masculinidades, especialmente en las universidades, en pro de relaciones justas e igualitarias.

Palabras clave: masculinidades, género, sexualidad.

Abstract

Review article on masculinities, from the conceptual and research approaches inscribed in the gender perspective and developed in Latin America. The text shows that in Latin America a conceptual baggage of its own has been built up around the diverse characterizations of masculinities and the possibilities of deepening the study of men and masculinities are correlated with the complexity of the concept, which is continually in the process of transformation, where diverse disciplines of the Human and Social Sciences converge, destabilizing the categories of men and masculinities as natural facts, universally normalized and stagnant from the ethical point of view. Routes are identified to guide and carry out actions in favor of gender equity. It is recognized that these actions can help to contribute to the development of the study of fair and equal relationships.

Key Words: Masculinities, Gender, Sexuality

Para citar este artículo

Castro, B. E., & Carmona, J. A. (2021). Masculinidades: una perspectiva latinoamericana. *Tempus Psicológico*, 4(1), 45-64. 10.30554/tempuspsi.4.1.3988.2021

Artículo de revisión

Recibido: 15/10/2019 - Aprobado: 21/03/2020

ISSN - 2619-6336



Masculinidades: una perspectiva latinoamericana

Masculinities: a Latin American Perspective

Bibiana Edivey Castro Franco¹
Jaime Alberto Carmona Parra²

¹ Magister en Salud Pública, candidata a PhD. en Ciencias Humanas. Profesora Universidad del Cauca.  0000-0002-3812-5832 Correo: becastro@unicauca.edu.co

² Psicólogo. Doctor en Psicología Social. Coordinador de Investigaciones Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Univesidad de Manizales.  0000-0002-6958-3350 - Correo: jcarmona@umanizales.edu.co

Introducción

A más de cuatro décadas de iniciados los estudios sobre las masculinidades, cuya trayectoria histórica inicia en los años setenta para Europa y Estados Unidos, y en la década de los noventa en Latinoamérica, de la mano de feministas académicas, se tiene que los estudios de las masculinidades actualmente se encuentran insertos en el marco de la perspectiva de género, resultante de la evolución y ampliación del concepto que cobija a los hombres, a las mujeres y a la población LGBTIQ. En cuanto a las masculinidades, la bibliografía es densa y variada categorialmente, desarrollada por los investigadores que, con sus hallazgos, van constituyendo el bagaje académico. Si bien, en buena parte de las investigaciones tiene lugar la pregunta por la construcción de las masculinidades, se puede señalar que el interés de los estudios trasciende a pensar la condición relacional y de poder que implica la división binaria del género, además de las implicaciones para alcanzar la igualdad de género, puesto que de lo que se trata, con la reflexión sobre las masculinidades, es de promover la igualdad y justicia social en las relaciones interpersonales.

El presente texto hace parte de la construcción de un referente conceptual para la investigación doctoral denominada “Comprensión de las masculinidades vivenciadas en estudiantes hombres universitarios, en edades comprendidas entre 18 y 25 años de la universidad del Cauca-Colombia”. El objetivo del artículo consiste en promover la comprensión teórica sobre el constructo masculinidades, a partir de reflexiones realizadas por autores latinoamericanos, particularmente en el ámbito universitario. Se espera que el artículo permita a los lectores la contextualización del fenómeno, dentro de la perspectiva de género, además de contribuir al desarrollo del estudio y gestión de las masculinidades, especialmente en las universidades, en pro del establecimiento de relaciones igualitarias. Con el fin de lograr lo propuesto, el documento se organizó en tres categorías: surgimiento de los estudios y caracterización para Latinoamérica, desarrollos conceptuales de teóricos e investigadores, en torno al constructo de masculinidades, y constitución de las masculinidades.

Así mismo, se proponen las siguientes tesis:

- En América Latina se ha ido constituyendo un bagaje conceptual propio, sobre las caracterizaciones diversas de las masculinidades.
- Las posibilidades de abordaje de los estudios de los hombres y las masculinidades están en correlación a la complejidad del concepto, en continuo proceso de transformación, donde las diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales convergen, desestabilizando las categorías de hombre y masculinidades, como hechos naturales y normatizados universalmente.
- Las masculinidades se encuentran éticamente anquilosadas en el ámbito universitario.

Surgimiento de los estudios de los hombres y las masculinidades en Latinoamérica

Los estudios en el campo de las masculinidades se expanden de Europa y Estados Unidos a Latinoamérica, en la década de los 90, en principio auspiciados por feministas académicas e investigadores hombres (Lamas, 2000; Kimmel, 2008; Olavarría, 2009; Ruiz, 2015; Aguayo y Nascimento, 2016; Núñez, 2016; y Rivera y Rivera, 2016) y también gracias a los estudios de la población LGBTI (Núñez, 2016). A partir de ahí se señala que los hombres son sujetos generizados, y las masculinidades construcciones sociales (Olavarría, 2014; Aguayo y Nascimento, 2016; Núñez, 2016). No obstante, los estudios de los hombres y masculinidades han encontrado su propia dinámica de desarrollo conceptual y de abordaje, al tiempo que han presentado tensiones con el feminismo (Aguayo y Nascimento, 2016).

En los primeros estudios, la pregunta se dirigía a comprender cómo estaban construidas las subjetividades masculinas (Olavarría, 2009; Aguayo y Nascimento, 2016). Paulatinamente, sin dejar este objetivo, los estudios se extendieron a abordar temáticas específicas de los hombres como la sexualidad masculina, la reproducción, la paternidad, la violencia dirigida contra mujeres y niñas, al igual que el papel de la familia en la construcción de las identidades masculinas y el trabajo (Aguayo y Nascimento, 2016).

También se esbozó la necesidad de estudios que articularan las masculinidades con otras categorías como la clase social, la edad, el ciclo de vida, la pertenencia étnica, regional y política (Burin y Meler, 2000; Viveros, 2013; Aguayo y Nascimento, 2016). Se desarrollaron estudios que buscaban develar el machismo y el marianismo en la región (Olavarría, 2009). También se adelantaron investigaciones sobre la diversidad y desigualdad del poder entre hombres de diferentes edades y contextos sociales (Aguayo y Nascimento, 2016).

Se sugerían investigaciones en el ámbito universitario y sobre el papel de la educación en la configuración de las masculinidades (Cerva, 2018) como sobre la violencia masculina en sentido amplio, con perspectiva de género, teniendo en cuenta que los homicidios y suicidios, entre otros, han sido promovidos por hombres (Aguayo y Nascimento, 2016).

En concordancia con la perspectiva posmoderna, hay menor interés por los grandes relatos, por lo que los estudios tienden a ser localizados y temáticos, perviviendo la postura crítica frente a la inequidad social expresada en las relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres y al interior de los hombres.

Actualmente, tienen vigencia las investigaciones en relación con la normatividad patriarcal, los estereotipos de género y las contradicciones en los hombres, que oscilan entre las masculinidades emergentes y tradicionales (Cubillas et al., 2016; Chacón y Hernández, 2016; Ghasemian et al., 2016; Dutra y Orellana, 2017; Muñoz, 2017; Leiva y Vizcarra, 2017; Fedele et al., 2019). También los estudios que articulan la constitución de las masculinidades con otras categorías como la edad, clase social, procedencia rural, urbana, etc. (Ruiz, 2015; Viveros, 2018). Sigue siendo necesarios estudios en el ámbito universitario (Rivera y Rivera, 2016; Cubillas et al., 2016; Hernández, 2017; Muñoz, 2017; Leiva y Vizcarra, 2017; Fuller, 2018).

Se han incrementado investigaciones alusivas a las poblaciones LGBTIQ, la discriminación y homofobia; persisten los estudios sobre la violencia masculina en las relaciones de pareja (Zamudio et al., 2017). Toma interés el acoso sexual (Lamas, 2018; Martínez, 2019; Fuentes, 2019) como investigaciones alusivas a la reproducción y las relaciones de género (Rodríguez et al., 2016; Canto et al., 2017; Christianson et al., 2017; Nascimento et al., 2018).

Se vienen presentando investigaciones sobre la organización de la carga de cuidado de los hijos entre hombres y mujeres y su relación con el trabajo remunerado y el género, el involucramiento de los hombres en las tareas domésticas. Igualmente, se ha avanzado en el desarrollo de políticas públicas

sobre igualdad de género (Aguayo y Nascimento, 2016; Valdés, 2018; Fuentes, 2016, 2019; Martínez, 2019).

Las investigaciones presentan interés en contribuir a identificar posibilidades para que los hombres se involucren en la problematización de su posición de privilegio y generen transformaciones, en pro de relaciones equitativas (Ruiz, 2015; Aguayo y Nascimento, 2016; Rivera y Rivera, 2016; Cubillas et al., 2016; Hernández, 2017; Muñoz, 2017), reconociendo que se requieren proceso de intervención con hombres en las universidades, con perspectiva de transformación de género. (Aguayo y Nascimento, 2016; Valdés, 2018; Fuentes, 2016, 2019; Martínez, 2019).

De acuerdo con Ruiz (2015) los estudios en Latinoamérica han empezado a abordar las masculinidades, el cuerpo, la crianza y socialización, el amor, la pareja y la amistad desde una postura crítica del patriarcado. Igualmente, se cuestiona la poca incidencia de la política de educación inclusiva respecto al género y las relaciones entre hombres y mujeres, y entre hombres, en las universidades (Fuentes, 2016; 2019 y Martínez, 2019).

Se requiere una mayor institucionalización de los estudios de hombres y las masculinidades en las universidades (Núñez, 2016). No obstante, Rivera y Rivera (2016) señalan que, desde finales del siglo XX y comienzos del XXI, se ha logrado la institucionalización de las investigaciones de masculinidades y un posicionamiento del tema en las universidades y en las políticas públicas, sin desconocer el rechazo que estos estudios han tenido en el ámbito de la academia tradicional.

Al respecto, Cerva (2018) manifiesta que la institucionalización de la perspectiva de género ha sido amplia en lo que se refiere a documentos técnicos, pero limitada en investigaciones relacionadas con estrategias para el cambio de valores de género y sus prácticas. Según la autora, a pesar de que las universidades funcionan bajo un supuesto modelo igualitario, este no corresponde a la realidad, como lo indican las desigualdades en la organización del ámbito universitario, al igual que la violencia hacia las mujeres, encubierta por actuaciones políticamente correctas, de parte de los hombres (Cubillas et al., 2016; Leiva y Viscarra, 2017; Muñoz, 2017; Martínez, 2019; Fuentes, 2019).

En general, es posible señalar que el núcleo de las investigaciones de masculinidades continúa siendo adquirir conocimiento sobre los procesos socioculturales que influyen en la construcción de la identidad masculina, su manifestación y transformación en distintos contextos sociales (Ruiz, 2015; Núñez, 2016; Cerva, 2018). No obstante, otros autores manifiestan que los estudios de las masculinidades aluden a relaciones de poder y la posibilidad de promover el cambio de dichas relaciones y señalan enfáticamente que el concepto central de los estudios de las masculinidades y del género ha de ser el poder y las relaciones que este suscita (Scott, 1996; Guash, 2006; Meler, 2007; Rivera y Rivera, 2016; Kimmel, 2017; Connell y Nascimento, 2017).

Sobre las perspectivas de los estudios de los hombres y las masculinidades, en el siglo XXI, como se estilaba en las investigaciones de género, estas se encuentran inscritas a las ciencias sociales y humanas (Núñez, 2016; Carmona y Posada, 2018). Así mismo, vienen incorporándose en las corrientes posestructuralistas, considerando los conceptos de sujeto y subjetividad construidos social e históricamente y cuestionando la noción de identidad, las categorías binarias, el esencialismo y la naturalización tanto del género como de las masculinidades. (Burin y Meler, 2000; Meler, 2007).

Desde el posestructuralismo se retoma a Joan Scott y Judith Butler, constituyéndose en la base para reflexionar sobre los hombres como sujetos genéricos. Ahora, las teorías de Scott y Butler no estudian específicamente las masculinidades, sino el género y la materialización del cuerpo, este último por Butler. Precisamente, la reflexión sobre los conceptos de cuerpo y género, consideramos, sientan los referentes epistemológicos que abren las opciones teóricas y operativas para abordaje de las masculinidades, en la medida que problematizan el género en su condición binaria, dando apertura a la significación, para ubicar las masculinidades como construcciones y materializaciones del género.

En contradicción con la perspectiva posestructuralista, Scott (1996) plantea que estas perspectivas de género se basan en distintas escuelas de psicoanálisis. Para explicar la producción y reproducción de la identidad de género, dejan de lado los procesos económicos y políticos. Esta omisión del psicoanálisis es cuestionada, al manifestar que el género no ha de limitarse a la vivencia del sujeto en la familia, lo que lo desvincula del ámbito social, representado en la economía, el poder, la política y la historia.

Las posturas, anteriormente expuestas, nos indican que las dimensiones, desde las cuales se pretenden comprender los estudios de los hombres y las masculinidades, son multifacéticas, aluden a diferentes disciplinas y paradigmas de las ciencias humanas y sociales que consideran tanto lo individual y psíquico como lo político y lo sociohistórico, sin que haya siempre una clara articulación entre estas dimensiones.

En el desarrollo de los estudios de los hombres y las masculinidades han tenido influencia, en el plano internacional, La Declaración Universal de los Derechos Humanos y las Conferencias de las Naciones Unidas de El Cairo (1994) y de Beijing (1995) que contribuyeron a indicar la necesidad de la participación de los hombres en temas de derechos sexuales y reproductivos, violencia contra las mujeres y niñas, la salud de los hombres, entre otros, contribuyendo además a la producción de conocimiento y políticas públicas. De igual manera, representa un hito en el campo La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1979, que abordó explícitamente las responsabilidades de los hombres en la vida familiar y la importancia de modificar normas de género (Aguayo y Nascimento, 2016; Valdés, 2018).

En Latinoamérica, toma relevancia la Primera Conferencia Regional, realizada en Santiago de Chile en 1998, denominada “La equidad de género en América Latina y el Caribe, desafíos desde las identidades masculinas”, junto con el “Simposio regional sobre participación masculina en la salud sexual y reproductiva: nuevos paradigmas”, llevada a cabo en México, encuentros que se constituyeron en el inicio formal de las reflexiones e investigaciones en la agenda de los estudios de los hombres y masculinidades para Latinoamérica en el siglo XXI (Olavarría, 2009).

Desarrollos conceptuales en torno a las masculinidades

Tratar de estudiar y definir las masculinidades resulta complejo, ya que representa un fenómeno social cambiante sujeto en parte a las contingencias históricas. No obstante, con base en los resultados de investigación analizados en este artículo, se abordarán algunas definiciones paradigmáticas en América latina.

Definiciones de las masculinidades

Se plantea que la masculinidad, a lo largo de la vida, se define por oposición y diferenciación a lo femenino, constituyéndose el sexo opuesto para el niño en un modelo de lo que no debe ser y de lo que es propio del otro sexo (Badinter, 1994; Olavarría, 2014; Muñoz, 2017; Cerva, 2018).

Para, Guash (2006) y Kimmel (2017) la masculinidad es una forma de género, que no representa una esencia, sino que se aprende tras los procesos de socialización y depende de las condiciones históricas. A lo anterior, los autores agregan que la temporalidad de las masculinidades las hace frágiles, porque implican hacerse cada día. Guash señala: “la masculinidad es volátil y es sutil, incluso cuando no lo son algunas de sus manifestaciones sociales visibles: violencia, competitividad e individualismo” (2006, p. 5).

Este carácter temporal, impreciso y múltiple de las masculinidades es, igualmente, expuesto por diversos autores (Olavarría, 2009; Fuller, 2012; Núñez, 2016; Viveros, 2018). Viveros, expresa que las masculinidades no son un atributo innato ni esencial ni responden a un significado único; por el

contrario, son regionales, contextuales, relacionales, describen un proceso histórico y cuentan con un significado maleable (2018).

Para Guash, la masculinidad es una actuación que depende de un contexto, de un público y de unos actores, donde cada varón proyecta una imagen acorde con lo que considera son las expectativas del momento, lo que hace que la masculinidad sea situacional. Al respecto, Valdés (2018) señala que las masculinidades se producen y negocian en distintos ámbitos, con diversos actores y dependiendo del contexto, en función de lo cual varían los atributos y comportamientos. De esta forma, los autores reconocen la versatilidad del concepto que se hace en la vivencia misma.

Otra particularidad de las masculinidades alude a su carácter relacional. Los autores proponen que han de leerse las masculinidades en conexión con las feminidades, en tanto se afectan mutuamente (Connell y Messerschmit, 2005; Ruiz, 2015; Viveros, 2018; Cerva, 2018).

Se agrega que la masculinidad es contradictoria, al definirse en función de tres dimensiones: natural, doméstico y público. “Un varón debe probar que es fuerte y heterosexual al tiempo que debe ser responsable por y frente a otros, pero no puede sumergirse en uno ni en el otro polo” (Fuller, 2012, p. 128), confrontándose los varones, en su cotidianidad, con discursos contradictorios en torno a las masculinidades, que les generan tensión pero que no pueden ignorar, por hacer parte de lo que los define y han normalizado, dificultándoseles tomar distancia suficiente, que les permita relativizar las demandas (Viveros, 2018) y buscar autonomía. Esta pervivencia de las demandas contradictorias es igualmente planteada en varias investigaciones (Cubillas et al., 2016; Muñoz, 2017; Leiva y Vizcarra, 2017; Fedele et al., 2019).

Kimmel (1997) agrega el miedo, como emoción característica de la masculinidad, miedo al padre y su poder, posteriormente, miedo expresado en la homofobia, mediante la cual espera el varón mantener al margen el deseo homoerótico, luego miedo a verse afeminado por parte de otros hombres.

En el desarrollo de la concepción de masculinidad, un aspecto relevante es la reflexión que lleva a plantear que hombre y masculinidad no son sinónimos ni que se ha de dar por sentado el término hombre (Guash, 2006; Olavarriá, 2014). En relación con lo anterior, Cerva (2018) señala que la masculinidad no es propiedad de los hombres, puesto que el concepto no proviene de una corporalidad de hombre específicamente y, al igual que los hombres, las mujeres también producen la masculinidad. Para Núñez, tanto el término hombre como el de masculinidad “son una ficción cultural, una convención de sentido que produce efectos sobre los cuerpos, las subjetividades, las prácticas, las cosas y las relaciones” (2016, p. 26). Plantea que se ha de entender la hombría y la masculinidad como: “conjunto de significados que participan en la construcción de lo real, en la medida en que, bajo esas concepciones de la hombría o masculinidad, esto es, bajo las concepciones de género, se socializan seres humanos particulares” (2016, p. 26).

Acorde con lo expuesto, se concluye que se presenta a los hombres como sujetos genéricos, y la masculinidad como una construcción que no puede definirse por fuera del contexto socioeconómico, cultural e histórico en que están insertos los varones (Olavarriá, 2014; Ruiz, 2015; Cerva, 2018). Sin embargo, a diferencia de la conceptualización sociológica de la masculinidad, Burin y Meler (2000) plantean que se han de considerar las situaciones y condiciones como cada sujeto particularmente introyecta la cultura; de esta manera, no niegan los factores contextuales en la organización de la masculinidad, pero parecen dar relevancia a la elaboración subjetiva que cada sujeto haga de los contextos.

Finalmente, es importante considerar su constitución, cuyo abordaje en el presente texto tiene lugar mediante una serie de nociones: sistema sexo-género, masculinidades hegemónicas y articulación masculinidades: raza, clase, procedencia cultural y nivel educativo, que se abordan a continuación.

Constitución de las masculinidades

Se viene señalando cómo buena parte de los autores en el campo retoman las explicaciones psicoanalíticas de la constitución bisexual originaria de hombres y mujeres, así como los planteamientos lacanianos sobre el lenguaje y la subjetividad y los reinterpretan o cuestionan (Badinter, 1994; Rubín, 1986; Burin y Meler, 2000; Carmona et al., 2004; Meler, 2007; Lamas, 2016; Kimmel, 2017).

Según Rubín, el psicoanálisis plantea que tienen lugar unos mecanismos por los cuales los sexos son divididos y deformados y que esto lleva a los niños, que en la fase preedípica son andróginos y bisexuales, a transformarse en niños y niñas. Así, cuando el niño sale de la fase edípica, tanto su libido como su identidad de género han sido organizadas acorde con las reglas de la cultura que lo han estado configurando sexualmente (Rubín, 1986). En esta organización psíquica de las masculinidades, tienen lugar procesos de socialización y aprendizaje de las masculinidades, que se tratarán de exponer con mayor detenimiento a continuación.

Socialización y aprendizaje de las masculinidades

La identidad de género es un proceso que comienza en la temprana infancia y continúa desarrollándose a lo largo de la vida, en interacción con amigos, en el trabajo, la convivencia en pareja, la familia y demás espacios de socialización (Badinter, 1994; Castro, 2016; Viveros, 2018).

Kaufman, para abordar el proceso de socialización y de construcción del género, plantea el concepto de “gender work” (2003, p. 68) de la sociedad. De acuerdo con el autor, existe un proceso activo que crea continuamente el género, con tareas específicas en momentos concretos, que permiten responder a las relaciones cambiantes del poder de género. Sin embargo, plantea que es la capacidad de cada quien de asumir los roles, como de aferrarse al poder, lo que constituye el desarrollo individual, acercándose con este planteamiento a Burin y Meler (2000) y Meler (2007).

Para otros autores, la masculinidad se aprende tras los procesos de socialización, así que las personas no nacen masculinas o femeninas. De igual manera, se aprende el deseo sexual, mediante mecanismos institucionales que enseñan a las personas qué desear y cómo manifestarlo. También se aprende a articular el sexo biológico, el género y las prácticas sexuales (Olavarria, 2006; Fuller, 2012).

Burin y Meler (2000) agregan que la subjetividad femenina y masculina son una construcción social, que se da en la familia con la influencia de instituciones como la religión, la medicina, la ciencia y la estructura jurídica, pero sin descartar el ejercicio individualizado que hace cada persona con lo que le ofrece el ambiente.

Al respecto, para Olavarria (2006) los procesos de socialización fallan debido a que los humanos no reproducen literalmente lo indicado. En esta misma línea, Lamas (2016) reconoce que la identidad de género, masculina y femenina, son construcciones acordes con lo que la cultura designa como tal. Sin embargo, en la constitución del género, la autora plantea que ha de considerarse tanto la historia de socialización de las personas como el papel del inconsciente, que corresponde a la diferencia sexual y que Lamas no considera cultural.

Para Badinter, el hombre ha de ser hecho mediante la diferenciación de lo femenino, transformando la identidad femenina primaria en masculina secundaria, lo que se da mediante una “pedagogía homosocial” (1994, p. 134) expresada en ritos de iniciación, competencias caracterizadas por experiencias de dolor, frustración y sacrificios, que se proponen a los varones, en las diferentes sociedades, para convertirse adulto, distinguiéndose de la madre, del sexo femenino y reconociéndose como no homosexual.

Bourdieu (2000) plantea que la diferencia sexual, la división del trabajo y la dominación masculina, características de las relaciones de género, se dan en la cotidianidad de la vida y están implícitamente en las instituciones que se inscriben en el inconsciente, asegurando efectividad. Así mismo, el autor

señala que la virilidad ha de ser revalidada por otros hombres, y se expresa en ritos que sirven para fortalecer las solidaridades viriles. (Guash, 2006; Fuller, 2012; Ghasemian et al., 2016; Rezende et al., 2016; Fonseca, 2017; Muñoz, 2017; Fuller, 2018).

Los autores coinciden en señalar que la masculinidad se engendra y logra constituirse gracias al reconocimiento del grupo de pares (otros hombres) quienes contribuyen en el proceso de reafirmación y diferenciación masculina y es ante ellos (exhibiendo atributos y actuando la heteronormatividad) que se debe probar constantemente que se es hombre, mediante ritos de pasaje, comparándose y compitiendo con otros varones por estar en un mismo nivel, lo que implica un costo emocionalmente alto para los varones.

Sistema sexo-género

Según los estudiosos del campo del género y las masculinidades, la sociedad funciona bajo un sistema de sexo-género, culturalmente creado y naturalizado. Rubín lo define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen estas necesidades humanas transformadas” (1986, p. 97). En el desarrollo de su teoría sobre el sistema sexo-género, la autora hace una interpretación de la teoría de parentesco de Levi-Strauss y de la sexualidad humana de Freud, articulándolo con la teoría feminista.

Para Olavarria, el sistema sexo-género es “un sistema articulado y dinámico de relaciones de dominación y subordinación, que genera oportunidades diferenciadas a varones y mujeres, en conexión a su cultura, etnia, raza, condición social, orientación sexual y el momento de su vida, (...) sistemas que por demás se reproducen (...) en la subjetividad de las personas” (2014, p. 303).

Respecto a la organización del sistema de género de modalidad patriarcal, que suele caracterizar a Latinoamérica, se retomarán para su comprensión algunas nociones: patriarcado, machismo, estereotipos de género, relaciones de poder, subordinación-dominación masculina, división sexual de trabajo e implicaciones del poder que ostentan los varones, en su vivencia de las masculinidades.

El patriarcado

El concepto de patriarcado, de acuerdo con Rubín (1986) se introdujo para distinguir las fuerzas que mantienen el sexismo, de otras fuerzas de la sociedad como el capitalismo. Según la autora, el patriarcado es una forma específica de dominación masculina; esto significa que no toda sociedad es patriarcal, independiente de que subordine a las mujeres. Por ejemplo, el sistema de parentesco se constituye en un patriarcado en Occidente, porque se basa en la relación sexo-género, y sobre los presupuestos del patriarcado tienen lugar la socialización y las formas de relacionarse hombres y mujeres (Ruiz, 2015).

Algunos autores señalan que en el sistema patriarcal se lleva al hombre a negar el dolor; el varón aprende a convertir su cuerpo en un arma para competir, agredir y someter al Otro. Además, el patriarcado es el sistema de organización social y cultural que plantea la idea de superioridad del hombre y de su representación “el padre”, concebido como patriarca, figura exclusiva de autoridad y de control de los demás (Guash, 2006; Ruiz, 2015).

Otra característica patriarcal es la homosocialidad masculina, que implica al varón relacionarse con pares que también reúnen el criterio de ser importantes, mientras que la relación con la mujer se da preferentemente para recibir algún servicio u ostentarla (Sánchez, 2017).

No obstante, algunos autores señalan que, en la actualidad, el patriarcado ha sufrido debilitamientos, como consecuencia de un distanciamiento por parte de las nuevas generaciones de hombres frente al patriarcado (Guash, 2006; Olavarria, 2014; Ruiz, 2015; Rivera y Rivera, 2016; Fuller, 2018) Mientras que algunas investigaciones encuentran que los hombres jóvenes, en el ámbito universitario, sostienen masculinidades basadas en normatividades patriarcales (Cubillas et al., 2016; Rodríguez et al., 2016;

Ghasemian et al., 2016; Hernández, 2016; Hernández, 2017; Christianson et al., 2017; Leiva y Viscarra, 2017; Muñoz, 2017 y Nascimento et al., 2018) particularmente en programas de ingenierías (Cubillas et al., 2016; Ghasemian et al., 2016).

Para diferentes autores (Bourdieu, 2000; Olavarria, 2014; Rivera y Rivera, 2016) lo que ha bloqueado en parte la dominación del sistema patriarcal es resultado de la postura crítica del feminismo, que ha cuestionado la dominación masculina, haciendo que tenga que justificarse. Igualmente, la aparición de los diversos tipos de familia, los nuevos modelos de sexualidad, la participación de la mujer en el trabajo y las nuevas disposiciones surgidas en las nuevas generaciones de mujeres. Para Olavarria (2014) el cuerpo empoderado de las mujeres y de las poblaciones LGBTIQ ha cuestionado la hegemonía heteronormativa y el heterosexismo, que reprime a las personas. Como consecuencia de las rupturas anteriores, según Guash (2006) se ha afectado la ubicación de los hombres, llevándolos a reubicarse.

Para Ruiz (2015) otro aspecto que ha influido en el cuestionamiento del patriarcado radica en que la apropiación de las personas de lo que es femenino y masculino no ha sido un proceso uniforme, generando la confrontación al presentarse alternativas, frente a lo cual el autor propone diferentes distanciamientos. El primero, representado por las nuevas masculinidades juveniles, que no constituyen rupturas con modelos clásicos de masculinidades (Ruiz, 2015, p. 60). Otra opción se da cuando tienen lugar distanciamientos por reacción en las poblaciones juveniles, y finalmente se presentan distanciamientos por socialización crítica y distanciamientos por decisión política. Las dos últimas formas de distanciamiento coinciden con la definición de nuevas masculinidades, que enuncia Viveros (2018), caracterizadas por una posición de resistencia a ser generizado y asociado al modelo patriarcal.

Fuller plantea unos estilos de masculinidades, asumidas por los varones en función de los discursos contradictorios en los cuales se encuentran enmarcadas las definiciones de las masculinidades: los discursos que enfatizan en los varones viriles, los que privilegian el eje doméstico (patriarca) y el estilo multifacético, emergente, que intenta responder a las contradicciones, sin definirse. (2012).

Coinciden los planteamientos de distintos autores, quienes manifiestan que el patriarcado es un sistema de dominio que no ha desaparecido, sino que ha desarrollado otras maneras de expresarse. A lo cual agregaríamos que los hombres empiezan a convivir con otros sistemas de género que están emergiendo, o hacen adaptaciones de las masculinidades patriarcales. Los hallazgos de diversas investigaciones coinciden con este planteamiento (Fuller, 2012; Ruiz, 2015; Aguado y Nascimento, 2016; Rezende et al., 2016; Chacón y Hernández, 2016; Hernández, 2017; Fonseca, 2017; Dutra y Orellana, 2017; Muñoz, 2017; Sánchez, 2017).

El machismo

Comprendido como la estrategia radical de género que algunos varones emplean para definir sus identidades sociales y personales (Guash, 2006). Para Olavarria, el machismo representa “la obsesión de los varones por el dominio y la virilidad, la posesión de la mujer, la agresión y la jactancia con otros hombres y sus consecuencias negativas para las relaciones padre-hijo” (2009, p. 319).

Por su parte, Fuller define el machismo como “la exacerbación de la virilidad y el predominio de los varones sobre las mujeres” (2012, p. 115) y considera que la imagen del latinoamericano asociado al machismo es un estereotipo, resultante de concentrarse en unos aspectos de la masculinidad, al tiempo que se ignora que las masculinidades tienen facetas.

De acuerdo con la autora, las características del machismo latinoamericano responden a cómo históricamente se han organizado las sociedades mestizas americanas. Desde La Colonia se establecieron categorías diferentes de mujeres: las mestizas, nativas y esclavas. Al mismo tiempo se permitió a los hombres colonizadores tener acceso y privilegios sobre los diferentes tipos de mujeres. En el periodo

de La República, las nuevas élites, constituidas por los nacidos en América, se esforzaron por identificarse con los anteriores colonizadores, tanto en sus formas de comportarse como en la creencia de ser una raza superior, lo que los llevó a mantener el racismo y la forma de relación con los distintos tipos de mujeres.

Según la autora, la imagen del hombre latino machista nace de la rivalidad entre México y Estados Unidos, que llevó a los segundos a promocionar la imagen de que el mexicano era un hombre menos civilizado, inferior, violento y exacerbado sexualmente. De regreso en los países de América Latina, esta imagen de hombre se convirtió en un estereotipo identificándose la masculinidad latinoamericana con el machismo.

Otros aspectos que, según Fuller (2012), han influido en la generalización de la idea del varón latinoamericano como machista son el etnocentrismo de Estados Unidos, la inseguridad de los varones frente a la masculinidad hegemónica y la crítica que hombres y mujeres han hecho a la jerarquía en las relaciones de género y de etnia. Finalmente, la autora expone que la idea del machismo latinoamericano es resultante de un intento de elaborar las contradicciones tanto de la identidad masculina como de las normas que la constituyen.

Estereotipos de género y binarismo sexual

Uno de los cuestionamientos al sistema de sexo-género patriarcal son los estereotipos de género, que conllevan al binarismo y a la diferenciación, los cuales no contemplan matices y demarcan que lo masculino tiene sexo y pertenece a los varones. A partir de los estereotipos, se asocia el género con la naturaleza y se consolida una condición de oposición entre hombres y mujeres, ignorando que unos y otras tienen entre sí más de parecido que de distinto, en la medida que la subjetividad de las personas no depende del sexo, sin tener en cuenta que tanto hombres como mujeres no son grupos homogéneos y presentan internamente diversidad.

Para Bourdieu (2000) y Viveros (2018) el binarismo entre sexos es construido socialmente; se impone al cuerpo, justificando la diferencia establecida socialmente y naturalizada, sobre la que se legitiman las relaciones arbitrarias de dominación de los hombres sobre las mujeres, estableciendo un orden social.

Fernández plantea que los estudios empíricos sobre los conceptos de masculinidad y feminidad evidencian que estas categorías no están íntimamente ligadas con el dimorfismo sexual, como se ha sosteniendo en las perspectivas de los rasgos, insistiendo en su postulado de “la masculinidad propia del varón y la feminidad característica de las mujeres” (2011, p. 168). Otros autores exponen que el binarismo sustenta las concepciones de las identidades de género diferenciadas y subordinadas (Olivarria, 2006, Butler, 2007; Fuller, 2012).

Relaciones de poder y subordinación-dominación masculina

Rubín (1986) propone analizar las causas de opresión de las mujeres, como soporte de comprensión de lo que hay que cambiar con el fin de alcanzar una sociedad sin jerarquía genérica, y recurre a las obras de Levi Strauss, Freud y la teoría feminista.

Respecto al sistema de parentesco, propuesto por Strauss, Rubín (1986) retoma las relaciones de subordinación originadas en un sistema social, que realza la biología y la heterosexualidad y en donde las mujeres son parte de las prácticas de intercambio que caracterizan al sistema, centrado en la acumulación de capital simbólico del hombre. Actualmente, varias investigaciones identifican estas concepciones en hombres en formación universitaria (Canto et al., 2017; Muñoz, 2017; Sánchez, 2017)

Para Rubín (1986) en el sistema de parentesco los hombres tienen derecho sobre las mujeres; sin embargo, las mujeres no tienen derechos ni sobre sí ni sobre los hombres. Rubín identifica los elemen-

tos históricos y morales que configuran la estructura de opresión sexual de las mujeres y proporcionan al capitalismo formas de expresarse las masculinidades y feminidades.

Rubín no solo considera la teoría de parentesco, sino igualmente la explicación del psicoanálisis respecto a la sexualidad y la configuración de la heterosexualidad. La autora conecta una sociedad basada en el sistema de parentesco con una sociedad fálica, en función de que los hombres tienen derechos sobre las parientes mujeres (intercambiarlas y subordinarlas) consecuencia de una organización basada en quien tiene el falo y quien no lo tiene (Rubín, 1986).

Scott (1996) es crítica frente a esta postura antropológica de la construcción del género y señala que este se construye a través del parentesco, pero no exclusivamente, resaltando el papel de la economía y la política. Así mismo, es crítica con la explicación del psicoanálisis sobre la identidad de género, basada “universalmente” en el miedo a la castración.

Un aporte en la comprensión de las masculinidades patriarcales es el concepto de “dominación masculina”, desarrollado por Bourdieu (2000). El autor propone que se ha de cambiar el estado vigente caracterizado por las relaciones de poder material y simbólico entre hombres y mujeres y agrega que la sedimentación de estas formas de dominación, reproducidas, ha estado a cargo de la iglesia, la escuela, el Estado y la familia. En consecuencia, se ha generado distancia entre lo que hombres y mujeres esperan respecto de la sexualidad, debido a que las mujeres culturalmente se les ha preparado para la sexualidad con afecto, mientras que al hombre se le ha educado para vincular la sexualidad con el poder (Fedele et al., 2019).

División sexual del trabajo

Las sociedades presentan división de tareas por sexo; sin embargo, la asignación de tareas a un sexo u otro varía entre sociedades y épocas, sin que aluda a las mismas actividades en todos los casos, por lo que se puede señalar que esta división del trabajo por sexos responde a propósitos, como el de generar dependencia y exclusiones entre los sexos, que para matizarlas requiere la exageración de las diferencias biológicas y la invisibilidad de las similitudes (Rubín, 1986; Bourdieu, 2000; Marqués, 1997).

Implicaciones del poder que ostentan los varones en la vivencia de las masculinidades

La literatura académica plantea que el hacerse hombre implica padecimientos (Olavarría, 2014). Kaufman (1997) y Kimmel (2017) hablan del dolor de ser hombre, tras la represión de emociones y necesidades humanas. Según Kaufman, lograr la masculinidad hegemónica implica en los hombres suprimir emociones, la receptividad y la empatía. Respecto a estas tensiones en la vivencia de la masculinidad, Kimmel (1997 y 2017) manifiesta que el hombre cuenta con poder social y privilegios, pero estos causan dolor, aislamiento de las mujeres y de otros hombres. El autor propone el reconocimiento de este dolor para comprenderlo y relativizar los beneficios de la heteronormatividad. Para Olavarría (2014) la heteronormatividad estrecha los márgenes para hacerse hombre, lo cual no deja de ser difícil, pero paradójicamente tiene beneficios. Estas tensiones y contradicciones en la vivencia de las masculinidades son señaladas por otros autores (Fuller, 2012; Cubillas et al., 2016; Leiva y Vizcarra, 2017).

En sintonía con el malestar que representan las demandas de masculinidad para los hombres, Bourdieu (2000) manifiesta que la virilidad, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, la actitud para el combate y la violencia, representa en los hombres una carga, que los obliga a responder a las exigencias de cada situación, para lograr el reconocimiento. Agrega que el ideal imposible de masculinidad, expresado en la sobrevaloración de los valores masculinos, representa la vulnerabilidad del hombre, al generarles miedo y angustia de no dar cuenta del nivel esperado y ser reducidos a la feminidad (Ghasemian et al., 2016; Muñoz, 2017).

Independientemente, de la tensión que genera el modelo de referencia para los hombres, estos, contradictoriamente, lo sostienen y manifiestan escaso interés en las desigualdades de género presentando complicidad con el proyecto y con la hegemonía de masculinidad. (Kimmel, 2015; Ruiz, 2015; Viveros, 2018; Cerva, 2018).

Masculinidades hegemónicas

Al abordar las masculinidades hegemónicas, hemos considerado en este artículo las concepciones y críticas, idealización en las masculinidades hegemónicas, rasgos que tienden a caracterizar las masculinidades hegemónicas, crisis de las masculinidades y del orden social, que se expondrán a continuación.

Connell y Messerschmidt (2005) plantean, en la década de los 90, el concepto de “masculinidad hegemónica”, concebida por los propios autores como una construcción local y de perspectiva relacional, que conllevó a proponer un modelo de masculinidades múltiples y relaciones de poder.

Connell y Messerschmidt (2005) señalan que:

La masculinidad no es una entidad fija incrustada en el cuerpo o en los rasgos de personalidad de los individuos. Las masculinidades son configuraciones de la práctica que se realizan en la acción social y, por lo tanto, pueden diferir según las relaciones de género en un entorno social determinado (p. 836).

La masculinidad hegemónica es un patrón de prácticas prescritas, que permiten el dominio de un grupo específico de hombres sobre las mujeres y las masculinidades subordinadas. Los autores proponen hoy el concepto de las “masculinidades hegemónicas” en ampliación al de masculinidad hegemónica, planteado en la década de los 90. Señalan que las masculinidades hegemónicas surgen en circunstancias específicas y están abiertas a la historicidad (Connell y Messerschmidt, 2005; Connell y Nascimento, 2017). Diferentes autores concuerdan en señalar que, en la experiencia de las masculinidades, es posible encontrar una representación de masculinidad que mediante la norma se convierte en hegemónica para un grupo social específico (Guash, 2006; Olavarria, 2009; Fuller, 2012; Muñoz, 2017; Viveros, 2018).

Idealización en las masculinidades hegemónicas

En la observación de la cotidianidad, encontramos que las masculinidades hegemónicas suelen no corresponder con la vida de ningún hombre, puesto que nadie puede cumplir plenamente con lo propuesto. Sin embargo, conllevan a una idealización de un referente de masculinidad para cada sociedad, expresada en ideales, fantasías y deseos que muchos aspiran (Guash, 2006; Núñez, 2016; Connell y Nascimento, 2017).

Para Kaufman (1997) los ideales dominantes de masculinidad varían dependiendo de la raza, la clase, la orientación sexual, que definen el ser hombre. De la misma manera, en las masculinidades hegemónicas, algunos autores encuentran que perviven modelos normativos, como estándar humano dominante que es el varón: “blanco, cristiano, heterosexual, seronegativo, seroignorante, válido, eurooccidental y solvente”. (Guash, 2006, p. 31).

De acuerdo con Badinter (1994), en occidente se vienen cambiando los rasgos que calificaban al hombre de antaño, como son la fuerza psíquica y el honor, por el éxito, dinero y un trabajo que justifique el alejamiento del padre de los hijos. No obstante, se conservan otros, como la heterosexualidad, como rasgo dominante de lo masculino, considerado natural.

Según Marqués, un rasgo característico de las masculinidades es plantearlas, por parte de la sociedad, en términos de “ser varón es ser importante”; “todo lo masculino es importante” (1997, p. 17) y esto se da por sentado; a lo que se agrega una demanda desconcertante “hay que ser importante” (1997,

p. 20). Este proceso de socialización y adquisición de la consigna por parte del hombre, según el autor, inicia en la familia y luego se confirma en públicamente.

Para Guash (2006) a los hombres se les adjudica ser racionales, capaces de tomar decisiones, con iniciativa, serios, rigurosos, emocionalmente estables, y también rasgos considerados negativos socialmente, como agresividad, violencia, individualismo y distanciamiento frente al compromiso y poca disposición solidaria.

Por su parte, Núñez (2016) señala que los seres socializados, a manera de hombres, tienen como ideal un sujeto centrado en la razón, con control de sus emociones. También se agregan características como la competencia (poder, prestigio, respeto, fuerza, inteligencia y mujeres) con otros hombres como un valor para probar la hombría. (Bourdieu, 2000; Olavarria, 2014).

Sobre la virilidad, esta constituye otra característica de las masculinidades hegemónicas. Es expresada mediante la fuerza física y sexual que se esperan de un hombre verdadero (Bourdieu, 2000; Rivera y Rivera, 2016; Muñoz, 2017). Al respecto Olavarria (2009) expone que el modelo de masculinidad dominante tiene como rasgos: la asociación de la masculinidad con la exacerbación del sexo, como reafirmación de la masculinidad, diferenciación por parte del hombre entre amor y deseo, y la práctica de la heterosexualidad, como expresión viril.

Viveros (2013) señala que a los valores del capitalismo occidental se ha adscrito el ideal del hombre: blanco, moderno, civilizado, como parte del proceso de colonización. La autora, expone que los valores del capitalismo moderno no son neutros desde una perspectiva de género; los hombres confirmarían su virilidad a través del éxito profesional, la racionalidad orientada a la producción, el control y la represión de la expresión emocional. Otros autores han agregado la belleza y las apariencias masculinas (Chacón y Hernández, 2016; Orellana, et al., 2016).

Crisis de la(s) masculinidad(es) y del orden social

Se considera que la masculinidad hegemónica está en crisis desde finales del siglo XX (Badinter, 1994; Gómez, 2014; Ruiz, 2015; Cabra, 2017; Muñoz, 2017). No obstante, algunos autores van más allá y plantean una crisis de las formas de relación entre hombres y mujeres (Olavarria, 2014) y otros formulan la crisis del género (Butler, 2007).

Diversos autores plantean que la crisis de la masculinidad se da porque los hombres enfrentan nuevos retos sociales en la casa, en la familia, el trabajo y esto ha sido difícil, por lo que no todos los hombres se sienten muy cómodos ante los cambios (Gómez, 2014; Connell, 2015; Ruiz, 2015; Cabra, 2017; Muñoz, 2017).

Los ámbitos en los cuales se ha tenido la crisis son: la familia, el trabajo remunerado y reproductivo, la subjetividad e identidad de las personas, los cuerpos y la institucionalidad. Estos tienen referentes como el reconocimiento de derechos, el principio de igualdad, la democratización de las relaciones y la equidad (Fuller, 2012; Olavarria, 2014).

En relación con el abandono de valores propios de las masculinidades hegemónicas, patriarcales, es pertinente retomar los aportes de Fuller (2012). Según la autora, se han dado cambios en las masculinidades; la mayoría de los varones reconoce que hombres y mujeres tienen derecho sobre el espacio público, como también los jóvenes consideran que el hombre no tiene control sobre la mujer y en general suelen rechazar la separación entre sexo y afectividad.

Fuller (2018), en sus hallazgos preliminares de la investigación con estudiantes universitarios del Perú, ha encontrado cambios significativos en los jóvenes del milenio frente a las masculinidades patriarcales, señalando que, por ser jóvenes en periodo de moratoria, son muy reflexivos y su proceso de socialización juvenil ha implicado estar en contacto frecuente con poblaciones LGBTIQ y mujeres fe-

ministas, lo que probablemente favorece que presenten valoración por la lucha de las mujeres y respeto por el movimiento LGBTIQ. Así mismo, tienden a presentar masculinidades inclusivas.

Respecto a la violencia contra la mujer, los universitarios están más preocupados por el acoso sexual que por la violencia física; consideran el control de las mujeres por parte de los hombres como una conducta machista y contemplan la igualdad de género como principio. Rechazan el feminismo extremo al considerar que, en él, las mujeres se victimizan y discriminan a los hombres por serlo, sintiéndose resentidos por ello.

En otras investigaciones, se encuentra la apelación de los universitarios a alternativas asociadas: al posicionamiento reflexivo frente al contexto, al cuerpo, las estéticas como las danzas, bailes, la actividad física y las artes marciales, para hacer algunas rupturas y confrontar las identificaciones convencionales con lo masculino y femenino, en cuanto a los afectos, la expresión de la sensibilidad y el cuidado físico (Chacón y Hernández, 2016; Hernández, 2017).

De los hallazgos de Fuller y de otros autores (Cubillas et al., 2016; Ghasemian et al., 2016; Rezende et al., 2016; Fonseca, 2017; Leiva y Vizcarra, 2017; Muñoz, 2017) inferimos, que, si bien la universidad moviliza posturas en los jóvenes, esto no necesariamente significa que el paso por la universidad sea suficiente para el cambio en pro de la equidad y menos de la igualdad de género de la población masculina ni tampoco representa un salto de la masculinidad tradicional a la aceptación de la pluralidad.

Un aspecto a abordar, que se ha señalado desde el principio en los estudios de los hombres y las masculinidades en Latinoamérica y que no se retoma en profundidad, es la articulación entre diversas categorías transversales a lo social, como: la raza (etnia), la clase, la procedencia cultural, la educación y el género. En los siguientes párrafos, se expondrán las sutiles consideraciones que se han alcanzado.

Articulación masculinidad, raza, clase, procedencia cultural y nivel educativo

Viveros (2013 y 2018) ha abordado las masculinidades estudiando las relaciones entre género y raza, respecto a lo cual plantea que estas categorías aún se configuran jerárquicamente, en la contemporaneidad, prolongando la lógica económica moderna, donde los privilegios se otorgan al tiempo que se hacen invisibles. Así mismo indica cómo la educación no garantiza superar el sexismo.

Ruiz (2015) manifiesta que el sistema de sexo-género establece jerarquía, no solo inter género, mediante el sexismo y la misoginia, sino intra-género en función de la etnia, clase, procedencia cultural y nivel educativo. Señala que dichas variables de poder político, social y cultural, configuran unas masculinidades y feminidades dominantes y otras subordinadas.

Reflexiones finales

La revisión de literatura, sobre los estudios de los hombres y las masculinidades latinoamericanas, indica que se viene construyendo un bagaje conceptual propio sobre la caracterización contradictorias y transformaciones contextuales de lo masculino y sustentado en un abanico considerable de investigaciones realizadas en el ámbito de las masculinidades, que, más que cerrar la temática, contienen en sí mismas asuntos a seguir estudiando.

Encontramos la preeminencia de la concepción de las masculinidades en la literatura latinoamericana, como construcciones histórico-culturales que aluden a hombres y a mujeres, así como el reconocimiento de que las masculinidades son diversas, relacionales, situadas histórica y culturalmente, sin que esto impida que emerjan vivencias trascendentales. Se propone el concepto de masculinidades expresadas en relaciones de poder y sustentadas en una normatividad hegemónica, que tiene sus raíces para Latinoamérica en la colonización. Se recalca la invisibilidad de estas relaciones de poder y subordinación, ejercida por los hombres con respecto a las mujeres y otros hombres.

La literatura nos permite inferir que la educación no representa un boleto para superar las referencias heterosexistas y patriarcales de las masculinidades. En el ámbito universitario perviven los discursos emergentes con los tradicionales respecto de las masculinidades, sobre la base de una estructura patriarcal que bloquea la construcción de relaciones de género éticas.

Para finalizar, consideramos que, al abordar los estudios de los hombres y las masculinidades, se requiere ser sensible a interesarse por las vivencias contradictorias y situadas de las masculinidades de los hombres y mujeres, esto con el fin de favorecer la comprensión de las mismas en contextos abiertos a las posibilidades de las subjetividades, siempre en constante deconstrucción, siendo testigo de los encuentros y desencuentros de las vivencias genéricas humanas expresadas en la práctica cotidiana, pero cuyos orígenes aluden a la colonización.

Referencias

- Aguayo, F. y Nascimento, M. (2016). Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en América Latina: Avances y desafíos. Sexualidad, salud y sociedad. *Revista Latinoamericana*, 22, 207-220.
- Badinter, E. (1994). XY, La Identidad Masculina. Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. (2000), La Dominación Masculina. Trad. Jordá J. Barcelona, España: Anagrama.
- Burin, Mabel y Meler, I. (2000). Género: una herramienta teórica para el estudio de la subjetividad masculina. En. M., Burin e I., Meler (ed.), Varones, Género y subjetividad masculina. (pp. 18-45). Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2007), El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Cabra, N. (2017), La Herida Masculina. *Revista Nómadas*, 46, 167-181. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n46a10>
- Canto, J., Álvaro, J., Pereira, C., Garrido, A., Torres, A. R. y Pereira, M. (2017). Jealousy, Gender, and Culture of Honor: A Study in Portugal and Brazil. *The Journal of Psychology*, 151(6), 580-596. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372344>
- Carmona, J. A., Bernal, H. y Mejía, C. (2004). Psicología Social y Psicoanálisis. Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Carmona, J. A. y Posada, I. (2018). La adopción por parejas del mismo sexo en Colombia, una revisión desde el psicoanálisis. *Revista Estudios Feministas*, 26(3), 1-14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n348956>
- Castro, B. (2016). La homoparentalidad como opción de familia. Reflexión en torno a estudios de caso en Popayán Colombia 2014. Universidad del Cauca.
- Cerva, D. (2018). Masculinidades y Educación Superior: La politización del género. *Revista El Cotidiano*, 35-45.
- Chacón, K. y Hernández, R. (2016). Otras masculinidades: Prácticas corporales y danza. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50-1), 99-118. <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016.21.5>
- Christianson, M., Boman, J. y Essén, B. (2017). Men don't think that far-Interviewing men in Sweden about chlamydia and HIV testing during pregnancy from a discursive masculinity construction perspective. *Journal of Sexual & Reproductive Healthcare*, 12, 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2017.03.007>
- Connell, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Source. Gender and Society*, 19(6), 829-859.

- Cubillas, M., Valdez, E., Domínguez, S., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67946836004>
- Dutra, F. y Orellana, C. (2017). Selfies no tinder: masculinidades hegemónicas como performance. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 143-158. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i135.3170>
- Fedele, M., Masanet, M. y Ventura, R. (2019). Negotiating Love and Gender Stereotypes among Youn People: Prevalence of Amor Ludens and Television Preferences Rooted in Hegemonic Masculinity. *Journal of Sexual Masculinity & Social Change*, 8(1), 1-43. <http://dx.doi.org/10.17583/mcs.2019.3742>
- Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: una revision critica. *Psicothema*, 23(2), 167-172.
- Fonseca, L. (2017). Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante—performances de masculinidade heterosexual. *Fórum linguistic*, 14(2), 2116–2127. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n2p2116>
- Fuentes, L. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas*, 44, 65-83. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a4>
- Fuentes, L. (2019). Cuentos que no son cuentos: acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Nómadas*, 51. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8>
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 1(2), 114-133.
- Fuller, N. (2018, noviembre 7). Retos y desafíos de las masculinidades. En ¿Qué hemos hecho y hacia dónde vamos 20 años de estudios de hombres y masculinidades en América Latina? Conferencia llevada a cabo en el Congreso organizado por la Fundación Crea Equidad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Chile, Universidad Académica de Humanismo Cristiano, UAHC, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. Santiago de Chile. [video online]. <http://www.flacsochile.org/eventos/la-conferencia-regional-20-anos-de-estudios-de-hombres-y-masculinidades-en-america-latina-que-hemos-hecho-y-hacia-donde-vamos/>.
- Ghasemian, D., Ebrahimi, S. y Jalilabadi, Z. (2016). Investigation of Relationship Between the Schemas of Gender Role, Sexual Desires and Marital Satisfaction among Students. *Journal of The Social Sciences*, 11(7), 1200-1203. <https://doi.org/10.3923/sscience.2016.1200.1203>
- Guasch, O. (2006). Héroes, científicos, heterosexuales y gays, Los varones en perspectiva de género. Edición Bellaterra.
- Hernández, I. (2016). Bases para la construcción de un grupo de trabajo formativa experiencial con varones adultos a partir de la categoría de género con enfoque de masculinidades. *Ensayo y Error. Pensamiento Americano*, 6(7), 133-150. <http://oaji.net/articles/2016/2339-1473528892.pdf>
- Hernández, D. (2017). Bullying of emos in Mexico city: An ethnographic analysis. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(12). <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00080116>
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder de los hombres. *Masculinidad/es Poder y Crisis*, 24, 63-81.
- Kaufman, M. (2003). The aim framework Addressing and Involving Men and Boys To Promote Gender Equality and End Gender Discrimination and Violence. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Masculinidad/es Poder y Crisis*, 24, 49-61.

- Kimmel, M. (2008). Los estudios de la masculinidad. En A. Carabí, J. M. Armengol (eds) *La Masculinidad al debate*. Icaria
- Kimmel, M. (2015). Por qué la igualdad de género es buena para todos, incluso para los hombres. TED Women. https://www.ted.com/talks/michael_kimmel_why_gender_equality_is_good_for_everyone_men_included?language=es#t-937664
- Kimmel, M. (2017). Sobre masculinidad: nuevos aportes. *Géneros*, 1(3), 54-62.
- Lamas, M. (2000). Introducción. En M. Lamas (ed.), *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 325- 363). Ciudad de México: PUEG.
- Lamas, M. (2016, 23 de junio). Repensando las masculinidades. Conversatorio dentro del Mes de la Igualdad de Género. [video online]. <https://www.youtube.com/watch?v=WwHtZDcEP9c>
- Lamas, M. (2018), Acoso ¿Denuncia legítima o victimización? Fondo de cultura económica.
- Leiva, K. y Vizcarra, M. (2017). Creencias de universitarios del sur de Chile sobre mandatos de género masculino. *Revista de Psicología*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47945>
- Marqués, J. (1997). Varón y patriarcado. *Masculinidad/es Poder y Crisis*, 24, 17-30.
- Martínez, C. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, 51, 117-133. <http://doi.org/10.30578/nomadas.51a7>
- Meler, I. (2007). Psicoanálisis y género. deconstrucción crítica de la teoría psicoanalítica y nuevos enfoques teóricos. *Cuestiones de género*, 2, 13-48
- Muñoz, H. (2017). Hacerse hombres. La construcción de masculinidades desde las subjetividades. Fondo Editorial FCSH.
- Nascimento, B., Spindola, T., Araujo, M., De Almeida, R., Santos, R., y Teixeira, R. (2018). Sexual behavior among college students and care for sexual and reproductive health. *Revista Electrónica trimestral de Enfermería*, 49, 259-268. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.1.261411>
- Núñez, G. (2016). Los Estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿Qué son y qué estudian? *Revista Culturales*, 4(1), 9-31.
- Olavarría, J. (2006). Hombres e identidades de género: Algunos elementos sobre recursos de poder y violencia masculina. En G. Cariaga (ed.), *Al Debate sobre masculinidades. Poder, desarrollo. Políticas públicas y ciudadanía* (pp. 115-130). Ciudad de México, PUEG.
- Olavarría, J. (2009). La investigación sobre masculinidades en América Latina. En A., Toro (ed.), *Lo masculino en evidencia. Investigaciones sobre masculinidad*. (pp. 315-344). Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Olavarría, J. (2014). La crisis del contrato de género y las masculinidades. En C. Mora (ed.). *Patrones de desigualdades y estratificación en Chile: la continua relevancia del género* (pp. 301-323). Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Orellana, L., Grunert, K., Sepúlveda, J., Lobos, G., Denegri, M., Miranda, H., Berrios, C., Mora, M., Etchebarne, S., y Schnettler, B. (2016), Dietary restraint and self-discrepancy in male university students. *Journal of Eating Behaviors*, 21, 123-128. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2016.01.005>
- Rezende, E., Fontão, M. y Coelho, S. (2016). Use of alcohol and other drugs among male university students and its meanings. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 50(5), 785-791. <http://dx.doi.org/10.1590/s0080-623420160000600011>
- Rivera, E. y Rivera, C. (2016). Los estudios de las masculinidades en la academia universitaria. El caso de México. *Revista Punto Género*, 6, 129-141.
- Rodríguez, V., Díaz, Z., Castañeda, I., y Rodríguez, A. (2016). Conocimientos y actitudes de varones acerca de la planificación familiar. *Revista Cubana Salud Pública*, 42(1).
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.

- Ruiz, J. (2015). Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres. Desde abajo.
- Sánchez, A. (2017). La representación de la masculinidad percibida en jóvenes universitarios en la narrativa de la serie el cartel de los sapos. *Informes Psicológicos*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a01>
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M, Lamas (ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). Ciudad de México: PUEG.
- Valdés, T. (2018, noviembre 7). Masculinidad y políticas públicas. En *¿Qué hemos hecho y hacia dónde vamos 20 años de estudios de hombres y masculinidades en América Latina?* Conferencia llevada a cabo en el Congreso organizado por la Fundación Crea Equidad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Chile, Universidad Académica de Humanismo Cristiano, UAHC, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. Santiago de Chile. [video online] <http://www.flacsochile.org/eventos/la-conferencia-regional-20-anos-de-estudios-de-hombres-y-masculinidades-en-america-latina-que-hemos-hecho-y-hacia-donde-vamos/>
- Viveros, M. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Revista Maguaré*, 27(1), 71-104.
- Viveros, M. (2018, noviembre 7). Los colores de la masculinidad. En *Congreso ¿Qué hemos hecho y hacia dónde vamos 20 años de estudios de hombres y masculinidades en América Latina?* Conferencia llevada a cabo en el Congreso organizado por la Fundación Crea Equidad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Chile, Universidad Académica de Humanismo Cristiano, UAHC, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. Santiago de Chile. [video online]. <http://www.flacsochile.org/eventos/la-conferencia-regional-20-anos-de-estudios-de-hombres-y-masculinidades-en-america-latina-que-hemos-hecho-y-hacia-donde-vamos/>
- Zamudio, F., Andrade, M., Arana, R., & Alvarado, A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24(75), 133-157. <https://doi.org/10.20983/noesis>



Yves Tanguy, Palacio sobre roca ventanas, 1942
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

**Factores de riesgo para enfermedades no transmisibles
en universitarios: validación de contenido de un
cuestionario**

**Risk factors for non-communicable diseases in
university students:
content validation of a questionnaire**

**Esperanza Cabrera Díaz
Gilberto Astaiza
Sergio Andrés Charry**

Resumen

Objetivo: validar un cuestionario que identifique los factores de riesgo para enfermedades no transmisibles en estudiantes universitarios. **Método:** investigación cuantitativa, descriptiva, tipo validación de cuestionario, en el que participaron cinco jueces expertos y se aplicó una prueba piloto. **Resultados:** El instrumento obtuvo un nivel de acuerdo adecuado en términos de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Con la aplicación de la prueba piloto se observó que el 84% de los estudiantes no hace ejercicio físico, el 27% consume entre 3 y 15 cervezas por semana, solo el 1% consume fruta, el 85% no conoce su nivel de colesterol y el 80% de triglicéridos. **Conclusión:** El instrumento evaluado presenta un índice Fleiss de Kappa ($k=0,61$) con un nivel de acuerdo interjueces Bueno. Por lo tanto, el cuestionario representa un avance para identificar los factores de riesgo asociados con los estilos de vida saludable de los estudiantes universitarios.

Palabras claves: promoción de la salud, estilo de vida, psicometría, enfermedad crónica

Abstract

Objective: To carry out the validation of a questionnaire that identifies the risk factors for non-communicable diseases in university students. **Methods:** Quantitative, descriptive research, type validation of questionnaire, in which five expert judges participated, and a pilot test is applied. **Results:** The instrument obtained an adequate level of agreement in terms of sufficiency, clarity, consistency and relevance. With the application of the pilot test it was observed that 84% do not exercise, 27% consume between 3 and 15 beers per week, only 1% consume fruit, 85% do not know their cholesterol level and 80% of triglycerides. **Conclusion:** The evaluated instrument presents a Fleiss de Kappa index ($k=0.61$) with a level of agreement interjueces Well. Therefore the questionnaire represents an advance to identify the risk factors associated with the healthy lifestyles of university students.

Keywords: Health Promotion, Lifestyle, Psychometry, Chronic Disease.

Para citar este artículo

Esperanza Cabrera, E., Astaiza, G. y Charry, S. A. (2021). Factores de riesgo para enfermedades no transmisibles en universitarios: validación de contenido de un cuestionario. *Tempus Psicológico* 4(1), 67-83. 10.30554/tempuspsi.4.1.3378.2021

Recibido: 29/05/2019 - Aprobado: 08/09/2019

Artículo de investigación

ISSN - 2619-6336



Factores de riesgo para enfermedades no transmisibles en universitarios: validación de contenido de un cuestionario

Risk factors for non-communicable diseases in university students: content validation of a questionnaire

Esperanza Cabrera Díaz¹
Gilberto Astaiza Arias²
Sergio Andrés Charry³

¹ Psicóloga. Docente Programa de Medicina Social. Universidad Surcolombiana, Colombia.  0000-0001-8868-2832 Correo: cabreraesperanza@gmail.com

² Médico. Docente Programa de Medicina Social. Universidad Surcolombiana, Colombia.  0000-0002-1622-8187 - Correo: gastaiza@usco.edu.co

³ Psicólogo proyecto institucional Universidad Saludable, Colombia.  0000-0002-0949-3791 - Correo: sergio10.sacm22@gmail.com

Introducción

Un estilo de vida puede ser entendido como un proceso que se construye mediante patrones de comportamiento, determinados por características individuales, sociales, culturales, económicas y ambientales (OMS, 1998).

Los estudios de estilo de vida en población universitaria revelan comportamientos poco saludables, relacionados primordialmente con el consumo de alcohol y tabaco, alimentación poco saludable y baja frecuencia en la práctica de ejercicio físico. Se reconoce que dichos comportamientos pueden estar asociados a la adquisición de enfermedades crónicas no transmisibles (Velasco et al., 2018). Los estilos de vida están afiliados al conjunto de decisiones que el sujeto toma y que favorecen o afectan su estado de salud, partiendo del hecho que cada individuo es responsable de su bienestar.

Se considera que las enfermedades crónicas no transmisibles están relacionadas con la causa de defunción más importante en el mundo, con un 70% del número total de muertes anuales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018). Las enfermedades crónicas no transmisibles ocasionan dos de cada tres muertes en la población general de América Latina y casi la mitad de todas las defunciones en personas menores de 70 años (OMS, 2017).

Las enfermedades cardio y cerebrovasculares son las primeras causas de muerte y discapacidad; representan un 30% de todas las muertes registradas en el mundo. En Colombia, en el 2008, las enfermedades cardiovasculares constituyeron el 28% de todas las muertes (Gómez, 2011). Estas enfermedades comparten factores de riesgo comunes que incluyen el tabaquismo, la inactividad física, el estrés, el uso nocivo del alcohol y la dieta no saludable. El control y la disminución del riesgo se logran con cambios en el estilo de vida de las personas.

Un estilo de vida saludable está altamente relacionado con la disminución de enfermedades crónicas no transmisibles (García et al., 2012; OMS, 2014; Ministerio de salud, ASIS, 2016; OMS, 2017, Vidarte et al., 2011; Espinoza et al., 2011). La adolescencia es una etapa que puede ser considerada primordial para la adquisición de buenos hábitos saludables, porque se aprenden comportamientos que van a repercutir sobre la salud. Si los comportamientos inadecuados se consolidan en la juventud serán difíciles de modificar en la edad adulta.

Las universidades son un espacio fundamental para establecer cambios en el estilo de vida, porque pueden influir en los estudiantes, durante el tiempo que permanecen en el centro educativo, para que adquieran malos hábitos en la alimentación, la inactividad física, el consumo de alcohol y cigarrillo, y además genera estrés (Ruiz et al., 2012; Elveny y Gómez, 2014; Gallardo y Abad, 2010; Reyes, 2015). El ingreso a la universidad supone un cambio importante en la vida del individuo, a quien, por su vulnerabilidad, se le dificulta el establecimiento de buenos hábitos de vida saludable. Direccionar al estudiante hacia un estilo de vida saludable requiere de un trabajo multidisciplinar dirigido a potenciar los factores que propician la salud: alimentación sana, ejercicio físico, manejo adecuado del estrés, entre otros y, simultáneamente, modificar de forma positiva los factores de riesgo que subyacen en el actual estilo de vida de esta población.

Diversas organizaciones y autores (ONU, 2010; Restrepo et al., 2014; Rodríguez et al., 2015) afirman que la modificación y combinación de cuatro factores influyen en la vida de las personas para mantener un estilo de vida adecuado: el primero es mantener un peso adecuado; el segundo, práctica de ejercicio regular; el tercero, alimentación y dieta saludable; y, cuarto, no fumar. Llevar a cabo estas prácticas se relaciona con una reducción de hasta el 80% del riesgo de desarrollar enfermedades crónicas no transmisibles más comunes.

Con el objetivo de determinar los factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en universitarios se diseñó y validó el instrumento denominado “Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes universitarios”. en el marco del proyecto institucional Universidad Saludable. A partir de sus resultados se podrán definir estrategias de autocuidado de la salud, mediante el enfoque sanológico, promoviendo transformaciones en lo cognitivo, afectivo y comportamental de los estudiantes.

Método

Diseño

Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, tipo validación de cuestionario, encaminado a desarrollar la validez de contenido mediante el método juicio de expertos. De acuerdo con Escobar y Cuervo (2008), el juicio de expertos es definido como un dictamen u opinión informado de individuos, con larga trayectoria en el tema, que son reconocidos por otros como expertos cualificados en este, y que cuenta con la autoridad de brindar información, evidencia, juicios y valoraciones.

Participantes

Cinco jueces expertos seleccionados por conveniencia, todos ellos con experiencia en docencia universitaria de más de diez años, cuyas profesiones son: dos médicos, una enfermera y dos psicólogos. Estos profesionales son investigadores, dos con formación académica de maestría y tres con doctorado, tres mujeres y dos hombres con edades que oscilan entre los 50 y 60 años.

Como criterios de inclusión se tomaron las pautas establecidas por Skjong y Wentworht (citados por Escobar y Cuervo, 2008), que están relacionados con la experiencia en la realización de juicios, toma de decisiones basada en evidencias, reputación en la comunidad, disponibilidad, motivación para participar, imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Para la prueba piloto se contó con la participación de 113 estudiantes universitarios, 68 mujeres y 45 hombres. El 45 % pertenece al estrato dos, seguidos del 35 % al estrato uno; el 30% manifiesta vivir solo en la ciudad, el 70% vive con algún familiar, el 54% son mayores de edad.

Los criterios de inclusión fueron: estar matriculados en la universidad, estar vinculado al proyecto Universidad Saludable y participar voluntariamente.

Instrumentos

Formato de evaluación jueces expertos

Para la evaluación de los ítems se establecieron una serie de criterios (Escobar y Cuervo, 2008) que cada experto evaluó según su juicio. Estos criterios contaron con las siguientes opciones de respuesta: Suficiencia: los ítems que pertenecen a la escala bastan para obtener la medición de esta. Claridad: el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. Coherencia: el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo Relevancia: el ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido. Para la evaluación se utilizó una escala

tipo Likert que contaba con un intervalo de 1 a 4, donde el valor 1 no cumple y 4 es un nivel alto de aceptación del ítem.

Cuestionario factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles

Se construyó un instrumento con el fin de determinar los factores de riesgo asociados con el estilo de vida en estudiantes universitarios. Los apartados que evalúa son los siguientes: sociodemográfico, hábitos de alimentación (percepción dietaria, porciones de fruta/día, consumo de frituras/semana, consumo de sal); responsabilidad en salud (índice de masa corporal, perímetro abdominal, conocimiento de sus índices de colesterol y triglicéridos, autoimagen del peso); estado emocional (angustia y ansiedad); ejercicio y actividad física (frecuencia); sociabilidad (pares y amigos); y toxicidad (consumo de tabaco y cerveza). La presentación de los reactivos se muestra en un solo bloque en forma de tabla para ser contestados a partir de selección múltiple. Con referencia a las preguntas de frecuencia se estipularon los siguientes criterios: casi siempre (casi todos los días), siempre (2 a 4 veces por semana), algunas veces (una vez por semana) y nunca.

Procedimiento

Se elaboró el instrumento “Factores de riesgo para enfermedades no transmisibles en estudiantes universitarios” a partir de la revisión de la literatura científica, considerando los parámetros propuestos por la OMS tales como: niveles de consumo, señales de dependencia, frecuencia y problemas asociados con el consumo excesivo de alimentos o sustancias (OMS, 2002). Una vez identificados los indicadores para cada uno de los constructos, se realizó la operacionalización de las variables, consignando en una tabla el constructo elaborado, su definición e indicadores.

A través de esto se construyeron los ítems del instrumento y se determinaron las opciones de respuesta. Los ítems se revisaron por el grupo de investigación en aspectos como, redacción, contenido y forma. Posteriormente se realizó un protocolo para que los jueces expertos obtuvieran toda la información del cuestionario, una planilla para la calificación de cada ítem según los criterios establecidos y la carta de aceptación.

Seguidamente se procede a la selección de cada juez experto, mediante un muestro por conveniencia, teniendo en cuenta los siguientes criterios: experiencia en la realización de juicios, toma de decisiones, reputación en la comunidad, disponibilidad, motivación para participar, imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. Como primer paso se comunicó telefónicamente su selección y después de aceptar la participación se enviaron el protocolo y los formatos, vía correo electrónico, con un plazo de ocho días para su diligenciamiento y devolución. Una vez recibida la información de cada juez experto se tabularon las respuestas en el programa Excel, en donde se estableció la validez de contenido mediante el coeficiente Kappa de Fleiss, descartando el acuerdo debido a la casualidad. Para la interpretación de este índice se utilizaron las categorías propuestas por Altman, (1991) el cual sugiere los siguientes valores: < 0,20 se considera un nivel pobre; 0,21-0,40 se considera débil; 0,41-0,60 nivel moderado; 0,61-0,80 nivel bueno; y de 0,81-1,00 muy bueno. En el Kappa de Fleiss el valor de 1 indica una concordancia perfecta entre los evaluadores o jueces y 0 indica que cualquier concordancia se debe al azar.

Ante la primera evaluación de los jueces expertos se toma la decisión de reestructurar el cuestionario en los ítems asociados a la actividad física, nivel de angustia, tiempo que se comparte con amigos y percepción dietaria, en los cuales se presentó el mayor porcentaje de desacuerdo, mejorando la suficiencia, claridad, relevancia y coherencia de los mismos. En la segunda evaluación se unifica el veredicto de los jueces obteniendo un nivel de acuerdo bueno.

Posteriormente se establece el cuestionario final, se toma la decisión de aplicar la prueba piloto a 113 estudiantes de primer semestre de los programas de Medicina, Enfermería, Contaduría Pública

y Ciencias Naturales. La prueba se llevó a cabo en el centro social Los Cerros, en donde se desarrollaba la Jornada Valórate Usco, del proyecto institucional Universidad Saludable. Consecutivamente a la aplicación se tabula la información y se analizan los datos.

Análisis de la información

Para el análisis de datos se trasladó la información al programa SPSS, IBM Versión 22, mediante el cual se llevó a cabo un análisis descriptivo. Se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal- Wallis para muestras independientes, con un nivel de significación asintótica de $p=0,05$, también se empleó el procedimiento del Modelo Lineal general, Anova de un factor con medidas repetidas. Se usaron estadístico de Kappa de Fleiss y W de Kendall.

Resultados

Se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal- Wallis para muestras independientes, con un nivel de significación asintótica de $p=0,05$ para ver si la distribución de las dimensiones como suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, que miden la concordancia o nivel de acuerdo, era la misma entre la categoría jueces ($n=5$). Se encontraron diferencias significativas con un nivel de $p=0,000$ para cada dimensión (Tabla 1), lo que indica existencia de desacuerdo entre los jueces. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula de que la distribución para cada una de las dimensiones suficiencia, claridad, coherencia y relevancia es la misma para la categoría jueces. El siguiente paso fue detectar y discriminar en dónde se encuentran estas diferencias. Para esto se aplicó el procedimiento del modelo lineal general, Anova de un factor con medidas repetidas. Mediante la Prueba post hoc de comparaciones múltiples HSD de Tukey, para detectar si habían diferencias significativas entre la concordancia de los cinco jueces y dónde estaban estas diferencias en los niveles de acuerdo (Tabla 2). Se encontró que el juez 3 difirió significativamente de los otros jueces, mientras que entre los jueces 1, 2, 4 y 5 no se hallaron diferencias significativas en los niveles de acuerdo. Por tanto se recomendó extraer del análisis de la concordancia al juez número tres.

Tabla 1.

Contrastes de hipótesis, Prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes según la categoría Juez

Hipótesis Nula	Prueba	Sig.	Decisión
Distribución de suficiencia es la misma entre los jueces.	Kruskal wallis para muestra independientes		0Rechace la hipótesis nula
Distribución Claridad es la misma entre los jueces.	Kruskal wallis para muestra independientes		0Rechace la hipótesis nula
Distribución Coherencia es la misma entre los jueces.	Kruskal wallis para muestra independientes		0Rechace la hipótesis nula
Distribución Relevancia es la misma entre los jueces.	Kruskal wallis para muestra independientes		0Rechace la hipótesis nula

Tabla 2.

Pruebas post hoc, comparaciones múltiples interjueces utilizando el modelo lineal general, ANOVA de un factor de medidas repetidas y aplicando el HSD Tukey

Categoría Jueces	Jueces	Diferencia de medias	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza
Juez 1	Juez 2	,12	,189	,972	-,41 -,65
	Juez 3	,123	,189	,000	,70 -,176
	Juez 4	,10	,189	,984	-,43 -,63
	Juez 5	,02	,189	,1000	-,51 -,55
Juez 2	Juez 3	1,12	,189	,000	59 -1,65
	Juez 4	-,02	,189	,1000	-,51 -,51
	Juez 5	-,10	,189	,984	-,63 -,43
Juez 3	Juez 4	-,13	,189	,000	-1,66 -,60
	Juez 5	-,22	,189	,000	-,18 -,21
Juez 4	Juez 5	-,08	,189	,992	-,61 -,47

De nuevo se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal wallis para muestras independientes, con un nivel de significación asintótica de $p=0,05$, para ver si la distribución de las dimensiones como suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, que miden la concordancia o nivel de acuerdo, era la misma en la categoría jueces (comparaciones entre cuatro jueces). Como puede observarse en la Tabla 3, no se encontraron diferencias significativas en la comparación inter-jueces. Por tanto, se acepta la hipótesis nula de que la distribución para cada una de las dimensiones suficiencia, claridad, coherencia y relevancia es la misma para la categoría jueces. Tampoco hubo diferencias significativas entre el acuerdo de los jueces, utilizando el procedimiento del modelo lineal general, ANOVA de un factor con medidas repetidas (Tabla 4).

Tabla 3.

Contraste de hipótesis, Prueba Kruskal wallis para muestras independientes según la categoría juez

Hipótesis Nula	Prueba	Sig.	Decisión
Distribución de Suficiencia es la misma entre los jueces	Kruskal wallis para muestras independientes	,409	Conserve la hipótesis nula
Distribución Coherencia es la misma entre los jueces	Kruskal wallis para muestra independientes	,082	Conserve la hipótesis nula
Distribución Claridad es la misma entre los jueces	Kruskal wallis para muestra independientes	,392	Conserve la hipótesis nula
Distribución Relevancia es la misma entre los jueces	Kruskal wallis para muestra independientes	,392	Conserve la hipótesis nula

Tabla 4.

Pruebas post hoc, comparaciones múltiples interjueces utilizando el modelo lineal general, ANOVA de un factor de medidas repetidas y aplicando el HSD Tukey

Categoría Jueces	Jueces	Diferencia de medias	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza
Juez 1	Juez 2	,12	,075	,972	-,08 -,31
	Juez 4	,10	,075	,000	-,10 -,30
	Juez 5	,02	,075	,984	-,18 -,21
Juez 2	Juez 1	-12	,075	,000	-,31 -,08
	Juez 4	,02	,075	,1000	-,21 -,18
	Juez 5	-10	,075	,984	-,30 -,10
Juez 4	Juez 1	-10	,075	,000	-,30 -,10
	Juez 2	,02	,075	,000	-,18 -,21
	Juez 5	-,08	,075		-,28 -,11
Juez 5	Juez 1	-,02	,075	,992	-,21 -,18
	Juez 4	,10	,075		-,10 -,30
	Juez 5	,08	,075		-,11 -,28

Una vez identificada la discordancia entre los jueces, y de haber extraído al juez número tres del análisis, se presentan los resultados pre del coeficiente de Kappa de Fleiss (Tabla 5). En la primera medición los resultados obtenidos, mediante las calificaciones de los jueces para las cuatro dimensiones, nos informan un índice negativo y no presentan significancia estadística, por lo que se hizo necesario reestructurar los ítems 1, 10 y 15 en donde se observa un nivel bajo de acuerdo. Estos ítems se refieren a la práctica de ejercicio físico, al tiempo que se comparte con amigos y a la percepción dietaria. Una vez corregidos, se vuelve a realizar la segunda evaluación del instrumento por los jueces para verificar la evolución del índice de Fleiss Kappa (k).

Tabla 5.

Resultados pre del índice de Fleiss Kappa

Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
K= 0,074	K= 0,08	K= -,002	K= -,002
P= 0,394	P= 0,342	P= 0,872	P= 0,872

K: Índice Kappa de Fleiss

P: valor de P.

En esta nueva evaluación por los jueces expertos, en cuanto al grado de concordancia, se evidenció un mejoramiento en cada dimensión y categoría evaluada para cada ítem. El Kappa de Fleiss indica

que los niveles son significativos y adecuados, ya que sobrepasan el rango 0,20-0,40 de debilidad, por lo que da valor a la concordancia manifestado por los evaluadores (Tabla 6).

Tabla 6.

Resultados post del índice de Fleiss Kappa (k)

Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
K= 0,54	K= 0,61	K= 0,65	K= 0,63
P= 0,000	P= 0,000	P=0,000	P=0,000

K: Índice Kappa de Fleiss

P: valor de P.

Seguido a esto se aplica el coeficiente de concordancia de Kendall para muestras relacionadas. W Kendall es una medida de acuerdo entre jueces o calificadores, donde cada caso es la calificación de un juez de varios ítems (variables). Este resultado incluye el rango promedio para cada variable en la tabla de rangos y el número válido de casos, W de Kendall, chi-cuadrado, grados de libertad y probabilidad en la tabla de los test o pruebas estadísticas. El mínimo de especificación es una lista de dos variables. Los valores de las k variables se clasifican de 1 a k para cada caso, y el rango promedio se calculó para cada variable sobre todos los casos.

El resultado obtenido tiene en cuenta el grado de concordancia expresado por los jueces expertos para la escala en general. Se obtuvo un coeficiente de W Kendall de 0,081. Este valor indica que hay un consenso entre los expertos, lo que permitió concluir que los ítems poseen validez de contenido en lo referente a la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia con los constructos teóricos, porque W es significativamente distinta de 0 ($0,000 < 0,01$). Por lo que nos revela que los ítems de la escala son adecuados.

Tabla 7.

Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Ejercicio físico	Sí	18	16%
	No	95	84%
Índice de masa corporal	Insuficiencia ponderal	23	20%
	Intervalo normal	70	62%
	Sobrepeso	16	14%
	Obesidad	4	4%
Imagen corporal	Adecuado	50	44%
	Por debajo	29	26%
	Por encima	29	26%
	Con exceso	5	4%
Consumo de cigarrillo diario	Si	11	10%
	No	102	90%
Consumo de cerveza a la semana	Si	30	27%
	No	83	73%
Angustia último mes	Si	105	93%
	No	8	7%

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad último mes	Sí	98	16%
	No	15	84%
Consumo de fruta	Insuficiencia ponderal	23	20%
	Intervalo normal	70	62%
	Sobrepeso	16	14%
	Obesidad	4	4%
Consumo de alimentos fritos	Si	104	92%
	No	9	8%
Sal en los alimentos	Si	80	71%
	No	33	29%
Alimentación diaria	Mala	12	11%
	Regular	70	62%
	Buena	31	27%
Conocimiento colesterol	Si	17	15%
	No	96	85%
Conocimiento triglicéridos	Si	20	20%
	No	90	80%
Tiempo con amigos cercanos, familia o compañeros	Si	62	55%
	No	51	45%

De la aplicación de la prueba piloto, la cual tenía como propósito determinar los factores de riesgos para enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes universitarios, se evidenció que el 84% no realiza ejercicio físico; el 62% presenta un IMC normal; el 44% cree tener un peso adecuado; el 90% manifiesta no fumar; el 27% asevera consumir entre 3 a 15 cervezas a la semana; el 93% presentó angustia en el último mes, mientras que el 87% sintió ansiedad en el último mes. Solo el 1% consume más de cinco porciones de fruta al día; el 92% consume entre 1 y 5 porciones de alimentos fritos a la semana; el 80% adiciona sal a sus alimentos; el 62% considera su alimentación diaria regular; el 85% no conoce su nivel de colesterol y el 80% de triglicéridos; el 45% no comparte tiempo con amigos y familia.

Discusión

La aplicación del método de jueces expertos permitió validar el contenido del cuestionario Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en universitarios, ya que es un método que ha sido utilizado para la validación de instrumentos, mostrando niveles de eficiencia altos; además, presenta su objetividad mediante el nivel de experiencia que tiene cada uno de los jueces en la temática desarrollada, así como la libertad de opiniones, dando validez y confiabilidad a los resultados obtenidos.

La revisión de la literatura muestra poca información referente a la elaboración de instrumentos que establezcan los factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes

universitarios. El objetivo planteado en esta investigación fue validar el contenido de un instrumento que permita identificar estas conductas de riesgo. La posterior aplicación del instrumento, facilitará plantear alternativas para promover un estilo de vida saludable a través de estrategias pedagógicas que abarquen aspectos relacionados con lo cognitivo, lo afectivo y comportamental de los estudiantes.

El instrumento “Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes universitarios” establece una buena validez de acuerdo entre jueces, mediante un índice Fleiss de Kappa de $k=0,61$, lo que sugiere que los ítems del instrumento y sus respectivas escalas establecen un nivel adecuado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, es decir, que mide lo que se quiere medir.

Por otra parte, un punto a favor del cuestionario “Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en universitarios”, es que es un instrumento de autoadministración y cada respuesta obtenida muestra unos patrones de actitudes y comportamientos que reflejan el actuar de los estudiantes, lo cual es un punto de referencia que permite establecer estrategias, partiendo de las mismas respuestas y visión de los sujetos evaluados.

Varios autores han estudiado los estilos de vida saludables, entre los que se encuentra Godwin et al (2008, citado por Cruz, 2016), quien manifiesta la importancia de elaborar cuestionarios relacionados con este tema, teniendo en cuenta una serie de variables que, de una u otra manera, favorecen o desfavorecen la salud física y mental de los individuos. Están relacionados con comportamientos en aspectos como: hábitos alimentarios, actividad física, hábitos de fumar, motivación y estado mental. Todas estas variables fueron tenidas en cuenta en la elaboración del instrumento.

Los resultados encontrados en la presente investigación tienen similitud con los reportados por López, Ariza, Rodríguez y Munguía (2016), quienes diseñaron un instrumento para medir los estilos de vida en pacientes con diabetes mellitus tipo 2, el cual indaga cuestiones como la actividad física, nutrición, consumo de tabaco, consumo de alcohol y estabilidad emocional. Al examinar los interrogantes, se puede evidenciar que cada una de estas está inmerso en el instrumento confeccionado para determinar las conductas de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles. Sin embargo, el dominio de responsabilidad en salud no se encuentra relacionado por el instrumento de López, et al. (2016) ya que este hace referencia al autocuidado de la salud que podrían presentar los estudiantes universitarios.

También se puede mencionar el cuestionario de estilo de vida en jóvenes universitarios CEVJU-R, desarrollado por Salazar et al., (2010) el cual está constituido por un apartado con aspectos socio-demográficos, ocho dimensiones relacionadas con la actividad física, tiempo de ocio, alimentación, consumo de alcohol, cigarrillo y drogas ilegales, sueño, habilidades interpersonales, afrontamiento y estado emocional percibido; y un último apartado que hace referencia al concepto que tienen la persona sobre prácticas y motivaciones para tener una vida saludable. El instrumento está constituido por 60 preguntas que valoran los estilos de vida, con opciones de respuesta tipo Likert, “siempre”, “frecuentemente”, “pocas veces” y “nunca”. Fue validado para población colombiana y las dimensiones obtuvieron un alfa de Cronbach a 0,55, lo cual sugiere una adecuada consistencia interna. Como se puede evidenciar, la estructura del instrumento desarrollado en esta investigación tiene similitudes con el realizado por Salazar, et al. (2010), debido a que se manejan las mismas variables para identificar los estilos de vida; lo que se diferencia es el número de ítems y dimensiones implementadas. De igual manera, los dos instrumentos muestran una adecuada validación de contenido.

Grimaldo (2010) construyó un instrumento para identificar los estilos de vida saludables en estudiantes universitarios, validado en una muestra de 231 estudiantes. Para el análisis de los datos se aplicó el coeficiente de V de Aiken y el coeficiente de Cronbach. Las variables definidas para el instrumento fueron: actividad física, consumo de alimentos y satisfacción académica y familiar, variables tenidas en cuenta en la presente investigación.

El instrumento Simple Lifestyle indicator Questionnaire (SLIQ), diseñado para medir estilos de vida, utiliza variables como: dieta, actividad física, consumo de alcohol, estrés y consumo cigarrillo. Comprende 12 ítems, cuya correlación del índice Alfa de Cronbach fue de 0.58 (Cruz, 2016).

El instrumento de la presente investigación está relacionado con las variables establecidas por el SLIQ, en cuanto al número de ítems, pero difiere en la población a la cual va dirigido, porque el SLIQ fue aplicado a población con problemas cardiovasculares.

También se encuentra el instrumento denominado Fantastic -Versión 3, español (Triviño, 2009), diseñado por el departamento de Medicina Familiar de la Universidad de McMaster de Canadá. Mide variables relacionadas con la familia, vida social, actividad física, nutrición, tabaco, alcohol, sueño, estrés, tipo de personalidad, percepción y trabajo. La validación de este instrumento obtuvo un resultado mayor de 0.50 y 0.73 en el índice Alfa de Cronbach.

En cuanto a la información de los factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en universitarios, esta investigación encontró que la mayoría de los estudiantes no hacen ejercicio físico (84%) lo que coincide con lo reportado por Velasco et al. (2018) en donde la prevalencia de actividad física en estudiantes universitarios fue del 51%. Pulido et al., (2015) identificaron que solo el 6.38% de los estudiantes realizaba ejercicio significativo. En esta etapa hay una reducción dramática de actividades recreativas, deportivas, debido a la transición por el paso de la adolescencia a la adultez, sumando el ingreso a la universidad en donde la persona invierte mayor tiempo en actividades académicas y relaciones sociales.

Más de la mitad de la población (70) tiene un índice de masa corporal normal; resultados que presentan similitud con los reportados por Pulido et al. (2015); sin embargo el 18% tienen sobrepeso y obesidad, factores que contribuyen al aumento de enfermedades crónicas no transmisibles y degenerativas, que perturban el desarrollo psicosocial y la calidad de vida. Los estudiantes con un estado nutricional inadecuado probablemente presenten efectos psicológicos negativos, que afectan el rendimiento académico.

En relación con la imagen corporal, los resultados obtenidos no coinciden con otros estudios ya que la mayoría de los estudiantes se perciben con un peso adecuado (Castejón et al., 2016). Además, se obtuvo un porcentaje de estudiantes que subestimaron o sobreestimaron su peso. La alteración en la percepción de la imagen corporal puede conllevar a conductas alimentarias restrictivas que pueden influir negativamente en su estado nutricional o, por el contrario, no tomarían medidas para mejorar su estado nutricional lo que podría desencadenar el desarrollo de obesidad y morbilidades asociadas (Duran, Valdés, Godoy y Herrera, 2015).

El 90% de los estudiantes manifiestan nunca haber fumado, lo que coincide con otros estudios donde una pequeña proporción de los estudiantes universitarios reconoció fumar (Cheesman y Suarez, 2015; Mantilla, Villamizar y Peltzer, 2016). Por otro lado, esto pudo deberse al conocimiento que posee el estudiante del impacto negativo que trae esta práctica sobre la salud.

La prevalencia del consumo de alcohol en jóvenes es alta en Colombia (Castaño y Calderón, 2014; Caro et al., 2015); un 27% de consumo de cerveza semanal, en estudiantes universitarios, muestra la concordancia de los hallazgos con la problemática de consumo de alcohol nacional y en esta población.

El presente estudio también mostró que el 87% de los estudiantes ha experimentado ansiedad en el último mes. Esto presenta similitud con lo encontrado por Cardona et al., (2015) quienes hallaron en estudiantes universitarios una prevalencia de ansiedad del 58%. El ingreso a la universidad conlleva significativos cambios en las actividades cotidianas de los estudiantes, que pueden llevarlos a reacciones adaptativas. El ambiente universitario propicia un ritmo de vida acelerado que podría inducir una desestabilidad en estos jóvenes.

Respecto a la angustia durante el último mes se evidencia que casi la totalidad de los estudiantes la han vivido. Esto coincide con lo señalado por Miralles (citado por Llorca, 2007) asegurando que entre el 15% y el 25% de los estudiantes padecen angustia o ansiedad, lo que se agudiza ante el fracaso en exámenes y finales de semestre. La angustia afecta el rendimiento del estudiante ya que puede provocar lapsus mentales o confusión de las respuestas, disminuyendo el rendimiento ante situaciones estresantes (Bonifacio et al., 2016).

Tres cuartos de los estudiantes percibieron que la alimentación que consumen diariamente es de mala calidad. Esta situación coincide con otros estudios (Georgina et al., 2013; Becerra et al., 2015) que muestran que la alimentación consumida por estudiantes universitarios no aporta los nutrientes necesarios, pues, aunque existe una conciencia y conocimiento del consumo de estos alimentos dentro de una alimentación sana, esto no se traduce en la práctica cotidiana de comida consumida.

Con relación al consumo de frutas, representó un riesgo alto frente a las demás variables, ya que solo el 1% la consume. Este comportamiento puede deberse al proceso de independización, traslado de ciudad, gustos por lo alimentos procesados, oferta poco saludables, costumbres familiares y regionales. El bajo consumo de frutas y verduras es reconocido como factor de riesgo para enfermedades cardiovasculares y algunos tipos de cáncer (Durán et al., 2015).

Por otro lado, el estudio muestra que casi la totalidad de los estudiantes universitarios consume alimentos fritos a la semana, situación coincidente con otros estudios (De Piero et al., 2015). Los alimentos fritos son altamente calóricos; su consumo esporádico no sería de riesgo para la salud, pero el consumo frecuente, por ejemplo, más de dos veces a la semana, significa ingerir un alto contenido de grasas saturadas y colesterol, cuyo efecto está relacionado con el riesgo de enfermedad cardiovascular, retención de líquidos, sobrepeso y obesidad.

El 61% de los estudiantes adicionaba sal a los alimentos. Esta conducta puede realizarse por costumbre, o por la idea de que sin la sal los alimentos no están bien sazonados. Los resultados presentados se relacionan con los reportados en la Encuesta de Nacional de Situación Nutricional -ENSIN, (2014) en donde el 16,7% de los colombianos agrega sal a sus alimentos una vez servidos.

El poco autocuidado de la salud es el principal riesgo para el padecimiento de enfermedades crónicas no transmisibles, ya que la persona es responsable de su bienestar y la toma de decisiones sobre este juega un papel fundamental sobre la salud en general. De los estudiantes, el 85% desconoce los niveles de colesterol en sangre, el 80% desconoce el nivel de triglicéridos; esto alerta sobre un riesgo para su salud. Algunas investigaciones (González et al., 2014) han encontrado que el grupo etáreo entre 20 a 29 años presenta mayor frecuencia de hipertrigliceridemia, y esto se agrava a medida que aumenta la edad, apareciendo las dislipidemias.

Casi la mitad de los estudiantes no comparte el tiempo con pares, como amigos cercanos, familia o compañeros de curso. Esto se relaciona con lo hallado por Soria et al. (2014) quienes, en una muestra de estudiantes universitarios, evaluaron las relaciones sociales identificando que la mayoría presenta un nivel moderado de problemas en sus relaciones sociales. Este fenómeno se puede presentar por la adaptación a la vida universitaria e independización del grupo familiar, ya que son estudiantes que oscilan entre los 15 y 20 años de edad, que no presentan una adecuada administración del tiempo, tienen nuevas responsabilidades, convivencia con extraños, haciendo de la vida universitaria un proceso caótico y desordenado que termina por consumir todo su tiempo en actividades académicas. Contar con compañeros, amigos, tiene una relación positiva con la salud mental y el rendimiento académico (Díaz, 2012).

Para finalizar, con la evaluación anterior, se hizo la validación de contenido y prueba piloto del primer instrumento para establecer los "Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles

en estudiantes universitarios”, que será una herramienta útil para el diagnóstico y de utilidad en otras futuras investigaciones.

Conclusiones

El instrumento (cuestionario) evaluado demuestra tener validez de contenido en el contexto desarrollado; los 15 ítems y sus respectivas escalas presentan significativamente cada una de las dimensiones de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

Los estudiantes universitarios presentaron factores de riesgo para la adquisición de enfermedades crónicas no transmisibles como: sedentarismo, consumo de alimentos poco saludables, consumo de cerveza, consumo de sal, ansiedad y poco autocuidado de la salud.

La prevalencia de factores de riesgo fue alta, lo cual indica la necesidad de crear programas encaminados al fortalecimiento del autocuidado de la salud, desde el enfoque sanológico, en población universitaria.

Utilizar el instrumento en otros estudios facilitará plantear alternativas para promover un estilo de vida saludable, a través de estrategias pedagógicas que abarquen aspectos relacionados con lo cognitivo, lo afectivo y comportamental, para disminuir los factores de riesgo que desencadenan enfermedades no transmisibles. Se propone realizar más investigaciones en esta temática y evaluar variables diferentes sobre los estilos de vida de esta población.

Referencias

- Altman, D. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman and Hall.
- Caro, A., Acosta, R., Ibáñez, E., & Delgado, N. (2015). Consumo de alcohol y factores asociados en estudiantes de instrumentación quirúrgica en una universidad de Bogotá. *Rev. Salud Bosque*, 5(2), 25-34.
- Cardona, J., Pérez, D., Rivera, S., Gómez, J., & Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Perspectivas en Psicología*, 11(1), 80-89.
- Castaño, G., & Calderón, G. (2104). Problemas asociados al consumo de alcohol en estudiantes universitarios. *Rev. latino-Am. Enfermagem*, 22(5), 739-46.
- Cruz, G. (2016). Validación de instrumento para medir hábitos de estilo de vida saludable en estudiantes de la universidad de Montemorelos. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Montemorelos.
- Cheesman, S., & Suárez, N. (2015). Tabaquismo en estudiantes de Medicina de la Universidad de San Carlos Guatemala. *Rev. Cubana de Salud Pública*, 41(1), 18-32.
- Elveny, J., & Gómez, M. (2014). Estilos de vida saludable en estudiantes de enfermería en la Universidad Cooperativa de Colombia. *Rev. Hacia la Promoción de la Salud*, 19(1), 68 – 83
- Escobar & Cuervo. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Rev. Avances en medición*, 6, 27-36.
- Espinoza, L., Rodríguez, F., Gálvez, J., & McMillan, N. (2011). Hábitos de alimentación y actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Nutrición*, 38(4), 458-465.
- Fleiss, J. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley and Sons.
- Gallardo, I., & Abad, L. (2010). Mala nutrición en estudiantes universitarios de la Escuela de Dietética y Nutrición del ISSSTE. *Rev. Med UV*, 15(1), 6-11.

- García, D., Salamanca, G., Tapiero, Y., & Ramos, D. (2012). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes Universitarios. *Rev. Hacia la Promoción de la salud*, 17(2), 182-192.
- Gómez, C. (2011). Las enfermedades cardiovasculares: un problema de salud pública y un reto global. *Rev. Biomédica del Instituto Nacional de Salud*, 31(4), Editorial.
- González, C., Burke, Y., Mendizábal, A., Medina, E., & Morales, J. (2014). Prevalencia de obesidad y perfil lipídico alterado en jóvenes universitarios. *Revista Nutrición Hospitalaria*, 29(2), 566- 588.
- Grimaldo, M. (2010). Construcción de un instrumento sobre estilos de vida saludable en estudiantes universitarios. *Revista de psicología*, 22(1), 75-87.
- López, J., Ariza, C., Rodríguez, J., & Munguía, C. (2016). Construcción y validación inicial de un instrumento para medir estilos de vida en pacientes con Diabetes Mellitus tipo 2. *Revista de Salud Pública*, 45(4), 259-269
- Ministerio de salud. (2016). Análisis de situación de salud (ASIS) Colombia 2016. Dirección de Epidemiología y demografía. Bogotá, noviembre. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-colombia-2016.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Prevención enfermedades no transmisibles. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/PENT/Paginas/Enfermedades-no-transmisibles.aspx>
- Naciones Unidas. (2010). Crónicas ONU. Enfermedades relacionadas con el estilo de vida: una carga económica para los servicios de salud. <https://unchronicle.un.org/es/article/enfermedades-relacionadas-con-el-estilo-de-vida-una-carga-econ-mica-para-los-servicios>.
- Navarro, D. (2014). Análisis de fiabilidad de las puntuaciones de un instrumento de medida Alfa de Cronbach, coeficiente de fiabilidad. <https://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud. (1998). Promoción de la salud, Glosario. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf;jsessionid=ED1938CC-910D89545E906EA4CDD619CB?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Estrategia mundial sobre el régimen alimentario, actividad física y salud. Resolución WHA.57.17. http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf
- Organización Mundial de la salud. (2017). Enfermedades no transmisibles diseño de servicios de salud acorde con esquemas de protección social. http://www.paho.org/chi/index.php?option=com_content&view=article&id=128:enfermedades-no-transmisibles&Itemid=213
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Enfermedades no transmisibles, Centro de prensa, notas descriptivas. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs355/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Prevención y control de las enfermedades no transmisibles: aplicación de la estrategia mundial. http://www.who.int/gard/publications/B122_9-sp.pdf.
- Mantilla, S., Villamizar, C., & Peltzer, K. (2016). Consumo de alcohol, tabaquismo y características sociodemográficas en estudiantes universitarios. *Rev. Univ. Salud*, 18(1), 7-15.
- Pulido, C., Reyes, N., Aristizábal, A., Cárdenas, J., Rivera, S., & Rodríguez, A. (2015). Factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes de Ciencias Básicas de la Escuela de Medicina de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. *Revista salud.hist.sanid.on-line*, 10(1), 15-25. <http://revistas.uptc.edu.co/index.php/shs/article/view/3989>
- Restrepo, L., Urango, L., & Deossa, G. (2014). Conocimiento y factores asociados al consumo de frutas por estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín, Colombia. 2014. *Revista Chilena de Nutrición*, 41(3), 236-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182014000300002>
- Reyes, P. (2015). Estrategia de Promoción del Autocuidado de la Salud en Estudiantes de Medicina: Universidad Surcolombiana 2010 – 2011. (Tesis de doctorado). Universidad La Habana.

Ruiz, E., Del pozo de la calle, S., Valero, T., Ávila, J., & Varela, G. (2012). Estudio de hábitos alimentarios y estilos de vida de los universitarios españoles. Patrón de consumo de bebidas fermentadas. Fundación Española de la Nutrición (FEN), Universidad CEU San Pablo (Madrid).

Salazar, M., Valera, T., Lema, L., Tamayo, J. & Duarte, C. (2010). Evaluación de las conductas en jóvenes universitarios. *Rev. Salud pública*, 12(4), 599-611.

Soria, T., Ávila, R., & Ramírez, A. (2014). Relaciones Sociales y escolares de alumnos universitarios. Diferencias de género. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3), 881-904.

Triviño, L. (2009). Estudio del estilo de vida y su relación con factores de riesgo de síndrome metabólico en adultos de mediana edad. *Rev. Acta Med Colomb*, 34(4), 158-163.

Velasco, S., Hurtado, A., & Ortega, E. (2018). Factores comportamentales para enfermedades no transmisibles en estudiantes universitarios. *Rev. Ciencia y cuidado*, 15(2), 52-65.

Vidarte, J., Vélez, C., Sandoval, C., & Alfonso, M. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. *Rev. Hacia la Promoción de la Salud*, 16(1), 202-218.



Yves Tanguy, Arte Historia
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Alteridad y diversidad cultural en jóvenes víctimas del conflicto armado de Corinto, Cauca

Otherness and cultural diversity in young victims of the armed conflict in Corinto, Cauca

**Leydi Adriana Bermúdez Beltrán,
Rúber David Córdoba Rosero, Claudia Esperanza Cardona**

Resumen

El estudio tiene como objetivo comprender los significados de alteridad y diversidad cultural, de los jóvenes víctimas del conflicto armado, específicamente del grado 10-2 de la Institución Educativa José María Obando del municipio de Corinto (Cauca). En este sentido, se hace uso de un método de investigación de corte cualitativo-etnográfico, a partir del cual se utiliza la observación participante, la entrevista y el análisis documental como técnicas e instrumentos de recolección de datos. Se considera para ello una muestra de 10 estudiantes, entre los 15 y 17 años de edad. A partir del análisis realizado se aborda la alteridad y diversidad cultural en una edad temprana, donde el estudiante toma conciencia del rol que puede desempeñar de acuerdo con la problemática vivida, siendo un mediador para la transformación de los conflictos desde el aula y evitando que estos fueran un obstáculo en la formación como educando y persona.

Palabras clave: alteridad, diversidad, cultura, conflicto y aceptación

Abstract

The study aims to understand the meanings of otherness and cultural diversity of the young victims of the armed conflict of grade 10-2 of the José María Obando Educational Institution of the municipality of Corinto (Cauca). Qualitative-ethnographic research in a sample of 10 students, between the ages of 15 and 17; by using participant observation, interview and documentary analysis as techniques and data collection instruments. Working on cultural otherness and diversity at an early age led the student to become aware of the role that he can play according to the problem he lives, thus being a mediator for the transformation of conflicts from the classroom, and preventing them from being an obstacle in training as students and as people.

Keywords: Alterity, Diversity, Culture, Conflict and Acceptance

Para citar este artículo

Bermúdez, L. A., Córdoba, R. D., Cardona, E., y Román, D. (2021). Alteridad y diversidad cultural en jóvenes víctimas del conflicto armado de Corinto, Cauca. *Tempus Psicológico*, 4(1), 95-106. 10.30554/tempuspsi.4.1.3531.2021

Recibido: 15/10/2019 - Aprobado: 15/04/2020

Artículo de investigación

ISSN - 2619-6336



Alteridad y diversidad cultural en jóvenes víctimas del conflicto armado de Corinto, Cauca

Otherness and cultural diversity in young victims of the armed conflict in Corinto, Cauca

Leydi Adriana Bermúdez Beltrán¹
Rúber David Córdoba Rosero²
Claudia Esperanza Cardona³
Diego Román Muñoz⁴

-
- 1 Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Lúdica Educativa. Docente IE José María Obando Corinto, Cauca.  0000-0002-0556-7730 - Correo: ladrianita32@gmail.com
 - 2 Licenciado en Educación Física Recreación y Deportes. Docente en la Alcaldía de Policarpa, Nariño.  0000-0003-2539-3210 - Correo: ruberdavid.11@hotmail.com
 - 3 Licenciada en Educación Especial. Candidata a Doctora en Formación y Diversidad. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales.  0000-0001-8919-7724 - Correo: esper@unmanizales.edu.co
 - 4 Comunicador Social y Periodista. Magíster en Educación desde la Diversidad.  0000-0002-6274-7724 - Correo: drmunoz@unicomfacauca.edu.co

Introducción

La presente investigación es un trabajo que, más allá del desarrollo de una práctica pedagógica y científica, estuvo orientada a determinar los significados de los conceptos de alteridad y diversidad cultural en un contexto caracterizado, históricamente, como zona de alto riesgo en términos de conflicto armado entre el Estado y los grupos ilegales o al margen de la ley. Se habla del municipio de Corinto (Cauca) en donde la lucha territorial, condicionada a la economía ilegal o paralela que representan los cultivos ilícitos y el narcotráfico (distribución a pequeña y gran escala), ha afectado el desarrollo de la entidad territorial, como también el rendimiento académico de los estudiantes desde la perspectiva del relacionamiento estudiantil. De esta manera, lo que aparentemente se observa como una realidad que solo se materializa con el devenir de los actos de violencia en el casco urbano y la parte rural, ha generado incluso que en los escenarios educativos (salones de clase) la cultura de la violencia se desarrolle y gane terreno progresivamente en los jóvenes.

Parte de esa realidad genera el interés por plantearse interrogantes relacionados con el interrelacionamiento que se da entre estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia y que confluyen en un mismo espacio de formación educativa, algunos provenientes de diferentes partes del departamento del Cauca (particularmente del municipio de Padilla y zonas veredales de Corinto), quienes cuentan con costumbres y tradiciones múltiples, y que nuevamente se encuentran en un contexto territorial marcado por la incursión militar del aparato de defensa del Estado, las guerrillas y paramilitares. En este contexto, la investigación, bajo las dos categorías mencionadas (alteridad y diversidad cultural), hace un recorrido por lo que es el reconocimiento y la aceptación, la tolerancia, las diferencias e interacción como características propias de cada una de las personas que trasladan sus vivencias y su cotidianidad al aula de clases, entendiendo que el ámbito educativo no funciona de manera aislada a las dinámicas sociales, económicas, familiares, políticas y culturales, pues hace parte de un todo.

Frente a este panorama, se trata de resolver el interrogante central de la investigación ¿Cómo comprenden los significados de alteridad y diversidad cultural los jóvenes víctima del conflicto armado, del grado 10-2 de la Institución Educativa José María Obando de Corinto (Cauca)? Al respecto, se retoman la alteridad y diversidad cultural como conceptos elementales que permiten analizar comportamientos frente a las actitudes diferenciales, en términos sociales, culturales, ideológicos y conflictivos al interior de la institución educativa, en una población pequeña integrada por víctimas del conflicto armado. Así, el trabajo se articula en los siguientes apartados: el primero aborda lo correspondiente al planteamiento del problema, del cual hacen parte la justificación, la descripción contextual, el área problemática, la pregunta de investigación y los objetivos; el segundo describe el marco teórico; en el tercero se establece el diseño metodológico; en el cuarto se exponen los resultados de las categorías abordadas y, por último, se exponen las conclusiones y recomendaciones del caso.

Método

Esta investigación se desarrolla por medio de un enfoque metodológico cualitativo de corte etnográfico, a partir del cual se efectúa una exploración, descripción e interpretación de la información obtenida mediante el uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos tales como la observación participante, a través de un registro o diario de campo; la entrevista estructurada, construida sobre la alteridad y la diversidad cultural como categorías de análisis con un total de 13 preguntas abiertas; y el análisis documental. En el caso de la unidad de análisis se trabajó con una muestra de 10 estudiantes víctimas del conflicto armado, entre los 15 y 17 años de edad, del grado 10-2 de la Institución Educativa José María Obando del Municipio de Corinto (Cauca). Finalmente, se desarrollan encuentros con los estudiantes en los que se llevan a cabo diferentes actividades para abordar el tema de estudio y conocer de manera detallada sus percepciones o significados, aspectos que fueron registrados en videograbaciones y fotografías.

Resultados y discusión

Reconocimiento desde la alteridad

El ser humano se relaciona con las demás personas partiendo de la necesidad de comunicarse; es algo inherente que lo caracteriza y lo hace ser diferente de otros; tiene diversidad de pensamiento, costumbres y tradiciones, elementos indispensables para reconocer al otro en múltiples contextos y proyectar una imagen positiva o negativa, según el caso. Estos elementos son propios y permiten que el ser humano vaya creciendo y constituyéndose en una sociedad en la que estructura la concepción del mundo y la interacción con el otro. De acuerdo con Krotz (1994):

Alteridad significa (...) un tipo particular de diferenciación. Tiene que ver con la experiencia de lo extraño. (...) Alteridad no es, pues, cualquier clase de lo extraño y ajeno, y esto es así porque no se refiere de modo general y mucho menos abstracto a algo diferente, sino siempre a otros. Se dirige hacia aquellos seres vivientes que nunca quedan tan extraños como todavía lo quedan el animal más domesticado y la deidad vuelta familiar en la experiencia mística. Se dirige hacia aquellos que le parecen tan similares al ser propio, que toda diversidad observable puede ser comparada con lo acostumbrado y que, sin embargo, son tan distintos que la comparación se vuelve reto teórico y práctico.

Así, este concepto debe entenderse a partir de una división entre un “yo” y un “otro”, o entre un “nosotros” y un “ellos”. El “otro” tiene costumbres, tradiciones y representaciones diferentes de las del “yo”; por eso forma parte de “ellos” y no de “nosotros”. Además, la alteridad conlleva ponerse en el lugar de ese “otro”, alternando la perspectiva propia con la de los demás. Al respecto, plantea Vásquez (2009):

La constitución de nuestra identidad tiene lugar desde la alteridad, desde la mirada del otro que me objetiva, que me convierte en espectáculo. Ante él estoy en escena, experimentando las tortuosas exigencias de la teatralidad de la vida social. Lo característico de la frivolidad es la ausencia de esencia, de peso, de centralidad en toda la realidad y, por tanto, la reducción de todo lo real a mera apariencia. (p. 2).

Por esta razón, cuando se habla del concepto de alteridad se expone una herramienta que facilita la interacción entre los sujetos; en otras palabras, es algo que conlleva al fortalecimiento de los lazos de amistad, amor y convivencia.

Parte de lo anterior lo explica el E4 al afirmar que “alguien es diferente a mí por el físico, por la forma de expresarse, por su color de piel y, sobre todo, por la forma de pensar, porque todos pensamos diferente”. Este pensamiento hace referencia a las diferencias, evidentes cuando comparten las personas y se interrelacionan, pero se expone en un contexto en el que no solo es necesario saber que hay personas que son disímiles, sino que también se manifiesta una necesidad sobre la importancia de las relaciones hacia la búsqueda del reconocimiento. Es decir, dicho proceso permite que el concepto de alteridad sea una herramienta visible para la comprensión entre pares, fomentando el diálogo, los acuerdos y la resolución de conflictos; esto fortalece la comprensión y la comunicación entre los sujetos.

Por ejemplo, en la teoría de Bajtín (citada en García, 2006) se afirma que “la alteridad es ser diferente al otro, es sentir la necesidad de ser diferente, pero también es sentirme bien con esa persona que es diferente a mí” (p. 48), es decir, que el yo se debe al otro. Planteamiento que además sostiene que solo al revelarse ante el otro, por medio del otro y con la ayuda del otro, se toma conciencia de sí mismo y los sujetos se convierten en uno mismo, ya que sin el otro no hay posibilidad subjetiva. Así, se determina una primera realidad de encontrarse en el mundo y la condición de acaecimiento del sujeto desde el “yo soy en la medida que el otro existe, el que me otorga la posibilidad de existencia” (Bajtín, 2006, pp. 49-50).

A partir del anterior planteamiento, se puede interpretar que el ser humano es diferente de los demás seres y tienen sentido las relaciones que se van forjando entre sí, precisamente por la existencia del otro, al reconocer al otro, y al ver la realidad del otro, que a su vez ayuda a formar al yo; mirar al otro, cobra sentido sobre la realidad de quien lo hace. De hecho, partiendo del ejercicio realizado por los estudiantes a través del mural “Reconociendo las diferencias”, el E4 expresa: “reconocer a los demás no significa que nos caiga mal o bien, sino que sabemos valorar lo que hacen los demás”. En consecuencia, podemos afirmar que el otro se forma a través del reconocimiento que cada sujeto hace del otro, identificándolo en la diferencia; por ello es importante darle sentido a la existencia del otro; hacerlo es darle ese lugar y respeto para, desde esa mirada, formar una imagen propia y la existencia misma del ser. Al respecto, Lévinas (1949, citado por Sevilla, s.f.) afirma:

La vivencia de un sujeto en su encuentro con el “rostro” del otro es ante todo una experiencia ética. Según el autor, no se puede conocer ni intuir “el otro” como “alter ego” a través de una representación analógica como en la fenomenología de Husserl, sino que es lo ignoto y lo trascendente que irrumpe en el campo del yo. (p. 5)

La anterior cita explica por qué el encuentro con el otro es la experiencia por excelencia a la luz de una reinterpretación positiva de la idea del infinito, que consiste en el “pensar más de lo que se piensa”. El infinito del rostro de los otros, en concreto, no se manifiesta como una representación, sino como el imperativo de una responsabilidad infinita, cuyo último sentido consiste en el pensar el yo como una pasividad absoluta y como sustitución por el otro (Lévinas, 2012). Por tanto, la alteridad, en el caso de los jóvenes, es vista como la forma de compartir con el otro sin despreciar el tiempo ni los recursos que se involucran en el proceso, ni desconocer sus diferencias; el alter implica verse reflejado y ponerse en el lugar del otro, y es visto como una muestra de interés por comunicarse, de entenderse con el otro como estrategia para direccionar una relación o transformación de los conflictos.

Globalmente, desde esta categoría, se puede manifestar que se establece una importancia a la voluntad de entendimiento, es decir, la que permite la consecución del diálogo y propicia relaciones pacíficas. Para Bajtín (1998, 2006) y Levinás (1977) es fundamental el momento de relacionarse y aceptar las diferencias mutuamente, porque este tipo de relaciones generan un fuerte lazo e integración de características humanas para fortalecer las relaciones con los demás. De esta forma, se da paso

a un escenario para la transformación social desde las lógicas de la alteridad manifestadas con base en el reconocimiento de las diferencias, pero también desde cómo los sujetos se relacionan considerando esos puntos disimiles.

Tolerancia y aceptación

De acuerdo con lo que plantea el E8, para aceptar a sus compañeros es indispensable “hablar con ellos con todo respeto, tanto verbal como físicamente, convivir más con ellos, escucharlos y ayudarlos cuando lo necesiten”. En este sentido, se manifiesta, por parte de autores como Skliar (2004), que la comunicación es una herramienta trascendental si se pretende llegar a un punto de equilibrio en las relaciones sociales; de lo contrario, se hace cada más complejo lograr o llegar a un entendimiento del otro que permita aceptarlo y ser flexibles con sus particularidades, es decir, tolerantes. En esa medida, el testimonio del estudiante plantea que cuando se tiene un contacto con el otro sujeto, ya sea de manera verbal o física, se logra una interacción recíproca que motiva una relación de colaboración.

En particular, esta categoría de tolerancia y aceptación hace una invitación a vivir con los demás sobre la base del conocimiento acerca de su forma de ser y su carácter; es decir, desde el saber que el otro está ahí, pero que no me incomode su pensar, su sentir, su existir mismo y sin necesidad de rechazarlo. Esta es una idea que encaja de acuerdo con lo expuesto por el E9, cuando dice que “yo acepto mis compañeros cuando los respeto por sus diferencias, por la forma de expresarse, por sus defectos y escuchándolos para poder darles un buen consejo, para que no cometan ninguna acción de violencia”. Por tanto, desde la perspectiva de los involucrados se plantea que todo ser humano tiene dificultades con las demás personas, pues es una cuestión en la que, frente al contexto estudiado, los compañeros deben transformar dicha situación hacia una en la que puedan respetarse a sí mismos porque consideran que es posible obtener un mayor beneficio.

Lo anterior lo expone Skliar (2004) cuando afirma: “Tolerancia: esa palabra dicha antes de cada una y de todas las masacres (...) La masacre de la inclusión que hospeda (y hostiliza, acecha, corroe). Por ello la tolerancia es esa irremediable indisposición de tener que aguantarnos, soportarnos y detestarnos, sin decir una palabra” (p. 183). Una frase que invita a la reflexión acerca de las diferencias que hay entre las personas y que en el convivir a diario se va moldeando esa idea de aceptación e intercambio con ese diferente al “yo”, pero que tiene una forma distinta de ser, múltiples capacidades; es ese tolerar y aceptar a las personas con sus virtudes e incluso con sus defectos.

Al respecto, el autor mencionado hace énfasis en ponerse en los zapatos del otro, invitación que suscita abandonar el egoísmo y pensar más en las necesidades que tienen las demás personas, al análisis profundo sobre lo que el otro piensa, vive, siente sobre sí mismo y sobre el otro. En este sentido, la experiencia de investigación, basada en la observación y los planteamientos de Skliar, permite resaltar que los comportamientos hacia la tolerancia son relevantes en la medida en que ellos comparten más con los demás miembros de la clase, esperan, analizan más a fondo la forma cómo tratar al otro y le respetan su punto de vista. Esto se evidencia en el momento de la clase, cuando levantan la mano para opinar y se le respeta la posición al otro, aunque no compartan la misma idea o existan disimilitudes.

Al final, esta categoría, desde el ejercicio investigativo, muestra la importancia de considerar las experiencias de vida al momento de hablar de tolerancia y aceptación, puesto que se debe entender que la unidad de análisis también tiene trabajos individuales y grupales previos en los que, desde sus hogares y territorios de procedencia, han tenido que trabajar para aprender a vivir como víctimas del conflicto armado. Esta condición o característica va más allá de ese rasgo evidente, por lo que también se ubica en la necesidad de reconocer cómo estos han observado históricamente a aquellos actores al margen de la ley e incluso del Estado, que han sido agentes de violencia, por lo cual se convoca al aná-

lisis o medición de la tolerancia y aceptación de estos actores para entender el porqué se comportan de la forma que lo hacen en el salón de clases. De esta forma, las realidades asociadas con el conflicto, variables entre los participantes y que suponen la implementación de múltiples formas de relacionamiento entre pares (estudiantes) porque pueden no haberse cerrado heridas, se plantean como una estrategia para que lo negativo pueda ser un elemento de transformación, logrando el fortalecimiento de la alteridad desde el espacio de investigación seleccionado.

Diferencias y diversidad cultural

Los estudios sobre la diversidad cultural, como plantea Skliar (2017), establecen un recorrido por la importancia que implica la procedencia de los actores que hacen parte de un territorio, que en el caso colombiano es claramente pluriétnico. Gimeno (1996) expone que la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y un elemento clave para el desarrollo social, político, económico y cultural, ante lo cual la pluralidad de identidades y expresiones culturales de los pueblos y comunidades es indispensable para la comprensión de las diferencias, por lo que debe ser valorada y preservada para la estructuración de un mundo asertivo, y con esto dar paso al fortalecimiento de las capacidades y los valores humanos.

Con lo anterior, esta categoría emergente hace referencia a la palabra diferencia, que es un término que se caracteriza por lo diverso y hace que una persona, criterio o pensamiento sea diferente de otro; indica cómo vivir entre la enseñanza y el aprendizaje, una palabra que invita a leer un modo de ver al otro, de entender que el otro es diferente a mí, mirar al otro como una postura o adquirir un punto de vista o uno nuevo. Una manera de nombrar al otro, una forma de mirar al otro; aquel que se presenta de una manera diferente. Así, el término diferencia es sinónimo de diversidad.

Al respecto, el E3 expresa: “para mí alguien es diferente a mí cuando no tiene el mismo color de piel, la misma forma de expresarse o de comunicación”; una idea que plantea la importancia de las diferencias, del reconocimiento del otro, por lo que, como lo reconoce Gimeno (1996), las particularidades entre los individuos separan y complementan. Por ejemplo, separan cuando, desde la experiencia del “Mural de las diferencias”, se encuentran interrogantes como ¿Por qué se fijan en el color de piel? ¿Acaso la personalidad tiene color? (E3). Sin embargo, frente a estos pensamientos es importante destacar que los estudiantes desean experimentar un cambio en el que todos compartan sin importar el credo, las etnias o posición económica; lo importante es surgir y caminar juntos hacia la meta pactada, la meta de la vida, de la excelencia, el crecer como persona a medida que van compartiendo en el trasegar de cada día.

Esta idea, de hecho, ha sido para la educación una preocupación porque las diferencias se han tornado la obsesión por los diferentes, banalizando al mismo tiempo las diferencias y confundiendo la “cuestión del otro” –problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad– con la “obsesión por del otro”, por los “diferentes” o “extraños”. Plantea Skliar (2017) las diferencias pueden ser mejor entendidas como “experiencias de alteridad”, de un “estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo”. Por consiguiente, comprender mejor las diferencias constituye a los sujetos como humanos.

Ahora bien, Gimeno (1996) afirma que “la diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual. Aquí se hace una sentida referencia a la manera de actuar, pensar y creer de cada grupo”. Esto refiere a la multiplicidad e interacción de diversas culturas en un contexto particular y que coexisten en el mundo. Es enfocar la enseñanza sobre las diferentes culturas, desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura, que todas son valiosas y me-

recen respeto. De esta forma, en lo que respecta al caso que aborda la investigación, los estudiantes todavía deben tener en consideración, en mayor grado, que en el salón de clase, y por fuera de este, hay individuos que son afrocolombianos, indígenas y mestizos, y que deben ser entendidos desde ese rasgo también, pues este elemento cultural le da vida al pensamiento y a la acción, es decir, a lo que se observa del otro y por lo cual se hacen representaciones iniciales; estereotipos que deben ser resueltos con los mismos actores para evitar una construcción negativa de esas diferencias que son básicas en la diversidad cultural.

Asimismo, Blanco (1999) plantea que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales, propias y específicas, accediendo a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica particular. Frente a esto, Skliar (2017) sostiene:

La diversidad se encarna en una afirmación simple de la existencia del otro: “hay diversidad”, confesando entonces su propia naturaleza descriptora, vuelta hacia fuera y emparentada, por lo tanto, con una referencia explícita a que la diversidad son los demás, son ellos y ellas. Así el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada. El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto mero ejercicio descriptivo. (p. 33).

Una mirada que muestra el complemento del “yo” y el “nosotros” que los estudiantes de la Institución Educativa José María Obando todavía están en proceso de construcción, porque se reconoce que las dinámicas que se desarrollan a nivel de la interrelación para la consecución de la alteridad, desde un punto de vista equilibrado, requieren de tiempo, particularmente en el reconocimiento sobre las diferencias culturales de los compañeros, un punto positivo para ese logro.

En otras palabras, de acuerdo con los planteamientos de Skliar (2017), Blanco (1999) y Gimeno (1996), esta categoría da espacio para decir que la diversidad cultural es la existencia de varias personas que interactúan mutuamente, pero manejan diferente cultura, etnia, lenguaje, formas de ver las cosas y capacidades. Este es un término que alude a la pluralidad de elementos en determinados ámbitos, es decir, la existencia de seres diferentes pero que también tienen algo en común y que tratan de vivir de acuerdo con unas circunstancias que los hacen ser únicos pero diferentes de los demás. Por ende, se valoran aspectos, según los autores mencionados, tales como la palabra y la mirada, las necesidades educativas individuales y lo desigual, integrado por las formas de actuar, pensar y creer de cada grupo.

Conflicto armado en Cauca, una problemática social que afecta a todos

Al observar los datos arrojados por el Registro Único de Víctimas, a nivel de la entidad territorial del municipio de Corinto (Cauca) se registra un total de 5.525 víctimas del conflicto armado, donde 5.004 han sido sujetos de atención, es decir, siendo victimizadas por hechos en el marco del conflicto armado en Colombia, y 521 víctimas directas de desaparición forzada, homicidio, fallecidas y no activas para la atención, las cuales responden a aquellas que no pueden acceder a las medidas de atención y reparación; se incluyen las personas fallecidas a causa del hecho victimizante o en otras fuentes de información y personas sin documento de identificación. De ese total, 71 víctimas han sido cobijadas en cumplimiento de la Sentencia C280 y el Auto 119/2013, 59 víctimas sujetos de atención y 12 víctimas directas de desaparición forzada, homicidio, fallecidas y no activas para la atención han sido favorecidas (Figura 1).

Figura 1.

Territorial Cauca – Corinto, Registro Único de Víctimas



De acuerdo con el Registro Único de Víctimas, dentro de los hechos que más se presentan están el desplazamiento forzado, el homicidio, las amenazas y la desaparición forzada, tanto por número de personas como por eventos (Tabla 1).

Tabla 1.

Víctimas del conflicto armado según número de personas y eventos

Hechos	Personas	Eventos
Abandono o despojo forzado de tierras	12.120	13.472
Acto terrorista/atentados/combatos/ Hostigamientos	82.380	89.926
Amenaza	416.463	443.863
Confinamiento	28.096	32.654
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	28.641	29.892
Desaparición forzada	173.066	184.472
Desplazamiento	7.535.682	8.341.168
Homicidio	1.009.990	1.099.335
Lesiones personales físicas	8.169	8.252
Lesiones personales psicológicas	15.645	15.747
Minas antipersonal/munición sin explotar/artefacto explosivo	11.556	11.834
Perdida de bienes muebles o inmuebles	115.413	124.951
Secuestro	36.980	38.352
Tortura	10.659	10.814
Vinculación de niños, niñas y adolescentes	7.583	8.050
Sin información	4.498	1.613

Por otra parte, acercar la mirada a esa población estudiantil que ha sido, y sigue siendo, víctima de dichos fenómenos, es acercarse o comprenderla quizá de una manera más receptiva, hacia las trascendencias de los procesos de contribución social que han tenido que ver con la implementación de investigaciones que buscan mediar entre la superación y asimilación de la guerra interna de Colombia. Esto supone el entendimiento globalizado y pormenorizado del conflicto armado en la actualidad, el cual se puede analizar desde diferentes aspectos (social, económico, político y/o cultural), pero, independientemente de ello, es determinante para la comunidad estudiantil ser parte de ese trabajo científico de comprensión. De manera que, si se quiere pensar en una transformación de las relaciones interpersonales para lograr un grado de alteridad cada vez mayor, es indispensable iniciar por el entendimiento de una de las particularidades que caracteriza a la población objeto de estudio.

Sobre esta realidad de violencia en Colombia, Molano (2014) afirma que “el conflicto armado comienza con la violencia, y la violencia está asociada a dos factores originarios que se influyen mutuamente: el control sobre la tierra y sobre el Estado” (p 5). Aterrizado a la realidad del Cauca, que no es para nada diferente, pero que tiene variaciones con otros municipios y departamentos del país en términos de la escalada e intensidad con la que se desarrolla el conflicto armado, la violencia ha sido transmitida y vivida de generación en generación, es decir, la guerra ha estado presente en la cotidianidad y ha llegado al punto casi que de su naturalización. Por consiguiente, tal como lo plantea Márquez (2009, p. 207), el conflicto armado ha sido uno de los factores que más ha impactado la vida de niños y jóvenes estudiantes, los cuales durante sus procesos de formación se han visto involucrados en medio de este, generando como consecuencia un mal desempeño académico, dando lugar a la deserción escolar, la cual se da con mayor prevalencia a raíz del miedo.

Alrededor del tema del miedo a ser revictimizado, expone el E8: “me da miedo que se enfrenten y pierda uno de mis familiares o que se los lleven y no sepamos nada”. Asimismo, plantea el E5: “ser víctima significa ser afectado “para mí” por una guerra o conflicto que ni tienes que ver, pero aun así tienes que sufrir un daño”. Dos planteamientos concordantes en la medida que se tiene claridad sobre los efectos que puede generar el estar involucrado o en medio de una situación de tensión armada y política en territorios en los que el control territorial no ha sido totalmente del Estado, pues ha estado compartida con agentes irregulares que funcionan por fuera de la legalidad. Esta situación obliga a tomar medidas definitivas frente a asistir o no a clases, donde se reconoce una posición de privilegio a la integridad física y psicológica.

En definitiva, la historia conflictiva en los territorios se ha mantenido durante décadas y sigue su curso, no en la misma medida, gracias a la firma de los Acuerdos de Paz, pero sí generando incertidumbres, angustias, tragedias, daños psicológicos y físicos por culpa de la incursión armada de grupos subversivos como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC, el Ejército de Liberación Nacional –ELN, el Ejército Popular de Liberación –EPL y las Autodefensas Unidas de Colombia –AUC. De ahí que el sello de la violencia que viene desde el proceso de la invasión, conquista y colonización de los españoles fue, es y será el signo de una sociedad ajena a procesos sociales e históricos conflictivos, lo que no ha permitido la reconstrucción social, económica, política y cultural, al igual que la reconciliación y el perdón. Dicha situación da lugar a la continuación de eventos como las masacres, el secuestro, la extorsión, el racismo, la desaparición de la cultura, la exclusión y la desigualdad.

Poblaciones de diferentes etnias víctimas del conflicto armado

La población colombiana está conformada por distintas etnias: mestizos, indígenas, afrodescendientes, entre otras, que tienen diferentes culturas, creencias, clases sociales, pero son poblaciones con algo en común, se han visto afectadas de una u otra manera por la lucha armada, convirtiéndose en

víctimas de este conflicto. Esta característica ha sido definida claramente en la Ley 1448 de 2011, que en su artículo 3 establece:

Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

Bajo esa particularidad, algunos de los testimonios de los estudiantes participantes de la investigación evidencian la carga física y psicológica que genera estar inmersos en el conflicto; explican que “ser víctima significa estar afectado directa o indirectamente por la guerra que se vive actualmente en Colombia” (E2). De igual forma, también plantean que “ser víctima es cuando somos parte de una pelea” (E10); testimonios que muestran cómo los estudiantes se han visto desplazados, obligados a cambiarse de territorio y, por ende, de institución educativa. El temor que esto ha generado también se relaciona con el hecho de ser reclutados por grupos ilegales y ser víctimas de agresiones que pueden comprometer sus vidas o la de sus familiares.

Frente a esta lógica de los relatos en los que se evidencia el lado humano de la violencia, concorde con lo que manifiestan los estudiantes entrevistados, plantea Molano (2001) recogiendo algunas de sus experiencias:

Una gente me contó mil cuentos. En todos había y hay un elemento común: el desalojo por razones políticas, pero con fines económicos. A los campesinos los acusaban los ricos de ser liberales o conservadores o comunistas, para expulsarlos de sus tierras y quedarse con ellas. Siempre las guerras se han pagado en Colombia con tierras; nuestra historia es la historia de un desplazamiento incesante, solo a ratos interrumpido. (p. 14).

La cita, de hecho, permite constatar que la causa más evidente del conflicto armado interno es la política, que siempre ha sido tomada desde un punto de vista del poder, con el fin de obtener un enriquecimiento personal, y no como una forma de gobernar en aras del interés general a través de proyectos sociales, de infraestructura, económicos y de fortalecimiento cultural. Un escenario en el que la sociedad no se ha podido ver beneficiada de esa representación política que está a cargo de liderar y crear la paz en un país donde campesinos, indígenas y afrodescendientes, como comunidades minoritarias y venerables, sean las que realmente sientan los cambios o transición de una situación de conflicto a una de integralidad de los territorios para el desarrollo, logrando que no se vean obligados a desalojar sus tierras por amenazas; algunas provenientes de dirigentes políticos que son cómplices de los grupos armados al margen de la ley. De esta manera, se considera por parte del E4 que “ser víctima significa terminar involucrado en una guerra que nada tiene que ver con nosotros, como, por ejemplo ser desplazado; uno tiene que abandonar lo que consiguió con esfuerzo por culpa de la guerra”; a lo que se agrega no solo dejar sus propiedades sino también sus amistades, sueños y proceso educativo, entre otros aspectos.

En resumen, expone el E7: “en este momento somos víctimas porque no podemos caminar en paz y tranquilidad por miedo a que nos pueda pasar algo”; es por eso que los estudiantes, al sentir temor, no solo están siendo afectados físicamente sino también psicológicamente. Los educandos, docentes y comunidad educativa en general son testigos del temor que se mantiene latente en toda la comunidad, rogando por no ser una víctima más del conflicto, ante el cual el Estado ha dejado en segundo plano campos como la educación, el trabajo, la ciencia, la tecnología y la investigación, dando mayor importancia e inversión presupuestal a la seguridad. Dicho de otro modo, algunas comunidades indígenas

y afros del país están desapareciendo y sienten cada vez más temor de recorrer sus propios territorios y de trabajar sus tierras, debido a la aprensión de convertirse en una víctima más.

Población, conflicto armado y diversidad étnica

Alfredo Molano (2001), en el libro “Desterrados”, da a conocer la violencia que ocurre en Colombia como un flagelo que encuentra como víctimas principales a las familias y a los civiles que no se relacionan con las armas. La radiografía que hace del conflicto, concretamente, le ha dado pie para argumentar lo siguiente:

En Colombia casi todo campesino puede decir que su padre, o su tío, o su abuelo fueron asesinados por la fuerza pública, por los paramilitares o por las guerrillas. Es la diabólica inercia de la violencia, que, desde antes de 1948, año del asesinato de Gaitán, ha dejado más de un millón de muertos (p. 13).

Esta realidad violenta, relacionada con la incursión armada de ambos bandos, llega a casi todos los rincones del país, no siendo la excepción el municipio de Corinto (Cauca), porque este territorio ha sido históricamente un corredor para grupos como el ELN, las FARC, el EPL y las AUC, afectando el desarrollo de los pueblos que allí residen y que con su riqueza cultural tratan de potencializar el territorio a través de prácticas de todo tipo, totalmente diferentes a cultivos ilícitos u otra actividad irregular. Pero a pesar de esto, aún persiste la lucha por el empoderamiento de estas zonas para fortalecer el financiamiento de los ilegales, provocando que las personas que viven en este municipio no se sientan seguras en las calles y perciban algún nivel de seguridad solo dentro de sus casas, al lado de sus familiares.

Frente a lo anterior, el E2 plantea: “el lugar donde me siento más seguro es en la finca o casa de mis padres, ya que ellos me brindan la seguridad que necesito”. Testimonio que, de forma directa, señala la importancia del seno familiar y su unidad como espacio de refugio y/o protección ante el no cese de las confrontaciones bélicas en el territorio caucano. No obstante, aun con la tranquilidad que les genera estar en sus hogares, los estudiantes no se sienten del todo a salvo, entendiendo que deben trasladarse hasta su institución educativa, la cual está ubicada cerca de un Comando de Acción Inmediata (CAI) de la policía. De manera que, dicha ubicación también representa un peligro, pues los convierte fácilmente en objetivo de los enfrentamientos, debido a que se encuentran en un sector donde es probable que se establezcan confrontaciones.

Así, la incertidumbre de que en cualquier momento puedan ser atacados con artefactos explosivos, o cualquier elemento peligroso, ha ocasionado que el rendimiento académico de los estudiantes objeto de estudio se vea afectado. Tal es la afectación que algunos educandos no han regresado a clase, debido a que sus padres desean protegerlos y mantener su integridad física y psicológica intacta. Asimismo, los efectos de ser víctima y sentir miedo hacia la revictimización, ha afectado la forma como se relacionan los educandos, dificultando además la aplicación del manual de convivencia. Los elementos señalados interfieren en los logros educativos, los cuales no solo pueden medirse desde lo cuantitativo, sino también desde el logro de competencias ciudadanas que favorecen el relacionamiento positivo entre pares y con la comunidad educativa en general.

Corinto (Cauca), un territorio de conflicto armado

El territorio es una de las principales causas por las cuales se ha desatado la guerra en el municipio de Corinto y, en general, el departamento del Cauca, lo cual ha producido que muchos campesinos, en defensa de sus tierras, recurrieran a las armas con el fin de protegerlas de grupos que intentaban adueñarse de ellas, con el objetivo de explotarlas para la financiación del narcotráfico y otras actividades

ilegales. Por esa razón, muchos de los habitantes de Corinto, incluidos los estudiantes entrevistados, no se sienten bien en su entorno, ya que siempre están a la expectativa de que puedan llegar grupos ilegales a su territorio, tanto en el casco urbano como en la zona rural, y atenten contra sus vidas. En este sentido, es posible plantear que la paz y la tranquilidad pocas veces se disfruta en estas zonas. Esta intranquilidad que se vive se evidencia en el siguiente testimonio, el cual responde a si se siente víctima en el lugar donde residen actualmente: “Sí, porque hay veces en las que somos afectados por la violencia, ya que cuando andas por la ciudad o el pueblo y están desactivando artefactos explosivos, yo me altero y me dan nervios” (E4).

Así, el apoderamiento de las tierras, por parte de los grupos subversivos, no solo perjudica las propiedades de los estudiantes indígenas, campesinos y afrodescendientes, sino que también lesiona sus tradiciones, cultura y creencias, ya que muchas de estas personas cambian de territorios, llevándose con ellas todo lo que las hacía ser diferentes de los otros. Por ende, se ha naturalizado el observar la reducción de las poblaciones étnicas y campesinas, reconociendo que son las principalmente afectadas en el departamento del Cauca y en todo Colombia.

La realidad descrita, vivida por los entrevistados, también ha sido parte de la historia de vida de Molano (2001) en el desarrollo de sus trabajos, lo cual ha sido postulado en una de sus más directas experiencias de vida con el conflicto armado:

Fui amenazado por los grupos de paramilitares que residían en las poblaciones del Cauca, ya que en muchos de sus escritos, pronunciaba y demandaba la problemática social que traían estos conflicto en las poblaciones indígenas y campesinas de esta región, en donde daba a conocer los testimonios de grupos de personas que fueron amenazadas de muerte y expulsadas de sus propiedades, porque estos grupos querían ser dueños de esos terrenos a como diera lugar (...) A causa de las amenazas, ya publicadas, me llamó a su despacho el Comandante del ejército para ofrecirme protección. Ordenó que se establecieran las condiciones de mi seguridad para garantizarme la vida. En efecto, una comisión visitó mi casa y concluyó que debía arrancar todos los árboles que la rodeaban, instalar reflectores, alarmas, garitas, usar carro blindado y conseguir guardaespaldas, de día y de noche. Sobra decir que ninguna de estas medidas sería costeadas por la seguridad del Estado. (Molano, 2001, pp. 19-20).

Se puede decir que ninguna persona está exenta de ser víctima del conflicto armado en Colombia, desde perder la tranquilidad, ser despojada de sus pertenencias, sufrir daños físicos y psicológicos, hasta perder o tener que alejarse de sus tradiciones y cultura; esta problemática social afecta a cada integrante del país.

Frente a este panorama, las categorías desarrolladas no solo relacionan la importancia del análisis de la diversidad cultural como elemento innegable que caracteriza a Colombia, sino además en su relación con las dinámicas que surgen del conflicto armado. En este escenario, el estudio permite pensar en las formas de relacionamiento que las víctimas desarrollan en el contexto donde han residido toda su vida o en aquellos entornos a los cuales han tenido que trasladarse para salvaguardar su vida y la de sus familiares y amigos; lo que conocemos como alteridad en este momento.

Los resultados obtenidos se convierten en elementos que sirven para futuras investigaciones, pero además para la generación de estrategias desde el campo de la educación, entendiendo que hay un trabajo por hacer con los niños, niñas y jóvenes a quienes hay que alejar de la lógica guerrillista en la que han estado inmersos directa e indirectamente, con el objetivo de reorientar sus pensamientos hacia un escenario en el que la asertividad reine; es decir, donde haya una aceptación humana respetando las

diferencias existentes, pero también la oportunidad de generar múltiples oportunidades sin necesidad de “borrar” al otro.

En este sentido, los apartados trabajados revelan que la experiencia con los estudiantes del grado 10-2 se presenta como una síntesis de lo que se vive en otros rincones del país, incluso en el mismo municipio de Corinto y demás entidades territoriales del departamento del Cauca, donde la alteridad requiere de trabajo, inicialmente desde lo pedagógico, para luego ser aplicado en los diferentes escenarios de la vida, lo que significa que la alteridad se configura justamente en la diversidad cultural y en el hecho de que se debe ser tolerante y flexible con quienes no piensan igual, regla básica de la vida, entendiendo la variedad de grupos sociales y experiencias de vida que se encuentran y mezclan en cada escenario.

Conclusiones

Todo contexto institucional le debe permitir a los estudiantes la interacción con los otros, compartir como compañeros y conocer a los demás a través de los diferentes procesos y actividades que se desarrollan en la institución. Para alcanzar esto es indispensable implementar procesos que benefician a la comunidad educativa en general y que haya una participación activa entre sí.

Con el desarrollo de las diferentes actividades planteadas dentro del estudio, relacionadas con alteridad y diversidad cultural, se obtiene de los estudiantes una mayor aceptación en las relaciones inter e intrapersonales, así como mayor confianza al momento de relacionarse con las personas que se encuentran en su entorno.

El trabajo fue compartido a partir de ejercicios prácticos, lo cual permite que el estudiante, considerado como víctima del conflicto armado, desarrolle nuevas perspectivas de comprensión y aceptación de la problemática social que existe en su territorio, lo que aporta a su formación académica pero además a su vida cotidiana.

Trabajar la alteridad y diversidad cultural en una edad temprana conlleva al estudiante a tomar conciencia del rol que puede desempeñar en la problemática social que vive, siendo así un mediador de los procesos de superación de conflictos, logrando que estos no sean un obstáculo en las dinámicas de formación como estudiante y como persona, pero más aún, que esté dispuesto a aportar un grano de arena en pro de la finalización de la violencia en su territorio.

Después de haber realizado el proceso investigativo con los jóvenes del grado 10-2, se puede observar que el grupo de estudio asume la diversidad cultural como una forma de pensar y de ver las cosas de manera diferente, acercándose más por el hecho de contribuir con el bienestar del compañero, buscar relaciones más sólidas de amistad, de compañerismo, de escucha, de comprensión y, por qué no decirlo, de autocuidado. En consecuencia, se obtuvo un nivel académico y disciplinario satisfactorio, además de cambios de actitud frente a la vida, logrando compartir con el otro que es diferente de mí, generar ese reconocimiento y aceptación por el otro, el sentir compasión del otro que ha perdido a su ser querido y que se le puede brindar una mano amiga para diver-ser y diver-sar.

Después de haber analizado con profundidad los hallazgos obtenidos, se plantea entonces lo siguiente: frente al acercamiento a los conceptos de alteridad y diversidad cultural se debe tener en cuenta que el docente esté siempre dispuesto a escuchar, pero también a involucrar las diversidades y diferencias de pensamiento que hay en los estudiantes que necesitan ser escuchados, incluidos y comprendidos, pues muchos de ellos pueden sufrir daños psicológicos por el temor a que no puedan expresarse de una manera libre, puesto que su población puede ser víctima del conflicto armado, y el referirse al mismo puede ocasionarles problemas.

Es preciso trabajar la alteridad y diversidad cultural en diferentes espacios, con actividades que involucren al estudiante y que le permitan saber que no todo puede representar riesgo y peligro, perdiendo así el miedo al momento de realizar propuestas y donde todos los actores educativos puedan aportar a la creación de nuevas estrategias y dinámicas curriculares que sean pertinentes y acordes a sus necesidades, con el fin de lograr desarrollar dinámicas de enseñanza aprendizaje que realmente se adapten al contexto y los sujetos que en este viven.

Puede decirse entonces que es importante realizar talleres y conversatorios que estén relacionados con la recuperación y puesta en marcha de valores como la autoestima, la aceptación, el reconocimiento, el autocuidado y la superación de conflictos, todo ello a través de ejercicios prácticos que se puedan difundir a través de los diversos medios estudiantiles o en los espacios lúdico-deportivos, compartiéndolos con todos los miembros de la comunidad educativa.

Referencias

- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal* (8ª ed.). Siglo XXI. <https://es.scribd.com/document/348176543/Bajtin-Mijail-Estetica-de-la-creacion-verbal-pdf>
- Canal Encuentro (2016, Octubre 21). *Mentira la verdad IV: Emmanuel Lévinas, Totalidad e infinito* - Canal Encuentro HD. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=cVzGRIh2dDw&feature=youtu.be>
- Congreso de la República de Colombia. (10 de junio de 2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. [Ley 1448 de 2011]. DO: 48.096.
- Definicion.De (s.f.). Definición de alteridad. [Definicion.De]. Disponible en: <https://definicion.de/alteridad/>
- Haberlanot, M. (1929). *Etnografía y Estudio General de las Razas* (2ª ed.). Labor.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1475/Alteridad%20y%20pregunta%20antropol%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larrosa, J. (2006). *Experiencia y alteridad en educación*. http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Editorial Sígueme.
- Lucio-Villegas, E. L. (2011). *Investigación y práctica en la educación*. Nau Libres.
- Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 205-230. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861009>
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (2005). *Actualización de la Epistemología y Metodología en Educación*. III Jornadas de Innovación Educativa Barquisimeto – Edo. Lara. <http://www.ucla.edu.ve/viacadem/redine/jornadas/III%20Jornadas%20REDINE/Carpeta%20de%20Ponencias/UCLA%20-%20Actualiz%20de%20la%20Epist%20y%20Metod%20en%20Educacion.doc>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Cátedra Estudios Afrocolombianos*. (Serie: Lineamiento Curriculares). Bogotá, Colombia: MinEducación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_2.pdf
- Molano, A. (2001). *Desterrados*. El Áncora.
- Molano, A. (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*. G. d. Común, conflicto social y rebelión armada en Colombia. Bogotá, Colombia: Gentes del Común. <http://www.>

altocomisionadopalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/fragmentos-de-la-historia-del-conflicto-armado-1920-2010-1447167631-1460380435.pdf

Molano, A. (febrero 23 de 2015). 50 Años de conflicto armado. El Espectador. <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/12-textos-de-alfredo-molano-sobre-el-origen-del-conflicto-articulo-506947%2027%20de%20julio%202014>

ONU. (29 de noviembre de 1985). Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder. [Resolución 40/34 de 1985]. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/VictimsOfCrimeAndAbuseOfPower.aspx>

Psicólogo Sevilla (s.f.). Emmanuel Lévinas. [Psicólogo Sevilla]. <http://www.psicologosevilla.org/emmanuel-levinas.html>

Rodríguez, M. (2005). Concepto de diversidad. En: VIII Actas do Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía (Braga-Portugal). <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/134.pdf>

Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. In Congreso Orientación Educativa y Profesional/Comunicaciones. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_771/a_10397/10397.pdf

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Noveduc.

Vásquez, A. (febrero 19 de 2009). Baudrillard: Alteridad, seducción y simulacro. webislam. https://www.webislam.com/articulos/35576-baudrillard_alteridad_seducccion_y_simulacro.html



Yves Tanguy, Deux fois du noir - 1941
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Familias jóvenes sin convivencia: universitarias que asumen su maternidad en pareja

Young families without cohabitation: university students who assume their motherhood as a couple

Diana María González Bedoya

Resumen

Se presentan resultados de la investigación sobre la experiencia de algunas jóvenes universitarias que asumieron la maternidad, la relación de pareja y su formación universitaria. El objetivo fue comprender el impacto socioafectivo y académico de esta experiencia. El método de investigación fue mixto: encuesta socioeconómica y familiar a 65 estudiantes de Preescolar y Psicología; entrevistas en profundidad, grupos focales y observación de la interacción de estudiantes con sus hijos en la universidad. Se encontró que fortalecieron sus vínculos afectivos con su familia, sus hijos y sus parejas; asumieron funciones maternas y afectivas, dando lugar a una nueva forma de configuración familiar: familias jóvenes sin convivencia, porque siguen viviendo con sus familias de origen. Esto es posible gracias al acompañamiento afectivo y económico de sus familias en la crianza y contar con espacios íntimos como pareja. El riesgo de deserción femenina aumenta si no tienen apoyo de la universidad.

Palabras clave: familia, deserción escolar, papel de los padres, estudiante universitario, mujer estudiante.

Abstract

The results of the research on the experience of some young university women who assumed maternity, the couple relationship and their university education are presented. The objective was to understand the socio-affective and academic impact of this experience. The research method was mixed: socioeconomic and family survey of 65 preschool and psychology students; in-depth interviews, focus groups and observation of the interaction of students with their children at the university. It was found that they strengthened their affective bonds with their family, their children and their partners. They assumed maternal and affective functions, giving rise to a new form of family configuration: young families without living together because they continue to live with their families of origin. This is possible due to the affective and economic accompaniment of their families for the upbringing and if they have intimate spaces as a couple. The risk of desertion increases if they do not have support from the university.

Keywords: family, dropout, parents' role, university student, female student

Para citar este artículo

González, D. M. (2021). Familias jóvenes sin convivencia: universitarias que asumen su maternidad en pareja. *Tempus Psicológico*, 4(1), 107-135. 10.30554/tempuspsi.4.1.3453.2021

Recibido: 26/08/2019 - Aprobado el 20/01/2020

Artículo de revisión

ISSN - 2619-6336



Familias jóvenes sin convivencia: universitarias que asumen su maternidad en pareja¹

Young families without cohabitation: university students who assume their motherhood as a couple

Diana María González Bedoya²

¹ Artículo de investigación: Análisis de una de las categorías encontradas en la investigación "Impacto socio-afectivo y académico de la experiencia de paternar-maternar y estudiar. Proyecto piloto realizado con los estudiantes de I a V semestre de los programas de Preescolar y Psicología de las sedes Itagüí, Copacabana y Robledo del Tecnológico de Antioquia - IU 2016-2017". Grupo de investigación Observatos, Facultad de Educación y Ciencias Sociales Tecnológico de Antioquia -IU.

² Psicóloga. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Docente Universidad Luis Amigó.  0000-0002-5179-3704 - Correo: dimagobe1967@gmail.com

Introducción

Según el informe del Ferreyra et al. (2017), en Colombia el 37 % de los estudiantes que comienzan un programa universitario abandonan el sistema de educación superior; la mitad de la población de 25 a 29 años, que comenzaron sus estudios en alguna universidad, desertaron o aún no se han graduado; es decir, la mitad de los jóvenes que desean dar un salto significativo en la brecha social, a través de la educación, verán truncados sus proyectos y pasarán a engrosar la masa de población cesante; o, peor aún, se vincularán al empleo informal. En Colombia, según la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) “La proporción de ocupados informales en las 13 ciudades y áreas metropolitanas fue del 46,5 % para el trimestre móvil febrero – abril, 2019” (DANE, 2019)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) concluye que casi la mitad de la población que ingresa al sistema de educación superior proviene de familias con ingresos inferiores a dos salarios mínimos. En programas técnicos y tecnológicos dicha proporción llega al 80 %, razón por la cual propuso a las universidades del país presentar estrategias de permanencia dirigidas especialmente a esta población.

Así mismo, el análisis de las condiciones que favorecen o no la permanencia escolar en todos los niveles educativos concluye que las razones por las cuales un estudiante abandona su formación están asociadas a factores intrínsecos (personales), extrínsecos (familiares y sociales) o combinados, como lo plantean Ferreyra et al. (2017): “las diferencias en el nivel de preparación académica y el nivel educativo de la madre y los estudiantes de habilidad e ingresos bajos son más propensos a desertar que sus pares más favorecidos” (p. 14).

De igual manera, Piratoba y Barbosa (2013) plantean que el nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias son factores que explican las diferencias de rendimiento entre los estudiantes y los establecimientos, y un estudiante que no cuenta con recursos económicos para los gastos que exige la carrera no podrá continuar vinculado a la universidad. En este factor de riesgo, teniendo en cuenta los ítems negativos, Barrero et al. (2015) encontraron que “los estudiantes desertan por dificultades económicas de la familia, tienen padres que no son profesionales, el costo del transporte diario, vivir lejos de la universidad y quedarse sin trabajo” (p. 67)

Sánchez et al. (2014) encontraron una asociación directa entre deserción estudiantil y las relaciones familiares, en asuntos tan cotidianos como la salud de un pariente que lleva al estudiante a asumir su cuidado, la conformación de una pareja y la maternidad. Además, las preocupaciones financieras de la familia o incluso cambios normativos como el matrimonio o el nacimiento de un hijo, como lo señala Serna (2015), se convierten en factores que determinan la deserción.

En conclusión, las condiciones socioeconómicas de la familia son determinantes para el éxito o fracaso en la educación de los jóvenes; en tanto estas sean favorables, las familias no solo asumen los gastos, sino que estimulan a sus hijos para que permanezcan vinculados y logren culminar sus estu-

dios. Por el contrario, si la familia carece de las condiciones básicas para su desarrollo o se precarizan sus condiciones de vida, estará impedida para asumir los costos que conlleva la educación porque está en juego la sobrevivencia del grupo familiar; en esa medida, impelen a los jóvenes a desertar para que se vinculen a cualquier actividad laboral y generen ingresos rápidamente.

A lo anterior se le suma que la población estudiantil de las universidades públicas, en Colombia, pertenece a los estratos 1, 2 y 3 y proviene de contextos que combinan múltiples factores de vulnerabilidad que aumentan las probabilidades de deserción, como lo corroboran Piratoba y Barbosa (2013):

La mayoría de desertores corresponde a estudiantes solteros, de género femenino y con edades de 16 a 20 años. Los factores socioculturales son otras variables que se tienen en cuenta, como el no adaptarse al ambiente universitario, el cambio de lugar de residencia a otra ciudad, la dedicación a los estudios y situaciones familiares. (p. 560)

Como puede observarse, desde una perspectiva multicausal, muchos de los factores incidentes en la deserción son externos a las universidades. Sin embargo, si se leen los resultados de estas investigaciones, en términos de la corresponsabilidad, las instituciones de educación superior (IES) están directamente implicadas en la prevención de la deserción y la garantía de permanencia, para alcanzar el éxito escolar, especialmente de aquellos que reúnen múltiples factores de fracaso como es el caso de las jóvenes madres de esta investigación.

Las condiciones sociales, económicas, ambientales, familiares y académicas de los estudiantes universitarios, también deben ser tema de análisis e intervención para las IES, para cumplir su misión institucional de educar con calidad. Como parte del sistema educativo de una nación, las universidades deben plantearse, además, intervenciones integrales, transdisciplinarias e interinstitucionales, de tal manera que se puedan remediar las condiciones precarias que ya traen estas jóvenes para prevenir la deserción en el tiempo que ellas estén vinculadas a la universidad.

En este contexto se desarrolló el proyecto de investigación “Impacto socioafectivo y académico de la experiencia de paternar-maternar y estudiar, proyecto piloto realizado con los estudiantes de I a V semestre de Preescolar y Psicología de las sedes Itagüí, Copacabana y Robledo del Tecnológico de Antioquia. El objetivo fue comprender la experiencia de paternar/maternar y estudiar, fenómeno de gran complejidad porque incluye condiciones socioeconómicas y educativas relevantes de interés nacional: ser jóvenes, estudiantes universitarios y, además, padres/madres. Triple condición que implica mayores responsabilidades para los jóvenes, que favorecen o dificultan la permanencia escolar; por lo tanto, se convierten en una responsabilidad para las IES, en su misión de formar ciudadanos íntegros con habilidades para afrontar las adversidades inherentes a la vida.

A continuación se presentan los hallazgos sobre la experiencia de algunas jóvenes universitarias que decidieron continuar su proyecto de vida asumiendo el rol de madres y de pareja sin abandonar su formación profesional universitaria. Este es un hallazgo relevante porque propone una nueva modalidad de familia denominada: Familias jóvenes sin convivencia; también evidencia la importancia de la familia de origen para la permanencia de la joven madre en la universidad y el fortalecimiento del vínculo afectivo con su hijo; además, la oportunidad de construir un proyecto en pareja con el padre de su hijo.

Método

El método de investigación fue mixto. La población objeto de estudio fueron 1.750 estudiantes de I a V semestre de Preescolar y Psicología del TdeA IU (sedes Itagüí, Copacabana y Robledo), matri-

culados entre julio de 2016 y julio de 2017. En total se encontraron 65 estudiantes (32 de Preescolar y 33 de Psicología) quienes además eran padres y/o madres de niños menores de 6 años (63 mujeres y 3 hombres). La caracterización de las condiciones socioeconómica, afectiva y académica se hizo con estos 65 estudiantes a través de una encuesta¹

Para comprender el impacto de la experiencia de paternar/maternar en sus relaciones interpersonales y familiares fue necesario profundizar un poco más en los significados y en los sentidos que ha tenido para ellos esta experiencia de ser jóvenes, estudiantes y padres/madres. La investigación cualitativa de tipo etnográfico permitió responder estas preguntas más comprensivas y para ello se aprovecharon los datos cuantitativos que arrojó la encuesta, focalizando el análisis en un grupo poblacional más específico de jóvenes. Esto posibilitó hacer una descripción de la dinámica relacional entre el estudiante, su hijo y su familia, e identificar las dificultades y oportunidades que afrontan para asumir sus responsabilidades como padres/madres y estudiantes universitarios.

Las técnicas implementadas para generar la información cualitativa fueron: Entrevistas semiestructuradas en profundidad a los estudiantes padres/madres de Psicología y Preescolar que respondieron la encuesta y accedieron voluntariamente a participar. El objetivo fue conocer en profundidad sus contextos universitario y familiar, sus percepciones acerca del apoyo que les ofrece su familia, los problemas que enfrentan en su proceso académico, las expectativas propias y las familiares, entre otros. En total fueron 15 estudiantes de las tres sedes (14 mujeres y 1 hombre).

Tabla 1.

Relaciones estudiantes/programa/sede de las entrevistas

No	Nombre	Programa	Sede
1	Mujer	Preescolar	Itagüí
2	Mujer	Preescolar	Itagüí-
3	Mujer	Preescolar	Itagüí-
4	Mujer	Preescolar	Robledo-
5	Mujer	Preescolar	Robledo
6	Mujer	Preescolar	Robledo
7	Mujer	Psicología	Copacabana
8	Mujer	Psicología	Copacabana
9	Mujer	Psicología	Itagüí
10	Mujer	Psicología	Itagüí
11	Mujer	Psicología	Robledo
12	Hombre	Psicología	Robledo
13	Mujer	Psicología	Robledo
14	Mujer	Psicología	Robledo
15	Mujer	Prescolar	Copacabana

¹ Los resultados de esta caracterización, actualmente se encuentra en revisión final para ser publicados.

Grupo focal: estas fueron entrevistas grupales realizadas con los estudiantes encuestados, para profundizar los sentidos encontrados en las entrevistas y observaciones. En total se realizaron cinco grupos focales.

Tabla 2.

Relación programa/sede grupos focales

No	Programa	Sede
1	Psicología	Robledo
2	Psicología	Robledo
3	Preescolar y psicología	Itagüí
4	Preescolar y psicología	Itagüí
5	Psicología	Copacabana

Observación no participante: de estudiantes de cualquier programa que llevaran a sus hijos de primera infancia en horario de clases al TdeA IU sede Robledo. El objetivo era observar la interacción del joven con su hijo. Se hicieron en total 10 observaciones, con una duración entre 15 y 20 minutos cada una.

Para el análisis se tomaron los datos generados en las entrevistas, las observaciones y grupos focales haciendo codificación in vivo, codificación axial e identificación de tendencias, que permitieron encontrar los sentidos sobre:

- La dinámica relacional entre la estudiante, su hijo y su familia; la pareja (que puede ser el padre de su hijo o no, con convivencia o no)
- Las dificultades y oportunidades que afrontan los estudiantes para asumir sus responsabilidades como padres/madres y estudiantes universitarios.

El análisis profundo de dichas tendencias, junto con lo aportado por la teoría, permitió la emergencia de categorías que dieron cuenta del impacto socioafectivo y académico que ha tenido en los estudiantes la experiencia de paternar y/o maternar y estudiar.

Consideraciones éticas

En consecuencia, con el carácter comprensivo de la investigación, se consideraron las exigencias legales y éticas de toda investigación cualitativa y las condiciones de los actores sociales como: disponibilidad de tiempo, libertad de participación, consentimiento informado. Igualmente, se preservó la integridad física y emocional con el anonimato de los estudiantes que participaron, el ofrecimiento de espacios adecuados, seguros y tranquilos que garantizaran la confianza. También se hizo registro permanente del proceso, garantizando la confidencialidad de la información.

Resultados

Asumir la maternidad/paternidad no implica casarse

Para las jóvenes de esta investigación, el matrimonio no es una meta prioritaria en su vida, por lo menos en el mediano plazo, ni es la condición para disfrutar su sexualidad o establecer relaciones de pareja.

Ahora bien, embarazarse está dentro de las posibles consecuencias cuando tienen una vida sexual activa, pero la convivencia en pareja no es la opción que está directamente articulada con el embarazo. Es decir, asumir el embarazo no significa unirse (legalmente o de hecho) con el padre de su hijo y mucho menos de manera definitiva; por el contrario, el embarazo es una prueba más para 'evaluar' si la relación de pareja se consolida o no.

Yo quedé embarazada de 18 y la tuve de 19, con una persona que llevábamos 4 años de relación. Era mi adorado novio y nos dejamos cuando [la niña] tenía dos años. Sí, éramos muy unidos, pero yo sentía que no estaba preparada para irme a vivir de lleno con él; se mantenía en mi casa y yo iba a la casa de él con la niña y me quedaba. (Ent-ET-PS-R)²

Otro asunto que se nombra de forma natural es que tener un hijo tampoco es impedimento para comenzar otras relaciones de pareja ni para las jóvenes madres ni para sus nuevos compañeros, lo que enuncia un cambio en los prejuicios sobre el 'madresolterismo', en tanto las jóvenes no se sienten estigmatizadas por el hecho de haber sido madres.

Esta es una denominación que se corresponde con la familia monoparental de jefatura femenina y que sigue vigente en la literatura sobre familia. En mi consideración es una descripción políticamente incorrecta que perpetúa los estereotipos de género y tradición católica, porque en primera instancia alude a las-mujeres-que-no-están-casadas, pero no se refieren de la misma manera a los hombres que están en la misma condición. Lo segundo es que se refiere a la diferencia entre ser casada o no, que en términos históricos significa tener menos estatus; finalmente, estigmatiza a la mujer que cría a su hijo sola. Así lo encuentra Cuevas (2019) quien analiza los estudios sobre la aceptación o inclusión de otras modalidades de familia como diversidad familiar o el estigma que tienen aquellas que no se corresponden con esos modelos tradicionales, a los que se considera como 'desviados de la norma'

Es evidente que una concepción tan limitada e inflexible dificulta la aceptación de otros arreglos y formas de convivencia en la vida social, como podrán ser los hogares monoparentales femeninos y masculinos, las parejas sin hijos, las parejas homosexuales, las madres y padres adoptivos, entre otras. (p. 758)

La resolución del dilema inicial que plantea el embarazo inesperado, asumiendo la maternidad, responde a las creencias religiosas arraigadas, al amor que sentían por sus parejas, pero, sobre todo, al apoyo incondicional que recibieron de sus familias (padres, madres, abuelas, hermanos). La aceptación de su condición maternal como algo "más natural, menos estigmatizante", también ha estado acompañado del imperativo de "continuar sus estudios".

Incluso, la mamá de él me apoyó mucho en el colegio porque yo no me salí de estudiar; entonces, mientras yo estudiaba, la mamá del papá del niño me cuidaba porque en esos momentos mi mamá estaba trabajando (...) mi mamá y mi abuelita que ella me ayuda mucho colaborándome pues con lo de la casa. (Ent-GO-Pre-I).

² Este es el código utilizado para cada estudiante que participó de entrevista o grupo focal. Léase: Ent: entrevista. ET: Iniciales que permite a las investigadoras reconocer el estudiante sin dar a conocer su identidad. PS: pertenece a Psicología Pre: pertenece a preescolar. R: Sede Robledo; I: Itagüí, C: Copacabana.

Este proyecto, junto con su maternidad, será la prioridad de ahí en adelante, ya que sus familias se encargan del cuidado y crianza de sus hijos y la manutención de ambos, siempre y cuando ellas sigan estudiando. Estudiar y maternar son, entonces, dos funciones que se adhieren a su condición juvenil y se vuelven 'su centro'. Estas prácticas, acompañadas de discursos, dejan entrever que, si bien estas jóvenes madres ya no piensan solo en ellas, el cuidado de su hijo no significa abandonar sus proyectos de vida; por el contrario, la maternidad les permite focalizar sus esfuerzos para que ellas puedan continuar.

Cuando la niña estaba recién nacida me acompañó, amanecía conmigo, me ayudaba con ella, y mi mamá, entre los dos (...) él me ayudo ahí en la dieta, me ayudaba a cuidarla, a alimentarla, después él iba de visita. Pero actualmente la niña está muy apegada a él, porque lo está viendo muy seguido; al principio no, porque él trabajaba; entonces no tenía casi tiempo. Como ahorita está sin trabajo y se va a dedicar a estudiar, él se queda con la niña mientras yo llego. (Ent-LS-Pre-R).

En la actualidad, son las jóvenes quienes deciden continuar o romper la relación, independiente del embarazo, de la decisión de sus padres o del impulso amoroso de sus parejas. Como dicen Beck y Beck (2003) sobre la separación de las parejas,

implica un despertar del individualismo cooperativo, y una lucha por él, que presupone el hecho de que cada cual tiene derecho a una vida propia y de que las condiciones de la vida en común deben renegociarse en cada caso. (p. 32).

Estas jóvenes no solo han perdido el miedo al estigma de un embarazo fuera del matrimonio, sino que deciden embarazarse, asumir la maternidad y continuar sus vidas solas.

El ideal de la familia: ¿vivir juntos o fortalecer los vínculos afectivos?

El nacimiento de los hijos es considerado un período fundamental para la consolidación del vínculo entre los padres y sus hijos y la posibilidad de iniciar una familia; sin embargo, ninguna de las jóvenes se refirió a este como un periodo muy importante para su relación de pareja ni para el vínculo de apego con su hijo, sino como una situación transitoria que cambió, solo cuando el padre asumió su rol; lo que ellas denominan 'responder por su hijo'.

La relación de pareja se consolida cuando el joven-padre comienza a laborar; es decir, cuando deja de depender exclusivamente de su familia de origen, y asume el rol proveedor y afectivo como padre de familia y compañero afectivo. Esto puede deberse precisamente por las condiciones en las cuales se dio el embarazo (la mayoría no fueron buscados), la edad de las madres (muchas de ellas adolescentes), el momento vital en que se presentó la maternidad (adolescentes escolares, universitarias) que puso a tambalear el proyecto universitario y profesional; sin olvidar la carga económica que implica este nuevo integrante de la familia.

Quedé en embarazo a los 16 años, incluso estaba en el colegio en décimo (...) al principio es muy duro porque tan joven y estudiando y uno acostumbrado como a salir los fines de semana. Entonces, es una rutina que a uno ya se le acaba, ya uno tiene como otras responsabilidades más grandes (...) pero uno continúa. (Ent-GO-Pre-I).

Todas estas situaciones mantienen a estas jóvenes en alerta, con su mente ocupada; además, el embarazo pone a prueba el amor que han venido cultivando con sus parejas, y de la respuesta de esos varones depende, en mucho, su respuesta emocional hacia sus hijos y su deseo de consolidar la pareja o formar una familia.

En definitiva, la realidad que nos muestran las investigaciones de familia, es que ser y conformar familia en la actualidad ha cambiado radicalmente los ideales de nuclearidad, monogamia y convivencia; tampoco está supeditada a la convivencia. En ese sentido, la familia adquiere un significado simbólico

particular; aunque el imaginario exprese añoranzas, y en la realidad se tenga una familia, aparecen otros personajes, relaciones que reconfiguran la trama vincular familiar (González, 2017).

Familia joven sin convivencia

Una vez superada la crisis de la noticia sobre el embarazo, y asumido el nacimiento de su hijo, algunas continuaron la relación afectiva. Este es el momento en el cual la joven pareja decide convivir o no bajo el mismo techo, asunto que es estimulado y asumido por sus familias de origen, generalmente la familia materna, como una manera de acogerlos, protegerlos y acompañarlos en el proceso de la crianza que comienza para ellos, y también para culminar de la mejor manera posible su responsabilidad con estos jóvenes, quienes siguen siendo sus hijos. Esto significa que la configuración de familia se amplía, manteniendo a la familia de origen e incluyendo otros miembros de la familia extensa, generalmente los abuelos.

En acuerdo con Del Fresno (2011), los abuelos que asumen el cuidado de sus nietos se convierten en nodos soporte estructural de la familia; aunque pueden presentarse dificultades por el ejercicio de la autoridad y los cambios en la percepción del mundo que tienen sus hijos y sus nietos, lo que puede generar conflictos, pero también se establecen formas de negociación triangular: abuelos-padres-nietos.

Hemos pensado el otro año de pronto él venirse para acá a organizarnos, mientras tanto, que se quede con mi mamá por un tiempecito, ya cuando estemos bien organizados acá, pues la idea es traerlo también [al hijo]. (Ent-GO-Pre-I).

Contrario a muchas parejas jóvenes, la llegada de este hijo no generó ruptura, sino mayor unión entre los dos. Este tipo de familias asumen todas las funciones de un matrimonio, aunque no vivan juntos.

Sí, estamos bien; vamos a cumplir 5 años (...) muy enamorada. La relación cambió mucho desde que el niño está; hemos sido más unidos, ha sido mejor la relación, no sé (...) desde que nació el niño tuvo un pensamiento diferente en formalizarnos, es como si el hijo nos hubiera unido más. (Ent-GO-Pre-I).

Otra joven expresa tranquilidad y seguridad en la relación que tiene con su hijo, su compañero sentimental y con su familia, tanto de origen como con la familia de su pareja: *como pareja, bien; no vivimos juntos porque yo no trabajo y él actualmente está sin trabajo; entonces, es más por lo económico si hemos pensado en un futuro. (Ent-LS-Pre-R).*

Mantener una relación como pareja, estando separados, plantea una forma particular de relación, especialmente en los más jóvenes. Una manera de nombrar esta experiencia para algunas jóvenes es seguir siendo novios, pero con más derechos y responsabilidades, especialmente frente a su hijo. Es un noviazgo-con hijo, pero, en todo caso, no son esposos hasta que no hagan un ritual religioso o jurídico. Muchos de ellos viven cerca o dentro del mismo sector, lo que facilita el cuidado y crianza de los hijos, pero detiene de alguna manera el proyecto de pareja.

Ella, siempre que estamos en la casa, me pregunta mucho por el papá -mi papá, que vamos donde mi papá-. Entonces, como yo sé que él está ahí cerquita, me la llevo para allá y nos quedamos. Yo le digo: más temprano viene por la niña y la saca, que está aburrida, y él va por ella. (Ent-LS-Pre-R).

Otra de las razones por las cuales deciden vivir aparte es porque sus padres no quieren que se marchen aún de la casa paterna: *Yo quedé en embarazo y mi papá nunca me dijo nada; pero él siempre me ha dicho que no quiere que yo me vaya de la casa, que me quede ahí (Ent-LS-Pre-R).*

Contrario a las generaciones anteriores, encuentro que estos padres retienen a sus hijos lo que más puedan. De ahí que la maternidad adolescente, o tener una pareja con la condición de madurez, no son motivo de retiro de la casa paterna; es una especie de moratoria de los padres en el cumplimiento de

su función parental. Obviamente sus hijos, casi siempre, están adolescentes o aún son muy jóvenes y todavía no cuentan con capacidad para independizarse; pero la paternidad/maternidad es uno de los acontecimientos que marcan el paso a la adultez, y muchos de ellos quieren asumirlo y se muestran deseosos de vivirlo.

La decisión de vivir o no con su pareja depende, en buena medida, de la dependencia económica de los padres, pero también de la dependencia emocional, ya que aún son muy jóvenes y sus familias de origen tenían otras expectativas con ellos

Él no se iba a vivir conmigo por no dejar a la mamá. Por el problema que tuvimos de autoridad en ese momento no le iba a decir -yo me voy a vivir con ella- porque además tenía miedo de la reacción que tomara. Él también había salido de bachillerato y ese año cumplió los 18 y apenas estaba empezando. Estuvo trabajando en un lavadero de carros y no le iba muy bien y, como no tenía experiencia, un amigo le ayudó a buscar trabajo y apenas estaba como arrancando (...) entonces también pudo haber influido eso, digamos el miedo a enfrentarse a la mamá y tener una responsabilidad, así como más formal; le daba miedo pagar todo y que de pronto no nos fuera bien. (Ent-KM-Psic-C).

Todas las jóvenes expresaron que el cuidado de los abuelos hacia los nietos tiene una condición: es única y exclusivamente para que la joven continúe sus estudios, no para actividades de ocio o diversión. Esta es una manera de asignarle responsabilidad a la joven sobre la maternidad, de presionarla para que se cuide y continúe estudiando, pero también de controlar que no vuelva a embarazarse.

Como pareja, pues muy de vez en cuando salimos los dos solos, porque siempre estamos con la niña; porque actualmente la niña está estudiando; mientras ella estudia, yo estudio; cuando llego tengo que estar con la niña porque mi mamá no me la cuida. Ella dice: yo no se la cuido [a la hija] para que usted se vaya a parrandear, solo para estudiar. Yo no la confío sino a mi mamá... Él vive en una casa de la mamá; ese es el espacio que tenemos para compartir. (Ent-LS-Pre-R).

Solo aquellas que han continuado con su pareja se plantean la posibilidad de convivencia, y piensan en más hijos; las demás no.

es una relación normal, he pensado en vivir con él, pero no tener más hijos (...) definitivamente no (...) ya esos espacios así de relación, intimar, es a veces entre semana que salimos temprano porque algún profesor no pudo venir. Ahí yo le digo y nos encontramos (...) solo entonces ahí podemos (Ent-LS-Pre-R).

La maternidad, el estudio y la relación de pareja son la prioridad para estas jóvenes; en ese orden, ocupan toda su energía. Si hay dificultades en alguna de ellas, priorizan su hijo.

Como toda relación de pareja, pueden tener conflictos, pero uno de los riesgos de estas familias jóvenes es no contar con un bagaje amplio de experiencias que les ofrezcan alternativas para solucionarlos. Cuando hay un hijo de por medio, esa contingencia nueva que es la paternidad o maternidad, especialmente cuando son hijos no deseados, hace mucho más difícil tramitar cualquier diferencia en la pareja; por eso requieren mayor acompañamiento. Enfrentar problemas juntos fortalece la relación de pareja

Pero, a veces, cuando nos hemos dejado, él ha tenido parejas y yo también, pero volvemos (...) el problema es que nosotros estuvimos desde muy jóvenes y fuimos las primeras parejas que hemos tenido, entonces la adolescencia, las ganas de experimentar, de pronto conocer otras personas, salir (...) no soy de farras, pero de vez en cuando uno sí necesita una salida. Yo no he sentido eso, pero él sí; pasó la época en que quería salir y esos han sido los problemas, pero fortaleció también mucho la relación con el niño. (Ent-KM-Psic-C).

De otro lado, habría que tener en cuenta que la mayoría de estas parejas llevan poco tiempo, lo que influye en la solidez del vínculo; además, en respuesta a sus búsquedas juveniles, las asumen provisio-

nales. Reconocen las dificultades que tienen por ser muy jóvenes y la necesidad de vivir experiencias juveniles, de tal manera que la relación afectiva no sea el único espacio vincular.

En conclusión, todas las estudiantes del estudio han recibido algún apoyo para el cuidado y crianza de sus hijos; en primera instancia de sus familias de origen, del padre de su hijo o la familia de éste; y, en menor medida, de los amigos, vecinos y de instituciones privadas y públicas.

Discusión

Un aspecto interesante del cambio en las representaciones y prácticas de las relaciones de pareja en Colombia y el mundo (Del Fresno, 2011; Giddens, 1998; Beck y Beck, 2003; Puyana y Ramírez, 2007; Puyana, 2008) es la prevalencia de las uniones consensuales y la disminución del matrimonio, asunto que se refleja en las jóvenes de esta investigación. En concordancia con Duch y Mèlich las jóvenes de esta investigación pertenecen a la generación que ha pasado “del amor romántico al amor pasión (...) y [expresan] una emocionalidad más intensa e intimista” (2009, p. 80). Esto se corresponde con Giddens (2000), quien plantea que los cambios más importantes que se están produciendo a escala mundial, y que influyen fuertemente en la configuración de las nuevas familias, son: la reducción de la influencia de las familias; el reconocimiento de los derechos de las mujeres y los niños, lo que incide en la libre elección de pareja; más democracia en la toma de decisiones al interior de la familia; y mayor libertad sexual.

Las transformaciones que ha tenido la familia en sus funciones y estructura han dado lugar no solo a nuevas tipologías, sino a otras dinámicas relacionales. Esto se ha dado, en parte, por las condiciones socioeconómicas y educativas a las cuales tienen acceso, y por los cambios en las representaciones y prácticas sobre la maternidad/paternidad, la sexualidad/eroticidad, los roles de género, entre otros cambios que las nuevas generaciones ya han incorporado en sus representaciones y prácticas sobre lo que es ser joven, tener pareja, maternar y ser profesional.

Diversas formas en la configuración en los modos de vivir de las parejas obliga a investigarlas en clave de pluralidad, para dar una respuesta mucho más acertada a su complejidad, como dice Del Fresno (2011) “Es mucho más preciso hablar de formas familiares o formas de vida familiar o simplemente familias para investigar y comprender las significativas variaciones de la institución familia que se manifiestan en nuestra sociedad” (p. 18).

Los cambios en la dinámica, funciones, roles y relaciones de las familias se incorporan a los análisis e investigaciones. En este estudio son tomados desde los roles que han generado transformaciones positivas o negativas en las familias. Ser mujer sigue estando unido a la maternidad, al cuidado de los demás integrantes de la familia, aunque se incorporan otras tareas como lo laboral y ser profesional. Estos cambios globales son ratificados por las estadísticas; sin embargo, se hace necesario contar con estudios que aporten a la comprensión de las dinámicas relacionales, especialmente en las familias jóvenes que empiezan a construir los estudiantes universitarios, que además son padres/madres de familia.

Del Fresno (2011) encuentra unas características clave para leer los cambios en la familia, como el hecho de que la mujer-madre ya no es el centro de la familia ni en lo afectivo ni en la administración del hogar; está más ausente del hogar, lo que generó cambios en las relaciones, la distribución de los oficios y la autonomía de las mujeres. Los padres que dieron origen a la familia se incorporan a las familias de sus hijos y asumen muchas de las tareas de las nuevas generaciones, como paternar, cuidar, acompañar, dado que sus hijos están dedicados a la labor productiva. Esto genera una nueva dinámica que no pocas veces es conflictiva, porque se cruzan creencias, patrones y autoridades intergeneracio-

nales. Pero también propicia vinculaciones, en tanto son una ayuda valiosa para la crianza y formación de las nuevas generaciones; algo que las parejas jóvenes no pueden realizar de tiempo completo como en épocas anteriores.

Seguir en pareja, pero cada uno viviendo con su familia de origen, es una experiencia parecida a la que se ha denominado Pareja LAT (Living Apart Together), son como lo señala Ayuso (2012) “parejas que se consideran a sí mismas como tales, pero que no viven habitualmente en el mismo domicilio, siendo esta situación independiente de su estado civil” (p. 588). Pueden darse en jóvenes, adultos o personas mayores y la principal característica es que la no convivencia es una decisión libre de ambos integrantes. Hay muchas razones para ello: porque asumen el cuidado de sus padres, la crianza de hijos de uniones anteriores; no quieren repetir la experiencia pasada de pareja; defienden su autonomía, buscando mantener un espacio propio diferente del compartido en pareja, entre otros.

La otra razón por la cual hay parejas que viven separadas es ‘por obligación’. Las razones que encuentran son: parejas que llevan poco tiempo de relación; flexibilización privada de los procesos de emparejamiento; obstáculos para la emancipación del hogar y las dificultades para compatibilizar la vida laboral con la de pareja. (Ayuso, 2012).

Ayuso (2012) también encontró en su estudio una modalidad de parejas separadas que considera una pre-unió, porque se dan al comienzo de toda relación, pero ambos desean convivir en un corto o mediano plazo. “Es muy habitual entre jóvenes estudiantes al inicio de sus biografías de pareja. Las razones para su no convivencia suelen ser las siguientes: no haber terminado su formación, no tener recursos, ni conocerse aun suficientemente” (Ayuso, 2012 p.590). Núñez (citado en Bernal, 2013) describe las parejas jóvenes que estudian y deciden vivir separadamente “para compatibilizar su actividad educativa con las otras actividades que realizan, especialmente cuando están iniciándose en el mundo laboral” (p. 183); experiencia que Del Fresno (2011) también encuentra en sus estudios y denomina pareja con hijos.

Si bien la experiencia de las jóvenes de este estudio es similar con las modalidades expuestas hasta el momento, se encuentran diferencias significativas frente a cada una: en primer lugar, la teoría LAT se refiere a la experiencia de personas adultas que deciden construir un proyecto erótico afectivo, se identifican a sí mismas como pareja y las demás personas los reconocen como tal, aun cuando deciden por voluntad propia no convivir bajo el mismo techo. Las jóvenes de esta investigación, que decidieron continuar con su proyecto de pareja, evidencian que la decisión depende, por un lado, de las condiciones sociales y económicas de sus familias, porque, en su mayoría, fueron madres antes de los 20 años, algunas incluso siendo adolescentes; y, segundo, se enfrentan al dilema de asumir la maternidad o continuar con sus responsabilidades académicas, y, si bien tienen el deseo y la capacidad física y cognitiva para asumir ambas tareas, aún no tienen la capacidad de gestionar sus propios recursos.

Otra diferencia con la categoría de Parejas LAT es que la relación ya no es de dos, sino de tres, porque aparece un hijo; es decir, en términos legales ya conforman una familia y aunque no es una unión marital de hecho, porque viven separados, sí cumplen todas las funciones como pareja y familia, exceptuando la provisión económica. En últimas, la continuidad o no del proyecto de pareja depende totalmente del apoyo de las familias, del estímulo que estas den a su nuevo rol como padres, y del acompañamiento cotidiano que les hacen, además de los espacios y tiempos que tengan para disfrutar su intimidad como pareja, en la cotidianidad que les ofrecen las familias, aspectos que retoman Sánchez et al. (2014).

Estas familias jóvenes también podrían considerarse dentro de la modalidad de ‘parejas separadas’ que plantea Ayuso (2012). Sin embargo, vale la pena considerar que casarse o vivir juntos en el me-

diano plazo no es una prioridad para la mayoría de esas jóvenes; es decir, no está en sus aspiraciones inmediatas, como sí lo es estudiar para 'salir adelante'.

Fueron las jóvenes quienes decidieron continuar o romper la relación, independiente del embarazo, de la decisión de sus padres o del impulso amoroso de sus compañeros afectivos. Ellas han perdido el miedo al estigma de un embarazo fuera del matrimonio; incluso, varias decidieron asumir la maternidad y continuar su vida, sin su pareja como una manera de afirmar su identidad. Este aspecto tiene mucha relación con lo planteado por Romo (2008) quien encontró que para los jóvenes universitarios de su investigación:

no hay un tipo ideal de relación de pareja; cada persona hace uso de sus recursos y habilidades, sus experiencias previas y expectativas, para iniciar, mantener y/o terminar una relación según lo que esta le va ofreciendo y en la medida que dicha relación expresa una parte de su identidad. (p. 819).

Esta investigación revela, una vez más, que la crianza sigue siendo una tarea eminentemente femenina, aunque existan muchos más hombres dispuestos a asumirla. En ese sentido, la maternidad a cualquier edad se convierte en una responsabilidad más que deben asumir las mujeres (las madres, las abuelas, las tías) quienes más apoyan a las jóvenes madres cuando asumen el reto de maternar y estudiar.

Para que una joven pueda conciliar ambas responsabilidades exitosamente se requiere una conjunción entre la familia y escuela que garanticen conciliación estudiantil-familiar. Es "el equilibrio entre el cumplimiento de las obligaciones estudiantiles y las responsabilidades familiares, posible únicamente cuando las condiciones académicas, legislativas y relativas a recursos lo garantizan" (Lozano et al., 2016, p. 4).

Los hallazgos sobre las condiciones socioeconómicas de las jóvenes madres y sus familias coinciden con los análisis de Estupiñán y Vela (2012), en su estudio sobre Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias. Se encontró que la calidad de vida para la vivencia de la maternidad, en estudiantes universitarias, está fuertemente ligada a la condición de sus relaciones familiares y al apoyo social. También sobre la importancia del apoyo familiar y escolar (IES, compañeros y docentes) para que estas jóvenes madres puedan cumplir sus responsabilidades exitosamente

Este es un asunto de gran relevancia para considerar cuando se proponen estrategias de permanencia escolar y un fundamento más que aporta a las políticas públicas de juventud, de familia y de educación, pues de sobra se ha comprobado que la educación de las mujeres es la garantía para que los países den un salto cualitativo para salir del círculo de la pobreza.

Conclusiones

Esta investigación pone de relieve que ser joven, madre y estudiante universitaria son condiciones que, en contextos de vulnerabilidad social, incentivan la deserción escolar femenina restándole oportunidades, precariza más a las familias manteniéndolas en el círculo de la pobreza y puede tener efectos adversos en el vínculo de esta joven madre con su hijo. En esta medida, las IES tienen una gran responsabilidad de brindar todo el apoyo necesario para que estas jóvenes madres culminen exitosamente sus estudios. Ello garantizará no solo subir los estándares de permanencia, sino contribuir en gran medida a disminuir la brecha de desigualdad.

El apoyo de las familias de origen es fundamental para que las jóvenes universitarias culminen exitosamente su formación profesional; asuman junto con su compañero afectivo el cuidado y la crianza

de su hijo y fortalezcan los vínculos afectivos, como una nueva familia, aun cuando no convivan. En últimas, la comunión familia-universidad serán las instituciones que darán soporte para que estas jóvenes madres desplieguen todo su potencial.

Aunque el matrimonio no es una meta prioritaria en su vida, estas jóvenes asumen las responsabilidades de ser madres, estudiantes y pareja. El embarazo fuera del matrimonio ya no es un estigma, pero sí pone a prueba el amor que han venido cultivando con sus parejas.

Esta modalidad de Familias Jóvenes sin convivencia, se considera novedosa porque, al amparo de sus familias de origen, asumen casi todas las funciones de la familia tradicional en el cuidado y crianza de sus hijos, pero también le apuestan a construir una relación de pareja sin convivencia. Este asunto, además de estar influenciado por sus condiciones socioeconómicas, tiene mucho que ver con los cambios en los ideales juveniles en los cuales la búsqueda de mayor autonomía no se contradice con asumir los compromisos afectivos, académicos y sociales; experiencia cada vez más común en las nuevas generaciones, para quienes la maternidad ya no es un imperativo para conformar familias.

Referencias

- Ayuso, L. (2012). Living apart together en España ¿Noviazgos o parejas independientes? *RIS*, 70, (3), 587-613. <https://doi.org/10.3989/ris.2011.07.18>
- Barrero, F., Barrero, C., Borja, H. y Montaña, M. (2015). Factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil universitaria en programas de pregrado de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá (2009-2013). *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 60-72. <http://clabes-alfaguia.org/clabes-2014/index.php>
- Beck, U. y Beck, E. (2003). La individualización. El individualismo Institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Paidós.
- Bernal, I. (2013). Juntos aunque separados. Parejas LAT en la ciudad de Medellín. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 173-194.
- Blandón-Hincapié, A. I. & López-Serna, L. M. (2016). Comprensiones sobre pareja en la actualidad: jóvenes en busca de estabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 505-517. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a35.pdf>
- Cuevas, A. (2010). Jefas de familia sin pareja: estigma social y autopercepción. *Estudios Sociológicos XXVIII* (septiembre-diciembre). <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820671004>>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2019). Medición de empleo informal y seguridad social. Trimestre móvil febrero-abril 2019. *Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH)*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/bol_ech_informalidad_feb19_abr19.pdf
- Del Fresno, M. (2011). Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI. Consumo, ocio, cultura, tecnología e hijos. Trotta.
- Duch, LL. y Mèlich, J-C. (2009). Ambigüedades del amor. *Antropología de la vida cotidiana*. Trotta.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe. *Direcciones en Desarrollo Humano*. Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf>
- Giddens, A. (1998). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Cátedra.

- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- González, D. M. (2017). *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias* (Tesis de doctorado). Universidad de Manizales y Cinde. Manizales, Colombia.
- Lozano, I., Iglesias, M. y Alonso-Sanz, A. (2016). Conciliación estudiantil-familiar: un estudio cualitativo sobre las limitaciones que afectan a las madres universitarias. *Arbor*, 192(780), a341. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.780n4017>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010) Acuerdo nacional para disminuir la deserción en educación superior. Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_archivo_pdf_politicas_estadisticas.pdf
- Piratoba H., B.N.; Barbosa Ch., O.O. (2013). Factores de deserción de los estudiantes en la facultad de Enfermería, de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA, durante el periodo 2009-2010-I 2011. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 16(2), 553-562. <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v16n2/v16n2a31.pdf>
- Puyana, Y. (2008). Políticas de familia en Colombia: matices y orientaciones. *Revista Trabajo Social*, 10, 29-41
- Puyana, Y. y Ramírez, M. H. (2007). *Familias: cambios y estrategias*. Universidad Nacional de Colombia-Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://bdigital.unal.edu.co/1363/2/01PREL01.pdf>
- Romo, J. (2008). Estudiantes universitarios y sus relaciones de pareja. De sus experiencias y proyectos de vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 801-823. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003806.pdf>
- Sánchez, B., Velásquez, M., Posada, M. y Estrada, P. (2014, octubre 22-24). Colombia: aspectos asociados al abandono universitario y prácticas de permanencia en las sedes y seccionales de la Universidad de Antioquia: una lectura desde los gestores institucionales. [Ponencia] IV CLABES: cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Medellín, Colombia. <http://clabes-alfaguia.org/clabes-2014/index.php>
- Serna, E. (2015). *¿Por qué falla el sistema de educación?* Instituto Antioqueño de Investigación (IAI).



Yves Tanguy, Oil on canvas painting.
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Funciones ejecutivas en personas que han sido víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano que residen en el departamento del Quindío

Executive functions in people who have been direct and indirect victims of the Colombian armed conflict residing in the Quindío department¹

**María Camila Corredor Arango
Diana Valentina Martínez Grajales
Sandra Carolina Mena López**

Resumen

Esta investigación tiene como finalidad identificar las características de las funciones ejecutivas (atención selectiva, memoria de trabajo y control inhibitorio), en personas víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano. Se empleó el instrumento *Neuropsi: atención y memoria*, el cual brinda una descripción clara y precisa de las funciones mencionadas anteriormente. Asimismo, esta investigación aporta a la comunidad, ya que muchas personas que sufrieron el conflicto armado necesitan ayuda psicológica para una buena rehabilitación de las funciones ejecutivas, que permitan al individuo gobernar su vida y atender a las exigencias del ambiente. Como resultados se evidencia una diferencia altamente significativa para el total de atención y memoria en las víctimas en función del tipo de víctima, en donde las víctimas indirectas son estadísticamente superiores en atención selectiva y memoria de trabajo frente a las víctimas directas. Se concluye que las funciones ejecutivas se ven alteradas debido a un hecho traumático.

Palabras clave: Conflicto armado, funciones ejecutivas, víctimas indirectas, víctimas directas.

Abstract

The purpose of this investigation is to identify the characteristics of executive functions (selective attention, working memory and inhibitory control), in people directly and indirectly victims of the Colombian armed conflict, the instrument *Neuropsi: attention and memory*, was used, which provides a description clear and precise of the functions mentioned above. Likewise, this research contributes to the community, since many people who suffered the armed conflict need psychological help for a good rehabilitation of executive functions, which allow the individuals to govern their life and meet the demands of the environment. The results show a highly significant difference for the total attention and memory in the victims depending on the type of victim, where the indirect victims are statistically superior in selective attention and working memory compared to the direct victims. It is concluded that executive functions are altered due to a traumatic event.

Keywords: Armed conflict, executive functions, indirect victims, direct victims.

Para citar este artículo

Corredor, M. C., Martínez, D. V., y Mena, S. C. (2021). Funciones ejecutivas en personas que han sido víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano, que residen en el departamento del Quindío. *Tempus Psicológico*, 4(1), 122-1. 10.30554/tempuspsi.4.1.3626.2021

Recibido: 25/11/2019 - Aceptado: 20/05/2020

Artículo de investigación

ISSN - 2619-6336



Funciones ejecutivas en personas que han sido víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano que residen en el departamento del Quindío¹

Executive functions in people who have been direct and indirect victims of the Colombian armed conflict residing in the Quindío department¹

María Camila Corredor Arango²
Diana Valentina Martínez Grajales³
Sandra Carolina Mena López⁴

-
- ¹ Artículo de investigación científica. Semillero de neuropsicología. Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt. Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Psicología.
- ² Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt, Armenia  0000-0002-0167-0925 correo: mcorredor66283@cue.edu.co
- ³ Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt, Armenia  0000-0003-3402-6252 - Correo: dmartinez6693@cue.edu.co
- ⁴ Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt, Armenia  0000-0003-2870-3237 - Correo: smena66373@cue.edu.co

Introducción

La presente investigación gira en torno a las víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano, las cuales en la larga historia de violencia que se ha presentado en Colombia han sido afectadas. Teniendo en cuenta el amplio alcance que tiene el concepto de daño, entre los fenómenos que se pueden mencionar está el daño emergente, el lucro cesante, el daño moral en sus diversas formas, el daño en las relaciones, el desamparo derivado de la dependencia económica, y todas las demás modalidades de daño, que sean reconocidas tanto por las leyes como por la jurisprudencia, donde incluso el daño comprende situaciones en los que un determinado sujeto resulta personalmente afectado como resultado de hechos u acciones que directamente hubieren recaído sobre otras personas allegadas, razón por la cual se incluye a las dos poblaciones buscando identificar las características de las funciones ejecutivas: memoria de trabajo, atención selectiva y control inhibitorio en personas víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano que residen en el departamento del Quindío. Se considera esta historia de conflicto interno como un hecho traumático que ha perjudicado a gran parte de la población colombiana, y puede llegarse a ver según los antecedentes revisados en una alteración de las funciones cognitivas impidiendo una adecuada funcionalidad de las personas en su entorno.

La violencia prolongada durante más de 50 años y su progresiva degradación han generado impactos y daños devastadores tanto para las víctimas, familiares, comunidades, como para el conjunto de la sociedad colombiana. Los impactos son de diversa complejidad, debido a que en su distribución inciden varios aspectos, entre los que se pueden contar: las características de los eventos violentos sufridos (el grado de crueldad, la intencionalidad del grupo victimario, el carácter inoportuno de los hechos, el lugar de ocurrencia, entre otros), también influye el perfil de las víctimas (es decir, si vivieron los hechos directa o indirectamente); su edad, género, pertenencia étnica, creencias políticas y religiosas; el tipo de apoyo recibido (familiar, comunitario e institucional) durante y después de que ocurrieron los hechos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Es de interés esta investigación ya que “a pesar del profundo impacto que la violencia tiene en la población colombiana, la salud mental sigue siendo un campo poco explorado, y la respuesta de los servicios sanitarios frente a trastornos mentales es generalmente limitada o inadecuada”, señala Javier Martínez Llorca, coordinador general de Médicos sin Fronteras en Colombia (MSF, 2013). Además, se han encontrado antecedentes que sustentan la relevancia que tienen los hechos traumáticos sobre las funciones ejecutivas, y cómo estas se pueden ver afectadas a corto, mediano y largo plazo, lo que es importante teniendo en cuenta que en la vida diaria se necesita activar las funciones ejecutivas ante situaciones nuevas, para mantener y recuperar información, iniciar o interrumpir acciones, o cuando es preciso regular tareas o supervisarlas.

Se considera esta historia de conflicto interno como un hecho traumático que ha perjudicado a gran parte de la población colombiana, y puede llegarse a ver según los antecedentes revisados en una

alteración de las funciones cognitivas, impidiendo una adecuada funcionalidad de las personas en su entorno. Igualmente se pretende dejar información concerniente al tema en el contexto colombiano, ya que teniendo en cuenta que en la actualidad la historia de violencia está llegando a un posible fin, se haya necesario tener unas bases que permitan ayudar a la situación psicológica de las personas, por lo cual el objetivo fue identificar las características de las funciones ejecutivas: memoria de trabajo, atención selectiva y control inhibitorio en personas víctimas, directas e indirectas, del conflicto armado colombiano, que residen en el departamento del Quindío.

Funciones ejecutivas

La neuropsicología es una rama de las neurociencias que estudia la relación entre el cerebro y conductas en un amplio sentido: acciones, emociones, motivaciones, relaciones sociales, entre otras. Crea un punto de encuentro entre la psicología y la neurología; su nivel de estudio es el individuo ya que presta atención a su historia personal, su entorno social y cultural; es decir, que la neuropsicología no solo estudia relaciones cerebro-conducta, sino la manera en que estas están determinadas por su entorno. En ese mismo orden de ideas, las funciones ejecutivas son actividades mentales complejas que se encargan de organizar, evaluar, inhibir y planificar los comportamientos adecuados y necesarios para adaptarse al ambiente y cumplir los objetivos. Así, también son conocidas como el conjunto de capacidades cognitivas que se encargan del control y autorregulación de las funciones y conducta (Bauermeister, citado por NeuronUp, 2017).

La primera persona en utilizar este término fue Lezak (1982), afirmando que las funciones ejecutivas son “las capacidades que ponemos en marcha cuando formulamos nuestras metas y objetivos, nos organizamos y planificamos para lograrlos, y cuando llevamos a cabo una serie de comportamientos ajustados y eficaces para conseguirlos” (citado por Rosselli, Matute y Ardila, 2010). Su principal objetivo es facilitar la adaptación al medio, lo que se hace mediante el control de varias habilidades cognitivas, como la memoria, destreza motriz y lenguaje entre otras. Asimismo, las funciones ejecutivas permiten crear y ejecutar nuevos planes, selección de secuencias de respuestas apropiadas, patrones nuevos de procesamiento, y permiten crear esquemas de categorización nuevos (Flores y Ostrosky, 2008), además de otras capacidades como la creatividad, el pensamiento abstracto y la autorreflexión. Las que se trabajaron en esta investigación fueron: control conductual, memoria de trabajo y atención selectiva.

Control conductual: también conocido como control inhibitorio, que inspecciona los otros procesos que se llevan a cabo. Este controla o retrasa las respuestas impulsivas, regula la conducta e inhibe otros estímulos para mantener la atención; es decir, que ignora la información irrelevante o inadecuada, tanto externa como interna (Flores y Ostrosky, 2008). Igualmente, puede detener reacciones automáticas impropias; mientras una conducta se inhibe, se da paso para que otra secuencia de respuestas apropiadas se genere y ejecute. Esta nueva conducta se ve mediada por el razonamiento.

Memoria de trabajo: es la capacidad para mantener información de forma activa, por un breve periodo de tiempo, sin que el estímulo esté presente, para realizar una acción o resolver problemas utilizando información activamente (Baddeley citado por Flores y Ostrosky, 2008). También hace alusión a la manipulación y transformación de esta información para planificar y guiar nuestra conducta, e interviene en procesos como razonamiento y lenguaje (Tirapu y Muñoz, 2005).

Atención selectiva: se considera parte de las funciones ejecutivas según diferentes autores (Eslinger y Damasio, 1985; Barkley, 1999; Narbona, 1997; y Pineda, 1996, citados por Rebollo y Montiel, 2006).

La atención selectiva es definida como la capacidad de focalizarse en un estímulo o tarea específica, en presencia de otros agentes distractores (Rebollo y Montiel, 2006).

Conflicto armado colombiano

Al definir el conflicto armado colombiano, algunos expertos consideran que debe mencionarse como “conflicto social armado”, mientras que otros apuntan a que ha sido una guerra civil o un conflicto irregular. Ante la diversidad de opiniones, se ha optado por nombrarlo como “conflicto armado interno”, cumpliendo ciertas características (Tamayo, 2015):

- Este es un conflicto extenso, establecido como uno de los más largos del mundo
- Tiene gran concentración de participantes (Estado, guerrilla, paramilitares etc.)
- Está expandido por toda Colombia y los grupos armados se han fragmentado
- Ha sido intermitente, las guerrillas de primera generación disminuyeron, pero volvieron a surgir más fuertes
- Ha sido “sanguinario”, con gran parte de los civiles damnificados
- Sus bases son políticas

El conflicto armado en Colombia ha llevado el terror a la población civil; esto se muestra en los distintos hechos victimizantes que se han producido: desplazamiento de población, despojo de tierras, secuestro, extorsión, reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes, tortura, homicidio en persona protegida, asesinatos selectivos y masacres, amenazas, delitos contra la libertad y la integridad sexual, desaparición forzada, minas antipersona, munición sin explotar y artefactos explosivos no convencionales, ataques y pérdidas de bienes civiles y atentados contra bienes públicos (Tamayo, 2015). Las consecuencias de esta violencia sobre la salud mental son un conjunto de alteraciones, tanto en el ámbito individual, como en el familiar y social, que desbordan los mecanismos de afrontamiento de la población afectada, provocando un severo sufrimiento emocional y psicológico.

Dentro del conflicto armado se distinguen dos tipos de víctimas, las directas e indirectas; las víctimas directas son las

personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 enero de 1985, como consecuencia de infracciones o de violaciones graves y manifiestas a las normas Internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”; asimismo las víctimas indirectas “son el cónyuge, compañero o compañera permanente, familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. También se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización, así como al colectivo colombiano que se vio expuesto a la historia del conflicto armado (Congreso de Colombia, 2016).

Alteraciones cerebrales consecuencia de hechos traumáticos

Las alteraciones a nivel cerebral y psicológico, que surgen como resultado de la vivencia de un hecho traumático, han sido altamente estudiadas y documentadas, desde disminuciones en el volumen del hipocampo (Seijas, 2013), reducción en la sustancia gris (Eckart et al., 2011), y en otras estructuras subcorticales como la amígdala y el hipotálamo (LeDoux, 2000), además de las funciones cognitivas asociadas a estas, como la memoria. Asimismo, los neurotransmisores mayormente implicados en las dificultades presentadas, posteriores a este tipo de experiencias, son la adrenalina y noradrenalina que

se incrementan como respuesta al estrés al cual que se ve expuesta la persona (O'Donnell, Hegadoren, y Coupland, 2004).

Los sucesos traumáticos tienen un gran impacto a nivel cerebral dado que incrementan los niveles de adrenalina y cortisol que se encargan de activar el sistema nervioso para responder a las exigencias del ambiente, en donde las áreas cerebrales mayormente implicadas son el hipocampo, la amígdala y la corteza prefrontal dorsolateral. La amígdala se encarga de almacenar los estímulos con alto contenido emocional; por otra parte, el hipocampo se responsabiliza del almacenamiento de información a largo plazo, y la corteza prefrontal dorsolateral en donde se encuentran las funciones ejecutivas de memoria de trabajo y atención selectiva, es decir, procesos cognitivos de nivel superior. De este modo, cuando ocurre un suceso traumático se presenta una deficiencia para interpretar la información de factores emocionales, además de alteraciones en el procesamiento de la información, lo que da como resultado respuestas desadaptativas ante el recuerdo del hecho.

Metodología

La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo bajo un diseño de tipo no experimental, ya que no se manipularon variables. Igualmente, el diseño fue de corte transversal, dado que se recogen datos en un único momento, con una población comprendida por víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano, entre 18 a 45 años, que residen en el departamento del Quindío. La muestra fueron 200 personas víctimas del conflicto armado, en donde 100 fueron víctimas directas y 100 fueron víctimas indirectas.

Para evaluar las funciones ejecutivas mencionadas, se utilizó, la prueba Neuropsi: atención y memoria, que tiene como objetivo determinar los siguientes tipos de atención: selectiva, sostenida, y el control atencional; así como los tipos y etapas de la memoria: de trabajo, a corto plazo, largo plazo para material verbal y visoespacial. Los instrumentos necesarios son: libreta de estímulos, protocolo de aplicación, hojas blancas, cronómetro y un lápiz. Su aplicación en individual, en personas de 6 a 85 años; su duración aproximada en personas sin alteraciones cognitivas es de 50 a 60 minutos y en personas con trastornos cognitivos es de 80 a 90 minutos. Está constituido por reactivos sencillos y cortos; la calificación aporta datos cuantitativos y cualitativos, que puede hacerse en 20 minutos. Los datos naturales se convierten a puntuaciones normalizadas, y se obtiene la ejecución de la prueba de memoria y atención por separado y una global; asimismo, también se obtiene un perfil individual, que señala las habilidades e inhabilidades del sujeto en cada área evaluada (Ostrosky et al., 2012).

Resultados

Una vez procesada la información obtenida en el trabajo, se procedió a realizar el análisis mediante el software estadístico Statgraphics, utilizando inicialmente información sociodemográfica como la edad y el nivel de escolaridad, el cual se distribuyó en dos categorías, teniendo en cuenta los rangos presentados en la prueba Neuropsi: atención y memoria. Así, para la edad se empleó el rango de 16 a 30 años y el de 31 a 55 años, de la misma forma, en cuanto a la escolaridad se usó el rango de 4 a 9 años y el de 10 a 22 años de estudio.

Tabla 1.

Rango de edad población total

Rango de edad	Víctima directa	Víctima indirecta	Total
16 a 30	47	58	105
	23,5%	29%	52,5%
31 a 55	53	42	95
	26,5%	21%	47,5%
Total	100	100	200
	50%	50%	100%

En la tabla 1 se muestra con qué frecuencia ocurren los dos valores del rango de edad junto con cada uno de los dos tipos de víctima. El primer número en cada celda de la tabla es el conteo o la frecuencia. El segundo número muestra el porcentaje de toda la tabla representada por esa celda. Por ejemplo, hubo 47 personas de víctimas directas con un rango de edad de 16 a 30 años, esto representa el 23,5% del total de 200 personas que participaron en la investigación.

Tabla 2.

Escolaridad de la población

Escolaridad	Víctima directa	Víctima indirecta	Total
10 a 22	87	100	187
	43,5%	50%	93,5%
4 a 9	13	0	13
	6,5%	0,00%	6,5%
Total	100	100	200
	50%	50%	100%

La tabla 2 muestra con qué frecuencia ocurren los dos valores del nivel de escolaridad junto con cada uno de los dos valores de tipos de víctima. El primer número en cada celda de la tabla es el conteo o la frecuencia. El segundo número muestra el porcentaje de toda la tabla representada por esa celda. Por ejemplo, hubo 87 personas de víctimas directas con un nivel de escolaridad entre 10 a 22 años, esto representa el 43,5% del total de 200 personas evaluadas. Se observa que la población general fue relativamente homogénea tanto en edad como en nivel de escolaridad.

Tabla 3.

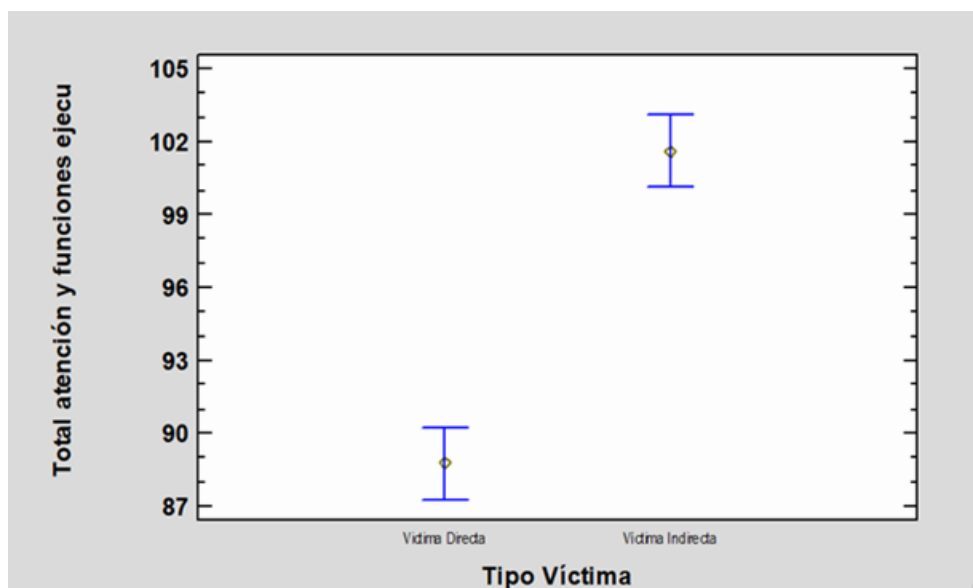
Atención selectiva población total

	Víctima directa	Víctima indirecta	Total
Muestra	100	100	200
Promedio	88,7	101,6	95,1
Estándar de desviación	12,1	9,3	12,5
Coefficiente de variación	13,6%	9,1%	13,1%
Mínimo	48	79	48
Máximo	117	126	126

Los hallazgos con estándar de desviación de las víctimas directas en atención es de 12,1 y el de las víctimas indirectas es de 9,3 (tabla 3), lo que quiere decir que la segunda población es más homogénea en sus resultados. Se encuentra mayor consistencia de puntuaciones normativas en la población de víctimas indirectas; por el contrario, al encontrarse la población directa en un rango más amplio de desviación, se alejan más de estar en un rendimiento normal. Esto se evidencia al ver que la mayoría de la población indirecta obtiene picos de rendimiento más altos, lo que se refleja en un 79 en mínimo para las víctimas indirectas y 48 para las directas; es decir, se presenta una alteración severa en las últimas.

Figura 1.

Atención selectiva de la población



En la figura 1 se aprecia una diferencia altamente significativa para el total de atención en las víctimas, en función del tipo de víctima, en donde las víctimas indirectas son superiores en atención selectiva frente a las víctimas directas (P-value = 0,000).

Tabla 4.

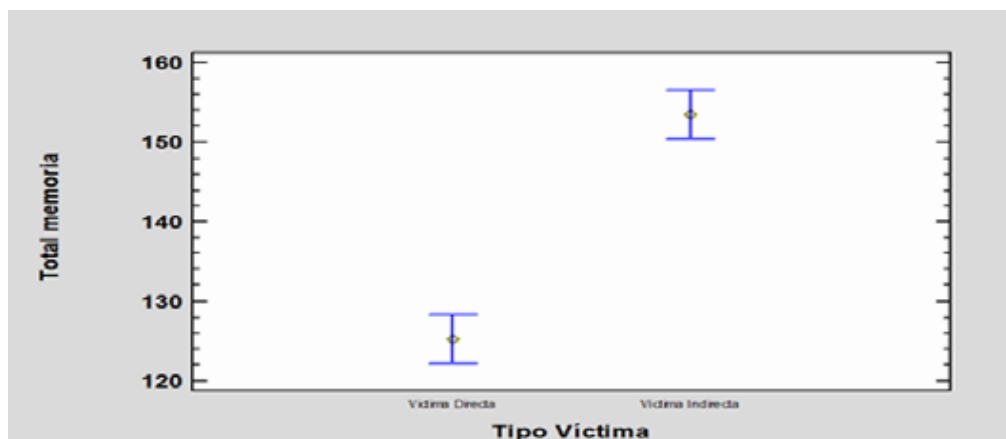
Memoria de trabajo de la población

	Víctima directa	Víctima indirecta	Total
Muestra	100	100	200
Promedio	125,2	153,4	139,3
Estándar de desviación	23,5	20,1	26
Coefficiente de variación	18,7%	13,1%	18,6%
Mínimo	42	96	42
Máximo	182	201	201

Desde el punto de vista estadístico (Tabla 4), la función de memoria en las víctimas directas se encuentra en un estándar de desviación de 23,5 y en las víctimas indirectas de 20,1 lo cual quiere decir que las diferencias en la función de memoria son notorias entre estas dos poblaciones. Además, la segunda población sigue siendo más consistente en sus resultados, por lo que la población de víctimas directas muestra mayor dispersión alejándose de un rendimiento normal; en cambio, las víctimas indirectas se encuentran agrupadas de forma más cerrada en torno a su media. Cabe resaltar que en las víctimas directas el resultado mínimo es de 42, y en las víctimas indirectas hay un resultado de 96, indicando que las víctimas directas presentan una alteración severa, a diferencia de las indirectas que tiene un resultado normativo.

Figura 2.

Memoria de trabajo en la población



En la figura 2 se aprecia una diferencia altamente significativa para el total de memoria en las víctimas, en función del tipo de víctima, en donde las víctimas indirectas son estadísticamente superiores en memoria de trabajo frente a las víctimas directas ($P\text{-value} = 0,000$).

Tabla 5.

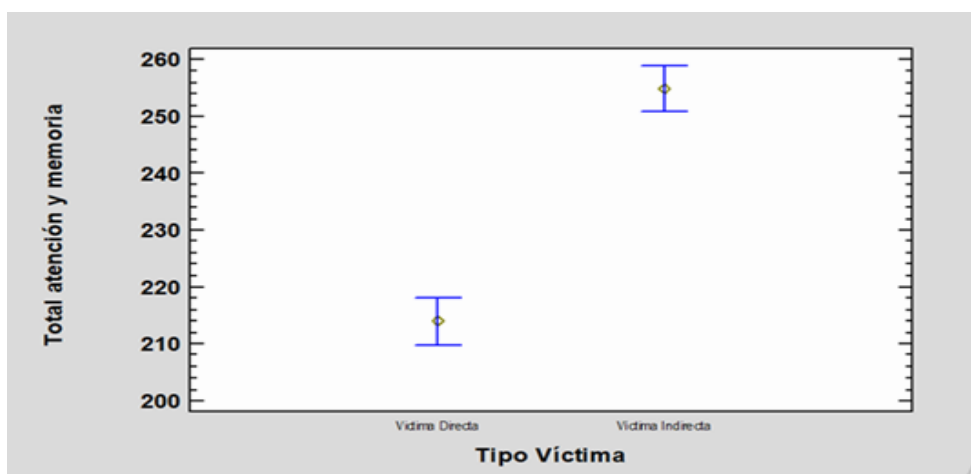
Total de atención y memoria en la población total

	Víctima directa	Víctima indirecta	Total
Muestra	100	100	200
Promedio	213,9	254,9	234,4
Estándar de desviación	32,1	26,5	35,8
Coefficiente de variación	15%	10,3%	15,2%
Mínimo	90	176	90
Máximo	292	307	307

Finalmente, al obtener el conglomerado de resultados de las funciones ejecutivas evaluadas (Tabla 5) se encuentra que en la desviación estándar hay poca consistencia en los resultados de las víctimas directas, y que el resultado mínimo es bajo; a comparación de las víctimas indirectas que tiene unos resultados más homogéneos, y se concentran en resultados de normales a altos, como se muestra en el mínimo y máximo de esta población.

Figura 3.

Total de atención y memoria en la población



En la figura 3 se aprecia una diferencia altamente significativa para el total de atención y memoria en las víctimas en función del tipo de víctima, en donde las víctimas indirectas son estadísticamente superiores en atención selectiva y memoria de trabajo frente a las víctimas directas ($P\text{-value} = 0,000$).

Discusión

En diversos estudios se evidencian como áreas mayormente alteradas la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal, presentando una hiperactivación en situaciones estresantes, dando como resultado alteraciones en la respuesta frente al miedo, como la capacidad de evocación e incluso en la memoria emocional, siendo esta la posibilidad de fijar recuerdos con alto contenido emocional, es decir, aquellos recuerdos asociados a respuestas fisiológicas sobresalientes (Bremner, 2006). Asimismo, las funciones ejecutivas, que son habilidades cognoscitivas que permiten el diseño de planes y programas, el inicio de actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos, la flexibilidad, además de obtener resultados eficaces en la resolución de problemas, se alteran debido a eventos traumáticos, tanto en su conexión como en la electrofisiología de las neuronas, produciendo déficits cognitivos, que dificultan el funcionamiento intelectual y adaptativo de las personas (Lezak, Howieson y Loring, 2004).

Como se evidencia en los resultados obtenidos, las víctimas directas, que son una población que ha sido vulnerada debido a los diferentes hechos victimizantes del conflicto armado colombiano, presentan alteraciones leves y severas en las funciones ejecutivas evaluadas, y se reflejan características como: distractibilidad, dificultades para focalizar la atención, alteraciones en la recuperación mnésica, déficits en la capacidad de organización y clasificación de información, dificultades en los procesos de atención visual tanto para material verbal como para no verbal, alteraciones en pruebas que implican control inhibitorio, pocas habilidades para monitorear la conducta, poca capacidad para inhibir respuestas automáticas, es decir, dificultades en tareas que implican flexibilidad cognitiva. Es así como se evidencia un perfil de funcionamiento neuropsicológico con déficits significativos en las víctimas directas del conflicto armado colombiano, en cuanto a atención y memoria, en comparación con las víctimas indirectas, las cuales presentan un nivel normativo en las funciones ejecutivas.

Igualmente, la desregulación crónica, que es el resultado de un hecho estresante y traumático, por el cual la capacidad de homeostasis se disminuye, genera patrones inadecuados de actividad cerebral; es decir, el funcionamiento normativo de un individuo, como respuesta al miedo, produce activaciones en los neurotransmisores aumentando la adrenalina y cortisol, disminuyendo la dopamina, que permite el adecuado funcionamiento de la amígdala e hipocampo y afectando la corteza prefrontal. Sin embargo, cuando el suceso ha terminado, el cuerpo restablece su nivel de hiperactivación y suscita la homeostasis. En cambio, cuando la vivencia de estos eventos es continua se establecen patrones de funcionamiento cerebral desadaptativos que afectan el desenvolvimiento en la vida diaria, y que alteran los procesos básicos y necesarios.

En suma, se afectan los circuitos fronto-límbicos, es decir, las conexiones que tiene la corteza prefrontal con el sistema límbico, que regulan la conducta emocional y proporcionan planes de acción ajustados a situaciones con alto contenido emocional; además, se produce dificultad para resolver problemas, reducción de la capacidad de aprendizaje y la recuperación de la información y desinhibición; por consiguiente, las víctimas directas del conflicto armado presentan anormalidades tanto en conexión como en funcionalidad cerebral.

Finalmente, se considera que, con los resultados obtenidos, se logra evidenciar una afectación en las funciones ejecutivas de atención y memoria, que son funciones que están vinculadas, en donde el patrón de funcionamiento disminuye debido a las experiencias vividas, y la afectación en una de ellas da como resultado la alteración en la otra; por lo cual, al no haber un proceso adecuado de atención y codificación, debido al hecho traumático, la evocación se afectará. Por tal motivo se apoya la hipótesis planteada afirmando que las víctimas directas del conflicto armado presentan una mayor probabilidad de alteración en sus funciones ejecutivas, a diferencia de las víctimas indirectas.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo caracterizar las funciones ejecutivas: memoria de trabajo, atención selectiva y control inhibitorio, en personas víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano, que residen en el departamento del Quindío. Luego de aplicar la prueba de Neuropsi: atención y memoria, a 200 personas, víctimas directas e indirectas del conflicto armado, el análisis de los resultados permite afirmar que:

- Las funciones ejecutivas se alteran debido a la vivencia de un hecho traumático.
- El circuito fronto-límbico es el encargado principal de manejar las situaciones estresantes, que se modifica como consecuencia de un trauma.
- Las experiencias traumáticas originan patrones de funcionamiento cerebral desadaptativos, que dificultan la realización de diferentes tareas.
- Las víctimas directas del conflicto armado colombiano presentan déficit de leve a severo en las funciones ejecutivas de atención selectiva y memoria de trabajo.
- Las víctimas indirectas del conflicto armado colombiano no presentan ninguna alteración ejecutiva y su funcionamiento es normativo.

De la misma forma, se concluye que las víctimas del conflicto armado no han presentado una atención integral, que comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, según la Ley 1448 del 2011 (Congreso de Colombia, 2016). Teniendo en cuenta que la rehabilitación psicológica y neuropsicológica es necesaria para el adecuado funcionamiento de las personas, que abarquen no solo los aspectos cognitivos y funcionales, sino también los aspectos psicosociales y emocionales derivados del trauma, esto con el objetivo de flexibilizar la actividad cognitiva y la conducta, de obtener resultados eficaces en la resolución de problemas y de llevar un comportamiento adaptativo adecuado con el ambiente que posibilite una calidad de vida para los individuos.

Conflicto de interés y fuentes de financiación

Se declara que ninguna de las autoras presentó algún conflicto de intereses relevante en este artículo. Asimismo, la investigación ha sido financiada y patrocinada por la Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt.

Referencias

- Bremner, J. D. (2006). The relationship between cognitive and brain changes in posttraumatic stress disorder. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1071(1), 80-86
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/basta-Ya/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Congreso de Colombia. (junio 10 de 2011). Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. D.O. 51493
- Eckart, C. Stoppel, C. Kaufmann, J. Tempelmann, C. Hinrichs, H. Elbert, T. Heinze, H. y Kolassa, I. (2011). Structural alterations in lateral prefrontal, parietal and posterior midline regions of men with chronic posttraumatic stress disorder. *Journal of Psychiatry Neuroscience*, 36(3), 176-86.
- Flores, J.C. Ostrosky, F. (2008). Neuropsicología de los lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.
- LeDoux, J. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- Lezak, M.D., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4th ed.). New York: Oxford Press.
- Médicos sin fronteras (MSF). (2013). Las heridas menos visibles: salud mental, violencia, y conflicto armado en el sur de Colombia. https://www.msf.es/sites/default/files/legacy/adjuntos/Informe-Colombia_Junio-2013.pdf
- NeuronUp. (2017). Funciones ejecutivas. <https://www.neuronup.com/es/areas/functions/executive>
- O'Donnell, T. Hegadoren, T & Coupland, N. (2004). Noradrenergic Mechanisms in the Pathophysiology of Post-Traumatic Stress Disorder. *Neuropsychobiology*, 50, 273-283.
- Ostrosky, F. Ardila, A. Rosselli, M. Gómez, M. E. Matute, E. y Pineda, D. (2012). *Neuropsi: Atención y memoria* (2ª. ed.). Manual Moderno.
- Rebollo, M. A. Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(Supl. 2), S3-S7.
- Restrepo, F. L. (2008). Funciones ejecutivas aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.
- Rosselli, M. Matute, E. Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Manual Moderno.
- Seijas, R. (2013). Trastorno por estrés postraumático y cerebro. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(119), 511-523.
- Tamayo, H. (2015). Conflicto armado en Colombia: factores, actores y efectos múltiples. *El Mundo*. http://www.elmundo.com/portal/noticias/derechos_humanos/conflicto_armado_en_colombia_factores_actores_y_efectos_multiples.php#.WXD3nYQ1_IV
- Tirapu, J. Muñoz, J. M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475-484.
- Vasteling, J. Brailey, K. Allain, A. Duke, L. Constans, J. Sutker, P. (2002). Attention, learning and memory performances and intellectual resources in Vietnam veterans: PTSD and no disorders comparisons. *Neuropsychology*, 16(1), 5-14.





Yves Tanguy, Capricornio en blue
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Experiencia de uso de una intervención basada en internet en instituciones educativas de la ciudad de Medellín-Colombia

Experience using an internet-based intervention in educational institutions in the city of Medellín-Colombia

**Juan Carlos Jaramillo Estrada
Daniel Espinosa Duque
Mauricio Fernández Arcila
María Paula Ruiz Osorio**

Resumen

La depresión afecta a 300 millones de personas, con un aumento global del 20 % en los últimos diez años. Su alta incidencia y prevalencia, contextualizadas en la contemporaneidad, exigen propuestas comprensivas e interventivas pertinentes y eficaces. Se llevó a cabo una investigación para estudiar la utilidad de una intervención basada en internet para prevenir e intervenir tempranamente la depresión en adolescentes de colegios de Medellín. Como estrategia de investigación cualitativa, se realizaron ocho grupos focales con estudiantes, y ocho entrevistas en profundidad con los psicólogos de las instituciones educativas. Se valora su importancia para la detección temprana de riesgo, la necesidad de contar con espacios presenciales complementarios a las intervenciones basadas en internet. Hay una alta aceptación y bajo uso por parte de los estudiantes y una demanda de participación activa en el proceso. Se identifican algunos mitos relativos a la depresión, asociados al estigma, que pueden ser intervenidos.

Palabras clave: depresión, adolescentes, intervenciones basadas en internet.

Abstract

Depression affects 300 million people, with a global increase of 20% in the last ten years. Its high incidence and prevalence, contextualized in contemporary times, require relevant and effective comprehensive and interventive proposals. An investigation was carried out to study the usefulness of an internet-based intervention to prevent and intervene early depression in adolescents in Medellín schools. As a qualitative research strategy, eight focus groups were conducted with students and eight in-depth interviews with the psychologists of educational institutions. Its importance for the early detection of risk is valued, the need to have face-to-face spaces complementary to internet-based interventions. There is high acceptance and low use by students and a demand for active participation in the process. Some myths related to depression associated with stigma that can be intervened are identified.

Key Words: Depression, Teenagers, Internet based interventions.

Para citar este artículo

Jaramillo, J. C., Espinosa, D., Fernández, M., Ruiz, M. P. (2021). Experiencia de uso de una intervención basada en internet en instituciones educativas de la ciudad de Medellín-Colombia. *Tempus Psicológico*, 4(1), 155-171. 10.30554/tempuspsi.4.1.3984.2021

Recibido: 09/09/2019 - Aprobado: 29/12/2019

Artículo de revisión de tema

ISSN - 2619-6336



Experiencia de uso de una intervención basada en internet en instituciones educativas de la ciudad de Medellín-Colombia¹

Experience using an internet-based intervention in educational institutions in the city of Medellín-Colombia

Juan Carlos Jaramillo Estrada²
Daniel Espinosa Duque³
Mauricio Fernández Arcila⁴
María Paula Ruiz Osorio⁵

- 1 Artículo de Investigación derivado del proyecto "Programa basado en internet para la identificación y detección temprana de la depresión en adolescentes", realizado por los grupos de investigación Psicología, Salud y Sociedad de la Universidad CES, Estudios sobre Juventud de la Universidad de Antioquia y el Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad en Chile, con el apoyo del Centro de Investigación en Psicoterapia de la Universidad de Heidelberg en Alemania y el programa Escuela Entorno Protector de la Alcaldía de Medellín.
- 2 Magíster en Psicología, Docente investigador Universidad CES.  0000-0001-6120-1736 - Correo: jjaramilloe@ces.edu.co
- 3 Doctor en Psicoterapia, Docente investigador Universidad CES.  0000-0002-5378-2603 Correo: hespinosa@ces.edu.co
- 4 Doctor en Psicopatología Fundamental y Psicoanálisis, Docente investigador Universidad de Antioquia.  0000-0002-2274-2895 - Correo: mauricio.fernandez@udea.edu.co
- 5 Psicóloga, investigadora Universidad CES.  0000-0002-7221-9058 - Correo: ruizosoriopaula@gmail.com

Introducción

La depresión es un trastorno mental que afecta la vida de las personas que lo padecen, alterando significativamente sus relaciones interpersonales, su desempeño académico y laboral, las cuales pueden convertirse en graves problemas personales y sociales en caso de no ser tratada a tiempo (Ekinci, 2018). De acuerdo con la OMS (2019), la depresión afecta a cerca de 300 millones de personas en el mundo, siendo la principal causa de discapacidad y contribuyendo de una manera significativa a la carga mundial por morbilidad. A pesar de la existencia de múltiples y muy variados tipos de teorías explicativas y tratamientos para ella, los índices de prevalencia e incidencia siguen en aumento (Infobase, 2017), alcanzando hasta un 20 % en tan solo una década. Se estima que la depresión mayor afecta a un 7 % de la población mundial, con una relación que oscila entre 1,5-3 mujeres por cada hombre (APA, 2013), mientras que en Colombia la depresión tiene una prevalencia del 12,9 % (Ministerio de Salud y de la Protección Social, 2015).

Para el caso de los niños y adolescentes, la situación es especialmente alarmante teniendo en cuenta las características de esta etapa evolutiva. De acuerdo con Royo y Fernández (2017), el trastorno depresivo mayor presenta una prevalencia del 2 % en prepúberes y entre el 4 y 8 % en adolescentes. El riesgo de depresión al menos se duplica al entrar en la pubertad, alcanzando una incidencia acumulada del 20 % en la población de 18 años. Se destaca el hecho de que entre un 5 y 10 % de los niños presentan síntomas depresivos subumbrales, provocando deterioro en su funcionalidad y aumentando el riesgo de psicopatología futura. Finalmente, Londoño et al. (2015) encontraron que los principales motivos de consulta a los servicios de Bienestar, en las Universidades Colombianas, son la depresión y la ansiedad.

Esta situación plantea la necesidad de pensar alternativas comprensivas para el abordaje de la depresión en jóvenes y adolescentes, que conduzcan al desarrollo de intervenciones pertinentes y efectivas. Es importante entonces la inclusión en ellas de consideraciones relativas a las características de la contemporaneidad, y, a la vez, el uso de metodologías que trasciendan barreras importantes como el escaso acceso a los servicios en salud y la poca difusión que se logra con algunas intervenciones. Las tecnologías contemporáneas de la información y la comunicación (TIC) han mostrado eficacia en este último aspecto, ampliando la cobertura de acceso a los servicios en salud, y aumentando la gama de posibilidades de acción (Bauer et al., 2013).

La contemporaneidad

De una manera muy sencilla, podría entenderse por contemporaneidad aquello perteneciente a la misma época en la que se vive. No obstante, para poder apreciar aquello que es contemporáneo, y que impacta directamente a los jóvenes y adolescentes en su proceso evolutivo, se hace necesario tomar cierta distancia, un prudente alejamiento que permita apreciar los fenómenos propios de la época sin estar completamente inmerso en ellos (Agamben, 2008).

Son muchos y muy variados los autores que se han encargado de pensar la contemporaneidad (Lyotard, 1987; Lypovetsky 2003, 2006, 2008, 2014; Bauman, 2002, 2005a, 2005b, 2014, 2017; Chul Han,

2013, 2014a, 2014b, 2017, 2018a, 2018b; Harvey, 1998; Laval, 2015; Laval, Dardot & Gerenguer, 2018; Beck, 2017). Si bien cada uno de ellos hace énfasis en uno u otro elemento característico de la época, hay un consenso respecto a la presencia del neoliberalismo como cosmovisión, el cual va ligado a la entronización de la globalización como una de sus principales características. En este sentido, los autores asocian la aparición de las TIC como un elemento clave del desarrollo, pues estas ofrecen el soporte básico para la expansión y consolidación del neoliberalismo y la globalización.

De una manera más detallada, podría afirmarse la existencia en la contemporaneidad de al menos cuatro fenómenos transversales a ella y los cuales no solamente la definen, sino que determinan las características de las subjetividades emergentes de la época y sus problemáticas en salud mental (Jaramillo, 2020).

El primero se refiere a la relativización de los referentes universales que se consideraban verdades absolutas e incuestionables. En la contemporaneidad, las verdades son relativas, contextuales, pues dependen más de ejercicios de construcción colectiva que de ontologías realistas inamovibles, aceptadas como tales por los grandes colectivos (Ibañez, 2001). En este sentido, las intervenciones en salud mental y en especial aquellas basadas en internet, se enfrentan al gran reto de la adaptación contextual: la forma de abordar las problemáticas debe ajustarse y dar respuesta a las necesidades específicas de las personas teniendo en cuenta las particularidades de estas, en especial las culturales (Hilty et al., 2013).

En estrecha relación con este primer aspecto, los autores plantean que la contemporaneidad implica una nueva forma de entender la adaptación, no necesariamente asociándola a la estabilidad, la quietud, a una perspectiva estructural, sino que, en virtud de ser exitosa, deba disponer de una gran flexibilidad en tanto aquel que se adapta es quien puede seguir las demandas discontinuas que día a día emergen en las múltiples condiciones diversas del vivir.

Un tercer fenómeno, que es a su vez un enorme reto para la salud mental y para las intervenciones basadas en internet en especial hablando de jóvenes y adolescentes, es el debilitamiento de las redes de apoyo social; una distensión en la cohesión de los vínculos que generaban lógicas de apoyo ciudadano o interpersonal, abriendo la puerta a colectivos cercanos a los que en su momento Durkheim (1982) denominó como anómicos: plenos de libertad pero, también gracias a ello, generadores de intensos sentimientos de inseguridad (Bauman & Dossal, 2014).

Finalmente, las subjetividades emergentes de la contemporaneidad se caracterizan por estar inmersas en un tránsito que progresivamente las conduce de la ética de la responsabilidad y el trabajo propia de la modernidad hacia una ética del deseo característica de la contemporaneidad (Bauman, 2005b; Lipovestky, 2006).

Estos cuatro elementos constituyen el marco básico del cual emergen las subjetividades propias de los jóvenes y adolescentes en la contemporaneidad, las cuales se articulan a problemáticas como el trastorno depresivo. Este asunto obliga a comprenderlas de manera contextual con el fin de proponer alternativas comprensivas e intervenciones pertinentes y adaptadas al contexto.

Las TIC como alternativa para la intervención de la depresión en la contemporaneidad

Con estas consideraciones como telón de fondo, se hace evidente la necesidad de desarrollar metodologías de intervención para el abordaje de la depresión en jóvenes y adolescentes que tengan en cuenta las altas cifras de incidencia y prevalencia, y que no estén centradas en perspectivas psicopatologizantes que obliguen a intervenciones de corte individual. Por el contrario, estas deben propender por la atención simultánea de un alto número de personas, con muy fácil acceso e inmediatez en la

misma y respondiendo a requerimientos temporales de presencialidad y poca duración, fomentando con ello la autonomía (Wozney et al., 2017).

Las intervenciones basadas en internet han ido tomando fuerza en el ámbito de la salud mental, como una salida a las dificultades de impacto a gran escala y de fácil acceso al tratamiento de enfermedades que presentan cifras significativas de prevalencia e incidencia (Bauer et al., 2013; Hoffmann, Rojas & Martínez, 2014). Pueden encontrarse hasta el momento antecedentes importantes que demuestran su eficacia tanto para el tratamiento de trastornos mentales como para su prevención e intervención temprana (Bauer et al., 2014; Bauer et al., 2019; Hilty et al., 2013; Meyer et al., Montagni et al., 2019; Twomey et al., 2014).

Así como en el resto del mundo, las intervenciones basadas en internet, en Latinoamérica, se han venido implementando con mayor intensidad en los últimos años. Si bien hay algunos estudios de intervenciones desarrolladas y publicadas a la fecha, lo cierto es que no hay antecedentes de estudios empíricos que describan el tema de efectividad en nuestro contexto (Martínez et al., 2018). Es por esto que se realizó un estudio piloto y un ensayo clínico de un programa basado en internet para la prevención e intervención temprana de la depresión en adolescentes, cuyo objetivo general fue probar, estimar el uso, la aceptación y la efectividad del programa *Cuida tu Ánimo*, en la cultura colombiana. En el presente artículo se describen los resultados cualitativos del estudio, relacionados con la experiencia de uso y utilidad de la intervención desde la perspectiva de los participantes (adolescentes y psicólogos de las instituciones educativas).

Metodología

El estudio se estructuró en tres fases: la preliminar, en la que se crearon y adaptaron los contenidos para la intervención; un estudio piloto descriptivo con grupo activo y grupo control (101 y 112 participantes respectivamente), en el que se evaluó la factibilidad de uso y la aceptabilidad de la herramienta, y un ensayo clínico en el que se realizó una prueba de la efectividad de la misma que contó con un grupo activo (324 estudiantes) y un grupo control (323 estudiantes) compuestos por estudiantes entre sexto y décimo grados de bachillerato.

El grupo activo del ensayo clínico recibió por 12 meses, aproximadamente, la intervención basada en internet *Cuida tu Ánimo*. Esta era una plataforma online con diferentes módulos: Información psicoeducativa, monitoreo y retroalimentación del estado de ánimo cada dos semanas, noticias sobre cuidado de la salud mental, chat individual con psicólogos y estrategias generales para enfrentar la crisis. Además del acompañamiento a través de la página, durante los descansos escolares se realizaron stands para recordar el uso de la intervención y fortalecer la alianza con los psicólogos que atienden el programa, y los estudiantes reciben otros mensajes a través de un grupo cerrado de Facebook y una lista de difusión en WhatsApp, con el objetivo de incentivar el uso de la página y ofrecer información para el cuidado del estado del ánimo.

Como parte del proceso de evaluación de la experiencia de los participantes, en la intervención llevada a cabo en el ensayo clínico, se utilizó una estrategia cualitativa en la que, al finalizar la implementación del programa, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a los psicólogos encargados de su acompañamiento, en cada una de las instituciones educativas que participaron en la tercera fase del estudio. Igualmente, se realizaron ocho grupos focales con estudiantes que participaron en el grupo activo de la tercera fase de la investigación y que recibieron la intervención *Cuida tu Ánimo*. La selección de los participantes de los grupos focales fue intencional: fueron incluidos jóvenes que habían

hecho un uso activo o que no habían usado el programa Cuida tu Ánimo, para incluir en los resultados ambas posiciones.

Para el análisis de las entrevistas y grupos focales se realizó un análisis de contenido cualitativo (Martin, 2008) en el que se definieron como unidades de análisis las preguntas:

- ¿Cuáles son los problemas de salud mental más sentidos?
- ¿Cuáles son las condiciones que encuentran en su génesis?
- ¿Cuáles son los aspectos que les permiten superarlas?
- ¿Cuáles son las condiciones que se encuentran en la génesis de la depresión?
- ¿Cuáles son los aspectos que les permiten superarlas?
- ¿Cuál es la percepción existente con respecto al estigma asociado a los problemas en salud mental, y específicamente a la depresión?
- ¿Cuáles fueron las expectativas al iniciar el programa? ¿Cuáles los problemas, dificultades y aportes a lo largo de su desarrollo? ¿Qué sugerencias podrían hacerle al mismo?

A partir de ellas se realizó un proceso de codificación de las entrevistas para la reducción de los datos, del cual emergieron las categorías descritas en el apartado de los resultados.

Resultados

Los elementos centrales de la experiencia, en la implementación del programa Cuida tu Ánimo, fueron descritos desde la perspectiva de los profesionales que apoyaron la implementación y los estudiantes que participaron en ella.

Psicólogos de las instituciones educativas participantes en el programa

De acuerdo con lo expresado por parte de los psicólogos, existen una serie de elementos de carácter contextual que se relacionan directamente con las problemáticas en salud mental de los estudiantes y, dentro de ellas, con la depresión. Refieren algunos elementos relativos a diversas formas de violencia, el desplazamiento forzado y la existencia de mitos y falsas creencias con respecto a la enfermedad mental, que se convierten en elementos fundamentales para su emergencia y mantenimiento:

Sí, yo creo que sí, por ejemplo, los de la comuna xxx, viven en un entorno que se dispara la violencia cada rato. Es más, la comuna xxx ya está afectada porque, por ejemplo, en xxx hay muchas barreras invisibles. Cada rato hay enfrentamientos y escriben, o dicen por ahí los muchachos, es que en mi casa están dando bala, o algo así, y viven acá muy cerquita. Y sí, los afecta, los afecta pues dicen “para qué vamos a hacer algo, si no se puede, en el barrio no se puede liderar algo”. Se sienten como como amarrados de manos, como atados y con mucho miedo, entonces yo creo que sí afecta también mucho esa perspectiva que tienen de la vida, esa percepción (FT2PSI).

Con todo este programa de vivienda social, de reubicación de personas y familias... aquí el desplazamiento urbano es constante... entonces los chicos tienen que estarse adaptando todo el tiempo a las culturas de los que llegan de otros barrios, que no son este, ¿cierto? Entonces como que toda la cultura de la ciudad, eh, confluye en xxx y eso ha generado grandes problemas de convivencia (FCPSI).

Otro elemento común, en las reflexiones aportadas por los psicólogos, tiene que ver con las condiciones de la composición estructura y dinámica familiar que subyace a las problemáticas en salud mental; entre ellas se destacan la ausencia de uno o ambos padres, la pobreza o debilidad en las redes

de apoyo, y una gran soledad por parte de los jóvenes, quienes no encuentran apoyos estables que puedan ayudarles y acompañarlos en los momentos en los cuales presentan dificultades.

Y no, no entienden que es que los chicos se la pasan muy solos; los papás tienen que trabajar todo el tiempo; entonces son solos, no hay quien los cuide; están expuestos a una cantidad de cosas, de riesgos. Entonces, claro, las relaciones sexuales a momentos no debidos porque tienen la casa sola... entonces pueden hacer lo que quieran, consumo de sustancias supremamente fácil, no hay un cuidado de los padres, entonces esos son los riesgos de aquí de la comuna xxx (FT1PSI)

Mucha soledad, mucha, mucha. La separación de los papás sigue siendo una causa muy alta, ellos se separan y, los papás se separan y los pelaos quedan en el medio, con un inmenso dolor que eso a veces es complejo (VLLPSI).

Estos resultados se relacionan con los hallazgos arrojados por la Encuesta Nacional de Salud Mental (Ministerio de Salud y de la Protección Social, 2015), en los cuales se destacaron las nuevas composiciones y características familiares como componentes esenciales para comprender las problemáticas en salud mental en el país.

Los psicólogos refieren la existencia en los jóvenes de una marcada pérdida del sentido de vida y una autoestima fuertemente alterada. En esta línea de sentido, se les dificulta plantear algún tipo de proyecto de vida que sea consistente y alcanzable a lo largo del tiempo, pues sienten que la vida se vive en el día a día, superando las dificultades que cotidianamente se les presentan. Igualmente, señalan la presencia en ellos de una intensa sensación de soledad y gran desesperanza aprendida, pues los adolescentes poco creen ahora en la posibilidad de revertir las difíciles condiciones contextuales familiares y personales de su vida:

La convivencia en general era buena en la institución, pero salió muy alta la parte de los pensamientos negativos hacia su vida, el sentido de vida, de que ellos no querían, no tenían como un propósito de vida. Entonces, creo que en la parte de salud mental habría que fortalecer en las instituciones esa parte de sentido de vida de los muchachos, de autoestima, porque no se quieren (FT1PSI).

Un aspecto altamente destacado por parte de los psicólogos es la cantidad y calidad de recursos de contexto con los cuales cuentan las instituciones educativas y los estudiantes, como apoyo para paliar las dificultades y propender por su calidad de vida y bienestar. Mencionan entre muchas otras posibilidades múltiples espacios para el arte, la música, el deporte, la cultura y, con ellas, una buena cantidad de lugares en los cuales los estudiantes y sus familias pueden recibir atención en salud, psicológica y psiquiátrica. Señalan que es necesario que estos espacios sean conocidos de una manera mucho más explícita por los estudiantes para apropiarse y hacer uso de ellos.

Pues la comuna xxx si logró tener como mucho apoyo, entonces hay una red de apoyo muy grande, desde artistas. Entonces, cada vez que se dispara, pum, ahí mismo intervienen; entonces minimiza eso de una, si todas las secretarías, Juventud, Salud, de la Mujer, de inclusión hacen intervenciones allá (VLPSI).

De esta manera, los elementos centrales identificados en la experiencia de los psicólogos de las instituciones que relacionan los elementos del contexto con la salud mental se presentan en la figura 1.

Figura 1.

Contexto y Salud Mental



Con relación a aquellos aspectos directamente relacionados con los procesos de implementación de la intervención Cuida tu Ánimo, los psicólogos plantean una primera indicación referente a la necesidad de realizar encuadres y reencuadres continuos con las directivas y docentes de las instituciones educativas, con el fin de hacerlos agentes activos del programa, pues ellos son un elemento esencial para su adecuado desarrollo.

Señalan como un asunto de trascendental importancia que los estudiantes necesitan ser reconocidos de manera permanente, sentir que tienen un rol activo en los diversos escenarios en los cuales ellos participan:

Entonces el programa digamos que lo tuvo en cuenta en ese ejercicio, pero tiene la misma dinámica de la sociedad general, o sea sí, estamos ahí pero a la vez no estamos y el chico sí necesita que estén ahí desde lo virtual pero también desde lo presencial, porque si no también se queda suelto (APSI).

Cuando se cumplen estas condiciones y ellos se sienten escuchados y valorados en la medida en que se apropian de actividades y espacios que convierten en algo suyo, se configura un poderoso factor protector en tanto sienten que pertenecen a una red de apoyo que los quiere, reconoce y protege.

Un elemento que podría fortalecer este sentido de pertenencia a una red es el de articular la estrategia Cuida tu Ánimo a algunos de los escenarios deportivos, culturales, musicales o artísticos que se ofrecen al interior de la institución educativa o en forma externa a ella, creando una retícula ampliada a través de la cual ellos puedan recurrir en búsqueda de información, orientación u ayuda cuando la necesiten.

Con respecto a la estrategia Cuida tu Ánimo, los psicólogos valoran positivamente el que facilita la detección precoz de estudiantes en riesgo y, con ella, la derivación oportuna a espacios de atención.

Sin embargo, el programa, permitió descubrir riesgos que no teníamos identificados; había personas que desde ningún punto de vista mostraban signos o síntomas de ideación suicida y que, gracias a los tamizajes que ustedes realizaron, varias veces descubrimos que sí. Era como repetitivo el resultado cada vez que los evaluaban y esto me pareció súper positivo. Y porque nos permitió abordarlos directamente y hacerles como un seguimiento, sobre todo es esos que tenían tan alto riesgo (FCPSI).

También consideran que las actividades que se realizan en plataforma deben hacer parte de una estrategia mucho más amplia que se articule a múltiples procesos al interior de la institución educativa y en la que se realice una combinación continua y permanente de elementos de carácter presencial, tales como talleres y cursos o charlas con grupos de discusión en los que la relación cara a cara es un aspecto esencial:

Para que desde lo presencial haya ese enganche, digámoslo así, es que “estamos aquí, es que estamos aquí”. Digamos que lo presencial es, no es un montón de talleres, pero si la... que ellos tengan la consciencia que se está en la permanencia, y en esa permanencia hay opciones, o el taller y seguimos en la herramienta virtual, pero estamos ahí, estamos... (PEDPSI).

Para los psicólogos participantes, la motivación de los estudiantes y docentes solamente puede mantenerse activa si a las anteriores acciones se agregan procesos de devolución continua en los que se les esté informando qué es lo que se está observando, a través de la plataforma o de las encuestas que se realizan, brindándoles además algunas estrategias de acción que les sean útiles para paliar las dificultades que a través de ellas se han encontrado:

Yo me acuerdo que al principio algunos profesores me preguntaron, ya después no: “bueno y qué pasó pues con eso de CTA, nosotros muy animados y eso y... pues, aquí los vemos por ahí de vez en cuando, pero pues, o sea, nunca nos hicieron una devolución, nunca...” entonces yo les dije: “pues la devolución me la hicieron a mí al final de año (FT2PSI).

Finalmente, los psicólogos plantean que, en caso de que se llegue a formalizar la estrategia virtual “Cuida tu ánimo”, como parte de una estrategia mucho más amplia, sería importante que en ella fueran incluidos todos los estudiantes y docentes de la institución, permitiéndoles beneficiarse de ella, aun sin que tengan que realizar todas las actividades evaluativas, tales como las encuestas:

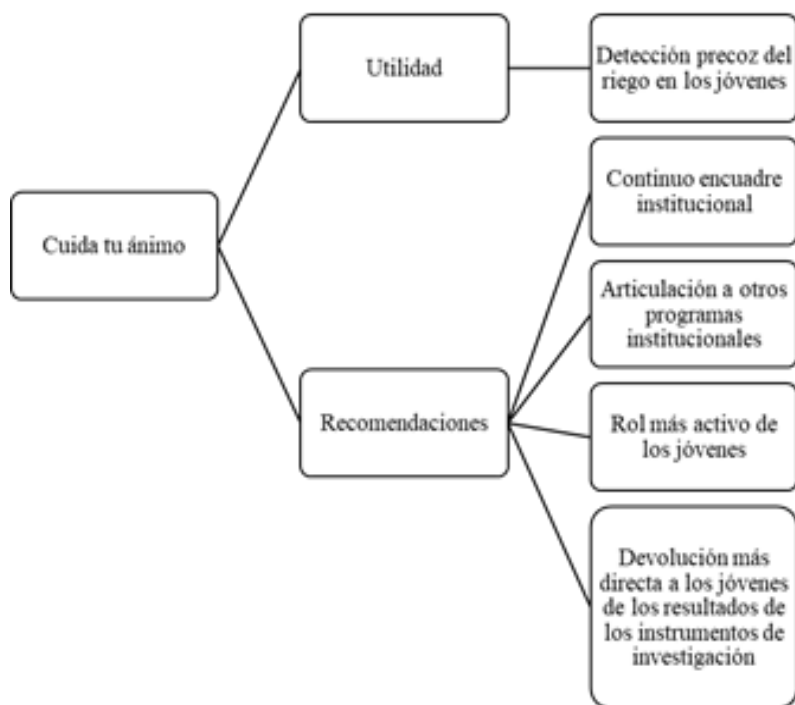
Para hacer el reencuadre, para estar ahí insistiendo, porque además no son solo las intervenciones en la institución, aunque se logró hacer una articulación con Entorno Protector, la institución requería también una articulación directa para poderlo apropiar (PEDPSI).

Crean que ello sería un valioso elemento protector en tanto generador de una fuerte red de apoyo, que se consolidaría a través del reconocimiento de la estrategia por parte de toda la comunidad educativa.

A modo de conclusión, los aspectos nucleares identificados en la experiencia de los psicólogos relacionados con la implementación del programa Cuida tu Ánimo se presentan en la figura 2.

Figura 2.

Utilidad y recomendaciones para el programa *Cuida tu Ánimo*



Estudiantes de las instituciones educativas participantes en el programa

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es la intención expresa del programa por pensar en ellos y crear una estrategia orientada a ayudarles en algunas de las problemáticas que padecen diariamente. Reconocen que el programa movilizó algunos recursos institucionales que les hicieron sentir reconocidos por la institución educativa, con los rectores, docentes y demás estudiantes, lo cual fue altamente significativo para ellos:

Me gustó la forma en que nos trataron y también me gustó mucho que siempre hubo apoyo del rector (GFMP2)

Nos sentíamos apoyados y eso nos gustaba (GFMP)

Nos gustaba también el trato que nosotros nos daban al saber que éramos del programa (GFMP)

Señalan que el contacto no debe llevarse a cabo únicamente a través de medios virtuales –es la sensación que les ha quedado, aunque se realizaron múltiples actividades presenciales-, pues ello lleva a que, en muchas ocasiones, no solamente se les olvide la existencia de la página sino que, además, no sientan confianza para contactarse a través de ella, pues “lo estarían haciendo con un extraño, a quien no habría manera de confiarle asuntos tan personales y de su fuero íntimo”:

Digamos que están en un día malo y están tristes buenos días. ¿Se acordaron de usar en la página de esos días?

Una persona física no... cuando uno está así busca a una persona, no a una página. No le veo sentido a buscar una página en un día así

Sentía la necesidad de acompañamiento y apoyo, pero no la usé. Son cosas demasiado personales (GFCON).

Como alternativa a ello sugieren la realización de un número mayor de actividades presenciales a través de las cuales ellos puedan conocerse con las personas que “están detrás de la pantalla”, tras lo cual el uso de la plataforma podría ser mucho más aceptado y continuo.

Un aspecto que necesariamente debe ser considerado es el de la presencia del estigma asociado a la participación en el programa, asunto que es repetidamente señalado en los diferentes grupos focales. Sienten que pueden ser vistos como enfermos cuando otras personas saben que están participando en actividades evaluativas, informativas o educativas asociadas al programa y ello les genera la gran preocupación y, de la mano de ella, evitación.

La disminución del estigma se asocia directamente con el incremento en la sensación de confianza que se les puede generar, la cual puede fortalecerse a través de las actividades presenciales, cara a cara, de una manera directa, continua y permanente con las personas que lo dirigen. Para ellos, esta sería una muy buena alternativa para lidiar con las dos problemáticas antes indicadas:

A mí en lo personal no me gustaba. Ahí dice que uno puede contactar a alguien, pero a mí no me gustaría así pues porque una conversación... Es una cosa muy importante íntima como para decir la por ahí por medio de una plataforma, la idea es hablarlo en persona. Uno no sabe con quién está hablando, uno no sabe quién está detrás de la pantalla (GFFATIMA).

Uno de los señalamientos más recurrentes por parte de los estudiantes es la necesidad de alcanzar un equilibrio entre las actividades evaluativas que se realizan, tales como las pruebas, llenado de formulario y encuestas, y las que comportan un carácter presencial, relacional. De manera muy enfática señalan que estas últimas deben tener un peso y significación mayor que las primeras, pues son las que mayor bienestar, tranquilidad y ayuda les aportan:

Me hubiera gustado que me hubieran dado consejos, y también me hubiera gustado que me dieran devolución las actividades y de las encuestas... más que todo nos habría gustado que lo hubieran hecho personalmente porque como son problemas tan personales eso virtual... no... (GFCON).

Yo creo que podrían crear una encuesta, pero alrededor de la encuesta hacer reuniones, así como está, y hablar del tema que más nos esté afectando.

Y que haya una devolución. Que haya una respuesta de ustedes a lo que nosotros decimos y nos pasa, a lo que escribimos en esas encuestas. Porque de nada valen las encuestas y que sigamos así (GFKEN).

Dicen que las actividades de tipo grupal en las que se presentan discusiones en torno a sus dificultades, y de las que reciben además orientaciones por parte de los psicólogos participantes, son preferidas por ellos, en vez de aquellas en las que se los limita a contestar encuestas de las cuales refieren no haber recibido devolución alguna:

Yo pensé que iba a ser algo más lúdico más entretenido, pero cada vez que nos llamaban sólo era para hacer encuestas largas. Uno no veía la hora de terminar eso tan aburridor. Uno respondía sin pensar. (...) Me habría gustado tener más actividades. (...) Me habría gustado socializar, me habría gustado un ambiente para compartir más, pero estar en el salón para ir a pegarse un computa-

dor con la misma rutina de siempre... muy aburridor (...) Por ejemplo, esto que estamos haciendo está interesante, mucho más presencial, recreativo. No... que sea más lúdico, con más actividades. No me gustó que haya muchas encuestas con un montón de preguntas. A mí me habría gustado que conversáramos más, juegos interacción. (GFKEN).

Justamente este es otro de los aspectos que ellos señalan como sugerencia al programa: recibir, de manera continua, devoluciones en torno a lo que se va encontrando, a través de la aplicación de las pruebas y cuestionarios, diligenciadas por ellos. Creen que uno de los elementos que tuvo mayor incidencia, en su poca participación, fue el que no recibían información continua con respecto a los resultados que iban arrojando tales pruebas; señalan que si se hubiera hecho, los habría llevado a vincularse mucho más con el programa y a participar activamente en el mismo.

Pues... pues, es que ustedes con toda esa información que han hecho, nada; yo no he visto nada. Sería importante como que le llegara a uno una cartita en el correo que le dijera algo, pero no. Uno respondía a 80 páginas y no pasaba nada (GFCON).

En términos generales, los estudiantes valoran la intención del programa, pero creen que podría tener un mayor impacto si se realizaran sendos ajustes con respecto a la cantidad y calidad de las actividades presenciales, las que incluyen aspectos formales y de contenidos, relacionadas con la presencialidad y la devolución continua:

¿Quién se metió a la página de la que tú estabas hablando ahorita?

Yo como una vez. Me dio como curiosidad. Me metí y me salí. Duré como dos minutos. Vi al inicio, no vi nada interesante ahí, no me llamó la atención. Entonces me salí y me puse a ver videos mejor (GFFATIMA)

¿Y por qué creen que no entraron? Por lo mismo. No hubo acompañamiento. Solo hubo encuestas. (...) Necesitábamos acompañamiento (...) Los necesitábamos más presencial, obvio. (GFFATIMA).

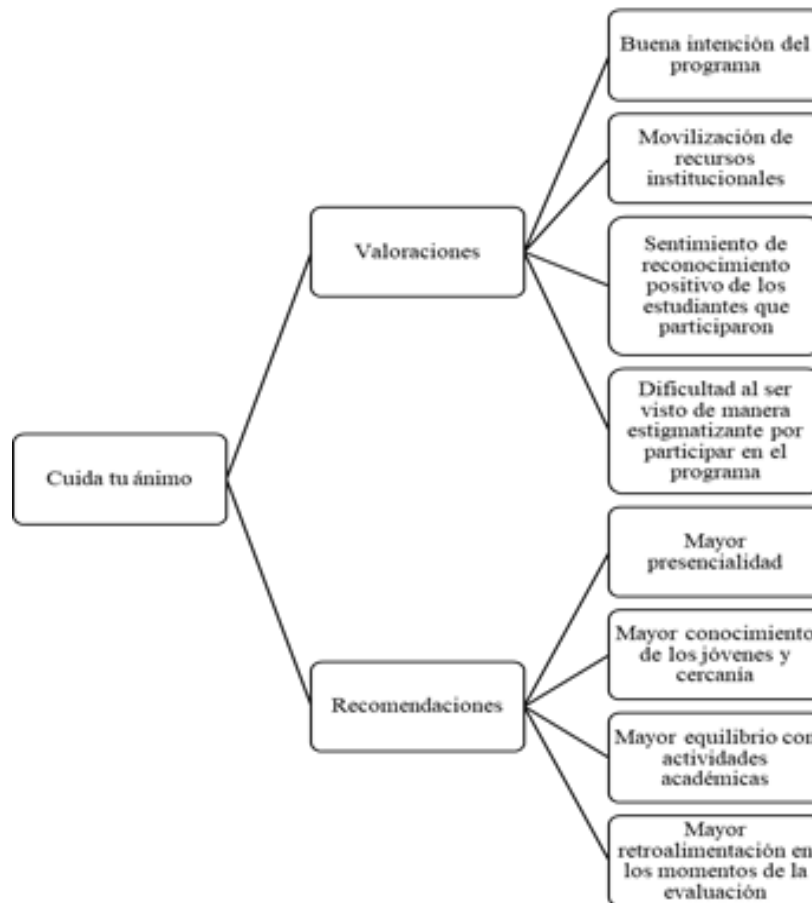
Para ellos, la alternativa virtual ofrecida podría ser entendida como un muy buen instrumento, complementario al interior de una estrategia en red, en la cual ellos tuvieran una participación activa a través de la cual pudiesen establecer un vínculo confiado con los encargados del programa, recibiendo, además, retroalimentación continua relativa a los hallazgos que progresivamente fuesen emergiendo de la misma:

No es tanto el hecho de que sea virtual. Por ejemplo, si primero viene y usted habla con cada uno de nosotros, y entonces uno crea un lazo y dice que está en confianza y sabe a quién buscar. Pero si... uno no sabe con quién cuenta. En cambio, si usted viene una vez, varias veces y habla con nosotros, ya después uno sabe con quién está hablando cuando habla virtual y se anima a decirle "ve me pasa esto me pasa aquello" (GFKEN).

Integrando los temas centrales mencionados por los adolescentes que participaron de la intervención, se puede tener en cuenta el siguiente esquema de aspectos nucleares.

Figura 3.

Valoraciones y recomendaciones por parte de los estudiantes



Discusión

Tanto los psicólogos como los estudiantes participantes encuentran bondades en la estrategia pues ven en ella una muy buena alternativa para la detección temprana de la depresión, reconociendo además que ayuda a la activación de rutas de atención de manera oportuna. Esta condición responde a los llamados hechos por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2009) relativos a la necesidad de incrementar la cobertura e intervención temprana de la depresión, la cual presenta muy pobres indicadores en los países menos desarrollados (Chisholm et al., 2016).

Tal vez la sugerencia más destacada, y que es compartida por los participantes de los grupos focales así como también por los psicólogos entrevistados, tienen que ver con el que no se aconseja que la actividad virtual se convierta en el eje principal del trabajo propuesto, dejando de lado con ello la realización de actividades de tipo presencial como complemento para la misma. Por el contrario, pareciera ser un sentir común de los participantes que la participación a través de la plataforma de internet

tendría que ser un elemento constitutivo de una estrategia mucho más amplia en la cual la realización continua de actividades presenciales, y la articulación en forma de retícula a otras instancias institucionales y externas a ella, tendría que tener un gran peso. Estas consideraciones van de la mano con lo señalado en otras investigaciones relacionadas (Espinosa et al., 2016; Lara et al., 2016) en las que se destaca la importancia de articular las intervenciones por internet con redes de atención de carácter presencial.

En cuanto a la creación de redes, se destaca la existencia de una gran cantidad de opciones de tipo artístico, social, cultural, deportivo y de otra índole en los ámbitos en los que se encuentran las instituciones educativas, y las cuales podrían ser aprovechadas como espacios para el fortalecimiento de la estrategia de prevención de la depresión. Igualmente, se considera que al interior de las instituciones educativas podría fortalecerse la estrategia virtual a través de la articulación de la propuesta a diversas actividades existentes en ellas, ya sean curriculares o extracurriculares, que podrían ser acompañadas y motivadas por docentes, personal administrativo o diversos grupos de estudiantes. Estas consideraciones van en la línea de lo señalado por Baumeister et al. (2014) con respecto al incremento de la efectividad en las intervenciones al realizarlas por fases y de manera articulada a recursos complementarios pertinentes para cada una de ellas.

Un elemento que llama poderosamente la atención es la baja tasa de uso de la plataforma a pesar de su alta aceptación, fenómeno que ya ha sido evidenciado en otros estudios (Martínez et al., 2018). De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, y también por los psicólogos, emergen una serie de elementos diversos que permitirían explicar dicha situación, relacionados con la baja motivación sentida por los estudiantes para acceder a ella y el desconocimiento de asuntos tan importantes como la intencionalidad misma del programa o la gestión de los aspectos específicos de la plataforma.

Para paliar estas dificultades se proponen estrategias como la realización de reencuadres periódicos a las personas participantes en el programa, incluyendo allí al personal administrativo, docentes y estudiantes, así como también la creación de espacios complementarios en los cuales se pueda ofrecer a estos información relativa a los hallazgos emergentes de las diversas actividades, con el fin de brindar acciones específicas orientadas a fortalecer los aspectos positivos y a mejorar los aspectos negativos que hayan sido detectados en ellas.

Pareciera que este es un elemento que podría generar mayor motivación y participación en las actividades propuestas a través de los medios virtuales, en tanto al ofrecerles retroalimentación continua con respecto a aquello que arrojan los resultados parciales de cada una de las actividades los haría partícipe de la misma. No obstante, esta retroalimentación no debe limitarse únicamente a ofrecer información, sino que se debe propender porque sea hecha en espacios en los cuales se pueda conversar acerca de los hallazgos emergentes y escuchar las opiniones que los participantes tienen con respecto a ellos para, con base en eso, co/construir de manera continua los contenidos de la estrategia y las acciones pertinentes para responder a las necesidades detectadas.

Un asunto que requiere especial atención es el que en futuras intervenciones basadas en internet se deben tener en cuenta las características propias de los sujetos emergentes de la contemporaneidad, entre las que se destacan una rápida saturación con respecto a los estímulos que se les presentan, lo que obliga a la creación de estrategias de intervención llamativas, cambiantes, contextualizadas y en las que ellos tengan la oportunidad de participar de manera interactiva en ellas y no como sujetos pasivos. Es llamativo el que en estudios recientes no se encuentren referencias explícitas a las condiciones contextuales de la contemporaneidad y las subjetividades emergentes de ellas, como elementos clave a la hora de formular estrategias de intervención en salud mental basadas en internet (Bauer et al., 2019; Montagni et al., 2019; Cavanaugh et al., 2018; Richards et al., 2016).

Se considera que esta condición comporta un lugar esencial en la formulación de las estrategias de intervención, potencializando su efectividad en tanto pertinentes al considerar los contextos en los que se proponen y las particularidades de los sujetos hacia los cuales se las orienta.

De esta manera la posibilidad de que los participantes alimenten el entorno virtual del cual participan o que discutan sus contenidos y propongan modificaciones para los mismos se convierten en estrategias bastante positivas que muy probablemente incrementarían la motivación y el nivel de uso de la plataforma.

Conclusiones

Si bien se reconoce el valor que tiene la estrategia basada en internet como instrumento para la detección temprana de estudiantes en riesgo, facilitando la activación de rutas de atención de manera oportuna, en la evaluación cualitativa realizada por los psicólogos y estudiantes participantes en el programa no se encuentra pertinente que esta se la estrategia central. Esto quiere decir que, para ellos, la estrategia no debería basarse en internet. En vez de ello, proponen la consideración de una estrategia amplia, con lógica de red, en la que se combinen intervenciones virtuales y presenciales, debiendo ser estas últimas prevalentes, y con un fuerte carácter interactivo, no instructivo.

En cuanto a la lógica reticular, los participantes consideran que la articulación de la estrategia con diversos espacios al interior de la institución educativa, en los que se cuente con personas encargadas de su articulación y seguimiento, sería un aspecto esencial para su fortalecimiento a través del reconocimiento institucional y motivación de los estudiantes para participar en ella. Igualmente, se cree que hay programas culturales, deportivos, sociales etc., externos a las instituciones, que también podrían servir como soporte a ella, siguiendo el objetivo antes propuesto.

Otro elemento destacado es que se deben tener en cuenta las características propias de las subjetividades emergentes de la contemporaneidad, para el diseño e implementación de la propuesta. Esta debe ser flexible, móvil, cambiante, altamente llamativa, aun desde sus aspectos estéticos y, sobre todo, debe facilitar y propender la participación activa de las personas a través de modelos en los que puedan interactuar con ella e, incluso, modificar sus contenidos. En esta línea de sentido, un elemento clave para la buena marcha de un programa con estas características parecería ser el de la realización de retroalimentaciones continuas.

En esta línea de sentido, es necesario realizar un encuadre detallado del proceso con todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa, el cual debe complementarse de manera periódica con reencuadres que propendan por la revisión del proceso, aclaración de dudas e, incluso, recordación de los objetivos.

Finalmente, es importante señalar que, para los participantes entrevistados, es necesario construir algún tipo de vínculo confiable con las personas encargadas de acompañarlas en la estrategia, antes de confiarles a ellas aspectos emocionales íntimos. Para ello, consideran que una relación cara a cara con estas personas, constituida a través de espacios de discusión en los que puedan re/conocerse se convierte en un aspecto indispensable, si se quiere trascender el nivel informativo.

Referencias

- Agambem, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? <https://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agambem-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5a. ed.). Washington D.C.: Autor.
- Bauer, S., Bilić, S., Reetz, C., Ozer, Becker, F., Eschenbeck, K., Kaess, H., Rummel-Kluge, M., Salize, C., Diestelkamp, H. & Moessner, M. (2019). Efficacy and cost-effectiveness of Internet-based selective eating disorder prevention: study protocol for a randomized controlled trial within the ProHEAD Consortium. <http://eds.a.ebscohost.com.bdigital.ces.edu.co:2048/eds/detail/detail?>
- Bauman, Z. (2002). Modernidad Líquida. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bauman, Z. (2005a). Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos (5ª. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005b). Ética posmoderna. Siglo XXI.
- Bauman, Z., & Dessel, G. (2014). El retorno del péndulo: sobre psicoanálisis y el futuro del mundo líquido (L. Mosconi, Trans.). Fondo de Cultura Económica de España.
- Bauman, Z., & Santos, A. (2017). Vida líquida. Paidós: Esenciales.
- Bauer, S., Papezova, H., Chereches, R., Caselli, G., McLoughlin, O., Szumska, I., van Furth, E., Ozer, F., & Moessner, M. (2013). Advances in the prevention and early intervention of eating disorders: The potential of Internet-delivered approaches. *Mental Health & Prevention*, 2013(1), 26–32.
- Bauer, S., Minarik, C., Ozer, F., & Moessner, M. (2014). EPA-1485–Internet-based prevention and early intervention in eating disorders: findings from the European project ProYouth. *European Psychiatry*, 29, 1.
- Baumeister, H., Reichler, L., Munzinger, M. & Lin, J. (2014). The impact of guidance on Internet based mental health interventions –a systematic review. *Internet interv.*, 1, 205-215.
- Beck, U. (2017). La metamorfosis del mundo. Grupo Planeta.
- Cavanaogh, K., Churchard, A., O'Hanlon, P., Mundy, T., Votolato, P., Jones, F., Gu, J. & Strauss, C. (2018). A Randomised Controlled Trial of a Brief Online Mindfulness-Based Intervention in a Non-clinical Population: Replication and Extension. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC30100934/>
- Chisholm, D., Sween, K., Sheenan, P., Ramussen, B., Smit, F., Cuijpers, P. & Saxena, S. (2016). Scaling-up treatment of depression and anxiety: a global return on investment analysis. *Lancet Psychiatry* 3, 415-424.
- Chul Han, B. (2013). La sociedad de la transparencia. Herder.
- Chul Han, B. (2014a). Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Herder.
- Chul Han, B. (2014b). La agonía del Eros. Herder.
- Chul Han, B. (2017). La sociedad del cansancio. Herder.
- Chul Han, B. (2018a). Hiperculturalidad: cultura y globalización. Herder.
- Chul Han, B. (2018b). El aroma del tiempo. Herder.
- Durkheim, E. (1982). El Suicidio. Akikal Editor.

- Ekinci, N.E. (2018). Investigation of Depression Level of Middle School Studentes According to Some Variables. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 280-283. <http://searchebshost.com.bdi-gital.ces.edu.co:2048>
- Espinosa, H., Carrasco, A., Moessner, M., Caceres, C., Gloger, S. & Rojas, G. (2016). Acceptability of "Ascenso": on an online program for monitoring and supporting patients with depression in Chile. *Telemed. J.E Health* 22, 577-583.
- Harvey, D. (1998). La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural. <http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae2/u2l2.pdf>
- Hilty, D., Ferrer, D., Burke-Parish, M., Johnston, B., Callahan, E & Yellowlees, P. (2013). The Effectiveness of Telemental Health: A 2013 Review. *Telemedicine and e-Health*, 19(6), 444-454.
- Hoffmann, M., Rojas, G., & Martínez, V. (2014). Prevención, detección, tratamiento o seguimiento en salud mental de adolescentes a través del uso de Internet: una revisión sistemática cualitativa. *Rev Med Chile*, 142, 494-500
- Ibañez, T. (2001). *Municiones para disidentes: realidad, verdad, política*. Gedisa Editorial.
- Infobase (2017). La depresión aumentó un 20 % en la última década. <https://cutt.ly/Me39Tk7>
- Jaramillo, J. (2020). Análisis de los procesos de configuración de la Psicología Clínica hegemónica desde las realidades situacionales y ontológicas que caracterizan la contemporaneidad: Implicaciones para la formación y la investigación. (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Lara, M., Tiburcio, Aguilar, M. & Sanchez-Solis, A. (2014). A four year experience with a web based self help intervention for depressive symptoms in Mexico. *Rev. Panam. Salud Pública*, 35, 398-406.
- Laval, C. (2015). Antropología del sujeto neoliberal. Presentación de Christian Laval en el seminario "Pensar con la antropología". Laboratorio Sophiapol, Universidad de Paris Oeste. <http://lalibertad-depluma.org/christian-laval-antropologia/>
- Laval, C., Dardot, P. y Gerenguer, E. (2018). *El ser neoliberal*. Gedisa.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (4a ed.; M. Pendanx, Trans.). Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos* (J. Bignozzi, Trans.). Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Anagrama.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2014). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Londoño, N., Jaramillo, J., Castaño, M., Rivera, D., Berrio, Z. & Correa, D. (2015). Prevención de la depresión y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Psicología e Saude*, 7(1).
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna Informe sobre el saber* (M. Antolín, Trans.). <https://cutt.ly/Be39FWn>
- Martin, R. (2008). Estadística y metodología de la investigación. Análisis de contenido. https://previa.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf
- Martinez, P., Perez, C., Lara, M.A., Rojas, G., Martinez, V. & Krause, M. (2018). Internet based-interventions for the prevention or treatment of depression in people living in developing countries: a sytematic review. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032717325673?-via%3Dihub>

Meyer, B., Berger, T., Caspar, F., Beevers, C., Andersson, G., & Weiss, M. (2009). Effectiveness of a novel integrative online treatment for depression (Deprexis): randomized controlled trial. *Journal of medical Internet research*, 11(2), e15.

Ministerio de Salud y de la Protección Social (2015). Estudio Nacional de Salud Mental, Colombia. C y C Gráficas.

Montagni, I., Tzourio, CH., Cousin, T., Sagara, T., Bada-Alonzi, J. & Horgan, A. (2019); Mental Health-Related Digital Use by University Students: A Systematic Review. <https://www.semanticscholar.org/paper/Mental-Health-Related-Digital-Use-by-University-A-Montagni-Tzourio/546fd763adc2caa06321d330d26f9699fda2c28e>

Richards, K., Marko-Holguin, M., Fogel, J., Anker, L., Ronayne, J. & Van Voorhees, B. (2016). Randomized clinical trial of an internet-based intervention to prevent adolescent depression in a primary care setting (catch-it): 2.5-year outcomes. <http://eds.a.ebscohost.com.bdigital.ces.edu.co:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=1e6db24a-8e03-47df-8909-f938cc08401c%40sessionmgr4007>

Royo, J. & Fernandez, N. (2017). Depresión y suicidio en la infancia y adolescencia. *Pediatr Integral*. XXI (2): 116.e1–116.e6. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Depresi%C3%B3n%20y%20suicidio%20en%20la%20infancia%20y%20adolescencia%20.pdf>

Twomey, C., O'Reilly, G., Byrne, M., Bury, M., White, A., Kissane, S., ... & Clancy, N. (2014). A randomized controlled trial of the computerized CBT programme, MoodGYM, for public mental health service users waiting for interventions. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(4), 433-450.

World Health Organization (2009). Mental Health Systems in Selected Low and Middle Income Countries: a WHO-AIMS Cross National Analysis. Author, Geneva.

Wozney, L., Huget, A., Benett, K., Radomsky, A., Hartling, L., Dyson, M. Mc Grath, P. & Newton, A. (2017). How do eHealth programs for adolescents with depression work? A realistic review of persuasive system design components in Internet based psychological therapies. *J. med. Internet Res* 19, e266.



Yves Tanguy, Palacio sobre rocas ventanas
<https://trianarts.com/yves-tanguy-surrealismo-abstracto/>

Guía para los autores

Guía para los autores que deseen publicar en la revista Tempus Psicológico

La revista *Tempus Psicológico* es una publicación semestral de la Universidad de Manizales, de acceso abierto. Tiene como objetivo promover y difundir la producción científica en el área de la Psicología y generar un espacio para la divulgación y el debate de producciones académicas realizadas desde los diferentes enfoques y paradigmas que esta presenta. Las publicaciones pueden ser artículos de investigación, reflexión y revisión, artículos cortos, artículos de revisión de tema, reportes de caso, reseñas de libros y cartas al Editor, de temas disciplinarios e interdisciplinarios acerca de la Psicología y su relación con otros campos científicos.

Sobre la revista

Enfoque y alcance

La revista *Tempus Psicológico* es una publicación semestral de acceso abierto, en donde se divulgan artículos de interés general para la Psicología, junto a temas disciplinarios e interdisciplinarios, así como su relación con otros campos científicos como las Ciencias Sociales, la Filosofía, la Psiquiatría, la Neurociencia, entre otros. La revista acepta artículos de investigación, reflexión y revisión, artículos cortos, artículos de revisión de tema, reportes de caso, reseñas de libros y cartas al Editor; los cuales deben ser inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos y hacer aportes a la investigación.

El objetivo de la revista *Tempus Psicológico* es promover y difundir la producción científica en el área de la Psicología y generar un espacio para la divulgación y el debate de producciones académicas realizadas desde los diferentes enfoques y paradigmas. Se dirige a personas interesadas en la investigación, el desarrollo teórico y el desempeño profesional de la Psicología.

Periodicidad

La revista *Tempus Psicológico* es una publicación semestral.

Idiomas de publicación

Se aceptan artículos en español, inglés y portugués.

Normas éticas

Se siguen los planteamientos propuestos por el Comité sobre Ética en las Publicaciones (COPE) (http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf)

La revista Tempus Psicológico procura mantener estándares de calidad en sus publicaciones; por lo tanto, desde la recepción de los manuscritos se toman medidas para evitar faltas éticas. Inicialmente, los autores que postulan sus escritos dan fe de que sus trabajos son originales, que no han sido publicados previamente y tampoco están siendo evaluados por otra revista. De igual manera, los autores declaran que sus trabajos son propios y que se ha revelado cualquier conflicto real o potencial de intereses con sus trabajos o beneficio parcial o asociado a este. Adicionalmente, la revista Tempus Psicológico lleva a cabo la evaluación del manuscrito mediante el software de plagio UNICHEK, como requisito para continuar con el proceso de evaluación a ciegas, por parte de pares expertos, garantizando la transparencia de los dictámenes.

Normas éticas para las publicaciones

- Contenido: la evaluación se realizará en modalidad doble ciego, teniendo como criterio exclusivo el contenido de los manuscritos, sin dejar que interfiera ningún aspecto personal o académico de los autores.
- Confidencialidad: como se dijo anteriormente, la evaluación será en modalidad doble ciego, por tal motivo, ningún miembro del Comité Editorial o del Equipo Editorial, podrá revelar información sobre estos y sus manuscritos.
- Conflictos de interés: el contenido de los manuscritos publicados en la revista no puede ser utilizado para intereses personales o académicos del Editor, del Comité Editorial o de cualquier otro investigador, sin el consentimiento del autor.

Compromisos para los Editores

- Actuar de manera equilibrada, objetiva y justa en el ejercicio de sus funciones, sin discriminar a los autores por su género, orientación sexual, creencias religiosas o políticas, etnia u origen.
- Manejar los envíos de los fascículos o ediciones especiales que cuenten con patrocinio de la misma manera que los demás envíos, con el fin de garantizar que los artículos sean considerados y aceptados teniendo en cuenta solamente sus méritos académicos, y no intereses comerciales.
- Adoptar y seguir procedimientos razonables en caso de denuncias de carácter ético o de conflictos de interés.

- Conceder a todos los autores una oportunidad razonable de defenderse ante cualquier reclamación. Todas las reclamaciones deben ser investigadas independientemente de la fecha de aprobación de la publicación original. Se debe retener toda la documentación asociada a cualquier tipo de reclamación.

Compromisos de los autores

- Mantener un registro exacto de los datos relacionados con el manuscrito que han enviado y proporcionar o facilitar el acceso a dichos datos. Ingresar estos documentos a una base de datos para su posterior consulta para el público, siempre y cuando resulte conveniente y esté permitido por el empleador, organismo de financiación u otros que pudieran tener un interés sobre el trabajo.
- Confirmar y asegurar que el manuscrito enviado no esté siendo considerado ni haya sido aceptado para su publicación en otra revista. Si hay secciones de su contenido que coincidan con el contenido de un trabajo publicado o enviado, debe citar las fuentes como corresponde. Además, debe facilitarle al Editor una copia de cualquier manuscrito enviado con cuyo contenido tenga similitudes notorias.
- Confirmar que todo el trabajo incluido en el manuscrito enviado es original y citar correctamente el contenido tomado de otras fuentes.
- Conseguir el permiso correspondiente para reproducir cualquier contenido de otras fuentes, cuando se requiera.
- Asegurarse de que todos los estudios practicados en seres humanos o animales cumplan con las leyes y requisitos nacionales, locales e institucionales y confirmar que se ha solicitado y obtenido la aprobación pertinente, según sea el caso. Los autores deben obtener el consentimiento informado por escrito para el caso de estudios en seres humanos y respetar su privacidad.
- Declarar cualquier posible conflicto de interés.
- Notificar de inmediato al Editor de la revista si se identifica un error significativo en su publicación.

Compromisos de los evaluadores

- Notificar al Editor cuando no se considere calificado para revisar un manuscrito.
- Contribuir al proceso de toma de decisiones y ayudar a mejorar la calidad del trabajo publicado por medio de la revisión objetiva del manuscrito, cumpliendo con las fechas de entrega.

- Mantener la confidencialidad de la información facilitada por el Editor o el autor. No retener ni copiar el manuscrito.
- Alertar al Editor de cualquier trabajo, enviado o publicado, que de algún modo sea similar al que está siendo objeto de revisión.
- Ser consciente de los posibles conflictos de interés (financiero, institucional, por colaboración o cualquier otro tipo de relación entre el revisor y el autor) y alertar al Editor sobre estos. Si es necesario, debe renunciar a la revisión de ese manuscrito

Procedimientos para tratar conductas inapropiadas

- La falta de ética y conductas inapropiadas pueden ser identificadas y puestas en conocimiento del Editor en cualquier momento, por cualquier persona.
- La persona que informe al Editor de dicha conducta debe suministrar información y pruebas suficientes para iniciar una investigación formal.
- Todas las denuncias deben ser tomadas en serio y ser tratadas de la misma manera, hasta llegar a una decisión o conclusión exitosa.

Investigación

- El Editor debe tomar la decisión de iniciar una investigación y consultar o buscar el asesoramiento del Comité Editorial de la Universidad de Manizales y oficina jurídica, según sea el caso.
- Se debe recopilar la evidencia y evitar su difusión hacia la comunidad científica.

Infracciones leves

- Se puede dar solución a las conductas inapropiadas leves sin necesidad de mayores consultas. En cualquier caso, se le debe conceder al autor la oportunidad de responder a las acusaciones.

Infracciones graves

- Para el caso de conductas inapropiadas graves, es probable que se notifique a los empleadores del acusado. El Editor, con la asesoría del Comité Editorial de la Universidad de Manizales, es quien decide si debe o no involucrar a los empleadores. Deben examinar la evidencia disponible o con la ayuda de un número limitado de expertos.

Consecuencias

(En orden de menor a mayor nivel de severidad). Según se considere, se pueden tomar una o varias de las siguientes medidas:

- Se le informa al autor o revisor, que se ha detectado un malentendido o mala aplicación de las normas aceptables.
- Se le informa al autor o revisor por medio de una carta, en la que se explique la conducta inapropiada.
- Publicación de un aviso formal en el que se detalle la conducta inapropiada.
- Envío de una carta oficial al jefe del departamento de autores o revisores o agencia patrocinadora.
- Retiro formal de la publicación de la revista, junto con un aviso al jefe del departamento de autores o revisores, servicios de indexación y resumen y a los lectores de la publicación.
- Envío de un informe, donde se reporte el caso y su resultado, a una organización profesional o autoridad superior para mayor investigación y acción.

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Todos los artículos de la revista cuentan con Digital Object Identifier (DOI).

Declaración de privacidad

Los nombres y direcciones de correos electrónicos que se encuentran en la revista Tempus Psicológico se utilizan exclusivamente para los fines establecidos de esta y no estarán disponibles para ningún otro fin ni para distribuirlo o compartir a ninguna otra parte.

Fuentes de financiación

La revista Tempus Psicológico es financiada por la Universidad de Manizales. La revista no cobra honorarios de autor ni de publicación. Es una publicación Open Access por lo que se publican trabajos académicos y científicos de manera gratuita y universal para los usuarios.

Autoarchivo y preservación

Todos los contenidos de la revista Tempus Psicológico se encuentran en el Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales.

Directrices para autores

Requisitos de publicación

- Todos los autores deben contar con ORCID. En caso de no tenerlo registrarse en el siguiente link <https://orcid.org/login>
- El manuscrito debe ser un trabajo original, inédito, y significa un aporte empírico o teórico de relevancia, lo que se corrobora mediante el software de plagio UNICHEK.
- No se publicarán artículos de un autor en un mismo número
- Al aprobar un artículo, se publicará en su idioma original
- El artículo debe ser enviado únicamente a través de la plataforma Open Journal System, realizando el registro correspondiente en el siguiente link <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/user/register>
- Debe incluirse en el registro la información personal e institucional de todos los autores (Nombre completo, primer título obtenido, último grado académico, cargo, institución donde labora, orcid, correo electrónico)

Requisitos de los archivos

- Debe estar en formato Word
- No contener la identidad de los autores
- Debe contener un resumen de no más de 250 palabras en español e inglés.
- Debe contener cinco palabras clave en español e inglés, deberán estar registradas en el thesaurus de la UNESCO y el de Ciencias Sociales DeCS

- No exceder las 8.000 palabras, incluyendo referencias
- Integrar las gráficas y tablas, en texto editable, en la posición y ubicación en que deben aparecer en el artículo
- No utilizar subrayados
- Utilizar negritas solamente para títulos y subtítulos
- Para las citas, las referencias, las tablas y las figuras seguir las normas de American Psychological Association (APA) última edición
- Evitar las notas a pie de página; de ser necesario su uso, hacerlo en secuencia numérica
- Incluir la lista de referencias bibliográficas, debe de realizarse de acuerdo con las normas de American Psychological Association (APA) última edición
- Descargue la plantilla de presentación de artículos de la revista Tempus Psicológico

Tipos de artículos

Artículos científicos (se postulan para procesos de indexación)

1. Artículo de investigación científica y tecnológica

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2. Artículo de reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3. Artículo de revisión

Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Otros textos (no se postulan para procesos de indexación)

4. Artículo corto

Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5. Reporte de caso

Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6. Revisión de tema

Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7. Cartas al Editor

Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8. Traducción

Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

9. Documento de reflexión no derivado de investigación

10. Reseña bibliográfica

Consentimiento informado

En el caso de los trabajos investigativos que involucran personas, especialmente niños y jóvenes, es indispensable adjuntar como anexo del artículo el modelo de consentimiento informado utilizado en la investigación.

Carta de autoría

En el envío del manuscrito se debe incluir, mediante la plataforma Open Journal System, la carta de autoría. Descargarla en el siguiente link [Carta](#)

Aviso de derechos de autor

Todos los autores del artículo enviado participaron en su elaboración; igualmente conocen que han sido incluidos como autores, aprueban su aparición y se acogen a todas las condiciones incluidas en esta cesión de derechos.

El grupo de coautores del artículo serán considerados CEDENTES en este documento. Los cedentes manifiestan que ceden a título gratuito la totalidad de los derechos patrimoniales de autor derivados de dicho artículo, a favor de la Revista Tempus Psicológico, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidad de Manizales.

Igualmente, los cedentes declaran que el artículo es original, que es de su creación exclusiva y que no ha sido ni será presentado con anterioridad, posterioridad o simultáneamente a otra publicación distinta a la Revista Tempus Psicológico, sin que medie respuesta previa del Editor de la Revista, sobre la evaluación del artículo mencionado anteriormente, por lo que los cedentes declaran que no existe impedimento de ninguna naturaleza para la presente cesión de derechos. Los cedentes además se declaran como únicos responsables por cualquier acción de reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir.

En virtud de la presente cesión, el CESIONARIO queda autorizado para copiar, reproducir, distribuir, publicar, comercializar el artículo objeto de la cesión, por cualquier medio digital, electrónico o reprográfico, conservando la obligación de respetar en todo caso los derechos morales del autor, contenidos en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982.

Los artículos publicados en la Revista Tempus Psicológico y todo su contenido se encuentran bajo la siguiente licencia Creative Commons:

La Revista Tempus Psicológico tiene la siguiente licencia CREATIUE COMMONS, para la distribución de sus artículos.

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Proceso Editorial

Los manuscritos deben enviarse mediante la plataforma Open Journal System, registrándose en el siguiente link <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/user/register> En esta plataforma podrán seguir el estado del manuscrito.

Al enviar el artículo mediante la plataforma, el autor recibirá una notificación de recepción. En el plazo de dos semanas el equipo editorial a partir de los requerimientos base de la revista y el resultado de plagio dado por el software de UNICHEK, decidirá si el artículo entra a evaluación, necesita ajustes antes de la evaluación o si no es considerado para su publicación. Cuando el artículo sea considerado para evaluación, se envía a pares expertos para realizar el proceso en modalidad doble ciego. En un lapso de cuatro meses se informará acerca del estado del artículo en uno de los siguientes dictámenes: aceptado, aceptado con modificaciones menores, reenviar para nueva evaluación o rechazado. Esta decisión se comunicará a los autores mediante la plataforma. Es importante mencionar que, independiente del concepto de los pares expertos, la decisión final está a cargo del equipo editorial.

En el caso de aceptación con modificaciones menores, los autores tienen 10 días hábiles para realizar los cambios. Si el dictamen es reenviar para evaluación del manuscrito, los autores tienen 15 días hábiles; una vez recibidos los ajustes, nuevamente se envía el artículo a los pares y en un lapso de un mes se informa a los autores acerca de su estado.

Cuando se acepte el artículo y se realice la maquetación, se enviará a los autores para su aprobación; tienen 10 días para informar o solicitar ajustes. Si no se recibe alguna respuesta, se entenderá que ha sido aprobado. Seguidamente se envían todos los artículos a los integrantes del Comité Editorial quienes tienen 10 días para la aprobación. Posteriormente, se lleva a cabo la publicación del artículo en la plataforma Open Journal System.

Revisión por pares

- El Coordinador Editorial procederá a la selección inicial de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la Revista Tempus Psicológico, así como de los resultados obtenidos en el software de plagio UNICHEK.
- Los manuscritos seleccionados son remitidos a evaluación doble ciego por dos académicos expertos en el campo, quienes revisarán el artículo siguiendo el formato de evaluación. En caso de que haya discrepancias en los conceptos, el manuscrito se someterá a un tercer evaluador.

Pagos

La Revista Tempus Psicológico tiene como normativa el no pago por publicación ni suscripción.

Los artículos de la revista Tempus Psicológico serán publicados bajo la licencia CREATIVE COMMONS, para la distribución de sus artículos. Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0), la cual permite la libre difusión de obra, sin alteraciones a la versión definitiva, atribuyendo el crédito a los autores originales, mediante las citas y sin fines comerciales.

Responsabilidades de la editorial

La Universidad de Manizales se asegurará de que las buenas prácticas estén estrechamente ligadas a las normas anteriormente mencionadas.

Fuente:

http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf

<http://publicationethics.org/resources/guidelines>

Comité sobre Ética en las Publicaciones (COPE), el Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (ICJME), Asociación Mundial de Editores Médicos (WAME), COPE, (WAME).

Archivo de la revista

Esta revista utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de archivo distribuido entre bibliotecas colaboradoras, a las que permite crear archivos permanentes de la revista con fines de conservación y restauración.

Directrices para autores

Artículo de investigación, revisión o reflexión

En la elaboración del manuscrito, resultado de un artículo de investigación, los autores deberán seguir las siguientes indicaciones

- Título: Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo, seguido de una llamada que remita a una nota a pie de página en donde se especifica de qué investigación surge el artículo.
- Nombre de los autores: después del título debe ir, a la derecha, el nombre completo de los autores del artículo, seguido por una llamada a pie de página, que contenga los datos siguientes: el nivel académico del autor (su título o títulos más avanzados), su afiliación institucional y su dirección electrónica. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor.
- Resumen: se requiere incluir un resumen del artículo, en español y en inglés, máximo de 150 palabras. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indexar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen del artículo, resultado de investigación:

- Problema o pregunta
- Objetivo general
- Materiales y métodos
- Resultados y conclusiones

NO debe tener referencias bibliográficas.

- Palabras clave: A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español y en inglés (de 3 a 5) que rápidamente permitan al lector identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas del Tesauro de la Unesco y/o del DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud).
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave deben tener versiones en inglés (abstract, keywords).
- Texto: Después de los resúmenes y las palabras clave, se incluye el texto del artículo. Los artículos de investigación deben tener los siguientes apartados: Introducción, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias. Además, todos los artículos deben incluir una declaración de conflictos de interés de los autores después de la discusión.

Extensión

Los artículos deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas. Las Tablas y las Figuras deben estar posicionadas en el primer sitio donde son llamadas.

- **Tablas:** La información estadística debe agruparse en tablas, las cuales se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras). Luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla en letras cursivas. Las tablas deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas fueron elaboradas por los autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías, gráficos o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto, con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo. Toda la información debe estar incorporada de manera analítica en el cuerpo del artículo, como se ha indicado anteriormente.
- **Referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, figuras y en las notas. Las referencias deben ser actuales, preferiblemente de los últimos cinco años, suficientes y pertinentes (con todos los datos requeridos según la metodología APA). Los autores que se consideren clásicos dentro del campo de conocimiento son importantes de ser citados, aunque la edición del texto no sea tan actual.
- **Sistema de referencias:** Las referencias, al igual que todo el cuerpo del artículo (también Tablas y Figuras) deben estar escritos siguiendo estrictamente los lineamientos de las Normas APA 2017 – sexta edición, las cuales pueden ser consultadas en el siguiente enlace: normasapa.net/2017-edicion-6/.

Notas importantes

- En el caso de los artículos que son resultado de una investigación no finalizada y los de reflexión o revisión teórica el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 150 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: Analítico o Descriptivo.
- Los artículos de revisión deben tener entre 50 y 60 referencias.
- Los artículos de reflexión deben tener como mínimo 15 referencias.

Aviso de derechos de autor

El autor que realiza el envío del presente artículo certifica, en carta anexa, que todos los autores del artículo enviado participaron en la elaboración del mismo, igualmente conocen que han sido incluidos como autores del mismo, aprueban su aparición como autores del artículo y se acogen a todas las condiciones incluidas en esta cesión de derechos.

El grupo de coautores del documento serán considerados CEDENTES en este documento. Los cedentes manifiestan que ceden a título gratuito la totalidad de los derechos patrimoniales de autor derivados de dicho artículo, a favor de la Revista Tempus Psicológico, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidad de Manizales.

Igualmente, los cedentes declaran que el artículo es original, que es de su creación exclusiva y que no ha sido ni será presentado con anterioridad, posterioridad o simultáneamente a otra publicación distinta a Revista Tempus Psicológico sin que medie respuesta previa del Editor de la Revista, sobre la evaluación del artículo mencionado anteriormente, por lo que los cedentes declaran que no existe impedimento de ninguna naturaleza para la presente cesión de derechos. Los cedentes además se declaran como únicos responsables por cualquier acción de reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir.

En virtud de la presente cesión, el CESIONARIO queda autorizado para copiar, reproducir, distribuir, publicar, comercializar el artículo objeto de la cesión, por cualquier medio digital, electrónico o reprográfico, conservando la obligación de respetar en todo caso los derechos morales del autor, contenidos en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982.

Los artículos publicados en la Revista Tempus Psicológico y todo su contenido se encuentran bajo la siguiente licencia Creative Commons:

La Revista Tempus Psicológico tiene la siguiente licencia CREATIVE COMMONS, para la distribución de sus artículos.

Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento. Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente la investigación al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global.