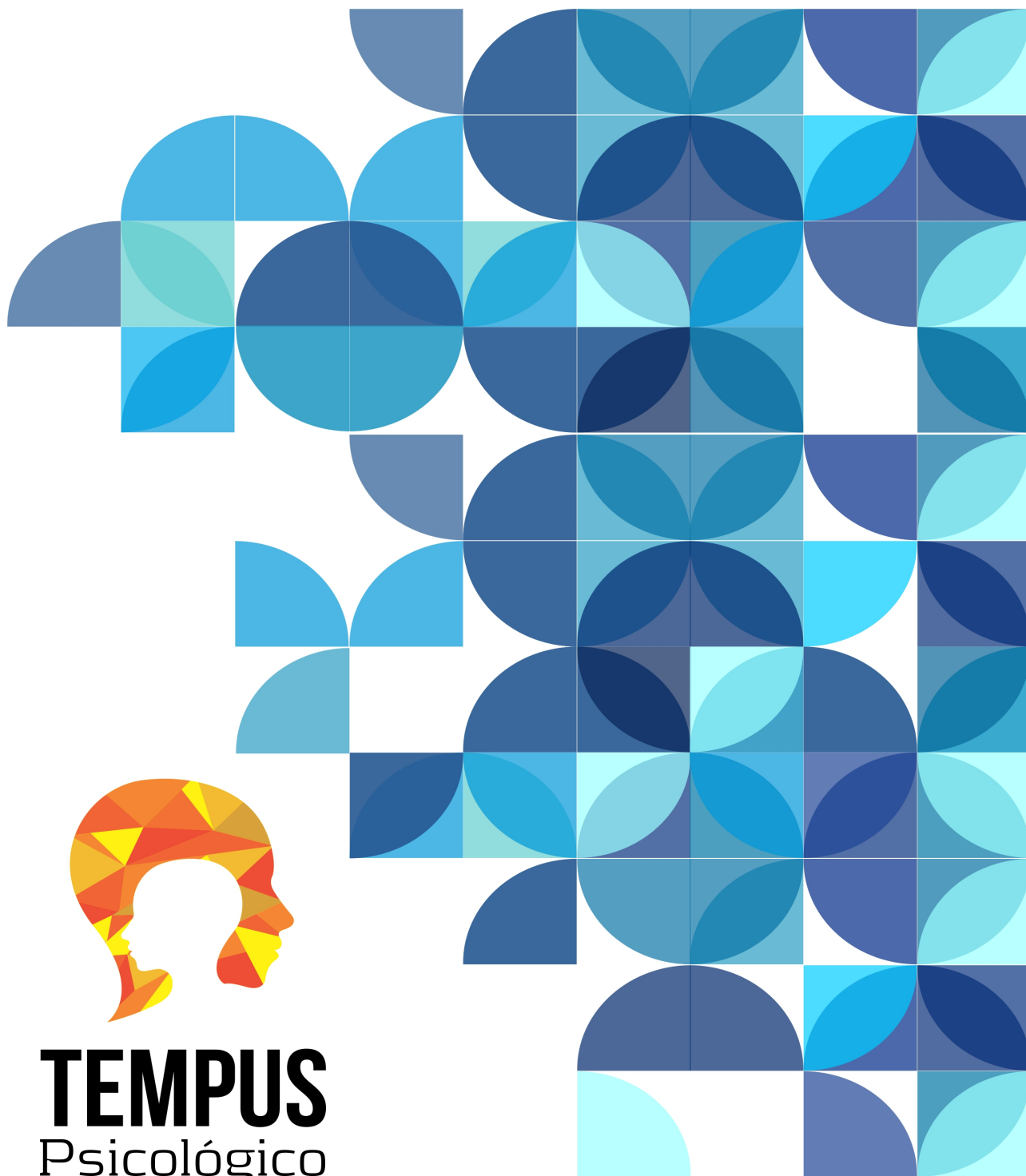




TEMPUS

Psicológico



**FACULTAD
DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANAS**
PSICOLOGÍA



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Vol. 6 No. 2
ISSN: 2619-6336
Julio - Diciembre de 2023

Tempus Psicológico

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

ISSN 2619-6336
Nº 6(2), julio-diciembre de 2023



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, 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

Yamilhet Andrade Arango Giraldo
Vicerrectora

Diego Enrique Ocampo Loaiza
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Lorena Aguirre Aldana
Directora de la Escuela de Psicología



Comité Científico

Scientific Committee

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

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.

Comité Editorial
Editorial committee

Editor

Jaime Alberto Carmona Parra

Coordinador Editorial

Alejandro Londoño Valencia

Asistentes Editoriales

Daniela Amaya Parra

Richar David Londoño

Revisión de estilo y normas APA: Nancy Forero

Diagramación: Daniela Amaya Parra

Árbitros de este número

Referees of this number

Adriano Valério dos Santos Azevêdo. Universidade Tuiuti do Paraná. Brasil
Lucia Helena Vitalli Rangel Pontificia. Univesrsidade Católica de São Paulo. Brasil
Soledad Coó Calcagni. Universidad del Desarrollo. Chile
Nelson Fabián Cabrera Martínez. Universidad de la República. Uruguay
Valentina Ramos Huenteo. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile
Mariela Questa Torterolo. Universidad ORT. Uruguay
Rebeca Camaño Semprini. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina
José Luis Jimenez Hurtado. Universidad de La Salle. Colombia
Alexandra Glink Lezana. Universitat de Girona. España
Nadia Semenova Moratto Vasquez. Universidad CES. Colombia
Soledad Niño Murcia. Fundación Universitaria los Libertadores. Colombia
María Inmaculada Mendez Mateo. Universidad de Murcia. España
María Mercedes Palumbo. Universidad Nacional de Lújan. Argentina
Daniel Andrés Bonilla Montenegro. Fundación Universitaria del Área Andina. Colombia
Yiminson Riascos Torres. Universidad de Manizales. Colombia
Juan Bernardo Zuluaga. Universidad de Manizales. Colombia

Contenido

<i>Editorial</i>	10-11
<i>La edad como categoría identificatoria y clasificatoria de personas según diferentes grupos etarios</i>	12-26
Age as a category to identify and classify people according to different age groups	
Néstor Daniel Roselli	
<i>Estudio de caso sobre tratamiento del trastorno de estrés postraumático mediante neurofeedback</i>	27-45
Case study on treatment of post-traumatic stress disorder using neurofeedback	
Alejandro Londoño Valencia, José Fernando Vélez Trejos y Mónica Paulina Cuervo Rodríguez	
<i>¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying</i>	46-65
Is it just a joke? The uses of hostile humor in school and its relationship with bullying	
María Margarita Villota Benítez, Paolo Ferroni Urrea, Cristian Urbano Mejía y Luisa Ramírez Rueda	
<i>Percepción del rol docente y clases en línea en el contexto de la pandemia por Covid-19 en estudiantes universitarios</i>	66-81
Perception of teaching role and online education in the pandemic covid-19 context in university students	
J. Isaac Uribe Alvarado, Ximena Zacarías Salinas, Mónica Elizabeth Lozano Valenzuela y Karla Noemí Álvarez García	
<i>Revisión Sistemática sobre autoritarismo y religión en Argentina desde una mirada psicológica</i>	82-101
Systematic review on authoritarianism and religion in Argentina from a psychological point of view	
Marcelo Agustín Roca, Melina Sol Ignarski, Iván Daniel González, Carolina Expósito, Luis Carlos Jaume	
<i>Salud mental pediátrica, experiencia de crianza y desempleo en un contexto latinoamericano</i>	102-115
Pediatric mental health, parenting experience and unemployment in a Latin American context	

Felipe Agudelo Hernández, Marcela Guapacha Montoya y Ana Belén Giraldo Álvarez

Fatores de risco e associados ao comportamento suicida no Brasil: uma revisão sistemática 116-132

Risk factors and associated with suicide behavior in Brazil: a systematic review

Luciene Oliveira Rocha Lopes, Robert Santos Messias de Jesus, Ronaldo Santhiago Bonfim de Souza y Maycoln Leôni Martins Teodoro

Estado del arte sobre subjetividades y convivencias: una mirada desde la psicología social 133-155

State of the art on subjectivities and coexistence: a look from social psychology

Martha Liliana Palomino Leiva y Claudia Jurado

Guía para los autores 156-169

Editorial

Apreciados lectores y autores, a partir de este número abriremos el espacio de la Editorial para reflexiones breves relacionadas con el campo de la psicología, que no tendrán que cumplir necesariamente la estructura y el carácter de los artículos académicos tradicionales. A continuación presentamos una primera reflexión de este género. Esta sección también está abierta para los autores y lectores de la revista, los textos serán evaluados por el Comité Editorial y la extensión sugerida será de un máximo de 1000 palabras.

Ph.d Jaime Alberto Carmona Parra
Editor

La Psicología Silvestre

Freud se quejaba de las personas que opinan indiscriminadamente sobre asuntos psicológicos y advertía, con razón, que en campos como la física y la química no ocurre lo mismo. Nadie llega a un laboratorio de expertos en ciencias básicas a decir, de buenas a primeras, que va a proponer un nuevo teorema, mientras que en psicología, decía Freud, mucha gente opina sobre cualquier cosa, dándose el aire de un psicólogo aficionado.

A este problema podemos agregarle otro que se ha vuelto endémico: consiste en que cualquiera toma una frase de cajón y la publica en las redes sociales, atribuyéndosela a Einstein, Cervantes, o cualquier otro autor famoso. Un triste ejemplo de esto es un poema que le atribuyen a Borges, en el que el autor dice que si volviera a nacer comería más helados. Si algo caracteriza la poesía y la prosa de Jorge Luis Borges es la sobriedad. Cualquier lector familiarizado con el autor, sabe que un poema lleno de frivolidades y banalidades, como esa, no puede haber sido escrito por él.

Otro ejemplo de esta mala práctica es una frase que a veces se escucha en el mundo académico, según la cual “toda queja es una demanda de amor”, esta se la atribuyen generalmente a Freud o a Lacan. Lo primero que hay que decir es que ni Freud ni Lacan dijeron una tontería como esa, y que, en principio, una queja es una queja, es decir, una protesta por una acción de maltrato o abuso de autoridad en que incurre alguien, aprovechando una posición ventajosa. Ciertamente, Lacan relaciona el amor (l'amour) con un concepto que en francés se escribe “demande”, pero el significado de esa palabra en francés y en la obra de Lacan no es el mismo que el de la palabra “demanda” en español, ni tiene que ver nada con la queja.

El razonamiento según el cual “detrás de toda queja hay una demanda de amor” es perverso, porque revictimiza a la víctima del maltrato. El maltratador gana con cara y con sello. Si el maltratado no se queja, con su silencio está legitimando el maltrato y si se queja está pidiéndole al maltratador que lo quiera. La estructura de razonamiento es idéntica al dicho machista, igualmente perverso, según la cual “cuando una mujer dice no es sí, y cuando dice sí es ya”.

Afortunadamente existen campañas feministas lúcidas como aquella que circula por redes sociales, que dice de una manera corta y rotunda “No es no”. De la misma manera, en ciertos contextos habría que generar campañas que digan por ejemplo “una queja es una queja”, como un habano puede ser solo un habano.

Freud también denunciaba uso abusivo de la interpretación que hacen algunos psicoterapeutas, decía que toda interpretación que se hace por fuera de la relación entre un paciente y un terapeuta es una agresión y llamaba “psicoanálisis silvestre” a la práctica abusiva e indiscriminada de la interpretación. Siguiendo su ejemplo, podríamos usar la expresión “psicología silvestre” para señalar el mal uso de la profesión de algunos psicólogos que, por fuera de los vínculos terapéuticos con sus pacientes, hacen un uso abusivo de la interpretación.

Jaime Alberto Carmona P.

Junio de 2023

***La edad como categoría identificatoria y
clasificatoria de personas según diferentes grupos
etarios***

*Age as a category to identify and classify people according to different age-
groups*

Artículo de investigación

Recibido: 09/05/2023 – Aprobado: 02/06/2023 - Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4854.2023>

Néstor Daniel Roselli

Resumen

Esta investigación se propone analizar la importancia de la edad como criterio identificador y clasificatorio de las personas, en comparación con otras categorías. En la primera fase los participantes (183 jóvenes, 266 adultos y 218 adultos-mayores) tenían que dividir en dos grupos un set de ocho fotos de personas de diferente edad, sexo, expresividad psicológica y características sociales, de acuerdo con un criterio justificatorio personal. Los resultados muestran que la edad y el sexo son los criterios más empleados por los tres grupos etarios; las referencias psicológicas y sociales lo son en menor grado. Más allá de estas coincidencias, también hay diferencias significativas respecto al peso diferencial otorgado a cada criterio. La fase II es un complemento de la anterior. El objetivo es comparar los distintos grupos etarios que los mismos participantes distinguen dentro de una serie de siete fotos de edad ascendente en un continuum niño-anciano. Se constatan, aquí también, coincidencias y diferencias entre jóvenes, adultos y mayores.

Palabras Clave: identidad personal, identidad etaria, categorización social, grupos sociales, grupos etarios.

Abstract

This research aims to analyze the importance of age as a criterion to identify and classify people, in comparison to other categories. In the first phase, participants (183 young students, 266 adults and 218 old people) had to classify a set of eight pictures of individual people from different age, sex, expressive psychological characteristics and social characteristics in two groups, according to a personal classifying criterion. Results showed that age and sex were the most important references used to classify people, and, with less degree, sociological and psychological features. Beyond these coincidences, there are many differences between the age-groups concerning the frequencies of each criterion. The second phase is a complement to the previous one. The objective is to compare the different age groups that the participants themselves distinguish within a series of seven ascending age photos in a child-elder continuum. Here, as well, coincidences and differences between young people, adults and seniors are noted.

Keywords: personal identity, age identity, social categorisation, social groups, age groups.

La edad como categoría identificatoria y clasificatoria de personas según diferentes grupos etarios

Para citar este artículo

Roselli, N.D. (2023). La edad como categoría identificatoria y clasificatoria de personas según diferentes grupos etarios. *Tempus psicológico*, 6(2), 14-26. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4854.2023>

Néstor Daniel Roselli ¹

¹ Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina. Correo: nestorrose-
lli@uca.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7313-4566>

Nota de agradecimiento: El autor agradece la colaboración prestada por docentes y adscripto/as de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la UCA en la recolección de los datos.

Introducción

La categorización social de las personas a través de diversas categorías descriptivas es un capítulo central de la psicología social (Prati et al., 2021). En efecto, el recurrir a determinadas categorías clasificatorias permite ordenar la realidad, facilitando la lectura de esta. El hecho de que estas categorías descriptivas son compartidas socialmente hace que la percepción del mundo no sea un producto individual, sino una construcción social (Bocanegra, 2017). Es precisamente por esto que se habla de categorización social.

La identificación y clasificación de la realidad no se refiere solo a las personas; la categorización social abarca también a objetos del mundo físico. Llamar ave a todo animal con alas que vuela, o vehículo a todo medio de transporte remite también a un proceso social de ordenamiento y sistematización social de la realidad (Vivas et al., 2020, 2021).

Estos etiquetamientos no son inocuos, ya que crean identidad y pertenencia de grupo (Trepte y Loy, 2017). Por ejemplo, llamar joven o viejo a una persona confiere una identidad grupal, creando expectativas (lo que se espera de esa persona). En el fondo estos etiquetamientos están en la base de las relaciones intergrupales. Las categorías clasificatorias crean identidad: lo que yo soy y lo que el otro es (o sea lo que yo no soy), orientando el comportamiento conmigo mismo y con los demás. Es por esto por lo que puedo reconocer y diferenciar mis pertenencias grupales (endogrupos) de las pertenencias ajenas (exogrupos) (Kawakami et al., 2021).

Las categorías más usuales a la hora de otorgar identidad y clasificar a las personas son, sin duda, el sexo y la edad, pero también juega el aspecto físico, la vestimenta, la actitud psicológica, entre otros, dependiendo del acceso que se tenga (presencia real, imágenes, narrativa verbal). El sexo (en cuanto condición biológica) es una variable dicotómica y relativamente inmodificable a lo largo de la vida. La edad tiene límites menos precisos y es muy variable a lo largo del ciclo vital. En relación con la distinción endogrupo-exogrupo a la que se ha hecho referencia, es importante tener presente que las categorizaciones involucran tanto a la persona que es objeto de estas, como al sujeto perceptor. En otras palabras, las categorizaciones varían según las personas a las que se aplican, pero también dependen de quienes son los sujetos perceptores (Rhodes y Baron, 2019). Es precisamente la interrelación entre sujeto-perceptor y objeto de percepción lo que constituye el eje central de la investigación que se reporta.

Es importante ubicar el presente estudio en el marco del desarrollo de la línea de investigación sobre representación social de las edades de la vida, iniciada hace varios años. La idea de base de este desarrollo es que hay una construcción social de las distintas etapas evolutivas y que dicha construcción depende de la propia etapa evolutiva, o sea que estas representaciones varían según las distintas edades. Esto es así por la condición temporal intrínseca del desarrollo psicobiológico. A medida que las personas avanzan en el desarrollo vital aumenta la temporalidad pasada y disminuye la perspectiva futura, a la inversa de lo que ocurre con el joven, que percibe que le queda mucho tiempo por delante. Pero esta evolución no es lineal. Así, si bien los jóvenes privilegian una temporalidad presente hedonista, sus metas futuras son de plazo relativamente cercano; recién con la adultez esta perspectiva se ensancha, volviéndose a reducir con la vejez, momento donde cobra predominancia la percepción del pasado, sobre todo con una visión centrada en las experiencias placenteras (Baikeli et al., 2021; Gagnon-Harvey et al., 2021; Laureiro-Martinez et al., 2017).

Entendiendo la representación social como un conocimiento pre-lógico, inconsciente, poco sistemático y con una impronta afectiva-emocional, las primeras investigaciones sobre representaciones de la vida apelaron a una técnica muy utilizada en los estudios de representación social: la asociación libre de palabras. Así, en una de las primeras investigaciones (Autor, 2015) se ha comparado el campo semántico resultante de cinco palabras asociadas libremente a las palabras inductoras: niño, joven, adulto, anciano, en una muestra de estudiantes universitarios (18-25 años). Un estudio análogo (Autor, 2016) abordó explícitamente la comparación entre una muestra de jóvenes y una de personas mayores (más de 65 años), permitiendo detectar diferencias perceptuales significativas, entre ellas una visión altamente idealizada que los adultos mayores tienen de los jóvenes y, recíprocamente, una mirada estereotipada de estos respecto a los mayores centrada en los problemas físicos más que en la experiencia de soledad y abandono, que sí reportan los de mayor edad. Como puede presumirse, estas incongruencias afectan negativamente las relaciones intergeneracionales.

En una investigación posterior (Autor, 2022) se agregó una nueva muestra de comparación inter-etaria: adultos (40-55 años). El estímulo inductor fue, en este caso, un set de seis fotos de personas: niña, joven, adulto y anciana (y dos fotos grupales distractoras), debiendo los participantes decir lo que veían, o sea describir el contenido de cada foto. La edad y el sexo fueron las referencias más frecuentes de los tres grupos etarios en las fotos individuales, seguidas de referencias sociológicas (profesión, vestimenta) y psicológicas (actitud, expresión gestual). Se encontraron coincidencias y disidencias, tanto inter-fotos, como inter-grupos etarios. Las disidencias más significativas fueron entre la foto de la anciana y las restantes, y entre la muestra de adultos-mayores y las otras muestras etarias.

En otra investigación (Autor, 2018) se analizaron los criterios clasificatorios de grupos de fotos de ocho personas, manera de constituir dos sub-grupos según un criterio justificatorio, esto en una muestra de jóvenes universitarios. En esta oportunidad se compararon dos condiciones: la mitad de la muestra debía clasificar un set de cuatro fotos de jóvenes y cuatro fotos de adultos, mientras que la otra mitad el set propuesto era de cuatro fotos de jóvenes y cuatro de adultos-mayores. Se solicitaban cuatro criterios clasificatorios. También aquí el sexo y la edad eran los criterios más recurrentes, seguido de criterios sociales y actitudinales. Pero hubo diferencias notorias entre el set jóvenes-adultos y el de jóvenes-adultos mayores, sobre todo en la relación entre sexo y edad como criterio privilegiado, constatándose el predominio del sexo en el primer set, y de la edad en el segundo. Si se tiene en cuenta que el sexo es una constante y la edad una variable, se concluye que esta gana protagonismo en cuanto la diferencia etaria es notoria (set jóvenes-mayores), o sea que la edad juega como criterio clasificatorio central en función de una distancia comparativa relativa (a mayor distancia comparativa, mayor visibilidad del criterio). En otras palabras, la edad juega como criterio identitario-clasificador no en sí misma, sino en función de la distancia comparativa (a mayor distancia, mayor predominancia).

Los antecedentes reseñados son el fundamento de la investigación que es objeto de este reporte, que consta de dos fases. Si bien el dispositivo instrumental de la primera fase es análogo al aludido en el párrafo anterior (cuatro criterios clasificatorios de sets de ocho fotos), en esta oportunidad (fase I) se comparan tres muestras de participantes: jóvenes, adultos y adultos-mayores. Aquí también se ofrecen sets que integran fotos de distintas edades; a los referidos sets de jóvenes-adultos y jóvenes-adultos

mayores, se incluye además un set de fotos de adultos-adultos mayores. De esta manera se cubren todas las posibilidades de distancia relativa, tanto en lo que hace a las imágenes de los sets, como a la edad de los participantes. Esta mayor complejidad del diseño redundará sin duda en conclusiones más firmes.

La fase II, complementaria de la anterior, implica un diseño muy simple, pero que permite extraer conclusiones valiosas sobre la representación social de cuáles son las etapas de la vida y de sus límites cronológicos. En este caso, se trata de discriminar diferentes grupos etarios reconocibles dentro de un continuum cronológicamente ascendente de siete fotos de personas (de una niña a una anciana), trazando las líneas divisorias pertinentes. También aquí se comparan las respuestas de tres muestras de grupos etarios diferentes (jóvenes, adultos y mayores). Estos interrogantes ya habían sido planeados en el pasado (Autor, 2015), pero ahora se retoma con un dispositivo metodológico muy simple: definir límites etarios en una serie cronológicamente ascendente de siete fotos de personas (de una niña a un anciano).

Fase I Objetivo

El objetivo de esta fase es determinar cuáles son los diferentes criterios clasificatorios de fotos de personas empleados por diferentes grupos etarios: jóvenes, adultos y adultos-mayores. Obviamente, la hipótesis es que, si bien hay ciertas coincidencias, la propia pertenencia a un grupo etario determina diferencias significativas.

Método

Participantes

Se comparan tres muestras: 183 jóvenes (18-25 años), 266 adultos (40-55 años) y 218 adultos-mayores (más de 65 años). El muestreo fue intencional no-probabilístico. Los participantes, en el primer caso, fueron estudiantes universitarios; los de los otros grupos etarios fue una selección individual libre dentro de su entorno realizada por estudiantes colaboradores independientes.

En la recolección de los datos se siguieron las normas éticas vigentes en la comunidad científica y prescripta por las agencias de acreditación, entre ellas el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Instrumento

Se aplicaron tres sets distintos de ocho fotos de personas (N, R y S), balanceando sistemáticamente en cada uno el sexo, la edad, el aspecto social (vestimenta y rasgos físico-sociales), y el aspecto psicológico (actitud y estado de ánimo). N incluía fotos de jóvenes y adultos; R fotos de jóvenes y adultos-mayores; S fotos de adultos y adultos-mayores. Dentro de cada grupo etario los tres sets fueron aplicados en proporción similar; de todas maneras, las desigualdades relativas fueron controladas a través de un análisis de porcentajes.

Procedimiento

El procedimiento se ajustó a la siguiente consigna: “A continuación se presentan 8 fotos de una serie de personas. La tarea consiste en agruparlas en dos grupos según algo que tengan en común. De hecho, hay diferentes criterios de clasificación. Los grupos no necesariamente deben tener la misma cantidad de fotos. Así, los dos grupos de fotos pueden ser de 4-4, 5-3, 6-2, o 7-1. En la parte para responder hay lugar para formular cuatro clasificaciones, pero no es necesario que hagas esa cantidad si no se te ocurre ningún otro criterio clasificatorio”.

Las respuestas eran anotadas en la hoja de respuesta por el propio participante o por el administrador.

Análisis de datos

Los datos fueron ingresados en una planilla SPSS, utilizándose dicho programa para el análisis descriptivo e inferencial. El análisis prioriza el primer criterio clasificatorio; también se analiza en forma independiente cada uno de los criterios utilizados en las cuatro clasificaciones. Como las tres muestras son de tamaño distinto, el análisis comparativo inter-grupos se realiza en base a porcentajes, al igual que el análisis inter-sets.

Básicamente el análisis compara los tres grupos etarios, rescatando coincidencias y diferencias, discriminando entre los tres sets de fotos (N, R, S). Para facilitar la comparabilidad, además de los valores absolutos, se incluyen los valores relativos (porcentajes).

La lectura de los resultados apunta a detectar tanto tendencias descriptivas, como diferencias estadísticamente significativas; en este caso se recurre a la prueba de chi-cuadrado, apta para variables nominales en muestras independientes.

Resultados

La tabla 1 presenta los valores, absolutos y en porcentajes, de los criterios de la primera clasificación realizada por las tres muestras etarias en cada uno de los sets de fotos (N, R y S). La primera clasificación es la que reviste particular relevancia.

Tabla 1.

Frecuencias (y sus correspondientes porcentajes) de los criterios empleados por la muestra de jóvenes, adultos y adultos mayores en la primera clasificación de los tres sets de fotos.

		N (N%)	R (R%)	S (S%)	Total Categoría (TC%)
Jóvenes	Sexo	23 (46.0%)	9 (17.3%)	26 (32.1%)	58 (31.7%)
	Edad	6 (12.0%)	30 (57.7%)	18 (22.2%)	54 (29.5%)
	Vestimenta	9 (18.0%)	2 (3.8%)	2 (2.5%)	13 (7.1%)
	Accesorios	0	1 (1.9%)	13 (16.0%)	14 (7.6%)
	Referencia Social	3 (6.0%)	4 (7.7%)	1 (1.2%)	8 (4.4%)
	Referencia Psicológica	5 (10.0%)	4 (7.7%)	15 (18.5%)	24 (13.1%)
	Rasgo Físico	2 (4.0%)	0	4 (4.9%)	6 (3.3%)

	Otro	2 (4.0%)	2 (3.8%)	2 (2.5%)	6 (3.3%)
	Total Muestral	50 (100%)	52 (100%)	81 (100%)	83 (100%)
Adultos	Sexo	47 (63.5%)	17 (17.0%)	27 (29.7%)	91 (34.3%)
	Edad	7 (9.5%)	51 (51.0%)	34 (37.4%)	92 (34.7%)
	Vestimenta	7 (9.5%)	8 (8.0%)	1 (1.1%)	16 (6.0%)
	Accesorios	0	6 (6.0%)	7 (7.7%)	13 (4.9%)
	Referencia Social	1 (1.4%)	5 (5.0%)	4 (4.4%)	10 (3.8%)
	Referencia Psicológica	7 (9.5%)	6 (6.0%)	13 (14.3%)	26 (9.8%)
	Rasgo Físico	1 (1.4%)	1 (1.0%)	2 (2.2%)	4 (1.5%)
	Otro	4 (5.5%)	6 (6.0%)	3 (3.3%)	13 (4.9%)
	Total Muestral	74 (100%)	100 (100%)	92 (100%)	265 (100%)
Mayores	Sexo	31 (44.3%)	14 (17.1%)	13 (19.7%)	58 (26.6%)
	Edad	6 (8.6%)	40 (48.8%)	20 (30.3%)	66 (30.3%)
	Vestimenta	8 (11.4%)	8 (9.8%)	0	16 (7.3%)
	Accesorios	0	1 (1.2%)	1 (1.5%)	2 (0.9%)
	Referencia Social	8 (11.4%)	5 (6.1%)	3 (4.5%)	16 (7.3%)
	Referencia Psicológica	8 (11.4%)	5 (6.1%)	25 (37.8%)	38 (17.4%)
	Rasgo Físico	6 (8.6%)	5 (6.1%)	1 (1.5%)	12 (5.5%)
	Otro	3 (4.3%)	4 (4.8%)	3 (4.5%)	10 (4.6%)
	Total Muestral	70 (100%)	82 (100%)	66 (100%)	218 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Resulta evidente que el sexo y la edad son los criterios más utilizados en la primera clasificación por los tres grupos etarios, seguidos de las referencias psicológicas y de las referencias sociales. Los adultos-mayores registran valores más bajos en sexo y más altos en ambos tipos de referencias ($\chi^2 p < 0,05$). Las referencias psicológicas aluden a la expresión de alegría-seriedad y a la actitud personal buena-mala. Las referencias sociales se refieren al nivel social y al tipo de profesión u ocupación. Aquí cabe advertir que la vestimenta (formal-informal) también puede sumarse a las referencias sociales, por cuanto los entrevistados las consideran en general indicadores de nivel social-ocupación.

La discriminación entre los tres sets de fotos es importante porque implican distinto grado de diferencia etaria entre las fotos de cada set y también posibles identificaciones diferenciales entre los sujetos respondientes y las fotos de su misma edad. La distancia etaria entre las fotos es una variable que interactúa con la discriminación por sexo, que es una condición constante. Así, los valores de edad son manifiestamente más altos, en los tres grupos etarios, en R que, en N y S, explicable por la mayor distancia etaria entre las fotos de R. De todas maneras, esta mayor saliencia de la edad en dicho set es mayor en los jóvenes y adultos que en los adultos-mayores ($\chi^2 p < 0,05$).

Si se compara edad con sexo en los tres sets, se advierte que, en los tres grupos etarios, N registra valores significativamente más altos en sexo (respecto a edad), invirtiéndose esta relación en R y presentando un cierto equilibrio en S. En otras palabras, cuando la distancia etaria entre las fotos es mayor (R), la edad prima por sobre el sexo, sobre todo en los jóvenes. En S este predominio se

atenúa en general.

La tabla 2 presenta los valores de frecuencia totales de cada uno de los criterios utilizados por las tres muestras en las cuatro clasificaciones, en los tres sets de fotos (N, R y S).

Tabla 2.

Frecuencias (y sus correspondientes porcentajes) totales de cada uno de los criterios empleados por la muestra de jóvenes, adultos y adultos mayores en las cuatro clasificaciones. Sólo se consideran Sexo, Edad, Vestimenta, Referencia social y Referencia psicológica.

		N (N%)	R (R%)	S (S%)	Total Categoría (TC%)
Jóvenes	Sexo	35 (70.0%)	24 (46.2%)	62 (76.5%)	121 (66.1%)
	Edad	29 (58.0%)	46 (88.5%)	58 (71.6%)	133 (72.7%)
	Vestimenta	34 (68.0%)	26 (50.0%)	20 (24.7%)	80 (43.7%)
	Referencia Social	9 (18.0%)	11 (21.2%)	10 (12.3%)	30 (16.4%)
	Referencia Psicológica	30 (57.4%)	22 (36.8%)	55 (67.9%)	107 (58.5%)
	Total Muestral	50 (100%)	52 (100%)	81 (100%)	183 (100%)
Adultos	Sexo	63 (85.1%)	67 (67.0%)	55 (59.8%)	185 (69.8%)
	Edad	34 (45.9%)	87 (87.0%)	67 (72.8%)	188 (70.9%)
	Vestimenta	61 (82.5%)	48 (48.0%)	17 (18.5%)	126 (47.5%)
	Referencia Social	12 (16.3%)	27 (27.0%)	24 (26.2%)	63 (23.8%)
	Referencia Psicológica	49 (66.2%)	35 (35.0%)	49 (53.2%)	133 (50.2%)
	Total Muestral	74 (100%)	100 (100%)	92 (100%)	265 (100%)
Mayores	Sexo	43 (61.4%)	38 (46.3%)	23 (34.8%)	104 (47.7%)
	Edad	28 (40.0%)	69 (84.1%)	38 (57.6%)	135 (61.9%)
	Vestimenta	34 (48.6%)	25 (30.5%)	9 (13.6%)	68 (31.2%)
	Referencia Social	22 (31.4%)	21 (25.6%)	16 (24.2%)	59 (27.1%)
	Referencia Psicológica	39 (55.7%)	39 (47.5%)	52 (78.7%)	130 (59.6%)
	Total Muestral	70 (100%)	82 (100%)	66 (100%)	218 (100%)

Fuente: elaboración propia.

Los valores sumados de las cuatro clasificaciones coinciden, en general, con los de la primera clasificación. Los criterios más invocados son sexo, edad, referencia social (incluida vestimenta) y referencia psicológica, con diferencias menos marcadas que las halladas en la primera clasificación, lo cual es esperable tratándose de la suma de las cuatro clasificaciones. Al igual que lo encontrado en la primera clasificación, las frecuencias (porcentajes) de sexo son, respecto a edad, más altas en N que en R, donde la proporción se invierte, registrando S valores intermedios. Esto ocurre en los tres grupos etarios; sin embargo, en el total general de los tres sets, la utilización de la edad y el sexo como criterios clasificatorios es menos frecuente en los adultos-mayores que en los jóvenes y adultos, especialmente en lo que se refiere a sexo (χ^2 $p < 0,05$). A su vez, las referencias sociales (incluida vestimenta) son más frecuentes en los adultos, a la inversa de las referencias psicológicas.

Discusión

Resulta evidente que la edad y el sexo son los criterios clasificatorios de personas más empleados. Se trata de la inter-relación entre dos tipos de factores: el sexo es una condición constante, en tanto que la edad es una condición variable. Esto determinó que se utilizaran tres sets distintos de fotos en cuanto a la condición etaria, en función de una mayor o menor distancia cronológica entre las personas, manteniendo constante la variabilidad por sexo; pero también los tres sets sirvieron para controlar la posible identificación de la edad de los sujetos encuestados con la de las personas de las fotos; por eso hay fotos de jóvenes, adultos y adultos-mayores en dos de los tres sets.

Los datos muestran que la distancia generacional de las fotos juega un rol determinante en utilizar al sexo o a la edad como criterio clasificatorio prioritario. A mayor distancia cronológica, la edad, como condición variable, aventaja al sexo, que una constante biológica; a menor distancia las proporciones se invierten. En otras palabras, el sexo es más invocado como criterio diferenciador en el set de fotos de jóvenes y adultos (N) que en el de jóvenes y adultos-mayores (R) (χ^2 $p < 0,05$), a la inversa de lo que ocurre con la edad (χ^2 $p < 0,05$). Aunque esto ocurre en los tres segmentos etarios, se observa que tanto el sexo como la edad tienen en general, en los adultos-mayores, menor saliencia a la hora de su utilización como criterio clasificatorio (χ^2 $p < 0,05$). En el caso específico de la edad, los jóvenes y adultos recurren con más frecuencia a esta categoría diferenciadora cuando la clasificación involucra personas mayores (R y S); los adultos mayores lo hacen con menor frecuencia. Se diría que los jóvenes y adultos otorgan más importancia a la diferencia etaria cuando el set de fotos involucra personas mayores.

En cuanto a las referencias sociales (incluida la vestimenta), estas son más frecuentes en los jóvenes y los adultos, lo que puede interpretarse como una mayor propensión a considerar los aspectos que identifican a las personas como actores sociales (nivel social, ocupación), sobre todo cuando tal distinción involucra a fotos de jóvenes y adultos (N). O sea que los jóvenes y adultos apelan más a criterios de clasificación social, especialmente cuando el set es de fotos de personas jóvenes y de adultos. En cambio, cuando el set involucra fotos de adultos-mayores las referencias sociales de estos grupos etarios disminuyen.

Las referencias psicológicas son importantes para los tres grupos etarios, aunque se aprecia una tendencia más acentuada por parte de los adultos-mayores, lo que hablaría de una percepción más aguda de los estados emocionales y actitudinales de las personas.

Estos resultados son ampliamente coincidentes con los hallados en la investigación ya mencionada (Autor, 2018), especialmente en la comparación entre N y R en jóvenes, donde se constató una relación inversa entre sexo y edad en función de la distancia etaria entre las fotos de cada set. En la presente investigación se observa que esta relación, en el caso de los adultos-mayores, es menos extrema. En general, las respuestas de los adultos ocupan un lugar intermedio, en especial en el set S, que incluye fotos de adultos y de adultos-mayores. También en esto los resultados coinciden con los de otra de las investigaciones citadas (Autor, 2022), referida a la descripción de fotos individuales, donde la foto de la anciana recibía, de parte de los jóvenes, mayores frecuencias en edad que la recibida de parte de los adultos-mayores, a la inversa de lo que ocurría con sexo.

En conclusión, la pertenencia etaria genera coincidencia, pero también disidencias en el empleo de los criterios clasificatorios de los distintos sets de fotos. Coinciden en el mayor peso otorgado en general a la edad y el sexo, en primer lugar, y a las referencias sociales y psicológicas, en segundo lugar. Hay también coincidencias que aparecen cuando se analizan las respuestas en función del tipo

de set (N, R, S). Aquí la distancia generacional entre las fotos juega en general un papel importante: a mayor distancia, mayor saliencia de la edad por sobre el sexo, y viceversa. Resulta evidente que la variable edad interactúa con la constante sexo, donde la visibilidad de una u otra depende de la distancia etaria de las fotos. Con todo, no es lo mismo la cercanía etaria joven-adulto (N) que la de adulto-adulto mayor (S); la segunda involucra más énfasis en la edad como criterio diferenciador, o sea que la presencia de fotos de mayores otorga más peso a la diferenciación etaria en relación con la diferenciación por sexo.

Dentro de esta discriminación entre N, R y S, los distintos grupos etarios mantienen ciertas diferencias, especialmente entre los jóvenes y los adultos-mayores, donde el peso de la edad y el sexo como criterio diferenciador es menos marcado. En cuanto a las referencias sociales y psicológicas, se constata mayor predominio de las primeras en los jóvenes y adultos, y una cierta tendencia al empleo de referencias psicológicas por parte de los adultos-mayores. Los jóvenes y los adultos serían más proclives a las categorizaciones sociales; los adultos-mayores a las atribuciones psicológicas, aunque este aspecto requeriría mayor profundización empírica.

El mayor mérito de este estudio es haber permitido avanzar, de modo sistemático, en una comparación inter-etaria del proceso de clasificación de personas, apuntando a detectar características descriptivas diferenciadoras. Algunas de estas características son estadísticamente significativas; otras deben ser consideradas indicadores de tendencias que requerirían mayor apoyo empírico. En cualquier caso, todas son relevantes desde un punto de vista teórico para comprender mejor el papel de la edad de pertenencia como variable diferenciadora del proceso de categorización y clasificación social.

Una dificultad encontrada, que marca una limitación, es el tamaño muestral diferente de cada grupo etario y de los distintos sets, lo que obliga a recurrir, en el análisis de los datos, a valores relativos o porcentajes. De todos modos, se prefirió optar por conservar la riqueza del relevamiento antes que recurrir a una homogeneización muestral que implicara prescindir de numerosos casos.

Otra limitación pueden ser ciertos sesgos filtrados en la elección de las fotos de los distintos sets. Por más que se hayan balanceado sistemáticamente los factores más importantes a controlar (sexo, edad, aspecto social, actitud psicológica), resulta difícil controlar la ingerencia de factores espúreos, como por ejemplo los accesorios y ciertos rasgos físicos (peso, cabello); eso demandaría ampliar el espectro de las fotos ofrecidas.

Fase II Objetivo

Comparar el reconocimiento que los jóvenes, adultos y mayores hacen de los diferentes grupos etarios reconocibles dentro de un continuum de siete fotos de personas cronológicamente ascendente (desde la foto de una niña a otra de un anciano). Se esperan encontrar diferencias significativas entre las muestras.

Método

Participantes

Se comparan tres muestras: jóvenes (93), adultos (149) y mayores (102), todos de nivel socioeducativo medio. La participación fue individual, voluntaria (con consentimiento informado) y

anónima.

Instrumento

Una serie de siete fotos cronológicamente ascendente de personas, desde la de una niña hasta la de un anciano.

Procedimiento

Cada participante debía trazar primero una línea vertical divisoria en la serie continua de siete fotos de personas de edad ascendente (de niña a anciano), para formar así dos grupos: las de menor y las de mayor edad. La consigna era: “Divida la siguiente serie de siete fotos de personas de diferente edad en dos grupos. Para ello trace una línea vertical divisoria donde corresponda”.

Inmediatamente debía trazar dos líneas divisorias, diferenciando así tres grupos etarios. Luego trazar tres líneas y, finalmente, cuatro líneas.

Resultados

Las tablas 3, 4, 5 y 6 presentan los resultados obtenidos según 1, 2, 3 y 4 líneas divisorias. Solo se incluyen las frecuencias mayores, con sus respectivos porcentajes. Cuando los porcentajes no alcanzan el 50% se marca una flecha que marca la dirección de la tendencia.

Tabla 3.

División del continuum etario en dos grupos (1 línea), según Jóvenes, Adultos y Mayores (solo se incluyen las frecuencias mayores).

1	2	3	4	5	6	7
Jóvenes		56				
N=93		60,2%→				
Adultos		63				
N=149		42,3%→				
Mayores			51			
N=102			←50,0%			

Fuente: elaboración propia

Se advierte que los adultos-mayores incluyen la cuarta foto del continuum dentro del grupo más joven, en tanto que los otros grupos, sobre todo los jóvenes, trazan el límite etario más anticipadamente.

Tabla 4.

División del continuum etario en tres grupos (2 líneas), según Jóvenes, Adultos y Mayores (solo se incluyen las frecuencias mayores).

	1	2	3	4	5	6	7
Jóvenes			67		72		
N=93			72%		77,4%		

Adultos	62	86
N=149	41,6%→	←57,7%
Mayores	49	58
N=102	48,0%→	←56,9%

Fuente: elaboración propia

Los datos muestran que los jóvenes persisten en el primer límite etario, incluyendo las fotos de la niña, el adolescente y el joven temprano en el primer grupo, mientras que los adultos y mayores trazan el límite a una edad más precoz. En la distinción entre la condición etaria intermedia (segundo grupo) y avanzada (tercer grupo) hay coincidencias entre los tres grupos, si bien hay una tendencia en los adultos y mayores a señalar un límite menos extremo.

Tabla 5.

División del continuum etario en cuatro grupos (3 líneas), según Jóvenes, Adultos y Mayores (solo se incluyen las frecuencias mayores).

	1	2	3	4	5	6	7
Jóvenes	70		71			69	
N=93	75,3%		77,2%			74,2%	
Adultos	87		81			88	
N=149	58,8%→		54,7%→			59,5%→	
Mayores		49	50			55	
N=102		←48,0%	49,0%→			53,9%→	

Fuente: elaboración propia

La mayor diferencia se constata entre los mayores y los restantes grupos, sobre todo los jóvenes. En general, la foto de la niña se diferencia de las restantes. Se reitera en los jóvenes la asociación de la foto del adolescente y del joven precoz, constituyendo un segundo grupo; esta asociación no existe en los mayores, para quienes hay una escisión entre la foto del adolescente y la del joven precoz. También los jóvenes persisten en diferenciar claramente las fotos 5 y 6, dando lugar al reconocimiento de dos grupos etarios distintos; este límite es menos definido en los adultos y los mayores.

Tabla 6.

División del continuum etario en cinco grupos (4 líneas), según Jóvenes, Adultos y Mayores (solo se incluyen las frecuencias mayores).

	1	2	3	4	5	6	7
Jóvenes	86		72		55	67	
N=93	92,5%		77,4%		←59,1%	72,0%	
Adultos	128		88		77	116	
N=149	87,1%		←59,9%		←52,4%	79,5%	
Mayores	77		56	58		76	
N=102	77,0%		←56,0%	58,0%→		76,0%	

Fuente: elaboración propia

Los tres grupos etarios coinciden en reconocer a la foto de la niña y de la anciana (los extremos de la serie continua) como figuras separadas del resto, formando sendos grupos unipersonales. También coinciden en asociar las fotos del adolescente y del joven precoz (sobre todo los jóvenes), constituyendo un grupo intermedio. Por su parte, los adultos-mayores trazan el tercer límite en forma más centrista que los jóvenes y adultos, asociando las fotos 5 y 6 en un solo grupo.

Discusión

En general, las mayores diferencias ocurren entre los jóvenes y los adultos-mayores. Los primeros tienden a percibir como una unidad (vinculación más estrecha) las fotos de la niña, del adolescente y del joven precoz. Los mayores tienen una visión más extendida de la temporalidad juvenil.

En cuanto al segmento de fotos de mayor edad, los jóvenes separan más radicalmente las fotos 6 y 7 del resto, a la inversa de lo que hacen los adultos-mayores. Se diría que estos tienen una visión más centrista, discriminando más equilibradamente los grupos intermedios del continuum; por ejemplo, en la tabla 5 asocian la foto de la niña y del adolescente, y en la tabla 6 las fotos 5 y 6. Los adultos se ubican en posiciones intermedias.

Estos resultados son bastante coincidentes con los hallados por los autores en la fase I de la investigación ya citada (Autor, 2015), donde se encontró que la mayoría de los jóvenes piensan que la juventud termina a los 26 años o antes, y la adultez (o sea el comienzo de la vejez) a los 60 o 65 años. Como se aprecia, los jóvenes definen las fronteras entre etapas del ciclo vital con edades muy precoces. Lo contrario ocurriría conforme se avanza en la edad.

Referencias

- Baikeli, R., Li, D., Zhu, L. y Wang, Z. (2021). The relationship between time perspective and meaning in life across different age stages in adulthood. *Personality and Individual Differences*, 174, 110668. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110668>
- Bocanegra, N. (2017). Introducción a la cognición social: una mirada a sus enfoques, sus teorías y sus críticas. *Visión Educativa*, 11(23), 85-99. <https://acortar.link/hzliMF>
- Gagnon-Harvey, A.-A., McArthur, J., Tétreault, É., Fortin-Guichard, D. y Grondin, S. (2021). Age, Personal Characteristics, and the Speed of Psychological Time. *Timing & Time Perception*, 9(3), 257-274. <https://doi.org/10.1163/22134468-bja10024>
- Kawakami, K., Hugenberg, K. y Dunham, Y. (2021). Perceiving others as group members: Basic principles of social categorization processes. In P. A. M. Van Lange, E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 411-429). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2020-23032-021>
- Laureiro-Martinez, D., Trujillo, C. A. y Unda, J. (2017). Time Perspective and Age: A Review of Age Associated Differences. *Frontiers in Psychology*, 8, 101. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00101>
- Prati, F., Crisp, R. J. y Rubini, M. (2020). 40 Years of Multiple Social Categorization: A Tool for Social Inclusivity. *Taylor & Francis Online*, 32(1), 47-87. <https://doi.org/10.1080/10463283.2020.1830612>
- Rhodes, M. y Baron, A. (2019). The Development of Social Categorization, *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 359-386. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084824>
- Trepte, S. y Loy, L. S. (2017). Social Identity Theory and Self-Categorization Theory. *The International Encyclopedia of Media Effects*. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088>
- Vivas, J., Kogan, B., Yerro, M., Romanelli, S. y Vivas, L. (2021). Describing the structure of concepts. *Journal of Cognitive Psychology*, 33(1), 49-63. <https://doi.org/10.1080/20445911.2020.1858840>
- Vivas, J., Martínez, S., Krzemien, D. y Lizarralde, F. (2020). Estabilidad semántica en la producción de atributos semánticos entre adultos mayores y adultos jóvenes. *APL* 38(2), 1-19. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7368>

Estudio de caso sobre tratamiento del trastorno de estrés postraumático mediante neurofeedback

Case study on treatment of post-traumatic stress disorder using neurofeedback

Artículo de investigación

Recibido: 22/02/2023 – Aprobado: 16/05/2023 - Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4813.2023>

Volumen 6-2 2023

**Alejandro Londoño Valencia
José Fernando Vélez Trejos
Mónica Paulina Cuervo Rodríguez**

Resumen

La técnica del Neurofeedback se ha centrado en la modificación de patrones de ondas cerebrales para el tratamiento de patologías psicológicas de diversas etiologías. Este artículo presenta la experiencia de los investigadores en la aplicación de esta técnica en un caso de Trastorno de estrés postraumático en una mujer adulta. En la selección del caso se tuvieron la participación voluntaria de la persona, inexistencia de tratamiento previo y cumplimiento de criterios diagnósticos necesarios para configurar el cuadro psicopatológico. Se trabajó con la consultante durante cinco sesiones de intervención y tres de seguimiento, bajo un diseño pretest – posttest. Se observaron cambios cuantitativos en los registros de ondas cerebrales Beta y Theta, así como cualitativos en la disminución de la sintomatología asociada al trastorno.

Palabras clave: neurofeedback, trastorno de estrés postraumático, ondas cerebrales Beta y Theta, caso clínico.

Abstract

The Neurofeedback technique has focused on the modification of brain wave patterns for the treatment of psychological pathologies of various etiologies. This article presents the researchers' experience in the application of this technique in a case of post-traumatic stress disorder in an adult woman. In the selection of the case there was the voluntary participation of the person, the absence of previous treatment and compliance with the necessary diagnostic criteria to configure the psychopathological picture. Researchers worked with the consultant during five intervention sessions and three follow-up sessions, under a pretest - posttest design. Quantitative changes were observed in the Beta and Theta brain wave recordings, as well as qualitative changes in the reduction of symptoms associated with the disorder.

Keywords: neurofeedback, Post-traumatic stress disorder, Beta and Theta brainwaves, clinical case.

Estudio de caso sobre tratamiento del trastorno de estrés postraumático mediante neurofeedback

Para citar este artículo

Londoño, A., Vélez, J.F y Cuervo, M. P. (2023). Estudio de caso sobre tratamiento del trastorno de estrés postraumático mediante neurofeedback Tempus psicológico, 6(2), 27-45. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4813.2023>

Alejandro Londoño Valencia¹
José Fernando Vélez Trejos²
Mónica Paulina Cuervo Rodríguez³

¹ Universidad de Manizales. Correo: alejandro.londono@umanizales.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-4098>

² Universidad de Manizales. Correo: josefer@umanizales.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9188-9527>

³ Mediccol IPS. Correo: monicacuervo2013@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7823-9985>

Introducción

En los estudios sobre Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) en el contexto latinoamericano, se observa que gran parte de los consultantes no acuden a los servicios de salud, debido a que consideran que su sintomatología puede ser manejada por sí mismos. Generalmente se acude a los amigos, la familia, el vecino o al médico, teniendo en cuenta que acudir al psicólogo en la cultura latina es una conducta no instaurada, a diferencia de otras en la que se considera atípico no haber acudido a este tipo de profesional al menos una vez (Soler, 2019).

Cornejo (2021) reseña que generalmente se asiste a terapia cuando los recursos conductuales, cognitivos y estrategias para afrontar el trastorno, se han agotado. A los 24 años de edad se registra la edad promedio de inicio de la sintomatología en la población general de aparición en el 1,8% de los casos y se registra una prevalencia del Trastorno del 0,8% en hombres y del 2,5% en mujeres según datos del FES – Fundación para la Educación y el Desarrollo Social en el año 2003 y el Ministerio de Protección Social de Colombia – MPS (2015) también entidad contratante de dicho estudio. De igual manera el MPS en su más reciente encuesta nacional de Salud Mental, informa que entre 5.889 adultos que oscilaban entre 18 y 44 años de edad promedio, el 41,4 % había vivenciado por lo menos un evento de tipo traumático y el 3,3% de este porcentaje se encontraba en riesgo de hacer o desarrollar el trastorno con todas sus características. De acuerdo con un estudio realizado en el año 2013 por la OMS en 21 países, se encontró que más del 10% de las personas encuestadas fueron testigos de actos violentos, estimando que alrededor del 3,6% de la población mundial ha sufrido TEPT en el último año.

Luego de la exposición a un evento traumático, es posible desarrollar un TEPT, que genera en el individuo una disfunción cognitiva, al igual que afecta el entorno social, cultural y laboral. Como se menciona en el trabajo de Herrera y Cañas, este “produce cambios drásticos en las personas no solo a nivel psicológico debido a un acto violento, sino por los cambios cerebrales/fisiológicos que se experimentan y que inciden en problemas de salud mental y deterioro cognitivo” (2020, p. 311). Las autoras sostienen que mantener la respuesta estresora tiene el potencial de producir cambios estructurales y funcionales en el sistema nervioso, que puede finalmente readaptarse si la situación se resuelve o se aprende a afrontar.

El método de intervención utilizado en esta investigación fue la técnica terapéutica del Neurofeedback la cual se deriva de la aplicación de los principios de la psicofisiología, entendida como “el estudio de la relación entre los factores fisiológicos y los factores psicológicos o conductuales” (Rodas, 2009, p. 73). El neurofeedback a su vez se deriva del biofeedback que según Choliz y Capafons (1990) es “... un procedimiento consistente en suministrar información psicofísica que en condiciones normales el sujeto no puede disponer, con la intención de que al poseer dicha información el sujeto pueda modificar dichas variables orgánicas” (p. 396). Por tanto el objetivo de la Técnica del Neurofeedback será generar cambios permanentes en la respuesta fisiológica, emocional y conductual del sujeto, específicamente en sus patrones de ondas cerebrales mediante protocolos que permitan

al sujeto observarlos, de manera que la información obtenida le permita efectuar modificaciones voluntarias de los registros mediante una retroalimentación constante.

A través de la aplicación de la técnica del Neurofeedback, el sujeto capta la información gráfica que representa sus ondas cerebrales y busca modificarlo a voluntad para acercarse a un criterio previamente establecido por el profesional tratante. De acuerdo con Gaviria et al. (2014) “se apoya en equipos, diseñados con el fin de que el paciente pueda detectar los cambios que se producen en la respuesta fisiológica seleccionada y, mediante procesos de condicionamiento clásico u operante, aprenda a modificar los valores de dicha señal” (p. 18).

En la medida en que las sesiones avanzan, los principios del condicionamiento operante se aplican (Carrobbles, 1987), al suministrar un refuerzo positivo (que puede ser una imagen, sonido o mensaje verbal pregrabado), siempre que va alcanzado el criterio. Algunos de los objetivos que se pretenden alcanzar con esta técnica son el aprendizaje del control de las respuestas fisiológicas, el mantenimiento de la voluntariedad de dicho control y la eliminación de la dependencia del aparato de neuroretroalimentación conservando el control voluntario.

En el Neurofeedback pueden registrarse cinco tipos de ondas cerebrales, de acuerdo con Hammond (2011).

- Gamma (30 Hz en adelante): Asociadas con profundos estados de concentración y con la interconexión de información procedente de diversas áreas cerebrales.
- Beta (13 a 29 Hz): Asociadas con los estados de vigilia y de actividad consciente.
- Alfa (8 a 12 Hz): Asociadas con estados de relajación sin pérdida de la conciencia.
- Theta (4 a 7 Hz): Asociadas con estados de relajación en la frontera entre la vigilia y sueño.
- Delta (0,5 a 3,5 Hz): Asociadas con un estado de sueño profundo.

Una amplia variedad de estudios sobre el tratamiento de patologías evidencian la efectividad de esta técnica, como los de Scheinost et al. (2013), Dreis et al. (2015), Zilverstand et al. (2015) y Benioudakis et al. (2016) para trastornos de ansiedad; los trabajos de Ghosh et al. (2014), Mohan et al. (2015), Kirsch et al. (2015) y Lackner et al. (2015) sobre alcoholismo; las investigaciones de Linden (2014), Choobforoushzadeh et al. (2015), Rajeswaran y John (2016) y Sacchet y Gotlib (2016) en el campo de la depresión; los de Arns et al. (2009), Liu et al. (2010), Steiner et al. (2014) y Ali et al. (2015) acerca del TDAH; y los resultados de Schabus et al. (2013), Kinreich et al. (2014) y Vafaei et al. (2015) en torno a trastornos del sueño. Específicamente, para el caso del TEPT se encuentran estudios recientes de importancia como el de Chiba et al. (2019) quienes reportan una mejora significativa y menos índice de abandono de los pacientes diagnosticados con el trastorno en comparación con las terapias de exposición; Steingrimsson et al. (2020) que informan disminución de pensamientos suicidas, reducción de la medicación psicotrópica y mejoramiento de las funciones ejecutivas; Nicholson et al. (2020) quienes informan sobre efectos terapéuticos positivos asociados al restablecimiento de conexiones neuronales luego de aplicar protocolos de neurofeedback; Rogel et al. (2020) que concluyen que en niños con edades entre 6 y 13 años el entrenamiento con un protocolo de Neurofeedback permiten el mejoramiento del aprendizaje, aumento de la autoeficacia y desarrollo de mejores relaciones sociales; y, Askovic et al. (2020) quienes reportan una mejora del rendimiento conductual y una normalización del control cognitivo en adultos a quienes se les ha intervenido con neurofeedback.

Es de anotar que, para el presente estudio, se escogieron las ondas beta y theta intervenidas

mediante la ubicación de una conexión monopolar en el punto T6 por la proximidad anatómica entre los lóbulos temporal, occipital y parietal. Dicha localización fue elegida a partir de la teoría de las unidades funcionales de Luria (1988) y la concordancia con el área de integración descrita por Cardinalli (2007) quien explica que:

la función de la corteza de asociación parietotemporooccipital es la de integrar los datos que llegan a través de las diferentes áreas sensoriales primarias y secundarias. Cumple también la función de transferencia de información de las áreas correspondientes a un sentido hacia otro... desempeña un papel esencial en la transformación de la percepción concreta en pensamiento abstracto, en la organización de esquemas internos y en la memorización de la experiencia organizada. (pp. 454-455)

Descripción del caso

Mujer de 22 años, a quien se nominará con el seudónimo Ángela, estado civil unión libre, con un hijo, estudiante universitaria, residente en la ciudad de Pereira (Colombia). Durante la evaluación inicial se determina que no tiene diagnóstico ni tratamiento previos. Describe que hace 10 años durante un viaje familiar fue retenida por la guerrilla por aproximadamente 2 horas, junto con su familia y un grupo numeroso de personas cuando se dirigían a un paseo en una zona rural. Durante ese tiempo fueron interrogados de manera agresiva por los miembros del grupo armado ilegal, observando cuando un señor padre de otra de las familias retenidas, fue golpeado y secuestrado, temiendo ella misma por su integridad física, la seguridad personal y de su familia. Posteriormente, se enteraron de que, este rapto, se trataba de un secuestro extorsivo. En la actualidad teme desplazarse por vía terrestre, cuando debe hacerlo, presenta respuestas fisiológicas incontrolables como sudoración excesiva, taquipnea y taquicardia, siendo acompañadas de hipervigilancia y una sensación permanente de que “algo malo va a suceder”. Este tipo de manifestaciones también se hacen presentes cuando se expone a estímulos sensitivos como olor a leña quemada o a gasolina, debido a que durante la situación traumática experimentada, percibió estos mismos olores en el ambiente, por lo que se deduce que se produjo un condicionamiento clásico que desencadena la respuesta desadaptativa.

Se entrega a Ángela el consentimiento informado el cual firma luego de ser explicadas las condiciones del tratamiento con la técnica del neurofeedback, de acuerdo con los parámetros éticos del trabajo con personas que exige la APA (2010).

Método

Se elige un diseño cuasi-experimental pretest-posttest, el cual posibilita la verificación de la evolución del caso en el tiempo de ejecución y al momento de terminar la intervención, todo esto en cinco etapas como estructura del proceso de investigación.

Se encuentra que Ángela no tenía aun un diagnóstico clínico de TEPT efectuado por psicólogo o psiquiatra a partir de los criterios establecidos en el DSM 5 (APA, 2013) y se determina que la consultante no tenía historial de encontrarse bajo tratamiento farmacológico, teniendo en cuenta que

se constituirían ellos en variables intervinientes que pudiesen haber alterado los resultados de la intervención. Por ende, la entrevista inicial semiestructurada se realizó en la primera etapa de esta investigación, la cual se basó fundamentalmente en la evaluación general de la consultante a partir de los criterios diagnósticos del DSM 5 para el TEPT.

Complementar los datos cualitativos clínicos obtenidos durante la primera etapa, fue el comienzo de la segunda, donde la aplicación de la escala de trauma DTS de Davidson (Bobes et al., 1999) fue el instrumento elegido para la aplicación, evaluando esta prueba de tamizaje la gravedad y la frecuencia de los síntomas ansiosos de los sujetos con diagnóstico de TEPT en una escala de 0 a 4. Seguidamente se determinó una línea de base, la cual presentaba una medición de las ondas cerebrales beta y theta en el punto T6 de acuerdo con el sistema internacional de colocación de electrodos (Talamillo, 2011) durante un minuto con un aparato H003 Multicanal I-330-C2 y bajo condiciones ambientales controladas, de tal manera que se pudiese establecer las mediciones de dichas ondas en estado de reposo, expresadas en milivoltios (mV). La decisión de aplicar el protocolo solo en el punto T6 se basó en análisis de otros trabajos que concluyeron con resultados exitosos en dicha localización, como los de Thompson y Thompson (2019), Cheonga y Kooa (2021) y Pranger (2022), en los que se evidencia la importancia de dicha ubicación como zona integradora de la información de los lóbulos cerebrales. La medición de la línea de base y las posteriores sesiones de intervención, se realizaron con los ojos abiertos con el fin de garantizar las mismas condiciones durante todo el proceso y se le instruyó para que durante el proceso de registro efectuara la recuperación de memorias asociadas al acontecimiento traumático.

Por espacio de una sesión y con una hora de intensidad, se inicia la tercera etapa con el entrenamiento a la consultante en la técnica de Neurofeedback. En esta se resolvían inquietudes y se orientaba a Ángela en la ejecución óptima de la técnica, con la instrucción de mantener los ojos abiertos, recuperar las memorias asociadas al acontecimiento traumático y posteriormente imaginar situaciones agradables hasta lograr la activación del estímulo indicador del alcance del criterio, calibrándose al mismo tiempo el equipo por parte de los investigadores.

Con una duración de 20 minutos de trabajo efectivo en la que se efectuaba la retroalimentación con la aparición paulatina de la imagen reforzante que indicaba el logro del criterio, se concreta la cuarta etapa, constituida por 5 sesiones de intervención directa con la Técnica de Neurofeedback durante cinco semanas. La disminución de ondas Beta y el aumento de ondas theta, fue la hipótesis propuesta para la intervención, esperándose que con este criterio se redujera la frecuencia y la gravedad de las manifestaciones clínicas del TEPT en Ángela, favoreciendo la aparición de estados de relajación.

La quinta etapa, se llevó a cabo en 3 sesiones de seguimiento, con una duración de tres semanas y tres momentos de medición, cada uno con una duración de 60 segundos.

La consolidación de los datos obtenidos a efectuar el pretest mediante la reevaluación de los criterios diagnósticos del DSM-5, una nueva aplicación de la escala de trauma DTS de Davidson y el análisis de toda la información, con el fin de determinar la manera cómo se desarrolló la intervención y poder retroalimentar a la consultante al concluir el proceso.

Diseño

El diseño general del proceso se puede representar de la siguiente manera:

O1-E-X1-X2-X3-X4-X5-S1-S2-S3-O2

Tabla 1.
Diseño del proceso de intervención con neurofeedback.

Paso	Acciones
O1	Etapas 1 y 2 - pretest con evaluación clínica, aplicación de la escala de trauma de Davidson y línea de base.
E	Etapa 3 - Sesión de entrenamiento en etapa 3
X1 a X5	Etapa 4 – Sesiones de intervención con neurofeedback
S1 a S3:	Etapa 5 - Sesiones de seguimiento
O2:	Postest - con revaloración clínica y segunda aplicación de la escala de trauma de Davidson

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de la información se empleó la técnica de Porcentaje de datos no solapados (PND) que de acuerdo con Sanz y García-Vera (2015) consiste en que:

...el porcentaje de datos de la fase de tratamiento que excede al dato más extremo de la LB, y se calcula contando el número de datos de la fase de tratamiento que superan (por encima en las medidas funcionales o por debajo en las medidas disfuncionales) al dato más extremo de la LB (el más alto en las medidas funcionales o el más bajo en las medidas disfuncionales) y dividiendo este número por el número total de datos en la fase de tratamiento. (p. 170)

Resultados

En la Tabla 2 pueden apreciarse los resultados iniciales de la evaluación de la consultante.

Tabla 2.
Resultados pretest (etapas 1 y 2) con evaluación de criterios diagnósticos de acuerdo con el DSM-5 y aplicación de la escala de trauma de Davidson.

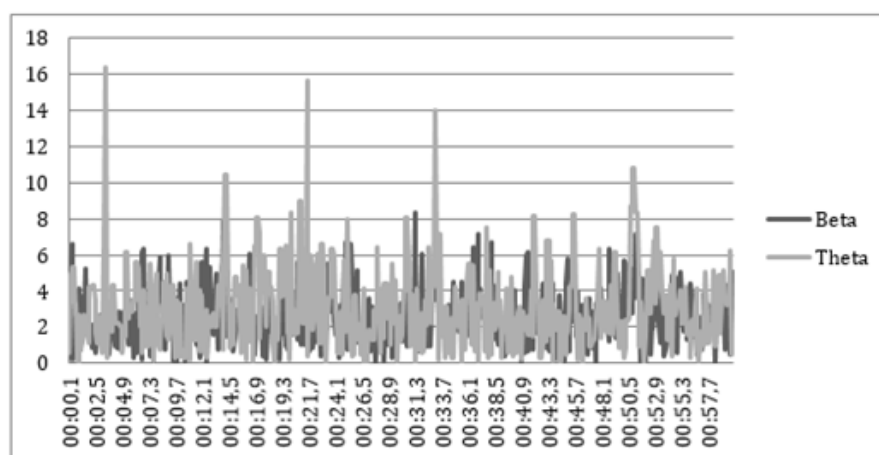
Criterios DSM-5 para TEPT	
Criterio	Numerales
A	1
B	1, 2, 3 y 4
C	1 y 2
D	2 y 4
E	2, 4 y 5
F	Cumple
G	Cumple
H	Cumple
Escala DTS Davidson	
Pretest	

Frecuencia	Gravedad
2,8	3,1

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo pueden apreciarse en la Figura 1 los resultados de la toma de la línea base durante un minuto como complemento de la segunda etapa.

Figura 1.
Registro de la línea de base.



Fuente: Elaboración propia.

Los picos más altos de la figura 1 coinciden con momentos en los que Ángela realizó inhalaciones profundas que influyeron sobre el registro. A pesar de ello, no se consideraron como artefactos (nombre técnico en neurofeedback para posibles variables intervinientes) que alteraran de manera significativa las mediciones de las ondas, de tal modo que el registro fue considerado válido como línea de base.

De acuerdo con Peñate et al. (2014) es importante tener en cuenta varias consideraciones acerca del control de posibles variables intervinientes en el proceso de intervención con este tipo de técnica, sin embargo, se resalta la necesidad de efectuar un entrenamiento previo que permita al consultante comprender el funcionamiento de la técnica y reducir la frustración en las etapas iniciales.

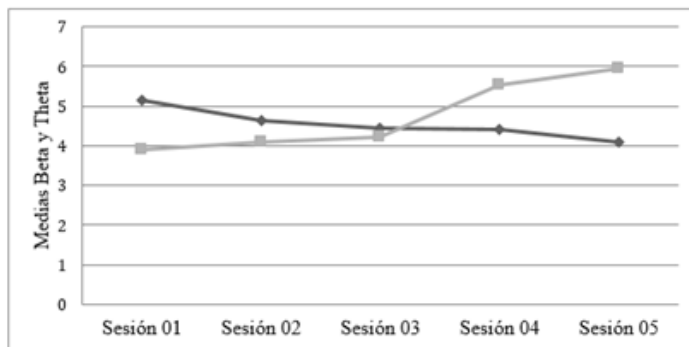
Partiendo de las líneas de base tomadas para Beta (2,565833933 mV) y Theta (3,132486638 mV) en la tercera etapa (de entrenamiento) se le indica a Ángela que debe tratar de disminuir las primeras y aumentar las segundas al estar conectada al equipo H003 Multicanal I-330-C2, de modo que cada vez que logre hacerlo aparecerá en la pantalla un fragmento de una gran imagen que debe completar en el menor tiempo posible y que se acompaña también cada logro con la emisión de un sonido suave. La consultante debe tratar de identificar las acciones a nivel cognitivo que le permiten alcanzar el criterio y repetirlas para aumentar la frecuencia de logros. Tanto el fragmento de la imagen como el sonido actúan como refuerzo positivo de acuerdo con los principios del condicionamiento operante. Al aplicar el protocolo en el punto T6 se pretende que la modificación del patrón de ondas cerebrales en esta ubicación temporoparietooccipital disminuya la hipervigilancia

y las manifestaciones de ansiedad asociadas al trastorno y aumente la capacidad de relajarse y de alcanzar un estado de bienestar general. Protocolos e intervenciones similares han sido aplicados en los trabajos de Egner y Gruzeliar (2003), Vernon et al. (2003), Egner et al. (2004), Studer et al. (2014) y Mohammadi et al. (2015).

La duración de las sesiones posteriores (ver figura 2) en la cuarta etapa se estableció en 20 minutos con el fin de evitar el cansancio a nivel cognitivo y la disminución de aciertos con la consecuente frustración de la consultante. De igual forma, se cambió de manera periódica la configuración del equipo, en la medida en que Ángela alcanzaba mayor cantidad de logros, aumentando la exigencia del protocolo (Campbell, 2004) para lograr una consolidación de la retroalimentación. Así mismo se le orientó para que en las situaciones cotidianas, ante la presencia de algún síntoma del TEPT, aplicara las estrategias cognitivas que hubiese identificado como efectivas para el logro del criterio, con el fin de contrarrestarlo.

Figura 2.

Medias de cada onda (Beta en negro y Theta en gris) en mV por sesión.



Fuente: elaboración propia.

Puede apreciarse en la tabla 3 los resultados de la media obtenida para cada onda durante las 5 sesiones de la etapa 4 (de intervención) de acuerdo con el criterio de disminuir Beta y aumentar Theta.

Tabla 3.

Media de ondas en sesiones de observación.

	Beta	Theta
Sesión 01	5,159807905	3,894902319
Sesión 02	4,625311361	4,088455903
Sesión 03	4,456276851	4,205807125
Sesión 04	4,400877476	5,526571514
Sesión 05	4,100877476	5,939417103

Fuente: elaboración propia.

Para la quinta etapa se diseñó una estrategia dividida en tres momentos consecutivos: medición inicial, autoestimulación encubierta y retroalimentación, todas ellas con una duración de un minuto. En la primera de ellas (medición inicial) se efectuó la medición del registro de ondas cerebrales Beta y Theta en estado de reposo. En la segunda (autoestimulación encubierta) se le solicitó a Ángela que recordara lo más vívidamente posible el evento traumático, tomando en el mismo momento el respectivo registro de ondas. En el tercer y último momento se le solicitó que aplicara la estrategia de retroalimentación que identificó en las etapas 3 y 4 con el fin de disminuir la respuesta ansiosa. Los resultados de esta fase se pueden apreciar en la tabla 4.

Tabla 4.

Registro de ondas en fase de seguimiento.

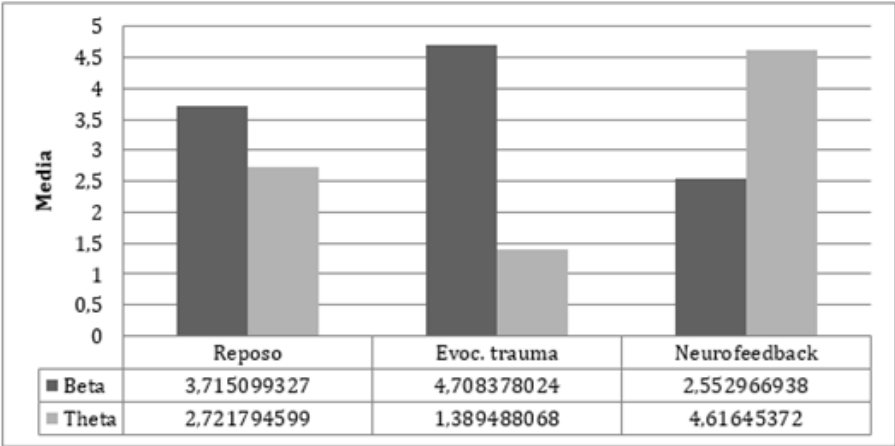
Seguimiento 1		
	Beta	Theta
Reposo	3,715099327	2,721794599
Evoc. trauma	4,708378024	1,389488068
Neurofeedback	2,552966938	4,61645372
Seguimiento 2		
	Beta	Theta
Reposo	4,169195015	3,154300673
Evoc. trauma	5,141287529	1,752019515
Neurofeedback	3,001364105	5,098219745
Seguimiento 3		
	Beta	Theta
Reposo	3,7046028	2,747319428
Evoc. trauma	4,720352993	1,444549233
Neurofeedback	2,573600961	4,640245596

Fuente: elaboración propia.

Se puede apreciar mejor lo sucedido durante las tres sesiones de seguimiento en las figuras 3, 4 y 5.

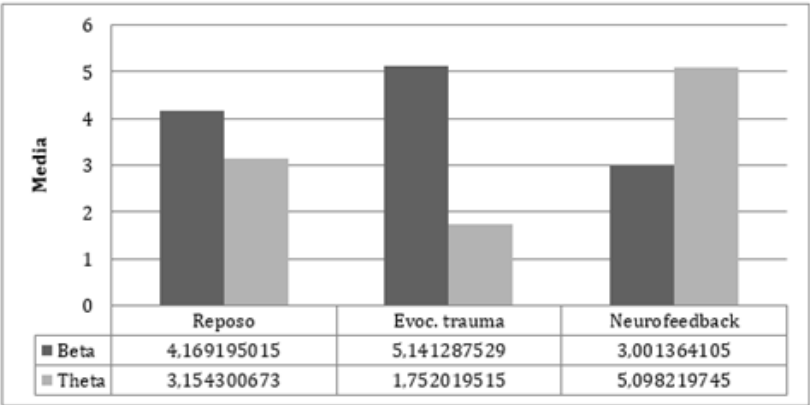
Figura 3.

Medias de ondas - Seguimiento 1.



Fuente: elaboración propia.

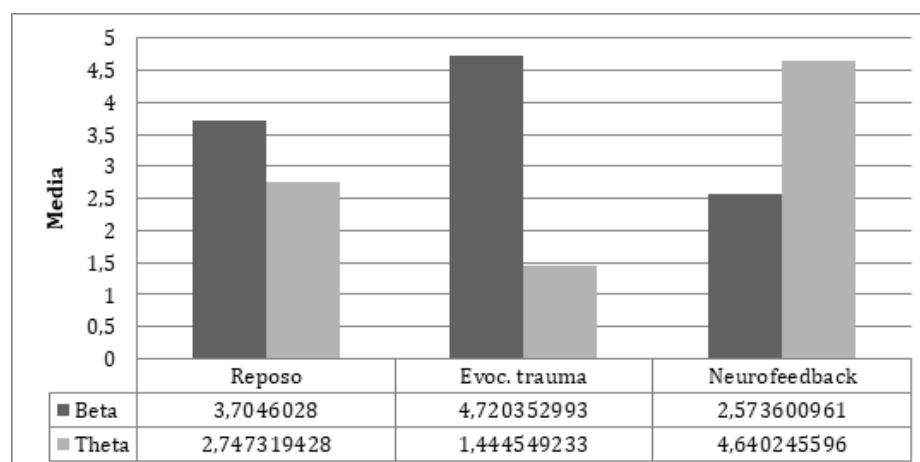
Figura 4.
Medias de ondas - Seguimiento 2.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5.

Medias de ondas - Seguimiento 3



Fuente: elaboración propia.

Aplicando la fórmula de la técnica estadística de análisis del porcentaje de datos no solapados partiendo de las medias de la línea de base, se obtuvieron los resultados que se pueden apreciar en la tabla 5.

Tabla 5.

PND de ondas Beta y Theta.

Dato máximo LB Beta	8,354123116
PND de Beta - Sesión 1	88,29%
PND de Beta - Sesión 2	92,70%
PND de Beta - Sesión 3	93,99%
PND de Beta - Sesión 4	94,67%
PND de Beta - Sesión 5	95,44%
Dato mínimo LB Theta	0,003796997
PND de Theta - Sesión 1	100,00%
PND de Theta - Sesión 2	100,00%

PND de Theta - Sesión 3	100,00%
PND de Theta - Sesión 4	100,00%
PND de Theta - Sesión 5	100,00%

Interpretación

PND = % de datos no solapados

LB = Línea de base

Tratamiento inefectivo < 50%

Efectividad dudosa 50% a 69%

Tratamiento muy efectivo 70% o superior

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los resultados indica que la disminución de las ondas Beta y el aumento de las ondas Theta logrado durante las sesiones de la etapa 4, fueron muy significativos y la evolución de los mismos indicaría que el tratamiento tuvo un buen nivel de efectividad.

Discusión

A partir de la quinta fase, en la que se obtiene la verificación de los resultados obtenidos luego de la aplicación de todo el proceso, se puede notar cómo en los tres seguimientos se evidencia el mismo tipo de comportamiento de las ondas Beta y Theta. En los tres momentos en la fase de medición inicial, las ondas Beta se encuentran por encima de las Theta, lo cual corresponde a una medición en estado de vigilia. Para el momento de la autoestimulación cognitiva, en el cual se realiza la evocación del evento traumático, se muestra un aumento en las ondas Beta y una disminución de las ondas Theta, lo cual coincide con el patrón esperado para un estado de hipervigilancia y ansiedad, acompañado con una reducción de la relajación de la persona. Para el tercer y último momento correspondiente a la retroalimentación o neurofeedback, es claro el comportamiento totalmente opuesto al del momento inmediatamente anterior, puesto que las ondas Beta se reducen y las ondas Theta aumentan en gran medida, evidenciando una disminución de la hipervigilancia y un aumento del estado de relajación.

Finalmente, durante el posttest, se reevalúa a Ángela en relación con la presencia de criterios diagnósticos del DSM-5 y la escala de trauma DTS de Davidson hallando los siguientes resultados:

Tabla 6.

Resultados posttest de la escala de trauma de Davidson y criterios diagnósticos de acuerdo con el DSM-5.

Escala DTS Davidson

Posttest

Frecuencia	Gravedad
0,8	0,6

Criterios DSM-5**para TEPT**

Criterio	Numerales
A	No cumple
B	No cumple
C	No cumple
D	No cumple
E	No cumple
F	No cumple
G	No cumple
H	No cumple

Fuente: elaboración propia.

Partiendo del análisis de los datos arrojados durante todo el seguimiento del caso de Ángela, el logro del criterio de modificación de las ondas Beta y Theta mediante el entrenamiento e intervención con la técnica del neurofeedback, así como su capacidad para reducir la hipervigilancia y las manifestaciones de ansiedad propias de la psicopatología, aumentando al mismo tiempo su estado de bienestar, permite inferir que el tratamiento ha sido efectivo, confirmándose así la hipótesis de trabajo.

A partir de los resultados obtenidos en el pretest y en el postest de la escala de trauma de Davidson se puede concluir que, existió una disminución del 62,5% en la gravedad de los síntomas y de un 50% de la frecuencia de estos. Por otro lado, la evaluación clínica final, a partir del DSM-5 arroja como resultado que actualmente no se cumplen los criterios diagnósticos asociados a la psicopatología, razón por la cual no debería considerarse actualmente como un diagnóstico asociado al caso.

Conclusiones

No existe un consenso absoluto en la comunidad científica que utiliza la técnica del neurofeedback, en torno al número mínimo o máximo de sesiones que se debe aplicar para alcanzar resultados óptimos en diferentes psicopatologías, como puede verse en los trabajos de múltiples autores como Hillard et al. (2013), Enriquez-Gepperta et al. (2014), Gruzelier, Thompson et al. (2014), Gruzelier, Holmes et al. (2014), Arns et al. (2014), Karch et al. (2015) y Saini y Agarwal (2015). Así las cosas, el haber alcanzado logros significativos en nueve sesiones mediante el protocolo establecido para el proceso de investigación, no es indicador de que este sea el número óptimo para el tratamiento de la psicopatología.

Teniendo en cuenta que en el diseño y en la metodología se dispuso un control riguroso sobre elementos medioambientales que pudiesen interferir con el proceso, constituyéndose en variables intervinientes, también existen particularidades propias de cada sujeto que pueden influir positiva o negativamente sobre los resultados finales de la intervención con la técnica del neurofeedback, como la estructura cognitiva, el grado de flexibilidad en los procesos de adaptación y aprendizaje, la fisiología y la experiencia previa.

Se le indicó a Ángela que la estrategia cognitiva aprendida, debería ser utilizada en su cotidianidad, permitiéndole alcanzar el criterio en los momentos en los cuales se desencadenara alguna

manifestación del TEPT, lo que probablemente favoreció el logro de los resultados en pocas sesiones, conclusión a la que solo se llegó durante la fase de análisis de los resultados arrojados por el proceso. Se propone desarrollar una investigación en ese sentido, de tal manera que pudiesen evaluarse dos grupos sometidos a la técnica del neurofeedback, uno de ellos sin instruir su aplicación cotidiana ni la conexión a ningún equipo y otro que sí lo haga, con el fin de tener un criterio de comparación válido.

Las cifras asociadas a las diferentes mediciones realizadas durante las nueve sesiones de neurofeedback, permiten inferir que se dio un paulatino incremento en la capacidad de Ángela para controlar de manera voluntaria sus ondas cerebrales Beta y Theta, a partir del criterio meta presentado. Ello coincide con la disminución de los síntomas asociados al TEPT que se apreciaron en la comparación de los resultados de pretest y posttest. Esto también se ve sustentado al analizar los resultados de la figura 5, ya que el comportamiento de las ondas Beta y Theta muestra el comportamiento esperado. Así, al estar las ondas Beta asociadas con el estado de vigilia, que se transforma en hipervigilancia al realizar evocación del evento traumático, se observa un incremento de la frecuencia de un 27,4% sobre la medición en estado de reposo y una posterior reducción del 69,5% sobre esta misma medición durante la etapa de retroalimentación realizada por Ángela, lo que indica la reducción de la atención sobre el estresor evocado. Por su parte, las ondas Theta, asociadas al estado de relajación, muestran una disminución en la frecuencia del 52,6% durante el momento de la evocación del evento traumático con respecto al estado de reposo y un aumento del 68,9% durante la etapa de retroalimentación, lo que indica un aumento en los niveles de relajación al aplicar la técnica.

Para validar el protocolo de manera que se pueda aplicar a la población en general, debe plantearse un estudio con una muestra significativa, en el que puedan valorarse los resultados de la misma, observando con cuidado el control riguroso de variables intervinientes y verificando si se presentan cambios positivos en la mayoría de los sujetos. En caso de demostrarse que se logra el control psicofisiológico y la mejoría de la sintomatología en esa eventual muestra, podría implementarse su aplicación terapéutica generalizada.

Existen múltiples posibilidades que permiten aplicar protocolos similares, pero con conexiones que permitan la medición en otros puntos del cerebro, por ejemplo, en el giro prefrontal que se relaciona con el desempeño en funciones ejecutivas (Ardila y Rosselli, 2007) de manera que pudiese establecerse si la modificación de las ondas cerebrales en ellos genera algún tipo de cambio beneficioso en este tipo de trastorno.

Referencias

- Ali, Y., Mahmud, N. A. y Samaneh, R. (2015). Current advances in neurofeedback techniques for the treatment of ADHD. *Biomedical & Pharmacology Journal*, 8, 165-77.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American psychiatric publishing.
- Ardila, A. y Rosselli, M. (2007) *Neuropsicología clínica*. Editorial El Manual Moderno.
- Arns, M., Feddema, I. y Kenemans, J. L. (2014). Differential effects of theta/beta and SMR neurofeedback in ADHD on sleep onset latency. *Front. Hum. Neurosci.*, 8:1019. doi: 10.3389/fnhum.2014.01019
- Arns, M., de Ridder, S., Strehl, U., Breteler, M. y Coenen, A. (2009). Efficacy of neurofeedback treatment in ADHD: the effects on inattention, impulsivity and hyperactivity: a meta-analysis. *Clinical EEG and neuroscience*, 40(3), 180-189.
- Askovic, M., Watters, A. J., Coello, M., Aroche, J., Harris, A. W. y Kropotov, J. (2020). Evaluation of neurofeedback for posttraumatic stress disorder related to refugee experiences using self-report and cognitive ERP measures. *Clinical EEG and Neuroscience*, 51(2), 79-86.
- Benioudakis, E., Kountzaki, S., Batzou, K., Markogiannaki, K., Seliniotaki, T., Darakis, E., Saridaki, M., Vergoti, A. y Nestoros, J. N. (2016). Can Neurofeedback Decrease Anxiety and Fear in Cancer Patients? A Case Study. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 25(1), 59-65.
- Bobes, J., Bascarán, M., González, M., Bousoño, M., Calcedo, A., Hormaechea, J. y Wallace, D. (1999). *Traducción de la escala de trauma de Jonathan Davidson*. <http://www.uniovi.es/psiquiatria/familias/auxiliar/DTS-Davidson.pdf>
- Campbell, D. (2004). *USE3 Physiolab software guide*. J&J Engineering, Inc. <http://www.jjengineering.com/PhysiolabSoftwareGuide.pdf>
- Carrobbles, J. A. (1987). *Biofeedback: autocontrol de funciones biológicas y trastornos psicósomáticos*. Martínez Roca.
- Cardinalli, D. (2007). *Neurociencia aplicada*. Panamericana.
- Cheonga, C. C. y Kooa, K. Y. (2021). Case Report: Neurofeedback to deal with Behavior Difficulties. *APJNT Journal*, 19.
- Chiba, T., Kanazawa, T., Koizumi, A., Ide, K., Taschereau-Dumouchel, V., Boku, S. ... y Kawato, M. (2019). Current status of neurofeedback for post-traumatic stress disorder: a systematic review and the possibility of decoded neurofeedback. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 233.
- Chóliz, M. y Capafóns, A. (1990). Revisión conceptual del biofeedback. *Análisis y modificación de conducta*, 16(49), 395-416.
- Choobforoushzadeh, A., Neshat-Doost, H. T., Molavi, H. y Abedi, M. R. (2015). Effect of neurofeedback training on depression and fatigue in patients with multiple sclerosis. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 40(1), 1-8.
- Cornejo Troche, O. M. (2021). Terapia breve centrada en soluciones en un caso de trastorno de estrés postraumático. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 19(1), 160-194. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612021000100006&lng=es&tlng=es
- Dreis, S., Gouger, A., Perez, E., Russo, M., Fitzsimmons, M. A. y Jones, M. S. (2015). Using Neurofeedback to Lower Anxiety Symptoms Using Individualized qEEG Protocols: A Pilot Study. *NeuroRegulation*, 2(3), 137-148.
- Egner, T. y Gruzelier, J. (2003). Ecological validity of neurofeedback: modulation of slow wave EEG enhances musical performance. *Neuroreport*, 14(9), 1221-1224.
- Egner, T., Zech, T. F. y Gruzelier, J. H. (2004). The effects of neurofeedback training on the spectral topography of the electroencephalogram. *Clinical Neurophysiology*, 115(11), 2452-2460.
- Enriquez-Gepperta, S., Huster, R., Scharfenort, R., Mokom, Z., Zimmermann, J. y Herrmann, C. (2014). Modulation of frontal-midline theta by neurofeedback. *Biological Psychology*, 95, 59-69.
- Gaviria L., J., Calderón Delgado, L. y Barrera Valencia, M. (2014). ¿Es efectivo el entrenamiento en

- Neurofeedback para el tratamiento del TDAH? Resultados a partir de una revisión sistemática. *CES Psicología*, 7(1), 16-34.
- Ghosh, T., Jahan, M., y Singh, A. R. (2014). The efficacy of electroencephalogram neurofeedback training in cognition, anxiety, and depression in alcohol dependence syndrome: A case study. *Industrial psychiatry journal*, 23(2), 166.
- Gruzelier, J. H., Holmes, P., Hirst, L., Rahman, S., van Run, C. y Leach, J. (2014). Replication of elite music performance enhancement following alpha/theta neurofeedback and application to novice performance and improvisation with SMR benefits. *Biological Psychology*, 95, 96-107.
- Gruzelier, J. H., Thompson, T., Redding, E., Brandt, R. y Steffert, T. (2014). Application of alpha/theta neurofeedback and heart rate variability training to young contemporary dancers: State anxiety and creativity. *International Journal of Psychophysiology*, 93, 105-111.
- Hammond, D. C. (2011). What is neurofeedback: an update? *Journal of Neurotherapy*, 15, 305-336.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, M. E. J. y Cañas Betancur, D.C. (2020). El estrés postraumático como precursor de daños en salud mental y cognición en víctimas de violencia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(2), 311-323. <https://doi.org/10.15332/22563067.6297>
- Hillard, B., El-Baz, A., Sears, L., Tasman, A. y Sokhadze, E. (2013). Neurofeedback Training Aimed to Improve Focused Attention and Alertness in Children With ADHD: A Study of Relative Power of EEG Rhythms Using Custom-Made Software Application. *Clinical EEG and Neuroscience*, 44(3), 193-202.
- Karch, S., Keeser, D., Paolini, M., Hümmel, S., Konrad, J., Kirsch, V., Koller, G., Kupka, M., Blautzik, J. y Pogarell, O. (2015). Real-time fMRI neurofeedback: application in patients with substance use disorder. *Pharmacopsychiatry*, 48(6), A26.
- Kinreich, S., Podlipsky, I., Jamshy, S., Intrator, N. y Hendler, T. (2014). Neural dynamics necessary and sufficient for transition into pre-sleep induced by EEG NeuroFeedback. *Neuroimage*, 97, 19-28.
- Kirsch, M., Gruber, I., Ruf, M., Kiefer, F., y Kirsch, P. (2015). Real-time functional magnetic resonance imaging neurofeedback can reduce striatal cue-reactivity to alcohol stimuli. *Addiction biology*, 21, 982-992.
- Lackner, N., Unterrainer, H. F., Skliris, D., Wood, G., Wallner-Liebmann, S. J., Neuper, C. y Gruzelier, J. H. (2015). The effectiveness of visual short-time neurofeedback on brain activity and clinical characteristics in alcohol use disorders: practical issues and results. *Clinical EEG and Neuroscience*, 1-8, DOI: 10.1177/1550059415605686.
- Linden, D. E. (2014). Neurofeedback and networks of depression. *Dialogues in clinical neuroscience*, 16(1), 103.
- Liu, T., Wang, J., Chen, Y., Wang, R. y Song, M. (2013). Neurofeedback Treatment Experimental Study for ADHD by Using the Brain-Computer Interface neurofeedback system. In *World Congress on Medical Physics and Biomedical Engineering*. May 26-31, 2012, Beijing, China, 1537-1540.
- Luria, A. (1988). *El cerebro en acción*. Martínez-Roca.
- Ministerio de la Protección Social, Colciencias, Pontificia Universidad Javeriana y Datos, procesos y tecnología SAS (2015). *Encuesta Nacional de salud mental 2015*. Javegraf.
- Mohammadi, M. R., Malmir, N., Khaleghi, A. y Aminiorani, M. (2015). Comparison of Sensorimotor Rhythm (SMR) and Beta Training on Selective Attention and Symptoms in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Trend Report. *Iranian Journal of psychiatry*, 10(3), 165-174.
- Mohan, R., Rajeshwaren, J., Murthy, P., Nandakumar, D. N. y Thennarasu, K. (2015). Stress-Does Brain and Mind Matter-EEG Neurofeedback Training in Alcohol Dependence Syndrome. *Int J Neurorehabilitation*, 2(187), 2376-0281.
- Nicholson, A. A., Ros, T., Densmore, M., Frewen, P. A., Neufeld, R. W., Théberge, J., ... y Lanius, R. A. (2020). A randomized, controlled trial of alpha-rhythm EEG neurofeedback in posttraumatic stress disorder: A preliminary investigation showing evidence of decreased PTSD symptoms and restored default mode and salience network connectivity using fMRI. *NeuroImage: Clinical*, 28, 102490.

- Peñate, W., Roca-Sánchez, M. J., y del Pino-Sedeño, T. (2014). Los nuevos desarrollos tecnológicos aplicados al tratamiento psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 91-101.
- Pranger, L. M. (2022). *Two Case Studies of EEG Patterns for Borderline Personality Disorder and Related Theory of Mind* [Doctoral dissertation, Adler University].
- Rajeswaran, J. y John, J. P. (2016). Efficacy of Eeg Neurofeedback Training on Functional Networks in Patients with Depression—An F Mri Study. *Global Journal For Research Analysis*, 4(5), 248-251.
- Rodas, R. (2009). *Análisis conductual aplicado*. Centro de ediciones Universidad de Manizales.
- Rogel, A., Loomis, A. M., Hamlin, E., Hodgdon, H., Spinazzola, J. y van der Kolk, B. (2020). The impact of neurofeedback training on children with developmental trauma: A randomized controlled study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(8), 918.
- Sacchet, M. D. y Gotlib, I. H. (2016). Neurofeedback training for major depressive disorder: recent developments and future directions. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 16(9), 1003-1005.
- Saini, N. y Agarwal, R. (2015). Neurofeedback as an Intervention for Brain Abilities Enhancement. *International Journal of Advanced Research in Computer Engineering & Technology*, 4(5), 1884-1886.
- Sanz, J. y García-Vera, M. P. (2015). Técnicas para el análisis de diseños de caso único en la práctica clínica: ejemplos de aplicación en el tratamiento de víctimas de atentados terroristas. *Clínica y Salud*, 26, 167-180.
- Schabus, M., Griessenberger, H., Heib, D., Lechinger, J., y Hoedlmoser, K. (2013). Non-pharmacological treatment of primary insomnia using sensorimotor-rhythm neurofeedback. *Sleep Medicine*, 14, e260-e261.
- Scheinost, D., Stoica, T., Saksa, J., Papademetris, X., Constable, R. T., Pittenger, C. y Hampson, M. (2013). Orbitofrontal cortex neurofeedback produces lasting changes in contamination anxiety and resting-state connectivity. *Translational Psychiatry*, 3, e250.
- Soler, R. (2019). ¿Porque no vamos al Psicólogo? https://www.cuerpomente.com/blogs/ramon-soler/no-vamos-al-psicologo-tres-excusas-comunes_5441
- Steiner, N. J., Frenette, E. C., Rene, K. M., Brennan, R. T. y Perrin, E. C. (2014). In-school neurofeedback training for ADHD: sustained improvements from a randomized control trial. *Pediatrics*, peds-2013.
- Steingrimsson, S., Bilonic, G., Ekelund, A. C., Larson, T., Stadig, I., Svensson, M. ... y Bernhardsson, S. (2020). Electroencephalography-based neurofeedback as treatment for post-traumatic stress disorder: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 63(1)
- Studer, P., Kratz, O., Gevensleben, H., Rothenberger, A., Moll, G. Hautzinger, M. y Heinrich, H. (2014). Slow cortical potential and theta/beta neurofeedback training in adults: effects on attentional processes and motor system excitability. *Frontiers in human neuriscience*, 8, 1-13.
- Talamillo, T. (2011). Manual básico para enfermeros en electroencefalografía. *Enfermería docente*, 94, 29-33.
- Thompson, L. y Thompson, M. (2019). A quarter century immersed in neurofeedback. *Neurofeedback: The First Fifty Years*, 453.
- Vafaei, E., Hosseini, M. S. K. y Shushtarian, S. M. M. (2015, November). Developing a fuzzy theta alpha neurofeedback for treatment of pre-sleep disorders. In *2015 22nd Iranian Conference on Biomedical Engineering (ICBME)*, 30-33.
- Vernon, D., Egner, T., Cooper, N., Compton, T., Neilands, C., Sheri, A. y Gruzelier, J. (2003). The effect of training distinct neurofeedback protocols on aspects of cognitive performance. *International Journal of Psychophysiology*, 47(1), 75-85.
- Zilverstand, A., Sorger, B., Sarkheil, P. y Goebel, R. (2015). fMRI neurofeedback facilitates anxiety regulation in females with spider phobia. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 9, A148.

¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying

Is it just a joke? The uses of hostile humor in school and its relationship with bullying.

Artículo de investigación

Recibido: 28/02/2023– Aprobado: 16/06/2023- Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4819.2023>

Volumen 6-2 2023

**María Margarita Villota Benítez
Paolo Ferroni Urrea
Cristian Urbano Mejia
Luisa RamirezRueda**

Resumen

Objetivo: Comprender la percepción de los estudiantes de dos colegios de Colombia sobre el uso del humor en el contexto educativo.

Metodología: Estudio de caso de corte cualitativo, con alcance descriptivo. Instrumento: Matriz ad hoc sobre “rutas de convivencia escolar” enfocada en una situación de humor en la escuela. Participantes: n = 160 estudiantes adolescencia media y temprana. Resultados: Desde la perspectiva de los estudiantes, el bullying se usa como sinónimo de burla; lo que sugiere que los episodios de agresión se acompañan por un uso hostil del humor. Además, el uso del humor hostil en la escuela se relaciona con reafirmación de jerarquías, discriminación y exclusión. Conclusiones: Es importante continuar ahondando en la relación del humor hostil con el bullying para programas de intervención escolar más contextualizados y, que, usen el humor como una forma para identificar potenciales problemas de intervención evitando que se normalice expresiones más sutiles de la violencia escolar.

Palabras clave: psicología del adolescente, convivencia pacífica, psicología de la educación, violencia, bullying.

Abstract

Objective: To understand the perception of students from two schools in Colombia on the use of humor in the educational context. Methodology: Qualitative case study, with descriptive scope. Instrument: Ad hoc matrix on "routes of school coexistence" focused on a situation of humor at school. Participants: n = 44 middle and early adolescence students. Results: From the students' perspective, bullying is used as a synonym for teasing. This suggests that episodes of aggression are accompanied by a hostile use of humor. In addition, the use of hostile humor at school is related to reaffirmation of hierarchies, discrimination, and exclusion. Conclusions: It is important to continue delving into the relationship of hostile humor with bullying for more contextualized school intervention programs and, that, use humor to identify potential problems for intervention preventing more subtle expressions of school violence from becoming normalized.

Keywords: adolescent psychology, peaceful coexistence, educational psychology, violence.

¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying

Para citar este artículo

Villota-Benítez, M. M., Ferroni, P., Urbano, C. y Ramirez, L. (2023). ¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying. *Tempus Psicológico*, 6(2), 46-65. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.1.3837.2023>

María Margarita Villota Benítez¹
Paolo Ferroni Urrea²
Cristian Urbano Mejia³
Luisa Ramirez Rueda⁴

¹ Universidad del Rosario. Correo: mariam.villota@urosario.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6451-4364>

² Universidad de los Andes. Correo: p.ferroni@uniandes.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7386-764X>

³ Universidad Nacional. Correo: cyurbanom@unal.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5094-7898>

⁴ Universidad del Rosario. Correo: luisa.ramirez@urosario.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5094-7898>

Nota: El artículo se escribe como parte del proyecto de investigación: Herramientas para la construcción de paz y convivencia escolar; financiado por Minciencias 808 y la Universidad del Rosario. Gracias.

Introducción

El humor se concibe como una respuesta emocional positiva, innata, universal, social que surge en la interacción entre personas o en otras palabras “respuesta emocional de hilaridad dentro de un contexto social, provocada por la percepción de incongruencia lúdica, que se expresa por medio de la sonrisa” (Martin, 2009, p. 35). Así, el humor se suele expresar en la risa que surge a veces en contextos amigables (*humor prosocial*) o en situaciones desagradables como cuando varias personas se ríen del comportamiento o las características de otra persona para denigrar (*humor hostil*) con frecuencia apoyándose en el uso del sarcasmo y el cinismo.

Por un lado, el humor prosocial se caracteriza por propiciar emociones positivas, bienestar e interacciones que son amables con los demás (Martin, 2009). Este tipo de humor genera relaciones basadas en la cercanía (Fernández y Limón, 2012; Martin, 2008). Por otro lado, el humor hostil comunica distancia o reafirma el establecimiento de relaciones jerárquicas en escenarios sociales, y en ocasiones, se acompaña de agresión.

Lo anterior, no significa que un tipo u otro no puedan coexistir de alguna manera. Una persona puede hacer uso de ambos en distintos momentos de la vida. Esto es llamado por Martin (2009) como las dos caras del humor. Por un lado, permite el aumento de interacciones sociales positivas y, por el otro, podría incluso promover la reafirmación de diferencias entre grupos normativos respecto a grupos no normativos, ya que los primeros lo usarían para imponer formas de actuar, comportarse y ridiculizar a otros haciendo énfasis en lo que los hace “distintos” lo que se ha visto en escenarios escolares donde se asocia el humor hostil con la perpetración del acoso escolar (Sari, 2016; Steer et al., 2020).

Siguiendo lo anterior, el acoso escolar es definido como una relación de asimetría de poder entre una víctima y un perpetrador en la que existen diferentes tipos de agresión, que con frecuencia se repiten en el tiempo (Wells, et al., 2006). Asimismo, en estudios previos se evidencia cómo diferentes estilos de humor en la escuela harían que existan estudiantes con mayores probabilidades de ser víctima de bullying que otros (Kerla, 2016).

De la misma manera, se ha observado cómo los estudiantes en la escuela perciben que la razón central para rechazar a otros es “que no encajan con los demás” (Hoover, et al., 1992). En otros estudios características como, rasgos físicos asociados a comunidades étnicas, sobrepeso o tener una capacidad motora poco precisa o lenta respecto al promedio, resulta en una percepción de estos estudiantes como “extraños” (Bejerot et al., 2011). En el caso de los estudiantes que son perpetradores de acoso, se ha encontrado que tienden a caracterizarse por ser físicamente más resistentes que sus víctimas y buscar el reconocimiento social, influencia y poder (Juvonen et al., 2003). En este sentido, esto permite que existan factores que hacen más vulnerables a ciertos estudiantes de sufrir acoso escolar y a otros a ser perpetradores del mismo.

Estudios como los de Plenty et al. (2014) y Chaux (2003) evidencian cómo podría llegar a existir una relación entre el desarrollo de habilidades sociales como el humor y ser víctima de bullying, concluyendo que el uso del humor hostil está presente en el bullying y, que, por otro lado, el humor afiliativo o positivo tiene un rol importante en la promoción del bienestar y la interacción social adaptativa.

A pesar de la literatura acerca de la relación entre el humor y el bullying, la información sobre el rol de los observadores sigue siendo limitada y esto es una dificultad para establecer programas de intervención escolar que disminuyan los niveles de agresión (Guerra et al., 2011). Especialmente porque los observadores tienen un rol importante ya sea para eliminar, mantener o empeorar los niveles de bullying. En la mayoría de

los casos se ve cómo los observadores atacan a la víctima o son pasivos ante las agresiones (Atlas y Pepper, 1998; Craig y Pepler, 1997) o, por el contrario, que cuando intervienen son capaces de frenar las agresiones de forma efectiva (Hawkins, et al., 2001).

Prevalencia del humor hostil en los colegios colombianos

Algunos estudios con muestras no representativas (García y Niño, 2018; González et al., 2014; Sánchez Ortiz y Sánchez Reales, 2018; Uribe et al., 2012) y muestras representativas (Bromberg et al., 2016; Duarte, 2005; Cuevas et al., 2009; Paredes et al., 2008) han reportado la prevalencia del humor hostil en las escuelas colombianas, desde el enfoque del acoso escolar o la violencia.

En la ciudad de Bogotá, Bromberg et al. (2016) realizaron un censo de clima escolar en varios colegios. Los autores encontraron que el 6% de los estudiantes percibe que las burlas casi nunca ocurren, el 22% que son raras y leves, el 43% que son ocasionales y las víctimas tienen que soportarlas, el 15% que son frecuentes y llegan a extremos, y el 14% que son muy frecuentes y terminan en violencia. Además, descubrieron que una de las principales razones por las que los estudiantes sentían que sus aulas eran inseguras era que no tenían libertad para hablar por miedo a que se burlaran de ellos. En otro estudio, el 52% de los estudiantes reportó que las burlas eran una forma de agresión, el 42% las usa cuando quiere agredir a otro y el 68% las usa como espectador en situaciones de agresión (García y Niño, 2018).

En la ciudad de Medellín, Duarte (2005) encontró que el 30% reportó ser blanco de agresiones verbales, como burlas, humillaciones, ofensas e ironías. Así mismo, González et al. (2014) encontraron que el 34% de los estudiantes víctimas de agresión fueron atacados únicamente con ridiculizaciones (apodos, burlas e insultos). Aproximadamente el 20% de los estudiantes lo utilizaban a diario. En Valle del Cauca, el 50% de un grupo de estudiantes reportó ser blanco de burlas, el 37% es imitado como forma de burlar, el 37% es objeto de burlas por su apariencia física y el 79% se ríe de ellos cuando cometen un error (Cuevas et al., 2009). En Cali, los estudiantes reportaron que el 43% de las veces las agresiones eran mediante burlas y apodos (Paredes et al., 2008). En Barranquilla, el 68% de los estudiantes reportaron la burla y la ridiculización como una de las situaciones que más afecta la convivencia (Sánchez Ortiz y Sánchez Reales, 2018). Finalmente, en un municipio de Santander, la burla fue la forma de agresión más reportada (24%; Uribe et al., 2012).

Estilos de humor y desarrollo vital

El sentido del humor es una habilidad blanda, que se desarrolla con el tiempo y en distintos momentos de la vida de una persona. Está relacionado con el desarrollo cognitivo y con la adquisición del lenguaje desde la infancia, y alcanza sus formas iniciales hacia los 7 años aproximadamente (McGhee, 1974). El humor se apoya de manera fundamental en la habilidad cognitiva para la metarrepresentación: el reconocimiento de la existencia de las palabras, su papel y las reglas con las que se produce en el lenguaje. En otras palabras, la habilidad para representar aquello sobre lo cual se está representando (Dennet, 2000). En ese sentido, a medida que los niños y niñas van creciendo su forma de producir y comprender los chistes se va transformando en función de su desarrollo cognitivo y verbal (Martín, 2010).

Se ha visto que, en el desarrollo vital, los niños y las niñas empiezan a usar estilos de humor entre los 10 y 12 años. A esta edad se han desarrollado habilidades sociales y cognitivas que les permiten entender

cuándo usar un cierto tipo de humor, cómo interactuar con humor y responder a este. Es decir, es en este momento del desarrollo en el que los estilos de humor empiezan a usarse como una forma de comunicación con otros (Kuiper y Klein, 2006).

Actualmente, se distinguen cuatro tipos distintos de estilos de humor. Dos adaptativos y dos inadaptativos. Los dos adaptativos son el humor afiliativo y el de autoayuda. El humor afiliativo es usado por los individuos que buscan disminuir momentos de tensión, incomodidad con el objetivo de que los otros se sientan más a gusto en una interacción social. El de autoayuda o autorreferencial se usa buscando disminuir el estrés y aumentar los niveles de regulación emocional para tomar distancia de los problemas al flexibilizar o disminuir la gravedad de un suceso difícil (Kuiper y McHale, 2009). Los dos inadaptativos son el humor agresivo y el auto-destructivo. Por un lado, el primero usa el sarcasmo para divertirse a costa de otros de forma agresiva, y el autodestructivo busca burlarse de sí mismo, pero de forma denigrante para lograr divertir a otros (Martin, 2009).

Además de estar asociado con el desarrollo cognitivo, el sentido del humor (la capacidad para comprender y producir humor) se asocia con mayores niveles de competencia social y con un buen nivel de desempeño académico (Masten, 1986). Para dar un ejemplo, existe evidencia de que los estilos de humor adaptativos están relacionados positivamente con variables de ajuste como la autoestima, y negativamente con depresión y ansiedad (Martin et al., 2003; Kuiper y McHale, 2009).

El humor en el entorno escolar

El colegio además de ser un espacio de conocimientos académicos constituye un lugar privilegiado para el desarrollo de habilidades blandas como el sentido del humor. No solo por su potencial para jalonar los procesos de desarrollo del pensamiento, sino por las oportunidades que ofrecen para el desarrollo de competencias sociales, siendo estas el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes básicas para la realización personal y la integración social (Fernández-Poncela, 2012).

El sentido del humor en el colegio enriquece y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que al parecer el uso del humor se convierte en una herramienta para recordar mientras exista una relación entre la información relevante para el curso y el humor (Rojas, 2010). Para Toledo y Aparicio (2010) en el contexto escolar es fundamental la comprensión del humor, ya que es el sujeto el que es exhibido dentro del chiste, ameritando un clima positivo en el aula para evitar el daño de la persona. Tanto así, que cuando un docente establece un entorno divertido, produce motivación a sus estudiantes; cosa que los induce a estar más atentos y participativos en clase. Es decir que el humor se convierte en el motor del buen funcionamiento académico de los estudiantes.

El humor en el entorno escolar, sobre todo con estudiantes, es fundamental ya que permite reducir los niveles de ansiedad y se estimula la creatividad e imaginación (García, 2002). En efecto, para un salón de clases el humor y la risa permiten, al parecer, que el aprendizaje sea más estable y duradero, se preste más atención, se retenga más información y se expanda la imaginación limitando la pereza y generación de conflictos (Fernández-Poncela, 2012). En este sentido, el humor permite el diálogo, la escucha y solidaridad, y posiblemente un mayor nivel de compañerismo (Toledo y Aparicio, 2010). Adicionalmente, el sentido del humor genera una sensación de bienestar y crea un ambiente agradable entre estudiantes y docentes, cosa que incide en un aprendizaje más efectivo y divertido (Benítez, 2003).

En un estudio conducido por Abugarade et al. (2018) en la institución educativa Antimanque de Peñaflor (Chile) se plantearon el objetivo de identificar la diferencia que existe entre la autopercepción del estilo de

humor de los profesores respecto la percepción y valoración que los estudiantes dan a este. Encontraron que el humor afiliativo (o prosocial) era predominante tanto en la autopercepción de los docentes como en la percepción de los estudiantes. Teniendo esto en consideración, se plantea que utilizar el humor positivo en el desarrollo de las clases beneficiaba el clima del aula, el aprendizaje y las relaciones interpersonales, además de promover la confianza, el respeto y la empatía. Esto, contrario a la utilización del humor agresivo entendido como “sarcasmo, ridículo o ironía” el cual se percibe como causa de un ambiente de hostilidad y perjudica las relaciones entre pares.

En congruencia con Abugarade et al. (2018), Falanga et al. (2014) exploraron la asociación entre los estilos de humor, las tendencias prosociales y la autoeficacia empática/social de jóvenes y niños estudiantes italianos. Al hablar de las tendencias prosociales, se hace referencia a la inclinación para ayudar a las personas en las diferentes situaciones sociales o psicológicas que pueden ser anónimas, públicas, emocionales, nefastas, altruistas (Carlo y Randall, 2002). En cuanto a la autoeficacia empática/social, se trata de aquellas creencias y habilidades individuales para estructurar y ejecutar acciones que permiten la organización y el control de situaciones sociales y personales reconociendo los límites y posibilidades personales (Bandura, 1986, 1997).

Se encontró que los niños utilizan el humor con el fin de burlarse de los demás y así “mejorar su imagen personal”. Adicionalmente, evidenciaron que los adolescentes presentaban bajos niveles de autoeficacia empática y altos niveles de autoeficacia social. Desde otro punto, encontraron que los adolescentes tienden a ayudar en situaciones críticas dependiendo del sexo y género. Los niños y adolescentes más jóvenes muestran más disposición para ayudar a otras personas en situaciones públicas, mientras que las niñas y adolescentes mayores tienden a ayudar a los demás cuando se trata de situaciones de evocación emocional, emergencia o crisis (Falanga et al., 2014).

Consecuente con lo encontrado por Falanga et al. (2014), Yip y Martin (2006) encontraron que los adolescentes entre más divertían a los demás y favorecían las relaciones interpersonales, más se percibían a sí mismos empáticos frente a la comprensión de los sentimientos y necesidades de los demás. Por otro lado, los niños entre más utilizaban el humor como estrategia de afrontamiento en situaciones de estrés, más se percibían a sí mismos con la capacidad de comprender las necesidades de los demás. Por el contrario, evidencian que los adolescentes entre más divertían a los demás a costa de sí mismos, menos se percibían como actores activos en las relaciones interpersonales. En cuanto a las tendencias prosociales, encontraron que cuanto más los adolescentes tienden a ayudar en situaciones emocionalmente críticas, más se perciben como capaces en circunstancias empáticas y sociales. De esta manera, consideran que utilizar el humor para divertir a los demás y favorecer las relaciones interpersonales se relaciona positivamente con la conducta de ayudar en situaciones emocionalmente críticas y extremas; y negativamente con la conducta prosocial en situaciones públicas y anónimas (Yip y Martin, 2006).

López et al. (2019) encontraron que el estilo de humor afiliativo carece de hostilidad. Sin embargo, plantean que el humor de mejora personal (es decir la capacidad de reírse o considerar cómica una situación adversa) promueve cambios positivos (Boerner et al., 2017), ya que se regulan emociones y evitan lastimarse a sí mismos o a otros. De manera que, el estilo de mejora personal en un ambiente educativo funciona como protector para evitar las agresiones verbales reemplazándolas por bromas y risas.

Funciones del humor hostil en el entorno escolar

Los estudiantes utilizan el humor hostil contra sus compañeros por diferentes razones o motivos. Dada la naturaleza hostil y agresiva de este tipo de humor, es probable que las funciones del humor hostil sean

similares a las del acoso escolar. Hasta donde se conoce, pocas investigaciones han estudiado específicamente las motivaciones sobre el uso del humor hostil de forma independiente al bullying (McCleary Knox, 1976; Mills, 2001, 2018; Sherer y Clark, 2009; Strong, 2013).

Sherer y Clark (2009) identificaron cuatro motivaciones para las burlas en su estudio: a) diversión (reírse), b) exhibición (hacer reír a los espectadores, atraer la atención o parecer superior o inteligente), c) molestar (irritar al otro o castigarlo por algo que hizo) y d) afecto positivo (mostrar a la otra persona que es apreciada). Los autores descubrieron que la motivación más común era la diversión, independientemente del nivel escolar, y que los alumnos utilizan las burlas principalmente para herir los sentimientos del otro o expresar su desagrado. Di Cioccio (2001) describió en su escala la motivación agresiva como disminuir la confianza en uno mismo, dañar la propia imagen, molestar, avergonzar y herir a los demás.

Los alumnos solo utilizan el humor hostil en situaciones específicas y contra alumnos concretos. Principalmente, los alumnos objetivo-potenciales son aquellos que son descritos y percibidos como diferentes de alguna manera por sus compañeros, según las normas específicas de características y posesiones deseadas o aceptables (Horowitz et al., 2004; Sweeting y West, 2001). La literatura ha identificado algunas características en la apariencia física, la personalidad y el comportamiento, la familia y el entorno, el trasfondo social cultural, la escuela y el rendimiento académico, elementos que ponen a los estudiantes en riesgo de recibir un humor hostil o bullying. Algunas características de la apariencia física son la forma de vestir, la discapacidad física, la obesidad, la talla, la higiene personal, la expresión facial, el color de la piel. Las características de comportamiento son el nivel de socialización (demasiado introvertido/tímido o demasiado extrovertido), la forma de hablar, el acento, actuar como otra etnia o sexo, las preferencias (Horowitz et al., 2004; Sweeting y West, 2001).

Los alumnos podrían tener diversas motivaciones para utilizar el humor hostil en el contexto escolar. Strong (2013) estableció tres motivaciones principales: poder, shock y cultura. El humor como poder se utiliza para disminuir y marginar a alguien, o para construir jerarquías entre diferentes grupos (Odenbring y Johansson, 2021). El beneficio de una persona o grupo es a costa de otro (Strong, 2013). Los alumnos utilizan el humor para controlar el comportamiento de los demás para hacerlo más acorde con las normas y expectativas (Horowitz et al., 2004), y para ganar estatus ante los demás (Huuki et al., 2010). Asimismo, el humor podría utilizarse en la relación profesor-alumno cuando existe una incongruencia entre las acciones y los requisitos sociales sobre el rol (Šed'ová, 2015). El humor como choque, se utiliza para escandalizar y llamar la atención. Los alumnos solo quieren ser populares o ser reconocidos por los demás, más no hay intención de herir. Por último, el humor como cultura (la cultura de la broma) consiste en utilizar el humor hostil para mejorar las relaciones.

Como se menciona anteriormente, el humor hostil es un fenómeno presente en los colegios, y es utilizado por parte de los estudiantes para mantener las jerarquías sociales y rechazar a los diferentes o lo que es diferente. Por este motivo, este artículo busca comprender cómo en una muestra de estudiantes observadores se entiende el papel del humor en un escenario de burla, centrados en a) cómo los estudiantes ven que otros reaccionan y, b) cuál es la ruta para gestionar este tipo de fenómenos en la escuela. Identificando la función del humor hostil en el contexto educativo, cómo el uso cambia a través de los grados escolares y el abordaje ante situaciones de humor hostil.

Método

Este estudio fue de corte cualitativo, se expuso a los estudiantes a un dibujo que representaba una situación de burla, y se analizó las respuestas sobre la interpretación de los dibujos. Se realizó un análisis de contenido

definido por Cano y González (2015) como el proceso de identificación, codificación y categorización de ejes analíticos que surgen de los datos y busca generar abstracciones sobre los significados y relaciones que surgen de la información, trasciende al análisis puramente descriptivo.

Muestra y población

Estudiantes de dos instituciones públicas colombianas participaron en este estudio (una de Bogotá y otra de Ibagué). Para obtener una muestra representativa de todos los grados escolares, se trabajó con al menos un curso de cada grado escolar. El muestreo fue probabilístico por conveniencia, en el cual fueron incluidos aquellos estudiantes a quienes la institución permitió. Los estudiantes completaron el instrumento en grupos de aproximadamente cuatro personas. Cada grupo fue analizado como un caso grupal. Algunos grupos estaban compuestos por hombres (masculino), otros de solo mujeres (femenino) y otros eran mixtos. No hubo criterios de exclusión. El único criterio de inclusión fue que contaran con consentimiento informado y aceptaran el asentimiento informado. A continuación, se describe la muestra por cada grupo.

Bogotá. El instrumento fue respondido por un total de 140 estudiantes de una institución pública bogotana. En la tabla 1 se detalla el número de casos por género y grado.

Tabla 1.

Reporte de número de casos grupales en Bogotá

Género/ Grado	Masculino	Femenino	Mixto	Total de casos
6°	2	3	4	9 (36)
7°	2	1	3	6 (24)
8°	2	1	3	6 (24)
9°	2	1	3	6 (24)
10°	2	2	4	8 (32)
Total de casos	10 (4)	8 (32)	17 (68)	35 (140)

Los números reportados entre paréntesis se refieren al número de participantes, que en promedio fueron 4 por cada grupo.

Fuente: elaboración propia.

Ibagué. Participaron 20 estudiantes de grado séptimo, noveno y décimo de un colegio público de la ciudad de Ibagué. En la tabla 2 se detalla el número de casos por género y grado.

Tabla 2.

Reporte de número de casos por género y grado

Género/ Grado	Masculino	Femenino	Mixto	Total de casos por grado
7°	1	0	1	2 (8)
8°	2	0	0	2 (8)
9°	0	1	0	1 (4)
Total de casos por género	3	1	1	5 (20)

Los números reportados entre paréntesis se refieren al número de participantes, que en promedio fueron 4 por cada grupo.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El instrumento fue diseñado para obtener un reporte narrativo que caracteriza las reacciones de los estudiantes ante situaciones de convivencia escolar. Para diseñarlo, primero un grupo de tres psicólogas se reunieron para proponer representaciones animadas de las situaciones de convivencia, las cuales se pasaron a un diseñador gráfico, quien creó las imágenes y recibió retroalimentación por estas. Luego se realizó un pilotaje con dos docentes y cinco estudiantes quienes interpretaron las imágenes e hicieron comentarios sobre su validez. Finalmente, se seleccionaron las imágenes que mejores resultados tuvieron para representar situaciones de convivencia, entre esas, el dibujo de burla. Las imágenes fueron creadas con personajes humanoides con características neutras de género. En el caso de la burla, tres personajes con hojas como cabello se ríen y señalan a otro con un champiñón de cabello que se encuentra llorando (ver Figura 1).

La imagen hace parte del instrumento “Rutas de convivencia escolar”. Este instrumento ad-hoc constaba de seis apartados con las siguientes preguntas para identificar la interpretación de la situación y cómo reaccionan los estudiantes si observan una situación similar: (1) ¿Qué actores se encuentran en esa situación? (2) ¿Qué está pasando? (3) ¿Cuál es el problema? (4) Cuando se presenta este tipo de problemas en el Colegio ¿Qué pasa? ¿Quiénes intervienen? (5) ¿Qué creen que debería pasar cuando se presentan estos problemas en el colegio? (6) ¿Quiénes consideran deberían intervenir en la situación?

Figura 1.

Dibujo representación de la burla



Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Para iniciar la recolección de datos los asistentes de investigación previamente entrenados se presentaron, realizaron el asentimiento informado y posteriormente explicaron la finalidad de la actividad. Para ello se solicitó a los estudiantes organizarse en grupos de 4 personas. En el caso de los estudiantes, se le entregó a cada grupo una hoja con un dibujo con la imagen de burla seguida de la respuesta de cada pregunta mencionada arriba.

Dadas las circunstancias de la pandemia por COVID-19, la ejecución de la actividad tuvo algunas variaciones en encuentros posteriores por medios virtuales. Los instrumentos fueron adaptados por medio de la plataforma Typeforms (herramienta virtual para el desarrollo de formularios). Los asistentes de investigación solicitaban a uno de los integrantes compartir pantalla y con la participación de los otros tres estudiantes responder a cada pregunta. Si se presentaba alguna eventualidad y los estudiantes no podían compartir pantalla los facilitadores eran los encargados de compartir pantalla y completar la matriz siguiendo las instrucciones de los participantes.

Resultados

La Figura 2 muestra la nube de palabras obtenida en NVivo. Una de las palabras centrales en esta nube de frecuencia de palabras, es la de bullying. Los estudiantes de ambas ciudades tuvieron como coincidencia relacionar directamente el tema de la burla con el bullying. Así mismo, los actores que aparecen en el centro de la nube se referencian a estudiantes y profesores. Los primeros porque tienden a ser actores relevantes para el desarrollo de la situación, es decir están presentes como aquellos sujetos que se burlan de otros, como también aquellos que son víctimas de burla. De igual manera, es interesante que dentro de este escenario hay un

reconocimiento a los actores involucrados de esta manera: una persona que se burla de un estudiante objetivo y otros dos, quienes apoyan al primer actor.

Figura 2.

Palabras más reportadas en el análisis en NVivo



Nvivo: Elaboración propia

Identificación problema ¿bullying es lo mismo que burla?

De sexto a once, al preguntarles a los estudiantes qué identifican que sucede, refieren que se trata de un caso de burla o bullying. Pareciera que los estudiantes entienden burla como sinónimo de bullying lo que lleva a pensar que los usos agresivos del humor pueden estar presentes de forma continua y sistemática en los casos de bullying cercanos a los estudiantes. Asimismo, son capaces de identificar los actores presentes en este tipo de casos.

Lo anterior, se observa cuando reportan la existencia de un agresor central, con mayor poder, que se acompaña de sus amigos o pareja, con quienes se burla de una víctima: “Pepito, Ramón, Héctor, Yumlay; Pepito, Ramón y Héctor son amigos y Yumalay es la víctima” (Estudiantes Ibagué, 2020); “Los que le hacen bullying al niño y el niño al que le hacen bullying” (Estudiantes Bogotá, 2020). Lo que podría indicar que, además de identificar a los actores también son capaces de identificar las relaciones que establecen entre sí los agresores para demarcar niveles de jerarquía social.

Los estudiantes agresores son identificados con propósitos distintos para estar apoyando el bullying. Ya sea por cercanía social con el agresor o, por ejemplo, por percibir que los agresores poseen más estatus como se ve a continuación: “... Pepita es la agresora principal. Brayan apoya a Natalia por ser su pareja. Camilo

es otro agresor para ser aceptado en el grupo de ellos...” (Estudiantes Bogotá, 2020). Es así como el tipo de relación identificado por los estudiantes incluye un tipo de vínculo entre los agresores, ya sea de apoyo social o instrumental. Apoyo social ya sea para reafirmar un vínculo personal o instrumental para ser aceptado por el grupo.

De igual manera, en ambas ciudades y sin diferencias de edad, todos los estudiantes identifican que en la situación se busca hacer sentir mal o humillar a una persona en específico: “En esta imagen observamos que a Pedro sus compañeros le dicen cosas ofensivas y les parece gracioso ver cómo su compañera sufre” (Estudiantes Ibagué, 2020). Es así como los estudiantes describen que existe un uso hostil del humor en el que hay algunas personas que encuentran divertido denigrar a otras.

Asimismo, al momento de identificar el problema parece que lo entienden como un fenómeno de discriminación y bullying a través del humor: “3 niños cebolla, 1 niño hongo. 3 niños que se burlan de alguien diferente” (Estudiantes Bogotá, 2020); “Se están burlando y le hacen bullying, lo discriminan” (Estudiantes Ibagué, 2020). En este sentido, parece que los estudiantes identifican el escenario de la burla como bullying, aludiendo a un nivel de similitud entre ambos fenómenos. Hasta aquí se encontró cómo los estudiantes desde grado sexto a once son capaces de identificar los actores involucrados en un episodio de bullying, y lo equiparan como sinónimo de burla. Ahora, estos estudiantes no tienen una relación clara dentro de lo que reportan, no se refieren a sus propias experiencias dentro de las narraciones, sino a la de aquellos que se enmarcan sea como agresor o como víctima, es decir, posiblemente estén en el papel de observadores. En este rol, no parecen ser responsables directamente de lo que ocurre, son más bien un “público silencioso” que observa y evalúa lo que ocurre.

El problema de “ser diferente” y su relación con el humor

Los estudiantes identifican que el humor hostil es una forma de discriminación de un grupo de personas que agreden a otra quien posee características distintas al resto. Es así como se percibe que “ser diferente” es una razón, y en ocasiones, una justificación para burlarse del otro. De esta manera, es el estudiante diferente el que se percibe como excluido, fuera de las expectativas sociales y en el que recae la responsabilidad del humor. Más allá del daño que pueda experimentar. El estudiante agredido entonces, se percibe como responsable y víctima de lo que le ocurre.

Para iniciar, las razones de la burla o el bullying, concepto que los estudiantes usan de forma intercambiable, varían de acuerdo a la edad de los estudiantes, pero se sostienen en la idea de lo problemático que es “ser diferente”. En sexto y séptimo mencionan como razones para ello tener un nombre distinto: “... Sus compañeros se están burlando por el nombre de la niña” (Estudiantes Ibagué, 2020); o por percibirse como insoportables para el resto: “..el bullying se presenta cuando alguien es demasiado insoportable” (Estudiantes Bogotá, 2020); “..porque Camilo no tiene papá” (Estudiantes Ibagué, 2020). Estas características, por ejemplo, convierten a ciertos estudiantes en un blanco para los agresores. Así la responsabilidad recae en el estudiante víctima, al que se le otorgan características relacionadas con su nombre, conformación familiar, o su temperamento, los cuales, no concuerdan con las expectativas sociales del grupo en cuestión. Por ende, estas características identificadas se usan como una especie de radar para usar el humor en contra de ciertos estudiantes por parte de otros, quienes se convierten en perpetradores del castigo “merecido” que conlleva ser diferente.

En octavo las respuestas son más generales y hacen referencia a las características diferentes de unos estudiantes sobre otros. Sin especificar con mucha precisión a qué se refieren cuando hablan de ser diferente:

“Que le hacen bullying por ser diferente” (Estudiantes Bogotá, 2020). Sumado esto, los estudiantes reportan que se excluye a alguien por ser diferente, sino que además, es el grupo el que decide no aceptar esta diferencia. Es decir, el proceso de rechazo tanto como de aceptación dentro de un grupo es una elección: “Le hacen bullying por ser diferente a los demás, no lo aceptan como es” (Estudiantes Bogotá, 2020).

En noveno, se refiere que son las características físicas las que llevan a que una estudiante sea rechazada por otros: “A alguien le hacen discriminación por su tipo de pelo” (Estudiantes Ibagué, 2020). En noveno, décimo y once las respuestas arrojadas coinciden con octavo, en que no especifican el tipo de diferencia al que se refieren, pero agregan un componente adicional y son las consecuencias de la burla a nivel psicológico y afectan la salud mental de la víctima: “Lo que está pasando es que se burlan por la diferencia que le ven los tres compañeros y puede llegar a un problema de depresión y suicidio” (Estudiantes Ibagué, 2020); “..Que es diferente y no lo quieren por eso” (Estudiantes Bogotá, 2020); “...es un caso de Bullying y matoneo y exclusión hacia su compañera al punto de hacerla sentir mal, que hace que tenga problemas de autoestima, inseguridad y amor propio” (Estudiantes Ibagué, 2020).

Gestión de la burla en la escuela

Frente a las formas para resolver o gestionar las agresiones relacionadas con el bullying, los estudiantes de todos los grados señalan la importancia de que los profesores, psicólogos o directivos intervengan siguiendo el conducto regular, dejan por fuera su rol de forma explícita o el de estudiantes pares dentro de esta resolución: “En muchos casos intervienen los docentes, ayudando a solucionar el problema hablando con los directivos y con el compañero atacado para que no lleguen a un problema más fuerte”(Estudiantes Ibagué, 2020); “Son los profesores los que intervienen” (Estudiantes Bogotá, 2020); “Intervienen los profesores para arreglar el problema y si no se da una solución se lleva a otras personas profesionales para arreglar el problema puede ser la psicóloga o el rector del colegio” (Estudiantes Ibagué, 2020).

Así mismo, sugieren que, las formas de intervenir dentro de este tipo de situaciones no deberían dejarse en el conducto actual, sino que tendrían que incluir otras estrategias como la reflexión sobre lo ocurrido, acudir a las familias de los agresores, o sanciones de varios días: “Lo mejor es citar al acudiente para que hablen con sus hijos” (Estudiantes Ibagué, 2020); “Llamar a los padres, avisar a los profesores, sanción de tres días y charla con el psicólogo” (Estudiantes Ibagué, 2020); “Llamar a los padres de los abusadores”; “deberían hacer charlas para concientizar a los estudiantes de la situación tan grave que puede haber..” (Estudiantes Ibagué, 2020).

Adicionalmente, solo los estudiantes de décimo y once refieren la importancia de que “si los docentes se enfocan más en el bullying ellos mismos podrían tener más seguridad para intervenir con los atacantes y preguntar qué es lo divertido de hacer sentir mal al otro”; “Los padres, profesores y otros estudiantes que sean buenos” (Estudiantes Ibagué, 2020). Esto evidencia una diferencia relevante, ya que entre más jóvenes parecen ser los estudiantes poseen una percepción menor de tener la capacidad para cambiar o mejorar la situación por sí solos. Lo que va cambiando a medida que crecen e incluso sugieren la participación de pares dentro de los episodios de agresión como se vio.

Es así como la diferencia parece volver más vulnerable a ciertos estudiantes que otros. Ya sea por características físicas, identitarias o psicológicas que no se ajustan a las expectativas del grupo normativo y se utilizan como justificación para utilizar el humor hostil. Este termina siendo una forma de comunicar y expresar rechazo, pero también, un ajuste social hacia lo normativo reafirma jerarquías y, podría disminuir la confianza porque le comunica a los estudiantes que no pueden “ser aceptados por quienes son”.

Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo evaluar los usos del humor hostil en dos instituciones públicas colombianas. Independientemente de la ciudad o la edad, los estudiantes reportaron que el humor hostil, en especial la burla, era usado por unos estudiantes con más poder contra otros considerados diferentes según las expectativas sociales. Varios estudiantes asociaron de forma natural una situación de burla con el matoneo escolar, lo cual sugiere, que es común que la burla se de en un contexto de matoneo y que no se limita a un episodio aislado.

Los resultados sugieren que el humor hostil es una herramienta que unos alumnos utilizan contra otros para controlar su comportamiento y hacerlo más acorde con las normas y expectativas, como Horowitz et al. (2004) señala. Los estudiantes reportaron explícitamente que la burla era usada contra aquellos estudiantes que son percibidos como diferentes, como Horowitz et al. (2004) y Sweeting y West (2001) mencionan. Aunque los estudiantes mencionaron algunas características como el nombre, la personalidad o la familia como diferencias que llevan a la burla, principalmente hubo ambigüedad en cuáles son estas características. Futuros estudios pueden profundizar en estos aspectos. La principal función reportada fue la de poder, según las categorías de Strong (2013). El humor hostil es usado principalmente por estudiantes con más poder o status que quieren marginar a otros y mantener las jerarquías sociales, lo cual concuerda, con que sea usado principalmente dentro de patrones de matoneo escolar. El humor hostil en los escenarios escolares reafirma jerarquías, fomenta la discriminación y disminuye la confianza de percibir que se tiene la posibilidad de intervenir a menos de que sea profesor o directivo de la institución.

Frente al uso del humor hostil, en especial la burla, se pueden encontrar semejanzas y diferencias teniendo en cuenta la variación de los grados escolares y las etapas de desarrollo de los estudiantes. En el caso de los estudiantes de sexto y séptimo, se puede evidenciar que no hay una claridad concreta sobre el término burla o bullying ya que lo utilizan de forma intercambiable. Así mismo, el causante de la burla puede deberse a aspectos identitarios como puede ser el nombre, núcleo familiar, o temperamento que no van acorde a las expectativas del grupo. Aspecto que se puede relacionar con lo planteado por Horowitz et al. (2004) o Sweeting y West (2001), coincidiendo que son estos elementos los que ponen a los estudiantes en riesgo de recibir burla o bullying.

En el caso de octavo, el eje principal para la presencia del humor hostil radica en las características diferentes de unos estudiantes sobre otros, y en la exclusión de otro por ser diferente tratándose de un rechazo voluntario y selectivo por parte del grupo. Tal como plantean Strong (2013), Odenbring y Johansson (2021) en la utilización del humor como poder para disminuir y marginar a alguien, o para construir jerarquías entre diferentes grupos.

En noveno, se puede notar que el eje para ejercer burla hacia alguien está determinado por las características físicas que además impulsan al rechazo de la persona. Diferente a lo encontrado en los grados décimo y once, donde se puede ver coincidencia en las respuestas con octavo y noveno, pero se agrega el componente de las consecuencias psicológicas y de salud mental al ser expuestos a la burla. Hallazgo que puede relacionarse con lo descrito por Di Cioccio (2001) ya que se impulsa la motivación agresiva como objetivo para disminuir la confianza en sí mismo, dañar la propia imagen, molestar, avergonzar y herir a los demás.

Este es uno de los primeros estudios que evalúa cómo los alumnos suelen abordar las situaciones de humor hostil. Al respecto, los estudiantes en general mostraron una falta de empoderamiento o capacidad para abordar estas situaciones. Ellos mencionan que son los adultos figuras de autoridad (profesores y psicólogos) los que suelen abordar estas situaciones. No obstante, principalmente en grados mayores, los estudiantes mostraron consciencia sobre las consecuencias psicológicas y la capacidad de que ellos puedan intervenir. Los estudiantes

pueden razonar que el ser diferente no es un motivo para aceptar las intimidaciones y las burlas; por lo que es importante trabajar en intervenciones que integren a los estudiantes en el abordaje de la burla.

El presente estudio tuvo algunas limitaciones en los resultados que dificultan la interpretación de los resultados. El instrumento y la metodología fueron bastante estructurados, por lo que no se profundizó en aspectos de las respuestas de los estudiantes; por ejemplo, cuáles son las características consideradas “diferentes” que llevan a la burla. Futuros estudios pueden usar entrevistas semi-estructuradas o grupos focales para profundizar. A pesar de que hay una clara relación entre burla y matoneo escolar, el instrumento no permitió evaluar directamente qué tanto la burla hace parte del matoneo escolar, y evaluar otros usos del humor hostil. Futuros estudios pueden usar diferentes imágenes o situaciones en las que los personajes tengan cierto estatus o relación (por ejemplo, que sean amigos de la víctima de la burla).

Esto, relacionado también con el papel que juegan los estudiantes al presenciar burlas o bullying en contra de sus compañeros y permanecer como espectadores y no agentes de intervención. Si bien culturalmente se promueve el vivir de forma pacífica y en paz al no involucrarse en conflictos externos, esta indiferencia tiende a reforzar el papel de los agresores; así mismo, está determinada por lo que se ha llamado “la cultura del silencio”, para evitar caer en el señalamiento de soplón. Sin embargo, la indiferencia inmoviliza, aliena y deshumaniza a la persona (Carozo, 2015). Por este motivo, resulta importante que futuros estudios tengan en consideración el papel que juegan los espectadores al no intervenir en situaciones de burla o bullying en contra de sus compañeros; teniendo en cuenta el porqué de su papel y qué implicaciones tiene este en las relaciones interpersonales dentro de la convivencia escolar.

Los hallazgos de este estudio contribuyen en el diseño de programas o estrategias de intervención para la reducción de la violencia escolar, al igual que otros estudios muestran que la burla o el humor hostil son precursores de formas de agresión más intensas como el matoneo escolar (Johannessen, 2021; Macklem, 2003; Vessey et al., 2003); por lo cual, es necesario intervenir o trabajar sobre la burla y el humor hostil y no pasarlos por inofensivos. Las intervenciones para abordar el humor hostil deben comenzar con una evaluación de cómo este es usado en el contexto; por ejemplo, pueden invitar a los estudiantes a reflexionar y discutir sobre los desencadenantes y el abordaje escolar de la burla (Ramírez et al., 2022).

Toda situación de humor hostil debe ser abordada como un conflicto que afecta la convivencia escolar pacífica, por lo que sus intervenciones deben ser desde diferentes niveles y fomentando diversas habilidades como la gestión emocional, la toma de perspectiva, el cuestionamiento de creencias, la asertividad y la resolución de conflictos (Urbano et al., 2021). El abordaje de la burla comienza con enseñar a las personas cuando una burla hace parte del matoneo y qué respuestas se pueden dar para neutralizar (Macklem, 2003; Scarpaci, 2006). Además, entrenar a los observadores para que detengan o desincentiven la burla puede ser una buena estrategia (Midgett et al., 2017; Padgett y Notar, 2013; Salmivalli, 2014), e implementar estrategias de mediación entre pares (Urbano et al., 2021).

Referencias

- Abugarade, C., Aguirre, Y., Ruz, V., Meza, V., Muñoz, F. y Pinto, J. (2018). Autopercepción del estilo de humor en profesores, en correlación con la percepción que tienen los estudiantes de los niveles octavo año básico a segundo año medio del Colegio Antimanque durante el año 2018 [Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello]. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/10077>
- Atlas, S. y Pepler, D. (1998). Observation the bullying in the classroom. *Journal the Education Research*, 92, 86-98. <https://www.jstor.org/stable/27542195>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman & Company.
- Boerner, M., Joseph, S. y Murphy, D. (2017). The association between sense of humor and trauma-related mental health outcomes: Two exploratory studies. *Journal of Loss and Trauma*, 22(5), 440-452. doi:10.1080/15625024.2017.1310504
- Bromberg, P., Pérez, B., Jaramillo, P. y Ávila Martínez, A. F. (2016). Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/459>
- Carozo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Carlo, G. y Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- Bejerot, S., Edgar, J., & Humble, M. B. (2010). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization: A case-control study. *Acta Pediátrica*.
- Benítez Bolaños, M. (2003). *Emoción (la risa) y manejo de actitud positiva como medio para enseñar matemáticas*. Segundo Foro La enseñanza de las matemáticas para ingenieros, <http://www.dcb.unam.mx>
- Cano González, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Cuevas Jaramillo, M. C., Hoyos Hernández, P. A. y Ortiz Gómez, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153–172. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80112469011.pdf>
- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 3(Issue 2). <https://doi.org/10.1177/0829573598013002>
- Dennet, D. (2000) Making tools for thinking. En D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp. 17-29). Oxford University Press.
- Di Cioccio, R. L. (2001). The development and validation of the teasing communication scale. *Human*

- Duarte, J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 137–166. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100008>
- Falanga, R., De Caroli, M. E. y Sagone, E. (2014). Humor styles, self-efficacy and prosocial tendencies in middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 214-218.
- Fernández, J. D., y Limón R. (2012), El arte de envejecer con humor. Málaga: Aljibe.
- Fernández-Poncela, A. M. (2012). Huyendo del miedo, desterrando el enojo, escapando de la tristeza y cayendo en brazos de la risa: los chistes en México en tiempos de la Influenza 2009. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(8), 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224053002.pdf>
- García Walker, D. (2002). *Los efectos terapéuticos del humor y de la risa*. Sirio.
- García Cano, L. y Niño Murcia, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), 45–58. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>
- González Rodríguez, V., Mariaca Patiño, J. I. y Arias Tobón, J. L. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*, 10(17), 17–25. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.776>
- Guerra, N. G., Williams, K. R. y Sadek, S. (2011). Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, 82(1), 295.
- Hawkins, W. E., Clark, M. S., Shima, A., Walter, R. B., Winn, R. N., & Westerfield, M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Marine Biotechnology*,
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/0143034392131001>
- Horowitz, J. A., Vessey, J. A., Carlson, K. L., Bradley, J. F., Montoya, C., McCullough, B. y David, J. (2004). Teasing and bullying experiences of middle school students. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 10(4), 165–172. <https://doi.org/10.1177/1078390304267862>
- Huuki, T., Manninen, S. y Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*, 22(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/09540250903352317>
- Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *Young Editorial Group*. <https://doi.org/10.1177/11033088211006924>
- Kerla, M. (2016). *Humor Styles as Predictors of School Success and Self-Esteem*. Global International Scientific Analytical Project - an international research project: Section “Innovational Summaries”. https://www.researchgate.net/publication/291346406_Humor_Styles_as_Predictors_of_School_Success_and_Self-Esteem
- Kuiper, N. y McHale, K. (2009). Humor Styles as Mediators Between Self-Evaluative Standards and Psychological Well-Being. *The Journal of Psychology*, 143(4), 359-376. https://www.researchgate.net/publication/26674982_Humor_Styles_as_Mediators_Between_Self-Evaluative_Standards_and_Psychological_Well-Being
- Klein, D. N., & Kuiper, N. A. (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *Humor: International Journal of Humor Research*, 19(4), 383–404. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2006.019>
- López, E., Mesurado, B. y Guerra, P. (2019). Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las

conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 36(2), 69-78.

Martin, R. (2010). *La psicología del humor: Un enfoque integrador*. Orión Ediciones.

Martin, R. (2003). Sense of humor. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 313–326). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-020>

Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development*, 57(2), 461–473. <https://doi.org/10.2307/1130601>

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and Teasing: Social Power in Children's Groups*. Springer.

McCleary Knox, K. A. (1976). Teasing: An exploration of its meanings and functions [Doctoral thesis, California School of Professional Psychology]. <https://www.proquest.com/openview/f55d0587d9073e611629fc56e81df40f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

McGhee, P. E. (1974). Cognitive mastery and children's humor. *Psychological Bulletin*, 81(10), 721–730. <https://doi.org/10.1037/h0037015>

Midgett, A., Dumas, D. M., Trull, R. y Johnson, J. (2017). Training students who occasionally bully to be peer advocates: Is a bystander intervention effective in reducing bullying behavior? *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/23727810.2016.1277116>

Mills, C. B. (2001). Being mean, having fun, or getting things done? A developmental study of children's understanding of the forms and functions of teasing [Doctoral thesis, Purdue University]. <https://www.proquest.com/docview/304724911>

Mills, C. B. (2018). Child's play or risky business? The development of teasing functions and relational implications in school-aged children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/0265407516683557>

Odenbring, Y. y Johansson, T. (2021). Just a joke? The thin line between teasing, harassment and Violence among Teenage Boys in Lower Secondary School. *The Journal of Men's Studies*, 29(2), 177–193. <https://doi.org/10.1177/1060826520934771>

Plenty, S., Östberg, V., Almquist, Y.B., Augustine, L., and Modin, B. (2014), Psychosocial working conditions: an analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students, *Journal of Adolescence*, 37 (4), 407–417.

Padgett, S. y Notar, Ch. E. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33–41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201>

Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295–317.

Ramírez, L. F., Palacios-Espinosa, X., Vera-Márquez, Á. V., Duque Romero, C. A., Sánchez Rubio, Y. M., Fajardo Valbuena, M., Olaya Torres, A. J., De La Cruz Castro, A., Muñoz, E., Villota Benítez, M. M., Ferroni Urrea, P., Rojas, L. T., Urbano Mejia, C. Y., Beltrán Prieto, C. A., Contreras González, M. C. y Olivella, J. M. (2022). *Cartilla Ecogeste: Entrenamiento de Competencias para la Gestión y*

- Rojas, M. R. (2010). Reseña de Psicología del humor: un enfoque integrador de Martin, RA. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(2), 328-334.
- Sánchez Ortiz, J. M. y Sánchez Reales, J. D. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *Revista Encuentros*, 16(2), 92–116. <https://doi.org/10.15665/encuent.v16i02.1411>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292.
- Scarpaci, R. T. (2006). Bullying Effective Strategies for its Prevention. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 170–174. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10518023>
- Šed'ová, K. (2015). Harmony or attack: The function of student humor at lower secondary schools. *The New Educational Review*, 39(1), 27–38. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.39.1.02>
- Sari, S. V. (2016). Was It Just Joke? Cyberbullying Perpetrations and Their Styles of Humor. *Computers in Human Behavior*, 54, 555–559.
- Sherer, S. L. y Clark, R. A. (2009). Changes in Teasing Patterns from Early Adolescence to Adolescence. *Communication Research Reports*, 26(3), 175–187. <https://doi.org/10.1080/08824090903074373>
- Steer, O. L., Betts, L. R., Baguley, T. Binder, J. F. I. (2020). Feel like Everyone Does It—Adolescents Perceptions and Awareness of the Association between Humour, Banter, and Cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 108, 106297.
- Strong, T. (2013). That's no funny: Student motivation in the use of inappropriate humour. In M. Ingersoll, R. Luce-Kapler y S. H. Susan Forgues (Eds.). *Graduate Student Symposium. Selected Papers 2011, 2012* (Vol. 6). Faculty of Education, Queen's University. <http://hdl.handle.net/1974/12743>
- Sweeting, H. y West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225–246. <https://doi.org/10.1080/02671520110058679>
- Toledo, M. y Aparicio, V. G. (2010). El humor desde la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 111-117.
- Urbano Mejia, C. Y., Villota-Benítez, M. M. y Ramírez, L. F. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un estado del arte de programas de intervención. *Ciudad Paz-andó*, 14(2), 32–48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Uribe, A. F., Orcasita, L. T. y Aguillón, E. A. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 83–99. <https://doi.org/10.21500/19002386.1186>
- Vessey, J. A., Duffy, M., O'Sullivan, P. y Swanson, M. (2003). Assessing Teasing in School-Age Youth. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/01460860390183038>
- Wells, **Nancy** M. and Kristi S. Lekies. (2006). “Nature and the Life. Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult.
- Yip, J. A. y Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40, 1202-1208.

Percepción del rol docente y clases en línea en el contexto de la pandemia por Covid-19 en estudiantes universitarios

Perception of teaching role and online education in the pandemic covid-19 context in university students

Artículo de investigación

Recibido: 20/09/2022– Aprobado:11/04/2023 - Publicado: 30/06/20223

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4691.2023>

Volumen 6-2 2023

**J. Isaac Uribe Alvarado
Ximena Zacarías Salinas
Mónica Elizabeth Lozano Valenzuela
Karla Noemí Álvarez García**

Resumen

La pandemia por COVID-19 generó una serie de cambios y adaptaciones en las actividades cotidianas en todos los ámbitos sociales; en el contexto educativo el impacto ha sido considerable, pues los y las estudiantes debieron continuar su formación académica de forma virtual o en línea por varios meses, lo que modificó la percepción que se tiene de las actividades educativas al ser trasladadas a plataformas virtuales. Uno de los componentes más importantes en el proceso educativo en línea ha sido el rol docente, adicionalmente de las condiciones de acceso a la red por parte de los y las estudiantes. El propósito de este estudio fue determinar en qué medida el rol docente y las condiciones de acceso a las clases en línea influyeron en la percepción que los estudiantes tienen de ellas. Participaron estudiantes de nivel licenciatura de universidades públicas. Se diseñó un cuestionario para tal efecto el cual fue respondido mediante la plataforma de Google forms. Para el análisis de resultados, se realizaron pruebas de correlación para muestras no paramétricas y de regresión lineal múltiple. Los resultados indican que existe una percepción negativa de las clases en línea, y que el rol docente empático y flexible predice la percepción que los estudiantes tienen de la experiencia educativa.

Palabras claves: Discapacidad cognitiva, neuropsicología, atención temprana.

Abstract

The COVID-19 pandemic generated a series of changes and adaptations in daily activities in all social spheres. In the educational context, the impact has been considerable, since the students had to continue their academic training virtually or online, which modified the perception of educational activities when they were transferred to virtual platforms. One of the most important components of the online educational process has been the teaching role, in addition to the conditions of access to the network by students. The purpose of this study was to determine to what extent the teaching role and the conditions of access to online classes determine the perception that students have of them. Undergraduate students at public universities participated. A questionnaire was designed for this purpose, which was answered through the Google forms platform. For the analysis of results, correlation tests were performed for non-parametric samples and multiple linear regression. The results indicate that there is a negative perception of online classes, and that the empathic and flexible teaching role predicts the perception that students have of the whole experience.

Keywords: COVID-19, pandemic, online education, teaching role, university students.

Percepción del rol docente y clases en línea en el contexto de la pandemia por Covid-19 en estudiantes universitarios

Para citar este artículo

Uribe, J. I., Zacarías, X., Lozano, M. E y Álvarez, K. N. (2023). Percepción del rol docente y clases en línea en el contexto de la pandemia por Covid-19 en estudiantes universitarios. *Tempus psicológico*, 6(2), 66-81. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4691.2023>

J. Isaac Uribe Alvarado¹
Ximena Zacarías Salinas²
Mónica Elizabeth Lozano Valenzuela³
Karla Noemí Álvarez García⁴

¹ Universidad de Colima. Correo: iuribe@ucol.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0372-8067>

² Universidad de Colima. Correo: ximena_zacarias@ucol.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-1398>

³ Universidad de Colima. Correo: mlozano2@ucol.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-0136>

⁴ Universidad de Colima. Correo: kalvarez1@ucol.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8302-5585>

Introducción

En los últimos dos años y como consecuencia de la pandemia por COVID-19, en México como en muchos países del mundo se modificaron sustancialmente las formas de interacción social, con el fin de reducir al mínimo la cadena de contagios del virus que genera la enfermedad. En el ámbito universitario, lo anterior fue la causa del cambio en las dinámicas de enseñanza aprendizaje, lo que dio lugar a la reestructuración de contenidos y formas de interacción, y las instituciones educativas se vieron obligadas a migrar de manera súbita al modelo de clases en línea.

De acuerdo con Muñoz (1999) hay dos elementos sustanciales dentro de la educación formal, estos son, las dinámicas escolares y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en ese sentido, las clases en línea o clases virtuales incluyen esos elementos con las singularidades de realizarlas vía remota o mediante plataformas educativas digitales. Además de lo anterior, un elemento importante respecto a las dinámicas educativas presenciales o no, es el rol que profesoras y profesores asumen en este proceso; se espera que, cuando el rol docente es sensible a las características y necesidades de las y los estudiantes, la adaptación a los cambios, circunstancias o condiciones de los contextos educativos tiende a ser favorable.

Ahora, con relación a la percepción de fenómenos, tema central del presente estudio, se entiende que esta es un proceso integrado por aspectos bio-culturales, pues la percepción depende de estímulos físicos y sensaciones, además de la selección y organización de dichos estímulos que son organizados, clasificados y categorizados con base en referentes socioculturales (Vargas, 1994). Por lo tanto, la percepción no es un proceso lineal simple, ya que las personas y el contexto social está en constante interacción, lo que deriva en la formación de percepciones particulares relacionado con un grupo social de referencia. La percepción tiene entonces un referente social, ya que las inferencias o valoraciones que hacen las personas respecto a una situación o fenómeno van de acuerdo con los estándares de la sociedad en la que se desarrollan, por lo que se vincula a los procesos de adaptación y orientación psicológica con respecto a eventos contextuales.

Según Heider (1958, citado en Arias, 2006) la percepción social tiene sus bases en la teoría de la atribución, la cual está orientada a analizar la forma en que se explica la conducta de las personas, o situaciones específicas, y que busca dar sentido al mundo social; además, para el proceso de percepción de un evento, se toma en cuenta la interacción social.

En el contexto mundial actual y como consecuencia de la pandemia de COVID-19, los procesos educativos en todos los niveles requirieron adecuaciones para su instrumentación virtual o a distancia y se recurrió al uso de diferentes plataformas digitales, lo que generó en los y las estudiantes y en el personal docente, diversas percepciones, favorables o no, con respecto a la calidad de los procesos educativos facilitados por la vía virtual. Así, a tres años de inicio de la pandemia, los procesos educativos en línea han impactado las formas de interpretar las clases por parte de los y las estudiantes.

De acuerdo con algunos estudios referentes a las clases en línea previo a la pandemia, Godos et al. (2009) indicaron que los estudiantes mostraron mejores resultados ante un curso en línea comparado con un curso presencial. Los participantes mencionaron sentir satisfacción con la modalidad en línea y mostraban interés por completar más cursos educativos en esta modalidad, puesto que les favorecía por el horario y podían aprovechar mejor el tiempo para otras materias.

Desde el punto de vista de Corona et al. (2009) la educación a distancia genera diversas emociones, las cuales según sea el caso, ocasionan mayor rendimiento o deserción en dicha modalidad. Adicionalmente, algunos estudiantes han mencionado aspectos positivos, tales como el intercambio cultural, o el trabajo colaborativo, es decir la socialización. También se presentan aspectos negativos como la nula o limitada retroalimentación, por parte del docente, el tiempo limitado de entrega de tareas, y el estrés causado por

actividades y exámenes de forma virtual. En este sentido, los docentes reconocen aspectos positivos emocionales como el trabajo participativo entre estudiantes y, algunas dificultades de adaptación al modelo de enseñanza virtual.

Así mismo, Peñalosa y Castañeda (2010) reportaron la importancia de diseñar situaciones que promuevan el aprendizaje online pues, para los participantes de dicho estudio la experiencia fue relevante, ya que les permitió comentar sobre los aportes de otros, construir en conjunto la solución de casos, discutir conceptos y debatir.

En ese sentido, respecto a la motivación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje virtual, Carvalho y Oliveira (2015) destacan que un gran número de los estudiantes que participaron en su estudio, se percibían motivados intrínsecamente ante el involucramiento en el aprendizaje en un entorno virtual y altos niveles de identificación con la motivación extrínseca a través de la regulación integrada. A juicio de Mora et al. (2017) en su estudio con estudiantes universitarios que recibieron asesoría en línea, la forma más común en las asesorías es la presencial, y esta se asocia a la necesidad de las y los participantes por recibir las explicaciones cara a cara; sin embargo, con respecto al asesoramiento a distancia, reportaron interés particular en el uso de herramientas de mediación y comunicación.

Clases en línea y contexto postpandemia

Dentro del cambio en las dinámicas educativas a partir de la pandemia de COVID-19, un factor que se asoció a las dinámicas de clases en línea fue la desigualdad de acceso a las tecnologías digitales (Expósito y Marsollier, 2020). Estas limitaciones también se asociaron a la falta de recursos económicos, lo que complica el acceso a la red, así como el contar con dispositivos con suficiente capacidad para las clases y actividades educativas en línea (Rodríguez et al., 2014). Respecto a lo anterior, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI (2021) reportó que a raíz de la pandemia por COVID-19, de los más de treinta millones de personas jóvenes que estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019- 2020, unos 740 mil no concluyeron el ciclo escolar, más de la mitad, el 58.9% por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos. De igual manera se destacó que un porcentaje de la población tuvo que pedir prestado o pagar por el uso del dispositivo o aparato que utilizó para sus clases o tareas escolares.

De acuerdo con Aguilar (2020) durante la pandemia por la COVID-19, los procesos educativos formales se vieron alterados y el uso de las tecnologías de comunicación e información se volvieron indispensables; sin embargo, la educación virtual resultó ser un reto para los y las docentes y estudiantes, ya que mediante el uso de plataformas virtuales se limitó en cierta forma la socialización y la expresión directa de emociones y sentimientos. La pandemia obligó a las personas a reducir la movilidad, y a las instituciones de educación superior a desarrollar estrategias virtuales para llevar a cabo sus funciones, la percepción de las clases virtuales cambió de manera sustancial. Según Aguilar (2020) las actividades educativas en línea presentaron áreas de oportunidad para la mejora en las mismas, tanto en el diseño de actividades como en los tiempos de respuesta para su evaluación, la cantidad de actividades diseñadas y el grado de complejidad que manejan.

De acuerdo con lo reportado por Hurtado y Frank (2020) la pandemia por la COVID-19 provocó desafíos en la educación, y uno de los principales fue y ha sido disminuir los problemas de aprendizaje y la inserción de herramientas y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en la modalidad virtual, así como el uso eficiente de las tecnologías de información y comunicación.

Sin embargo, hay que señalar que han existido dificultades en la implementación y desarrollo de

las clases en línea, tal como lo plantearon Gómez y Escobar (2021), en el sentido que la educación en la modalidad virtual ha provocado y hecho notar desigualdades en la educación y en el acceso a los servicios digitales. Los elementos que ocasionan dicha desigualdad son de conectividad a internet, acceso a las tecnologías de información, ubicación geográfica, administración por parte de las instituciones, entre otros. Por lo tanto, la pandemia ha mostrado las desigualdades sociales con relación a la calidad educativa, ya que estudiantes con desventajas o en situaciones de vulnerabilidad deben enfrentarse a las dificultades de acceso a las tecnologías y por ende a actividades educativas en la modalidad de aprendizaje virtual.

Aunque no todo es desfavorable y a pesar de las dificultades que muchos estudiantes enfrentan, según Varguillas y Bravo (2020), en muchos casos el aprendizaje virtual ha sido una herramienta educativa que ha favorecido la participación, motivación, comunicación e interacción efectiva y estable entre estudiantes y docentes. Es decir, la educación virtual ha sido eficaz y activa, con un sistema de evaluación óptimo y flexible en beneficio del estudiantado. Barreto (2020) señaló que el aprendizaje virtual ocasionó cambios en tres categorías: cambios conductuales ante la educación virtual, motivaciones, es decir, la valoración del autoaprendizaje, enfocado en el desarrollo y mejora, y las metodologías, refiriéndose al uso de las tecnologías de información y la actualización educativa. Por lo tanto, dicha modalidad virtual ha permitido que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean innovadores y dinámicos en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades educativas en tiempos de pandemia.

Por otro lado, Sousa y Sousa (2020) indicaron que, en algunos casos los alumnos y alumnas aún con acceso a la tecnología no lograban aprender; en otros, el aprendizaje no resultó significativo pese al esfuerzo realizado por ellas y ellos debido a la falta de una estructura básica para el estudio a distancia; además, de acuerdo con Pérez et al. (2021), los y las estudiantes de familias con un bajo nivel formativo tuvieron menores oportunidades de utilizar las tecnologías digitales y las y los estudiantes manifestaron que los docentes no se preocupan por conocer las circunstancias personales y académicas de ellas y ellos, además de mostrar poca adaptación a la enseñanza virtual, sobrecargarlos de tareas y en ocasiones, dejando poca claridad sobre cómo se iba a impartir su materia; expresaron además una valoración negativa de acuerdo al modelo educativo online, ya que no distinguían una relación entre el esfuerzo invertido y el rendimiento académico obtenido, a pesar de que la carga de trabajo que percibieron fue mayor y sugerían que la universidad tiene que dirigirse hacia modelos más colaborativos y centrados en el estudiante.

Según Sandoval (2020), durante el aislamiento ocasionado por la pandemia, el papel más destacado del docente fue el de reforzar el uso de las tecnologías de información y comunicación durante las clases virtuales, generando experiencias educativas dinámicas que potencialicen el aprendizaje. La pandemia generó una interrupción de la presencialidad educativa, por ello, las instituciones escolares han tenido, además, la función de ofrecer estrategias de aprendizaje adaptable al modelo de educación virtual, con el fin de hacer frente al nuevo contexto después del COVID-19. Citando a Paredes (2020), los docentes consideran que la calidad de educación en línea no ha dificultado la transferencia de conocimientos y motivación hacia los estudiantes y se valoran positivamente la interacción entre docentes, estudiantes y los recursos digitales, sin embargo, existen juicios contradictorios, ya que se presenta mayor preferencia por la modalidad de enseñanza presencial.

Respecto a las necesidades de comunicación de los estudiantes en el contexto de la pandemia, Roig et al. (2021), reportaron que el alumnado muestra dificultad para adaptarse y señalan que el proceso de virtualidad no se ha producido en las mejores condiciones. Los y las alumnas comentaron que sintieron sobrecarga de actividades, no hubo una adecuada planificación y gestión; presentaron además complicaciones técnicas y dificultad para comunicarse con sus compañeros y profesores, reconocieron que las clases en plataformas virtuales les han resultado aburridas y de escaso interés, además de no ofrecerles mayores oportunidades para estar en contacto con sus compañeros(as) y su profesorado. Según Canese et al. (2021) durante la estrategia de educación virtual, padres y madres de familia y estudiantes han atravesado diversas

dificultades, mayormente relacionadas con la comprensión de tareas y con la conexión a las clases virtuales. Así mismo, reportan una disminución de motivación por parte del estudiante, el apoyo reducido por parte de docentes y el acceso limitado a internet. Sin embargo y tal como lo señalan Toledo, et al. (2020) el modelo educativo con modalidad virtual sigue siendo un modelo que se mantiene en mejoramiento con fines de brindar educación con mayor calidad a los estudiantes.

Es notorio que la pandemia por COVID-19 ha generado desafíos importantes en la ejecución de programas incluyendo los de postgrado en modalidad virtual, tales como la adaptación a las nuevas gestiones educativas y herramientas tecnológicas. Tal como Laurente et al. (2020) lo exponen, el ambiente de educación virtual es uno de los grandes retos para la educación, sin embargo, propicia innovación en la interacción y enseñanza educativa; mediante este modelo de enseñanza se implementa el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores, el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias digitales en el estudiante; por otra parte, mencionan como fundamental que el docente durante la enseñanza virtual disponga de conocimiento y habilidades en cuanto al uso de las tecnologías de información para desarrollar sus clases en línea de manera eficaz.

Desde el punto de vista de Lovón y Cisneros (2020) durante las clases virtuales los docentes de educación superior presentaron problemas para adaptarse al nuevo método de enseñanza, lo que ocasionó repercusiones en la salud mental de los y las estudiantes y que grupos de estudiantes con recursos suficientes presentaran estrés debido a la sobrecarga de trabajos; y en el caso de quienes tienen escasos recursos tecnológicos resultaron mayormente afectados y con desventajas debido a que mostraron frustración, estrés y deserción escolar a causa de la carga académica y los problemas de conectividad en sus clases virtuales.

Teniendo en cuenta el análisis de Acevedo-Duque et al. (2020) sobre las competencias docentes en el campo digital ante la contingencia, se resalta la adaptación al cambio, lo que guarda relación con las competencias digitales de los catedráticos y, además, transfieren esas competencias docentes a los entornos virtuales.

Abreu (2020) mencionó que las primeras experiencias de los usuarios en sus clases en línea han tenido un impacto significativo en la adopción final de esta modalidad, por lo cual se considera necesario que los usuarios se lleven una grata experiencia de esta. Lo anterior indica que, aunque ya existían escuelas que implementaban la modalidad de educación en línea es preciso decir que esta aún se encuentra en etapa inicial, lo cual justifica que los y las alumnas mostraran insatisfacción y consideraran que las clases en línea no cumplen con los propósitos de la misma forma que las clases presenciales.

Una de las principales competencias digitales es la actitud positiva hacia las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Sandoval (2020) señaló que los docentes requirieron adoptar un nuevo rol mediado por las TIC ante el aislamiento, lo que fortaleció el uso de estas en el contexto virtual e impulsó al proceso formativo por medio de nuevas experiencias significativas.

Según Cifuentes-Faura (2020), como resultado de las clases en línea, el volumen de la carga de trabajo aumentó por lo cual los y las alumnas han tenido un mayor número de tareas y actividades que realizar y, por otro lado, los y las profesoras han optado por utilizar videoconferencias para impartir clases, a lo que estudiantes afirman que algunas de estas suelen ser monótonas y no captan su atención.

Las clases en línea también generaron efectos no deseados en el estudiantado, de acuerdo con Ortega et al. (2021), un porcentaje importante de estudiantes de educación superior que recibieron clases en línea durante la pandemia, requirieron de tutorías, ya sea para resolver dudas o para sentirse acompañado y apoyado en la contención emocional a consecuencia de los cambios en su vida cotidiana provocados por la pandemia. Mientras que, para García (2021) la llegada de la pandemia y el confinamiento sacó de su zona de confort a quienes no convivían con la modalidad de la educación a distancia o digital; y Delgado et al. (2021)

reportaron que el apoyo de los espacios virtuales de aprendizaje que los profesores gestionaron durante la pandemia tuvo correlaciones positivas con la retroalimentación a los estudiantes y estos espacios fueron oportunos y eficientes por parte de las instituciones de educación superior, ante el COVID-19. Sin embargo, Chávez Reinoso et al. (2021) citan que no se lograron buenos resultados en cuanto al proceso de formación educativa y el nivel de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes disminuyó comparando las etapas antes y durante la pandemia.

Así mismo, Chanto et al. (2022) mencionan que, a pesar del distanciamiento físico durante la pandemia el uso de plataformas digitales fortaleció los aprendizajes a pesar de las restricciones, ya que se experimentó aburrimiento y cansancio por parte de estudiantes. Finalmente, según Rivera et al. (2022) durante el periodo de pandemia, las clases virtuales despersonalizaron la comunicación y modificaron la sensibilidad de los estudiantes, así como la concepción del mundo, la noción de tiempo y espacio y, sobre todo, la interrelación con los otros.

Tomando en cuenta lo expuesto previamente, se plantearon las siguientes preguntas de investigación ¿Cuál es la percepción que estudiantes de nivel superior tienen de las clases en línea? ¿En qué medida el rol docente y las condiciones de acceso y las circunstancias desfavorables (trabajo y emociones) se relacionan entre sí y predicen la percepción de las clases en línea en un grupo de estudiantes universitarios?

Para responder a las preguntas anteriores, el objetivo del presente estudio fue: determinar en qué medida el rol docente y las condiciones de acceso a las clases en línea y circunstancias desfavorables se relacionan con la percepción que los estudiantes tienen de ellas.

Método

En esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño transversal, descriptivo de alcance explicativo, que, de acuerdo con Hernández et al. (2014)

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables. (p. 95)

Participantes

Se seleccionaron a 233 estudiantes universitarios inscritos en dos universidades públicas del Estado de Colima, zona occidente de México. Participaron 149 mujeres y 84 hombres inscritas(os) quienes cursaban de primero a décimo semestre de licenciatura en psicología. La totalidad de los participantes reportaron haber cursado clases de manera virtual durante el periodo y el contexto de pandemia. La participación en el estudio fue voluntaria y con consentimiento informado.

Instrumento

En la plataforma de Google Forms, se elaboró un cuestionario con 43 reactivos, 3 de frecuencia y 40 con una escala ordinal tipo Likert, con cinco opciones de respuesta con los siguientes valores: 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni en desacuerdo ni de acuerdo 4= de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Se midió la percepción de aprendizaje sobre el modelo educativo virtual en el confinamiento, durante la pandemia por SARS-Cov-2; se incluyeron dimensiones respecto a las circunstancias desfavorables del alumno/a (trabajo, estado de ánimo) para el trabajo en línea, rol docente favorable, así como las dificultades de acceso a clases en línea que los estudiantes pudieran experimentar. El cuestionario fue validado mediante la prueba de análisis factorial de componentes principales, se obtuvo de ello cuatro factores; posteriormente se obtuvieron los siguientes índices de confiabilidad de cada factor o dimensión.

Para el factor percepción negativa de las clases en línea se obtuvo un valor alfa de cronbach .85 con 12 reactivos; algunos ejemplos de reactivos son: “Tengo menos energía en clases virtuales que en las clases presenciales; En el contexto de la pandemia, las clases en línea han sido aburridas; En el modelo educativo en línea, la reflexión de los contenidos es nula”. El siguiente factor fue denominado rol docente flexible, el alfa de cronbach es de .82, está integrado por 6 reactivos; algunos ejemplos son: “Las profesoras(es) muestran flexibilidad en cuanto a la asistencia de los(as) estudiantes a las clases virtuales”, “En las clases virtuales, los(as) profesores(as) muestran flexibilidad con relación a la fecha de entrega de tareas. En las clases en línea, los(as) profesores(as) atienden todas mis dudas”. En el factor circunstancias desfavorables (falta de tiempo, desmotivación, trabajo) para las clases en línea, el valor alfa resultó de .76 e incluye 5 reactivos; algunos ejemplos son: “Me he visto en la necesidad de trabajar debido a las circunstancias provocadas por la pandemia. Se me dificulta tener motivación en las clases en línea cuando estoy pasando por un mal momento”. Y, por último, el factor dificultades de acceso y conectividad a internet, el alfa de que se obtuvo fue de .69 y tiene 4 reactivos. A continuación, algunos ejemplos de reactivos: “El dispositivo que utilicé para realizar mis tareas y tomar clases en línea es compartido por varias personas. He tenido que perder clases en línea debido a que no cuento con un equipo propio”.

Procedimiento

El cuestionario elaborado fue contestado mediante un formulario en línea; la invitación para responderlo se hizo mediante correo electrónico y redes sociales, entre el 6 de agosto y el 9 de septiembre de 2021. En el formulario se solicitó el consentimiento informado, además se aseguró el uso confidencial de los datos y las respuestas de quienes participaron.

Análisis de datos

Para el estudio se obtuvieron frecuencias y porcentajes para los datos de identificación; para determinar la validez del cuestionario se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el fin de determinar la agrupación de factores y obtener el valor KMO además de la validez de contenido.

Se realizaron pruebas estadísticas descriptivas y medidas de tendencia central para conocer las características generales de la muestra. Se realizaron análisis de comparación entre grupos, pruebas de

correlación entre variables y análisis de regresión logística múltiple para cumplir con los objetivos del estudio.

Consideraciones éticas

La participación de las personas fue voluntaria, previo consentimiento informado, el cual se anexó en la parte superior del cuestionario en línea. Se respetó la voluntad de participar o no participar. No fue puesta en riesgo la integridad física y moral de las personas. La información recabada fue confidencial y solamente se utilizó con fines académicos y de investigación. Se informó, además, que podrían tener acceso a los resultados de la investigación en caso de requerirlos.

Resultados

A continuación, se muestran resultados, iniciando por la descripción de participantes. Del total de la muestra, el 63.7% corresponde a mujeres, el 35.9% a hombres y el 0.4% corresponde otro género, las edades para el total de la muestra con rango entre 16 y 34 años, promedio de edad para mujeres de 20.3 y promedio para hombres de 20.6; una mediana de 20 años en mujeres y 21 años en hombres.

Con relación a las variables analizadas, el grupo de mujeres reportó promedios mayores en la percepción negativa de las clases en línea ($p = .020$), en las circunstancias desfavorables ($p = .014$) y en la dificultad de acceso a internet ($p = .005$), a diferencia de los hombres. En este análisis, los hombres presentan promedios mayores que las mujeres en la percepción del rol docente flexible y empático $p = .005$ (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Prueba t de Student para comparar promedios entre mujeres N= 149 y hombres N= 84 con respecto a la percepción de clases en línea.

	Sexo	Media	Desviación tip.	Sig.
Percepción negativa de clases en línea	Mujer	45.2703	7.33048	0.020
	Hombre	42.8810	7.50808	
Circunstancias desfavorables (falta de tiempo, desmotivación, trabajo) para las clases en línea	Mujer	19.5473	4.88415	0.014
	Hombre	17.9286	4.74351	
Rol docente flexible y empático	Mujer	20.9797	4.65324	0.020
	Hombre	22.2738	3.66143	
Dificultad de conectividad y acceso a internet	Mujer	8.4527	2.56967	0.005
	Hombre	7.5000	2.36185	

Fuente: elaboración propia.

Para determinar la correlación entre las diversas variables del estudio, se realizaron pruebas r de Pearson con el total de la muestra. Los resultados muestran asociaciones de bajas a moderadas entre las variables estudiadas (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Relación entre la percepción y las circunstancias, rol y dificultades ante las clases en línea.

	Percepción negativa de las clases en línea
Circunstancias desfavorables (falta de tiempo, desmotivación, trabajo) para las clases en línea	0.329**
Rol docente flexible y empático	-0.369**
Dificultad de conectividad y acceso a clases en línea	0.158*

Nota: $n=233$

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la Tabla 2, las circunstancias desfavorables (trabajo, emociones) para el trabajo en línea presentan una correlación positiva moderada con la percepción negativa hacia las clases en línea ($r=0.329$). Además, el rol docente flexible y empático se correlaciona negativamente con la percepción negativa de las clases en línea, es decir, mientras mejor sea la función del rol docente flexible y empático, menor percepción negativa de las clases en línea ($r=-0.369$). Así mismo, en los resultados se puede analizar que mientras más dificultad de acceso a las clases en línea, se incrementa la percepción negativa de las clases en línea ($r=0.158$).

Una vez que las correlaciones entre las variables resultaron moderadas y significativas, se realizó un análisis de regresión logística múltiple con el propósito de determinar las variables independientes que predicen la percepción negativa de las clases en línea como variable dependiente. Las variables predictoras que se establecen con el Coeficiente de Determinación (R^2) pueden verse en la siguiente tabla que incluye además los valores F o coeficiente de dos varianzas, los grados de libertad y el valor p . que indica la fiabilidad del estudio.

Tabla 3

Análisis de variables predictoras de percepción de dinámica negativa de la clase en línea.

	Variables independientes	R ²	F	gl	p
Modelo 1	Rol docente flexible y empático.	.136	36.361	1	.000
Modelo 2	Rol docente flexible y empático. Circunstancias desfavorables (trabajo y emociones) para clases virtuales	.225	33.427	1	.000

Fuente: elaboración propia.

En el presente análisis se obtuvieron dos modelos significativos, el primero que corresponde al rol docente flexible empático, que predice la percepción de la dinámica negativa de las clases en línea con porcentaje mayor al diez por ciento de la varianza ($F_{(1,233)} = 36.361$, $p < .001$). El segundo modelo que incluyó el rol docente con las circunstancias desfavorables (trabajo y emociones) para clases virtuales presentó mayor valor predictivo de la percepción negativa de las clases en línea con un porcentaje superior al veinte por ciento de la varianza ($F_{(1,233)} = 33.427$, $p < .001$).

Discusión y Conclusiones

La percepción que tienen las y los estudiantes universitarios de las clases en modalidad virtual que se implementaron durante las primeras etapas de pandemia por COVID 19, se relaciona con el tipo de rol docente además que con las circunstancias desfavorables para las clases en línea.

Los resultados descritos en el presente estudio permiten concluir que el rol docente flexible y empático influye en los estudiantes, particularmente en la percepción favorable o al menos no negativa hacia las clases en línea. En ese sentido, respecto a la importancia del rol docente, según Corona, et al. (2009) señalaron que la nula o limitada retroalimentación por parte del docente y el tiempo restringido de entrega de tareas ha llegado a ocasionar deserción en la modalidad virtual, ya que el rol del docente flexible y receptivo resulta indispensable para los alumnos, puesto que como mencionan Varguillas y Bravo (2020), el aprendizaje virtual es una herramienta educativa que favorece la participación, motivación y la comunicación entre estudiantes y docentes, además de que favorece cambios importantes en diversos aspectos, entre ellos la motivación de estudiantes y docentes y la mejora de enseñanza y aprendizaje para el logro de objetivos educativos en tiempos de pandemia.

La efectividad de las clases virtuales se incrementa cuando los docentes cuentan con una buena

capacitación sobre los recursos tecnológicos y su uso, así como una percepción mayormente positiva cuando se da la interacción y comunicación entre docentes y estudiantes (Hurtado y Frank, 2020).

Con respecto a los resultados de las circunstancias desfavorables referentes al tener que trabajar y al manejo de las emociones para las clases en línea, los resultados se orientan a asociarlas con la percepción negativa de las clases virtuales, lo que coincide con lo reportado por Esteche-Cabaña y Gerhard-Wasmuth (2020) que señalaron que al momento de cursar los estudios en modalidad en línea, uno de los factores con mayor peso es el referente al nivel socioeconómico, pues para los jóvenes que han tenido que trabajar para solventar sus estudios, el reto ha sido mayor.

De ahí que se afirme que esta transición a lo virtual en los procesos educativos no hizo más que develar la gran desigualdad que existe en cuanto a acceso a la red y a dispositivos eficientes para tal fin (Gutiérrez-Pallares, 2020; Expósito y Marsollier, 2020; Gómez y Escobar, 2021). Esto pudiera explicar porqué se percibe de manera más negativa la experiencia de aprendizaje en entornos virtuales derivada de las diferentes condiciones entre los y las alumnas, que en ocasiones suelen ser desiguales (Gómez y Escobar, 2021).

La información recabada y analizada confirma que la pandemia no solamente afectó las dinámicas educativas, también afectó el contexto de interacción, las formas de vida, así como los ingresos económicos por familia; por lo tanto, un porcentaje importante de estudiantes tuvieron que comenzar a trabajar incluso ante el riesgo del contagio. Así mismo, se percibe que las condiciones sociales derivadas de la pandemia han afectado el estado emocional de las y los participantes en este estudio. En ese sentido Aguilar (2020) afirma que la educación virtual resultó un reto para los docentes y estudiantes, ya que la socialización quedó limitada.

Al tomar como referencia la experiencia vivida durante casi dos años en la modalidad virtual, se puede suponer que los procesos de enseñanza- aprendizaje han logrado cumplir con la continuidad educativa; sin embargo, es necesario reconocer que durante este tiempo, la alta exposición a dispositivos digitales tanto de estudiantes como de docentes también pudo generar efectos que requieren ser estudiados, particularmente en el ámbito de la calidad las competencias desarrolladas, la habilitación docente para el manejo simultáneo de las plataformas digitales a la par de los contenidos disciplinares, la escasa interacción entre pares, entre otras.

Los resultados del estudio aquí presentado abonan a la comprensión de la experiencia educativa como un proceso interrelacionado entre las condiciones del contexto, el rol docente y la percepción de los estudiantes. Particularmente abona en la explicación de lo central del trabajo docente ante situaciones emergentes como la pandemia por COVID 19.

Respecto a las limitaciones del estudio, la primera se refiere al número de participantes que resultó menor al que se estimó inicialmente, por lo que se recomienda replicar con muestras representativas; y la segunda, a la dificultad que se tuvo de ampliar la revisión de literatura sobre el tema debido a lo escaso de la misma.

Resulta importante ampliar la investigación sobre la experiencia docente durante este periodo, además de desarrollar información confiable sobre el peso que tiene la capacitación y el trabajo colegiado entre profesores en la calidad de su desempeño, esto particularmente en la modalidad educativa virtual. Así mismo, que se profundice más el estudio de los efectos de las circunstancias desfavorables (trabajo y emociones) en los estudiantes universitarios a causa de la pandemia por COVID-19.

Referencias

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 15(1), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Acosta, C. y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (19), 121-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225008.pdf>
- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A., Pineda, B. y Urcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146014/html/>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Alegria, S., Garay, S. y Ortiz Paris, V. (2020). Clases Online y el Impacto que han tenido por la actual Pandemia COVID-19. Viña del mar [Tesis profesional, Universidad de Viña del Mar]. <https://repositorio.uvm.cl/handle/20.500.12536/1222>
- Arias Castilla, C. (2006) Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 9-22. <https://horizontespedagogicos.iberco.edu.co/article/view/08101/549>
- Barreto, M. (2020) Cambios en la enseñanza virtual a partir de la Pandemia (COVID 19) modalidad: Resumen de investigación reatematica: Virtualidad-Educación y Psicología. *ProQuest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*. 8(12), 33-42. <http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol8-issue12/2/E0812023342.pdf>
- Canese, V., Mereles, J. I., y Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19. *Revista Trilogía*, 13(24), 37-59. <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>
- Carvalho, A. y de Oliveira, K. (2015). Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. *Paidéia*, 25(60), 105-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305436184013>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y COVID-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 115-127. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2149/3248>
- Corona, L., Zaragoza, N. y Arias, M. D. L. Á. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679007>
- Chanto Espinoza, C. y Loáiciga Gutiérrez, J. (2022) Percepciones de estudiantes sobre el uso de la videoconferencia durante las clases virtuales a nivel universitario, en tiempos de COVID-19. *Educación XXXI*(60), 54-78 <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.003>
- Chávez Reinoso, J., Chávez Guevara, J., Flores Andino, V. y Guayanlema Chávez, I. (2021). Educación virtual en época de Covid-19: perspectiva de los educandos a nivel superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 5(17) 59-76. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.159>
- Delgado Sánchez, U. y Martínez Flores, G. (2021) Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la

- universidad ante el COVID-19. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 12(22) 1-14 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.829>.
- Esteche-Cabaña, E. y Gerhard-Wasmuth, Y. (2020). Factores que inciden en la educación virtual en tiempos de pandemia (COVID-19) de los estudiantes universitarios de una universidad privada. Revista Iberoamericana de Docentes. <https://revistaib.com/blogrevistaib/factores-que-inciden-en-la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia-COVID-19-de-los-estudiantes-universitarios-de-una-universidad-privada>
- Expósito, E. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214>
- García, A. L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gutiérrez-Pallares, E. (2020). Construcción de un modelo educativo a distancia con factores de aprendizaje y plataformas tecnológicas. (12), 18-31. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5717/571765653002/index.html>
- Godos, R., Nolasco, J. G., Díaz, J. E. y Ojeda, M. M. (2009). Estudio comparativo de los resultados de aprendizaje en un curso de Autocad básico, entre estudiantes que recibieron el curso en línea o presencial. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714006>
- Gómez, I. y Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (15), 152-165. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996>
- Hernández, R., Fernández, C. y Babiata, M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Hurtado, F. y Frank, J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (44), 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavallera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavallera_articulo_id650.pdf)
- Infante, C., Peláez, I. y Giraldo, L. (2021). COVID-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios. Revista mexicana de sociología, 83 (SPE), 169-196. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v83nspe/2594-0651-rms-83-spe-169.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (23 de Marzo del 2021). Presentación de Resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/eCOVIDed/2020/>
- Laurente, C., Rengifo, R., Asmat, N. y Neyra, L. (2020). Desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios a través de entornos virtuales: experiencias de docentes universitarios en Lima. Revista eleuthera, 22(2), 71-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585968118006>
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. Propósitos y Representaciones, 8 (SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Muñoz, J. (1999). Dinámica de clase y estilo cognitivo del docente: Algunas reflexiones y propuestas para

la mejora de la práctica. Eufonía: Didáctica de la música, (17), 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188243>

- Mora, F., Hooper, C. y Durán, Y. (2017). Definición de aspectos procedimentales y buenas prácticas para el servicio de asesoría del programa Aprendizaje en Línea en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194154512010>
- Ortega, D., Rodríguez, J. y Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>
- Paredes, A. (2020). Percepción de docentes acerca de educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria COVID-19 caso 14 (Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado). <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2661/1/Tesis2836PARp.pdf>
- Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2010). Análisis Cuantitativo de los efectos de las modalidades interactivas en el aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1181-1222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564011>
- Pérez, E., Vázquez, A. y Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Rivera, E., Roger, E., Alvarado, N., Chabeli, V., Fretel-Ríos, H. y Vela-Jaimes, G. (2022). Convivencia en las clases virtuales durante confinamiento por covid-19: una mirada desde los estudiantes universitarios. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(3), 551-565. DOI: www.doi.org/10.36390/telos243.06
- Rodríguez, A., Gómez, L. y Ariza, D. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 58-99. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.22.1.6079>
- Roig, R., Urrea, M. y Merma, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del COVID-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rtd.v9i2.138>
- Sousa, M. y Sousa, R. (2020). Ensino de história: estudos domiciliares em tempos de COVID-19. *Olhar de Professor*, (23), 1-5. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15974.209209226464.0614>
- Toledo, M., Castillo, S., Montecinos, M. y Briceño, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 286-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063431023>
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* 4(8), 47-53. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dsch/alteridades>
- Varguillas, C. y Bravo, P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de ciencias sociales-Universidad del Zulia*, 26(1), 219-232. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063104019/html/>

Revisión Sistemática sobre autoritarismo y religión en Argentina desde una mirada psicológica

Systematic review on authoritarianism and religion in Argentina from a psychological point of view

Artículo de investigación

Recibido: 20/11/2022– Aprobado: 07/05/2023 - Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4740.2023>

Volumen 6-2 2023

**Marcelo Agustín Roca
Melina Sol Ignarski
Iván Daniel González
Carolina Expósito
Luis Carlos Jaume**

Resumen

El presente artículo tiene como fin realizar una revisión sistemática de las investigaciones existentes sobre el autoritarismo y las diferentes expresiones de la religiosidad en Argentina, entre los años 2010 y 2021; ya que, aunque existen estudios sobre la relación entre los constructos en el contexto argentino, no hay un trabajo que reúna las distintas investigaciones. Se realizó una búsqueda sistemática, siguiendo la guía PRISMA, en las bases de datos: Lilacs, Redib, SciELO y en Google Scholar. Se han incluido siete estudios cuantitativos de los cuales se presenta un resumen sintetizando datos sobre: las muestras, los métodos, objetivos y resultados de cada uno. Por este motivo, la presente revisión sistemática es útil para comprender cómo se manifiesta la relación de estos constructos dentro del contexto argentino en la actualidad.

Palabras clave: autoritarismo, política, revisión, Argentina.

Abstract

The objective of this article is to carry out a systematic review of the existing research on authoritarianism and the different expressions of religiosity in Argentina, between the years 2010 and 2021; although there are studies on the relationship between the constructs in the Argentine context, there is no work that brings together the different investigations. A systematic search was carried out according to the PRISMA guide in the following databases: Lilacs, Redib, SciELO and Google Scholar. We included a summary from seven quantitative studies summarizing data on: the samples obtained, the methods, the objectives and results. For this reason, this systematic review is a helpful tool for understanding how the relationship between these constructs manifest in the Argentinean context at present.

Keywords: authoritarianism, politics, religion, revision, Argentina.

Revisión Sistemática sobre autoritarismo y religión en Argentina desde una mirada psicológica

Para citar este artículo

Roca, M. A., Ignarski, M. S., González, I. D., Expósito, C., & Jaume, L. C. (2023). Revisión Sistemática sobre autoritarismo y religión en Argentina desde una mirada psicológica. *Tempus Psicológico*, 6(2), 82-101. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4740.2023>

Marcelo Agustín Roca¹

Melina Sol Ignarski²

Iván Daniel González³

Carolina Expósito⁴

Luis CarlosJaume⁵

¹ Universidad de Buenos Aires Correo: marcelo87roca@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8539-2901>

² Universidad de Flores. Correo: melinaignarski@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7141-2852>

³ Universidad de Flores. Correo: ivandanielgonzalez1995@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4473-4172>

⁴ Universidad de Buenos Aires. Correo: caroexposito@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6892-8954>

⁵ Universidad de Buenos Aires. Correo: luiscarlosjaume@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3700-5812>

Introducción

Desde la disciplina de la psicología de la religión, se estudia la aplicación de diversas teorías y métodos para comprender dicho constructo (Main, 2021). Este término, según Frank et al. (2010) puede pensarse como un sistema de creencias organizadas en base a la adoración de una o varias figuras divinas, en donde están presentes actos rituales con la participación de grupos alrededor de una o varias deidades.

Un credo religioso conforma la perspectiva del mundo de una persona y define de qué modo se incorporarán sus concepciones religiosas a su vida cotidiana (Etchezahar y Brussino, 2015). Tal es así que, además de los diversos credos religiosos (catolicismo, judaísmo, islamismo, etc.) y sus manifestos (Biblia, Torá, Corán, etc.), el núcleo de la creencia forja la idea de que esa religión/creencia es la única válida y, por consiguiente, esta ha de subordinar todas las esferas de la actividad humana (Cersósimo, 2014).

En relación con el párrafo anterior, se ha demostrado que la creencia religiosa ejerce una influencia significativa tanto en la cognición como en los afectos, la motivación y el comportamiento (Orozco-Parra y Domínguez-Espinosa, 2014). De este modo, la práctica religiosa que posea el sujeto, determinará entonces las diversas actitudes, emociones, capacidades de resolución y afrontamiento de problemas, viéndose afectadas la manera de mantener relaciones interpersonales (Roccas, 2005; Saroglou y Muñoz-García, 2008).

El concepto de fundamentalismo religioso se caracteriza por ser un intento de recuperar el sentido profundo, en un entorno contextual complicado, siendo una reconstrucción del mundo en términos de replanteamiento axiológico de los fundamentos de la sociedad en la cual se vive (Pandele, 2022). En relación con esto, se puede agregar que las enseñanzas religiosas comparten similitud con las bases y pretensiones de corte autoritarista, tomando como ejemplo el mutuo interés por la preservación de los valores clásicos y su sumo interés en que estos sean inculcados en las generaciones más jóvenes mediante propaganda o representando a los adultos mayores como los estándares del conocimiento (González, 2014).

El estudio psicológico de las relaciones existentes entre los conceptos de autoritarismo y las distintas expresiones de la religiosidad comenzó en los albores del siglo pasado y se extiende hasta nuestros días (Etchezahar y Brussino, 2015). La finalidad principal para poder analizar el vínculo entre estos constructos reside en que las personas autoritarias pretenden formar parte de marcos sociales establecidos que administren el comportamiento (Etchezahar y Brussino, 2015).

En este marco, Altemeyer (1998) originó la teoría con relación al autoritarismo que posee mayor aceptación en la actualidad (Duckitt y Fisher, 2003) comprendiendo el concepto del autoritarismo como una dimensión de la personalidad (Altemeyer, 1998). De este modo, dicho constructo estaría compuesto para Altemeyer (1981) por tres características relevantes, denominadas conglomerados actitudinales. En cuanto a la primera característica, la sumisión autoritaria, hace mención a la tendencia a dejarse subyugar por las autoridades percibidas como legítimas en dicha sociedad. El siguiente conglomerado, el de la agresión autoritaria, da cuenta de la predisposición a ser agresivo hacia individuos o grupos percibidos con diferentes normativas a las establecidas. Por último, el tercer conglomerado, el de convencionalismo, refiere a la adherencia a ciertas convenciones que son avaladas socialmente por las autoridades (Jaume et al., 2019).

La relación entre autoritarismo y religiosidad no es una cuestión concreta de ningún tipo de religión o cultura (Federico et al., 2021). Numerosos estudios sugieren que el autoritarismo es un predictor de distintos tipos de religiosidad: cristianos, hindúes, musulmanes y judíos (e.g., Canetti-Nisim, 2004; Duriez y Van Hiel, 2002). Asimismo, la relación entre el autoritarismo y la religiosidad también ha sido observada en diversos países como Argentina (Benoliel et al., 2020), Bélgica (Duriez y Van Hiel, 2002), Estados Unidos (Watson et al., 2003), Polonia (Blogowska y Saroglou, 2011), e Israel (Canetti-Nisim, 2004), entre otros.

Otro dato a destacar es que según un estudio realizado por Weller et al. (1975), las personas con características autoritarias se volvían más religiosas con el tiempo, independientemente de si su lugar de crianza era laico o religioso, demostrando que la variación disposicional en el autoritarismo es en parte anterior a la de la religiosidad (Federico et al., 2021).

Diversos investigadores como Jost et al. (2014) y Norenzayan (2013), sugieren que la religión resulta más seductora para algunas personas que desean seguridad y certeza. Esto se debe a que la motivación por reducir las incertidumbres provoca una identificación con ciertos grupos que manejen de una forma eficaz dicha situación, ya que como se dijo anteriormente, los grupos religiosos proveen a los individuos de una narrativa clara sobre la naturaleza y la existencia humana (Hogg et al., 2010). Sin embargo, hay que destacar que la apertura se asoció con dos expresiones diferentes de religiosidad: una mayor apertura se asoció con formas espirituales y místicas de religiosidad, mientras que una menor apertura se asoció con formas de religiosidad tradicionalistas o fundamentalistas (Saroglou, 2010). El autoritarismo está fuertemente asociado a la religiosidad tradicional, pero no está relacionado con la espiritualidad subjetiva (Lee et al., 2018).

Conforme a lo expuesto, se evidencia que existe una gran cantidad de investigaciones que remiten a la relación que existe entre la religiosidad y el autoritarismo. En Argentina, este hecho no es menor, sin embargo, no existe al día de la fecha una revisión pormenorizada que dé cuenta de la relación entre estos dos constructos en el contexto argentino.

Las revisiones sistemáticas sintetizan el estado del conocimiento de un área en particular, lo cual contribuye a identificar futuros temas en la agenda de investigación (Page et al., 2021). Además representan el nivel más alto de evidencia, siempre y cuando se efectúen los recaudos necesarios para disminuir el sesgo de realización (Letelier et al., 2005). Una forma de que los autores puedan organizar y unificar criterios al momento de publicar artículos es siguiendo las directrices de la guía PRISMA. Según Page et al. (2021) la guía PRISMA contribuye a la transparencia, completud y precisión de las revisiones sistemáticas lo cual favorece el proceso de toma de decisiones basados en la evidencia.

El objetivo que tiene el presente estudio es realizar una revisión sistemática de las investigaciones existentes sobre el autoritarismo y las diferentes expresiones de la religiosidad en Argentina desde una perspectiva psicológica, tomando como referencia la guía PRISMA. Es por este motivo que se buscó sintetizar en un trabajo los resultados de los estudios cuantitativos realizados en el área, con el fin de que sea de utilidad para comprender como se relacionan estos constructos y así contribuir a futuros desarrollos teóricos. Asimismo, se han tenido en cuenta las investigaciones efectuadas en el período de los años comprendidos entre principios de 2010 y fines de 2021, de modo que la revisión refleje los últimos avances producidos en el país en este campo de estudio. Por último, en cuanto al tipo de datos, se han rastreado los estudios cuantitativos, dado que permiten identificar relaciones entre las variables cuantificadas y brindan un enfoque objetivo de los resultados a presentar. La visión cuantitativa intenta formular principios generales que permite generar un escenario que se aplique al mayor número de casos pudiendo ser altamente replicable a diferencia del paradigma cualitativo que tiene una visión particularista (Arellano, 2013). De este modo, se va a buscar comprender los fenómenos mediante un tipo de relación diferente del enfoque cualitativo lo cual no es en menoscabo de la misma sino que es otro modo de producción del conocimiento (Rey, 2000).

Método

Se realizó una búsqueda sistemática basada en las guías propuestas por la metodología PRISMA (Celestino y Bucher-Maluchke, 2018), donde se revisaron artículos que describen la relación entre religión y autoritarismo en Argentina.

Fuentes de información

Se desarrolló una búsqueda sistemática de estudios publicados desde el 2010 hasta el año 2021. La misma se realizó en las siguientes bases de datos electrónicas: Lilacs, Redib y SciELO. Asimismo, se llevó a cabo una búsqueda secundaria en Google Scholar, a fin de rastrear artículos que no fuesen detectados por las bases de datos. La búsqueda se realizó entre julio de 2021 y marzo de 2022.

Búsqueda

Se realizó un esquema de búsqueda en inglés y otro en español a fin de poder hallar la mayor cantidad de artículos científicos disponibles. El esquema utilizado para la búsqueda en inglés fue el siguiente: (Religio* OR Judai* OR Jew* OR Buddhism OR Islam* OR Musli* OR Christian OR atheis* OR Catholic* OR Evangeli* OR Theolog*) AND (Authorita* OR Absolutis* OR despoti* OR totalitarian* OR autocra*) AND (Argentin*). Por otro lado, el esquema utilizado para la búsqueda en español fue: (Religio* OR Judai* OR Budis* OR Islam* OR Musulman* OR Cristia* OR Ate* OR Catolic* OR Evange* OR Teolog*) AND (Autoritari* OR Absolutis* OR despot* OR totalit* OR autocra*) AND (Argentin*).

Criterios de inclusión

Se tomó en cuenta la lectura del título, el resumen y las palabras claves. Además, estos artículos debían ser cuantitativos, hacer referencia a la relación entre religión y autoritarismo en Argentina y haber sido publicados desde el 2010 hasta el año 2021. En caso de que hubiese dudas en cuanto a la inclusión de algún artículo, se procedió a la lectura del texto completo examinando si finalmente cumplía con el objetivo de la revisión.

Criterios de exclusión

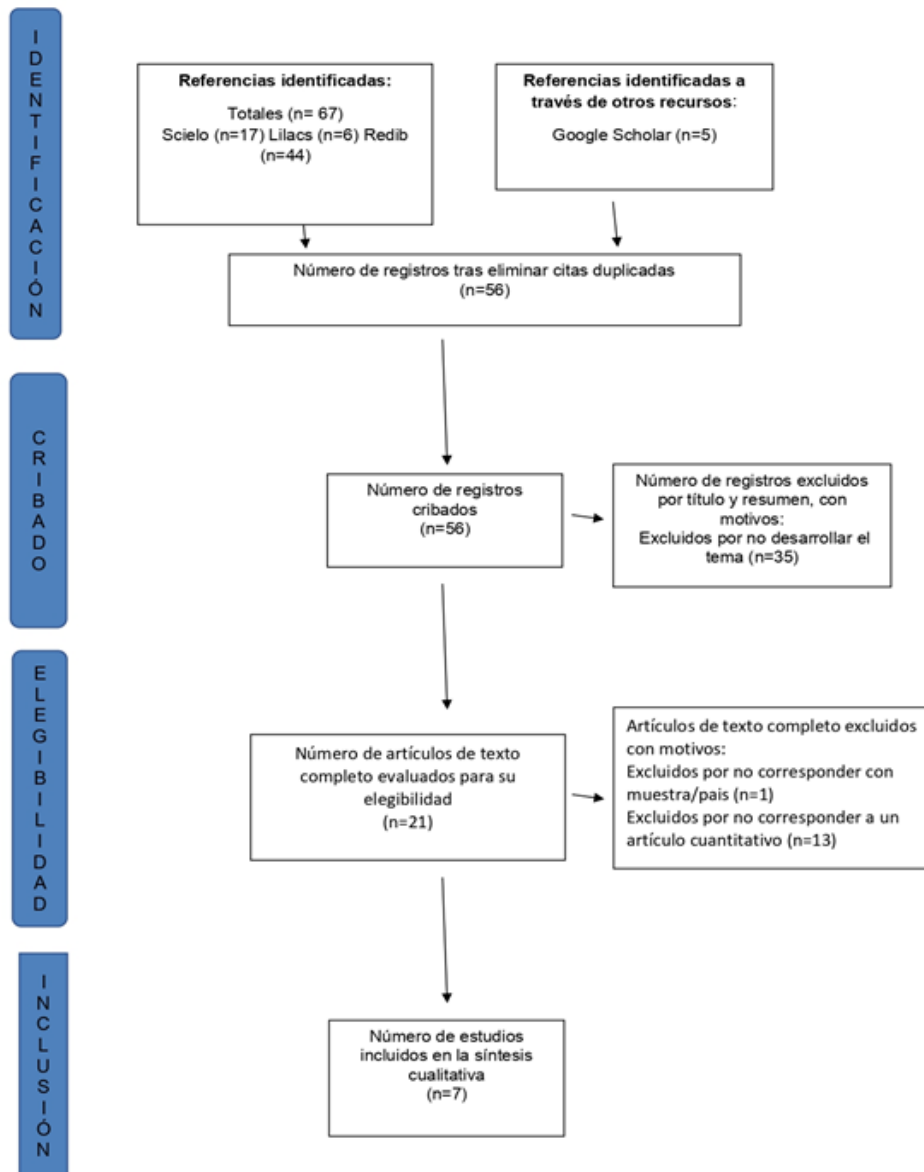
Se excluyeron los artículos que no eran de carácter cuantitativo, que no cumplían con el período de años seleccionado y que no se referían específicamente a la relación entre religión y autoritarismo en Argentina.

Proceso de extracción de datos

La búsqueda y análisis de los textos completos se realizó de manera independiente por dos investigadores, en caso de que hubiese desacuerdo se recurrió a un tercer investigador. Se elaboró una matriz de datos como instrumento para realizar la extracción de estos (Figura 1).

Figura 1.

Diagrama de flujo PRISMA en tres nivel



Fuente: elaboración propia.

Resultados

La investigación inicial dio como resultado el hallazgo de 67 artículos de los cuales: seis fueron encontrados en LILACS, 44 en Redib y 17 en Scielo. Se utilizó Google Scholar para comprobar que no hayan quedado excluidos artículos que podrían ser incluidos en la revisión, encontrando cinco resultados que fueron añadidos a la investigación. A continuación, se eliminaron 16 artículos que estaban duplicados. Luego, se

procedió a la lectura del título, resumen y palabras claves y se eliminaron 35 artículos por no estar relacionados con el tema de estudio. Posteriormente, se evaluaron los 21 artículos a texto completo y se procedió a eliminar: uno de ellos por no corresponder con la muestra en contexto argentino, y 13 dado que no eran artículos cuantitativos. Finalmente, fueron incluidos siete artículos en este trabajo.

En la tabla 1 se sintetizan los rasgos de los estudios incluidos en la revisión. Dicha tabla presenta en la primera columna el nombre de los autores y año de publicación del trabajo; en la segunda columna, la muestra y el país de procedencia; en la tercera columna, se expone el método de evaluación, mientras que, en la cuarta, se señalan los objetivos. Finalmente, se mencionan en la quinta columna los resultados.

Tabla 1.

Características de los estudios.

Autor	Muestra/ país	Método de evaluación	Objetivos	Resultados
-------	---------------	----------------------	-----------	------------

Benoliel et al., 2020	La muestra estuvo compuesta por 426 personas judías ortodoxas, con un rango etario de 18 a 69 años, residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	Se utilizaron las siguientes escalas: Fundamentalismo religioso: adaptación y validación de la escala original de fundamentalismo religioso (Altemeyer y Hunsberger, 1992). Identidad judía: se utilizó la pregunta “¿cuán judío te sentís?” Centralidad de la religión: Se utilizó una pregunta de los estudios generados por el Centro Investigaciones Sociológicas España (En adelante CIS) a saber: “En su opinión, ¿qué papel juega la religión en su vida?”. Autoritarismo del ala de derechas (en adelante RWA): se implementó una versión reducida de la escala RWA (Altemeyer, 1998) Orientación a la Dominancia Social (En adelante SDO): Se utilizó una versión adaptada y validada en Argentina (Etchezahar et al., 2014) Necesidad de Cierre Cognitivo (Horcajo et al., 2011), Identidad del rol de género: Escala de ideología del rol sexual (Moya et al., 1991). Cuestionario de variables socio-demográficas: elaborado ad hoc.	Revisar diferentes variables psicosociales en relación con el fundamentalismo religioso y proponer un modelo teórico que las vincule.	Confirman las relaciones positivas entre el fundamentalismo religioso y la necesidad de cierre cognitivo, así como también RWA, la ideología de roles de género y la SDO.
-----------------------	--	---	--	--

Etchezahar, 2012	La muestra estuvo compuesta por 449 estudiantes universitarios cuyo rango etario fue de 18 a 42 años.	RWA: se testearon 46 ítems, de los cuales 30 fueron extraídos de la versión original de la escala (Altemeyer, 1996) y 16 pertenecen a trabajos que testearon la dimensionalidad del constructo. Actitudes hacia la homosexualidad masculina (En adelante ATG): se evaluó mediante una versión basada en la escala original (Herek, 1988), adaptada y validada en la Argentina. SDO: Se implementó una versión adaptada y validada en argentina (Prado-Gascó et al., 2011). Escala de autopercepción ideológico-político (En adelante Escala PI): Se implementó una versión adaptada de la escala realizada por Rodríguez et al. (1993). Centralidad de la religión: se utilizó a partir de los estudios efectuados por el CIS, una pregunta en relación a la centralidad de la religión. Variables socio-demográficas: se implementó un cuestionario ad-hoc.	Examinar, en el contexto argentino, la dimensionalidad de la escala RWA.	Evidencian propiedades psicométricas adecuadas para una escala bidimensional. Además, no se evidenciaron diferencias en lo que respecta a la intensidad de asociación entre RWA y SDO o ATG. No obstante, el autopercepción ideológico demostró tener una fuerza de asociación mayor Setanto con la Agresión como la Sumisión autoritaria. Por último, se halló mayor asociación entre centralidad de la religión y el factor Convencionalismo.
---------------------	---	--	--	---

Etchezahar et al., 2011	La muestra estuvo compuesta por 1.273 estudiantes universitarios en contexto argentino, con un rango etario entre 18 y 42 años.	Se utilizaron las siguientes escalas: RWA: versión traducida al contexto argentino de la escala reducida RWA (Zakrisson, 2005). SDO: Se implementó una versión adaptada y validada en la Argentina (Prado-Gascó et al., 2011). Escala PI: Se utilizó una versión adaptada de la escala de Rodríguez et al. (1993). Centralidad de la religión: Se añadieron dos preguntas de estudios realizados por el CIS. Participación e interés político: Se implementaron, en base a estudios efectuados por el CIS, una serie de preguntas. Inventario de los cinco grandes (BFI): Se utilizó una versión validada al contexto argentino del Modelo de los cinco factores (McCrae y John, 1992; John y Srivastava, 1999). Variables socio-demográficas: Se creó un cuestionario ad-hoc.	Adaptar y validar la versión abreviada de la escala RWA (Zakrisson, 2005) al contexto argentino.	Indican que la versión reducida de la escala RWA es un instrumento confiable y válido para medir el autoritarismo del ala de derechas en el contexto argentino. Además, refieren que el sentido de la asociación de la escala de RWA es positivo con relación a la centralidad de la religión.
-------------------------	---	--	---	--

Etchezahar y Simkin, 2013	La muestra estuvo compuesta por 359 estudiantes universitarios en contexto argentino.	Instrumento de evaluación de índole autoadministrable donde se indagaron variables sociodemográficas y la autoidentificación Religioso–Espiritual–Escéptico. RWA: Se utilizó una versión reducida de la escala, adaptada y validada para ser utilizada en el contexto argentino (Etchezahar, 2012).	Describir las autoidentificaciones que realizan los sujetos evaluados religiosos, espirituales y escépticos. Observar si existen diferencias entre estos grupos y el autoritarismo.	Indican que los sujetos que se autoidentifican como religiosos están incluidos en el agrupamiento en el que se observa la media más alta de autoritarismo ($x = 21.47$). Quienes se autoidentifican como espirituales obtienen una media de autoritarismo menor ($x = 18.22$), mientras que quienes no se identifican como religiosos o espirituales obtuvieron los puntajes más bajos en autoritarismo.
Etchezahar y Brussino, 2015	La muestra estuvo compuesta por 431 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 20 y 35 años, residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	RWA: se utilizó una versión reducida de la escala RWA (Altemeyer, 2002). Escala de Orientación Religiosa: Se utilizó la escala Age Universal I-E-12, la cual fue adaptada y validada en argentina (Simkin y Etchezahar, 2013). Centralidad de la religión (CR). Se incluyó una pregunta extraída de estudios realizados por el CIS. Variables sociodemográficas: Se desarrolló un cuestionario ad-hoc.	Analizar las relaciones entre las dimensiones del autoritarismo, la centralidad de la religión y las orientaciones religiosas.	Muestran que las dos dimensiones de RWA se relacionan de forma positiva con la centralidad de la religión, indicando que a mayores niveles de Sumisión autoritaria/Agresión y Convencionalismo, se evidencia una mayor centralidad de la religión en la vida de los participantes.

Madalozzo y
Chebib, 2017

La muestra estuvo compuesta por 8307 personas pertenecientes a los siguientes países latinoamericanos que participaron de la Encuesta Mundial de Valores (WVS) durante la quinta ola (2005-2009): Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. El promedio de edad de los encuestados fue de 40 años.

Quinta ola de la Encuesta Mundial de Valores (WVS).

Comprender el impacto de los atributos propios de los individuos en su autopoicionamiento declarado sobre la inclinación política.

Se halló que las divisiones políticas dependen de factores demográficos, económicos y opiniones individuales. El aumento de la edad, asistir al servicio religioso y la satisfacción con la vida financiera aumentan la tendencia de los individuos a posicionarse a la derecha del espectro político. La posesión de un título universitario y la residencia en una gran ciudad aumenta la probabilidad de que las personas se identifiquen con una posición política de izquierda.

Paez et al., 2018	La muestra estuvo compuesta por 410 residentes de la Ciudad de Córdoba entre 18 y 65 años.	Actitudes hacia personas trans: Se utilizó la Escala de Actitudes Negativas hacia personas Trans (EANT; Paez et al., 2015). Sexismo: Se utilizó una versión de 22 ítems, adaptada por Echezahar (2012) al contexto local. Prejuicio sexual dirigido a gays y lesbianas: Se utilizaron tres ítems de las escalas de Actitudes hacia Hombres Gays y de la escala de Actitudes hacia Lesbianas de Herek (1994, 1998). Intensidad del sentimiento religioso: Se utilizó la escala validada para el contexto local por Lista (1996). RWA: se utilizó una adaptación al contexto local desarrollada por Imhoff y Brussino (2013). SDO: se utilizó una versión adaptada por Jaume et al. (2011) al contexto local. Se recabaron datos sociodemográficos.	Analizar factores explicativos de las actitudes negativas en ciudadanos cordobeses de la República Argentina dirigidas a personas trans.	Las personas con mayor intensidad del sentimiento religioso, manifiestan mayor prejuicio hacia personas trans, niveles más altos de sexismo tanto benevolente como hostil así como también mayor prejuicio sexual con las personas que presentan un mayor nivel de autoritarismo.
-------------------	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los estudios incluidos.

En cuanto a los estudios incluidos en esta revisión, seis son de autores de procedencia argentina (Benoliel et al., 2020; Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar et al., 2011; Etchezahar y Simkin, 2013; Paez et al., 2018), mientras que uno es de origen internacional (Madalozzo y Chebib, 2017). Este último utiliza muestras no solo de población argentina, sino también de otros países latinoamericanos. Por lo cual el 85.71% de los estudios incluidos han sido producidos en Argentina, siendo significativamente menor la cantidad de trabajos producidos en el extranjero que estudian estas variables en el contexto argentino.

Respecto de las muestras, el 57.14 % de los trabajos no especifican la región de procedencia dentro del contexto argentino (Etchezahar, 2012; Etchezahar et al., 2011; Etchezahar y Simkin, 2013; Madalozzo y

Chebib, 2017), el 14.28 % corresponde a residentes de la Ciudad de Córdoba (Paez et al., 2018) y el 28.57% a residentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Benoliel et al., 2020; Etchezahar y Brussino, 2015). Otro dato a tener en cuenta es que el 57.14 % de los estudios cuantitativos utilizan muestras conformadas por estudiantes universitarios (Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar et al., 2011; Etchezahar y Simkin, 2013).

En lo que respecta al constructo religión se ha evaluado mediante distintas escalas y cuestionarios. El 57.14% de los estudios incluidos en la revisión utilizaron alguna pregunta extraída de los estudios realizados por el CIS para evaluar centralidad de la religión (Benoliel et al., 2020; Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar et al., 2011). También se evaluaron mediante preguntas la identidad judía (Benoliel et al., 2020) y la autoidentificación Religioso–Espiritual–Escéptico (Etchezahar y Simkin, 2013). Por otra parte, la Quinta ola de la Encuesta Mundial de Valores (WVS) indagó acerca de la frecuencia con que se practicaba el culto religioso (Madalozzo y Chebib, 2017). Asimismo, se han utilizado escalas para evaluar el fundamentalismo religioso (Altemeyer y Hunsberger, 1992), la orientación religiosa (Simkin y Etchezahar, 2013) y la intensidad del sentimiento religioso (Lista, 1996).

Por otro lado, el constructo autoritarismo se evaluó en los estudios incluidos mediante versiones reducidas de la escala de RWA (Altemeyer, 1996, 1998, 2002), adaptadas al contexto argentino (Etchezahar et al., 2011; Imhoff y Brussino, 2013).

Por último, se observa una adaptación y validación al contexto argentino (Etchezahar et al., 2011) de una versión reducida de la escala de RWA de Zakrisson (2005). La adaptación mencionada está compuesta por seis ítems agrupados en una sola dimensión. Posteriormente, se ha explorado la bidimensionalidad de dicha escala en Argentina (Etchezahar, 2012) evidenciando propiedades psicométricas adecuadas.

En síntesis, los resultados hallados muestran que: a) la mayoría de los trabajos incluidos en la revisión que indagan la relación entre autoritarismo y religión en Argentina fueron producidos en dicho país; b) existe una tendencia a evaluar los constructos en muestras de estudiantes universitarios; y c) mientras que el constructo religión se ha evaluado mediante distintas escalas, el autoritarismo ha sido evaluado únicamente mediante versiones reducidas de la escala de RWA de Altemeyer.

Discusión

A lo largo de la presente revisión sistemática, se ha trabajado en virtud de comprender mejor los estudios cuantitativos realizados en torno a la religión y el autoritarismo dentro del contexto argentino durante el período de los años comprendidos entre enero de 2010 y diciembre de 2021. Para ello se ha consultado la guía PRISMA, la cual expone una serie de ítems que orientan la publicación de revisiones sistemáticas, asegurando que se incluya toda la información recomendada.

Los estudios hallados confirman la relación entre el autoritarismo y la autoidentificación religiosa (Etchezahar y Simkin, 2013). Además, se demostró que las dimensiones de RWA: Agresión/Sumisión autoritaria y Convencionalismo; correlacionaron de forma positiva con la centralidad de la religión, resultando esta última más vinculada al factor Convencionalismo que a la Agresión/Sumisión autoritaria (Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015). Otro dato a destacar en relación a RWA, es que se han confirmado relaciones positivas con el fundamentalismo religioso (Benoliel et al., 2020). Así también, se encontró que el aumento de la edad, el hecho de asistir al servicio religioso y la satisfacción con la vida financiera, aumentan la tendencia de los individuos a posicionarse a la derecha del espectro político (Madalozzo y Chebib, 2017).

En lo que respecta a la relación con los prejuicios, la evidencia demuestra que las personas con mayor intensidad del sentimiento religioso, manifestaron mayor prejuicio hacia las personas trans, mayor sexismo tanto hostil como benevolente, y un nivel más elevado de prejuicio sexual, en consonancia con las personas que manifestaron mayor autoritarismo (Paez et al., 2018).

En cuanto a los métodos para evaluar las variables, se observa que mientras el autoritarismo se ha medido principalmente haciendo uso de versiones reducidas de la escala de Autoritarismo del ala de Derechas validado en el contexto argentino (Etchezahar et al., 2011; Imhoff y Brussino, 2013), los procedimientos para medir la religiosidad han sido muy diversos en los distintos estudios incluidos. El hecho de contar con una herramienta validada en Argentina pudo haber influido en la decisión de los investigadores de optar por dicho instrumento.

Por otro lado, respecto a las muestras poblacionales, es de destacar que más de la mitad de los estudios incluidos utilizaron muestras conformadas por estudiantes universitarios (Etchezahar, 2012; Etchezahar y Brussino, 2015; Etchezahar et al., 2011; Etchezahar y Simkin, 2013) con lo cual es importante tener en cuenta que los resultados muestran un sesgo particular hacia un sector específico de la población argentina. Asimismo, resulta relevante señalar que hay estudios que no indican el lugar de procedencia de las muestras (Etchezahar, 2012; Etchezahar et al., 2011; Etchezahar y Simkin, 2013; Madalozzo y Chebib, 2017). De este modo, no se puede corroborar si los resultados obtenidos son representativos del país en cuestión o más bien de una región en particular.

En relación al total de los estudios hallados, la cantidad de trabajos cuantitativos que se han incluido ha sido escasa, debido a limitaciones tales como Argentina como único territorio en el cual se centra la investigación, sumado a un marco temporal comprendido entre los años 2010 y 2021, así como también la carencia de una diversidad religiosa más variada.

Conflicto de interés

Los autores declaran no poseer conflicto de intereses.

Conclusión

El objetivo de este estudio fue reunir todos los trabajos cuantitativos realizados en el período de 2010 a 2021 que explicaran la relación entre autoritarismo y religión en Argentina. Respecto de los trabajos incluidos, se presenta un resumen donde se sintetizan datos sobre las muestras obtenidas, los distintos métodos utilizados para medir las variables, así como también los objetivos y resultados de cada uno de dichos trabajos.

Es por ello que, la presente revisión sistemática resulta de utilidad para comprender cómo se manifiesta la relación de estos constructos dentro del contexto argentino en la actualidad; además sirve como herramienta para aquellos que deseen continuar alguna de estas líneas de investigación teniendo como referencia el estado de situación y conociendo aquellas áreas donde aún es necesario echar luz. Por su sistematización en la realización ajustándose a los estándares de la declaración PRISMA, esta revisión ofrece transparencia y permite la replicabilidad de la búsqueda.

Por último, es importante señalar como limitaciones de la evidencia, que la conformación de las muestras, dada en su mayoría por estudiantes universitarios, vuelve pertinente el proseguir indagando sobre las

relaciones de las variables en otros sectores poblacionales. Además, sería oportuno a futuro brindar mayores datos socio demográficos de las muestras con el fin de conocer la representatividad de estas a nivel país. Asimismo, la escasa cantidad de estudios cuantitativos realizados en los últimos años sobre el tema hace evidente una necesidad de continuar investigando a fin de contribuir con mayores datos sobre el comportamiento de las variables en la población argentina.

Referencias

- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Harvard University Press.
- Altemeyer, B. (1998). The other “authoritarian personality.” In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 30, pp. 47-92). Academic Press.
- Altemeyer, B. (2002). Dogmatic behavior among students: Testing a new measure of dogmatism. *Journal of Social Psychology*, 142, 713-721.
- Altemeyer, B. y Hunsberger, B. E. (1992). Authoritarianism, religious fundamentalism, quest, and prejudice. *International Journal for the Psychology of Religion*, 2(2), 113-133. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0202_5
- Arellano, E. O. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de claseshistoria*, (12), 3.
- Benoliel, D., Etchezahar, E. y Ungaretti, J. (2020). Fundamentalismo religioso y su relación con variables psicosociales en judíos ortodoxos. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología; *Acta de Investigación Psicológica*. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.1.331>
- Blogowska, J. y Saroglou, V. (2011). Religious fundamentalism and limited prosociality as a function of the target. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50(1), 44– 60. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2010.01551.x>
- Canetti-Nisim, D. (2004). The effect of religiosity on endorsement of democratic values: The mediating influence of authoritarianism. *Political Behavior*, 26, 377– 398. <https://doi.org/10.1007/s11109-004-0901-3>
- Celestino, V. R. R. y Bucher-Maluschke, J. S. N. F. Research on systemic psychology in Latin America: An integrative review with methods and data triangulation. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3443. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3443>
- Cersósimo, F. (2014). El tradicionalismo católico argentino: entre las Fuerzas Armadas, la Iglesia católica y los nacionalismos. *Un estado de la cuestión*. *PolHis*, (14), 340-374. <http://www.polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/86/70>
- Duckitt, J. y Fisher, K. (2003). The impact of social threat on worldview and ideological attitudes. *Political Psychology*, 24(1), 199-222. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00322>

- Duriez, B. y Van Hiel, A. (2002). The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 32, 1199–1213. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00086-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00086-1)
- Etchezahar, E. (2012). Las Dimensiones del Autoritarismo. Análisis de la escala de autoritarismo del ala de derechas (RWA) en una muestra de estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Psicología Política*, 12(25), 591-603.
- Etchezahar, E. y Brussino, S. (2015). Dimensiones del autoritarismo, centralidad de la religión y orientaciones religiosas: diferencias en el análisis lineal y no lineal de sus relaciones. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 73-82. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v29i118.18210>
- Etchezahar, E., Cervone, N., Biglieri, J., Quattrocchi, P. y Prado-Gascó, V. (2011). Adaptación y validación de la versión reducida de la escala de autoritarismo de derechas (RWA) al contexto argentino. *Anuario de Investigaciones*, 18, 237-242. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947011>
- Etchezahar, E., Prado-Gascó V., Jaume, L. y Brussino, S. (2014). Validación argentina de la escala de Orientación a la Dominancia Social (SDO). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 35-43.
- Etchezahar, E. y Simkin, H. (2013). Religiosidad, espiritualidad y escepticismo: la mediación del autoritarismo. *Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales; Subjetividad y procesos cognitivos*, 17(2), 48-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630262003.pdf>
- Federico, C. M., Bai, H. y Aguilera, R. (2021). Individual and contextual moderators of the relationship between authoritarianism and religiosity. *British Journal of Social Psychology*, 60(4), 1436-1463. <https://doi.org/10.1111/bjso.12463>
- Frank, R. G., Rosenthal, M. y Caplan, B. (2010). (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/15972-000>
- González, A. (2014). Performances dictatoriales para “la más española de las provincias argentinas”. Facultad de Artes. <http://hdl.handle.net/11086/2413>
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals’ attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, 25, 451-477.
- Herek, G. M. (1994). Assessing heterosexuals’ attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale. In B. Greene y G. M. Herek (Eds.), *Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical applications* (pp. 206-228). Sage Publications.
- Herek, G. M. (1998). The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) scale. In C. M. Davis, W. H. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer y S. L. Davis (Eds.), *Sexuality-related measures: A compendium*. Sage Publications.
- Hogg, M. A., Adelman, J. R. y Blagg, R. D. (2010). Religion in the face of uncertainty: An uncertainty-identity theory account of religiousness. *Personality and social psychology review*, 14(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1088868309349692>
- Horcajo, J., Díaz, D., Gandarillas, B. y Briñol, P. (2011). Adaptación al castellano del Test de Necesidad de Cierre Cognitivo. *Psicothema*, 23(4), 864-870.
- Imhoff, D. y Brussino, S. (2013). Análisis psicométrico de la dimensión autoritarismo general de la escala RWA

en Córdoba/Argentina. *Revista Avances en Medición*, 8, 67-79.

- Jaume, L. C., Etchezahar, E. D., Cervone, N. C. y Biglieri, J. (2011). Adaptación y validación de la escala Orientación a la dominancia Social (SDO) al contexto argentino mediante AFC. V Congreso Marplatense de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Jaume, L. C., Roca, M. A. y Ben Tovim, J. (2019). Perspectivas psicológicas en el estudio del autoritarismo. *Psocial*, 5(1), 44-58. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/3454>
- John, O. P. y Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102–138). Guilford Press.
- Jost, J. T., Hawkins, C. B., Nosek, B. A., Hennes, E. P., Stern, C., Gosling, S. D. y Graham, J. (2014). Belief in a just God (and a just society): A system justification perspective on religious ideology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 34, 56– 81. <https://doi.org/10.1037/a0033220>
- Lee, K., Ashton, M. C., Griep, Y. y Edmonds, M. (2018). Personality, religion, and politics: An investigation in 33 countries. *European Journal of Personality*, 32(2), 100-115. <https://doi.org/10.1002/per.2142>
- Letelier, L., Manriquez, J. y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia?. *Rev Méd Chile*, 133(2), 246-249.
- Lista, C. (1996). ¿Existe consenso hacia el aborto inducido?: tendencias de la población de la ciudad de Córdoba. *Anuario CIJS*, 3, 151-171.
- Madalozzo, R. C. y Chebib, A. M. (2017). Political Preferences and Individual Choice: A Latin American's Countries Perspective. *Revista de Sociología e Política*, 25(63), 3-25. <https://doi.org/10.1590/1678-987317256301>
- Main, R. (2021). Psychology of Religion. In R. A. Segal y N. P. Roubekas (Eds.), *The Wiley Blackwell Companion to the Study of Religion* (2nd ed., pp. 113-134). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119092797.ch6>
- McCrae, R. R. y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Moya, M. C., Navas, M. y Gómez, C. (1991). Escala sobre la Ideología del Rol Sexual. In Libro de Comunicaciones Del III Congreso Nacional de Psicología Social (Vol. 1, pp. 554-566). Santiago de Compostela.
- Norenzayan, A. (2013). *Big gods: How religion transformed cooperation and conflict*. Princeton University Press.
- Orozco-Parra, C. L. y Domínguez-Espinosa, A. del C. (2014). Diseño y validación de la Escala de Actitud Religiosa. *Revista de Psicología*, 23(1), 3-11. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32868>
- Páez, J., Hevia, G., Pesci, F. y Rabbia, H. H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 152-188.
- Paez, J., Rabbia, H. H., Hevia, G. y Pesci, F. (2018). Bases sociales y psicopolíticas del prejuicio hacia personas trans en habitantes de Córdoba, Argentina. *Investigaciones en psicología*, 23(2), 27-36. <http://dx.doi.org>

org/10.32824/investigpsicol.a23n2a3

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.
- Pandele, D. G. (2022). The Religious Fundamentalism and the Modernism. A Theological, Psychological and Cultural Approach. *Journal of Positive School Psychology*, 7607-7612. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/8828>
- Prado-Gascó, V., Etchezahar, E. y Simkin, H. (2011). The Big five taxonomy. An empirical study using structural equation models on argentinian students. In Trabajo presentado en el 12th European Congress of Psychology.
- Rey, F. L. G. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista cubana de Psicología*, 17(1).
- Roccas, S. (2005). Religion and value systems. *Journal of Social Issues*, 61(4), 747–759. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00430.x>
- Rodríguez, M., Sabucedo, J. M. y Costa, M. (1993). Factores motivacionales y psicosociales asociados a los distintos tipos de acción política. *Psicología Política*, 7, 19-38.
- Saroglou, V. (2010). Religiousness as a cultural adaptation of basic traits: A five-factor model perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 108–125. <https://doi.org/10.1177/1088868309352322>.
- Saroglou, V. y Muñoz-García, A. (2008). Individual differences in religion and spirituality: An issue of personality traits and/or values. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(1), 83–101. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2008.00393.x>
- Simkin, H. y Etchezahar, E. (2013). Las Orientaciones Religiosas Extrínseca e Intrínseca: Validación de la “Age Universal” I-E Scale en el Contexto Argentino. *Psykhé*, 22(1), 97-106.
- Watson, P. J., Sawyers, P., Morris, R. J., Carpenter, M. L., Jimenez, R. S., Jonas, K. A. y Robinson, D. L. (2003). Reanalysis within a Christian ideological surround: Relationships of intrinsic religious orientation with fundamentalism and right-wing authoritarianism. *Journal of Psychology and Theology*, 31, 315–328. <https://doi.org/10.1177/009164710303100402>
- Weller, L., Levinbok, S., Maimon, R. y Shaham, A. (1975). Religiosity and authoritarianism. *The Journal of Social Psychology*, 95(1), 11–18. <https://doi.org/10.1080/00224545.1975.9923229>
- Zakrisson, I. (2005). Construction of a short version of the Right-Wing Authoritarianism (RWA) scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 863-872.

Salud mental pediátrica, experiencia de crianza y desempleo en un contexto latinoamericano

Pediatric mental health, parenting experience and unemployment in a Latin American context

Artículo de investigación

Recibido: 05/09/2022 – Aprobado: 19/05/2023 - Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4677.2023>

Volumen 6-2 2023

**Felipe Agudelo Hernández
Marcela Guapacha Montoya
Ana Belén Giraldo Álvarez**

Resumen

La salud mental se ha comprendido desde un modelo biomédico. Los determinantes sociales y la intersección entre ellos resultan poco claros. Especialmente en la niñez y la juventud, se requiere comprender la asociación entre síntomas afectivos, comportamentales y la experiencia de crianza, con el desempleo familiar, además de conocer las capacidades de los cuidadores y cuidadoras principales y la dificultad para convertir estas en funciones. Estudio descriptivo de corte transversal, correlacional, con población de estrato uno y dos de Manizales. Se encontró una media de edad 9,28 años, una asociación estadísticamente significativa entre depresión en cuidadores, dificultades en la experiencia de crianza y desempleo, con los síntomas psiquiátricos en la niñez y la juventud, además de una cantidad importante de capacidades en cuidadores, con un desempleo del 55%.

Palabras clave: Depresión; Crianza del Niño; Cuidadores; Trastornos de la Conducta Infantil; Desempleo. (DESC)

Abstract

Mental health has been understood from a biomedical model. The social determinants and the intersection between them are unclear. Especially in childhood and youth, it is necessary to understand the association between affective and behavioral symptoms and the parenting experience, with family unemployment, in addition to knowing the capacities of the main caregivers and the difficulty in converting these into functions. Descriptive cross-sectional, correlational study with population of stratum one and two of Manizales. A mean age of 9.28 years was found, a statistically significant association between depression in caregivers, difficulties in the experience of parenting and unemployment, with psychiatric symptoms in childhood and youth, in addition to a significant number of capacities in caregivers, with 55% unemployment.

Keywords: Depression; Child Rearing; Caregivers; Child Behavior Disorders; Unemployment (DESC)

Salud mental pediátrica, experiencia de crianza y desempleo en un contexto latinoamericano

Para citar este artículo

Agudelo-Hernández, F, Giraldo-Álvarez A y Guapacha-Montoya, M. (2023). Salud mental pediátrica, experiencia de crianza y desempleo en un contexto latinoamericano. *Tempus Psicológico*, 6(2), 102-115. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4677.2023>

Felipe Agudelo Hernández¹
Marcela Guapacha Montoya²
Ana Belén Giraldo Álvarez³

¹ Universidad de Manizales. Correo: afagudelo81703@umanizales.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8356-8878>

² Universidad de Caldas. Correo: marcela.guapacha@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7091-2764>

³ Universidad de los Andes. Departamento de Psiquiatría. Correo: ab.giraldo@uniandes.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4064-230X>.

Nota de agradecimientos: Se agradece a la oficina de bienestar de la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Manizales.

Introducción

Durante la pandemia del COVID-19 los problemas de ansiedad se vieron intensificados producto de la exposición a nuevos factores de riesgo como las barreras de acceso a la educación, las dificultades económicas, la pérdida de interacciones sociales con pares, la disminución de la actividad física y el ocio, así como también el aumento de la violencia intrafamiliar (Palacio-Ortiz et al., 2020). El distanciamiento, el cierre de instituciones educativas y prohibición de reuniones, aumentaron los índices de estrés, depresión, ansiedad e irritabilidad, situaciones asociadas al uso excesivo de plataformas digitales y al abuso de sustancias psicoactivas para mitigar el dolor por pérdidas o momentos de conflicto (Meherali et al., 2021).

En cuanto al impacto de la salud mental en niños, niñas y adolescentes, las revisiones de los efectos de las cuarentenas, no tan prolongadas en el espacio y el tiempo sugieren que el impacto psicológico es amplio, sustancial y puede ser duradero, por meses y años, en niños, niñas y adolescentes.

Un estudio en Chile encontró que el 35,4% de los adolescentes experimentó emociones ansiosas asociadas a la preocupación, la soledad y el miedo durante el confinamiento (Rojas-Andrade et al., 2021), incidencia mayor a la encontrada en adultos latinoamericanos, entre quienes un estudio en siete países estimó la prevalencia de trastornos de ansiedad generalizada en un 25,5% (Caycho-Rodríguez et al., 2021). En otros contextos latinoamericanos se mostró la interferencia en el desarrollo de la autonomía progresiva relacionada con la convivencia obligada que generó el aislamiento social preventivo obligatorio, donde se despertaron sentimientos de angustia, preocupación y miedo, reforzados por las crisis económicas, por el hecho de no ver a sus seres en muchos meses, a enfermarse o a que alguno de sus familiares enfermara, o por la idea de contagiar a otras personas o de morir (Barcala et al., 2022).

En Colombia un estudio describe el impacto en los adolescentes debido a la cuarentena por la pandemia teniendo en cuenta el aislamiento social al que se han visto expuestos, encierro en las casas, alteración de la rutina diaria, inactividad, emociones de miedo, angustia, tristeza. Encontraron entonces alteraciones en el sueño, sentirse agitado, pérdida de apetito, sentimientos de irritabilidad o enojo (Bustamante y Vargas, 2020). Otro estudio realizado en el mismo territorio de la presente investigación, encontró que estos escenarios afectaron el vínculo afectivo entre cuidadores y niños, niñas y adolescentes, y que este vínculo se relacionó con el aumento de estrés escolar (Cañón-Buitrago et al., 2022).

Algunos de los hechos estresores que han vivido los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y que han llevado a exacerbar los problemas y trastornos mentales, los ha descrito UNICEF (2021) de la siguiente manera:

- Desescolarización. Para millones de niños y adolescentes en Colombia, la escuela es lo único que los separa entre el hambre y la comida, entre la violencia y un lugar seguro; entre la tristeza y la recreación, y el encuentro con pares.
- Falta de alimentos y recursos básicos, incluyendo agua, energía.

- Falta de información clara sobre el Covid-19, la atención en salud, las rutas de apoyo y el ejercicio de los derechos humanos (libertades fundamentales versus protección) y la vida en sociedad.
- Falta de recursos para seguir protocolos: tapabocas, desinfectantes, jabones.
- Violencia en el hogar: entre padres, en su contra, entre otros habitantes de la casa.
- Viviendas con hacinamiento, poca ventilación, humedad, convivencia con fumadores, estufas de leña al interior de las casas.
- Mínimos espacios para el juego y la recreación.
- Exceso o mínimo acceso a nuevas tecnologías.
- Algunos de los hechos estresores post cuarentena y durante la pandemia.
- Adaptación a la ‘nueva normalidad’.
- Situación financiera de los padres o cuidadores.
- Duelos por pérdidas humanas cercanas: familia, amigos, vecinos.
- Culpa, dolor, miedo, por no haber participado de manera tan activa en las medidas de cuidado solicitadas.
- Miedo del contacto con los otros.
- Falta de información clara sobre el ejercicio de los derechos en el contexto de la pandemia: atención en salud, rutas de apoyo, seguridad alimentaria, entre otros.
- Falta de recursos para seguir protocolos: tapabocas, desinfectantes, jabones.
- Dificultad para expresar emociones y para que estas sean contenidas por los cuidadores principales, los cuales, a menudo, también presentan manifestaciones emocionales adaptativas. (p. 12)

Lo anterior, se ve reforzado tanto en su origen como en su presentación por aspectos como la concentración de poder, la violencia en todas sus formas, política, criminal y social, y, los elementos de diseño de los sistemas de protección social y de los marcos regulatorios de los mercados laborales que introducen distorsiones a la economía, además de la ineffectividad de la gobernanza en cada contexto (PNUD, 2021).

No solo el virus pudo alterar el estado mental de las familias, sino también las consecuencias a nivel social que trajo consigo, como el desempleo que conlleva a la pérdida de ingresos y se asocia con lo que algunos autores han denominado “afecto negativo”, consistente en desesperanza y en dificultades para realizar algunas actividades, incluso las vinculadas al cuidado (Gassman et al., 2020).

En este sentido, varios estudios han demostrado la relación entre la incidencia de enfermedades mentales en niños y la salud mental de sus madres (Arroyo-Borrell et al., 2017), incluso a nivel local se ha relacionado la depresión materna con el funcionamiento cognitivo y con síntomas comportamentales en niños, niñas y adolescentes (Agudelo-Hernández et al., 2021; Delgado-Reyes y Agudelo-Hernández, 2022). En estas poblaciones de estudio, también se ha determinado que las condiciones socioeconómicas deficientes a nivel familiar, son un factor de riesgo que puede alterar la salud mental de los niños, niñas y adolescentes, por lo que la salud mental de los cuidadores y la situación socioeconómica familiar no se pueden tomar aisladas. La situación socioeconómica no solo hace referencia a los ingresos, sino a todas las condiciones en las que vive y al contexto socio cultural en el que se desenvuelve (Reiss et al., 2019).

Se han descrito algunas condiciones que podrían mediar la relación entre depresión de los cuidadores y patologías mentales en niños, niñas y adolescentes, entre esas, la pobreza debido a que las personas que se encuentran en situaciones de pobreza tienden a presentar más situaciones adversas que generen inconformidad, menos oportunidades educativas y laborales y mayor estrés; la desigualdad, que comúnmente suele asociarse como una consecuencia psicológica individual y no como un problema social que debe abordarse de manera colectiva; y la salud social y cohesión, que enseña que las personas y grupos sociales pueden participar en la propia recuperación (Miranda-Rushe, 2018).

Como muestra de lo anterior, se ha encontrado que niños y niñas cuya infancia fue marcada por fuertes crisis económicas caracterizadas por desabastecimiento y desempleo, tuvieron cifras altas de problemas mentales (Arroyo-Borrell et al., 2017). Según las conclusiones de la Encuesta Nacional de Salud Mental (Quitian et al., 2016), la pobreza lleva a la enfermedad mental por presentar condiciones precarias, estrés por la exclusión social, por no poder tener acceso a la educación o a la salud, llevando incluso a aumento en la violencia.

Es así como se ha propuesto que la salud mental es influida de forma importante por la justicia social, que parte desde la idea de igualdad de oportunidades, derechos y recursos con el objetivo de reducir diferencias grupales relativas a edad, género, habilidad, cultura, clase social y orientación sexual. Dentro de esta justicia social, se incluye la justicia ocupacional, que habla de la posibilidad de convertir las capacidades en funciones y, de esta forma, aumentar la libertad (Sen, 2000), que podría compararse con otros términos como el bienestar o la misma salud mental (Patel et al., 2018).

Basados en lo anterior, el objetivo del presente estudio consiste en relacionar los síntomas afectivos y comportamentales de niños, niñas y adolescentes, con los síntomas depresivos en sus cuidadores principales y el desempleo en la familia en una fase posterior de la pandemia por COVID-19, llamada de “recuperación económica”, además de describir las capacidades referidas por estos cuidadores. Parte de la pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre los síntomas afectivos y comportamentales en niños, niñas y adolescentes, y los síntomas afectivos en cuidadores, el empleo en la familia y la experiencia de crianza? Como hipótesis de investigación se propone que los problemas en la salud mental de la niñez y la juventud (síntomas psiquiátricos y experiencia de cuidado) están relacionados con los síntomas afectivos de los cuidadores y con el desempleo.

Método

El presente estudio es de tipo descriptivo, correlacional de corte transversal. El estudio se realizó en el segundo semestre de 2021, con una muestra de 262 familias estrato uno (75%) y dos (25%), en dos barrios de la ciudad de Manizales. La muestra fue seleccionada en los colegios de dichas localidades entre los grados escolares de tercero y octavo, en los espacios de escuelas de padres, una vez generados los lineamientos que permitían la presencialidad en el marco de la pandemia por COVID-19. Solo tres familias no aceptaron participar en el estudio.

El estudio se adecuó a las recomendaciones para investigación biomédica de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2000) y fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad

de Manizales, mediante acta CBE04 de agosto del 2021. Los nombres de los participantes en el estudio se mantuvieron en estricta confidencialidad. En los casos de identificar riesgos en salud, se comentó al programa municipal para activar rutas de atención.

Instrumentos

Datos sociodemográficos: se indagó por la edad, sexo, estrato socioeconómico, capacidades en los cuidadores (“¿Qué capacidades artísticas, ocupacionales, laborales, culinarias, agrícolas, etc., considera que usted tiene?”), percepción de ayuda en la experiencia de crianza, empleo en los últimos tres meses, además de preguntas relacionadas con la experiencia de cuidado, tomadas de la Encuesta Nacional de Salud Mental del 2015 (Gómez-Restrepo et al., 2016), con opción de respuestas tipo Likert: ¿Cuánto disfruta de estar con su hijo o hija? (Bastante, Poco, Nada), ¿Con qué frecuencia se siente orgulloso de su hijo o hija? (Nunca, Casi Nunca, Algunas Veces, Siempre), ¿Cómo se la lleva con su hijo o hija? (Bien, Muy bien, Regular, Mal); además de la pregunta ¿Cómo corrige la mayoría de veces a su hijo cuando comete un error?, con opciones de respuesta como Le hablo para que entienda, Le quito lo que más le gusta, Le grito, Lo golpeo, No tomo ninguna medida para corregirlo.

Patient Health Questionnaire (PHQ-9): es una herramienta para detectar síntomas de depresión en atención primaria, ampliamente disponible, con facilidad de aplicación e interpretación. El puntaje predice la persistencia de los síntomas depresivos e indica, de cero a cuatro sin depresión, cinco a nueve depresión leve, 10 a 14 depresión moderada, 15 a 19 depresión severa, 20 a 27 depresión grave (Cassiani et al., 2017; Kroenke et al., 2010). Presenta adaptación y validación al contexto colombiano.

Cuestionario de síntomas para niños (RQC): consta de 10 preguntas sobre situaciones de los últimos seis meses. Un ítem positivo indica la necesidad de evaluación integral, diagnóstico, tratamiento y seguimiento por parte de profesionales de la salud (Climent y Arango, 1983; Giel et al., 1981). Ha sido usado por la Encuesta Nacional de Salud Mental de Colombia del 2015.

La información se consolidó en una hoja de cálculo de Excel y posteriormente se depuraron y procesaron los datos a través del paquete estadístico SPSS v26. Los datos cuantitativos se analizaron mediante métodos de estadística descriptiva: media ($\bar{x}$) y desviación estándar (DE). Se realizó correlación bivariada entre las variables de estudio.

Resultados

Participaron 262 niñas, niños y adolescentes, con una media de edad de 9,28 años, de estos, el 51,1% fueron niñas (134) y 48,9% fueron niños (128), con sendos cuidadores/as. Se contó con 180 cuidadores. El 57,25% de cuidadores representaron más de un niño y se establecieron de la siguiente manera: madre 66,03%, Padre 1,5%, Abuela 27,48% y Hermano o hermana en un 4,96%. El 78% de los cuidadores (141) no contaban con empleo los tres meses previos en el momento de la entrevista, en los seis meses previos este porcentaje fue del 57,3% de los cuidadores (103) y 49,4% (89) en el

último año. Los análisis se realizaron con el desempleo reportado en los últimos tres meses.

Tabla 1.

Experiencia de crianza.

¿Cómo corrijo a mi hijo/a la mayoría de veces?		¿Con qué frecuencia se siente orgulloso de su hijo o hija?		¿Cuánto disfruta de estar con su hijo o hija?		¿Cómo se la lleva con su hijo o hija?	
Le hablo	37,02%	Nunca	0,76%	Bastante	91,60%	Muy bien	57,63%
Le quito lo que le gusta	37,40%	Casi Nunca	4,58%	Poco	5,34%	Bien	33,2%
Le grito	13,35%	Algunas Veces	6,10%	Nada	3,05%	Regular	7,25%
Lo golpeo	9,92%	Siempre	88,54%			Mal	1,90
Ninguna acción	2,29%						

En cuanto a los síntomas determinados por el RQC, el más frecuente fue “casi nunca juega con los otros niños”, seguido de “se asusta o se pone nervioso sin razón” y de “el lenguaje del niño es anormal de alguna forma”. Los menos frecuentes fueron, en orden decreciente, los referidos a convulsiones, encopresis y huir de casa. En la sumatoria total el promedio fue de 2,42 síntomas.

En cuanto a los antecedentes familiares, se encontró que el 8,01% bebió alcohol y el 6,87% otras sustancias psicoactivas, durante el embarazo. El 6,10% no recuerda aspectos relacionados con el neurodesarrollo. Al indagar por síntomas depresivos agudos con el PHQ-9, se encontró un promedio de 5,53 en la sumatoria. El síntoma menos frecuente fue “Pensamientos de que estaría mejor muerto(a) o de lastimarse de alguna manera” y los más frecuentes, “Se ha sentido cansado(a) o con poca energía” y “Poco apetito”.

Al indagar de qué forma se sentiría más apoyado en la experiencia de crianza, se encuentra que el 65,61% menciona que de forma económica; 14,45% en el cuidado de los niños, niñas y adolescentes; el resto mencionó que no requería ningún tipo de apoyo adicional. El 55,34% reportó no contar con un empleo en los últimos seis meses.

Al realizar correlaciones, llama la atención la correlación positiva y estadísticamente significativa entre la sumatoria del RQC y del PHQ-9, entre el desempleo y la forma de corregir a niños, niñas y adolescentes, además entre esta última variable y los síntomas afectivos en cuidadores, y afectivos y comportamentales en niños, niñas y adolescentes, como lo muestra la tabla 2, lo que aprueba la hipótesis planteada en los objetivos del estudio.

Al intentar un modelo de regresión se encuentra una R de Pearson de .30; sin embargo, los factores que muestran una significancia estadísticamente importante en el ANOVA es el PHQ-9 y la forma de corrección de los hijos e hijas, cuando la variable dependiente es la sumatoria del RQC. Por

lo anterior, no se propone un modelo predictivo con las otras variables propuestas en el estudio.

Tabla 2.

Correlaciones entre síntomas en niños, niñas y adolescentes, variables asociadas a la experiencia de crianza.

		RQC	Empleo	¿Cómo corrige?	PHQ-9
RQC	C. de Pearson	1	0,036	0,352**	0,232**
	Sig. (bilateral)		0,564	<0,001	<0,001
Empleo	C. de Pearson	0,036	1	0,127*	0,122*
	Sig. (bilateral)	0,564		0,04	0,048
¿Cómo corrige?	C. de Pearson	0,352**	0,127*	1	0,131*
	Sig. (bilateral)	<0,001	0,04		0,034
PHQ-9	C. de Pearson	0,232**	0,122*	0,131*	1
	Sig. (bilateral)	<0,001	0,048	0,034	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). N=262

Discusión

El propósito de la presente investigación fue aportar una mirada más amplia de los síntomas que afectan la salud mental de niños, niñas y adolescentes, lo anterior a través de la relación entre conceptos que se relacionan con la justicia social, las oportunidades para convertir las capacidades en funciones y, con esto, el bienestar de los cuidadores y cuidadoras principales. Los presentes resultados aportan a la hipótesis planteada.

En este sentido, hablar de justicia, se refiere entonces a la facilitación de acceso a las oportunidades y recursos según las posibilidades de cada quién, generando condiciones de equidad y, por consiguiente, de igualdad social. Lo anterior, implica que los problemas de salud mental se convierten en una expresión de injusticia por la pérdida de derechos sociales y exclusión de oportunidades para el desarrollo humano, y que probablemente se sintetiza, en falta de una óptima red de apoyo, en pobreza, por lo que las intervenciones psicosociales deben replantearse e incluir aspectos que mejoren, también, las condiciones de vida de las familias (Moreno y Molina, 2018).

En el marco de la pandemia, muchos de los problemas psicológicos pudieron ser explicados a través de la pobreza, ya que muchas personas de bajos recursos dependían del alimento escolar para alimentar a sus hijos, y sin poder ir a las escuelas no podían alimentarlos, llevando a que se

incrementara en algunas poblaciones hasta tres veces más la depresión, los cuadros de ansiedad y los intentos suicidas, lo que traza una estrecha relación entre los problemas de salud mental y la inseguridad alimentaria (Fang et al., 2021).

En el caso de niños, niñas y adolescentes, estos factores se han explicado mediante la deficiencia de ácidos grasos, requeridos para la proliferación neuronal; la deficiencia de hierro, asociada con el tamaño del hipocampo; las deficiencias de vitaminas del complejo B, requeridas para la formación del tubo neural; las deficiencias de yodo, el cual se requiere para la proliferación de cuerpos neuronales; las deficiencias de zinc, asociada a reducción del número de neuronas en la corteza cerebral y del cerebelo; la reducción de proteínas, asociada a menor número de sinapsis, entre otros factores explicativos (Ramírez-Sierra y Fariás-García, 2022).

Los modelos explicativos de las personas que padecen trastornos mentales comunes se han descrito en varios estudios, en los cuales se han citado la pobreza y los problemas socioeconómicos como uno de los factores más importantes que causan angustia emocional (Aidoo y Harpham, 2001) e importantes dificultades para un desarrollo neurológico y psicológico óptimo. En relación con esto, la pobreza está asociada con la desnutrición, la falta de acceso a agua potable, la vida en ambientes contaminados, viviendas inadecuadas, accidentes frecuentes y otros factores de riesgo asociados con una mala salud física.

En un metaanálisis de los estudios realizados en países de ingresos bajos y medianos que incluyen datos sobre la relación del crecimiento con los dominios del desarrollo cognitivo, motor y socioemocional en la niñez y la juventud, mostró asociación de estas entidades con la desnutrición, las dificultades en interacción social, una capacidad reducida para participar en sus entornos y una falta de capacidad de respuesta por parte de los cuidadores (Sudfeld et al., 2015).

La insistencia en cambiar a las comunidades como eje de salud mental radica en el abordaje de las desigualdades sociales. Sin este abordaje no habrá comunidades con salud mental, la cual resulta indispensable para lograr un desarrollo sostenible. Dichas desigualdades surgen en el marco del colonialismo y la explotación, donde las fuerzas actuales de globalización han mejorado algunas áreas, en las cuales hay más acceso a mejores medicamentos y procesos de psicoterapia rigurosos, pero han empeorado notablemente otras. La globalización ha propuesto como universales los trastornos o problemas mentales, sin considerar a veces los universos locales, los mundos específicos de individuos o familias, los contextos y la idea de justicia presente en ellos.

Sobre lo anterior, Lolas y de Freitas Drumond (2013) mencionan que “mientras más progresan las ciencias, se sabe (cursivas del autor) más de muchas dolencias o se conocen cada vez mejores recursos diagnósticos y terapéuticos, sin embargo, estos jamás podrán ser aplicados en algunas regiones del mundo” (p. 20). Un desafío básico para la salud mental global se refiere a cómo abordar estas inequidades en la salud sin duplicar las jerarquías de poder y privilegio que dieron lugar a estas injusticias en primer lugar.

Investigaciones realizadas en países de bajos y medianos ingresos han atribuido las altas tasas de trastornos mentales comunes a factores como la discriminación, el desempleo y vivir un período de cambio social rápido e impredecible (Rumble et al., 1996), especialmente en jóvenes, en los que se ha mostrado además que los trastornos mentales y la pobreza podrían ser mayores en áreas rurales (Naudé et al., 2020).

Los dominios de los determinantes sociales con frecuencia se agrupan e interactúan, causando lo que se había denominado previamente como un determinismo recíproco. Por lo tanto, es probable que una combinación de dos o más determinantes sociales de la salud mental se relacionen con poblaciones altamente vulnerables.

Dichas combinaciones podrían también tener una explicación desde el concepto de interseccionalidad, el cual permite analizar que más allá de ser cuidador o cuidadora se puede tener más riesgo de depresión, por ejemplo, las mujeres jóvenes que son víctimas de desplazamientos después de la guerra o desastres naturales y viven en situaciones de pobreza con amenazas de violencia sexual e infecciones de transmisión sexual probablemente sean altamente vulnerables a la depresión, la ansiedad y el suicidio; o, más allá de ser hombre joven para tener mayor riesgo de conducta suicida, los jóvenes urbanos desempleados que enfrentan violencia y abuso de sustancias también son más vulnerables a dicha entidad.

Como limitaciones del presente estudio se encuentra que fue realizado en solo dos estratos socioeconómicos y en un periodo post-pandémico, donde la salud mental se encuentra afectada de acuerdo con las dinámicas relacionadas. Futuros estudios podrían contener una muestra mayor, con metodologías longitudinales y análisis cualitativos que permitan proponer modelos predictivos y ahonden en la comprensión de fenómenos como la justicia social, las condiciones de vida y los agenciamientos sociales, desde la experiencia subjetiva y ontológica.

Referencias

- Agudelo-Hernández, A. F., De la Portilla Maya, S., Delgado-Reyes, A. C., Sánchez López, J. V. y Cardona Porras, L. F. (2021). Correlación entre trastornos afectivos en padres y el funcionamiento cognitivo de niños y adolescentes en Caldas-Colombia. *Tesis Psicológica*, 16(1), 140-163. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a7>
- Aidoo, M. y Harpham, T. (2001). The explanatory models of mental health amongst low-income women and health care practitioners in Lusaka, Zambia. *Health policy and planning*, 16(2), 206–213. <https://doi.org/10.1093/heapol/16.2.206>
- Arroyo-Borrell, E., Renart, G., Saurina, C. y Saez, M. (2017). Influence maternal background has on children's mental health. *International journal for equity in health*, 16(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s12939-017-0559-1>
- Asociación Médica Mundial (2000). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Barcala, A., Poverene, L., Torricelli, F., Parra, M., Wilner, A., Micele, C., Corrales, C., Moreno, E., D'Angelo, M., Heredia, M., Sánchez, N. y Vila, P. (2022). Infancias y adolescencias: vivencias durante la pandemia por covid-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5416>

- Bustamante, R. y Vargas O. (2020). *Afectación del confinamiento social en la salud mental de los adolescentes* [Proyecto de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/32638>.
- Cañón Buitrago, S., Agudelo Hernández, A., Pérez Agudelo, J., Díaz Pineda, C., Sánchez Hernández, L., & Rodríguez Sánchez, K. (2022). Estrés escolar en la cuarentena por COVID-19 en adolescentes y sus familias. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 18(2), e144. Recuperado de <https://revhph.sld.cu/index.php/hph/article/view/144>
- Cassiani-Miranda, C. A., Vargas-Hernández, M. C., Pérez-Aníbal, E., Herazo-Bustos, M. I. y Hernández- Carrillo, M. (2017). Confiabilidad y dimensión del cuestionario de salud del paciente (PHQ-9) para la detección de síntomas de depresión en estudiantes de ciencias de la salud en Cartagena, 2014. *Biomedica*, 37(0), 112-120. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v37i0.3221>.
- Caycho-Rodríguez, T., Tomás, J. M., Vilca, L. W., Carbajal-León, C., Cervigni, M., Gallegos, M.,... y Videla, C. B. (2021). Socio-demographic variables, fear of CoViD-19, anxiety, and depression: prevalence, relationships and explanatory model in the general population of seven Latin American countries. *Frontiers in psychology*, 4980.
- Climent, C. y Arango, M. V. (1983). *Manual de psiquiatría para trabajadores de atención primaria*. 1a ed. OPS.
- Delgado Reyes, A. C. y Agudelo Hernández, A. F. (2022). Manizales más oportunidades “Elige la Vida”: Reducción de conducta suicida y aumento de capacidades en niños y adolescentes. En A. Baquero (editor). *Experiencias significativas en atención psicológica y psicosocial en Colombia*, 5ta. versión. Colegio Colombiano de Psicólogos.
- Fang, D., Thomsen, M. R. y Nayga, R. M., Jr (2021). The association between food insecurity and mental health during the COVID-19 pandemic. *BMC public health*, 21(1), 607. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10631-0>
- Gassman-Pines, A., Ananat, E. O. y Fitz-Henley, J., 2nd (2020). COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics*, 146(4), e2020007294. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-007294>
- Giel, R., de Arango, M. V., Climent, C. E., Harding, T. W., Ibrahim, H. H., Ladrado-Ignacio, L., Murthy, R. S., Salazar, M. C., Wig, N. N. y Younis, Y. O. (1981). Childhood mental disorders in primary health care: results of observations in four developing countries. A report from the WHO collaborative Study on Strategies for Extending Mental Health Care. *Pediatrics*, 68(5), 677–683.
- Gómez-Restrepo, C., Aulí, J., Tamayo Martínez, N., Gil, F., Garzón, D. y Casas, G. (2016). Prevalencia y factores asociados a trastornos mentales en la población de niños colombianos, Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(Suppl. 1), 39-49. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2016.06.010>.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B. y Löwe, B. (2010). The Patient Health Questionnaire Somatic, Anxiety, and Depressive Symptom Scales: a systematic review. *General hospital*

- psychiatry*, 32(4), 345–359. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2010.03.006>
- Lolas, F. y de Freitas Drumond, J. G. (Eds.). (2013). *Bioética*. Editorial Mediterráneo.
- Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul Rahim, K., Das, J. K., Salam, R. A. y Lassi, Z. S. (2021). Mental Health of Children and Adolescents Amidst COVID-19 and Past Pandemics: A Rapid Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3432. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073432>
- Miranda-Ruche, X. (2018). Consideraciones estructurales para la intervención en salud mental: pobreza, desigualdad y cohesión social. Trabajo Social Global. *Global Social Work*, 8(14), 108-124. doi:10.30827/tsg-gsw.v8i14.6377
- Moreno Camacho, M. A. y Molina Valencia, N. (2018). La Intervención Social como Objeto de Estudio: Discursos, prácticas, problematizaciones y propuestas. *Athenea Digital*, 18(3), e2055. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2055>.
- Naudé, P., Claassen-Weitz, S., Gardner-Lubbe, S., Botha, G., Kaba, M., Zar, H. J., Nicol, M. P. y Stein, D. J. (2020). Association of maternal prenatal psychological stressors and distress with maternal and early infant faecal bacterial profile. *Acta neuropsychiatrica*, 32(1), 32–42. <https://doi.org/10.1017/neu.2019.43>
- Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P. y Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Psychiatric disorders in children and adolescents during the COVID-19 pandemic. Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de psiquiatria (English ed.)*, 49(4), 279–288. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>
- Patel, V., Saxena, S., Lund, C., Thornicroft, G., Baingana, F., Bolton, P., Chisholm, D., Collins, P. Y., Cooper, J. L., Eaton, J., Herrman, H., Herzallah, M. M., Huang, Y., Jordans, M., Kleinman, A., Medina-Mora, M. E., Morgan, E., Niaz, U., Omigbodun, O., Prince, M., ... y Unützer, J. (2018). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *Lancet (London, England)*, 392(10157), 1553–1598. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31612-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31612-X)
- PNUD. *Informe regional de desarrollo humano. (2021). Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y El Caribe*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5493>.
- Quitian, H., Ruiz-Gaviria, R. E., Gómez-Restrepo, C. y Rondón, M. (2016). Pobreza y trastornos mentales en la población colombiana, estudio nacional de salud mental 2015 [Poverty and Mental Disorders in the Colombian Population: National Mental Health Survey 2015]. *Revista colombiana de psiquiatria*, 45(Suppl 1), 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.02.005>
- Ramírez-Sierra y Fariás-García (2022). *Pobreza y desarrollo cerebral*. Universidad Nacional de Colombia. Colección Medicina Clínica. ISBN: 978-958-794-714-4
- Reiss, F., Meyrose, A. K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F. y Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PloS one*, 14(3), e0213700. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700>

- Rojas-Andrade, R., Larraguibel, M., Davanzo, M. P., Montt, M. E., Halpern, M., y Aldunate, C. (2021). Experiencias emocionales negativas durante el cierre de las escuelas por COVID-19 en una muestra de estudiantes en Chile. *Terapia psicológica*, 39(2), 273-289. <https://teps.cl/index.php/teps/article/view/415>
- Rumble, S., Swartz, L., Parry, C. y Zwarenstein, M. (1996). Prevalence of psychiatric morbidity in the adult population of a rural South African village. *Psychological medicine*, 26(5), 997–1007. <https://doi.org/10.1017/s0033291700035327>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sudfeld, C. R., McCoy, D. C., Danaei, G., Fink, G., Ezzati, M., Andrews, K. G. y Fawzi, W. W. (2015). Linear growth and child development in low- and middle-income countries: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135(5), e1266–e1275. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3111>
- UNICEF. (2021). *The impact of COVID-19 on the mental health of adolescents and youth*. <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth>

Fatores de risco e associados ao comportamento suicida no Brasil: uma revisão sistemática

Risk factors and associated with suicide behavior in Brazil: a systematic review

Factores de riesgo y asociados con el comportamiento suicidio en Brasil: una revisión Sistemática

Artículo de investigación

Recibido: 26/09/2022 – Aprobado: 10/03/2023- Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4694.2023>

Volumen 6-2 2023

**Luciene Oliveira Rocha Lopes
Robert Santos Messias de Jesus
Ronaldo Santhiago Bonfim de Souza
Maycoln Leôni Martins Teodoro**

Resumo

O comportamento suicida é um grave problema de saúde pública, motivado por diversos fatores de risco que incluem aspectos genéticos, psicológicos, sociais e culturais. O objetivo do estudo é analisar a literatura específica destes fatores para tentativas de suicídio no Brasil. Trata-se, portanto, de uma revisão sistemática sobre este tema. Os dados foram coletados nas principais bases de dados a partir dos seguintes descritores: “fatores associados e de risco”; “tentativa de suicídio e suicídio”; “Brasil”. Os resultados demonstraram que os fatores apresentados pela literatura mundial também estão em sua maioria presentes no Brasil. Os estudos com fatores associados e de risco para o comportamento suicida podem colaborar com programas de intervenção para grupos específicos, mas estes ainda são escassos no Brasil e são necessárias novas pesquisas que abordem esta temática.

Palavras-chave: tentativas de suicídio, suicídio, fatores associados, fatores de risco, Brasil.

Abstract

Suicidal behavior is a serious public health problem motivated by several risk factors that include genetic, psychological, social and cultural aspects. The aim of the study is to analyze the specific literature on these factors for suicide attempts in Brazil. It is, therefore, a systematic review on this topic. Data were collected in the main databases from the following descriptors: “associated and risk factors”; “attempted suicide and suicide”; “Brazil”. The results showed that the factors presented in the world literature are also mostly present in Brazil. Studies with associated and risk factors for suicidal behavior can collaborate with intervention programs for specific groups, but these are still scarce in Brazil and further research is needed to address this issue.

Keywords: Suicide attempts. Suicide. Associated factors. Risk factors. Brazil

Resumen

El comportamiento suicida es un grave problema de salud pública motivado por varios factores de riesgo que incluyen aspectos genéticos, psicológicos, sociales y culturales. El objetivo del estudio es analizar la literatura específica sobre estos factores para los intentos de suicidio en Brasil. Se trata, por tanto, de una revisión sistemática sobre este tema. Los datos se recogieron en las principales bases de datos a partir de los siguientes descriptores: “factores asociados y de riesgo”; “Intento de suicidio y suicidio”; “Brasil”. Los resultados mostraron que los factores presentados en la literatura mundial también están presentes mayoritariamente en Brasil. Los estudios con factores asociados y de riesgo para la conducta suicida pueden colaborar con programas de intervención para grupos específicos, pero estos aún son escasos en Brasil y se necesita más investigación para abordar este tema.

Palabras clave: Intentos de suicidio. Suicidio. Factores asociados. Factores de riesgo. Brasil.

Fatores de risco e associados ao comportamento suicida no Brasil: uma revisão sistemática

Para citar este artículo

Oliveira, L., Messias, R. S., Bonfim, R. S y Martins, M. L. (2023). Fatores de risco e associados ao comportamento suicida no Brasil: uma revisão sistemática. *Tempus Psicológico*, 6(2), 116-132. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4694.2023>

Luciene Oliveira Rocha Lopes¹
Robert Santos Messias de Jesus²
Ronaldo Santhiago Bonfim de Souza³
Maycoln Leôni Martins Teodoro⁴

-
- ¹ Universidade Federal de Minas Gerais. Correo: lucieneoliveirarochalopes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1046-345>
- ² Universidade Federal de Minas Gerais. Correo: santhiagosouza@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7779-6092>
- ³ Universidade Federal de Minas Gerais. Correo: robert_santos33@outlook.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8543-6935>
- ⁴ Universidade Federal de Minas Gerais. Correo: mlmteodoro@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3021-8567>

Introdução

O suicídio é um grave problema de saúde pública e os dados relativos à mortalidade são monitorados pela World Health Organization (WHO, 2019). Resultado de um processo complexo e multifacetado, o comportamento suicida pode ser explicado através de atos gradativos que se iniciam pela presença de ideias e pensamentos de morte, passando pelo planejamento, até chegar às tentativas de suicídio e, por fim, o ato que resulta na morte. As ideações suicidas são as condições pelo qual o indivíduo se relaciona com a ideia de terminar com a própria vida, além de ter pensamentos relacionados à motivação, intencionalidade e à letalidade. As tentativas de suicídio são ações autolesivas intencionais de interromper a vida, mas que não levam ao óbito. O suicídio contém ações intencionais que levam à morte (Botega, 2015).

Estima-se que, para cada caso de suicídio, existam de dez a vinte ocorrências de tentativas, o que pode trazer além de impactos sociais e psicológicos para pessoas que convivem diretamente com os sujeitos, considerável impacto nos serviços de saúde (WHO, 2014). Dados referentes às lesões autoprovocadas e às tentativas de suicídio no Brasil, foram registrados através do boletim epidemiológico do Ministério da Saúde em 2021. O documento descreve que no em 2019, foram identificados 124.692 casos de lesões autoprovocadas, sendo 71,3% em mulheres e 28,6% em homens. A ocorrência das lesões se concentrou nas faixas etárias de 20 a 39 anos, e observa-se presença importante nos casos entre 15 e 19 anos de idade. Evidencia-se que a repetição dos atos estava presente em 41% dos casos e em 60% dos o método utilizado, foi por algum tipo de envenenamento (Ministério da Saúde, 2021).

A interação de fatores biológicos, sociais, psicológicos e culturais pode levar uma pessoa ao comportamento suicida e sua prevenção inclui a identificação dos fatores associados e de risco na população. Segundo a WHO (2014), os principais fatores de risco para o comportamento são: a história prévia de tentativas, a presença de transtornos mentais, o abuso de álcool e outras drogas, barreiras de acesso aos sistemas de saúde, o acesso a métodos letais, divulgações inadequadas da mídia, discriminações, história de traumas ou abusos, sentimentos de solidão e falta de apoio social, conflitos de relacionamento, perda de emprego, desesperança, doenças crônicas, história familiar de suicídio e fatores genéticos. A presença de um transtorno mental é um importante fator de risco e ainda é o principal fator de maior vulnerabilidade para o comportamento suicida. A situação de risco se agrava quando há associação dessas condições, como, por exemplo, depressão e alcoolismo (WHO, 2019).

A identificação dos fatores de risco para o comportamento suicida tem um importante valor preditivo para a construção de ações preventivas específicas para cada grupo populacional. Botega (2015) relata que o coeficiente nacional de mortalidade por suicídio pode encobrir importantes variações regionais, fatores socioculturais e econômicos. Tendo em vista as especificidades socioculturais das tentativas de suicídio, torna-se relevante identificar, no Brasil, quais são os fatores de risco identificados na literatura, uma vez que são escassos trabalhos que analisam sistematicamente as pesquisas brasileiras.

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho é identificar os fatores de risco e associados às tentativas de suicídio presentes em estudos com amostras brasileiras. Os resultados podem ajudar a direcionar as políticas públicas para a prevenção do suicídio no Brasil. Os fatores de risco descritos pelos estudos desta revisão foram classificados e avaliados em sete subgrupos: marcadores genéticos e história familiar de suicídio; condições de saúde; abuso de álcool e outras drogas; violência; fases do desenvolvimento; acesso a serviços de saúde e acesso a psicofármacos.

Método

A pesquisa foi aprovada pela *International Prospective Register of Systematic Reviews* (PROSPERO) e incluiu as seguintes etapas: (1) estabelecimento da questão norteadora do estudo: “Quais os fatores de risco e associados para as tentativas de suicídio no Brasil?”; (2) seleção e obtenção de artigos nas bases de dados; (3) avaliação dos estudos pré-selecionados com exclusão de duplicatas com a plataforma Rayyan QCRI (Ouzzani et al., 2016); (4) construção e preenchimento da tabela de extração de dados. O artigo foi preparado com o uso dos itens de relatórios preferenciais para análises sistemáticas e meta-análises (PRISMA) (Liberati et al., 2009).

Bancos de dados e estratégia de pesquisa

Os critérios de inclusão dos artigos foram o desenho de estudo (epidemiológicos, transversais, coorte, caso-controle e randomizados), que apresentassem análises apenas das tentativas de suicídio e que contemplassem apenas amostras brasileiras. Não houve restrição de tempo de publicação ou da língua utilizada nas produções. Como critérios de exclusão, foram retiradas as pesquisas com indicação de associação de variáveis sem cálculo estatístico; os estudos que avaliaram apenas o risco de suicídio; os estudos multicêntricos sem detalhamento da amostra brasileira e os estudos com uso de escores compostos que correlacionam tentativas e suicídio.

Inicialmente para as buscas nas plataformas, foram considerados estudos que apresentavam fatores de risco e associados tanto para tentativas de suicídio, quanto para o suicídio. Esta decisão se deu para verificar se em estudos que tratavam sobre o suicídio, também apresentavam resultados para as tentativas. Ao final da análise, foram excluídos todos os estudos que apresentavam fatores relacionados apenas ao suicídio. Para uma melhor compreensão das causas relacionadas às tentativas de suicídio foram analisados estudos de coorte, ensaio clínico randomizado e caso controle para análise dos fatores de risco, e demais delineamentos para análise dos fatores associados.

A coleta de dados da revisão sistemática foi realizada até setembro de 2020 nas bases de dados, Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) via PubMed, PsycINFO, CINAHL via EBSCO, Web of Science e na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Uma estratégia de busca foi elaborada com os termos *attempted suicide*, *Parasuicide*, *Parasuicides*, *suicide*, *suicides*, *suicide risk*, *Brazil* e *Brazilian* verificados no DeCS e MeSH. Utilizou-se de operadores booleanos AND e OR para a articulação dos termos usados apenas no idioma inglês.

Seleção de estudos e critério de elegibilidade

O resultado da busca foi analisado por meio da plataforma Rayyan QCRI (Ouzzani et al., 2016). A seleção foi feita por dois juízes através da leitura dos títulos e dos resumos. Os conflitos foram resolvidos por um terceiro revisor. A análise da qualidade metodológica dos estudos foi feita pelo Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE).

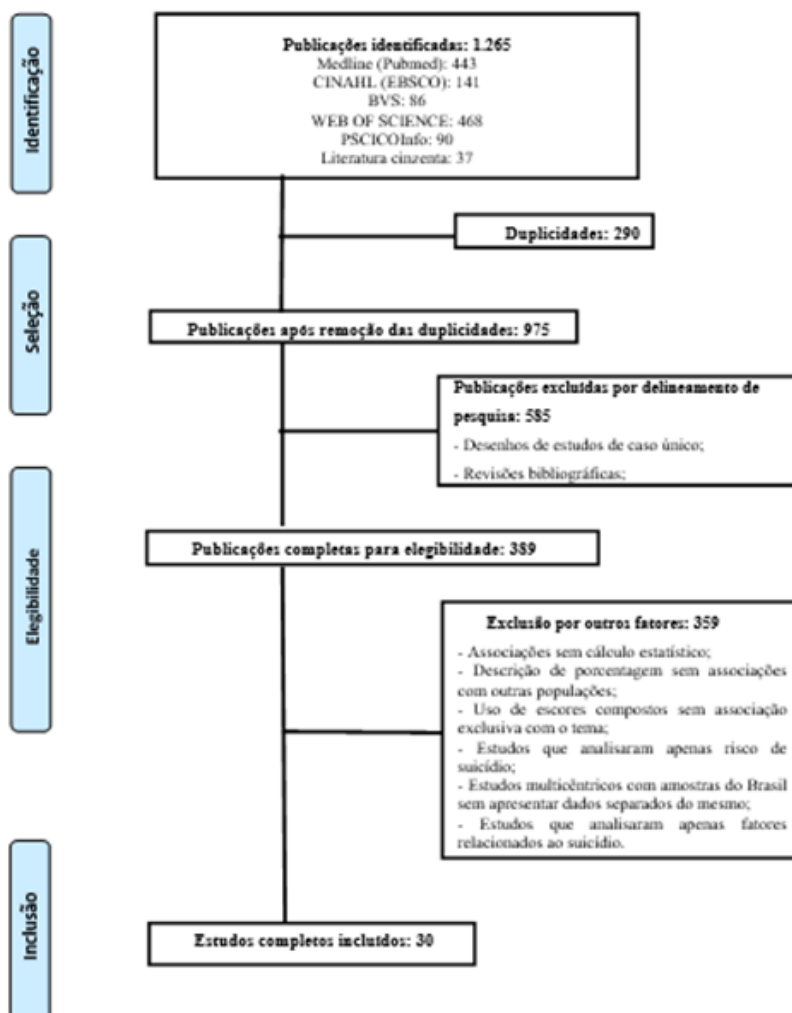
Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da leitura completa e extração de informações do artigo. Foram extraídos o desenho do estudo, os fatores de risco ou associados, o contexto e objetivo, a localização geográfica, as características amostrais e os resultados das publicações.

Resultados

Foram selecionados 1.265 artigos nas bases de dados. Destes, 290 foram retirados por motivo de duplicidade, 585 artigos pelo delineamento de estudos. Restaram 389 que tiveram os resultados analisados pelos fatores de inclusão e exclusão. Após análise por fatores de inclusão da revisão excluíram-se 359 estudos e um total de 30 artigos preencheu os critérios de elegibilidade para leitura completa e análise dos resultados (Figura 1). A literatura cinzenta foi pesquisada no Banco de Tese CAPES onde foram localizados 37 artigos.

Figura 1.
Fluxograma de seleção dos estudos para a revisão sistemática



Fonte: Elaboração dos autores.

Os estudos foram realizados com amostras da população geral brasileira, contemplando as seguintes regiões: sudeste (16), sul (6) e nordeste (3). Dos 30 artigos incluídos, cinco utilizaram dados secundários de sistemas brasileiros (ex. DATA-SUS, Sistema de Informação sobre Mortalidade, Ministério da Saúde, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Instituto Médico Legal).

A data de publicação dos estudos está entre 2000 e 2020 com aumento das publicações a partir do ano de 2009. Os artigos obtiveram a pontuação STROBE entre 15 e 22 (Tabela 1), o que caracteriza um percentual de qualidade alto. Os itens não pontuados nos estudos que não obtiveram pontuação máxima relacionavam-se à falta da descrição dos elementos-chave do desenho do estudo, clareza em todos os desfechos, das medidas adotadas para evitar viés, dentre outros. Os artigos foram categorizados segundo a variável dependente (tentativa de suicídio) e as variáveis independentes (fatores associados e de risco).

Tabela 1.

Características estudos incluídos por análise dos fatores associados e de risco nas tentativas de suicídio

Estudo	Amostra	Tipo de estudo	Fator de Risco (FR) ou Fator Associado (FA)	
Correa et al., (2002)	225	E s t u d o transversal	Genética (FA)	21
Segal e Manfro (2009)	84	Caso controle	Genética (FA)	22
Correa et al., (2004)	237	E s t u d o transversal	Genética (FA)	22
Viana et al., (2006)	248	E s t u d o transversal	Genética (FA)	21
Santos et al., (2009)	96	E s t u d o transversal	Prevalência de transtornos mentais (FA)	22
Neves et al., (2009)	168	E s t u d o transversal	Primeiro episódio Transtorno Bipolar (FA)	22
Silva et al., (2017)	60	E s t u d o transversal	Variáveis sociodemográficas (sexo, anos de educação e idade), severidade da mania ou sintomas psicóticos no TB (FA)	19
Stefanello et al., (2010)	174	Caso controle	Epilepsia (FR)	22
Stefanello et al., (2011)	153	E s t u d o transversal	Depressão e ansiedade em pacientes com epilepsia (FA)	22
Malbergier e Guerra de Andrade (2001)	60	Caso controle	Sorologia HIV positivo (FR)	22
Gomes et al., (2010)	255	E s t u d o transversal	Obesidade (FA)	22
Vargas et al., (2013)	342	E s t u d o transversal	Biomarcadores de estresses e distúrbios metabólicos (FA)	21
Zilberman et al., (2001)	261	E s t u d o comparativo	Abuso de álcool ou outras drogas (FA)	22
Silveira et al., (2014)	86	E s t u d o transversal	Associação de abuso de drogas (FA)	22
Abdalla et al., (2019)	4607	E s t u d o transversal	Abuso de álcool e outras drogas (FA)	22
Albuquerque et al., (2018)	316	E s t u d o transversal	Violência física e sexual em indivíduos LGBT usuários de drogas (FA)	22
Devries et al., (2011)	1406	E s t u d o transversal	Violência contra as mulheres (FA)	22
Coelho et al., (2016)	5037	E s t u d o transversal	Adversidades na infância (FA)	22
De Araújo e Lara (2016)	71429	E s t u d o transversal	Adversidades na infância (FA)	22

Conclusão

Estudo	Amostra	Tipo de estudo	Fator de Risco (FR) ou Fator Associado (FA)	
Silva et al. (2014)	2207	Estudo transversal	Aspectos sociodemográficos (FA)	21
Freitas et al., (2008)	160	Caso controle	Gravidez na adolescência (FA)	21
Jatobá e Bastos (2007)	242	Estudo de prevalência	Depressão e ansiedade (FA)	21
Carlini-Cotrim et al., (2000)	1675	Estudo transversal	Comportamentos de risco à saúde de estudantes adolescentes (FA)	17
Machado et al., (2018)	5507	Estudo transversal	Acesso aos CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) (FA)	21
Cais et al., (2009)	203	Caso controle	Características sociodemográficas de tentativas de suicídio repetidas (FR)	22
Meyer et al., (2010)	1261	Estudo Comparativo	Exposição a pesticidas (FA)	21
Trevisan e Oliveira, (2012)	20	Estudo transversal	Acesso e disponibilidade de drogas psicoativas (FA)	15

Fonte: Elaboração dos autores.

Classificação e análise dos estudos por subgrupos

Marcadores genéticos e histórico familiar de suicídio

Quatro estudos (Correa et al., 2002; Correa et al., 2004; Segal e Manfro, 2009; Viana et al., 2006) investigaram a relação entre marcadores genéticos e biológicos 5HT2A, 5HTTLPR e A218C à tentativa de suicídio. Os resultados não foram significativos para estes marcadores. Destes estudos, dois investigaram adicionalmente a presença de histórico familiar de suicídio. Correa et al. (2004) encontraram presença de história familiar em 44% da amostra enquanto os resultados de Viana et al. (2006) encontraram uma taxa de 50% no grupo estudado.

Condições de saúde

Santos et al. (2009) investigaram a presença de transtornos mentais relacionados às tentativas de suicídio. Os mais prevalentes foram o transtorno depressivo, dependência de substâncias psicoativas, transtorno de estresse pós-traumático, abuso de álcool e esquizofrenia. Especificamente com relação ao transtorno de humor, Neves et al. (2009) buscaram investigar se a polaridade do primeiro episódio poderia ser um marcador do comportamento suicida nos pacientes. As conclusões foram que pacientes deprimidos tiveram mais histórias de tentativas de suicídio ao longo do tempo. Por outro lado, os pacientes maníacos têm maior tendência às tentativas com métodos mais violentos. Silva et al. (2017) também estudaram pacientes com transtorno bipolar, investigando a correlação dos insights e o comportamento suicida. As tentativas de suicídio correlacionaram com o maior comprometimento e do insight nos pacientes deprimidos.

Gomes et al. (2010) investigaram a relação entre a história de TS e obesidade em pacientes

com transtorno bipolar, encontrando quase duas vezes mais história de tentativas no grupo de obesos. Na mesma direção, Vargas et al. (2013) encontraram uma associação entre maior índice de massa corporal com tentativa de suicídio.

Stefanello et al. (2010) compararam as características clínicas de pacientes com epilepsia e outros sem o diagnóstico. Foi verificado que, no grupo de epiléticos, prevaleciam mais pacientes com história de TS. Em outro estudo, o mesmo grupo de pesquisa verificou a presença de ansiedade e depressão em pacientes com epilepsia, encontrando uma associação destes agravos com tentativas de suicídio (Stefanello et al., 2011).

Ainda em relação a condições de saúde, Malbergier e Guerra de Andrade (2001) investigaram a prevalência e associação de transtorno depressivo e TS em usuários HIV- soropositivos de drogas injetáveis, não sendo encontrada associação entre as variáveis.

Abuso de álcool e outras drogas

Três estudos (Zilberman et al., 2001; Silveira et al., 2014; Abdalla et al., 2019), buscaram avaliar a associação de abuso de álcool e drogas e TS. Os resultados das três pesquisas demonstraram associação tanto do álcool, quanto ao uso de outras drogas como a maconha e cocaína. Roglio et al. (2020) encontraram associação de TS com depressão e alucinação em pacientes internados por uso abusivo de crack e cocaína.

Violência

Albuquerque et al. (2018) estudaram a presença de violência física, sexual e abuso de drogas em indivíduos LGBT e encontraram uma associação de violência física e sexual com TS. Devries et al. (2011) pesquisaram a violência contra a mulher e encontraram associações com abuso sexual na infância e violência sofrida por parceiro íntimo com TS. Da mesma forma, a presença de estigma sexual aumenta em 60% a presença de TS e jovens brasileiros quando comparados com aqueles que não sofreram esta violência.

Um grupo de pesquisas investigou a presença de adversidades na infância e tentativa de suicídio. Foram encontradas associações de TS com abuso físico (Coêlho et al., 2016), abuso e negligência emocionais e físicas (Zatti et al., 2020) e abusos emocional, físico e sexual e negligência emocional (De Araújo e Lara, 2016).

Fases do Desenvolvimento

Com relação aos adolescentes, Silva et al. (2014) encontraram maior frequência de TS no grupo feminino, com presença de comportamentos agressivos e usuárias de álcool e cigarro. Resultados similares foram encontrados em estudantes de escolas estaduais e particulares (Jatobá e Bastos, 2007; Carlini-Cotrim et al., 2000), com maior frequência de TS no sexo feminino em ambas as escolas. Ainda na adolescência, Freitas et al. (2008) compararam jovens grávidas e não grávidas, encontrando maior frequência de TS no grupo de gestantes.

Acesso a serviços de saúde

Machado et al. (2018) investigaram o acesso de pacientes que tentaram suicídio em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Os resultados mostraram que naqueles municípios com cobertura de serviço de saúde mental possuíam taxas mais baixas de hospitalização por tentativa de suicídio.

Já o estudo de Cais et al. (2009) compararam as características sociodemográficas e clínicas de pacientes que tentaram suicídio pela primeira vez com um grupo de tentativas repetidas que foram atendidos em um hospital geral. O estudo verificou que a repetição das TS está associada ao sexo feminino com maior presença de mulheres dona de casa e com diagnósticos de depressão. A hospitalização por TS também foi investigada por Meyer et al. (2010). Eles compararam as taxas de hospitalização por TS entre agricultores de áreas com alto uso de pesticidas em duas regiões distintas. Os resultados deste estudo demonstraram maior taxa de hospitalização por TS e presença de transtorno do humor entre os agricultores que faziam uso de produtos químicos nas lavouras.

Acesso a psicofármacos

Trevisan e Oliveira (2012) buscaram verificar o acesso, a disponibilidade e a finalidade do uso de psicofármacos nas tentativas de suicídio de mulheres com TS. Este estudo apontou forte relação em pacientes que tentaram suicídio e eram diagnosticadas com depressão, em uso de benzodiazepínicos e que adquiriam as medicações com receita médica.

Discussão

Esta revisão buscou identificar e analisar os fatores associados e de risco para as tentativas de suicídio em estudos com amostras brasileiras. O conjunto de publicações evidenciou a diversidade de pesquisas e de fatores associados com as tentativas.

A maior concentração de pesquisas relaciona as tentativas à presença de transtornos mentais. Os transtornos do humor, mais especificamente a depressão foram os mais frequentemente encontrados, seguido de esquizofrenia, transtornos relacionados ao uso abusivo de substâncias, mais comum o uso de álcool e transtornos de personalidade. Apesar de ser um fator risco amplamente descrito na literatura, é importante destacar que a presença do transtorno por si só não determina a tentativa de suicídio. Desse modo, seria relevante investir em pesquisas que buscassem associar, para além dos transtornos mentais, o sofrimento e as relações sociais frágeis como fatores associados.

A revisão apresentou um estudo (Trevisan e Oliveira, 2012), que apontou forte relação em pacientes que tentaram suicídio e eram diagnosticadas com depressão, em uso de medicamentos com venda restrita no país. O mesmo raciocínio pode ser feito para os medicamentos de venda livre, facilmente comprados em farmácias e drogarias no Brasil. Este achado descreve a importância da construção de políticas públicas no âmbito da saúde mental que colaborem com a restrição do acesso a métodos, particularmente da disponibilidade destes medicamentos a populações mais vulneráveis ao comportamento suicida. A restrição ao método é uma importante ferramenta e precisa ser ensinada aos familiares de pacientes que tentaram suicídio.

A presença de mais de um caso de suicídio na família sugere que marcadores genéticos são fatores significativos para o suicídio. Para Segal e Manfro (2009), as pesquisas já permitiram identificar inúmeras variações na sequência de DNA em casos de suicídio, entretanto esses efeitos

ainda são insuficientes. O autor ainda ressalta que um único gene ou conjunto deles não é suficiente para responsabilizar o comportamento suicida. Os estudos nacionais com marcadores genéticos aqui apresentados, da mesma forma, não encontraram a associação dos genes específicos com pacientes que tentaram suicídio.

A WHO (2019) declarou que a maior parte dos óbitos por suicídio em adolescentes ocorre em países de baixa e média renda. Os estudos apresentados na revisão em relação aos adolescentes relacionam as tentativas de suicídio com fatores como, ser do sexo feminino com presença de sintomas depressivos e de ansiedade, além da relação dos jovens com comportamentos agressivos, uso de álcool e cigarro.

O fortalecimento de políticas públicas é um importante fator de prevenção no caso das TS. Os autores Machado et al. (2018) demonstram em sua pesquisa que existe baixa hospitalização por tentativas de suicídio em municípios com cobertura dos CAPS, o que é corroborado pela WHO (2014), que preconiza que o acesso a sistemas de saúde mental e oferta adequada de tratamento para pessoas com doenças mentais são diretrizes importantes para a prevenção do comportamento suicida. Ter acesso a serviços especializados pode ser um fator protetivo importante para a prevenção uma vez que o foco do trabalho é o cuidado e tratamento das doenças mentais. Desse modo, os dados de estudos brasileiros apontam para a necessidade de fortalecimento do sistema público de saúde como política de prevenção a novas tentativas.

Casos de violência de gênero e abuso infantil são descritos pela WHO (2014) como fatores fortemente associados ao comportamento suicida. As publicações apresentadas neste estudo corroboraram com os achados quando os resultados apresentados demonstram que crianças que sofreram violências física ou sexual na infância têm maiores chances de tentar suicídio na fase adulta. O estigma sexual também foi demonstrado como fator associado ao comportamento suicida e é descrito pela WHO (2014) que em países onde as minorias sofrem com maior discriminação, há presença de altas taxas de suicídio.

Conclusão

A revisão demonstrou que no Brasil os fatores de risco encontrados para tentativas de suicídio são semelhantes aos apresentados pela literatura mundial. Os achados reforçam a importância das ações estratégicas de prevenção do comportamento suicida assim como o incentivo aos serviços de saúde mental para as pessoas mais vulneráveis removendo inclusive as barreiras de acesso a esses locais, a mobilização dos sistemas de saúde incluindo treinamento de profissionais da saúde, a redução de acesso a métodos letais e o incentivo a pesquisas que contribuam com a vigilância e melhoria da qualidade de dados.

Os resultados apresentados e discutidos sugerem que, levando em consideração os fatores associados e de risco, programas de intervenção específicos para a população em risco de suicídio podem ser grandes aliados para a prevenção de novos casos. Estes programas ainda são escassos no Brasil e a partir disso sugere-se a realização de estudos futuros com a população brasileira que contemplem a temática de programas de intervenção e grupos de risco ao comportamento suicida, demonstrando eficácia dos resultados. Da mesma forma, o planejamento e implantação de políticas públicas que facilitem o acesso aos equipamentos de saúde possuem impacto positivo na sua prevenção.

O comportamento suicida é um problema sério e precisa ser acompanhado por uma abordagem

multidisciplinar. Aos profissionais da saúde mental é essencial que eles conheçam sua complexidade, fazer a correta identificação dos fatores de risco apresentados pelos indivíduos para garantir que eles recebam intervenções de prevenção e tratamento adequados.

O Brasil tem uma ampla extensão territorial e pode esconder importantes variações regionais nos índices do comportamento suicida. A revisão demonstrou diferenças quantitativas de estudos por localização no país, incluindo a ausência de estudos em duas regiões (norte e centro-oeste) com a temática abordada. Portanto, verifica-se a necessidade de pesquisas abrangendo as populações menos estudadas. Sobre trabalhos de compilação de metadados, recomenda-se a estratificação dos resultados e a identificação de fatores de riscos comuns e específicos das regiões.

Referências

- Abdalla, R. R., Miguel, A. C., Brietzke, E., Caetano, R., Laranjeira, R. e Madruga, C. S. (2019). Suicidal behavior among substance users: data from the Second Brazilian National Alcohol and Drug Survey (II BNADS). *Brazilian Journal of Psychiatry*, 5(41), 437-440. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0054>
- Albuquerque, G. A., Francisco, F. W., Paiva, L. d., Araújo, M. F., Maciel, E. S. e Adami, F. (2018). Association between violence and drug consumption with suicide in lesbians, gays, bisexuals, transvestites, and transsexuals: cross-sectional study. *Salud Mental*, 41(3), 131-138. <https://doi.org/https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2018.015>
- Botega, N. J. (2015). Crise Suicida: Avaliação e Manejo. Artmed.
- Brasil e Ministério da Saúde. (2017). Suicídio: saber, agir e prevenir. *Boletim Epidemiológico*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacoes/2017/2017-025-perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-brasil-e-a-rede-de-atem-ao-a-sa-de-pdf>
- Cais, C. F., Stefanello, S., Mauro, M. L., Freitas, G. V. e Botega, N. J. (2009). Factors Associated with Repeated Suicide Attempts. *Crisis*, 30(2), 73-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1027/0227-5910.30.2.73>
- Carlini-Cotrim, B., Gazal-Carvalho, C. e Gouveia, N. (2000). Comportamentos de saúde entre jovens estudantes das redes pública e privada da área metropolitana do Estado de São Paulo. *Revista de Saúde Pública*, 34(6), 636-645.
- Coêlho, B. M., Andrade, L. H., Borges, G., Santana, G. L., Viana, M. C. e Yuan-Pang, W. (2016). Do Childhood Adversities Predict Suicidality? Findings from the General Population of the Metropolitan Area of São Paulo, Brazil. *PLOS ONE*, 11(5), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0155639>
- Correa, H., De Marco, L., Boson, W., Viana, M. M., Lima, V. F., Campi-Azevedo, A. C., . . . Romano-Silva, M. A. (2002). Analysis of T102C 5HT2A Polymorphism in Brazilian Psychiatric Inpatients: Relationship with Suicidal Behavior. *Cell Mol Neurobiol*, 22, 813-817. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1021873411611>
- Correa, H., Campi-Azevedo, A. C., De Marco, L., Boson, W., Viana, M. M., Guimarães, M. M., . . . Romano-Silva, M. A. (2004). Familial suicide behaviour: association with probands suicide attempt characteristics and 5-HTTLPR polymorphism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 110, 459-464. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2004.00340.x>
- De Araújo, R. M. e Lara, D. R. (2016). More than words: The association of childhood emotional abuse and suicidal behavior. *European psychiatry : the journal of the Association of European Psychiatrists*, 37, 14-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.04.002>
- Devries, K., Watts, C., Yoshihama, M., Kiss, L., Schraiber, L. B., Deyessa, N., . . . Garcia-Moreno, C. (2011). Violence against women is strongly associated with suicide attempts: Evidence from the WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women. *Social Science & Medicine*, 73, 79-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.05.006>
- Freitas, G. V., Cais, C. F., Stefanello, S. e Botega, N. J. (2008). Psychosocial conditions and suicidal behavior in pregnant teenagers. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 17, 336-342. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00787-007-0668-2>

- Gomes, F. A., Kauer-Sant'Anna, M., Magalhães, P. V., Jacka, F. N., Dodd, S., Gama, C. S., . . . Kapczynski, F. (2010). Obesity is associated with previous suicide attempts in bipolar disorder. *Acta Neuropsychiatrica*, 22(2), 63-37. <https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2010.00452.x>
- Jatobá, J. D. e Bastos, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3), 171-179. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000300003>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., . . . Moher, D. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLOS Medicine*, 6(7), 1-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Machado, D. B., Alves, F. J., Rasella, D., Rodrigues, L. e Araya, R. (2018). Impact of the New Mental Health Services on Rates of Suicide and Hospitalisations by Attempted Suicide, Psychiatric Problems, and Alcohol Problems in Brazil. *Adm Policy Ment Health*, 45, 381-391. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10488-017-0830-1>
- Malbergier, A. e Guerra de Andrade, A. (2001). Depressive disorders and suicide attempts in injecting drug users with and without HIV infection. *AIDS Care*, 13(1), 141-150. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09540120020018242>
- Meyer, A., Koifman, S., Koifman, R. J., Moreira, J. C., Chrisman, J. R. e Abreu-Villaça, Y. (2010). Mood Disorders Hospitalizations, Suicide Attempts, and Suicide Mortality Among Agricultural Workers and Residents in an Area With Intensive Use of Pesticides in Brazil. *Journal of Toxicology and Environmental Health*, 73(13-14), 866-877. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15287391003744781>
- Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde (2021). Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. *Boletim Epidemiológico*, 52(33). www.saude.gov.br/svs
- Neves, F. S., Malloy-Diniz, L. F., Barbosa, I. G., Brasil, P. M. e Corrêa, H. (2009). Bipolar disorder first episode and suicidal behavior: are there differences according to type of suicide attempt? *Brazilian Journal of Psychiatry*, 31(2), 114-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000200006>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. e Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(210), 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Roglio, V. S., Borges, E. N., Rabelo-da-Ponte, F. D., Ornell, F., Scherer, J. N., Schuch, J. B., . . . Kessler, F. H. (2020). Prediction of attempted suicide in men and women with crack-cocaine use disorder in Brazil. *PLOS ONE*, 15(5), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232242>
- Santos, S. A., Lovisi, G., Legay, L. e Abelha, L. (2009). Prevalência de transtornos mentais nas tentativas de suicídio em um hospital de emergência no Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(9), 2064-2074. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232242>
- Segal, J. e Manfro, G. G. (2009). Aspectos Genéticos do Comportamento Suicida. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17380>.
- Silva, R. A., Mograbi, D. C., Bifano, J., Santana, C. M. e Cheniaux, E. (2017). Correlation Between Insight Level and Suicidal Behavior/Ideation in Bipolar Depression. *Psychiatric Quarterly*, 88, 47-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11126-016-9432-4>

- Silva, R. J., Santos, F. A., Soares, N. M. e Pardono, E. (2014). Suicidal Ideation and Associated Factors among Adolescents in Northeastern Brazil. *The Scientific World Journal*, 2014, 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1155/2014/450943>
- Silveira, D. X., Fidalgo, T. M., Di Pietro, M., Santos, J. G. e Oliveira, L. Q. (2014). Is Drug Use Related to the Choice of Potentially More Harmful Methods in Suicide Attempts? *Substance Abuse: Research and Treatment*, 2014(8), 41-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.4137/SART.S13851>
- Stefanello, S., Marín-Léon, L., Fernandes, P. T., Li, L. M. e Botega, N. J. (2010). Psychiatric comorbidity and suicidal behavior in epilepsy: A community-based case-control study. *Epilepsia*, 51, 1120-1125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1528-1167.2009.02386.x>
- Stefanello, S., Marín-Léon, L., Fernandes, P. T., Li, L. M. e Botega, N. J. (2011). Depression and anxiety in a community sample with epilepsy in Brazil. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 69(2), 342-348. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0004-282X2011000300015>
- Trevisan, E. P. e Oliveira, M. L. (2012). Psychoactive drugs: study with women who tried suicide in a city in the south of Brazil. *Index de Enfermería*, 21(1-2), 33-37. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000100008>
- Vargas, H. O., Nunes, S. O., Castro, M. P., Bortolasci, C. C., Barbosa, D. S., Morimoto, H. K., . . . Berk, M. (2013). Oxidative stress and lowered total antioxidant status are associated with a history of suicide attempts. *Journal of Affective Disorders*, 150(3), 923-930. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.05.016>
- Viana, M. M., De Marco, L. A., Boson, W. L., Romano-Silva, M. A. e Corrêa, H. (2006). Investigation of A218C tryptophan hydroxylase polymorphism: association with familial suicide behavior and proband's suicide attempt characteristics. *Genes, Brain and Behavior*, 5, 340-345. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1601-183X.2005.00171.x>
- World Health Organization-WHO. (2014). Preventing suicide: A global imperative. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564779>
- World Health Organization-WHO. (2019). Suicide in the world: Global Health Estimates. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326948>
- World Health Organization and Food and Agriculture. (2019). Preventing suicide: a resource for pesticide registrars and regulators. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516389>
- Zatti, C., Guimarães, L. S., Soibelman, M., Semensato, M. R., Bastos, A. G., Calegari, V. C. e Freitas, L. H. (2020). The association between traumatic experiences and suicide attempt in patients treated at the Hospital de Pronto Socorro in Porto Alegre, Brazil. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 42(1), 64-73. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0112>
- Zilberman, M. L., Hochgraf, P. B., Brasiliano, S. e Milharcic, S. I. (2001). Drug-dependent women: demographic and clinical characteristics in a Brazilian sample. *Substance Use & Misuse*, 36(8), 1111-1127. <https://doi.org/https://doi.org/10.1081/JA-100104492>

Estado del arte sobre subjetividades y convivencias: una mirada desde la psicología social

State of the art on subjectivities and coexistence: a look from social psychology

Artículo de revisión

Recibido: 27/01/2023 – Aprobado: 07/05/2023 - Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4795.2023>

Volumen 6-2 2023

**Martha Liliana Palomino Leiva
Claudia Jurado Alvarán**

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio de revisión documental cuyo objetivo fue comprender el concepto de las subjetividades buscando problematizar la cuestión de las convivencias en diferentes contextos. Se realizó una búsqueda bibliográfica en Scopus y ScienceDirect. En total se seleccionaron 16 artículos de revisión y 41 estudios empíricos para un total de 57, en inglés (33), español (13) y portugués (11) publicados entre los años 2016 y 2022, al cumplir con los criterios de selección. Se identifican tres perspectivas asociadas a las problemáticas identificadas en torno a la construcción de subjetividades y convivencias: a). Redes personales, vínculos y lenguaje mediados por el sufrimiento y el trauma psicosocial en la construcción de paz. b). La sociabilidad y subjetivación en el mundo digital o en línea a través de las redes sociales utilizadas principalmente por las juventudes y líderes comunitarios y c). La desigualdad y fragmentación social en las prácticas de sociabilidad cotidiana de las comunidades en el territorio. Finalmente, la psicología social muestra un conocimiento constituido y relevante de epistemologías y teorías abordadas desde la interdisciplinariedad para el estudio de estas problemáticas, siendo la postura foucaultiana, la fenomenología, el construccionismo social, la psicología social crítica y el enfoque histórico-cultural, las más desarrolladas.

Palabras clave: convivencias; comunidad; psicología social; intersubjetividades; interacción social.

Abstract

This article presents the results of a documentary review study whose objective was to understand the concept of subjectivities seeking to problematize the issue of coexistence in different contexts. A bibliographic search was carried out in Scopus and ScienceDirect. In total, 16 review articles and 41 empirical studies were selected for a total of 57, in English (33), Spanish (13) and Portuguese (11) published between 2016 and 2022, by meeting the selection criteria. Three perspectives associated with the problems identified around the construction of subjectivities and coexistence are identified. a). Personal networks, links and language mediated by suffering and the psychosocial trauma of violence. b). Sociability and subjectivation in the digital or online world through social networks used mainly by youth and community leaders and c). Inequality and social fragmentation in the daily sociability practices of the communities in the territory. Finally, social psychology shows a constituted and relevant knowledge of epistemologies and theories approached from interdisciplinarity for the study of these problems, being the Foucauldian position, phenomenology, social constructionism, critical social psychology, and the historical-cultural approach, the more developed.

Keywords: coexistence; community; Social psychology; intersubjectivities; social interaction.

Estado del arte sobre subjetividades y convivencias: una mirada desde la psicología social¹

Para citar este artículo

Palomino, M. L. y Jurado, C. (2023). Estado del arte sobre subjetividades y convivencias: una mirada desde la psicología social. *Tempus Psicológico*, 6(2), 133-155. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4795.2023>

Martha Liliana Palomino Leiva¹
Claudia Jurado²

¹ Universidad de Manizales. Correo: mlpalomino98230@umanizales.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-2681>

² Universidad de Manizales. Correo: cjurado@umanizales.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0139-1715>

Introducción

Este artículo da cuenta de un estudio sobre la construcción de subjetividades en los procesos de convivencia a partir del análisis de un cuerpo documental seleccionado de investigaciones permitiendo avanzar en la comprensión de las subjetividades, como un constructo asociado a un mundo representacional del sujeto individual o colectivo experimentado como tal en un contexto histórico-cultural con características propias (Rodríguez y Obando, 2016).

La subjetividad es un sistema de percepciones, valoraciones y conceptualizaciones del sujeto que se organizan a partir de su experiencia vital e interacción con los sistemas sociales (Rodríguez, 2016; González, 2019). Se representan psicológica y socialmente a partir de procesos de subjetivación (Foucault, 2001a; 2001b). Es la expresión del *self* o *sí mismo*. Es un sistema múltiple y activo de significaciones, relaciones y construcciones de lo humano, que opera en la experiencia consciente del sujeto (individual y social) (Mead, 1934; Tajfel, 1984; Canto y Moral, 2005). Esta se relaciona con la reflexividad, referida esta última, a la capacidad de la propia experiencia individual y de la construcción de sentido en la conversación consigo mismo y con los otros (Serna-Dimas et al., 2020).

En otras palabras, la subjetividad es una manera de ser, sentir, actuar y convivir en el mundo de la vida. Es un modo particular de construir la realidad social mediante procesos de interacción dados en la vida cotidiana de los sujetos a partir de sus vivencias. No obstante, la construcción del sujeto se da a partir de la producción discursiva de su identidad mediada por una cultura. En este sentido, la noción de subjetividad está relacionada con “la producción discursiva de la identidad y el carácter lingüístico/simbólico de la perfección y presentación del yo..., donde se excluye la noción de interiorización de ideas, ideales y normas compartidas” (Bouzanis, 2022, p. 185).

Por consiguiente, en psicología social, la subjetividad es un concepto fundado en los significados y en las interacciones sociales dadas en el mundo de la vida compartida y en la construcción social de la realidad en un entorno ecológico y cultural mediado por la percepción de los sujetos y la representación de los objetos (Bautista, 2018). En este contexto, se destacan diferentes enfoques epistemológicos y teóricos los cuales permiten comprenderla a partir de las relaciones sociales e interacciones cotidianas de los sujetos, mediada a su vez, por el discurso, las emociones, las normas culturales y las estructuras sociales.

A partir de los aportes de Bautista (2018), las relaciones sociales hacen referencia a “todas las interacciones establecidas entre las personas reguladas por normas sociales de acuerdo con la cultura de un grupo social específico” (p. 148), posibilitando la convivialidad o convivencia. Estas relaciones se inician en el proceso de socialización dado a través de vínculos afectivos y sociales entre dos o más personas, en el cual satisfacen necesidades humanas (básicas, afectivas y sociales) a partir de la motivación, la cognición, la percepción, la acomodación y el aprendizaje social. También, están mediadas por la comunicación, la empatía y los valores culturales, tales como el respeto, la confianza, la autonomía, la identidad, la solidaridad y la alteridad.

De esta manera, la psicología social permite comprender cómo estas relaciones sociales influyen en el comportamiento humano, cuáles son sus fundamentos, las normas y las prácticas que modelan las convivencias entre las personas, los grupos sociales y las comunidades; el vínculo social y sus diferentes formas, la percepción interpersonal y los diversos tipos de relaciones sociales (interpersonales, organizativas y socioculturales) establecidas en la sociedad.

Puntualmente, se desconoce el estado actual de la investigación en torno a las subjetividades y convivencias en Iberoamérica. Por tanto, el objetivo del presente estudio se fundamentó en realizar una revisión documental de la literatura científica con el fin de comprender el concepto de las subjetividades buscando problematizar las convivencias en diferentes contextos. Se pretende con ello aportar a una mayor claridad en torno a su conceptualización a partir de los enfoques epistemológicos y teóricos en el marco de la psicología social. Asimismo, se espera contribuir al conocimiento en las formas constitutivas de la subjetividad e intersubjetividades presentes en los procesos de convivencia humana en un contexto comunitario.

Los resultados de investigación de este estado del arte muestran el desarrollo del conocimiento acumulado, el tejido que se obtiene entre diversos ejes temáticos, las situaciones problemáticas, las epistemologías, las teorías y metodologías que se abordan en el estudio de las subjetividades y convivencias en diferentes contextos. Se presenta la discusión junto con los resultados facilitando al lector la comprensión del entramado temático que se construye.

Las conclusiones presentan las tendencias asociadas al desarrollo del conocimiento sobre la construcción de subjetividades e intersubjetividades, las problemáticas asociadas con las relaciones de sociabilidad mediadas por las emociones y el lenguaje en la interacción cotidiana, así como las dimensiones esenciales para la comprensión de las convivencias en diferentes escenarios. A medida que se fueron estableciendo los códigos se develaron las asociaciones entre categorías, creando finalmente las redes temáticas.

Método

Se realizó una investigación documental a partir de la selección y lectura de documentos bibliográficos mediante un análisis textual y categorial haciendo uso de instrumentos tecnológicos en la búsqueda, selección, registro y sistematización a través de Excel y del software Atlas ti, versión 22, que apoyaron el desarrollo de los ejes temáticos, las relaciones semánticas y las reflexiones analíticas. Esta revisión permitió la elaboración de un estado del arte referido al estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área de conocimiento, en este caso desde la psicología social. Por consiguiente, da cuenta del sentido del material sometido al análisis y se revisa en detalle (Londoño et al., 2016).

El estado de arte permite hacer un balance de la producción investigativa y proyecta nuevos escenarios de indagación a partir de la sistematización rigurosa del conocimiento acumulado (Guevara, 2016; George, 2019). Posibilita tomar una postura epistemológica, teórica y metodológica como punto de partida en cualquier proceso de investigación. Da cuenta de la información actualizada sobre cualquier fenómeno al comprender sus desarrollos epistemológicos, teóricos y empíricos, así como su estado actual en un escenario espaciotemporal; permite comprender el fenómeno desde diferentes puntos de vista, convergentes, divergentes o ausentes (George, 2019).

A partir de Londoño et al. (2016) se utilizaron dos fases. La primera, *fase heurística* centrada en la búsqueda y selección del material bibliográfico el cual incluyó a su vez, cinco etapas: preparación, exploración, descripción, formulación, recolección y selección. La segunda, *la fase hermenéutica*, como método de interpretación textual fundada en la lectura, la correlación y el análisis crítico de la

información, según el grado de interés y la necesidad de investigación. Esta fase incluyó tres etapas: lectura, construcción teórica y publicación.

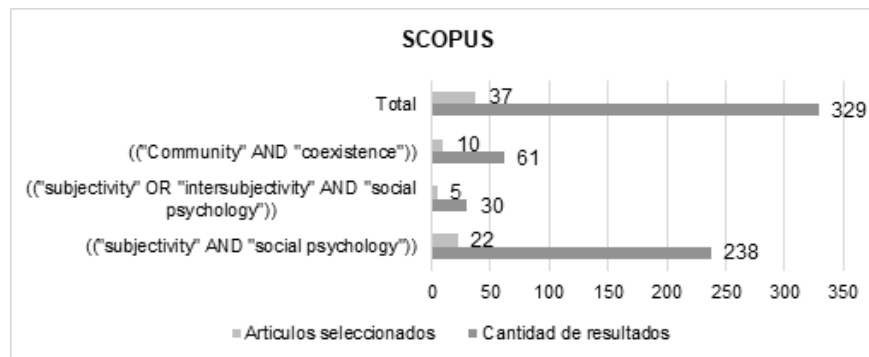
La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos científicas de Scopus y Sciencedirect, dando prioridad a publicaciones indexadas de alto nivel global de los últimos siete años (2016-2022). Estas bases de datos permiten búsquedas de investigaciones de acceso abierto por autor, título, año, tema institución editorial, áreas de conocimiento y palabras clave. La estrategia de extracción de los datos se realiza a través de la búsqueda y consulta documental online en tres idiomas (inglés, español u portugués), teniendo presente las siguientes palabras claves: “subjectivity” AND “social psychology”; “subjectivity” OR “intersubjectivity” AND “social psychology”; “Community” AND “coexistence”. Los criterios de búsqueda fueron artículos científicos y artículos de revisión.

Se identificaron 329 documentos en Scopus y 3.669 en ScienceDirect para un universo de 3.998 documentos, del cual se seleccionaron 57 documentos, tal como se ilustra en la figura 1 y 2, siendo 16 artículos de revisión y 41 de investigación empírica.

Figura

1.

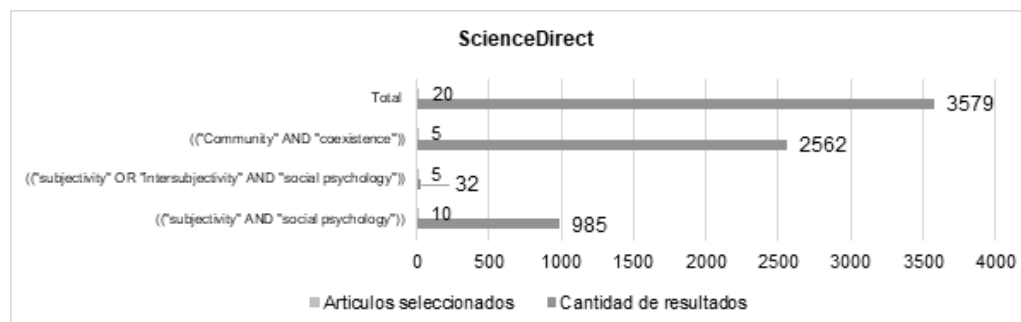
Búsqueda bibliográfica en Scopus.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2.

Búsqueda bibliográfica en ScienceDirect.



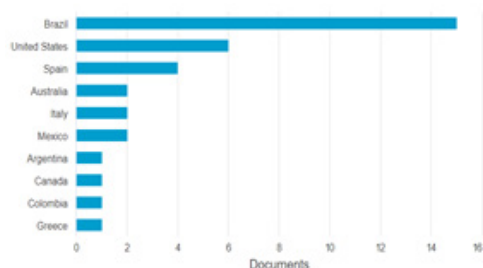
Fuente: elaboración propia.

Estos artículos se ubican en Latinoamérica (32) distribuidos en Brasil (19), Colombia (5), Chile (3), México (1), Perú (1), Puerto Rico (1), Venezuela (1), El Salvador (1); en Europa (15) distribuidos en España (5), Francia (2), Italia (2), Finlandia y Dinamarca (1), Nueva Zelanda (1), Portugal (1), Reino Unido (1), Rusia (1), Suecia (1); en Estados Unidos (6); en India (2); en Malasia (1); y en Sudáfrica (1).

En cuanto a la producción por región se destaca Brasil, Estados Unidos y España a partir de las palabras claves: “subjectivity” AND “social psychology”; “subjectivity” OR “intersubjectivity” AND “social psychology”, tal como se ilustra en la figura 3.

Figura 3.

Producción por región de “subjectivity” AND “social psychology”.

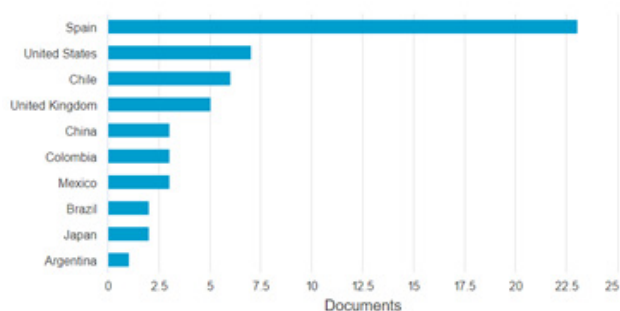


Fuente: elaboración propia.

Figura 4.

Producción por región de “Community” AND “coexistence”.

En cuanto a la palabra clave “Community” AND “coexistence”, se destaca España, Estados Unidos y Chile, tal como se ilustra en la figura 4.



Fuente: elaboración propia.

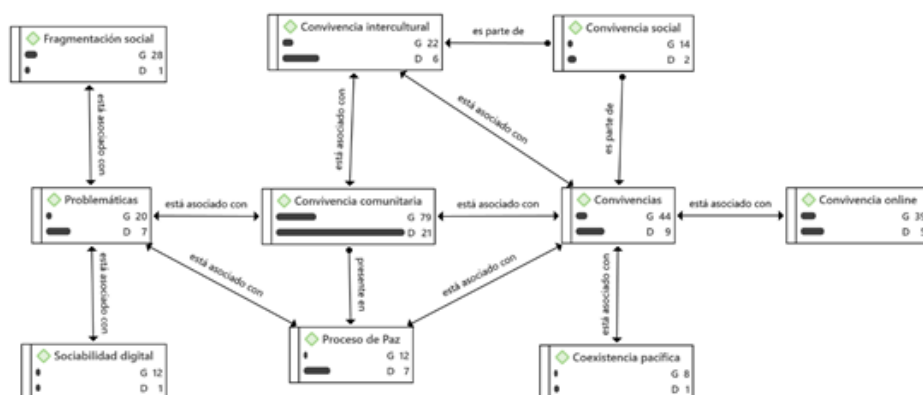
Resultados y Discusión

Situaciones problemáticas asociadas a las subjetividades y convivencias

Las situaciones problemáticas relacionadas con la construcción de subjetividades y convivencias agrupan tres perspectivas para su comprensión y abordaje. En este contexto, se hace referencia a la palabra “convivencias” en plural al reconocer su diversidad y la pluralidad de escenarios de interacción encontrados en esta revisión, así como los diferentes ámbitos de referencia tales como lo social, lo comunitario, lo intercultural, lo pacífico y lo digital/online, tal como se ilustra en la red temática de la figura 5.

Figura 5.

Situaciones problemáticas en la construcción de subjetividades y convivencias.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las frecuencias en la figura 5, el enraizamiento representado por la letra “G” muestra el número de citas correspondiente a cada código establecido y la densidad representada por la letra “D” hace referencia al número de enlaces entre los códigos establecidos en las redes temáticas elaboradas. En este sentido, se establece la categoría “convivencias” basada en una coexistencia pacífica y asociada a diferentes tipologías, entre ellas, la convivencia social con 14 citas, la intercultural con 22 citas, la comunitaria con 79 citas y la digital u online con 39 citas.

A continuación, se describen aspectos relevantes de las convivencias en sus diferentes contextos, sus problemáticas y abordajes desde la psicología social:

a) La primera perspectiva se relaciona con las redes personales, vínculos y lenguaje mediados por el sufrimiento y el trauma psicosocial en la construcción de paz representada con 12 citas. Aquí se encontraron 10 estudios relevantes en el contexto colombiano en Latinoamérica, Estados Unidos,

Sudáfrica, Malasia y la India. Los aspectos comunes se centran en la recuperación de la memoria y el desarrollo de estrategias de afrontamiento psicosocial para la superación del trauma personal y colectivo, así como la construcción de paz en las comunidades afectadas por el conflicto armado. Las particularidades se centran en entender la convivencia como un proceso natural, cultural y pacífico sin importar el contexto de interacción y en un modo de intervención terapéutica para la superación del trauma, la reconciliación y la construcción de paz. En esta perspectiva toma mayor relevancia Colombia por el número de artículos encontrados en la búsqueda.

Sánchez-Villafañe y Quiceno-Pérez (2016) destacan que la convivencia en Colombia ha sido fracturada por altos índices de violencia, la cual ha exigido el desarrollo de políticas públicas para la construcción de acuerdos, la superación de los conflictos y la construcción de buenas relaciones entre las personas y las comunidades.

Gumb (2018), en el contexto de las experiencias e historias traumáticas del ser humano establece una relación con el heroísmo; por tanto, propone la recuperación de narrativas hacia la constitución de subjetividades que superen las heridas, el sufrimiento y la venganza. En este sentido, destaca tres elementos: resiliencia, reconciliación y resistencia en las propias narrativas de recuperación buscando encontrar el héroe detrás de estas historias de vida personal o ficticia.

Osorio-Cuellar et al. (2017) en Colombia destacan la terapia grupal narrativa comunitaria como una estrategia de atención psicosocial para la salud mental, siendo necesaria la adaptación a la diversidad de saberes y expresiones de las víctimas, mayor empatía entre los agentes y los usuarios y la mejora en los espacios que garanticen seguridad, confiabilidad y vínculos entre las personas y las organizaciones presentes.

Maya-Jariego et al. (2019) analizan las redes personales, los medios sociales y la cohesión comunitaria como estrategias para la construcción de paz en las comunidades, siendo los líderes sociales o comunitarios fundamentales en el manejo de los conflictos y la promoción de la convivencia en sus territorios. También se identifica el principio de la coexistencia pacífica como un medio de sostenibilidad social sustentada en un estado de dependencia mutua y regulada por rituales culturales, tales como *Yajña* de las comunidades aborígenes de la India (Mahadevan, 2014).

Hadi y Asl (2020) analizan la identidad femenina como víctimas arquetipas y la identidad masculina como poderosa a partir de lo imaginario y lo simbólico representado en personajes del contexto sociocultural mediante relatos y narrativas. Esto describe una subjetividad hegemónica, deshumanizada y universalizadora, principalmente en el contexto iraní.

Kundu (2022) destaca la comunicación no violenta como un elemento mediador en torno a las diferencias y las situaciones de conflicto. Tiene como base los cinco pilares de la no violencia de Gandhi: respeto, comprensión, aceptación, aprecio y compasión. En los hábitos cotidianos esta fomenta una coexistencia armoniosa no solo entre los seres humanos, también con la naturaleza y demás seres vivos.

Akhurst (2022) a partir de los conceptos de paz y reconciliación resalta el desarrollo de la paz interior, la paz interpersonal, la reconciliación entre los grupos y la justicia social como ejes constructores de una convivencia pacífica. Asimismo, destaca el papel de la comisión de la verdad en la consolidación de la paz en una nación tal como se ha desarrollado en Colombia y Sudáfrica.

b) La segunda perspectiva hace referencia a la sociabilidad y subjetivación en el mundo digital o en línea a través de las redes sociales utilizadas principalmente por las juventudes y líderes comunitarios. Cabe destacar que los líderes comunitarios utilizan estas redes como medios de comunicación y participación entre los miembros de la comunidad que representan las cuales facilitan la convivencia. Aquí se encontraron 10 estudios, 12 citas y una densidad de 5 asociaciones establecidas.

En esta línea, Yaremych y Persky (2019) analizan los métodos para el seguimiento o rastreo del comportamiento humano físico e interpersonal en la realidad virtual, en el contexto de la psicología social en la que se identifican variables como enfoque social y la evitación, el sesgo y la evaluación de un otro social y el compromiso para medir patrones de comportamiento en este mundo digital.

Kim y Faith (2020), estudian los efectos adversos del ciberacoso en jóvenes inmigrantes, siendo el ocio y la información factores de riesgo y de protección al usar de manera intensiva las tecnologías de información y comunicación (TIC) y las redes sociales lo cual afecta su desarrollo, aprendizaje, socialización e interacción.

Lopes y Ventura (2021) realizan una lectura fenomenológica de la intersubjetividad en lo digital/online dado en el mundo de la vida, que afecta la comprensión de uno mismo y la relación con el otro cuando interfiere en las dimensiones culturales, en las nuevas percepciones del mundo y en la salud mental de los sujetos desde una actitud crítica para su comprensión y abordaje.

De Miranda (2021) analiza los sentidos y significados de los usos de internet y redes sociales donde se reconfigura la construcción de vínculos afectivos y comunitarios entre las juventudes de la periferia de una ciudad en Cuba. Asimismo, se identifican ciertos riesgos relacionados con la privacidad y la intimidad de las personas desde el punto de vista moral. También se fortalecen nuevas formas de reconocimiento, lazos afectivos y de amistad.

En Suecia, Edenroth-Cato y Sjöblom (2022) abordan la biosociabilidad² en procesos de interacción en línea con jóvenes de rasgos de personalidad altamente sensibles (PSH), mostrando la formación de una subjetividad propia entre los participantes a partir de la autorreflexividad, la superación personal y el cuidado de otros como tecnologías del yo, además de la producción e impugnación de normas y la normalización de sus experiencias emocionales.

Las interacciones sociales basadas en la internet y las redes sociales virtuales abordan las percepciones de los sujetos, la configuración de la identidad y la construcción de los vínculos afectivos y comunitarios influenciados por la cultura mediática (De Miranda, 2021). En este campo, las relaciones de sociabilidad y los contornos de la subjetividad han cambiado con el advenimiento de las plataformas y los medios digitales. Las relaciones y la convivencia online generan nuevas formas de interacción social, siendo las redes sociales, los principales medios que las producen. Así, las juventudes y líderes comunitarios actualmente dan relevancia a estas herramientas en sus relaciones cotidianas y procesos de gestión cotidiana.

En esta misma perspectiva, Nagatsu y Salmela (2022) abordan la construcción de nichos afectivos colectivos a través de medios y redes sociales, sustentados en la afectividad situada y la motivación social generando impactos en el bienestar subjetivo, la desregulación emocional, las metas y normas compartidas principalmente en los jóvenes.

c) La tercera perspectiva aborda la desigualdad y fragmentación social en las prácticas de sociabilidad cotidiana de las comunidades en el territorio. Tiene presente las relaciones cotidianas entre los sujetos en cualquier contexto territorial en donde se gestan ciertas tensiones y conflictos, ya sean interculturales, sociales o políticos. Se encontraron 20 estudios y 28 citas.

Aquí, se identifican los aportes de Meira et al. (2016), al estudiar las configuraciones de la participación política de los dirigentes de un partido político en el Brasil, encontrando características únicas de los sujetos, motivaciones, barreras y condicionantes para su ejercicio. Nollert y Sheikhzadegan (2016) abordan la integración e inclusión social de las personas y los sistemas en los procesos de interacción social entre grupos sociales, culturas y comunidades, dando relevancia a la tolerancia multicultural.

En esta misma línea, se vincula la coexistencia en la ciudad o contexto metropolitano, siendo esta un espacio de interacción social, donde se presentan problemas de convivencia y conflictos interculturales con refugiados, como en el caso de Barcelona, en Europa (García y Bak, 2022); y la integración de musulmanes en Suiza (Nollert y Sheikhzadegan, 2016; Aragón et al., 2018).

Las interacciones sociales dadas en un contexto territorial particular denotan una convivencia comunitaria, ciudadana o sociocultural; por tanto, se tiene como referencia el concepto de comunidad³ asociado a la afectividad, a valores fundados en el respeto, solidaridad y tolerancia, y a la participación de los sujetos individuales y colectivos (Millán-Franco et al., 2019), el fortalecimiento de vínculos afectivos, sociales y comunitarios (Moliner y Auxiliadora, 2017; Andrade et al., 2022), la identidad personal y cultural (Lopes y Ventura, 2021; Name-Risk y Dos-Santos, 2021), las normas sociales y valores culturales, tales como la solidaridad, la alteridad, la justicia y la equidad (García y Back, 2019; Bayón y Saraví, 2019), las relaciones interpersonales mediadas por valores sociales, la participación y acciones colectivas en un espacio determinado (Dos Santos y Engler, 2021), y finalmente, las relaciones y los medios sociales los cuales permiten la mediación y la promoción de las convivencias en la construcción del tejido social (Sánchez-Villafañe y Quiceno-Pérez, 2016; Valente y Valera, 2018; Iglesias-Pascual et al., 2023).

Por consiguiente, estas convivencias se desarrollan en sintonía con los procesos de sociabilidad y las relaciones intersubjetivas dadas entre los sujetos en un contexto histórico-cultural el cual da sentido a sus interacciones cotidianas mediadas por: a. La estructura social. b. La motivación social fundada en la afectividad, la solidaridad y la empatía, y c. Las relaciones intersubjetivas presentes en los medios sociales, el tipo de comunidad y su relación con el mundo de la vida.

² Una nueva forma de sociabilidad y activismo, centrada en diagnósticos genéticos, el discurso biomédico y las características dialógicas compartidas. La biosociabilidad en línea hace referencia al trabajo discursivo que las personas realizan al compartir e intercambiar experiencias y conocimientos en torno a preocupaciones similares sobre la salud y las enfermedades en contextos en línea (Edenroth-Cato y Sjöblom, 2022).

³ “Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente construido y desarrollado preexistente a la presencia de investigadores e interventores sociales” (Montero citado en Sánchez-Villafañe y Quiceno-Pérez, 2016, p. 58), el cual permite construir sentido de vida a los sujetos en un espacio y tiempo determinado. Se funda en procesos de identidad, solidaridad, participación y desarrollo.

Epistemologías asociadas a la psicología social en la comprensión de las intersubjetividades y convivencias.

La psicología social es un campo de estudio particular de la interacción humana dentro de la disciplina psicológica, que despliega diversas posturas epistemológicas, ontológicas, metodológicas y éticas desarrolladas a partir de tradiciones ideológicas y problemas emergentes de la realidad social. Por ende, es un campo con múltiples posturas que la hacen diferente, pero a la vez contradictoria (Bocanegra et al., 2017).

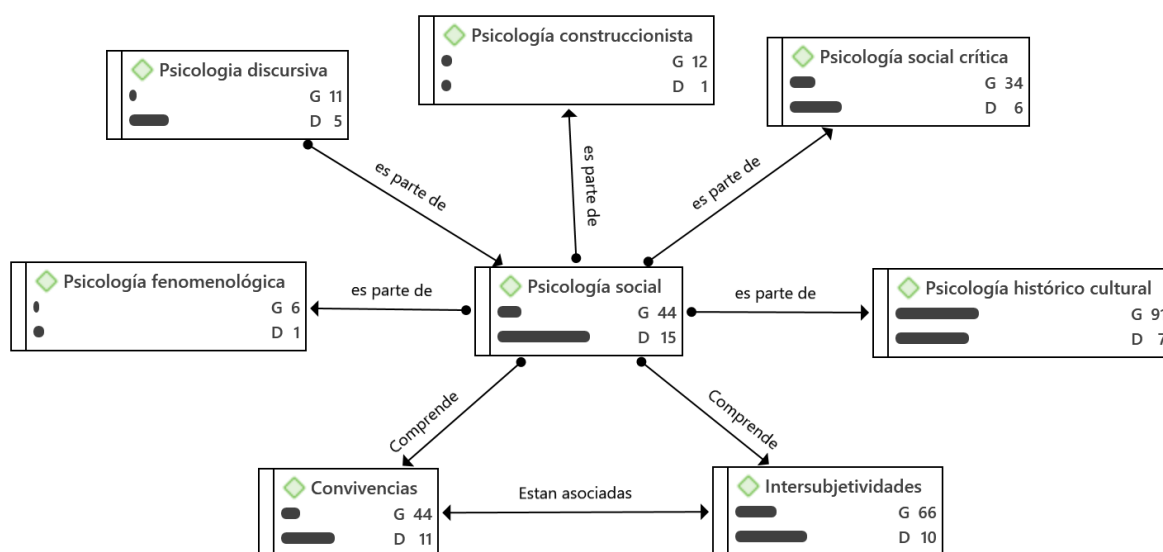
En esta revisión, su marco comprensivo se desarrolla en tres contextos geográficos distintos (Europa, Estados Unidos y Latinoamérica), influenciado no solo por la psicología, sino que también se destacan aportes de otras disciplinas tales como la filosofía, la antropología, la historia, la sociología, la educación, entre otras. Esto surge desde la práctica social gestada en el contexto geográfico, sociocultural, económico y político de la época, en la producción del conocimiento y en la intervención de los problemas sociales, tal como se ilustra en la figura 6.

Siguiendo a Bautista (2018), la psicología social europea surge a mediados del siglo XIX desde una postura sociológica del comportamiento humano con los aportes de Emile Durkheim y Le Bon, quienes analizan la interacción social a partir de la vida colectiva y la configuración social de las personas a partir de los estudios de campo y la vida cotidiana. Su principal interés son los procesos de socialización, la construcción social y simbólica de la identidad, la desviación social, el control social, los roles y el comportamiento en masa.

En la red temática de la figura 6 se muestran los paradigmas epistemológicos encontrados en esta revisión siendo influenciada por cinco posturas paradigmáticas en el estudio de las intersubjetividades y convivencias. Se tuvieron en cuenta 25 estudios. Entre ellas se acentúa la psicología discursiva con 11 citas y una densidad de 6 asociaciones desarrollada en Europa e influenciada por el estructuralismo y posestructuralismo; inicialmente, desde el posestructuralismo surgido en Francia a mediados del siglo XX, siendo Michel Foucault y Jürgen Habermas, algunos de sus principales exponentes, quienes gestaron una crítica al estructuralismo, siendo la cultura y el lenguaje, una estructura y a su vez, los principales mediadores entre la realidad social y el pensamiento.

Figura 6.

Paradigmas epistemológicos de la psicología social en el estudio de las intersubjetividades y convivencias.



Fuente: elaboración propia.

El posestructuralismo tiene asocio con el construccionismo social a partir del trabajo de Foucault en tanto que surge el interés por el análisis histórico de los mecanismos del poder y las prácticas institucionales (Hüning y Coelho, 2018), siendo esta a su vez una postura epistemológica en el campo de la psicología social. En este contexto se le da relevancia al discurso y a las narrativas para dar cuenta de los fenómenos culturales, sociales y políticos.

Aquí, se destacan los aportes de Cornejo et al. (2016), quienes debaten las posiciones estructuralistas con las del construccionismo social dando relevancia a las prácticas discursivas en el estudio de la subjetividad y la construcción del sujeto. También se aborda la fenomenología husserliana en el estudio del fenómeno online en el mundo de la vida y la comprensión del sujeto y su relación con los otros a partir del desarrollo del Internet (Pereira Da Silva y Ventura, 2021).

La psicología social estadounidense a finales del siglo XX, surge una postura construccionista en el estudio de la subjetividad e intersubjetividad la cual reevalúa de forma crítica los conceptos de la psicología social y la forma cómo se estudian sus problemas dando relevancia a las construcciones de los actores sociales a partir de su práctica social, histórica y cultural (Ibáñez en Bautista, 2018). En este sentido se destaca el construccionismo social o socio construccionismo de Kenneth Gergen, quien hace una crítica a la psicología empírica, racionalista e individualista en el estudio de los fenómenos sociales, surgida en Estados Unidos, con aportes posteriores en diversas regiones del mundo. Esta postura presenta una frecuencia de 12 citas en el rastreo y lectura de los textos.

El fundamento del construccionismo social se centra en los procesos culturales mediados por el lenguaje el cual permite la construcción del mundo social, clave en la comprensión de la subjetividad e intersubjetividad. Del mismo modo, las historias, el discurso y las narrativas toman relevancia en cuanto declaran estados psicológicos humanos y sostienen o alteran patrones sociales de interacción a partir de sentidos y significados dentro de un sistema cultural. De igual manera, sus principales campos de estudio son la emoción, la memoria, el lenguaje, la percepción, el sujeto, el género, la

sexualidad y la identidad (Estrada y Diaz, 2007).

La reciente psicología social crítica se representa con 34 citas y una densidad de 6 asociaciones establecidas. Esta se desarrolla desde una postura constructiva, crítica y liberadora a partir de los planteamientos de Maritza Montero en Venezuela; Ignacio Martín Baró, en el San Salvador; Paulo Freire, en Brasil; Orlando Fals Borda, en Colombia, entre otros autores, al abordar problemas sociales relacionados con la colonización, la represión, el subdesarrollo, la pobreza, la desigualdad social, la violencia, la discriminación, etc.

También se destacan los aportes de Enrique Pichón Riviere con una postura crítica desde el psicoanálisis, desarrollada en Argentina, entre los años 60 y 70 del siglo XX, quien abordó el cambio social a partir de sus intervenciones comunitarias, grupales e institucionales al analizar el vínculo social y su dialéctica entre la estructura social (valores culturales e ideológicos) y la configuración del mundo interno del sujeto en sus procesos de interacción, centrando su análisis en la construcción social de la enfermedad mental. En esta revisión, no se encuentran estudios relacionados con este enfoque.

Según Bautista (2018), los fundamentos epistemológicos de la psicología social crítica en latinoamericana provienen de la teología, ética y filosofía de la liberación, la sociología militante o crítica y el paradigma constructivista. Sus principales categorías de análisis son la justicia social, el poder e ideología, el conflicto armado, la violencia política, las convivencias, el posconflicto y paz a partir de la comprensión y transformación de los problemas psicosociales de la realidad social y de las comunidades involucradas.

De manera análoga, se destacan los aportes de Blanco, Corte y Sabucedo (2018), quienes al hacer una crítica al construccionismo social resaltan el papel de la realidad, la estructura y el cambio social, presentes en el realismo crítico de Martín-Baró (2006). Por tanto, en el estudio de las convivencias y las intersubjetividades, es necesario el estudio de la ideología y la interdependencia mutua entre los distintos niveles de la realidad sociohistórica de los sujetos, al ser compartida y acompañada por una estructura social, en un contexto macro y micro donde se desarrollan las interacciones sociales.

Otro enfoque epistemológico latinoamericano relevante en el estudio de la subjetividad e intersubjetividades es el histórico-cultural de González Rey, en Brasil, quien, desde los aportes de la psicología soviética, analiza los fenómenos psicológicos de manera integral teniendo presente el cuerpo, la sociabilidad, la cultura y la mente humana (González, 2019). Este enfoque se representa con 91 citas y una densidad de 7 asociaciones. En este sentido, se integran las emociones a lo simbólico, más allá de los medios lingüísticos. Se gestan las unidades emocionales - simbólicas como sentidos subjetivos en movimiento constante y las configuraciones subjetivas (acciones), ambas presentes en los individuos, grupos e instituciones sociales (González, 2019).

En este enfoque las subjetividades individuales y sociales hacen mayor énfasis al papel de la motivación, la emoción y la imaginación de los sujetos. Por tanto, es fluida y relacional y no se reduce al lenguaje y al discurso como en el construccionismo social (Bouzanis, 2022). Desde esta perspectiva, se desarrollan las configuraciones y los sentidos subjetivos como principales constructos de esta postura (González, 2019; González-Rey et al., 2019).

Lo anterior se asocia con la psicología social crítica, puesto que cuestiona el papel de la

psicología dominante en el abordaje de los problemas psicológicos y sociales de los humanos y sus contextos. De esta manera, se gestan nuevas formas teóricas y prácticas desde la disciplina buscando comprender de manera holística la vida humana y a su vez, transformar las realidades históricas, culturales, sociales y políticas de las personas y las comunidades marginadas y excluidas en la sociedad.

Finalmente, la psicología social es un cuerpo de conocimiento constituido y relevante de múltiples epistemologías para el estudio de las intersubjetividades y convivencias, siendo la postura foucaultiana y la fenomenología en Europa, el construccionismo social en Estados Unidos, la psicología social crítica y el enfoque histórico-cultural en Latinoamérica, las más desarrolladas.

Las subjetividades e intersubjetividades, ejes teórico-conceptuales para comprender las convivencias

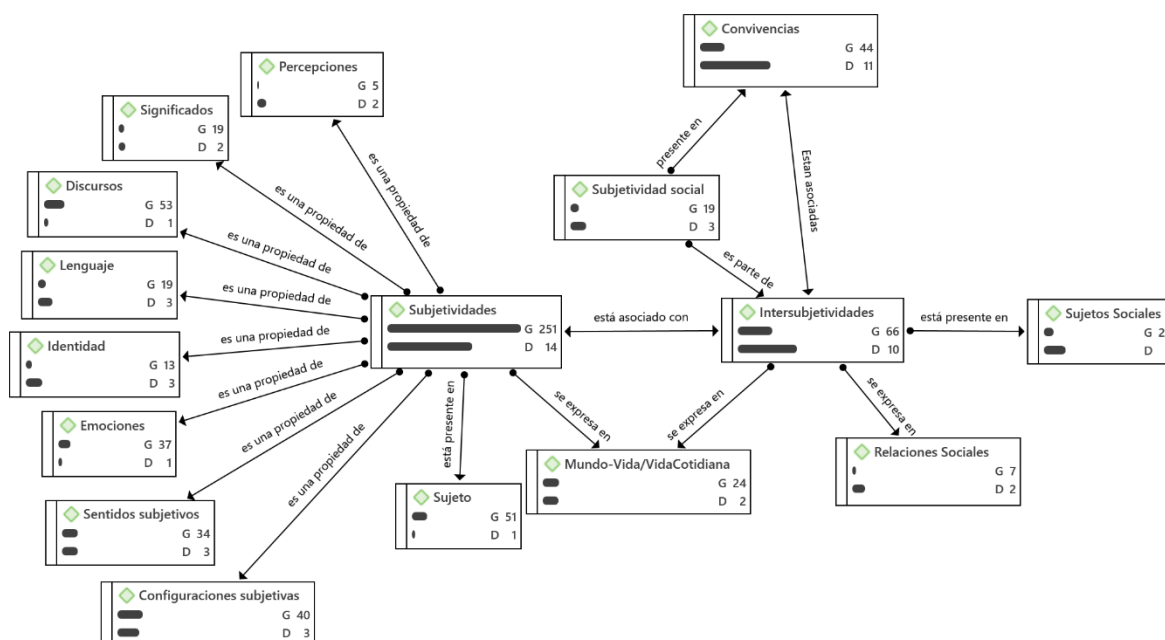
En esta revisión y como se mencionó anteriormente, las subjetividades e intersubjetividades son constructos estudiados desde diferentes posturas epistemológicas y teóricas. Asimismo, están mediadas por múltiples contextos, tiempos y espacios de interacción social, mostrando dicotomías entre lo individual y lo colectivo, así como puestas en común y divergencias al estudiar este fenómeno.

Siguiendo a Cornejo et al. (2016) y González-Rey (2018), desde el siglo XIX, el estudio de las subjetividades surge a partir de premisas filosóficas (Kant, Hegel, Nietzsche, Gramsci, entre otros), sociológicas (Marx, Weber, Durkheim, Simmel, etc.) y psicológicas (Wundt, Freud, William James, entre otros). A comienzos del siglo XX se acentúa su estudio con autores tales como Castoriadis, Foucault, Guattari, Deluze, Vygotsky, Gergen, Habermas, entre otros. En América Latina con Zemelman, González Rey, Marín, entre otros.

En la figura 7, se presenta la red de relaciones entre las categorías establecidas desde la psicología social.

Figura 7.

Ejes teórico-conceptuales en la relación: intersubjetividades y convivencias



Fuente: elaboración propia.

En esta revisión 20 estudios muestran mayor interés por comprender las subjetividades (251 citas) y 8 las intersubjetividades (66 citas). Ambas se expresan en la vida cotidiana (24 citas) de los sujetos (51 citas) a partir de sus interacciones sociales. En la categoría subjetividades se establecen ocho elementos para su comprensión: percepciones (5 citas), significados (19 citas), discursos (53 citas), lenguaje (19 citas), identidad (13 citas), emociones (37 citas), sentidos subjetivos (34 citas) y configuraciones subjetivas (40 citas).

En este sentido, las subjetividades se construyen mediante redes de comunicación, emocionales, sociales y culturales en las experiencias humanas sin estar subordinadas a las relaciones de poder (González-Rey, 2019), y están presentes en un mundo offline u online (De Miranda, 2021; Lopes y Ventura, 2021; Edenroth-Cato y Sjöblom, 2022).

En esta revisión, la subjetividad se comprende a partir de sus trayectorias, del reconocimiento y la problematización de la identidad, singularidad, dignidad, libertad y motivación del sujeto en su entorno histórico – cultural a partir de unidades que integran emociones y procesos simbólicos de su mundo vital o cotidiano (González-Rey, 2018, 2019; Lopes y Ventura, 2021); se comprenden a partir de sentidos y configuraciones subjetivas que surgen de las experiencias emocionales y las acciones dadas en un contexto sociocultural (González Rey, 2019), esto sin que se restrinja a un nivel biológico o cultural (Meira et al., 2016).

Las intersubjetividades con un enraizamiento de 66 citas, están asociadas con las subjetividades; sin embargo, su diferencia se centra en reciprocidad e interrelación entre dos y más sujetos. Se expresa

en las relaciones sociales (7 citas) y está asociada con las convivencias (44), escenarios donde se pone en juego estas relaciones a partir de la reciprocidad, los significados culturales y sociales, el consenso y los acuerdos.

Por consiguiente, las creencias, relaciones, normas y valores sociales son compartidos en los procesos de sociabilidad mediados a su vez por espacios, medios o sistemas sociales. Se tejen a partir de discursos, significados, lenguajes y transformaciones espacio-temporales, teniendo presente los modos de subjetivación, las relaciones sociales, los modos de expresión emocional o afectiva de los sujetos sociales. Por tanto, la dialéctica entre lo individual y lo social permiten comprender la condición única del sujeto (González-Rey, 2018). La comprensión de la experiencia intersubjetiva implica la aprehensión de la relación del yo y el otro yo en el mundo (Sokolowski, citado en De los Reyes, et al. 2019).

Desde la epistemología Foucaultiana, postura crítica en la psicología social, las subjetividades están asociadas a los conceptos de sujeto, modos de subjetivación y sociedad, ejes centrales en la reflexión sobre lo político, lo histórico, lo social, lo psicológico y lo ético como prácticas sociales en el contexto de la modernidad. Esto invita a su problematización arqueológica y genealógica (Hüning y Coelho, 2018). Se analiza la organización social y las institucionales a partir de discursos y prácticas, que a la vez inciden en la constitución de los sujetos.

En palabras de Foucault (citado en Hüning y Coelho, 2018), el sujeto es una forma con una constitución histórica y no una sustancia. Es resultado de la relación dialéctica con la sociedad y no el principio de esta. “Los modos de subjetivación hacen referencia a cómo el sujeto se experimenta en sí mismo, en un juego de verdad, en el que se relaciona consigo mismo” (p. 10). Ahora, desde el construccionismo social, la realidad social es interdependiente del sujeto e interpretada por él mismo. Así, el lenguaje y las prácticas discursivas son las únicas dinámicas constitutivas de la subjetividad (Santander en Cornejo et al. 2016; González Rey, 2019). Se opone a la dicotomía sujeto-realidad. No existe un yo aislado. Se construye en el discurso de la relacionalidad (Rodigou et al. 2013). Es en la relación que el sujeto crea su identidad y reconoce su subjetividad (Silva y Alexandre, 2019, p. 6). La realidad es social y relacional (Rodigou et al. 2013).

En cambio, en el enfoque histórico – cultural las subjetividades no son reducibles al lenguaje y al discurso, vincula unidades simbólico-emocionales. El sujeto es la unidad de toda producción social (González-Rey, 2013). El sentido subjetivo, “representa la forma de los procesos de subjetivación... a través de las unidades simbólico-emocionales” (González en Faria et al., 2016, p. 4). La configuración subjetiva, hace referencia a sus prácticas, que generan diversos procesos y signos. Desde esta postura, la subjetividad va más allá de lo intrapsíquico y de la conjunción individuo/sociedad puesto que incluye la diversidad. Igualmente, el sujeto, la cultura y la subjetividad, aunque son diferentes se integran en la vida cotidiana (Faria et al., 2016, p. 5). En este sentido, la subjetividad va más allá de los significados y construcciones intelectuales (González-Rey, 2019).

El contexto epistemológico y teórico de las subjetividades e intersubjetividades se constituyen en una ruta para la comprensión de las convivencias y las comunidades, siendo estas últimas, escenarios propicios de interacción social donde se reconoce al sujeto como unidad y totalidad a la vez, se gestan relaciones sociales, consensos y divergencias. De igual manera, permiten la construcción de realidad social en un contexto histórico-cultural determinado.

En este contexto, toman relevancia las relaciones intersubjetivas o vínculos sociales que se entretajan entre los sujetos en un contexto histórico-cultural, referido a colectivos, establecidos a partir de interacciones, prácticas, medios, motivaciones, afectos, percepciones, significados y unidades simbólico-emocionales que se comparten, y construyen a su vez. Estas relaciones pueden ser interpersonales, intergrupales o institucionales.

En fin, cuestionar las intersubjetividades y convivencias requiere profundizar de manera crítica en las tramas de la subjetividad social y política de los sujetos en sus contextos histórico-culturales. Esto implica comprender y desarrollar nuevas formas de convivencias a partir de escenarios de interacción y sociabilidad buscando explorar la calidad de las distintas relaciones intersubjetivas en un contexto particular. Es necesario potenciar el reconocimiento y el reencuentro consigo mismo, con los otros y con el mundo, desarrollar la empatía, la solidaridad y la alteridad en la vida cotidiana a partir de las dimensiones simbólicas, significados, sentidos y configuraciones subjetivas.

En la comprensión de las relaciones intersubjetivas presente en los procesos de convivencia, los aportes de la psicología social crítica toman mayor relevancia. Primero, centra su interés en analizar factores asociados a lo personal, lo sociocultural y lo socio-comunitario, ubicados en un tiempo y espacio determinados a partir de experiencias e interacciones cotidianas asociadas a sentidos y significados, vínculos y vivencias de los sujetos. Por tanto, se requiere una mirada crítica en la construcción de diálogos, consensos y divergencias.

Segundo, se parte de la vivencia como unidad de análisis de los sujetos (individuales o colectivos) en contextos específicos la cual vincula actuaciones que transgreden o transforman su mundo psicológico, social, político, cultural, intercultural, étnico o religioso. Además, se toma interés por las condiciones de desigualdad, vulnerabilidad, marginación y exclusión las cuales afectan sus interacciones cotidianas. En este sentido, toman relevancia los conceptos del sí mismo, de los otros, alteridad, solidaridad, diversidad e interculturalidad en la constitución de las intersubjetividades presentes en los procesos de convivencia en el mundo de la vida.

Conclusiones

Este artículo ha mostrado diversas problemáticas en torno a la construcción de subjetividades y convivencias en tres escenarios de interacción social como oportunidades para configurar nuevos conceptos y prácticas con los agentes sociales. Se destaca el proceso de construcción de paz en un territorio afectado por el conflicto armado, en la sociabilidad mediada por un entorno digital, y en las prácticas de sociabilidad cotidiana de una comunidad socio territorial, urbano o rural. A partir de estas problemáticas y escenarios se identifican dimensiones tales como lo biológico, lo comunicacional, lo emocional, lo espiritual, lo cultural, lo histórico, lo social, lo económico, lo comunitario, lo político, lo ético y lo territorial en la comprensión de sentidos, significados y situaciones de convivencia.

En el estudio de las intersubjetividades y convivencias se tienen presentes diferentes

categorías lo que implica un análisis crítico desde la vida cotidiana. Entre ellas se destacan identidad y autorreflexividad; lenguaje y discurso; motivaciones y percepciones; emocionalidad y empatía; valores y normas socio-culturales; vivencias, roles y escenarios sociales; sociabilidad, medios sociales y contextos; significados, sentidos y configuraciones subjetivas; cognición social y salud mental, como categorías relevantes para la comprensión de las relaciones intersubjetivas en los procesos de convivencia partir de la experiencia vital (individual y colectiva), de las formas de interacción cotidiana y las estructuras organizativas establecidas por los sujetos.

En general, se encuentran investigaciones que abordan la construcción de subjetividad individual y colectiva sustentada en configuraciones, autoafirmaciones y posturas reproducidas por los sujetos en relación con el mundo de la vida. Se tiene como referente lo macro y micro en diferentes contextos de interacción. Esto implica comprender las relaciones del sujeto en sus contextos de interacción, así como la influencia que este ejerce sobre los otros y viceversa. Es necesario comprender su subjetividad y las relaciones intersubjetivas en la consolidación de las convivencias y la construcción de tejidos sociales.

El desarrollo del conocimiento sobre la construcción de subjetividades, intersubjetividades y convivencias se aborda desde una perspectiva comprensiva. Se recurre a diferentes epistemologías y teorías de la psicología social. Entre ellas se identifican la psicología fenomenológica y discursiva en el contexto europeo, la psicología construccionista en el contexto norteamericano, y la psicología crítica e histórico-cultural en Latinoamérica. Por tanto, el valor de la epistemología, la teoría y lo cotidiano son referentes claves para la construcción del conocimiento. En este sentido, es necesario tener en cuenta las implicaciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas para estudiarlas desde cualquier postura y contexto de interacción.

Referencias

- Andrade Gomes, M.; Maheirie K. y Correa, B. (2022). Young people in psychosocial vulnerabilities: the group as a device for psychological support and political subjectivation. *Psicol. estud.*, 27, e47375, <https://www.scielo.br/j/pe/a/W7QtDsWyWXJcygBQdR9xkRP/?format=pdf&lang=en>
- Akhurst, J. (2022). *Peace and reconciliation*. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology, <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-91497-0.00100-4>.
- Blanco, A., Corte, L. de la y Sabucedo, J. M. (2018). Para una psicología social crítica no construccionista: reflexiones a partir del realismo crítico de Ignacio Martín-Baró. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.pscc>
- Bautista C., N. P. (2018). *Tres perspectivas en psicología social*. Manual Moderno.
- Bayón, M. C. y Saraví, G. A. (2019). Presentación. Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, (59), 8-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100008&lng=es&tln=es.
- Bocanegra, A. K., Prado Ocampo, M., Prieto Suarez, R. y Neira, J. (2017). El papel del psicólogo social en la realidad contemporánea colombiana. *Psicología para América Latina*, (29), 40-61. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2017000300004&lng=pt&tln=es.
- Bouzanis, C. (2022). On the assumption of self-reflective subjectivity. *History of the Human Sciences*, 35(2), 167–193. <https://doi.org/10.1177/09526951211032895>
- Canto O, J. y Moral T, F. (2005). El si mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología* (7), 59-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457431>
- Cornejo, R., Albornoz, N. y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta moebio* 56: 121-135. doi: 10.4067/S0717-554X2016000200001
- De Los Reyes, A., Lerner, M. D., Keeley, L. M., Weber, R. J., Drabick, D. A. G., Rabinowitz, J. y Goodman, K. L. (2019). Improving Interpretability of Subjective Assessments About Psychological Phenomena: A Review and Cross-Cultural Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 23(3), 293–319. <https://doi.org/10.1177/1089268019837645>
- De Miranda Anhas, D. (2021). Internet, subjetividade e juventude: fortalecimento de vínculos na periferia cubatense. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 73(1), 5-18. <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2021v73i1p.5-18>
- Dos Santos Andrade, E. y Engler Cury, V. (2021). Investigando a Experiência de usuários em um Centro de Convivência sob a perspectiva da psicologia humanista e da fenomenologia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 27(1), 25-36. <https://dx.doi.org/10.18065/2021v27n1.3>
- Edenroth-Cato, F. y Sjöblom, B. (2022). Biosociality in Online Interactions: Youths' Positioning of the Highly Sensitive Person Category. *Young* 30(1) 80–96, DOI: 10.1177/11033088211015815
- Estrada Mesa, A. M. y Diaz Granados Ferráns, S. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica / Kenneth Gergen*. Ediciones Uniandes. Traducción y compilación.
- Foucault, M. (2001a). Porqué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. Post- scriptum. El sujeto y el poder. En H. y Dreyfus, Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica (pp. 241-259).

Nueva Visión.

- Foucault, M. (2001b). *Un diálogo por el poder y otras conversaciones. Selección e introducción de Miguel Morey*. Alianza Editorial.
- García Agustín, O., Bak Jørgensen, M. (2019). Solidarity Cities and Cosmopolitanism from Below: Barcelona as a Refugee City. *Social Inclusion* 7(2), 198–207. <https://doi.org/10.17645/si.v7i2.2063>
- George Reyes, C. E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis educativa*, 23(3), 29-32. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230307>
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. Rumbos y desafíos. Thomson editores.
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, 11, 19–42. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>
- González Rey, F. (2019). Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Cultura y Psicología*, 25(2), 178–194. <https://doi.org/10.1177/1354067X18754338>
- González Rey, F. (2019b). Subjectivity in Debate: Some Reconstructed Philosophical Premises to Advance Its Discussion in Psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 49(2): 212–34. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>
- González-Rey, F.; Martínez-Guzmán, A. y Ramírez, T. (2019). Una mirada latinoamericana sobre la subjetividad y la psicología social: Conversación con Fernando González Rey. *Quaderns de Psicologia*, Vol. 21, Nro. 3, e1589, <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1589>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Revista Folios*, (44), 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Gumb, L. (2018). Trauma y recuperación: encontrar al héroe común en las narrativas ficticias de recuperación. *Revista de Psicología Humanística*, 58(4), 460–474. <https://doi.org/10.1177/0022167817749703>
- Hadi, N. H. A. y Asl, M. P. (2020). The Real, the Imaginary, and the Symbolic: A Lacanian Reading of Ramita Navai's City of Lies. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 22(1), <http://doi.org/10.17576/gema-2022-2201-08>
- Hüning, S. M. y Coelho Scisleski, A. C. (2018). Psicología Social; epistemología; Foucault; crítica; posestructuralismo. *Psicologia & Sociedade*, 30, e170632. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30170632>
- Iglesias-Pascual, R., Benassi, F., Hurtado-Rodríguez, C. (2023). Social infrastructures and socio-economic vulnerability: A socio-territorial integration study in Spanish urban contexts, (132) 2023, <https://doi.org/10.1016/j.cities.2022.104109>.
- Kim, S. y Faith, M. (2020). Cyberbullying and ICT use by immigrant youths: A serial multiple-mediator SEM analysis. *Children and Youth Services Review*, (110), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104621>.
- Kundu, V. (2022). Nonviolent Communication for Peaceful Co-existence. En Lester R. Kurtz (2002). *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict* (Third Edition), 441-450. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-820195-4.00032-7>

- Mahadevan, B. (2014). The Principle of Peaceful Co-existence. *Sadguru's Blessings*, 11(5), 14 - 16.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología comunitaria*. 1(2), 7-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652421>
- Maya-Jariego, I., De la Peña, A., Arenas-Rivera, C. y Alieva, D. (2019). Personal networks, social media, and community cohesion in the strategies of peace-building agents in Colombia to counteract the segregation of displaced populations. *Journal of Community Psychology* 47(6), pp. 1300-1312. <https://doi.org/10.1002/jcop.22173>
- Meira, E. F., Palassi, M. P. y da Silva, A. R. L. da. (2016). Subjective configurations of political participation of leaders of PSDB/ES. *Psicologia e Sociedade*, 28(2), 278-287. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p278>
- Mead, G. H. (1934). *Mind Self and Society*. Editorial The University Of Chicago Press. <http://tankona.free.fr/mead1934.pdf>
- Millán-Franco, M.; Domínguez de la Rosa, L.; Hombrados-Mendieta, M. I.; Gómez-Jacinto, L. y García-Cid, A. (2019). El sentido de comunidad de los latinoamericanos en Málaga: Múltiples sentidos de comunidad. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 21(3), 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1484>
- Moliner, O. y Auxiliadora Sales, A. S. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 237, 305-310. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.083>
- Montero, M. (1980). La psicología social y el desarrollo de comunidades en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), 159-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80512113>
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000300003&lng=en&tlng=es.
- Nagatsu M. y Salmela M. (2021). *Interpersonal and Collective Affective Niche Construction: Empirical and Normative Perspectives on Social Media*. Faltan datos.
- Name-Risk, E. y Dos-Santos, M.A. (2021). Estudos Culturais, Pesquisa Qualitativa E Mídias: Critérios Metodológicos Para Análise De Dados Audiovisuais. *Psicologia & Sociedade*. 33, e234657. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33234657>
- Nollert, M. y Sheikhzadegan, A. (2016). Participation and Sharing, or Peaceful Co-Existence? Visions of Integration among Muslims in Switzerland. *Social Inclusion*, 4(2), 95-106. doi:<https://doi.org/10.17645/si.v4i2.499>
- Lopes Pereira da Silva, N.H. y Ventura Morujão, C.A. (2021). Uma leitura fenomenológica sobre a intersubjetividade no digital/on-line. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 24(4), 614-637, <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n4p614.7>
- Londoño P, O. L., Maldonado G, L. F y Calderon V, L. (2016). Guías para construir estados del arte. Editorial ICONK. <https://universoabierto.org/2022/03/17/guia-para-construir-estados-del-arte/>
- Osorio-Cuellar, G. V., Pacichana-Quinayáz, S. G., Bonilla-Escobar, F. J., Fandiño-Losada, A. y Gutiérrez-Martínez, M. I. (2017). Perceptions about implementation of a narrative community-based group therapy for afro-colombians victims of violence. *Ciencia e Saude Coletiva*. 22(9), pp. 3045-3052. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.00402016>

- Rodrigou, N. M., Puche, I., Gutiérrez, M. E., Miño, N., Del Rio, P., Rambeaud, R. y Sarachu L. P. (2013). Capítulo 2. Construccinismo en Psicología Social. En A. Correa, H. L. Paulin y M. Escalante. (2013). *Teorías e intervenciones en psicología social*. Editorial Brujas. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18218/CUADERNO_N_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez-Vergara, A. y Obando-Salazar, O. L. (2016) Estado del arte sobre subjetividades diversas de género: ejes temáticos violencia y subjetividad. *Revista de Psicología GEPU*, 7(2), 47-69. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Estado-del-arte-sobre-Subjetividades-Diversas-de-G-e2-nero-d--Ejes-tem%Elticos-Violencia-y-Subjetividad.htm>
- Rodríguez, J. (2016). La teoría de la subjetividad: una teoría de personalidad del siglo 21. *Revista de Psicología GEPU*, 8(1), 114 – 127. <https://revistadepsicologiagepu.es.tl/La-teor%EDa-de-la-subjetividad-d--una-teor%EDa-de-personalidad-del-siglo-21.htm>
- Sánchez-Villafañe, A. L. y Quiceno-Pérez, J. J. (2016). Significados de convivencia: una comprensión desde la dinámica cotidiana que los promueve. *Pensando Psicología*, 12(19), 55-67. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v12i19.1328>
- Serna-Dimas, A., Estupiñán-Mojica, J. G. y Hernández Córdoba, B. A. (2020). *Sujeto y subjetividad en las principales escuelas de psicoterapia sistémica: un estado de arte*. Capítulo 2. Universidad Santo Tomas. CRAIUSTA. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2020.00376>
- Silva, R. B. y Alexandre, A. C. S. (2019). Investigation about subjectivity within the scope of suas: A documentary research | [Investigação acerca da subjetividade no âmbito do suas: Uma pesquisa documental]. *Psicologia e Sociedade*. 31, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31207603>
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona. Herder.
- Yaremych, H. E. y Persky, S. (2019). Tracing Physical Behavior in Virtual Reality: A Narrative Review of Applications to Social Psychology. *Journal of Experimental Social Psychology*, 85, <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103845>.
- Valente, R. y Valera Pertegas, S. (2018). Ontological insecurity and subjective feelings of unsafety: Analysing socially constructed fears in Italy, *Social Science Research*, (7), 160-170, <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.11.007>

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 TURNITIN, como requisito para continuar con el proceso de evaluación doble ciego, 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 conservar 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 con el 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 TURNITIN.
- No se publicará más de un artículo 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 120 palabras en español e inglés.

- Debe contener cinco palabras clave en español e inglés, deberán estar registradas en el thesaurus de la UNESCO y/o 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 de 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 TURNITIN, 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 enviar para una nueva evaluación, 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 tres 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 TURNITIN.
- 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 120 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 al menos 50 referencias.
- Los artículos de reflexión deben tener como mínimo 15 referencias.

Aviso de derechos de autor

El autor que realiza el envío de un artículo a la revista 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.