

TEMPUS

Psicológico

ISSN 2619-6336

Volumen 7 - N° 2 - julio - diciembre de 2024



TEMPUS

Psicológico

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.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Escuela de Psicología

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

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>

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.

Comité Editorial
Editorial committee

Jaime Alberto Carmona Parra
Editor

Daniela Amaya Parra
Coordinadora Editorial

Richar David Londoño
Asistente Editorial

Revisión de estilo y normas APA: María Camila Gómez

Diagramación: Gonzalo Gallego González

Árbitros de este número

Referees of this number

Shadye Rocio Matar Khalil. UNAD Florida, Estados Unidos.

Everardo José Fernando Camacho Gutiérrez. Universidad de Guadalajara, México.

Wilson Miguel Salas Picón. Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia.

Viviana Andrea Arboleda. Universidad de Manizales, Colombia.

José Fernando Vélez. Universidad de Manizales, Colombia.

Kenny Díaz Arcaño. Universidad de la Habana, Cuba.

Benilda Layne Bernal. Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Diana Esperanza Carmona González. Universidad de Caldas, Colombia.

Kattia Cabas Hoyos. Universidad del Magdalena, Colombia.

Verónica Fernanda Flores Hernández. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

Lucas Gustavo Gago Galvagno. Universidad Abierta Interamericana, Argentina

Olber Eduardo Arango Tobón. Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

Leticia Fernández Mojica. Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Luis Miguel López. Universidad de Manizales. Colombia

Brayan Hernando Cardozo. Universidad de Antioquia, Colombia.

Daniel Augusto Duarte Arias. Universidad Santo Tomás. Colombia.

Contenido

Editorial. La escritura académica y la formación doctoral

Cambios en la calidad de vida y la salud en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19

Quality of Life and Health-Risk behaviors changes, among undergraduate Mexican students in COVID-19 pandemic

CARLOS ALEJANDRO HIDALGO RASMUSSEN , KATHIA ANAHÍ ZURITA AGUILAR, LILIA JANETH TORRES CHÁVEZ, GUILLERMO ROSALES DAMIÁN, FELIPE SANTOYO

Análisis de instrumentos utilizados en la investigación de intereses vocacionales en Colombia

Analysis of instruments used in the investigation of vocational interests in Colombia

LUISA FERNANDA MARTÍNEZ ARDILA, IVÁN FELIPE MEDINA ARBOLEDA, BERTHA LUCÍA AVENDAÑO

Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín

Body image, self-esteem and healthy life habits in students from Medellin

DUBIS RINCÓN BARRETO, MARÍA CAMILA ECHEVERRY VÁSQUEZ, NOHEMY RENGIFO GUZMÁN, RUTH DANIRYS MURILLO MOSQUERA, MELISSA ANDREA RODRÍGUEZ RUIZ, ROSA ANGELICA HERNÁNDEZ MONTOYA

Psicología de la salud y psicología social comunitaria en la reducción del riesgo de desastres

Health psychology and community social psychology in disaster risk reduction

WILLIAM OSWALDO GAVIRIA GUTIÉRREZ, LINA ANDREA ZAMBRANO HERNÁNDEZ

Identificación de indicadores de TEPT y su relación con el sexo y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología

Identification of PTSD Indicators and their Relationship with Sex and Coping Strategies in Psychology Students

JUAN PABLO BELTRÁN ALOMIA, LORENA CASTAÑO SERNA, ALEJANDRO LONDOÑO VALENCIA

Psychosocial challenges and coping strategies of bully-victims among students in Kwara State, Nigeria

Desafíos psicosociales y estrategias de afrontamiento de las víctimas de acoso entre estudiantes en el estado de Kwara, Nigeria

MULIKAT LADI ABDULQADIR MUSTAPHA, FALILAT ANIKE OKESINA, SHUAIB ABOLAKALE MUHAMMED, ALASELA, ALIYU OLAITAN

Estilos cognitivos en niños con trastorno del espectro autista y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Cognitive styles in children with autism spectrum disorder attention deficit disorder with hyperactivity

TATIANA ZULUAGA ARROYAVE, JUAN BERNARDO ZULUAGA VALENCIA, TATIANA MONTOYA GUZMÁN

De la divergencia al diálogo: encuentros actuales entre psicoanálisis y logoterapia

From divergence to dialogue: Current encounters between Psychoanalysis and Logotherapy

VIVIANA ANDREA ARBOLEDA SÁNCHEZ, CRISTIAN MATEO GIRALDO ZAPATA

Guía para los autores

Editorial

La escritura académica y la formación doctoral

JAIME ALBERTO CARMONA PARRA

La formación doctoral es un proceso escritural. Una tesis doctoral es un texto escrito. Incluso los eventos orales que acompañan la formación, tales como las ponencias en eventos, los debates en talleres de línea, la sustentación oral del proyecto de candidatura y de la misma tesis, están en función de la cualificación de ese producto escritural que es la tesis y sus productos derivados que pueden ser artículos, libros y productos de apropiación social del conocimiento.

Es por ello que en los criterios de admisión de los programas de doctorado que aparecen en las páginas de las universidades, uno de los aspectos fundamentales para la selección es que el aspirante tenga una relación previa con la investigación y la escritura académica. La formación de maestría en algunos casos brinda una garantía mínima (se espera que un magister haya desarrollado al menos un proyecto de investigación y haya hecho al menos una publicación), aunque en algunos casos hay aspirantes a los doctorados que sin tener el título de magister tienen una trayectoria mayor en investigaciones y publicaciones que muchos magister titulados. Es por ello que casi siempre en los requisitos para aspirantes a doctorados, el título de magister aparece como algo deseable, pero no como un requisito indispensable.

La decisión de matricularse en un programa de formación doctoral y sostener dicha decisión a lo largo de varios años, con todas las exigencias y rigores que implica, generalmente está atravesada por muchos factores, muy disímiles, que son razonables y humanos: el deseo de superación personal y laboral, la expectativa de mejorar los ingresos y el mejoramiento en el escalafón de su respectiva institución. No obstante, los académicos que trabajamos en el mundo de la formación doctoral debemos ser muy honestos con nuestros aspirantes y estudiantes: todos estos factores mencionados son aceptables, pero si no hay un deseo profundo relacionado con la investigación y la escritura académica, los demás factores en sí mismos no son suficientes para justificar la alta inversión en tiempo, esfuerzo y recursos que implica un doctorado. Es indispensable que los aspirantes y doctores en formación tengan un deseo claro hacia la investigación, la escritura académica y demás productos derivados de la actividad científica en su campo.

La formación doctoral ha cambiado mucho en las últimas décadas en todo el mundo y, por supuesto, también, en Colombia. Con ella ha cambiado, también, el lugar de la escritura en sus procesos de formación. Uno de los cambios más radicales tiene que ver con un componente de las tesis doctorales que se conoce en el mundo académico como el “estado de la cuestión” o “el estado del arte”. Es una investigación documental que hace el doctor en formación sobre investigaciones recientes, representativas, en su tópic de interés.

Hasta hace algunos años, en nuestro contexto, este apartado solía ser modesto, con frecuencia los doctores en formación lo asumían como un requisito inevitable, que elaboraban al final del proceso, para “cumplir”. Esto se debía a que las dificultades para acceder a los últimos estudios y a los más representativos desalentaba de antemano cualquier pretensión de hacer un estado del arte realmente significativo. Consecuentemente los profesores y jurados eran bastante indulgentes al evaluar este componente en las tesis y los proyectos de candidatura. En algunos casos, porque tampoco ellos tenían un acceso fácil a las publicaciones de los estudios más recientes en el campo.

Vamos a decirlo de una manera coloquial: hasta hace 20 años en nuestro contexto local había genios incomprendidos, es decir investigadores en formación que eran estudiantes brillantes, pero que carecían de acceso a las grandes bases de datos o a los centros de documentación a los que llegaban los libros y las revistas de alto impacto con los resultados de las investigaciones más recientes sobre su campo de interés. Actualmente, en el año 2024, ya no existen los genios incomprendidos. Gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el movimiento mundial de “Ciencia Libre” (Fausto, 2013) y las plataformas de acceso abierto para la publicación de revistas académicas como el OJS (Open Journal System)(Londoño, 2006), cualquier estudiante de maestría o doctorado en cualquier pueblo remoto de nuestra geografía, en una tarde, puede descargar, sin costo alguno, una base de datos actualizada y representativa sobre su tópic de interés, con las últimas investigaciones de los centros más importantes y prestigiosos del mundo. Aunque todavía hay revistas y bases de datos que cobran por la consulta de sus publicaciones, los desarrollos en las publicaciones de libre acceso ya garantizan a cualquier estudiante de maestría y doctorado un acceso generoso a publicaciones de alta calidad para la construcción de los estados de la cuestión o estados del arte de sus proyectos de investigación. También hay que decir que las universidades que tienen programas de maestría y doctorado le brindan a los estudiantes el acceso a las bases de datos más importantes de sus respectivos campos.

Podemos decirlo sin rodeos. Todo proceso de formación doctoral implica la realización de al menos dos investigaciones: una investigación documental que conduce al estado del arte y una investigación empírica que se apoya en los resultados de ésta y que es la que genera como uno de sus productos la tesis. Gracias a todos los cambios mencionados en los dos párrafos anteriores la investigación documental que conduce al “estado del arte” ha cobrado cada vez mayor importancia.

Puede decirse, sin rodeos, que la calidad de la investigación documental que conduce al estado del arte es el mejor indicador de lo que puede esperarse del resto del proceso doctoral, incluidos los productos finales como la tesis. Para cada doctorando, la investigación documental que conduce a la elaboración del estado del arte de su proyecto doctoral, será la mejor prueba de la autenticidad de su deseo por la investigación y la escritura académica que es indisoluble de ella. También lo será para su tutor, los profesores que acompañan su proceso de formación y aún para personas cercanas que sean observadores críticos de su proceso. Un doctorando realmente apasionado por la investigación, a los pocos meses de iniciada la investigación documental conducente al estado del arte, parecerá un poseído que habla en lenguas extrañas, o que es hablado por esas lenguas, y que ya no habita el mundo de la misma manera que antes. Esa es una señal inequívoca de que estamos ante un auténtico candidato a doctor y ante un académico que en algún momento moverá las fronteras del conocimiento en su campo, que es lo que se espera de un doctor. Por el contrario, cuando la investigación documental se vuelve un ejercicio tedioso para el cumplimiento de un requisito podemos preguntarnos acerca del deseo por la investigación y la escritura académica de este doctorando.

En este punto es necesario hacer una aclaración respecto de la escritura y de los conocidos cursos de “Escribir para publicar en revistas académicas”. Las comunidades científicas van desarrollando sus lenguajes y sus escrituras con sus semánticas, sus gramáticas, sus sintaxis y sus estilos propios. Esto hace que la manera en que se formulan los problemas, las preguntas y los objetivos difiera grandemente de una comunidad a otra, también la manera como se teoriza, los criterios para determinar si un argumento es válido o no, etc. Por ello, estrictamente hablando, los cursos de “Escribir para publicar en revistas académicas” a lo sumo pueden aportar elementos generales sobre gramática, sintaxis, ortografía, normas de citación y una que otra recomendación sobre el uso de los tiempos verbales, los adjetivos, y los gerundios; pero aprender a escribir para publicar en un campo determinado de la investigación científica solamente se logra mediante una verdadera inmersión en los productos de investigación del campo de investigación respectivo.

La investigación documental conducente al estado de la cuestión o el estado del arte, le brinda al doctorando la posibilidad de comprobar su deseo por la investigación y la escritura, también la posibilidad de acercarse al estilo de escritura propio de su campo, es decir a aprender cómo se formulan los problemas, se hacen las preguntas, se proponen los objetivos, en definitiva: cómo se escribe en su respectivo campo.

Pero la importancia de esta investigación documental no se queda en este punto. Después de una inmersión en un número razonable de textos producto de investigaciones recientes en un campo determinado (la comunidad académica internacional ha acordado que 50 estudios es un número razonable para un artículo de revisión), el doctorando no solamente habrá podido apropiarse de la manera de razonar y escribir en su respectivo campo, sino que estará en una posición privilegiada para dar cuenta de los grandes debates de su tópico de investigación en torno a siete preguntas:

- 1. Qué se está investigando?** La respuesta a esta pregunta se puede rastrear en el “**título**” de los textos y en la relación de éste con el resumen y el problema de investigación. El título en la escritura académica es como la dirección de una carta: debe indicar hacia dónde se dirige, entre más corto y preciso mejor. En eso difiere de los títulos en el campo literario que pueden desconcertar, asombrar, generar intriga, etc. Ciertamente “En busca del tiempo perdido”, “Cien años de Soledad” y “La insoportable levedad del ser” pueden ser estupendos títulos literarios de obras inmortales, pero no son por ello buenos referentes para la titulación de productos de nuevo conocimiento. Lo usual en el mundo académico para titular es la enunciación de las grandes categorías de la investigación unidas por conjunciones o preposiciones. Esto, además, facilita la localización del texto por otros investigadores mediante motores de búsqueda.
- 2. Con qué categorías, conceptos y constructos teóricos se está investigando?** Las preguntas y los problemas científicos no se formulan desde el sentido común, se plantean con categorías y conceptos, cuyo sentido está determinado por la teoría a la que pertenecen, por sus relaciones de oposición, vecindad y diferencia con otros conceptos en esa red semántica en la que surgen. Sirva de paso esta consideración, para hacer una crítica a los ejercicios de investigación que se realizan en algunos cursos de los primeros semestres de los pregrados en los que los estudiantes sin haber incursionado en un marco teórico a fondo, deben formular un problema de investigación, que inevitablemente plantean desde el sentido común y de paso, muchos de ellos, empiezan a odiar la investigación. La respuesta a la pregunta por las catego-

rías, conceptos y constructos teóricos con los que se está investigando en un determinado tópico de la ciencia se puede encontrar en la “**introducción**” de los artículos objeto de la revisión. En este apartado los investigadores suelen aportar definiciones de los conceptos centrales y declarar explícita o tácitamente, los constructos teóricos y epistemológicos en los que se inscriben sus categorías y conceptos. No debemos perder de vista lo que propusimos más arriba: no existen conceptos o categorías neutros. Todos pertenecen a juegos de lenguaje, que son como familias con sus historias, geografías, tradiciones, incluso con sus mitos y lastres ideológicos.

3. **Cómo se está investigando?** Es la pregunta por la metodología o las metodologías propias del campo de investigación en el que se inscribe el problema del doctor en formación. Un análisis comparativo riguroso de la “**metodología**” de 50 o más investigaciones recientes y relevantes en el respectivo campo, ponen al estudiante en una posición privilegiada para apreciar la riqueza y la diversidad de instrumentales de investigación en su campo, determinar sus afinidades electivas y, por supuesto, también, aquellos que le suscitan rechazo. Ahora bien, si la reflexión sobre lo metodológico trasciende la dimensión instrumental, el doctorando podrá ir más allá e identificar las filiaciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y aún ontológicas que hay en la base de los diferentes diseños metodológicos. Un buen proceso doctoral se caracteriza por la profundidad, la riqueza y la originalidad del componente metodológico y, por el contrario, la pobreza y la vaguedad en este componente son indicadores poco esperanzadores.
4. **Que se está encontrando?** Después de recorrer y reconocer un número razonable de productos de nuevo conocimiento, derivados de investigaciones recientes, sobre un tópico de investigación, el doctor en formación podrá hacerse a una visión sobre los principales hallazgos de las investigaciones revisadas y, si hizo una lectura profunda, podrá reconocer también la filiación de esos hallazgos con los conceptos, los métodos, las epistemes y las ontologías subyacentes. La respuesta a esta pregunta podrá construirla el estudiante haciendo un análisis comparativo de los apartados de los “**resultados**” de los estudios revisados. Es muy importante que un doctor en formación tenga un mapa mínimo de los principales hallazgos de un número representativo de estudios recientes de su campo.
5. **Cuáles son las principales tensiones y debates en su campo de investigación?** La respuesta a esta pregunta podrá construirla el doctorando haciendo un análisis profundo del apartado de la “**discusión**” de los estudios revisados. Ya que es en este apartado donde los investigadores exhiben las tensiones,

contradicciones y diferencias con otros investigadores y sus investigaciones. Sirva también, de paso, este apartado, para señalar que muchos investigadores novatos usan este apartado para aportar información adicional sobre los resultados, cuando su sentido en la lógica de la escritura académica es muy distinto. Situar los principales debates de los investigadores de un determinado tópico del conocimiento es fundamental para que un doctorando pueda construir el lugar de enunciación de su propuesta doctoral, con la claridad de que se está inscribiendo en un contexto de debate en el que encontrará investigadores profundamente afines y también contradictores y adversarios airados que estarán prestos a refutar cada afirmación que haga. No olvidemos que las comunidades científicas están estructuradas como campos de debate.

6. **Qué se está concluyendo?** Esta es la pregunta por los aportes originales e inéditos de las investigaciones recientes a la investigación y teorización del tópico de investigación. Por supuesto, la revisión profunda del apartado de las **“conclusiones”** de los artículos o textos elegidos para la construcción del estado del arte será la fuente de la que se extractarán los insumos para la construcción de la respuesta a esta pregunta. En los apartados de normas para los autores de muchas revistas académicas aparecen unidos el apartado de la **“discusión y conclusiones”** por razones prácticas, ya que estos son los dos apartados finales y los más cortos de los artículos de investigación. No obstante, es muy importante que no confundamos el sentido y el propósito de cada uno de ellos: la discusión es un debate, la conclusión es un aporte original y creativo. Por ello es que en la discusión es razonable y deseable el uso de citas (entre más álgido sea el debate, tanto más importante el uso de citas precisas), mientras que en las conclusiones es muy indeseable la presencia de citas, ya que es el espacio para palabra original del autor. Cualquier lector crítico y en especial los editores encontrarán muy sintomático un apartado de conclusiones plagado de citas.
7. **Quiénes son los investigadores que están realizando los estudios de punta en el campo?** La respuesta a esta pregunta se encontrará en la **“bibliografía”** de los textos revisados. Las comunidades académicas son grupos humanos relativamente pequeños, dispersos por el mundo. A sus integrantes los unen algunas preguntas y las perspectivas desde las cuales las abordan. Cuando un doctorando formula una pregunta de investigación y construye un proyecto, tiene la responsabilidad ética de reconocer las producciones de los investigadores que han venido aportando a ese campo de investigación y mucho más a aquellos que han hecho las contribuciones más recientes. Es muy frecuente, en el mundo de la formación doctoral, que los estudiantes

aprovechen la investigación documental conducente al estado del arte para identificar investigadores que pueden llegar a ser los evaluadores de su candidatura y de sus tesis doctorales, los tutores de su pasantía, o colegas con los cuales pueden intercambiar bibliografía, hacer publicaciones conjuntas y otro tipo de intercambios académicos. Cuando esto ocurre hay que celebrarlo como un gran acontecimiento, porque es una contribución al fortalecimiento de la comunidad académica en el campo.

Después de abordar estas siete preguntas, el lector podrá inferir que la base de datos de los 50 artículos que usa un estudiante de un doctorado para la construcción del “estado del arte” de su tesis, puede ser también un potente insumo para la construcción de otros dos capítulos de la misma que son el apartado de “la metodología” y “marco teórico” o “referente teórico”. Estrictamente hablando, el artículo del estado del arte puede resolverse muy generosamente con tres o cuatro de las siete preguntas mencionadas: ¿qué se está investigando, cuáles son los principales hallazgos, discusiones y conclusiones?. El capítulo del marco teórico o referente teórico de la investigación puede enriquecerse y potencializarse con un análisis comparativo de las declaraciones sobre el referente conceptual que aparece en el apartado de la “**introducción**” de los productos de nuevo conocimiento de las investigaciones revisadas. Lo cual no excluye la posibilidad de incluir algunos textos de grandes teóricos clásicos del campo como insumo fundamental de este capítulo de la tesis.

Algo similar ocurre con el capítulo de la metodología de la tesis doctoral. Puede ser de una gran riqueza que incluya una amplia y profunda descripción de los métodos de las investigaciones más relevantes y recientes en el campo, que puede ser extractado de la misma base de datos seleccionada para el estado del arte. También en este caso el doctor en formación podrá tomar como insumos los manuales de metodología de la investigación más actualizados en el campo de la investigación, hacer profundas reflexiones sobre la articulación de lo metodológico con lo teórico, lo epistemológico y lo ontológico en su tesis. Un apartado del método con estos tres componentes puede ser muy potente y sugestivo para cualquier evaluador y cualquier lector.

Los borradores de estos tres capítulos de la tesis, mencionados: “el estado del arte” “el referente teórico” y “el capítulo de la metodología”, pueden ser también el insumo fundamental para la elaboración de sendos artículos de revisión para enviar a revistas académicas. Por supuesto, es importante que en la redacción de cada uno de ellos, se tenga cuidado de no copiar y pegar. Es preciso hacer una redacción propia para cada producto. Pero, bien vale la pena, después de

un esfuerzo tan importante, aprovechar los insumos para aportar al debate sobre estos tópicos particulares de la investigación en el campo en el que se sitúa el objeto de la tesis.

Es importante decir de paso, que las investigaciones teóricas que conducen a los estados del arte son tan valoradas por la comunidad académica internacional que sus productos, denominados “artículos de revisión”, tienen el mismo status y valor que los artículos producto de investigaciones empíricas para las revistas académicas y las agencias responsables de la investigación científica, como Miniciencias. Es por ello que la mayoría de las revistas científicas internacionales tienen un apartado especial para las investigaciones documentales que derivan en artículos de revisión y los investigadores colombianos pueden alcanzar la categoría senior (máxima categoría Minciencias) sin haber realizado una sola investigación empírica, solamente con artículos de estados del arte, derivados de investigaciones documentales.

Con esto arribamos a un problema de álgido debate en algunos contextos ¿por qué o para qué escribir para publicaciones académicas? Antes que hacer un gran rodeo, daré una respuesta corta, que después desarrollaré en detalle: “Porque las revistas académicas son el contexto propio de discusión de los investigadores”. Para un investigador, las revistas académicas son lo que la cancha para un futbolista o las carreteras para un conductor. Nadie puede decir que es futbolista y negarse a pisar las canchas o decir que es conductor sin ir al volante de un auto por una carretera. De igual manera, nadie puede presentarse como investigador o doctor y pretender estar al margen del debate en las revistas académicas.

Todos sabemos que en el campo de las revistas académicas se han desarrollado prácticas corruptas, verbigracia las llamadas revistas depredadoras. En todos los campos de la actividad humana de los que se puede derivar un beneficio económico o relaciones de poder surgen fenómenos de corrupción, verbigracia el campo de la política y la producción industrial. El campo de las publicaciones académicas no es la excepción. Pero a nadie se le ocurre que la sociedad puede prescindir de la política o de la producción industrial, porque en ellas existe la corrupción. Antes bien, los especialistas trabajan arduamente, de manera permanente, para generar mecanismos de control y neutralización de la corrupción que se reinventa de manera permanente. Otro tanto ocurre con las publicaciones académicas, lejos de creer que el remedio contra las malas prácticas es eliminar las revistas científicas o marginarse de ellas, los editores académicos en todo el mundo han desarrollado un debate permanente y creciente sobre las buenas y malas prácticas en el campo de las publicaciones y la mayoría de los grandes sistemas de resumen y referenciación llamados SIRES, también conocidos como índices, exigen a todas

las publicaciones que aspiren a ser incluidos en sus bases de datos, implementar mecanismos que permitan minimizar las malas prácticas y disponer de un código de buenas prácticas para sus autores.

Desde el nacimiento de las revistas científicas, casi simultáneamente en Francia e Inglaterra en el siglo XVII, su razón de ser ha sido convertirse en el contexto del debate académico entre investigadores (García González, 2015). Gracias al desarrollo de las TICs, y particularmente al surgimiento y desarrollo de la red mundial de información INTERNET, en la tercera década del siglo XXI todos los investigadores, profesores y estudiantes del planeta tenemos acceso a la mayoría de las investigaciones que genera la comunidad científica internacional. Latinoamérica es líder a nivel internacional en revistas de acceso abierto en el campo de las ciencias sociales. En 2023 nueve de cada diez revistas latinoamericanas de ciencias sociales indexadas en Scopus eran de acceso abierto (Carmona, 2023). Por ello, cada vez más, la iniciación de un estudiante de maestría o doctorado en todo el mundo, pasa por el reconocimiento de las revistas académicas de su campo de investigación, la inmersión en sus contenidos, la familiarización con su lenguaje con sus semánticas y gramáticas y, por supuesto, también, con los aspectos formales, que pueden resultar incómodos para muchos, como las normas de citación. Estos no son contingencias ni modas sino componentes integrales del mundo de la investigación que no dejarán de existir en el corto ni en el mediano plazo.

Las TICs y desarrollos como la Red Mundial de información INTERNET, no solamente han favorecido el desarrollo de las publicaciones de libre acceso en línea, sino también el desarrollo de sistemas de medición de la producción académica de investigadores, grupos e instituciones. Como ocurre con otras esferas de la experiencia humana, estas mediciones se usan para fines positivos como el diseño de incentivos para la actividad científica y también en torno a ellos se pueden desarrollar prácticas de corrupción. Pero, nuevamente hay que decirlo, las malas prácticas no pueden ser la excusa para proponer su eliminación y mucho menos para pretender vivir de espaldas a esta realidad. Esto es algo que llegó para quedarse, hace parte del contexto de la educación superior actual en todo el mundo y por supuesto, también, en Colombia. Y es, inexorablemente, un elemento del contexto en el que nacen y se desarrollan contemporáneamente todos los programas de educación superior y especialmente los doctorados en nuestro país.

Para comprobar esto basta revisar las páginas web de las universidades que ofrecen programas de doctorado. La mayoría de ellas actualmente incluyen entre los requisitos de graduación de sus doctores la publicación de artículos en revistas. No ocurría lo mismo hace 20 años; al contrario, existía un mito según el cual, si un

candidato a doctor publicaba algo relacionado con su tesis antes de la sustentación la “quemaba”. Tan solo hace dos décadas, el sigilo de los candidatos a doctores y sus tutores con respecto al contenido de la tesis antes de la “defensa”, como se llamaba, debía ser máximo.

También es elocuente, en este sentido, la dinámica de las comunidades académicas cuando están preparando una visita para la renovación de un registro calificado, para la acreditación de alta calidad o la renovación de la misma: siempre hay un lugar especial en el que se exhiben las publicaciones académicas de sus profesores y estudiantes. Esto se torna mucho más relevante en programas de maestría y doctorado. No se trata de un capricho o una costumbre arbitraria: los instructivos del Ministerio de Educación para la construcción de los documentos maestros para el otorgamiento y renovación de registro calificado y para la acreditación y reacreditación de programas e instituciones es muy explícito en cuanto a la presentación de la información sobre productos de nuevo conocimiento generados por sus comunidades académicas, sus grupos de investigación y los equipos de sus programas de formación.

Por ello, en la tercera década del siglo XXI, en Colombia, todo aspirante que se matricula en un programa de doctorado sabe que ingresa en un mundo en el que existen sistemas de medición tales como el escalafón de Minciencias y los índices de citación, para mencionar solamente dos de ellos, que inexorablemente, tarde o temprano, serán decisivos en su carrera profesional. Independientemente de cuál sea su punto de vista frente a ellos, en una convocatoria laboral podrán solicitarle el link de su cvlac y sus potenciales empleadores consultarán su perfil de citas de Google Académico, de Scopus o de cualquier otra base de datos de acceso público con o sin su consentimiento. No se trata de asuntos discrecionales que le den a los investigadores contemporáneos la opción de elegir. Son asuntos básicos como poseer cédula de ciudadanía para poder participar en unas votaciones.

Un investigador que obtuvo su título de doctorado hace 15 o 20 años no estaba preocupado por todas estas novedades que hoy hacen parte del mundo académico, más aún, pudo avanzar en el mundo laboral y en el escalafón docente de su institución sin cumplir con requisitos que para los magister y doctores que se están formando actualmente son fundamentales (entre ellos los requisitos de segunda lengua y la categoría en el escalafón de Minciencias) y puede hacer alarde de su resistencia a los sistemas de medición que hacen parte del mundo académico actual, pero ello no le autoriza a promover esta misma actitud en los estudiantes que inexorablemente deberán tener en cuenta estos sistemas de medición como parte de la realidad institucional en la que se van a desempeñar como académicos e

investigadores. No se trata de hacer una apología de estos sistemas de medición, pero tampoco de ignorarlos, hacer de la necesidad virtud y promover una negación de los mismos.

Hay que desmitificar las revistas académicas y la escritura en las mismas. La mejor manera de hacerlo es familiarizándose con ellas. Cuando se ingresa al índice de una revista académica, una de las primeras sorpresas que se lleva el lector es constatar la modestia de muchos de los estudios que allí se publican y el modesto perfil de muchos de los autores de dichos estudios. La experiencia en el mundo editorial de las revistas académicas enseña que tiene más perspectivas de publicación un trabajo modesto y correctamente presentado que un trabajo con elevadas pretensiones que no cumple con los mínimos establecidos por las revistas en términos de estructura y forma. Es muy frecuente encontrar en el mundo académico, profesores que fomentan mitos sobre las revistas académicas, para justificar su ausencia de publicaciones en ellas. Son aquellos que repiten los prejuicios según los cuales en la mayoría de los casos la publicación de un artículo se tarda dos o tres años, que la mayoría de las revistas son negocios, que quienes publican en ellas lo hacen por intereses oscuros, etc. Nada de esto es cierto, en la mayoría de los casos el tiempo de publicación es de menos de seis meses, la mayoría de las revistas latinoamericanas en ciencias sociales son de acceso abierto y la mayoría de los autores son académicos éticos y comprometidos con la formación de sus estudiantes.

Finalmente, el argumento más importante en defensa de la escritura académica es que escribir no es solamente poner en letras un conjunto de ideas para transmitir las a otros. Escribir es una manera de pensar. Ante la página en blanco nos damos cuenta de los vacíos que tenemos cuando empezamos a tratar de poner por escrito nuestras ideas frente a un asunto. El debate oral también contribuye a la gestación y maduración de ideas, pero no puede aspirar a sustituir el valor de la escritura académica en la formación de un investigador. En este punto es inevitable recordar el memorable texto del pensador colombiano Estanislao Zuleta titulado "Sobre la lectura". El autor sostiene que solo quien escribe lee realmente, es decir que solamente desde la práctica de la escritura se puede hacer una verdadera lectura (Zuleta, E. 1982) y las palabras de Zuleta podemos extenderlas más allá de las páginas de los libros, a la realidad misma, y decir que aquellos que escriben tienen una perspectiva particular para leer a otros autores y para leer la realidad que no tienen quienes no escriben.

De lo que se trata, en el mundo académico y de la investigación, al que se supone pertenecen las maestrías y los doctorados, es de reconocer algunos hechos

básicos en torno a la escritura: en primer lugar, la escritura académica es un género que no es mejor o peor que otros géneros, pero es el propio del mundo científico y parte de la formación de un doctor es el desarrollo de la competencia escritural en este género; segundo: que la escritura académica, no es solamente una forma de comunicar, sino también una forma de pensar, más exigente y rigurosa que la palabra hablada; tercero: que cada investigador debe conocer y desarrollar la capacidad de escribir argumentar y discutir por escrito de acuerdo con las gramáticas y estilos de su propia comunidad académica; cuarto: que cada vez más nuestros magister y doctores en formación serán medidos y se les abrirán y cerrarán puertas en función de sus publicaciones en revistas académicas. De ahí la importancia de que los profesores tengamos posturas claras y acordes con la realidad del contexto en el que estamos formando a nuestros investigadores.

Bibliografía

- Carmona Parra, J. A. (2023). *Caracterización de revistas científicas latinoamericanas de Psicología OJS, de alto impacto, en 2023*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Fausto, S. (2013). Evolucion del acceso abierto-breve historico. *Scielo*.
- García González, M. &. (2015). A 350 años de las primeras revistas científicas. *Saber*.
- Londoño, C. L. (2006). El acceso abierto en psicología: BVS ULAPSI. *Psicología Para America Latina*.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0BwzvwCL7ELO6S005dndERIEzNmc/view?resourcekey=0-7POzVrzd7fS-Q7Abrz-sVZQ>

Para citar la editorial

- Carmona Parra, J.A. (2024). La escritura académica y la formación doctoral. Editorial. Tempus Psicológico, 7(2) - ISSN: 2619-6336



TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Cambios en la calidad de vida y la salud en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19

Quality of life and health-risk behaviors changes, among undergraduate mexican students in COVID-19 pandemic

CARLOS ALEJANDRO HIDALGO RASMUSSEN¹, KATHIA ANAHÍ ZURITA AGUILAR²
LILIA JANETH TORRES CHÁVEZ³, GUILLERMO ROSALES DAMIÁN⁴, FELIPE SANTOYO⁵

Recibido: 18/10/2023 – Aprobado: 15/04/2024 - Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Hidalgo-Rasmussen, C.A.; Zurita-Aguilar, K.A.; Torres-Chávez, L.J.; Rosales-Damián, G.; Santoyo, F. (2024) Cambios en la calidad de vida y la salud en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Tempus Psicológico*, 7(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.5145.2024>

1 Universidad de Guadalajara. Correo: carlos.hidalgo@academicos.udg.mx
ORCID: 0000-0002-5287-2076

2 Universidad de Guadalajara. Correo: kathia.zur@gmail.com ORCID: 0000-0002-0605-9762

3 Universidad de Guadalajara. Correo: janetosha@gmail.com ORCID: 0000-0002-0887-4111

4 Universidad de Guadalajara. Correo: llemgdr03@gmail.com ORCID: 0000-0002-1571-620X

5 Universidad de Guadalajara. Correo: felipes@cusur.udg.mx ORCID: 0000-0003-3854-9405

Resumen

Objetivo: *Determinar si se presentaron cambios en la calidad de vida (CV) y los comportamientos de riesgo a la salud (CRS) en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia del COVID-19. Método:* Se siguió durante 3 tiempos a 222 estudiantes con edades entre 18 y 25 años en 2020 y 2021. La CV se evaluó con el WHOQOL-Bref, y los CRS con el Youth Risk Behavior Survey. **Resultados:** Disminución con efecto grande para Salud Física (eta cuadrado parcial (η^2) = .147) y Psicológica (η^2 = .218) y medio para Relaciones Sociales (η^2 = .110) y Entorno (η^2 = .089), así como un aumento en la proporción de estudiantes que experimentaron sentimientos de desesperanza ($p < .001$) y se involucraron en peleas físicas ($p = .031$). Además, se observó un incremento marginal en la proporción de estudiantes que cumplieron con las recomendaciones de consumo de frutas y verduras ($p = .053$), y significativo con las pautas de ejercicios de fuerza ($p = .004$). **Conclusión:** La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto negativo en la CV y los CRS en estudiantes universitarios mexicanos, destacando la importancia de abordar y apoyar la salud mental y el bienestar físico de esta población durante períodos de crisis.

Palabras clave: *calidad de vida; riesgo a la salud; estudiantes; adulto joven; COVID*

Abstract

Objective: *To determine whether changes occurred in the quality of life (QoL) and health-risk behaviors (HRBs) in Mexican university students during the COVID-19 pandemic. Method:* A cohort of 222 students, aged 18 to 25 in 2020 and 2021, was followed over three time points. QoL was assessed using the WHOQOL-Bref, and HRBs were measured with the Youth Risk Behavior Survey. **Results:** Large effect size decreases were observed in Physical Health (partial eta-squared (η^2) = .147) and Psychological Health (η^2 = .218), while moderate decreases were noted in Social Relationships (η^2 = .110) and Environment (η^2 = .089). Furthermore, there was an increase in the proportion of students experiencing feelings of hopelessness ($p < .001$) and engaging in physical fights ($p = .031$). Additionally, a marginal increase was observed in the proportion of students adhering to fruit and vegetable consumption recommendations ($p = .053$), and a significant increase in adherence to strength exercise guidelines ($p = .004$). **Conclusion:** The COVID-19 pandemic had a detrimental impact on the QoL and HRBs of Mexican university students, underscoring the importance of addressing and supporting the mental health and physical well-being of this population during crisis periods.

Keywords: *quality of life, health-risk, students; young adult, COVID-19*

Introducción

La pandemia del COVID-19 causada por el nuevo virus SARS-CoV-2 tomó por sorpresa al mundo entero, generando impactos no sólo en la salud o economía, sino también en la calidad de vida de las personas (Sarkodie & Owusu, 2021; Shek, 2021). Los adultos jóvenes, en particular, enfrentan una gran presión debido a las expectativas sociales, la formación de una familia, la responsabilidad que sienten de poder forjar su identidad y crearse un futuro significativo (Jessor et al., 1994), y la pandemia exacerbó las dificultades que ya vivían. Además, los que cursan la universidad tienen una alta expectativa de vinculación con sus pares, sus relaciones de amistad y de pareja que depende en gran medida de la cercanía física, que se vio amenazada por las restricciones debidas a la pandemia (Dotson et al., 2022), además de generarles altos niveles de ansiedad respecto a su futuro (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Ante las medidas de aislamiento social instauradas en México el 23 de marzo de 2020 (Secretaría de Gobernación, 2020), la comunicación vía internet parecía ser la solución para que los estudiantes siguieran desarrollando sus actividades escolares sin demora; no obstante, una gran proporción de ellos no contaba con computadora o internet en su vivienda, y la estrategia del Gobierno Nacional para incrementar la cobertura y el acceso a internet se encontraba en proceso (Barre-ra, 2020). Además, algunos profesores carecían de habilidades para impartir sus clases en línea (Fernández et al., 2020) y los estudiantes enfrentaban barreras para mantener su cámara de video encendida durante las clases (Gherheş et al., 2021). Aunque algunos jóvenes disfrutaron los primeros días de la pandemia al ver aumentado su tiempo frente a las pantallas, en el mejor de los casos esta situación produjo aburrimiento, y en otros casos se convirtió en estados psicológicos desagradables (Matias et al., 2020).

Los estudios transversales sobre el estado de la salud de los jóvenes ante el aislamiento aparecieron con rapidez, lo cual permitió conocer lo que sucedía en distintos países y contextos; sin embargo, los estudios longitudinales fueron poco a poco publicados a medida que era posible ir recolectando datos y aún son limitados en algunos países.

Mientras que con la pandemia se dieron cambios objetivos y cambios en la conducta, también la percepción de las personas fue impactada.

La calidad de vida se refiere a la percepción que las personas tienen de diversos aspectos de su vida a partir de su contexto, sus creencias, valores, expectativas y preocupaciones (WHOQOL Group, 1993). Esta es un constructo principalmente sub-

jetivo (WHOQOL Group, 1995) con una pequeña proporción explicada por aspectos objetivos (Moons et al., 2006). Además, ella tiene un carácter multidimensional. Se sabe que la calidad de vida en estudiantes universitarios empeoró en la dimensión física y psicológica en Brasil (Dias Genta et al., 2021) y en Grecia (Panteli et al., 2022), mientras que para el caso de la dimensión física no fue así en un estudio realizado en Perú (Leitón-Espinoza et al., 2022).

Además de la calidad de vida, también es relevante estudiar la salud de los estudiantes, especialmente los comportamientos de riesgo. Estos comportamientos se refieren a aquellas acciones que, al formar parte de la cadena causal, aumentan la probabilidad de que aparezca una enfermedad o se produzca un daño (Hidalgo-Rasmussen, 2008).

Uno de los comportamientos de riesgo que se estudia con mayor frecuencia es la conducta suicida. Los estudios longitudinales en estudiantes universitarios mostraron un aumento en la depresión de moderada a severa en Estados Unidos (Fruehwirth et al., 2021), mientras que en Canadá se observó una disminución (Duncan et al., 2022). La ideación suicida aumentó en México, Japón, China y Francia (Borges et al., 2024; Ma et al., 2022; Nomura et al., 2022; Wang et al., 2021; Wathelet et al., 2022), mientras que en Argentina y Hong Kong disminuyó (López et al., 2021; Zhu et al., 2021). Respecto a la planeación suicida y el intento de suicidio en México no se observaron cambios significativos (Borges et al., 2024).

En cuanto al consumo de tabaco en estudiantes universitarios se observó un decremento en Turquía (Kilic et al., 2021) y en Suecia (Larsson et al., 2022), mientras que el consumo de cannabis aumentó, según dos estudios realizados en Estados Unidos; uno que utilizó datos a partir de diseños combinados (Reuter et al., 2021) y otro con datos longitudinales (Xin et al., 2022). Por otro lado, un estudio realizado en Canadá reportó que el consumo se mantuvo igual (Pocuca et al., 2022).

En relación al consumo de alcohol en estudiantes universitarios, se reportó un aumento en estudios realizados en Alemania (Gesualdo & Pinquart, 2023), Reino Unido (McAloney-Kocaman et al., 2022), Estados Unidos (Daniel et al., 2022; Lechner et al., 2021) y Argentina (Steinmetz et al., 2023), e incluso en la misma dirección fue lo reportado en una revisión sistemática realizada por Buizza et al. (2022). Por el contrario, otros estudios reportaron una disminución, como fue en Portugal (Vasconcelos et al., 2021), Estados Unidos (Lanza et al., 2022; Ryerson et al., 2021; Sheerin et al., 2022), Francia (Goncalves et al., 2021), Reino Unido (Evans et al., 2021), Brasil (Goncalves Correia et al., 2023), Alemania (Weber et al., 2022), Suecia (Larsson et al., 2022) y Chile (Salazar-Fernandez et al., 2021). Mientras

que un estudio realizado en Canadá reportó en el primer año un decremento y en el segundo año un incremento (Gohari et al., 2022)

En cuanto a los cambios en la nutrición, son escasos los estudios en estudiantes universitarios; en adultos del Reino Unido se incrementó el consumo de comida no saludable (Solomon-Moore et al., 2022), mientras que en estudiantes universitarios de España aumentó el consumo de vegetales y nueces (Imaz-Aramburu et al., 2021) y en Italia hubo un efecto adverso de las emociones y la falta de ejercicio físico sobre los hábitos alimentarios (Amatori et al., 2020).

Además, estudios realizados en Reino Unido (Savage et al., 2021), en Estados Unidos (Mack et al., 2021) así como una revisión sistemática (Buizza et al., 2022) reportaron una disminución en la actividad física realizada por estudiantes universitarios.

Si bien existen numerosos estudios longitudinales sobre los efectos del aislamiento en la salud a partir de las medidas del COVID-19, hay menos investigaciones sobre los cambios en la calidad de vida; por lo tanto, se requieren más estudios en estudiantes universitarios, ya que algunos resultados no son consistentes y muestran diferencias importantes en distintos países. Además, los estudios realizados con jóvenes universitarios son relevantes debido a los desafíos propios de esta etapa de la vida, pues su rol como estudiantes los expone a experimentar impactos en su calidad de vida y salud distintos a los de otros grupos poblacionales.

Hasta el momento no se dispone de suficiente información de los cambios en la salud y la calidad de vida entre la población joven universitaria asociados a la pandemia, especialmente en países latinoamericanos; es por esto que el objetivo de esta investigación fue determinar si se presentaron cambios en la calidad de vida y los comportamientos de riesgo a la salud en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia del COVID-19.

Método

Participantes

Participaron estudiantes universitarios de una universidad pública de México. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: a) tener una edad entre los entre 18 y 25 años, b) haber sido encuestado antes de que comenzaran las restricciones por la pandemia en México (23 de marzo de 2020, día que se suspendieron las clases presenciales) y c) haber contestado los cuestionarios en los tres tiempos del estudio. La muestra estuvo integrada por los estudiantes que ingresaron a la universidad en febrero de 2020, lo que incluyó 829 participantes según el censo

realizado durante el curso de inducción a la universidad. Después de aplicar los cuestionarios en tres tiempos: tiempo 1 (T1) el 14 y 15 de enero de 2020; tiempo 2 (T2) entre el 18 y 21 de mayo de 2020; tiempo 3 (T3) del 3 al 21 de mayo de 2021, se obtuvo una muestra final de 222 estudiantes.

Instrumentos

Calidad de vida general

Se utilizó el cuestionario WHOQOL-Bref (Saxena et al., 2001) desarrollado para adultos de 18 años o más, que consta de 26 ítems que se contestan en una escala Likert de 5 puntos y se agrupan en 4 dimensiones: Salud Física, Salud Psicológica, Relaciones Sociales y Entorno. Este instrumento permite identificar el perfil de cada persona, donde mayores puntuaciones significan mejor calidad de vida. Se completa aproximadamente en 10 minutos.

Para este estudio se aplicó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con un modelo de factores relacionados en donde se obtuvieron resultados aceptables (Bentler & Bonett, 1980) en el T1 se obtuvo: valor de chi cuadrado (χ^2) = 616.51 $p < .001$; índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés) = .966; Índice de Tucker-Lewis (TLI, por sus siglas en inglés) = .962; Raíz del error cuadrático medio (RMSEA, por sus siglas en inglés) = .083; Intervalos de confianza (IC) 90% [.074, .091]; alpha ordinal: F1 (Salud Física) = .71, F2 (Salud Psicológica) = .85, F3 (Relaciones Sociales) = .72, F4 (Entorno) = .80; omega: F1 = .66, F2 = .81, F3 = .67, F4 = .79. En el T2 = 787.12 $p < .001$; CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .10 (.09-.11); alpha ordinal (α_{ordinal}): F1 = .70, F2 = .85, F3 = .81, F4 = .86; omega (ω): F1 = .71, F2 = .83, F3 = .77, F4 = .85. En el T3 = χ^2 = 11.05.61, $p < .001$; CFI = .963; TLI = .958; RMSEA = .12 (.11-.13); α_{ordinal} : F1 = .79, F2 = .86, F3 = .81, F4 = .86; ω : F1 = .79, F2 = .83, F3 = .77, F4 = .84.

Comportamientos de riesgo a la salud

Se utilizaron diversos ítems del Youth Risk Behavior Survey (YRBS) (Guedes & Lopes, 2010), que abordan el consumo de alimentos en los últimos 7 días y tenían respuesta escalar. El cálculo de frutas y verduras diarias consumidas se realizó con el siguiente criterio: Clasificación: < 400 G/D : menor a lo recomendado; ≥ 400 G/D : cumple lo recomendado (Elmadfa et al., 2009).

Para conocer datos relacionados con la actividad física, también se preguntó por los últimos 7 días. Se consideró cumplida la recomendación cuando cuando realizó 6 o 7 días un ejercicio vigoroso por 60 minutos al menos, y cuando ≥ 3 días/semana hizo ejercicio de fuerza (Bushman, 2019).

Para identificar el comportamiento suicida en los últimos 12 meses con respuesta dicotómica (sí/no), se indagó por la desesperanza, la ideación, la planeación y el intento de suicidio.

Para el uso de sustancias se indagó por el consumo de tabaco, alcohol y marihuana en los últimos 30 días con respuesta escalar.

Por último, para identificar violencia durante los últimos 12 meses se indagó por su participación en peleas físicas con respuesta dicotómica (sí/no). La validez y fiabilidad del instrumento han sido abordados (Brener et al., 2002).

Nivel socioeconómico

Se usó un cuestionario del nivel socioeconómico (AMAI, 2018) que mide el nivel de satisfacción de las necesidades más importantes del hogar.

Nivel de restricción

Se define como la intensidad de la restricción a partir de las medidas de aislamiento social percibida por el estudiante. Se utilizó una pregunta *ad hoc*: ¿Qué tan restringido te has sentido por las acciones preventivas en contra la epidemia de Coronavirus? con opciones de respuesta: casi nada; poco; algo; bastante; y demasiado.

Procedimiento

Estudio longitudinal tipo panel, en el que se recolectaron los datos de los mismos participantes en tres momentos (Ato et al., 2013). La aplicación estuvo a cargo del Centro de Investigación responsable y se realizó mediante un formulario de Google Drive, que en el T1 fue enviado a través de correo electrónico y los estudiantes pudieron resolverlo en el centro de cómputo, mientras que en las siguientes aplicaciones se envió el cuestionario mediante correo electrónico. No hubo compensación económica por participar. Se obtuvo el consentimiento informado, la participación fue voluntaria y los datos de los participantes se mantuvieron confidenciales. El protocolo del estudio fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, con dictamen CEI/017/2020 de conformidad con la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial.

Análisis estadístico

Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Para evaluar el cambio en la restricción se utilizó la prueba McNemar para las variables dicotómicas, y la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para las variables ordinales, y para evaluar la

magnitud del efecto se usó la correlación de Rango Biserial (r_{bis}) con el siguiente criterio: .10 pequeña, .30 mediana, y .50 grande (Coolican, 2009).

Para identificar si hubo cambio en las variables a lo largo de las tres mediciones se realizaron análisis de medidas repetidas; para variables dicotómicas (suicidio, violencia, frutas, fuerza, y actividad física) se utilizó la Q de Cochran. Para las variables escalares (calidad de vida, tabaco, alcohol, y marihuana) se verificó el supuesto de esfericidad utilizando la prueba W de Mauchly, y cuando no se cumplió ($\epsilon < .75$), se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser; mientras que cuando sí se cumplió ($\epsilon > .75$) se aplicó la corrección de Huynh-Feldt. Posteriormente se aplicó la prueba ANOVA de medidas repetidas, y cuando el valor fue significativo ($p < .05$) se calculó la magnitud del efecto mediante eta cuadrado parcial (η_p^2) con el siguiente criterio: irrelevante $< .01$; pequeña .01; media .06; y grande .14. Se aplicaron pruebas *post hoc* con corrección de Bonferroni y se calculó la magnitud del efecto mediante d de Cohen; se consideraron efectos pequeños, medianos o grandes, según los valores .20, .50 y .80 respectivamente (Cohen, 1992).

Los datos se analizaron mediante los programas SPSS v 25 (Chicago, IBM) y JASP v 0.17.2 (Amsterdam, University of Amsterdam).

Resultados

La muestra estuvo conformada por una cantidad mayor de mujeres (145) que de hombres (77), los niveles socioeconómicos predominantes fueron los que se encuentran en segundo y tercer lugar superiores de los 7 que conforman el índice (ver Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra de estudiantes universitarios mexicanos

| Nivel socioeconómico | Hombres | | Mujeres | | Total | |
|----------------------|---------|------|---------|------|-------|------|
| | n | % | n | % | n | % |
| E | 0 | 0.0 | 1 | 0.7 | 1 | 0.5 |
| D | 7 | 9.1 | 8 | 5.5 | 15 | 6.8 |
| D+ | 10 | 13.0 | 16 | 11.0 | 26 | 11.7 |
| C- | 5 | 6.5 | 22 | 15.2 | 27 | 12.2 |
| C | 19 | 24.7 | 39 | 26.9 | 58 | 26.1 |
| C+ | 19 | 24.7 | 38 | 26.2 | 57 | 25.7 |
| A/B | 17 | 22.1 | 21 | 14.5 | 38 | 17.1 |
| Totales | 77 | 100 | 145 | 100 | 222 | 100 |

Nota. Los niveles predominantes fueron: C, que son hogares donde en el 83% el jefe de hogar cuenta con estudios mayores a primaria, 77% tiene internet en la vivienda en el que 35% del gasto se dedica a alimentación y 7% a educación, y en segundo lugar el nivel C+, que son aquellos en los que en el 74% de los hogares el jefe de hogar tiene estudios superiores a primaria, 52% tiene internet fijo, 38% del gasto se dedica a alimentación y 24% a transporte y comunicación.

Antes de hacer los análisis correspondientes al objetivo, se determinó si hubo cambios en la restricción percibida del T2 al T3. Cuando se examinó la relación con la variable ordinal de restricción (que iba del 1 al 5, desde “casi nada” hasta “demasiado”), los rangos negativos fueron más que los positivos (96 y 56 respectivamente), mientras que los empates fueron 70, la reducción en la restricción percibida fue significativo y mediano ($p = .001$, $r_{bis} = .289$).

En el mismo sentido, cuando se examinó el cambio en la variable dicotomizada de restricción (“casi nada”, “poco”, “algo” = 0; “bastante”, “demasiado” = 1), se encontró que los participantes en quienes la restricción fue menor de T2 a T3 fueron más (62) que aquellos en quienes la restricción fue mayor de T2 a T3 (33), mientras que en 127 no hubo cambio (102 se mantuvieron en 0 y 25 en 1), la diferencia fue significativa ($p = .004$).

En todas las dimensiones de calidad de vida hubo una disminución significativa a medida que se pasaba al T2 y T3, y el tamaño de efecto fue grande para Salud Física y Salud Psicológica, mientras que fue medio para Relaciones Sociales y Entorno (Tabla 2).

Tabla 2. Comparación de las Dimensiones de Calidad de Vida de Estudiantes Universitarios Mexicanos en Tres Momentos Durante la Pandemia de COVID-19

| Dimensiones | Tiempo 1 | | Tiempo 2 | | Tiempo 3 | | F | ANOVA | |
|---------------------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|--------|----------------------|----------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | | p | η^2 |
| Salud Física | 72.603 | 11.609 | 68.292 | 13.061 | 64.495 | 15.454 | 38.221 | <.001 ^{a,b} | .147 |
| Salud Psicológica | 71.678 | 15.062 | 66.592 | 17.026 | 60.679 | 18.563 | 61.648 | <.001 ^{a,c} | .218 |
| Relaciones Sociales | 73.724 | 16.389 | 68.131 | 20.536 | 62.538 | 22.600 | 27.196 | <.001 ^{a,d} | .110 |
| Entorno | 69.369 | 12.252 | 66.047 | 16.07 | 63.091 | 16.163 | 21.617 | <.001 ^e | .089 |

Nota. n = 222; Salud Física (corresponde a una percepción e involucra si el dolor le impide hacer lo que necesita, si requiere tratamiento médico, la energía que tiene, la movilidad, la satisfacción con el sueño, con su capacidad para realizar actividades de la vida diaria y con su capacidad para trabajar), Salud Psicológica (evalúa el disfrutar la vida, si tiene sentido la vida, la capacidad de concentración, la aceptación de la apariencia física, la satisfacción consigo mismo, los sentimientos negativos como la tristeza, la desesperación, la ansiedad y la depresión), Relaciones Sociales (incluye la satisfacción con sus relaciones interpersonales, con su vida sexual y con el apoyo que recibe de sus amigos) y Entorno (considera el sentirse seguro en la vida diaria, lo saludable que es el ambiente físico de su entorno, si tiene dinero, información y tiempo libre para cubrir sus necesidades, si está satisfecho de las condiciones del lugar en el que vive, el acceso a servicios de salud y su medio de transporte). Se aplicó la prueba ANOVA de medidas repetidas; eta cuadrado parcial (η^2) con el siguiente criterio: irrelevante < .01; pequeño .01; medio .06; grande .14.

^a Como no se cumplió el supuesto de esfericidad y $E > .75$ se aplicó la corrección de Huynh-Feldt

^b t1-t2: *d* de Cohen = .320; postHoc Bonferroni $p < .001$; t1-t3: *d* de Cohen = .602; postHoc Bonferroni $p < .001$; t2-t3: *d* de Cohen = .282; postHoc Bonferroni $p < .001$

^c t1-t2: *D* de Cohen = .300; postHoc Bonferroni $p < .001$; t1-t3: *d* de Cohen = .649; postHoc Bonferroni $p < .001$; t2-t3: *d* de Cohen = .349; postHoc Bonferroni $p < .001$

^d t1-t2: *D* de Cohen = .280; postHoc Bonferroni $p < .001$; t1-t3: *d* de Cohen = .559; postHoc Bonferroni $p < .001$; t2-t3: *d* de Cohen = .280; postHoc Bonferroni $p < .001$

^e t1-t2: *D* de Cohen = .222; postHoc Bonferroni $p = .002$; t1-t3: *d* de Cohen = .420; postHoc Bonferroni $p < .001$; t2-t3: *d* de Cohen = .198; postHoc Bonferroni $p = .006$

De los cuatro comportamientos de riesgo de suicidio considerados, sólo la desesperanza cambió significativamente, pasando del 24% en el T1 al 36% en el T2, y a 51.8% en el T3; mientras que la pelea física disminuyó significativamente, especialmente entre el T1 (6.8%) y el T2 (2.7%), pero luego subió en el T3 (3.2%; Tabla 3). Por otro lado, no hubo cambios significativos en el uso de tabaco, alcohol y marihuana (ver Tabla 4).

Tabla 3. Comparación de los comportamientos de riesgo de suicidio y violencia en estudiantes universitarios, en tres momentos durante la pandemia de COVID-19

| Comportamientos | Tiempo 1 | | Tiempo 2 | | Tiempo 3 | | Q |
|-----------------|----------|----|----------|----|----------|-----|-------|
| | no | sí | no | sí | no | sí | p |
| Desesperanza | 168 | 53 | 139 | 81 | 107 | 115 | <.001 |
| Ideación | 205 | 16 | 209 | 11 | 203 | 19 | .202 |
| Planeación | 213 | 9 | 215 | 7 | 218 | 4 | .178 |
| Intento | 215 | 7 | 219 | 3 | 216 | 6 | .395 |
| Pelea física | 205 | 15 | 216 | 6 | 214 | 7 | .031 |

Nota. Para identificar el comportamiento suicida en los últimos 12 meses con respuesta dicotómica (sí/no), se preguntó: ¿Te sentiste muy triste o sin esperanza casi todos los días por dos semanas consecutivas o más, al punto que dejaste de hacer algunas actividades usuales? ¿Alguna vez consideraste seriamente intentar suicidarte? ¿Hiciste un plan sobre cómo intentarías suicidarte? y con respuesta escalar, ¿Cuántas veces intentaste realmente suicidarte? Q = Q de Cochran para medir el cambio entre k muestras pareadas de variables nominales.

Tabla 4. Comparación del consumo de tabaco, alcohol y marihuana de estudiantes universitarios, en tres momentos durante la pandemia de COVID-19

| Comportamientos | n | Tiempo 1 | | Tiempo 2 | | Tiempo 3 | | ANOVA | |
|-------------------------------|-----|----------|-------|----------|-------|----------|-------|-------|-------------------|
| | | M | DT | M | DT | M | DT | F | p |
| Tabaco días fumó/mes | 222 | 0.955 | 3.704 | 0.833 | 3.36 | 1.306 | 4.604 | 1.667 | .194 ^b |
| Tabaco cigarros/día | 222 | 0.32 | 0.971 | 0.315 | 1.369 | 0.495 | 1.977 | 2.831 | .067 ^b |
| Alcohol días abuso/mes | 220 | 1.527 | 3.001 | 1.286 | 3.251 | 1.800 | 4.058 | 1.615 | .200 |
| Marihuana veces consumió /mes | 221 | 0.104 | 0.598 | 0.154 | 1.02 | 0.213 | 1.466 | 0.663 | .474 ^a |

Nota. Para el uso de sustancias en los últimos 30 días con respuesta escalar se preguntó ¿En cuántos días fumaste cigarros? ¿En los días que fumaste, cuántos cigarros fumaste por día? ¿En cuántos días tomaste 5 o más tragos de bebidas alcohólicas seguidas, es decir, en un par de horas? ¿Cuántas veces usaste marihuana? M = Media; DT= Desviación Típica; ANOVA = ANOVA de medidas repetidas para medir el cambio de variables escalares. No se reporta la magnitud del efecto porque $p > .05$.

^a No se cumplió el supuesto de esfericidad y $\epsilon < .75$ por lo que se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser.

^b No se cumplió el supuesto de esfericidad y $\epsilon > .75$ por lo que se aplicó la corrección de Huynh-Feldt.

El consumo de frutas y verduras mostró un incremento marginalmente significativo del T1 (25.7%) al T2 (34.2%) y luego disminuyó en el T3 (33.3%). En la proporción de estudiantes que cumplían con la actividad física recomendada hubo un incremento del T1 (17.7%) al T2 (19.1%), pero en el T3 disminuyó (16.3%), el cambio no fue significativo. La proporción de participantes que hicieron ejercicios de fuerza

3 o más veces a la semana cambió significativamente entre el T1 (19.9%) y el T2 (32.6%), disminuyendo en el T3 (27.2%) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Comparación de los comportamientos de riesgo por consumo insuficiente semanal de frutas y verduras, y por insuficiente actividad física aeróbica y muscular, en estudiantes universitarios, en tres momentos durante la pandemia de COVID-19

| Comportamientos | Tiempo 1 | | Tiempo 2 | | Tiempo 3 | | p |
|------------------------------------|----------|--------|----------|--------|----------|--------|------|
| | cumple | riesgo | cumple | riesgo | cumple | riesgo | |
| Frutas y verduras/día ^a | 57 | 165 | 76 | 146 | 74 | 148 | .053 |
| Ejercicios fuerza ^b | 44 | 177 | 72 | 149 | 60 | 161 | .004 |
| Actividad física ^c | 38 | 177 | 41 | 174 | 35 | 180 | .684 |

Nota. En las celdas se muestra la frecuencia absoluta. Se utilizó la prueba Q de Crochane para medir el cambio entre k muestras pareadas de variables nominales. La columna cumple, indica que cumple con las recomendaciones mientras que en la columna riesgo son participantes que no cumplen la recomendación. Las n en cada variable son distintas debido a casos perdidos.

^a Se preguntó sobre el consumo de alimentos en los últimos 7 días con respuesta escalar: ¿Cuántas veces bebiste jugos de fruta 100% naturales como jugo de naranja, de manzana o de uva? ¿Cuántas veces comiste fruta? ¿Cuántas veces comiste ensalada verde? ¿Cuántas veces comiste otras verduras? (sin contar ensalada verde, papas o zanahorias). El cálculo de frutas y verduras diarias consumidas se realizó según la referencia: Elmadfa I, et al. (2009). *European Nutrition and Health Report 2009*. *Forum Nutrition* 62:1-405. Clasificación: < 400 G/D : menor a lo recomendado; ≥ 400 G/D : cumple lo recomendado.

^b Se preguntó ¿En cuántos días hiciste ejercicios para fortalecer o tonificar tus músculos, como pueden ser lagartijas, sentadillas o levantamiento de pesas?, y se consideró que se cumplía la recomendación cuando ≥ 3 días/semana cumple la recomendación de ejercicio de fuerza semanal.

^c 6 o 7 días un ejercicio vigoroso por 60 minutos al menos cumple con la actividad física aeróbica recomendada.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue determinar si se presentaron cambios en la calidad de vida y los comportamientos de riesgo para la salud en jóvenes universitarios de México, a partir de las medidas de aislamiento social derivadas de la pandemia de COVID-19. Se observó que la calidad de vida disminuyó en todas sus dimensiones; además, aumentó la proporción de personas que experimentaron desesperanza, que tuvieron peleas físicas, y que cumplieron con el consumo de frutas y verduras recomendado, así como con la recomendación de ejercitación de la fuerza.

Los participantes percibieron mayor restricción en el T2, lo que coincide con las primeras respuestas a la pandemia y el incremento en el número de casos; esta muestra fue tomada en la fase 3 que comprendió del 21 de abril al 31 de mayo, fechas en las que había todavía un alto índice de estadía residencial (Rangel et al., 2021) particularmente el relacionado con la estadía residencial, se estima el efecto del aislamiento social sobre los contagios y defunciones por covid-19 en los estados mexicanos. Metodología: Se emplea un modelo econométrico dinámico el cual toma en consideración la potencial endogeneidad en el registro de contagios

nuevos, así como el efecto rezagado que tiene la variable de aislamiento. Resultados: Los hallazgos indican una relación negativa y significativa entre la estadía residencial y la tasa de crecimiento de los contagios y defunciones. Adicionalmente, se utiliza este modelo para realizar simulaciones de los posibles efectos del nivel de distanciamiento social sobre los niveles de contagios y muertes generados por la pandemia de covid-19 hasta el 5 de julio. Limitaciones: El estudio analiza la relación entre el distanciamiento social y los contagios, y las muertes causadas por covid-19, pero no toma en consideración los costos económicos asociados (tales como reducciones en la producción y el empleo. La reducción en la percepción de la restricción en el T3 se puede explicar por la estrategia nacional de vacunación contra el COVID, que se inició 5 meses antes -el 24 de diciembre de 2020-, por lo que se tenía ya una amplia cobertura en el mes de mayo de 2021; en ese sentido, había disminuido el índice de estadía residencial y la percepción del riesgo de contagio, y probablemente había una necesidad de una reducción del estrés psicológico como mecanismo de homeostasis y un deseo de volver a clases presenciales después de haber vivido prácticamente un año sin esa experiencia.

En este estudio todas las dimensiones de la calidad de vida tuvieron un decremento; en el caso de la dimensión Salud Física, la disminución coincide con resultados de estudios previos (Dias Genta et al., 2021; Panteli et al., 2022). En el presente estudio la magnitud de efecto fue grande y puede explicarse también como resultado tanto de la reducción en la movilidad (Rangel et al., 2021), como de la transición del trabajo presencial al trabajo en línea, que además tuvo un efecto negativo sobre los hábitos de sueño (Kaparounaki et al., 2020).

En cuanto a la dimensión Salud Psicológica, en el presente estudio disminuyó con una magnitud de efecto grande, coincidiendo con diversos estudios longitudinales (Dias Genta et al., 2021; Leitón-Espinoza et al., 2022; Panteli et al., 2022), pero además coincide con una amplia evidencia respecto al efecto de la pandemia sobre la salud mental en México (Hernández-Díaz et al., 2022) Grecia (Kaparounaki et al., 2020), Suiza (Elmer et al., 2020), España (Padrón et al., 2021) y Estados Unidos (Fruehwirth et al., 2021).

Con relación a la dimensión Relaciones Sociales, que tuvo un decremento con un efecto medio, se explica porque por la restricción muchos contactos debieron pasar a la esfera virtual; en el caso de México, las universidades cerraron sus instalaciones y los estudiantes no conocieron físicamente a sus compañeros, algo que tuvo un efecto negativo en el desarrollo normativo de los adultos jóvenes (Azmat & Ahmad, 2022). En Suiza, al comparar el año 2018 con el 2020, se encontró que los estudiantes fueron espaciando el estudiar con otros y fueron estudiando cada

vez de manera más solitaria (Elmer et al., 2020). La dimensión de Relaciones Sociales del WHOQOL-Bref, incluye un ítem sobre la satisfacción con su vida sexual y también fue afectado este ámbito en universitarios de Estados Unidos (Firkey et al., 2022; Herbenik et al., 2022) y Polonia (Fila-Witecka et al., 2021).

En la dimensión Entorno, que también disminuyó, es importante considerar que en México muchas fuentes de trabajo cerraron, lo que afectó económicamente a los estudiantes y sus padres (López Ramírez & Esquivel Cordero, 2021).

En cuanto a las conductas de riesgo de suicidio, en este estudio la desesperanza mostró cambios significativos a través del tiempo, en el mismo sentido de un estudio de Estados Unidos (Fruehwirth et al., 2021). Se sabe que los periodos de aislamiento y un entorno inadecuado para permanecer en aislamiento, empeoran la salud mental (Pancani et al., 2020), y que varían las formas de afrontarlo ya sea con actividades de ocio, o con conductas más dinámicas y sostenibles (Nadolu & Petrescu, 2022).

En el presente estudio no se encontraron cambios en la ideación suicida, contrario a lo encontrado en otros estudios realizados en México, Japón, China y Francia (Borges et al., 2024; Ma et al., 2022; Nomura et al., 2022; Wang et al., 2021; Wathelet et al., 2022); las diferencias pueden deberse a la redacción de las preguntas, al diseño de Panel del presente estudio en el que se empató una a una a las personas en sus tres tiempos, o al tamaño de las muestras. En cuanto a la planeación e intento suicida, los resultados fueron en el mismo sentido del estudio de Borges et al. (2024).

En el caso del uso de tabaco y alcohol, no se encontraron cambios significativos. En el caso del tabaco coincide con los hallazgos de un estudio (Vasquez-Matsuda, 2023) que al comparar los datos de los años 2018 y 2020 de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición en 2018 y 2020, en el caso de adolescentes de 10 a 19 años no encontró diferencias en el consumo de tabaco. Los antecedentes de estudios longitudinales son escasos respecto al uso de tabaco y realizados en contextos muy distintos como lo son Turquía (Kilic et al., 2021) y Suecia (Larsson et al., 2022). Respecto al consumo de alcohol, aunque en una revisión sistemática se reportó un incremento (Buizza et al., 2022), también hay evidencia en el sentido contrario e incluso resultados contrapuestos.

Finalmente, el consumo de marihuana en el presente estudio no tuvo cambios significativos, a diferencia de estudios longitudinales en población general, pero los escasos estudios en universitarios se concentran sólo en estudiantes que reúnen los criterios para el trastorno por uso de sustancias (Xin et al., 2022). Considerando

que en la Fase 2 de la Estrategia Nacional de Sana Distancia en México hubo un aumento en el índice de estadía residencial, era factible hipotetizar una disminución en el consumo en el T2, pero quizás el hecho de que no hubiera restricción a las personas facilitó que los jóvenes consumidores no tuvieran que estar en sus hogares cuando consumían.

En nuestro estudio el aumento marginalmente significativo del consumo de frutas y verduras sería similar a un estudio realizado en España (Imaz-Aramburu et al., 2021), y en el mismo sentido de un estudio transversal realizado en México, en el que no hubo diferencia en el consumo de frutas, verduras y cereales, mientras el consumo de alimentos frescos disminuyó (Nájera-Ortiz & Cartas-Fuentevilla, 2023), y podría relacionarse con que muchos jóvenes estudiantes foráneos volvieron a su casa materna, porque se sabe que la alimentación de los estudiantes empeora cuando estudian fuera de su localidad (Shi et al., 2021).

En el presente estudio la realización de ejercicios de fuerza aumentó, pero no hubo cambios en la actividad física aeróbica, esto último no coincide con hallazgos de otros países (Amatori et al., 2020; Buizza et al., 2022; Mack et al., 2021; Savage et al., 2021), podría ser parte de la explicación la modificación en la forma en que las personas se ejercitaron durante la pandemia (Amatori et al., 2020), la variación en forma de medir el ejercicio en los diferentes estudios y también las características específicas de las muestras analizadas. Además, puede ser que el tipo de ejercicio que realizaron los participantes no requiriera un lugar cerrado para practicarlo, y por lo tanto no tuvieron limitación, ya que en México sólo se restringieron los lugares cerrados donde se concentraba un gran número de personas.

Este estudio no estuvo exento de limitaciones, el tamaño de la muestra fue influido por la atrición, que es un reto en estudios longitudinales a medida que se avanza con la toma de datos (Twisk & De Vente, 2002) además, en este estudio no se realizó un pago en dinero o especie a los participantes, y por ello consideramos que el tamaño de muestra fue adecuado. Con respecto a los instrumentos, los ítems del YRBS pueden no coincidir con la redacción de ítems de otros instrumentos y tienen la limitación de no ser medidas objetivas; no obstante el YRBS es un instrumento bien consolidado en Estados Unidos y en otros países (Guedes & Lopes, 2010).

Los resultados de este estudio son relevantes por referirse a los cambios que experimentaron los jóvenes en la pandemia y resaltan la importancia de que existan intervenciones dirigidas a que las dimensiones de su calidad de vida no se vean afectadas, y los hábitos saludables de alimentación, actividad física y el estado de ánimo sean mantenidos cuando hay eventos inesperados como la pandemia.

Referencias

- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI]. (2018). *Nivel Socio Económico AMAI 2018, nota metodológica*. AMAI.
<https://amai.org/descargas/Nota-Methodolo%CC%81gico-NSE-2018-v3.pdf>
- Amatori, S., Zeppa, S. D., Preti, A., Gervasi, M., Gobbi, E., Ferrini, F., Rocchi, M. B. L., Baldari, C., Perroni, F., Piccoli, G., Stocchi, V., Sestili, P. & Sisti, D. (2020). Dietary habits and psychological states during COVID-19 home isolation in Italian college students: The role of physical exercise. *Nutrients*, 12(12), 1–17. <https://doi.org/10.3390/nu12123660>
- Ato, M., López, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Azmat, M. & Ahmad, A. (2022). Lack of Social Interaction in Online Classes During COVID-19. *Journal of Materials and Environmental Science*, 13(2), 185–196.
https://www.jmaterenvironsci.com/Document/vol13/vol13_N2/JMES-2022-13015-Azmat.pdf
- Barrera, E. (2020). *Registran lento avance en plan de internet gratuito*. El Informador.
<https://www.informador.mx/mexico/Registran-lento-avance-en-plan-de-internet-gratuito-20200220-0030.html>
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Borges, G., Orozco, R., Gunnell, D., Gutierrez-Garcia, R. A., Albor, Y., Quevedo Chavez, G. E., Hernández Uribe, P.C., Hernández Cruz, S., Covarrubias Díaz Couder, M.A., Alonso, J., Medina-Mora, M.E. & Benjet, C. (2024). Suicidal Ideation and Behavior Among Mexican University Students Before and During the COVID-19 Pandemic. *Archives of Suicide Research*, 28(1), 342-357.
<https://doi.org/10.1080/13811118.2023.2176270>
- Brener, N., Kann, L., McManus, T., Kinchen, S., Sundberg, E. & Ross, J. (2002). Reliability of the 1999 Youth Risk Behavior Survey Questionnaire. *Journal of Adolescent Health*, 31(4), 336–342.
[https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00339-7](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00339-7)
- Buizza, C., Bazzoli, L. & Ghilardi, A. (2022). Changes in College Students Mental Health and Lifestyle During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Adolescent Research Review*, 7(4), 537–550. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00192-7>
- Bushman, B. A. (2019). Physical activity guidelines for Americans. *Health & Fitness Journal*, 23(3), 5-9.
<https://doi.org/10.1249/fit.0000000000000472>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
<https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology (5th ed.)*. Hodder Education Group.
- Daniel, K. E., Szkody, E., Aggarwal, P., Peterman, A. H., Washburn, J. J. & Selby, E. A. (2022). Characterizing changes in mental health-related outcomes for health service psychology graduate students during the first year of the COVID-19 pandemic. *Journal of Clinical Psychology*, 78(11), 2281–2298.
<https://doi.org/10.1002/jclp.23392>
- Dias Genta, F., Rodrigues Neto, G. B., Vellerti Sunfeld, J. P., Fabio Porto, J., Dallago Xavier, A., Moreno, C. R. C., Lorenzi-Filho, G. & Rodrigues Genta, P. (2021). COVID-19 pandemic impact on sleep habits, chronotype, and health-related quality of life among high school students: A longitudinal study. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 17(7), 1371–1377. <https://doi.org/10.5664/jcsm.9196>
- Dotson, M. P., Castro, E. M., Magid, N. T., Hoyt, L. T., Suleiman, A. B. & Cohen, A. K. (2022). “Emotional Distancing”: Change and Strain in U.S. Young Adult College Students’ Relationships During COVID-19. *Emerging Adulthood*, 10(2), 546–557. <https://doi.org/10.1177/21676968211065531>

- Duncan, M. J., Riazi, N. A., Faulkner, G., Gilchrist, J. D., Leatherdale, S. T. & Patte, K. A. (2022). The association of physical activity, sleep, and screen time with mental health in Canadian adolescents during the COVID-19 pandemic: A longitudinal isotemporal substitution analysis. *Mental Health and Physical Activity*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2022.100473>
- Elmadfa, I; Meyer, A., Nowak, V., Hasenegger, V., Putz, P., Verstraeten, R., Remaut-DeWinter, A. M., Kolsteren, P., Dostálová, J., Dlouhý, P., Trolle, S., Fagt, S., Biloft-Jensen, A., Mathiessen, J., Velsing Groth, M., Kambek, L., Gluskova, N., Voutilainen, N., Erkkilä, A.,... Margetts, B. (2009). European Nutrition and Health Report 2009. *Forum of Nutrition*, 61, 1-405. <https://doi.org/10.1159/000242367>
- Elmer, T., Mephram, K. & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), 1-22. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0236337>
- Evans, S., Alkan, E., Bhangoo, J. K., Tenenbaum, H. & Ng-Knight, T. (2021). Effects of the COVID-19 lockdown on mental health, wellbeing, sleep, and alcohol use in a UK student sample. *Psychiatry Research*, 298, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113819>
- Fernández, A., Herrera, L., Hernández, D., Nolasco, R. & de la Rosa, R. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano | Distancia por tiempos. Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Fila-Witecka, K., Senczyszyn, A., Kolodziejczyk, A., Ciulkowicz, M., Maciaszek, J., Misiak, B., Szczesniak, D. & Rymaszewska, J. (2021). Lifestyle Changes among Polish University Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189571>
- Firkey, M. K., Sheinfil, A. Z. & Woolf-King, S. E. (2022). Substance use, sexual behavior, and general well-being of US college students during the COVID-19 pandemic: A brief report. *Journal of American College Health*, 70(8), 2270–2275. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1869750>
- Fruehwirth, J. C., Biswas, S. & Perreira, K. M. (2021). The Covid-19 pandemic and mental health of first-year college students: Examining the effect of Covid-19 stressors using longitudinal data. *PLOS ONE*, 16(3), 1-15. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0247999>
- Gesualdo, C. & Pinquart, M. (2023). Influences on change in expected and actual health behaviors among first-year university students. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/21642850.2023.2174697>
- Gherheş, V., Şimon, S. & Para, I. (2021). Analysing students' reasons for keeping their webcams on or off during online classes. *Sustainability*, 13(6), 320-323. <https://doi.org/10.3390/su13063203>
- Gohari, M. R., Varatharajan, T., MacKillop, J. & Leatherdale, S. T. (2022). Examining the Impact of the COVID-19 Pandemic on youth Alcohol Consumption: longitudinal Changes From Pre-to Intra-pandemic Drinking in the COMPASS Study. *Journal of Adolescent Health*, 71(6), 665–672. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.07.007>
- Goncalves, A., Le Vigouroux, S. & Charbonnier, E. (2021). University Students' Lifestyle Behaviors during the COVID-19 Pandemic: A Four-Wave Longitudinal Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 89-98. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178998>
- Goncalves Correia Zanini, M. R., Rossato, L., & Scorsolini-Comin, F. (2023). Mental health, self-efficacy and university adaptation to the COVID-19 pandemic. *Revista de Psicología PUCP*, 41(1), 185–218. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.008>
- Guedes, D. P. & Lopes, C. C. (2010). Validation of the Brazilian version of the 2007 Youth Risk Behavior Survey. *Revista de Saúde Pública*, 44(5), 840–850. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102010000500009>
- Herbenick, D., Hensel, D. J., Eastman-Mueller, H., Beckmeyer, J., Fu, T., Guerra-Reyes, L. & Rosenberg, M. (2022). Sex and Relationships Pre- and Early- COVID-19 Pandemic: Findings from a Probability Sample of US Undergraduate Students. *Archives of Sexual Behavior*, 51(1), 183–195. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02265-5>

- Hernández-Díaz, Y., Genis-Mendoza, A. D., Ramos-Méndez, M. Á., Juárez-Rojop, I. E., Tovilla-Zárate, C. A., González-Castro, T. B., López-Narváez, M. L. & Nicolini, H. (2022). Mental Health Impact of the COVID-19 Pandemic on Mexican Population: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116953>
- Hidalgo-Rasmussen, C. A. (2008). *De los comportamientos de riesgo a la calidad de vida de los adolescentes*. Universidad de Guadalajara.
- Imaz-Aramburu, I., Fraile-Bermudez, A.-B., San Martín-Gamboa, B., Cepeda-Miguel, S., Doncel-García, B., Fernández-Atutxa, A., Irazusta, A. & Zarrasquin, I. (2021). Influence of the COVID-19 Pandemic on the Lifestyles of Health Sciences University Students in Spain: A Longitudinal Study. *Nutrients*, 13(6), 1-9. <https://doi.org/10.3390/nu13061958>
- Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1994). *Beyond adolescence: Problem behaviour and young adult development*. Cambridge University Press.
- Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D. P. V., Papadopoulou, E. V. K., Papadopoulou, K. K. K. & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*, 290, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113111>
- Kilic, O. H. T., Anil, M., Goksu, M. G., Varol, U., Guvendi, G., Haytabey, B., Coban, I. & Mete, B. D. (2021). Medical Faculty Students' Attitudes, Behaviors and Beliefs About Covid-19 Pandemic. *Izmir Dr Behcet Uz Cocuk Hastanesi Dergisi*, 11(1), 57–65. <https://doi.org/10.5222/buchd.2021.87360>
- Lanza, S. T., Whetzel, C. A., Linden-Carmichael, A. N. & Newschaffer, C. J. (2022). Change in college student health and well-being profiles as a function of the COVID-19 pandemic. *PLOS ONE*, 17(5), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267724>
- Larsson, K., Onell, C., Edlund, K., Kallberg, H., Holm, L. W., Sundberg, T. & Skillgate, E. (2022). Lifestyle behaviors in Swedish university students before and during the first six months of the COVID-19 pandemic: a cohort study. *BMC Public Health*, 22(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13553-7>
- Lechner, W., Sidhu, N. K., Jin, J. T., Kittaneh, A. A., Laurene, K. R. & Kenne, D. R. (2021). Increases in Risky Drinking During the COVID-19 Pandemic Assessed via Longitudinal Cohort Design: Associations With Racial Tensions, Financial Distress, Psychological Distress and Virus-Related Fears. *Alcohol and Alcoholism*, 56(6), 702–707. <https://doi.org/10.1093/alcalc/agab019>
- Leitón-Espinoza, Z. E., Cáceda Ñazco, G. S., Pérez-Valdez, C. L., Gómez-Luján, M. del P., González y González, V. F. & Villanueva-Benites, M. E. (2022). Calidad de vida del estudiante universitario antes y durante la pandemia de Covid-19. *Salud Uninorte*, 38(03), 675–692. <https://doi.org/10.14482/sun.38.3.614.59>
- López, L. C., Fong, S. B. & Godoy, J. C. (2021). Suicidal risk and impulsivity-related traits among young Argentinean college students during a quarantine of up to 103-day duration: Longitudinal evidence from the COVID-19 pandemic. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 51(6), 1175–1188. <https://doi.org/10.1111/sltb.12799>
- López Ramírez, M. & Esquivel Cordero, P. (2021). Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 71–96. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/408/1139>
- Ma, Z., Wang, D., Zhao, J., Zhu, Y., Zhang, Y., Chen, Z., Jiang, J., Pan, Y., Yang, Z., Zhu, Z., Liu, X. & Fan, F. (2022). Longitudinal associations between multiple mental health problems and suicidal ideation among university students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 311, 425–431. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.093>
- Mack, D. L., DaSilva, A. W., Rogers, C., Hedlund, E., Murphy, E. I., Vojdanovski, V., Plomp, J., Wang, W., Nepal, S. K., Holtzheimer, P. E., Wagner, D. D., Jacobson, N. C., Meyer, M. L., Campbell, A. T. & Huckins, J. F. (2021). Mental health and behavior of college students during the covid-19 pandemic: Longitudinal mobile smartphone and ecological momentary assessment study, part II. *Journal of Medical Internet Research*, 23(6), 1–15. <https://doi.org/10.2196/28892>

- Matias, T., Dominski, F. H. & Marks, D. F. (2020). Human needs in COVID-19 isolation. *Journal of Health Psychology*, 25(7), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1359105320925149>
- McAloney-Kocaman, K., McPherson, K. E., McGlinchey, E. & Armour, C. (2022). Factors associated with changing alcohol consumption during the first UK lockdown. *European Journal of Public Health*, 32(5), 766–772. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac124>
- Moons, P., Budts, W. & De Geest, S. (2006). Critique on the conceptualisation of quality of life: a review and evaluation of different conceptual approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 43(7), 891–901. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.03.015>
- Nadolu, B. & Petrescu, M. (2022). Badger vs. beaver patterns in Romanian student life during the pandemic. A two-wave longitudinal approach. *Frontiers in Education*, 71–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.982394>
- Nájera-Ortiz, J. C. & Cartas-Fuentevilla, G. (2023). Alimentación y estilos de vida durante el confinamiento por pandemia en estudiantes universitarios de Chiapas, México. *RESPYN Revista Salud Pública y Nutrición*, 22(1), 29–37. <https://doi.org/10.29105/respyn22.1-709>
- Nomura, K., Yamazaki, T., Maeda, E., Hirayama, J., Ono, K., Fushimi, M., Mishima, K. & Yamamoto, F. (2022). Longitudinal survey of depressive symptoms among university students during the COVID-19 pandemic in Japan. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863300>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19 y violencia contra la mujer*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52034/OPSNMHMHCovid19200008_spa.pdf
- Padrón, I., Fraga, I., Vieitez, L., Montes, C. & Romero, E. (2021). A Study on the Psychological Wound of COVID-19 in University Students. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.589927>
- Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N. & Riva, P. (2020). Forced social isolation and mental health: A study on 1006 Italians under COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663799>
- Panteli, M., Papantoniou, A., Vaiouli, P., Leonidou, C. & Panayiotou, G. (2022). Feeling Down in Lockdown: Effects of COVID-19 Pandemic on Emotionally Vulnerable Individuals. *Counseling Psychologist*, 50(3), 335–358. <https://doi.org/10.1177/00110000211064905>
- Pocuca, N., London-Nadeau, K., Geoffroy, M.C., Chadi, N., Seguin, J. R., Parent, S., Boivin, M., Tremblay, R. E., Cote, S. M. & Castellanos-Ryan, N. (2022). Changes in Emerging Adults' Alcohol and Cannabis Use From Before to During the COVID-19 Pandemic: Evidence From a Prospective Birth Cohort. *Psychology of Addictive Behaviors*, 36(7), 786–797. <https://doi.org/10.1037/adb0000826>
- Rangel, E., Llamosas-Rosas, I. & Fonseca, F. (2021). Aislamiento social y el covid-19 en las regiones de México. *Econoquantum*, 18(2), 1–22. <https://doi.org/10.18381/eq.v18i2.7227>
- Reuter, P. R., Forster, B. L. & Kruger, B. J. (2021). A longitudinal study of the impact of COVID-19 restrictions on students' health behavior, mental health and emotional well-being. *PEERJ*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.7717/peerj.12528>
- Ryerson, N. C., Wilson, O. W. A., Pena, A., Duffy, M. & Bopp, M. (2021). What happens when the party moves home? The effect of the COVID-19 pandemic on US college student alcohol consumption as a function of legal drinking status using longitudinal data. *Translational Behavioral Medicine*, 11(3), 814–820. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibab006>
- Salazar-Fernandez, C., Palet, D., Haeger, P. A. & Roman Mella, F. (2021). COVID-19 Perceived Impact and Psychological Variables as Predictors of Unhealthy Food and Alcohol Consumption Trajectories: The Role of Gender and Living with Children as Moderators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094542>
- Sarkodie, S. A. & Owusu, P. A. (2021). Global assessment of environment, health and economic impact of the novel coronavirus (COVID-19). *Environment, Development and Sustainability*, 23(4), 5005–5015. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00801-2>

- Savage, M. J., Hennis, P. J., Magistro, D., Donaldson, J., Healy, L. C. & James, R. M. (2021). Nine Months into the COVID-19 Pandemic: A Longitudinal Study Showing Mental Health and Movement Behaviours Are Impaired in UK Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 29-30. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18062930>
- Saxena, S., Carlson, D. & Billington, R. (2001). The WHO quality of life assessment instrument (WHO-QOL-Bref): the importance of its items for cross-cultural research. *Quality of Life Research*, 10(8), 711–721. <https://doi.org/10.1023/a:1013867826835>
- Secretaría de Gobernación. (2020). *Diario Oficial de la Federación DOF 12/03/2020*. https://www.dof.gob.mx/index_113.php?year=2020&month=03&day=16#gsc.tab=0
- Sheerin, C. M., Kuo, S. I.-C., Smith, R. L., Bannard, T., Gentry, A. E., Vassileva, J., Dick, D. M. & Amstadter, A. B. (2022). COVID and college: how the pandemic impacted alcohol use disorder status among students. *Journal of American College Health*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2133963>
- Shek, D. (2021). COVID-19 and Quality of Life: Twelve Reflections. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09898-z>
- Shi, Y., Lukomskyj, N. & Allman-Farinelli, M. (2021). Food access, dietary acculturation, and food insecurity among international tertiary education students: A scoping review. *Nutrition*, 85, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2020.111100>
- Solomon-Moore, E., Lambert, J., Grey, E., Gillison, F., Townsend, N., Busam, B., Velemis, K., Millen, C., Baber, F. & Griffin, T. (2022). Life in lockdown: a longitudinal study investigating the impact of the UK COVID-19 lockdown measures on lifestyle behaviours and mental health. *BMC Public Health*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13888-1>
- Steinmetz, L. C. L., Leyes, C. A., Fong, S. B. & Godoy, J. C. (2023). Alcohol consumption, alcohol expectancies, and drinking contexts in young Argentinean college students before and during the COVID-19 pandemic: a one-year follow-up study. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 43(4), 500-510. <https://doi.org/10.1080/00952990.2023.2192376>
- Twisk, J. & De Vente, W. (2002). Attrition in longitudinal studies: How to deal with missing data. *Journal of Clinical Epidemiology*, 55(4), 329–337. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(01\)00476-0](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(01)00476-0)
- Vasconcelos, M., Crego, A., Rodrigues, R., Almeida-Antunes, N. & Lopez-Caneda, E. (2021). Effects of the COVID-19 Mitigation Measures on Alcohol Consumption and Binge Drinking in College Students: A Longitudinal Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189822>
- Vasquez-Matsuda, V. (2023). Cambios en los patrones de consumo de alcohol y tabaco antes y durante la pandemia de Covid-19. *Ensanut 2018 y 2020. Salud Publica de México*, 65(2), 189–189. <https://doi.org/10.21149/14102>
- Wang, D., Ross, B., Zhou, X., Meng, D., Zhu, Z., Zhao, J., Fan, F. & Liu, X. (2021). Sleep disturbance predicts suicidal ideation during COVID-19 pandemic: A two-wave longitudinal survey. *Journal of Psychiatric Research*, 143, 350–356. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.09.038>
- Wathelet, M., Vincent, C., Fovet, T., Notredame, C.-E., Habran, E., Martignene, N., Baubet, T., Vaiva, G. & D'Hondt, F. (2022). Evolution in French University Students' Mental Health One Month After the First COVID-19 Related Quarantine: Results From the COSAME Survey. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.868369>
- Weber, M., Schulze, L., Bolzenkötter, T., Niemeyer, H., & Renneberg, B. (2022). Mental Health and Loneliness in University Students During the COVID-19 Pandemic in Germany: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.848645>
- WHOQOL Group. (1993). Study protocol for the World Health Organization project to develop a Quality of Life assessment instrument (WHOQOL). *Quality of Life Research*, 2(2), 153–159. <https://doi.org/10.1007/bf00435734>

Hidalgo-Rasmussen, C.A.; Zurita-Aguilar, K.A.; Torres-Chávez, L.J.; Rosales-Damian, G.; Santoyo, F. (2024) Cambios en la calidad de vida y la salud en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Tempus Psicológico*, 7(2) - ISSN: 2619-6336

- WHOQOL Group. (1995). The World Health Organization Quality Of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper From The World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403–1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-k](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-k)
- Xin, Y., Schwarting, C., Armstrong, S. B., Nagib, P., Bonar, E. E., Arterberry, B. J. & Davis, A. K. (2022). Increases in cannabis use and negative emotions during COVID-19 pandemic among college students with cannabis use disorder. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 24(2), 116-131. <https://doi.org/10.1080/1533256X.2022.2145067>
- Zhu, S., Zhuang, Y., Lee, P. & Wong, P. W. C. (2021). The changes of suicidal ideation status among young people in Hong Kong during COVID-19: A longitudinal survey. *Journal of Affective Disorders*, 294, 151–158. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.042>





TEMPUS
Psicológico

Artículo de investigación

Análisis de instrumentos utilizados en la investigación de intereses vocacionales en Colombia

*Analysis of instruments used in the investigation
of vocational interests in Colombia*

LUISA FERNANDA MARTÍNEZ ARDILA¹
IVÁN FELIPE MEDINA ARBOLEDA² - BERTHA LUCÍA AVENDAÑO PRIETO³

Recibido: 25/10/2023 – Aprobado: 07/06/2024 - Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Martínez Ardila, L.F.; Medina Arboleda, I.F.; Avendaño Prieto, B.L. (2024)
Análisis de instrumentos utilizados en la investigación de intereses vocacionales en Colombia
Tempus Psicológico, 7(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.4987.2024>

1 Secretaría de educación de Bogotá. Correo: lfmartinez52@ucatolica.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-4132>

2 Universidad Católica de Colombia. Correo: ivanf.medinaa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3209-9204>

3 Universidad Católica de Colombia. Correo: blavendano@ucatolica.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8136-5380>

Resumen

El objetivo de esta revisión de alcance es identificar las pruebas utilizadas en Colombia para evaluar intereses vocacionales, analizar si fueron sometidas a procesos de adaptación y validación, así como los grupos poblacionales a los cuales se les han aplicado, los propósitos investigativos y los hallazgos. Se recuperaron investigaciones que han usado inventarios de intereses vocacionales en Colombia, entre 2012 y 2022, en bases de datos como Science Direct, Proquest, Scielo, Redalyc y Google Académico. Se encontró que el 72% de las pruebas se implementaron en procesos de orientación vocacional en educación secundaria. El 89% de los estudios no reporta procesos de adaptación y validación psicométrica de los instrumentos. Se discute el uso de instrumentos entre culturas sin la evaluación pertinente que permita realizar inferencias válidas y confiables.

Palabras clave: *interés, ocupación, orientación profesional, instrumento, medición.*

Abstract

The objective of this scoping review is to identify the tests used in Colombia to assess vocational interests, to analyze whether they were subjected to adaptation and validation processes, as well as the population groups to which they have been applied, the research purposes and the findings. Researches that have used vocational interest inventories in Colombia, between 2012 and 2022, were retrieved from databases such as Science Direct, Proquest, Scielo, Redalyc and Google Scholar. It was found that 72% of the tests were implemented in vocational orientation processes in secondary education. Eighty-nine percent of the studies do not report processes of adaptation and psychometric validation of the instruments. The use of instruments across cultures without the pertinent evaluation that allows valid and reliable inferences to be made is discussed.

Keywords: *interest, occupation, vocational orientation, instrument, measurement.*

Introducción

Los intereses vocacionales (IV) son expresiones de la personalidad (Nauta, 2010) que comienzan a desarrollarse en la infancia, a partir de las relaciones entre familiares, amigos y actividades escolares; en simultáneo con la formación del autoconcepto y el reconocimiento de las habilidades, valores y capacidades propias. En la adolescencia, los intereses se vuelven más estables y se consolidan en la juventud (Holland, 1997).

De acuerdo con diferentes metaanálisis, una vez consolidados los IV son relativamente estables (Low et al., 2005), están relacionados positivamente con el rendimiento, la permanencia, la perseverancia y el éxito académico universitario y laboral (Chávez, 2016; Judge & Hurst, 2008; Low et al., 2005). Las revisiones de Van Iddekinge et al. (2011) y Nye et al. (2012) encontraron una fuerte congruencia entre los intereses, la identidad, la motivación, el rendimiento y la estabilidad en la educación superior y en el trabajo. Por esto, es fundamental el acompañamiento psicoeducativo en la consolidación de los IV en el tránsito de la educación básica a la formación superior o a la inserción laboral.

Los IV han sido evaluados con instrumentos estandarizados. En Colombia, es común usar pruebas diseñadas en otras culturas. En este contexto, es muy importante ceñirse a parámetros rigurosos para la adaptación y validación de las pruebas, y así garantizar las cualidades técnicas que lleven a inferencias certeras sobre los constructos evaluados (Herrera Rojas & León Grisales, 2022; Muñiz et al., 2013), en este caso la identidad vocacional (Spokane & Holland, 1995). Si bien en el país no hay estándares de buenas prácticas profesionales obligatorias sobre el uso, adaptación y validación de pruebas psicológicas; hay avances al respecto como el instrumento de evaluación de inventarios en psicología (Herrera Rojas & León Grisales, 2022).

Así, el estudio tiene por propósito identificar los instrumentos que se utilizan en las investigaciones sobre IV en Colombia, las evidencias de validez psicométrica que reportan y los criterios para su implementación.

Método

El estudio es una revisión de alcance, recupera, analiza y sintetiza los hallazgos de un área de investigación (Arksey & O'Malley, 2005; Grand & Booth, 2009). La revisión se desarrolló en tres fases; primero, se identificaron las investigaciones sobre IV a través de una búsqueda directa; después, se aplicó la estrategia de búsqueda de referencias (adelante y atrás), y, finalmente se recuperó la información de síntesis de las investigaciones.

Los criterios de inclusión fueron estudios que hubieran utilizado algún instrumento para medir IV con participantes colombianos, entre los años 2012 a 2022. Los descriptores se obtuvieron del tesoro de la Unesco, los sugeridos por Scopus o los utilizados en otros artículos, vinculados por el operador booleano “OR”. La estrategia general de búsqueda se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategia general de búsqueda

| Bases de datos | Tipo de documentos | Términos de búsqueda |
|------------------|----------------------------|------------------------|
| Scopus | Tesis de pregrado, | Vocational identity |
| Science Direct | especialización y maestría | |
| PsycArticles | Artículos | Vocational interest |
| Proquest | | Vocational choice |
| Scielo | | Identidad vocacional |
| REDIB | | |
| Redalyc | | Intereses vocacionales |
| ERIC | | |
| Google académico | | |

Resultados

En la búsqueda inicial se identificaron 979 documentos, de los cuales 55 fueron seleccionados (Figura 1). Los documentos recuperados fueron tesis de pregrado, especialización y maestría, y artículos publicados en revistas de educación y ciencias sociales.

Instrumentos para evaluar los intereses vocacionales

El test CHASIDE, diseñado con base en la teoría de los perfiles de personalidad vocacional por Holland en 1959, es el más utilizado en las investigaciones (14%), (Céspedes et al., 2018; Erita-Quitiaquez & Quitiaquez-Erita, 2021; Martínez Pineda et al., 2019, Medina et al., 2017; Montoya Quintero & Giraldo Mejía, 2012; Rojas & Rubio Cifuentes, 2017; Tamayo Lopera et al., 2018; Vargas Martínez, 2019; Villota et al., 2018). En segundo lugar (12%), el Test para la Identificación de IV y Profesionales de Goldenberg y Merchán (Baquen-Sanabria, 2015; Delgado & Rodríguez, 2022; García Calderón & Rodríguez, 2022; Mora Cortés, 2017; Panqueba & Mesa, 2014; Reyes & Novoa, 2014; Sierra González, 2019); seguido con un 10% por el Inventario de IV de Kuder de 1934 (España Parrasi, 2015; Giraldo Mellado, 2019; Morinson Negrete, 2020, Pérez Arias, 2018; Sandoval Díaz et al., 2019; Yarce Pinzón et al., 2017). En cuarto lugar (9%), la Escala de Intereses y Preferencias Profesionales de Strong de 1927 —revisado por De la Cruz López en 2015— (Cardona Duque et

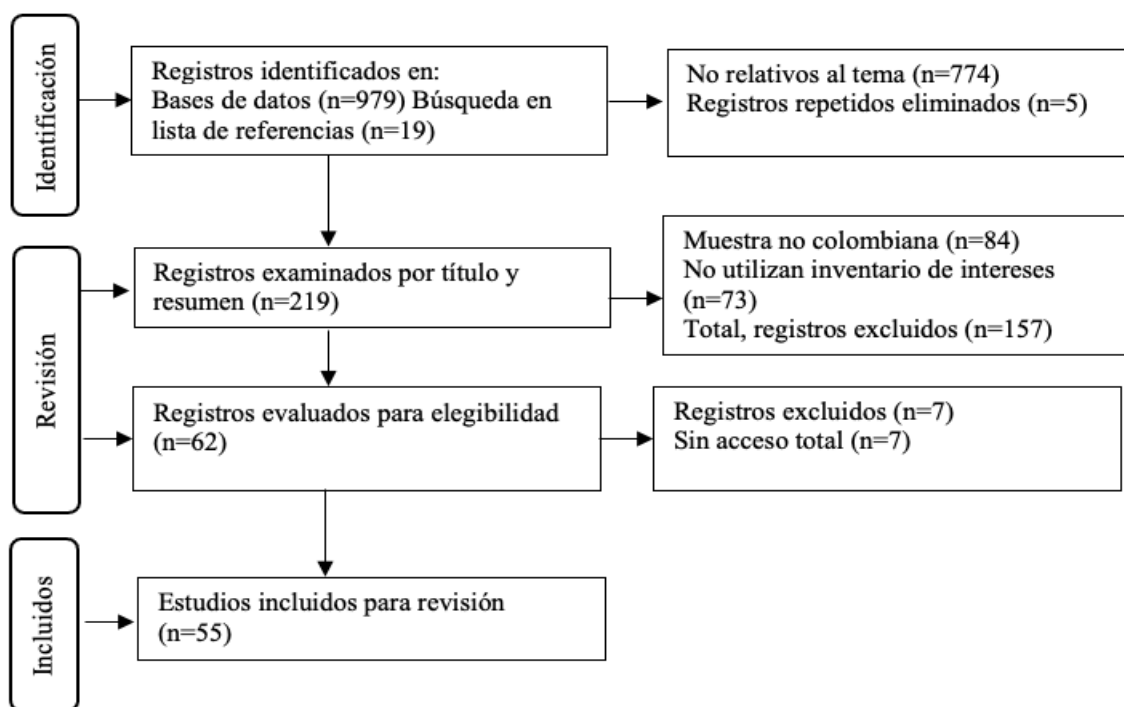


Figura 1. Matriz de búsqueda de documentos

al., 2012; Castaño Medina et al., 2020; Castro Aceros et al., 2020; Sánchez Ramos, 2018; Suárez et al., 2019). En la quinta posición, el Test de Inteligencias Múltiples de Gardner (Baquen-Sanabria, 2015; Guerrero Espitia & Rodríguez Rodríguez, 2017; Rodríguez Lozano, 2019; Romero Aguirre & Díaz Barajas, 2021), y, por último, el “Test de Holland no especificados” (7%) (Barrera Vega & Porras Acevedo, 2015; Gómez Carrillo & Rodríguez Beleño, 2018; Jurado et al., 2017; Portilla Moreno, 2021). Los instrumentos con un 5% o menos se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Instrumentos para evaluar intereses vocacionales con 5% o menos de reporte de uso

| Instrumento | Autor | Implementados por | % |
|-----------------------------------|--------------------------------|--|---|
| Inventario de Interés de Hereford | Hereford (1970) | Castillo Castillo y Roncancio García (2018), Mora Valencia y Belalcazar Estrella (2017), y Velásquez Carranza (2017) | 5 |
| SDS: Búsqueda autodirigida | Holland et al. (1985) | Asprilla Trujillo et al. (2017), Romero Pedraza et al. (2021) y Tovar Rodríguez (2017) | 5 |
| Diseño propio | | Aranguren-Botías (2015), Fino Peña (2019) y Restrepo et al. (2016) | 5 |
| Cuestionario de OV | Universidad Anáhuac México Sur | Barrera Vega y Porras Acevedo (2015) y Bustos Arias et al. (2021) | 3 |
| No especificado | No especificado | Betancourt (2015), Carvajal Olaya et al. (2016) | 3 |

| Instrumento | Autor | Implementados por | % |
|---|---|--|---|
| Inventario de Autoeficacia revisado (IAMI-R) | Pérez et al., 2003; Pérez y Medrano, 2007 | Acosta-Amaya y Sánchez Escudero (2015) | 2 |
| Cuestionario de Intereses Profesionales (CIP-4) | Pérez y Cupani, 2006; 2009 | Acosta-Amaya y Sánchez Escudero (2015) | 2 |
| Inventario de Preferencias Vocacionales (IPV) | Holland (1978) | Bejarano Cárdenas et al. (2019) | 2 |
| Inventarios de Aptitudes e Intereses | Vidales Delgado | Cruz (2013) | 2 |
| Inventario de madurez vocacional (IMV) | Busot (1995) | Redondo Mendoza (2013) | 2 |
| Inventario de madurez vocacional | Super (1953) | Mora Cortés (2017) | 2 |
| Cuestionario de identificación de inteligencias Múltiples | Paredes (1989) | Orozco Rubio (2010) | 2 |
| Escala de Autoeficacia para la elección de carrera (EAEC-L) | Ramírez Dorantes y Canto (2007) | Católico Católico et al. (2019) | 2 |
| Batería Socio-cognitiva de Autoeficacia vocacional | N/E | Chávez-Ventura et al. (2020) | 2 |
| Escala Fit-choice (Factors Influencing Teaching choice) | Watt y Richardson (2007) | Rojas Carvajal y Mina Hernández (2019) | 2 |

Adaptación y validación de instrumentos de intereses vocacionales

El 11% de los documentos reporta traducción, adaptación o validación de los instrumentos. Acosta-Amaya y Sánchez Escudero (2015) analizaron las propiedades psicométricas del IAMI-R de Pérez y Medrano (2007) y del CIP-4 de Pérez y Cupani (2006), provenientes de versiones adaptadas en Argentina. El IAMI-R se diseñó para apoyar procesos de orientación sociocupacional en adolescentes, y el CIP-4 evalúa las preferencias sobre los campos de formación profesional. Se realizó validez de contenido y posteriormente, con una muestra de 312 estudiantes (de 13 a 23 años), se realizó validez de constructo, con un análisis factorial exploratorio. La consistencia interna del CIP-4 osciló entre α .78 y .9 y una varianza explicada de 64.54%, y el IAMI-R obtuvo un alfa entre .84 y .93 y una varianza explicada de 67%.

A su vez, Casas y Blanco-Blanco (2017) validaron el modelo de intereses y elecciones vocacionales planteado a partir de la Teoría Cognitivo Social del Desarrollo de la Carrera (SCCT), adaptado y validado con estudiantes españoles por Blanco-Blanco (2015). Las escalas utilizadas para validar el modelo fueron la Escala de Autoeficacia en Matemáticas y Ciencias (MSSE) (Fouad et al., 1997), la Escala de Expectativas de Resultados en Matemáticas/Ciencias (Lent et al., 2003), la Escala de Interés en Matemáticas/Ciencias (MSIS) (Smith & Fouad, 1999) y la Escala de

Reacciones Sociales (Lent et al., 2003). En el estudio participaron 2787 estudiantes de grados noveno a once (14 a 21 años), de nueve colegios en distintas ciudades. La adaptación estuvo a cargo de cuatro psicólogos y educadores. Los resultados del análisis con ecuaciones estructurales muestran que las escalas implementadas son fiables y válidas, con coeficientes de confiabilidad de las escalas entre .76 y .91.

En el estudio de Católico Católico et al. (2019), se utilizó la EAEC-L de Ramírez Dorantes y Canto (2007), y realizaron procesos de adaptación lingüística con una muestra de dos estudiantes.

Por otro lado, en el estudio de Chávez-Ventura et al. (2020), usaron la Batería Socio-Cognitiva de Autoeficacia Vocacional. En esta investigación participaron como jueces 21 psicólogos de Argentina, Colombia, México y Perú, y 40 estudiantes de últimos semestres de psicología, quienes valoraron los criterios de coherencia, relevancia y claridad de los ítems. Se implementó una evaluación cuantitativa (V de Aiken), de la cual se obtuvo una batería de 95 ítems.

Por su parte, Orozco Rubio (2010) validó el Cuestionario de Identificación de Inteligencias Múltiples de Paredes (2001), con una muestra de estudiantes de grados noveno y once. La estrategia usada fue la consistencia pretest y posttest, y no halló diferencias significativas.

Por último, Tovar Rodríguez (2017) usó el SDS de Holland Forma J en la validación mexicana, y adaptó las ocupaciones a las ofrecidas en Colombia. Con relación a los resultados de la validación, no se reportan análisis estadísticos, como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Matriz de resultados instrumentos traducidos, adaptados o validados

| Autores | Objetivo | Muestra | Instrumentos | Resultados |
|--|--|--|---|---|
| Acosta-Amaya y Sánchez Escudero (2015) | Analizar las propiedades psicométricas del IAMI-R y el CIP-4 | Estudiantes de grado once (15 a 19 años) | Inventario de Autoeficacia revisado (IAMI-R) (Pérez et al., 2003; Pérez & Medrano (2007) Cuestionario de IP (CIP-4) (Pérez & Cupani, 2006, 2009) | El CIP-4 con un alfa de Cronbach entre .78 y .91 y una varianza explicada de 64.54%, y el IAMI-R con un alfa entre .84 y .93 y una varianza explicada de 67%. |

| Autores | Objetivo | Muestra | Instrumentos | Resultados |
|---------------------------------|---|---|--|---|
| Casas y Blanco-Blanco (2017) | Validar el modelo de intereses y elecciones vocacionales según la SCCT | 2787 estudiantes de secundaria (14 a 21 años) | Escala de Interés en Matemáticas/ Ciencias (MSIS; Smith y Fouad, 1999) | El modelo predice los intereses y las aspiraciones ocupacionales en ciencia y matemáticas (CFI=.96; RMSEA=.046). |
| Católico Católico et al. (2019) | Evaluar el impacto de un programa de OV sobre la autoeficacia para la elección de carrera | 60 estudiantes de grado once (15 a 20 años) | Escala de Autoeficacia para la elección de carrera (EAEC-L) (Ramírez Dorantes y Canto, 2007) | Se mantuvo la hipótesis nula. Hay una probabilidad del 69% de error β , esto por el tamaño de la muestra. |
| Chávez-Ventura et al. (2020) | Construir una batería sociocognitiva de autoeficacia vocacional para estudiantes de psicología y obtener evidencias de validez de contenido. | 40 estudiantes de Psicología de Argentina, Colombia, México y Perú | Batería Socio-cognitiva de Autoeficacia vocacional | Mediante la V de Aiken se obtuvo una batería de 95 ítems. |
| Orozco Rubio (2010) | Evaluar la confiabilidad y validez predictiva del Instrumento de Evaluación de las Inteligencias Múltiples | Estudiantes de grados séptimo y noveno. El instrumento se aplicó dos veces (intervalo de dos años) a la misma muestra | Cuestionario de identificación de IM de Gardner (Paredes, 1989) | La prueba es confiable ($F = 3.5877; 2.3917$). |
| Tovar Rodríguez (2017) | Proponer un modelo que evidencie las relaciones del indicador de logro académico con variables que conforman el estatus de desarrollo de la identidad, el autoconcepto y los IV | 666 estudiantes egresados de educación media | Test SDS, forma J | Tener un perfil de investigador, autoconcepto emocional logro de identidad a nivel político y el estatus de difusión de la identidad en filosofía de vida, se relacionan con un mayor puntaje en el examen de admisión a la Universidad Nacional de Colombia. |

En cuanto a las demás investigaciones, 49 no reportaron procedimiento de traducción, adaptación o validación del instrumento. En la Tabla 4 se presentan los propósitos de las investigaciones, los grupos poblacionales y los hallazgos principales.

Tabla 4. Matriz de resultados de investigaciones con instrumentos sin traducción, adaptación o validación

| Autores y año | Objetivo | Muestra y ciudad | Instrumentos | Resultados |
|---|---|--|---|---|
| Aranguren-Botía (2015) | Diseñar un modelo de OV-Profesional, que incluya las características socioeconómicas y el rendimiento académico | Estudiantes de grado once (16 a 19 años) Bogotá | Cuestionario de Intereses | Se diseñó el modelo |
| Asprilla Trujillo et al. (2017) | Diseñar un programa de OV | 40 estudiantes de noveno Cali | SDS, Forma R | Se diseñó el programa |
| Baquen-Sanabria (2015) | Analizar las Inteligencias Múltiples en alumnos de secundaria con el fin de determinar su elección en educación terciaria | 30 estudiantes de grado 11 (16 a 18 años) Bogotá | Cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples (adaptado por Mckenzie, 1999) Cuestionario de OV (Malca de Goldenberg y Magali Merchán) | Las inteligencias múltiples permiten apoyar procesos de OV |
| Barrera Vega y Porras Acevedo (2015) | Describir factores socioculturales, intereses y motivaciones de estudiantes | 17 estudiantes de grado once San Gil | Cuestionario de OV de la Universidad Anáhuac México Sur Test de Holland (no especificado) | Los estudiantes están motivados a alcanzar estudios de nivel superior, pero no cuentan con un programa de OV |
| Betancourt (2015) | Implementar una estrategia de OV | 80 estudiantes de grado 11 Pasto | Test Vocacional (acceso libre en internet) | Se implementó el modelo |
| Bustos Arias et al. (2021) | Evaluar la relación entre la OV y la teoría de rasgos y factores | 10 estudiantes de grado once (16 a 18 años) Bogotá | Test de IP de Holland (no especificado) | Existe relación entre la OV y la teoría de rasgos y factores profesionales. |
| García Calderón y Rodríguez (2022) | Desarrollar un prototipo funcional web de un sistema de OV en el área de las ingenierías para estudiantes de secundaria | N/A | Test de OV (Malca de Goldenberg y Magali Merchán) | Se diseñó el prototipo |
| Cardona Duque et al. (2012) | Describir los intereses y preferencias profesionales de estudiantes de grado 11 | 200 estudiantes de grado once (14 a 20 años) Ibagué | Escala de intereses y preferencias profesionales (IPP) | Los IP de los estudiantes guardan relación con la influencia que ejercen los medios de comunicación sobre las carreras de éxito |
| Carvajal Olaya et al. (2016) | Identificar algunas tendencias del perfil académico y vocacional de estudiantes, y sus IP, en función de la oferta académica de la región | Aplicación del programa de acceso abierto Pereira | Encuesta de IV (no especificada) | El sistema permite identificar los programas académicos |
| Castaño Medina et al. (2020) | Identificar los intereses y preferencias profesionales en estudiantes de grado 11 | 35 estudiantes (13 a 18 años) Armenia | Prueba psicométrica IPP-R. Intereses y Preferencias Profesionales- Revisado | Los campos de mayor interés son el sanitario (14.3%) y el científico-social/humanidades (14.3%) |
| Castillo Castillo y Roncancio García (2018) | Identificar las tendencias de IV de la población de víctimas del conflicto armado | 60 víctimas del conflicto armado Bogotá | Inventario de Interés de Hereford | Predominan los IV mecánicos (28%) y numéricos (10%) |

| Autores y año | Objetivo | Muestra y ciudad | Instrumentos | Resultados |
|---|---|---|---|--|
| Castro Aceros et al. (2020) | Evaluar los intereses y preferencias profesionales de estudiantes | 52 estudiantes de grado once (15 a 20 años) | Inventario IPP-R Intereses y Preferencias Profesionales-Revisado IPP (De la Cruz, 2015) | Los campos predominantes son el agropecuario y económico (13.46%) |
| Céspedes Correa et al. (2018) | Determinar la correspondencia entre la carrera cursada y los IV en estudiantes universitarios | 383 estudiantes, de primer semestre de pregrado de nivel tecnológico y profesional (18 a 35 años) | Test CHASIDE | La correspondencia fue del 58.3% y con respecto a la aptitud fue del 44.4%. |
| Cruz (2013) | Diseñar estrategias de OV con temáticas específicas en el plan de estudios | Estudiantes décimos y once | Inventarios de Aptitudes e Intereses de Vidales (1974) | Se diseñó la estrategia "Construyendo mi Proyecto de Vida" |
| Bejarano Cárdenas et al. (2019) | Indagar cuáles son las preferencias de estudio y tendencias académicas que tienen en cuenta los jóvenes al escoger carrera | 109 estudiantes (16 a 20 años) | IPV de Holland | Las preferencias de carrera son las convencionales y las sociales, y resultan el factor predominante al elegir la carrera, frente a otros como beneficiar a la comunidad, ingresos o la influencia familiar. |
| Delgado y Rodríguez (2022) | Diseñar un programa de intervención en orientación profesional | 20 estudiantes de los grados décimo y once | Test para la Identificación de IV y Profesionales de Goldenberg y Merchán | Se diseñó e implementó el programa |
| Erika-Quitiaquez y Quitiaquez-Erira (2021) | Desarrollar un programa de OV y profesional desde el modelo de estrategias virtuales de bienestar institucional | 32 estudiantes de grado once (16 a 18 años) | Test CHASIDE (tomado de Montoya Quintero y Giraldo Mejía, 2012) | Se adoptó una estrategia de actividades virtuales sobre bienestar institucional |
| España Parrasi (2015) | Identificar los intereses y las preferencias vocacionales de los estudiantes de primer año, de una facultad de educación | 102 estudiantes de primer año de los programas universitarios de formación docente | Test Kuder C | El 56% de los estudiantes que obtuvo como resultado un perfil con puntuaciones altas, mostraron preferencia por los campos ocupacionales Persuasivo y Administrativo. El 50% de los participantes manifestaron haberse equivocado de ocupación |
| Fino Peña (2019) | Determinar las tendencias de los estudiantes hacia la ciencia, su aprendizaje y sus aplicaciones sociales. | 254 estudiantes (14 a 19 años) de grado once Bogotá | Inventario de Preferencias intereses y vocacionales enfocado al estudio de ciencias | Los estudiantes de educación media no identifican que carrera quieren cursar. |
| Giraldo Mellado (2019) | Analizar la influencia de las variables sociodemográficas, autoconcepto e IV en la elección vocacional | 25 estudiantes del grado décimo (15 a 17 años) | Test Kuder C | Tener padre presente influye positivamente en la elección de carrera. El interés más alto es el área persuasiva y el autoconcepto que más prevalece es el académico/laboral |
| Gómez Carrillo y Rodríguez Beleño (2018) | Identificar los IV en adultos jóvenes internos consumidores de SPA | 45 internos consumidores de SPA (21 a 23 años) | Test tipológico de Holland (no especificado) | El 22% de la población presenta confusión sobre el área de interés ocupacional |
| Guerrero Espitia y Rodríguez Rodríguez (2017) | Implementar un programa de OV a estudiantes de grado 11, que facilite la elección de carrera por medio de la educación popular. | 25 estudiantes, grado 11 (16 a 18 años) | Test de Inteligencias Múltiples Howard Gardner | Se implementó el programa |

| Autores y año | Objetivo | Muestra y ciudad | Instrumentos | Resultados |
|--|--|---|--|---|
| Jurado et al. (2017) | Conocer el nivel de consumo de SPA e IV y profesionales de internos de un instituto penitenciario | 48 internos | Test de Holland (no especificado) | La sustancia que más se consume es el tabaco (34) y la personalidad de mayor prevalencia es la Social (9) |
| Martínez Pineda et al. (2019) | Describir el perfil vocacional de estudiantes de grado noveno | 30 estudiantes, (13 a 17 años) | Test CHASIDE | La media más alta de IP corresponde a las áreas de Humanísticas y Ciencias Sociales ($M= 7.20$) y en aptitudes vocacionales, Medicina y Ciencias de la Salud ($M= 3.33$). |
| Medina et al. (2017) | Desarrollar el prototipo de una aplicación de descubrimiento vocacional para desmovilizados en proceso de reintegración social | Entrevistas con profesionales de psicología acerca de cuál test es el más recomendado para la población | Test CHASIDE | Se desarrolló el prototipo |
| Redondo Mendoza (2013) | Evaluar la eficacia del programa "Construyendo Sueños" sobre la madurez vocacional | 51 estudiantes de décimo y once | Cuestionario basado en el inventario de madurez vocacional, (Busot, 1995), citado por Chacón (2003) | El programa de OV desarrolla la capacidad de planificación de la carrera en los estudiantes, incrementando los índices de madurez vocacional |
| Rojas Carvajal y Mina Hernández (2019) | Evaluar cuáles son los factores de percepción y motivacionales que influyen en la elección de la licenciatura en lengua castellana | 60 estudiantes de licenciatura Santander | Escala <i>Fit-choice</i> (Factors Influencing Teaching choice) de Watt y Richardson (2007), traducida al español por Gratacos y López (2016) | Las habilidades y los gustos son los factores que más influye en la decisión de estudiar la carrera |
| Montoya Quintero y Giraldo Mejía (2012) | Diseño de herramienta digital para evaluar competencias profesionales | N/A | Test CHASIDE | Creación de prototipo que permite identificar las aptitudes o los intereses |
| Mora Cortés (2017) | Diseñar un programa de OV a partir del modelo teoría de toma de decisiones de Krumboltz para los estudiantes de grado once | Estudiantes de grado once Madrid | Test sobre IV y profesionales (Goldemberg y Merchán), validado para Colombia Inventario de madurez vocacional (Super) | Se diseñó el programa |
| Mora Valencia y Belalcazar Estrella (2017) | Desarrollar un sistema de información en plataforma web para el apoyo del proceso de elección profesional | 97 estudiantes de grado noveno Pasto | Inventario de intereses Hereford (Versión 2014) | Se diseñó el instrumento |
| Morinson Negrete (2020) | Determinar el grado de satisfacción de un sistema de información web para la OV | 25 estudiantes de educación media | Test Kuder | El 92% de los estudiantes reportó satisfacción con el uso del sistema web |
| Panqueba y Mesa (2014) | Desarrollar un programa de OV | 197 estudiantes del grado once Boyacá | Test de Orientación Profesional y Vocacional, de Goldemberg y Merchán | Se implementó el programa de OV con el cual el 75% de los estudiantes eligieron carreras |
| Pérez Arias (2018) | Proponer un modelo de integración de recursos TIC, para fortalecer los IV | 85 estudiantes de grados noveno, décimo y once | Test Kuder C | Se desarrolló una propuesta con varios sitios web |
| Portilla Moreno (2021) | Ayudar a estudiantes de colegio a elegir carrera profesional | 4 estudiantes de grado 11 | Test para la OV Prueba tipológica de las ocupaciones de Holland | Se desarrolló una secuencia didáctica para indagar sobre IV |

| Autores y año | Objetivo | Muestra y ciudad | Instrumentos | Resultados |
|--------------------------------------|--|---|--|--|
| Restrepo et al. (2016) | Identificar las aspiraciones y preferencias de programas de educación superior de los adolescentes y jóvenes de los grados décimo y undécimo | 568 estudiantes de instituciones educativas urbanas y rurales | Escala Likert | En los municipios de mayor desarrollo relativo, las carreras más elegidas fueron Medicina, Administración de empresas y Contaduría pública; y en los de menor desarrollo, Medicina, Administración de Empresas e Investigación Criminal. |
| Reyes y Novoa (2014) | Diseñar una guía para la implementación de un programa de exploración y OV en instituciones de educación secundaria | N/A | Test de Orientación Profesional y Vocacional, de Goldemberg y Merchán | Se diseñó una cartilla de OV |
| Rodríguez Lozano (2019) | Apoyar procesos de OV por medio de la identificación de inteligencias múltiples, a través del diseño de material gráfico | Estudiantes grado noveno | Test sobre los tipos de inteligencia según la teoría de Gardner | Se crearon diferentes piezas gráficas digitales y físicas para apoyar procesos de OV |
| Rojas y Rubio Cifuentes (2017) | Establecer la congruencia entre IV y aptitudes | 365 estudiantes de psicología de primer y segundo semestre | Test CHASIDE | El 17.97% de los estudiantes presentan afinidad hacia las carreras que tienen vocación social. El porcentaje más alto (18.05%) de aptitudes, está en el área de habilidades intelectuales para la resolución de conflictos y la mediación. |
| Romero Aguirre y Díaz Barajas (2021) | Diseñar y desarrollar una plataforma web para el seguimiento vocacional | Estudiantes de grado décimo y once instituciones públicas Sahagún | Test sobre los tipos de inteligencia según la teoría de Gardner | Se implementó la plataforma de educación vocacional |
| Romero Pedraza et al. (2021) | Evaluar el papel de la OV en la preparación de los estudiantes que cursarán la educación superior en la modalidad virtual. | 50 estudiantes de ciencias políticas, en modalidad virtual, de quinto semestre (17 a 25 años) | Test SDS | La OV debe brindar más herramientas a los estudiantes de últimos grados de secundaria para que puedan conocer los pros y contras de las modalidades de estudio universitario. |
| Sánchez Ramos (2018) | Identificar la relación entre rasgos de la personalidad y preferencias vocacionales | 145 estudiantes (16 a 18 años) Sasaima | IPP (Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales) de la Cruz (2010) | La correlación positiva más alta y significativa se da entre las preferencias artísticas y el rasgo de la personalidad Autosuficiente. Las preferencias vocacionales administrativas presentaron mayor correlación positiva con el rasgo de la personalidad de Razonamiento. |
| Sandoval Díaz et al. (2019) | Desarrollar un Serious Game, "PsychoGame", que evalúe el perfil vocacional de aspirantes a programas de educación superior en Bucaramanga | N/A | Test Kuder-C | Se diseñó un <i>serious game</i> en el cual las situaciones planteadas en el test de Kuder fueron adaptadas a la realidad virtual |

| Autores y año | Objetivo | Muestra y ciudad | Instrumentos | Resultados |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| Sierra González (2019) | Identificar los IV y expectativas de elección profesional en los estudiantes de undécimo grado que motivaron la construcción de su proyecto de vida | 16 estudiantes de grado once | Test de Orientación Profesional y Vocacional, de Goldemberg y Merchán | Los estudiantes mostraron preferencia por áreas relacionadas con la tecnología, el campo económico, administrativo y empresarial, el arte, el diseño arquitectónico, las ciencias humanas y las áreas ambientales |
| Suárez et al. (2019) | Caracterizar las preferencias e IV de los soldados profesionales en proceso de retiro y pensión | 120 soldados profesionales (37 a 44 años) en proceso de retiro | IPP (De la Cruz, 2010) | El área de interés policía/militar, de la cual la población hace parte, fue escogida por el 4.1% de la muestra como principal interés. |
| Tamayo Lopera et al. (2018) | Determinar la correspondencia entre la carrera cursada y la OV | 216 estudiantes (18 a 35 años) de primer semestre universitario | Test CHASIDE | La correspondencia con respecto al interés por el programa cursado fue del 58.3% y con respecto a la aptitud, 44.4%. |
| Vargas Martínez (2019) | Diseñar un protocolo de acompañamiento multifactorial para el proceso de OV de los estudiantes en grado 11 | 141 estudiantes (16 y 19 años) | Test CHASIDE | Se diseñó el protocolo de acompañamiento |
| Velásquez Carranza (2017) | Diseñar una propuesta de OV para potencializar las habilidades de los estudiantes de media vocacional | 46 estudiantes de grado décimo y once de un colegio Líbano | Test Karl Hereford | Se diseñó una propuesta de OV para acompañar la elección profesional. |
| Villota et al. (2018) | Establecer cuál de los factores, académicos o laborales, influye más en la elección de la carrera | 39 estudiantes de primeros semestres Bogotá | Test CHASIDE | El nivel socioeconómico y la formación académica de los padres inciden más en la elección de la carrera. El 58.97% de los estudiantes tienen OV hacia las ciencias administrativas y contables. |
| Yarce Pinzón et al. (2017) | Desarrollar un programa de OV dirigido a trabajadoras sexuales, para guiar la selección de una ocupación | 20 mujeres trabajadoras sexuales | Test Kuder | Se desarrolló el programa y se encontró que tienen mayor interés para las actividades artísticas y literarias. |

Propósitos, grupos poblacionales y hallazgos de las investigaciones

Los grupos poblacionales a los cuales se les aplican con más frecuencia los instrumentos para evaluar IV son los estudiantes de últimos grados de educación secundaria (55%), seguidos por los estudiantes de formación básica secundaria y universitarios (17%).

En cuanto a los propósitos, se encuentran el diseño e implementación de programas de OV para estudiantes de instituciones de formación secundaria (Tabla 4), en los que se incluye el uso de instrumentos para medir los IV, analizados con perspectivas descriptivas y cuantitativas. Los resultados apuntan a la creación de estrategias que propician mejores procesos de OV, y se problematiza la falta de

guía de los estudiantes cuando llegan a ciclos de formación superior o inserción laboral, lo que conllevaría a la deserción universitaria, y al bajo rendimiento académico y laboral. Asimismo, se reporta la preocupación por la incongruencia entre las expectativas ocupacionales de los estudiantes y los IV.

Por otro lado, no se identificaron estudios que analicen el impacto de los modelos de OV en la inserción y permanencia de los estudiantes en la educación superior.

Discusión

El objetivo del estudio fue identificar las pruebas reportadas en las investigaciones en Colombia para evaluar los IV, analizar si fueron sometidas a procesos de traducción, adaptación y validación, e identificar los grupos poblacionales a los cuales se les han aplicado los instrumentos, sus propósitos y los hallazgos identificados.

Se recuperaron 55 investigaciones que utilizaron pruebas para medir IV, y 15 instrumentos diferentes. Los inventarios más empleados son el CHASIDE de Holland, el Test para la Identificación de IV y Profesionales de Goldenberg y Merchán, el Inventario de IV de Kuder y la escala de intereses y preferencias profesionales de Strong.

Al respecto de las evidencias de validez recabadas a partir de la traducción, adaptación y validación, seis documentos las reportan (10%); aunque sólo dos investigaciones señalaban evidencias psicométricas contundentes de validez. El estudio de Acosta-Amaya y Sánchez Escudero (2015), el inventario de autoeficacia revisado (IAMI-R) de Pérez y Medrano (2007) y el Cuestionario de IP (CIP-4) de Pérez y Cupani (2006), reportan evidencia de validez de constructo; mientras que, Casas y Blanco-Blanco (2017) validaron el modelo de intereses y elecciones vocacionales, definido por la SCCT, cuyos resultados se alinean con la estructura teórica y conceptual de las escalas.

Por otro lado, el estudio de Católico Católico et al. (2019) que utilizó la EAEC-L de Ramírez Dorantes y Canto (2007), no menciona proceso de validación. En la misma línea, la investigación de Orozco Rubio (2010), con el cuestionario de identificación de Inteligencias Múltiples de Paredes (2001), concluyó que la prueba de inteligencias múltiples era confiable, pero no presentó evidencia de validez. En el estudio de Chávez-Ventura et al. (2020), en el cual se utilizó la Batería Socio-Cognitiva de Autoeficacia Vocacional, solo se registró la validez de contenido. Finalmente, Tovar Rodríguez (2017) adaptó las ocupaciones del SDS de Holland, pero no reporta análisis psicométricos.

Según Aliaga Tovar (2007), los test en psicología son un apoyo importante para el psicólogo o pedagogo pues permiten tomar mejores decisiones de selección, clasificación, diagnóstico y evaluación de los estudiantes, y en el caso de la asesoría vocacional facilita opciones certeras de formación y trabajo. En la revisión, en el 89% de las investigaciones no seleccionan correctamente los instrumentos para la medición de intereses; sobre esta base, la práctica de la investigación y asesoría vocacional estaría sustentada en instrumentos sin evidencias de idoneidad en el país.

En este contexto, para la actuación profesional y la investigación sobre IV en Colombia, es urgente contar con instrumentos contextualizados, confiables y válidos; por lo tanto, es importante incorporar a la práctica habitual de investigación e intervención el uso de herramientas de evaluación psicométricas como la de Herrera Rojas y León Grisales (2022), que permite evaluar la calidad de los inventarios que se utilizan. Si se trabajara en este aspecto como un factor necesario desde la formación pregradual, la labor de la OV tendría instrumentos más adecuados.

Al respecto de las limitaciones de esta revisión es importante aclarar que no se analizaron las pruebas que circulan comercialmente en Colombia para evaluar IV. Asimismo, se identifica que el panorama de la investigación sobre IV en Colombia es descriptivo, no se encontraron estudios longitudinales que permitan realizar aportes explicativos o predictivos sobre el tema. De igual manera, no se puede establecer la validez predictiva de las pruebas utilizadas, lo cual afecta la eficacia de los procesos de OV de los estudiantes.

En cuanto a futuros estudios sobre el tema, se considera importante analizar las teorías desde las cuales se diseñan los inventarios y evaluar la calidad técnica de los inventarios que tuvieron procesos de adaptación y validación. Por último, se considera pertinente realizar estudios retrospectivos, que analicen la situación de aquellas personas que se encuentran ejerciendo su profesión y tomaron su decisión ocupacional con base en los resultados de pruebas que evalúan IV.

Referencias

- Acosta-Amaya, M. M. & Sánchez Escudero, J. P. (2015). Desempeño psicométrico de dos escalas de autoeficacia e intereses profesionales en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista CES Psicología*, 8(2), 156-170. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2967/2433>
- Aliaga Tovar, J. (2007). Psicometría: tests psicométricos, confiabilidad y validez. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 8, 85-108. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Psicometria_Test_%20psicometricos_confiabilidad_validez_RS6.pdf
- Aranguren-Botia, G. N. (2015). *Diseño de un modelo integral de orientación vocacional-profesional* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Colombia]. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/2244>

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Asprilla Trujillo, A. A., Medina González, K. & Ríos Alzate, M. A. (2017). *Proyecto de vida en El Instituto Técnico Comercial del Norte de la ciudad de Cali, desde una orientación vocacional* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/11439/1/2017_proyecto_vida_instituto.pdf
- Baquen-Sanabria, E. (2015). *Inteligencias múltiples en orientación vocacional para el ingreso en la educación postmedia* [Tesis de Maestría, Universidad de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3714>
- Barrera Vega, L. E., & Porras Acevedo, T. R. (2015). *Factores socioculturales, motivacionales e intereses vocacionales en estudiantes del Colegio Cooperativo del municipio de San Gil* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/230>
- Bejarano Cárdenas, J. A., de la Hoz Carracedo, E., Ortiz Isaza, N. & Porras Castro, S. M. (2019). *Preferencias para la elección de carreras universitarias en la generación Z* [Tesis de pregrado, Institución Educativa Politécnico Grancolombiano]. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1474>
- Betancourt Luna, H. H. (2015). *Implementación del proyecto de orientación vocacional en la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima del municipio de Sandoná, Nariño, para que los estudiantes del grado once (11) tengan un correcto proceso de elección de su carrera universitaria y un buen direccionamiento de su proyecto de vida* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3724>
- Blanco-Blanco, A. (2015). Validación del modelo cognitivo social del desarrollo vocacional con estudiantes de educación secundaria. En Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE) (Ed.), *Investigar Con y Para la Sociedad* (Vol. 2, pp. 629-636). AIDIPE. <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumen2.pdf>
- Bustos Arias, M. C., Gómez Delgado, K., Marín Rodríguez, P. A., Neusa Narváez, E. M. & Suárez Pérez, L. G. (2021). *Relación existente entre las preferencias vocacionales y la teoría de rasgos y factores de un grupo de estudiantes de grado 11 de la institución educativa colegio Parroquial San Andrés Apóstol* [Tesis de pregrado, Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria]. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6279>
- Cardona, Duque, D. V., Andrade Salazar, J. A., Aguirre Giraldo, L. M., Garay Castro, V. & Pava Olivera, A. L. (2012). Prevalencia de intereses y preferencias profesionales en estudiantes de grado 11 de instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 259-269. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/889/838>
- Carvajal Olaya, P., López Giraldo, A. J. & Trejos Carpintero, Á. A. (2016). *Un sistema de orientación profesional más allá de los propios intereses (SOP)*. Memoria Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, VI CLABES. Escuela Politécnica Nacional. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1317>
- Casas, Y. & Blanco-Blanco, Á. (2017). Testing Social Cognitive Career Theory in Colombian adolescent secondary students: a study in the field of mathematics and science. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1173-1192. <https://doi.org/10.5209/RCED.52572>
- Castaño Medina, R. S., Cruz Cifuentes, D., Román Cardoso, N. & Valencia García, D. C., (2020). *Intereses y preferencias profesionales en estudiantes de grado undécimo de una institución educativa pública de la ciudad de Armenia* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura]. <https://core.ac.uk/download/pdf/270056752.pdf>
- Castillo Castillo, D. A. & Roncancio García, A. D. (2018). Descripción de perfiles ocupacionales y vocacionales para la reintegración a la vida laboral de víctimas del conflicto armado colombiano. Estudio de caso unidad para las víctimas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29(1), 167-196. <https://doi.org/10.15359/rdh.29-1.7>

- Castro Aceros, Y. L., Granados Granados, L. P., & Luna Ceballos, M. C. (2020). *Orientación vocacional a estudiantes de undécimo grado de un colegio del municipio de Floridablanca* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia].
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/28472/1/2020_orientacion_vocacional.pdf
- Católico Católico, D. M., Iglesias Jiménez, V. & Olaya Pardo, T. (2019). *Análisis del posible impacto de un programa de orientación vocacional y profesional sobre la autoeficiencia para la elección de carrera en estudiantes de educación media* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia].
<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/2714>
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (1993). *Decisión 351 de 1993 Régimen común sobre derecho de autor y derechos conexos. Artículo 22*.
https://cerlalc.org/laws_rules/decision-351-de-1993-regimen-comun-sobre-derecho-de-autor-y-derechos-conexos-2/
- Céspedes Correa, A. M., López Restrepo, S. & Valencia Torres, M. Y. (2018). *Correspondencia entre la carrera cursada y resultados del test CHASIDE en una muestra de estudiantes universitarios del primer semestre* [Tesis de pregrado, Institución Universitaria de Envigado].
<https://doi.org/10.25057/21452776.109>
- Chacón Martínez, O. (2003). Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada. *Acción Pedagógica*, 12(1), 68-79. <http://agora.edu.es/download/articulo/2972876.pdf>
- Chávez, R. (2016). Psychosocial Development Factors Associated with Occupational and Vocational Identity Between Infancy and Adolescence. *Adolescent Research Review*, 1, 307–327.
<https://doi.org/10.1007/s40894-016-0027-y>
- Chávez-Ventura, G., Santacruz-Espinosa, H., Merino-Soto, C., Osorio-Guzmán- M., Jaime-Salas, J. & Risueño, A. (2020). Estudio intercultural de una Bateria Sociocognitiva de Autoeficacia Vocacional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(54), 131-145.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.11>
- Cruz, E. O. (2013). *La orientación vocacional en el Plan de Estudios de la Institución Educativa Municipal La Arboleda, Facativá* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada].
<https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/11950>
- de la Cruz López, M. V. (2015). *IPP-R. Intereses y Preferencias Profesionales-Revisado* (4.ª ed.). TEA Ediciones.
- Delgado, K. & Rodríguez, N. I. (2022). *Programa de intervención en orientación profesional y vocacional con los estudiantes de la Institución Educativa Versalles del Municipio de San Gil, Santander* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17727?locale-attribute=en>
- Ereira-Quitiaquez, Z. M. & Quitiaquez-Erera, H. J. (2021). *Estrategias virtuales de bienestar institucional para el proceso de exploración vocacional, orientación profesional e ingreso a la universidad en estudiantes de Educación Media* [Tesis de maestría, Universidad de Santander].
<https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6876>
- España Parrasi, L. J. (2015). Intereses y preferencias vocacionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. [Tesis de Maestría, Universidad Sergio Arboleda].
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/840>
- Fino Peña, L. (2019). *Inventario de intereses y preferencias vocacionales enfocado al estudio de ciencias* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15264>
- Fouad, N., Smith, P. L., & Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the middle school self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(1), 17-31.
<https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068914>

- García Calderón, M. & Rodríguez, J. C. (2022). *Sistema de orientación vocacional* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira].
<https://repositorio.utp.edu.co/items/a3f8d4fa-ac9e-427e-ae5b-71baaa72b641>
- Giraldo Mellado, M. F. (2019). *La influencia de las variables sociodemográficas, autoconcepto e intereses vocacionales en la elección vocacional de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa José María Velaz de la ciudad de Medellín 2019* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/10887/1/T.P._GiraldoMelladoMar%c3%adaFernanda_2019.pdf
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Library Journal*, 26(2), 91-108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gratacos, G. & López-Jurado, M. (2016). Validation of the Spanish version of the Factors Influencing Teaching (FIT-Choice scale). *Revista de Educación*, 372, 87-105.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316>
- Guirao Goris, S, J, A. (2015). Utilidad y Tipos de Revisión de Literatura. *ENE, Revista de Enfermería*, 9(2), 1-15. <https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gómez Carrillo, K. J. & Rodríguez Beleño, S. (2018). *Identificación de los intereses vocacionales en los internos adultos jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas que inician en la fase de inducción al tratamiento penitenciario y requieren ubicación en una actividad laboral en EPMSC-Bucaramanga-Cárcel Modelo en el periodo a 2018* [Tesis de pregrado, Universidad de Santander]. <https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/9f9f3438-bfc2-4ede-9488-dd8d900acbe8/content>
- Guerrero Espitia, E. & Rodríguez Rodríguez, J. C. (2017). *Orientación vocacional y profesional a estudiantes de Grado 11 de la Institución Educativa Municipal Luis Carlos Galán Sarmiento, por medio de la Educación Popular como Estrategia Pedagógica* [Tesis de especialización, Universidad La Gran Colombia]. <http://hdl.handle.net/11396/4414>
- Herrera Rojas, A. N. & León Grisales, F. A. (2022). Desarrollo del instrumento para evaluar la calidad técnica de pruebas psicológicas. *Revista Colombiana de Psicología*, 31(2), 65-76.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v31n2.93018>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.)*. Psychological Assessment Resources.
- Judge, T. A. & Hurst, C. (2008). How the Rich (and Happy) Get Richer (and Happier): Relationship of Core Self-Evaluations to Trajectories in Attaining Work Success. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 849–863. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.849>
- Jurado, O., Yarce, E., Bolaños, A., Torres, M. y Zambrano, N. (2017). Intereses ocupacionales y nivel de consumo de SPA de los internos del Instituto Penitenciario y Carcelario INPEC de Pasto. *Revista UNIMAR*, 35(1), 197-206. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1448/pdf>
- Lent, R. W., Hill, C. E. & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W. & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: a quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131(5), 713–737. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.5.713>
- MacKenzie, Walter. (1999). *Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples: ejemplar para el alumno de Secundaria*. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/281841/245371>
- Martínez Pineda, A. P., Cuello Martínez, G. & Payares Herazo, A. (2019). *Perfil vocacional de los estudiantes de 9° de la Institución Educativa Costa Rica del Municipio de Buenavista Sucre* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/28215>

- Medina, E. D. Orjuela, M. F. & Rodríguez, J. S. (2017). *Prototipo de una app para el diagnóstico y seguimiento vocacional de los desmovilizados como apoyo al posconflicto en Colombia*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6031/1/RodriguezTovaJuanSebastian2017.pdf>
- Mendoza, C. E. (2013). Impacto de un programa de orientación vocacional en el grado de madurez vocacional de sus estudiantes. *Unaciencia*, 6(11), 41-48.
<https://revistas.unac.edu.co/ojs/index.php/Unaciencia/article/view/115>
- Montoya Quintero, D. M. & Giraldo Mejía, J. C. (2012). *Sistema de diagnóstico de competencias profesionales aplicando el test CHASIDE*. Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://recursos.educoas.org/sites/default/files/1783.pdf>
- Mora Cortés, C. A. (2017). *Programa de orientación vocacional dirigido a estudiantes de grado once del colegio técnico Santo Tomás: proyecto de pasantía* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca].
<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/569>
- Mora Valencia, Á., & Belalcazar Estrella, C. (2017). *Sistema de información en plataforma web como apoyo a la elección de énfasis en la institución educativa Luis Delfín Insuasty Rodríguez, INEM* [Tesis de pregrado, Universidad de Nariño]. <https://sired.udenar.edu.co/4018/>
- Morinson Negrete, D. J. (2020). *Grado de Satisfacción de un Sistema de Información para la orientación vocacional en Estudiantes de la Institución Educativa Los Morales, Tierralta-Córdoba, Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología].
<https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2306/Trabajo%20de%20Grado%20David%20Morinson.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Nauta, M. M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22. <https://doi.org/10.1037/a0018213>
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J. & Drasgow, F. (2012). Vocational Interests and Performance: A Quantitative Summary of Over 60 Years of Research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 384-403.
<https://doi.org/10.1177/1745691612449021>
- Orozco Rubio, M. D. P. (2010). *Confiability y validez predictiva de la prueba de evaluación de inteligencias múltiples de las estudiantes de los grados séptimo y noveno del Colegio Eugenia Ravasco de Manizales* [Tesis de maestría, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano].
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/435>
- Panqueba, M. P. & Mesa, C. H. (2014). *Orientación vocacional y profesional a estudiantes de grado once de la institución educativa Silvino Rodríguez, sede Jaime Rook de la ciudad de Tunja* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2757>
- Paredes, A. (2001). *Evaluación e Inteligencias Múltiples*. <http://www.angelfire.com/alt/perezc/Inteligencia.htm>
- Pérez Arias, M. (2018). *Propuesta de integración de TICs, para potencializar habilidades de acuerdo con los IV en estudiantes de grado 9 a 11 de la Institución Educativa La Paz de Envigado* [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano].
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1088>
- Pérez, E., & Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: el CIP-4. *Psicothema*, 18(2), 238-242. <https://www.psicothema.com/pdf/3204.pdf>
- Pérez, E. & Medrano, L. (2007). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado: Un estudio de validez de criterio. *Avances en Medición*, 5(1), 105-114.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/6616/0463/3543/Vol_5_Inventario_De_Autoeficacia_Para_Inteligencias_Mltiples_Revisado_-_Un_Estudio_De_Validez_De_Criterio.pdf

- Portilla Moreno, J. C. (2021). *Forjando mi futuro: Orientación vocacional o profesional* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/44296/Jcportillam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez Dorantes, M. D. C. & Canto, J. E. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(1), 37-56. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1230>
- Restrepo, B., Carvajal, C. M. & Roldán, N. D. (2016). Preferencias profesionales de estudiantes de educación media del Bajo Cauca, Norte y Nordeste de Antioquia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 7(1), 96-105. <https://doi.org/10.53995/rsp.v7i1.398>
- Reyes, I. M. & Novoa, A. M. (2014). *Orientación vocacional*. Universidad Central.
https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/2015_cartilla_orientacion_sed_001.pdf
- Rodríguez Lozano, L. C. (2019). *Orientación vocacional a partir de las inteligencias múltiples* [Tesis de pregrado, Universidad Piloto de Colombia].
<http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/4864>
- Rojas Carvajal, A. P. & Mina Hernández, E. E. (2019). *Orientación vocacional de los estudiantes de Lengua Castellana de primer semestre de la Universidad de Pamplona* [Tesis de maestría, Universidad de Santander].
https://www.academia.edu/43268504/PROYECTO_CUANTITATIVO_orientacion_vocacional20200605_119688_giox9l
- Rojas, D. A. & Rubio Cifuentes, L. A. (2017). *Preferencias vocacionales en estudiantes de Psicología de primer año de la Corporación Universitaria Minuto de Dios* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/5771>
- Romero Aguirre, E. & Díaz Barajas, J. (2021). *Plataforma de educación vocacional para estudiantes de grado 10° y 11° en las instituciones públicas del municipio de Sahagún. Facultad de Ingeniería* [Tesis de pregrado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4232>
- Romero Pedraza, L. J., Tapiero Tapiero, J. J. & Tapiero Tapiero, W. E. (2021). *Influye el programa de orientación vocacional en los estudiantes que desarrollarán su educación superior en la modalidad virtual* [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano].
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/3028>
- Sánchez Ramos, D. A. (2018). *Relación entre rasgos de personalidad y preferencias vocacionales de estudiantes con edades entre los dieciséis y dieciocho años de dos instituciones públicas de educación de Sasaima Cundinamarca* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca].
<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/1606>
- Sandoval Díaz, A. A., Vargas Cárdenas, J. S., Olaya Marín, Y. P., Picott Vanegas, J. F. & Mejía Álvarez, J. A. (2019). *Serious game para evaluar el perfil vocacional en la ciudad de Bucaramanga "Psycho-Game"*. Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://repository.ucc.edu.co/items/42e946b4-8496-4a6e-b6bd-07bf0c761cf4/full>
- Sierra González, J. O. (2019). *Los intereses vocacionales y expectativas de elección profesional en el direccionamiento del proyecto de vida de estudiantes del grado 11°, Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4484>
- Smith, P. L. & Fouad, N. A. (1999). Subject-matter specificity of self-efficacy, outcome expectancies, interests, and goals: Implications for the social-cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 461-471. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.4.461>
- Spokane, A. R. & Holland, J. L. (1995). The Self-Directed Search: A Family of Self-Guided Career Interventions. *Journal of Career Assessment*, 3(4), 373-390.
<https://doi.org/10.1177/106907279500300409>

- Suárez, L.T., Rueda, M. C. & Villamizar, H. A. (2019). Relevancia de las preferencias profesionales para pensionados después de finalizar la carrera militar. Bucaramanga, Colombia. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/13409/4/2019_preferencias_vocacionales_militares.pdf
- Tamayo Lopera, D. A. Céspedes Correa, A. M., López Restrepo, S. & Valencia Torres, M Y. (2018). Correspondencia entre la carrera cursada y resultados del test CHASIDE en una muestra de estudiantes universitarios del primer semestre. *Revista Psicoespacios*, 12(21), 87-105. <https://doi.org/10.25057/21452776.1099>
- Tovar Rodríguez, J. (2017). *Las tres hilanderas del destino académico y profesional: Identidad, autoconcepto e intereses vocacionales* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59481>
- Van Iddekinge, C. H., Roth, P. L., Putka, D. J. & Lanvich, S. E. (2011). Are You Interested?. A Meta-Analysis of Relations Between Vocational Interests and Employee Performance and Turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1167–1194. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2011.65869729>
- Vargas Martínez, F. M. (2019). *Acompañamiento en el proceso de orientación vocacional a estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Municipal Emilio Cifuentes* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca]. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/3077>
- Velásquez Carranza, E. B. (2017). *Orientación vocacional y profesional en estudiantes de los grados décimos y undécimo del Colegio “San Antonio María Claret”* [Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17526>
- Vidales Delgado, I. (1974). *Inventario de intereses y aptitudes*. Editorial Trillas.
- Villota, L. Borraray, C. D. & Bonilla, J. S. (2018). Características y perfiles vocacionales de los estudiantes de contaduría pública en primeros semestres. Estudio a partir de análisis de datos sociodemográficos. *Adversia Revista virtual de estudiantes de contaduría pública*, (21), 1-11. https://revistas.udea.edu.co/index.php/adversia/article/view/337143_co/revistas/index.php/adversia/article/view/337143/20792417
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Yarce Pinzón, E., Pantoja Mora, L, Salazar Hernández, L. & Ramos Santacruz, F. (2017). Orientación vocacional ocupacional para mujeres en situación de trabajo sexual. *Revista Criterios*, 24(1), 367-380. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/Criterios/article/view/1779/1845>





TEMPUS

Psicológico

Artículo de Investigación

Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín

*Body image, self-esteem and healthy life
habits in students from Medellin*

MARÍA CAMILA ECHEVERRY VÁSQUEZ¹, NOHEMY RENGIFO GUZMÁN²,
RUTH DANIRYS MURILLO MOSQUERA³, MELISSA ANDREA RODRÍGUEZ RUIZ⁴,
ROSA ANGELICA HERNÁNDEZ MONTOYA⁵, DUBIS MARCELA RINCÓN BARRETO⁶

Recibido: 01/11/2023 – Aprobado: 09/06/2024 – Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D.,
Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024).
Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín.

Tempus Psicológico, 7(2) ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.4992.2024>

-
- 1 Universidad Católica Luis Amigó. Correo: maria.echeverrysq@amigo.edu.co Orcid: [0000-0002-6088-5889](https://orcid.org/0000-0002-6088-5889)
 - 2 Universidad Católica Luis Amigó. Correo: nohemy.rengifogu@amigo.edu.co Orcid: [0000-0002-4509-0930](https://orcid.org/0000-0002-4509-0930)
 - 3 Universidad Católica Luis Amigó. Correo: ruth.murillomo13@gmail.com Orcid: [0000-0002-5257-6023](https://orcid.org/0000-0002-5257-6023)
 - 4 Universidad Católica Luis Amigó. Correo melissa.rodriguezui@amigo.edu.co Orcid: [0000-0003-1140-6631](https://orcid.org/0000-0003-1140-6631)
 - 5 Universidad Católica Luis Amigó. Correo: rosa.hernandezmo@amigo.edu.co Orcid: [0000-0003-0819-122X](https://orcid.org/0000-0003-0819-122X)
 - 6 Universidad Católica Luis Amigó Correo: dubis.rinconba@amigo.edu.co Orcid: [0000-0002-8322-889X](https://orcid.org/0000-0002-8322-889X)

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D., Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024). Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín. *Tempus Psicológico*, 7(2) ISSN: 2619-6336

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las características de la percepción de la imagen corporal, la autoestima y los hábitos de vida saludable y explorar la posible relación entre cada una de estas. Se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo y diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo compuesta por 176 estudiantes, pertenecientes a programas de pregrado de una universidad de la ciudad de Medellín – Colombia, con un rango de edad entre 17 y 46 años, quienes respondieron un formulario en línea que incluyó tres instrumentos de medición: el Cuestionario de Figura Corporal (Body Figure Questionnaire), la Escala de Autoestima de Rosenberg

y el Cuestionario de Prácticas y Creencias Sobre Estilos de Vida Saludables. Se encontró que los participantes presentaron al menos una vez en su vida alguna preocupación por su imagen corporal, así como por su peso; respecto a la autoestima, se evidenció un nivel promedio de la misma. En cuanto a los hábitos de vida saludable, se presentó una disonancia entre las creencias y las prácticas, pues las personas consideran importante el cuidado de sí mismos, pero no son frecuentes las prácticas y actividades relacionadas con el mantenimiento de una vida saludable.

Palabras clave: *percepción, autoestima, hábitos, alimentación, salud mental, imagen corporal.*

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D.,
Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024).
Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín.
Tempus Psicológico, 7(2) ISSN: 2619-6336

Abstract

The objective of this research was to analyze the characteristics of body image perception, self-esteem and healthy lifestyle habits, since these are variables that represent each of the aforementioned domains (cognition, emotion and behavior). For this purpose, a study with a quantitative approach was developed with a non-experimental and cross-sectional design. The sample was composed of 176 students, belonging to undergraduate programs of a university in the city of Medellín - Colombia, with an age range between 17 and 46 years, in terms of weight it was found that participants have an average of 64 kilograms and an average height of 164 centimeters; people agreed to participate voluntarily and were summoned through the institutional mail account through which they were invited to answer an online form that included three measurement instruments: the Body Figure Questionnaire, the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Questionnaire of Practices and Beliefs About Healthy Lifestyles. In terms of lifetime prevalence, the university students who participated in the study, at

least once in their lives have felt concerned about their body image or the way they perceive themselves, which is generally accompanied by a concern about their weight. In terms of behavior, and specifically with regard to healthy lifestyle habits, which correspond to social, economic and cultural factors, it was possible to show that participants present discrepancies between responses related to beliefs about what is healthy or what benefits their health and behaviors or actions aimed at maintaining a healthy lifestyle, for example, people emphasize the importance of taking care of themselves, with actions such as frequently visiting the doctor as a preventive strategy or having a balanced diet, but this is not consistent with the number of times they actually visit a doctor as a preventive action or request a medical appointment, in the same way, it happens with the type of food they include in their diet, which generates a dissonance between beliefs and practices related to maintaining a healthy life.

Keywords: *perception, self-esteem, habits, nutrition, mental health, body image.*

Introducción

La percepción de la imagen corporal es un constructo ampliamente estudiado por la psicología y otras disciplinas del área de las ciencias sociales; por lo que es un constructo complejo en su definición y alcance, sobre todo si se considera el fenómeno social que existe en torno a las redes sociales y la manera como las personas interactúan a través de las mismas bajo un estándar de aprobación, donde la imagen corporal cobra un valor relevante y cursa como factor de riesgo o de protección (Angelakis et al., 2016; Camacho-Laraña et al., 2016).

De esta manera, para comprender lo relacionado con la imagen corporal, es necesario remitirse al concepto de experiencia corporal, en tanto la imagen del cuerpo resulta de la vivencia del mismo desde la dimensión temporo-espacial del sujeto, así como la relación que éste establece con otra persona que lo puede describir.

Algunos estudios han demostrado que, el reconocimiento del cuerpo resulta del procesamiento simultáneo de información proveniente de estructuras cerebrales encargadas de los procesos visuales como la corteza visual primaria (Devue et al., 2007; Sugiura et al., 2005), de regiones somatosensoriales, así como de información de la corteza motora (Candini et al., 2016).

En este sentido, el reconocimiento visual como proceso cognitivo es un precursor para la construcción de la imagen corporal, en tanto es una habilidad o condición de la conciencia sobre sí mismo. En este reconocimiento visual, se destaca la actividad de estructuras cerebrales como la ínsula en conexión con la corteza frontal (Devue et al., 2007), así como el giro fusiforme y su relación con la identificación de rostros, siendo estos los estímulos visuales más importantes que se perciben, ya que informan no sólo sobre la identidad de una persona, sino también sobre su estado de ánimo, sexo, edad y dirección de la mirada (Kanwisher & Yovel, 2006).

De otra parte, la imagen corporal es la representación o diagrama que elabora cada persona a partir de la conciencia corporal (Raich, 2011), y es producto de una construcción social, que como tal, está permeada por las costumbres, hábitos y creencias de cada sociedad (Rincón et al., 2019). La imagen corporal responde a un modelo tripartito en el que convergen la familia, pares, medios tradicionales y las redes sociales (Roberts et al., 2022), estas últimas fuertemente asociadas con sentimientos de insatisfacción con la imagen corporal, sobre todo en población joven.

Según Rincón et al. (2019) actualmente, la imagen corporal es susceptible a la información que circula en diversos medios de comunicación, como por ejemplo, las redes sociales, a través de las cuales se establecen parámetros o estándares respecto a cómo debe lucir el cuerpo, lo que ha llevado a la necesidad de gene-

rar nuevas comprensiones sobre la enfermedad mental en clave de las prácticas sociales emergentes. En esta línea Cortez et al. (2016), afirma que el uso de Internet provoca un aumento en la insatisfacción corporal en ambos sexos, en tanto algunas conductas resultan valoradas como positivas por ser consideradas equivalentes o garantes de éxito, belleza, atractivo, inteligencia y salud, las cuales impactan en mayor medida a aquellas poblaciones vulnerables a las presiones socioculturales.

Respecto a la autoestima, se conoce como “la connotación global de la persona respecto a su propio mérito o valor personal” (Padrón-Salas et al., 2015, p. 76) y suele asociarse con la imagen corporal o la percepción del propio cuerpo. En palabras de Navarro, (2009)

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, determina nuestra manera de percibirnos, valorarnos y moldea nuestras vidas. (p. 2)

Por lo tanto, si una persona hace una valoración positiva sobre sí misma y el entorno, se infiere que tiene una autoestima alta; al contrario, si la valoración es negativa, significa que la persona se evalúa como incapaz y/o poco importante. La autoestima es entonces considerada como el juicio, la valoración y/o percepción positiva o negativa que la persona hace de sí misma en función de sus pensamientos, emociones y experiencias.

De este modo, la autoestima es un constructo psicológico complejo, en el cual se integra un conjunto de conceptos relacionados entre sí que permite interpretar la realidad. Por consiguiente, se infiere que el desarrollo de la autoestima es gradual y se construye durante toda la vida; en primer lugar en la infancia, y posteriormente en las demás etapas del ciclo vital (Fernández González et al., 2009).

Aunado a esto, la adolescencia es una etapa que comprende numerosos cambios, entre ellos el surgimiento de una necesidad latente por afirmar y reafirmar su identidad, manifestando deseos por ser diferente y de aceptación por los demás. Asimismo, surgen sentimientos de orgullo o de vergüenza basándose en algunos rasgos psicológicos que ya logra identificar de sí y que los otros perciben de él o ella (Panesso Giraldo & Arango Holguín, 2017).

La autoestima está constituida por factores internos y externos, siendo estos fundamentales para establecer la identidad personal y atribuirse valor, pues en la medida que una persona tenga una buena autoestima le permitirá generar meca-

nismos de adaptación y mayor tolerancia a la frustración, generando así un impacto positivo en su calidad de vida (Naranjo Pereira, 2007).

En cuanto a los hábitos de vida saludable, se conciben como acciones positivas que conllevan a la mejora de la salud. Sánchez y de Luna (2015) los definen como:

Aquellos patrones de conducta, creencias, conocimientos y acciones de las personas para sostener, restablecer o mejorar su salud, que, además, son producto de dimensiones personales, ambientales y sociales, que emergen no sólo del presente, sino también de la historia personal del sujeto. (p. 1911)

Asimismo, es posible mencionar que:

Dentro de los hábitos saludables se encuentran conductas relacionadas con la alimentación sana, el ejercicio físico, el sueño, la sexualidad, así como las conductas adecuadas en seguridad vial, las cuales suelen afectarse por el uso de drogas ilegales y algunas prácticas o costumbres como el consumo de alcohol y tabaco. (p. 1911)

Fonseca Villamarín et al. (2007), mencionan que, los estilos de vida:

Se constituyen en la forma en que las personas actúan cotidianamente y tienen su base en los diferentes hábitos y rutinas que regulan el comportamiento. Los estilos de vida históricamente se han asociado con aspectos sociales, económicos, culturales. (p. 13)

Algunos estudios como el de Marqués et al. (2018) mencionan que los adolescentes y jóvenes no cuentan con un concepto adecuado de lo que representan los hábitos de vida saludables, puesto que:

Un 39% de los jóvenes tuvo distorsión en la percepción de su comportamiento alimentario, 20% fueron sobre estimadores (creencia de hábitos saludables cuando en la realidad son poco saludables), un 19% subestimadores (creen que tiene hábitos poco saludables, cuando realmente son saludables) y un 10% fueron realistas negativos (tienen hábitos poco saludables y son conscientes de esto). (p. 19)

Lo que muestra que la percepción del comportamiento alimentario en los adolescentes es diversa, pese al acompañamiento de los padres; por tanto, se hace necesario que los adolescentes al tener escasas prácticas de cuidado, adquieran diversas herramientas que les permitan ser responsables de sus acciones, gene-

rando así prácticas de autocuidado que posibiliten un estilo de vida más saludable (Fernández González et al., 2019).

Es por esta razón que cualquier herramienta personal interna o recurso del entorno que ayude a las personas a superar los factores de estrés emocional puede considerarse un recurso general de resistencia o activo para la salud (Noguera-Suquet et al., 2023). Comprender la influencia de estas herramientas sobre la adherencia a los hábitos saludables, les permitirá enfrentarse exitosamente a las exigencias del medio.

Otro aspecto relevante es la influencia que tienen las redes sociales en las prácticas saludables, ya que facilitan el contacto con información constante, y dentro de esa exposición en redes sociales como Instagram, TikTok y Facebook exponen cuerpos que en ocasiones están alterados, influyendo de esta forma en la interacción con el estilo de vida saludable. “Esto ha causado que el consumidor siempre esté conectado a las redes sociales donde pueda seguir aquellas cuentas que muestren un estilo ideal querido para el usuario, presentando un papel importante en la industria alimentaria”. (Míguez Fernández & Carrero Bosch, 2019, p. 14).

Así mismo, en palabras de Calado et. al, (2019) las actitudes de aversión hacia algunos alimentos están aumentando rápidamente, especialmente entre las mujeres jóvenes de veinte años. Lo anterior, como resultado de la interacción de varios factores, incluidos los ideales de belleza que se popularizan a través de las redes sociales.

Adicionalmente, Rincón-Barreto et al. (2021) plantean que concepto de lo “saludable”, se ve influenciado por las actividades de mercadeo de la industria de alimentos y poco respaldado por la calidad nutricional real de los alimentos.

Los patrones y conductas adquiridas durante la adolescencia se verán reflejadas en la interacción del adulto joven y los alimentos. De igual manera, la satisfacción con el propio cuerpo también parece influir en lo que se come, aunque la relación también podría ser la inversa; quienes más satisfechos están con su cuerpo, más cuidan su alimentación o viceversa (Oliveira et al. 2020; Elipe Miravet et al., 2020).

Por ejemplo, en la etapa universitaria donde la mayoría de estudiantes omiten la ingesta de alimentos debido al desajuste en los horarios, y aumenta la ingesta de alimentos altos en calorías y escasos nutrientes como son las llamadas comidas rápidas, llama la atención sobre la necesidad de llevar a cabo más campañas de promoción y prevención en salud física, psíquica y mental (Sánchez & de Luna, 2015).

De esta manera, el objetivo de este estudio fue analizar las características de la percepción de la imagen corporal, la autoestima y los hábitos de vida saludable, y explorar las posibles relaciones entre estas variables, con el propósito de conocer los elementos de tipo cognitivo, emocional y comportamental que fundamentan la percepción del propio cuerpo y cómo esto se puede relacionar con variables como la autoestima y los hábitos de vida saludable.

Método

Participantes

Esta investigación contó con una muestra de 176 estudiantes universitarios, con un rango de edad entre 17 y 46 años, predominando el género femenino. En cuanto a las condiciones laborales, la mayoría de los participantes reportaron no tener un trabajo estable o vida laboral activa. Adicionalmente, en lo referente al peso, la media se encuentra en 64 kilos y la talla promedio es 1,64 cm, sin diferencias por sexo.

Instrumentos

Body Shape Questionnaire (BSQ) Cuestionario de la Figura Corporal. Cuestionario desarrollado por Cooper, Taylor, Cooper y Fairburn en 1987 para medir aspectos concernientes al peso e imagen corporal (Rosen et al., 1996). Cuenta con 33 preguntas con formato de respuesta tipo Likert con 6 alternativas. Fue validado para la población colombiana (Castrillón Moreno, et al. 2007).

Escala de Autoestima de Rosenberg. Es uno de los instrumentos más utilizados para la medición global de la autoestima. Corresponde a una escala bidimensional: una para autoestima positiva (autoconfianza) y otra para autoestima negativa (autodesprecio o devaluación). Incluye diez reactivos que agrupan dos constructos: cinco reactivos para autoestima positiva y otros cinco para evaluar autoestima negativa. La escala ha sido validada para la población universitaria en Colombia (Ceballos et al., 2017).

Cuestionario de Prácticas y Creencias sobre Estilos de Vida. Desarrollado por Arrivillaga et al. (2003). Está formado por 116 ítems distribuidos en dos subescalas: prácticas (69 ítems) y creencias (47 ítems). El cuestionario evalúa seis dimensiones del estilo de vida: condición, actividad física y deporte, recreación y manejo del tiempo libre, autocuidado y cuidado médico, hábitos alimenticios, consumo de alcohol tabaco y otras drogas, sueño.

Igualmente cuenta con una escala de respuesta tipo Likert, aunque con 4 alternativas de respuesta. Este instrumento ha sido utilizado previamente en estudios con estudiantes colombianos (Arrivillaga & Salazar, 2005).

Diseño

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, prospectivo y transversal cuyas variables fueron la percepción de la imagen corporal, la autoestima y los hábitos de vida saludable.

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se digitalizaron los instrumentos haciendo uso de la plataforma Google Forms, lo que permitió su difusión mediante las cuentas de correo electrónico de los estudiantes. Se realizó convocatoria mediante la cuenta de correo institucional y se les invitó a que respondieran de manera voluntaria, tanto si deseaban participar en el estudio, como si autorizaban el manejo de la información con fines netamente académicos. En este mismo formulario se incluyó un consentimiento informado indicando que la participación era voluntaria, así como explicando que según la resolución N° 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, “Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación en Salud”, se trataba de una investigación de riesgo mínimo.

Para el análisis estadístico se empleó el paquete estadístico de acceso libre Jamovi versión 2.4.

Resultados

Para el análisis descriptivo de los datos, en la Tabla 1 se observa una distribución por sexo respecto a las tres variables observadas: percepción de la imagen corporal, autoestima y hábitos saludables, así como las medidas de tendencia central y dispersión a partir de las cuales se realizó el análisis.

En cuanto a la percepción de la imagen corporal, se evidenció que en promedio los participantes puntuaron por debajo del valor esperado (112 puntos) lo que representa una baja percepción de la imagen corporal; en el caso de las mujeres se evidenció una puntuación media de 86.9 y en los hombres 76.2.

Respecto a los niveles de autoestima, tanto las mujeres como los hombres demostraron puntuaciones intermedias, lo que significa que las y los participantes, se atribuyen buenas cualidades; sin embargo, no es posible afirmar que tengan una baja o alta autoestima (Tabla 1).

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D., Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024). Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín. *Tempus Psicológico*, 7(2) ISSN: 2619-6336

Tabla 1. Distribución por Sexo de las Variables del Estudio

| | Sexo | Imagen corporal Prueba BSQ | Autoestima Escala Rosenberg | Hábitos saludables |
|---------------------|------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| N | 1 | 145 | 145 | 145 |
| | 2 | 31 | 31 | 31 |
| Media | 1 | 86.9 | 27.2 | 292 |
| | 2 | 76.2 | 26.7 | 292 |
| Desviación estándar | 1 | 40.0 | 2.27 | 18.3 |
| | 2 | 40.5 | 2.69 | 23.0 |
| Mínimo | 1 | 34 | 22 | 233 |
| | 2 | 35 | 19 | 231 |
| Máximo | 1 | 195 | 34 | 339 |
| | 2 | 194 | 32 | 337 |

Sexo: 1. Mujer. 2. Hombre

Prueba BSQ: El punto de corte general se da en 112 puntos (Castrillón Moreno, et al. 2007).

Escala Rosenberg: Los valores teóricos fluctúan entre 10 (baja autoestima) y 40 (alta autoestima) (Ceballos et al., 2017).

Cuestionario de hábitos: Muy saludable 348-464 Saludable 261-347 Poco saludable 174-260 No saludable 116-173 (Arrivillaga y Salazar, 2005).

En cuanto a los hábitos se evidencia que en promedio tanto las mujeres como los hombres pueden considerarse que tienen un estilo de vida saludable. Aunque a partir de un análisis cualitativo de los datos, se encontró que existen discrepancias entre las prácticas y las creencias sobre un estilo de vida saludable; por ejemplo, se encontró que algunos participantes no consideran que dormir alargue la vida, aunque respondan que tener un horario del sueño beneficia a la salud. En cuanto al ejercicio físico evalúan como satisfactorio poder practicar algún deporte, aunque no haga parte de su rutina; con relación a las creencias de autocuidado y cuidado médico, se evidenció que hay una tendencia a asistir al médico sólo cuando se cae enfermo y no hacen uso del cinturón de seguridad en tramos cortos.

En cuanto al análisis diferencial, se realizó una prueba de normalidad, con un valor de $p < .001$. De esta manera, se tuvo en cuenta el coeficiente de correlación de Spearman para establecer las posibles diferencias estadísticas entre las variables y el grado en que se asociación de las mismas.

Como se evidencia en la Tabla 2, existen diferencias significativas entre la percepción de la imagen corporal y el estilo de vida saludable, lo que permite afirmar que se encuentra relacionada la manera como los y las participantes perciben su imagen corporal con las prácticas y creencias sobre un estilo de vida saludable ($p < 0.05$). De esta manera, los hábitos de vida saludable que para este estudio en promedio fue de 292 para hombres y mujeres (saludable), no se asocia positivamente con la percepción de la imagen corporal que, para este caso, fue baja tanto en hombre como en mujeres. Estos hallazgos sugieren la necesidad de robustecer el constructo de imagen corporal y su forma de evaluación, dado que parece no estar relacionado positivamente con los hábitos de vida saludable, ni con los niveles de autoestima.

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D., Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024). Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín. *Tempus Psicológico*, 7(2) ISSN: 2619-6336

Tabla 2. Coeficiente de Correlación de Spearman para las Variables del Estudio

| | | Imagen corporal Prueba BSQ | Autoestima Escala Rosenberg | Hábitos saludables | Sexo |
|--------------------------------|-----------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------|------|
| Imagen corporal Prueba BSQ | Rho de Spearman | — | | | |
| | gl | — | | | |
| | valor p | — | | | |
| Autoestima Escala Rosenberg | Rho de Spearman | -0.140 | — | | |
| | gl | 174 | — | | |
| | valor p | 0.063 | — | | |
| Hábitos saludables | Rho de Spearman | -0.164 * | -0.071 | — | |
| | gl | 174 | 174 | — | |
| | valor p | 0.030 | 0.349 | — | |
| Sexo | Rho de Spearman | -0.134 | -0.042 | 0.002 | — |
| | gl | 174 | 174 | 174 | — |
| | valor p | 0.076 | 0.576 | 0.975 | — |

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Discusión

La percepción del propio cuerpo se define como un proceso ascendente, es decir, que inicia con procesos psicológicos básicos como la percepción y la atención, pasando por la construcción cognitiva de la imagen, la cual es traducida en la vivencia emocional y valorativa de dicha imagen, que conlleva a la satisfacción o insatisfacción con el propio cuerpo (Cash, 1990; 1997).

En este sentido, la experiencia que cada persona tiene sobre su cuerpo y con esto, la imagen que configura de sí mismo, es el resultado de un proceso de interacción de mecanismos intraindividuales – biológicos, psicológicos-, los cuales, a su vez, están insertos en un contexto y este en una cultura (Candini et al., 2016; Cortez et al. 2016), de modo que el propósito de esta investigación, fue reconocer la forma como se expresan tres variables de marcada importancia para el conocimiento psicológico como lo son: la imagen corporal, la autoestima y los hábitos de vida saludable; para ello se hizo una descripción de dichas características en una muestra de estudiantes universitarios, encontrándose elementos notorios como la disonancia entre aspectos relacionados con la cognición como, por ejemplo, las creencias que tienen impacto en la configuración de la imagen corporal y algunos comportamientos relacionados con los hábitos de vida saludable, y con esto el vínculo que se establece con la autoestima (Maganto et al., 2019).

Es llamativo encontrar cómo prevalece la idea de mente y cuerpo como entidades o sustancias separadas, así como la dificultad para integrar los conceptos propios

de la mente y del cuerpo incluso en los mismos instrumentos de medición, pues se siguen generando brechas de tipo conceptual que distancian a la psicología de las demás disciplinas. No obstante, dicha disociación revela también una realidad, y es la de vivir aparentemente escindidos del cuerpo en el que se transita o experimenta el mundo. Esto, considerando los resultados obtenidos en este estudio, los cuales señalan que en promedio las personas que participaron en el estudio manifestaron sentirse preocupados al menos algunas veces en la vida por su apariencia física, por lo que también, consideraron preocupante sobrepasar la medida que arroja la relación entre talla y peso “un IMC elevado afecta negativamente a la calidad de vida y al bienestar emocional de las personas” (Camacho-Laraña et al., 2015; Pinar et al., 2023). Sin embargo, esto parece no afectar de manera global su valía personal, pues no se encontraron puntuaciones bajas con relación a la autoestima, aunque sí es posible establecer una relación con las escasas conductas de autocuidado.

En términos generales, los participantes puntuaron alto en creencias sobre cuidado; por ejemplo, creen que hacer ejercicio físico de manera frecuente, tener una dieta basada en frutas, verduras y proteínas, así como dormir entre siete y ocho horas diarias, son conductas que constituyen hábitos de vida saludable, pero cuando se indaga por la frecuencia con que cada una de estas personas realiza dichas actividades, el resultado no es congruente con lo anterior, pues no suelen practicar actividad física, presentan dificultades relacionadas con el patrón de sueño y no buscan asistencia médica de manera preventiva. En este sentido, vale la pena indagar sobre la vigencia y utilidad del concepto saludable, pues parece relativizarse según la edad, el contexto y probablemente la existencia de familiares con antecedentes de enfermedades graves.

Para la ciencia psicológica es un reto lograr explicar por qué algunos sujetos, pese a que reconocen cuáles son las acciones que deben de emprender para garantizar un estilo de vida saludable y qué factores se relacionan con el bienestar físico y psicológico, no suelen practicarlo. La percepción subjetiva del propio sujeto sobre su vida y las condiciones objetivas en las que se desarrolla esta pasan a un segundo plano, y explica que el sentido de bienestar físico y psicológico refleja la evaluación personal sobre el conjunto y sobre la dinámica de las relaciones entre otros aspectos.

Por tanto, se plantea que, el predictor más potente de la salud autopercebida es el bienestar psicológico y se considera que la autopercepción del estado de salud es un sencillo y buen indicador de la satisfacción vital del sujeto independientemente de la edad, el contexto y probablemente la existencia de antecedentes familiares de enfermedades graves.

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D.,
Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024).
Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín.
Tempus Psicológico, 7(2) ISSN: 2619-6336

Referencias

- Angelakis, I., Gooding, P. A. & Panagioti, M. (2016). Suicidality in body dysmorphic disorder (BDD): A systematic review with meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 49, 55–66.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.08.002>
- Arrivillaga, M., Salazar, I. C. & Correa, D. (2003). Creencias sobre la salud y su relación con las prácticas de riesgo o de protección en jóvenes universitarios. *Colombia Médica*, 34(4), 186-195.
<https://www.redalyc.org/pdf/283/28334403.pdf>
- Arrivillaga, M. & Salazar, I. (2005). Creencias relacionadas con el estilo de vida de jóvenes latinoamericanos. *Psicología Conductual*, 13(1), 19-36. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334403.pdf>
- Candini, M., Farinelli, M., Ferri, F., Avanzi, S., Cevolani, D., Gallese, V., Northoff, G. & Frassinetti, F. (2016). Implicit and Explicit Routes to Recognize the Own Body: Evidence from Brain Damaged Patients. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00405>
- Camacho-Laraña, M., Alcalá-Pérez, V. & Nieves-Alcalá, S. (2015). Diferencias de género en pacientes con obesidad mórbida tributarios de cirugía bariátrica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 20, 189-198 https://www.aepcp.net/wp-content/uploads/2020/05/02_2015_n3_varios.pdf
- Calado, M., Lameiras, M., Sepulveda, A. R., Rodríguez, Y., & Carrera, M. V. (2010). The mass media exposure and disordered eating behaviours in Spanish secondary students. *European eating disorders review: the journal of the Eating Disorders Association*, 18(5), 417–427.
<https://doi.org/10.1002/erv.1024>
- Cash, T. F. (1990). The psychology of physical appearance: aesthetics, attributes, and images. En T. Cash & Pruzinsky (Eds.), *Body images: development, deviance and change* (pp. 51-79). Guilford Press.
<https://psycnet.apa.org/record/1990-98350-003>
- Cash, T. F. (1997). *The emergence of negative body images. Behavioral Medicine and Women: A Comprehensive Handbook*. Guilford Press
- Castrillón Moreno, D., Luna Montaña, I., Avendaño Prieto, G. & Pérez Acosta, A. M. (2007). Validación del body shape questionnaire (cuestionario de la figura corporal) BSQ para la población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 15–23.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/233>
- Ceballos, G., Paba, C., Suescún, J., Oviedo, H., Herazo, E. & Campo, A. (2017). Validez y dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 29-39.
<https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.05.001>
- Cortez, D., Gallegos, M., Jiménez, T., Martínez, Pía., Saravia, S., Cruzat, C., Díaz, F., Behar, R. & Arancibia, M. (2016). Influencia de factores socioculturales en la imagen corporal desde la perspectiva de mujeres adolescentes. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 7(2), 116-124.
<https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.05.001>
- Devue, C., Collette, F., Balteau, E., Degueldre, C., Luxen, A., Maquet, P. & Brédart, S. (2007). Here I am: the cortical correlates of visual self-recognition. *Brain Research*. 11(43), 169–182.
<https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.01.055>
- Elipe Miravet, M., Ballester Arnal, R., Castro Calvo, J., Cervigón Carrasco, V. & Bisquert Bover, M. (2020). Hábitos alimentarios, imagen corporal y bienestar emocional: mens sana in corpore sano. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 361–370.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1793>
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M., & Melipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos* 35(1), 27-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D.,
Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024).
Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín.
Tempus Psicológico, 7(2) ISSN: 2619-6336

- Fonseca Villamarin, M. E., Maldonado Hernández, A., Pardo Holguín, L. & Soto Ospina, M. F. (2007). Adolescencia, estilos de vida y promoción de hábitos saludables en el ámbito escolar. *Umbral Científico*, (11), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/304/30401105.pdf>
- Kanwisher, N. & Yovel, G. (2006). The fusiform face area: a cortical region specialized for the perception of faces. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 361(1476), 2109–2128. <https://doi.org/10.1098/rstb.2006.1934>
- Marqués, A., Naia, A., Branquinho, C., & Gaspar-de-Matos, M. (2018). Comportamiento alimentario de los adolescentes y su relación con las comidas familiares, el índice de masa corporal y la percepción del peso corporal. *Nutrición Hospitalaria*, 35(3), 550-556. <https://doi.org/10.20960/nh.1540>
- Maganto, C., Peris, M. & Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.279>
- Míguez Fernández, L. (2019). Influencia de las redes sociales en la alimentación saludable [Tesis de Pregrado, Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/27875>
- Naranjo Pereira, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9296>
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y Autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5), 1-9. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2021/06/autoconocimiento-y-autoestima.pdf>
- Noguera-Suquet, J., Reig-García, G., Homs-Romero, E., Gelabert-Vilella, S., Roura-Poch, P. & Malagón-Aguilera, M. (2023). El sentido de coherencia y las habilidades para la vida como factores protectores en personas con prediabetes. *Global Health Promotion*, 30(2), 61–70. <https://doi.org/10.1177/17579759221117786>
- Oliveira, N., Morgado de Oliveira, G., Cerqueira Cabral, M., Fioruci Bezerra, F., Faerstein, E. & Silva Canella, D. (2020). Association of body image(dis)satisfaction and perception with food consumption according to the NOVA classification: Pró-SaúdeStudy. *Appetite*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.104464>
- Padrón-Salas, A., Hernández-Gómez, J. F., Nieto-Caraveo, A., Aradillas-García, C., Cossío-Torres, P. & Palos-Lucio, A. G. (2015). Asociación entre autoestima y percepción de la imagen corporal en estudiantes universitarios. *Acta Universitaria*, 25(1), 76-78. <https://doi.org/10.15174/au.2015.769>
- Panesso Giraldo, K., & Arango Holguín, M. J. (2017). La Autoestima, Proceso Humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14), 1–9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328507>
- Pınar, G., Nevin, Ş., Sine, Y., & Şule, K. (2023). Social appearance anxiety and self-esteem in women: could body mass index have a mediating role?. *Behavioral Psychology*, 31(1), 22-37. <https://doi.org/10.51668/bp.8323102n>
- Quintana, L. (2021). *Percepción del comportamiento alimentario y hábitos de vida en adolescentes de 12 a 17 años de una institución educativa en el municipio de Tenjo durante la situación de confinamiento primer trimestre del 2021* [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53973>
- Raich, R. M. (2011). Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 22(1), 15-27. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1261>
- Rincón, D., Suárez, C., Mesa, S., Orozco, C., López, D., Marín, J., Murillo, R., Narváez S., Castaño, J. & Navarrete, M. (2019). Percepción de la imagen corporal en universitarios de la ciudad de Medellín. *Psicoespacios*, 13(23), 61–70. <https://doi.org/10.25057/21452776.1251>

Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., Murillo Mosquera, R. D.,
Rodríguez Ruiz, M. A., Hernández Montoya, R. A. & Rincón Barreto, D. (2024).
Imagen corporal, autoestima y hábitos de vida saludable en estudiantes de Medellín.
Tempus Psicológico, 7(2) ISSN: 2619-6336

- Rincón, D., Restrepo, K., López, J. & Isaza, J. (2021). Percepción de lo “saludable” y su relación con las marcas de alimentos en un grupo de adolescentes de la ciudad de Medellín, Colombia. *Estudios Sociales Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*. 31(58), 1-17.
<https://doi.org/10.24836/es.v31i58.1112>
- Roberts, S., Maheux, A., Hunt, R., Ladd, B. & Choukas, S. (2022). Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: towards a modern understanding of adolescent girls’ body dissatisfaction. *Body Image*, 41, 239–247.
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.03.002>
- Rosen, J., Jones, A., Ramirez, E. & Waxman, S. (1996). Body shape questionnaire: studies of validity and reliability. *International Journal of Eating disorders*, 20(3), 315–319.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-108X\(199611\)20:3<315::AID-EAT11>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-108X(199611)20:3<315::AID-EAT11>3.0.CO;2-Z)
- Sánchez, M., & de Luna, E. (2015). *Hábitos de vida saludable en la población universitaria*. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5) 1910-1919. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8608>
- Sugiura, M., Watanabe, J., Maeda, Y., Matsue, Y., Fukuda, H. & Kawashima, R. (2005). Cortical mechanisms of visual self-recognition. *NeuroImage*, 24(1), 143–149.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.07.063>
- The Jamovi Project (2023). jamovi. (Version 2.4) [Computer Software]. www.jamovi.org





TEMPUS

Psicológico

Artículo de Revisión

Psicología de la salud y psicología social comunitaria en la reducción del riesgo de desastres

Health psychology and community social psychology in disaster risk reduction

WILLIAM OSWALDO GAVIRIA GUTIÉRREZ¹
LINA ANDREA ZAMBRANO HERNÁNDEZ²

Recibido: 30/11/2023 – Aprobado: 08/06/2024 – Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Gaviria Gutiérrez, W.O., & Zambrano Hernández, L. A. (2024).
Psicología de la salud y psicología social comunitaria en la reducción del riesgo de desastres.
Tempus Psicológico, 7(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.5015.2024>

1 Universidad de Manizales. Correo electrónico: wgaviria@umanizales.edu.co
Orcid: [0000-0003-4228-4665](https://orcid.org/0000-0003-4228-4665)

2 Universidad de Manizales. lzambrano@umanizales.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8675-3203>

Resumen

En el presente artículo se problematiza el rol de la psicología en la gestión del riesgo de desastres, tomando como referentes la psicología de la salud y la psicología social comunitaria. Se plantea como argumento central que el privilegio en la atención de desastres por el cual ha optado la disciplina reviste una limitación en el rol que no guarda sintonía con los avances teóricos en la materia. De igual forma se indica que el amplio foco realizado por la ciencia psicológica a los impactos de los desastres implica un distanciamiento de lecturas no patologizantes de la vida. A manera de cierre de la apertura se plantea un ¡Basta ya! del privilegio de la atención del dolor cuando se ha demostrado que ese dolor pudo haber sido evitado.

Palabras clave: *psicología, desastres, gestión del riesgo, salud*

Abstract

In this paper, the role of psychology in disaster risk management is problematized, taking health psychology and community social psychology as references. It is proposed as a central argument that the privilege in disaster care for which the discipline has chosen has a limitation in the role that is not in tune with the theoretical advances in the matter. Similarly, it is indicated that the broad focus carried out by psychological science to the impacts of disasters implies a distancing from non-pathologizing readings of life. As a way of closing the opening, there is an Enough already! of the privilege of pain care when it has been shown that pain could have been avoided.

Keywords: *psychology, disasters, risk management, health*

Introducción

El fenómeno de los desastres sin duda alguna deviene en retos de amplia envergadura para las comunidades y el estado. Sus afectaciones en los procesos psicosociales, culturales, políticos, educativos y económicos son innegables (Ramírez et al., 2017), tiene impactos diferenciados según género, posibilidades financieras y discapacidades motoras o cognitivas (Álvarez Díaz, 2020; Velázquez Gutiérrez, 2018), a su vez, la atención social de los mismos requiere grandes recursos financieros por parte de los gobiernos (World Economic Forum, 2020) situación que implica el recorte de recursos de otras áreas prioritarias.

Los desastres revisten un impacto profundo en la construcción del desarrollo social, razón por la cual se han venido configurado apuestas por el trabajo conjunto en clave de su reducción, así desde hace algunas décadas se vienen creando y desarrollando agendas mundiales que posibiliten la cooperación internacional conducente a reducir los impactos de los desastres y recientemente a prevenir la materialización de los mismos, entre las agendas que se han construido vale la pena mencionar la Estrategia y Plan de Acción de Yokohama para un Mundo más Seguro (Naciones Unidas, 1994), Marco de Acción de Hyogo (Naciones Unidas, 2005) y recientemente el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres (Naciones Unidas, 2015).

No obstante, a pesar de los esfuerzos en materia de reducción de desastres e impacto de estos, las tres agendas, aunadas a las investigaciones en la materia, indican que las situaciones de desastre vienen en aumento (Naciones Unidas, 1994; 2005; 2015). La inversión económica para su atención también viene incrementando y los esfuerzos que se han desarrollado en prevención, infortunadamente no brindan los resultados esperados (World Economic Forum, 2020). Adicionalmente, se ha comprobado como la prevención de desastres repercute directamente en reducción de la pobreza, a tal punto que prevenir desastres durante un año representaría que millones de personas logren salir de dicho estado (Hallegatte et al., 2016). De igual manera, se ha venido consolidando la conformación de políticas públicas centradas especialmente en la prevención de situaciones de desastre en aras de transformar dicha situación.

Para el caso latinoamericano los impactos son ampliamente significativos, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- (2020) indican que en el período entre 1992-2019 se tienen aproximadamente 184 millones de personas que se han visto afectadas por múltiples situaciones de desastre asociado a fenómeno natural. En complemento Colombia, y México son los países que mayores afectaciones han tenido por situaciones de desastre en el período

1990-2013 (UNISDR, Aecid y Corporación OSSO, 2015); en consecuencia, estos no son una situación menor, sus consecuencias en las esferas de desarrollo humano son profundamente complejas y los escenarios sociales que dan vida a la construcción de un desastre son aún más complejos, teniendo en cuenta que toda interacción humana es posible con base en las dinámicas psíquicas, las causas y consecuencias de los desastres configuran un escenario de investigación, análisis y actuación para las ciencias encargadas de entender la dinámica de la mente, entre ellas la psicología.

Ahora bien, la disciplina psicológica ha concentrado gran parte de sus esfuerzos teóricos y de actuación en los escenarios pos-desastre, es decir, en comprender y accionar sobre los impactos que en el psiquismo individual y colectivo sobrevienen posterior a la vivencia de una situación de desastre. Las investigaciones recientes confirman esta gran línea temática que en el campo disciplinar se ha venido desarrollando, vastos son los análisis en áreas como trastorno de estrés postraumático posterior a vivir una situación de desastre (Guerra et al., 2018; Lería Dulčić & Salgado Roa, 2016), ideación suicida e intentos de suicidio (Leiva-Bianchi et al., 2017), afectaciones en la trama familiar y en el tejido social (Mebarak Chams et al., 2018), relación de comorbilidad existente en los escenarios de desastre, ansiedad e incremento de la misma una vez se ha logrado superar una situación de desastres.

Sin duda alguna, los impactos de este fenómeno precisan ser comprendidos y abordados, es allí donde la disciplina psicológica tradicionalmente ha desplegado un amplio desarrollo. De igual manera han posibilitado comprender los procesos psicológicos individuales y colectivos relacionados con expresiones del voluntariado en este contexto (Alvarado Ardiles et al., 2019), haciendo especial énfasis en preguntas que permitan comprender la percepción del riesgo al momento de hacer la atención de una emergencia o de un desastre, así como reconocer las características psicológicas que sobrevienen a las personas que se dedican a este campo (Piedimonte & Depaula, 2018).

Sin embargo, pocas son las investigaciones desde la disciplina psicológica que se encargan de describir, comprender y entender ¿cuál es la dinámica psíquica que da vida a la construcción de una situación de desastre?, ¿cuáles son los elementos perceptuales que posibilitan la configuración de un desastre?, ¿cómo interactúan las realidades psíquicas individuales o colectivas en la configuración de escenarios de desastre? En consecuencia, la disciplina se fortalece ampliamente de los escenarios de investigación y acción en situaciones posteriores a un desastre, de los procesos de atención, recuperación y rehabilitación del tejido social, dejando así un gran vacío para el entendimiento de los orígenes psíquicos en los desastres.

Intervenciones sobre los impactos de los desastres, pero poco sobre sus causas, es la estela que la disciplina psicológica viene configurando. En el presente artículo se abordará desde la perspectiva de la Psicología de la Salud (PS) y la Psicología Social Comunitaria (PSC) algunos horizontes de investigación acción para la disciplina, específicamente en los escenarios de prevención de desastres y de construcción social del riesgo, de igual manera se tensiona el rol disciplinar, ético y político al momento de transitar de la actuación en los impactos de los desastres a la actuación sobre las causas que generan los mismos.

Reducción del riesgo de desastres

La comprensión del fenómeno de los desastres ha estado mediada por dos grandes vertientes (Gellert-de Pinto, 2012), la primera de ella situada en entender el desastre de forma equitativa con fenómeno natural, de allí se soporta la noción de “desastre natural”, una definición ampliamente difundida, fue la de Assar (1971) donde planteaba “un desastre natural es un acto de la naturaleza de tal magnitud que da origen a una situación catastrófica en la que súbitamente se desorganizan los patrones cotidianos de la vida” (p. 14). Bajo esta perspectiva, el sismo configuraba un desastre, así como la inundación, las erupciones volcánicas o los movimientos de masa.

En este primer escenario comprensivo, el rol de los seres humanos, de las comunidades y de las instituciones significaba prepararse para vivir una situación de desastre (Gaviria & Zambrano, 2019) dando especial atención a la reducción de los impactos que ellos pudiesen generar en la vida social, política cultural y económica. Esta primera aproximación de los desastres implicaba una visión dicotómica de los fenómenos de la naturaleza, una naturaleza buena y otra mala.

Cuando muestra la cara buena, la intencionalidad humana obtiene resultados positivos, gratificantes. Si, por el contrario, la intencionalidad social se frustra, debido a conflictos con los componentes naturales, se achaca a la naturaleza malignidad o enemistad en términos de des-gracia. Un caso extremo son los desastres (Da Cruz et al., 2003, p. 13)

Aquí la responsabilidad humana se ligaba principalmente a asumir que no era posible prevenir un desastre, equiparado el mismo con fenómenos naturales, sólo queda un camino, prepararse para ellos; es así como se da vida al ciclo del desastre. Esta comprensión periódica implica que todo proceso se va a repetir, una vivencia en un bucle eterno, donde se camina entre la preparación para la llegada del desastre, la atención del mismo, la recuperación de sus consecuencias y se retoma

nuevamente con la preparación. Así, el ciclo se reconoce bajo el antes, durante y después del desastre (Brenes Torres, 2007; García Noguera, 2010; Organización Panamericana de la Salud, 2004;).

Esta perspectiva profundamente compleja posibilitó algunos escenarios de desarrollo, entre ellos fortalecer los planes de emergencia barriales, familiares e institucionales, facilitó la configuración de políticas públicas conducentes al desarrollo de estrategias de atención ante una situación de desastre, bajo lógicas de trabajo interinstitucional e intersectorial en la materia. De igual manera dio vida a fuertes líneas de financiación bajo la perspectiva de cooperación Norte-Sur, o Sur-Sur, donde se destinaban grandes recursos para lograr estas atenciones y procesos de recuperación posterior a la situación de un desastre (Naciones Unidas, 2014).

Sin embargo, en la década de los 90 emerge otra comprensión, diametralmente diferente a la que se venía desarrollando hasta el momento. Esta segunda línea expone una proposición central y es que el “desastre no es natural” (Maskrey, 1993), que no es posible equiparar desastre natural con fenómeno natural (Lavell, 1997) y, por consiguiente, los desastres son una construcción social, adicionalmente invita a que el foco de atención no esté situado en el desastre sino en el riesgo (Fernández, 1996; Mansilla, 1996).

En esta medida se exponen los siguientes postulados, los fenómenos naturales van a desarrollarse indistintamente si la vida humana está presente o no, los movimientos en masa se van a presentar, las inundaciones se van a desarrollar, las erupciones volcánicas estarán alimentando el suelo, todo ello hacen parte de la dinámica del planeta Tierra (Romero & Maskrey, 1993), toda vez que la tierra es un ser vivo y como ser vivo tiene manifestaciones en el marco de su existencia (Capra, 1996), entender estos fenómenos como un desastre implica soportar la noción de malignidad hacia las dinámicas de la naturaleza; reconocerlos como expresiones de un sistema vivo representa lógicas de interacción y de relacionamiento epistémicamente equitativas (Noguera de Echeverri, 2004).

Dado lo anterior, el desastre no es natural y sólo deviene en la medida que las dinámicas humanas así lo posibilitan. Reconocer que el desastre es una construcción social implica ampliar el abanico de interrogación y de actuación sobre ¿cómo se expresan las prácticas psicosociales que dan vida o restringen la emergencia de un desastre?

Por su parte, la comprensión del riesgo implica un cambio radical en el entendimiento del fenómeno de los desastres toda vez que reviste un distanciamiento del ciclo del desastre, invita a reconocer que los desastres se pueden evitar, siempre y

cuando actuemos sobre las causas y no sobre las consecuencias. Lo que antecede al desastre es el riesgo, y el riesgo es una construcción social.

El riesgo es una condición latente que, al no ser modificada o mitigada a través de la intervención humana o por medio de un cambio en las condiciones del entorno físico-ambiental, anuncia un determinado nivel de impacto social y económico hacia el futuro [...]. Este riesgo se expresa y se concreta con la existencia de población humana, producción e infraestructura expuesta al posible impacto de los diversos tipos de eventos físicos posibles, y que además se encuentra en condiciones de “vulnerabilidad”, es decir, en una condición que predispone a la sociedad y sus medios de vida a sufrir daños y pérdidas (Narváez et al., 2009, p. 9).

En la medida en que las prácticas de relacionamiento van tomando uno u otro rumbo son los comportamientos, acciones, lógicas de comprender el mundo las que dan vida a la construcción de múltiples riesgos. Bajo esta comprensión, emerge lo que se ha denominado la gestión del riesgo de desastres entendida como:

Proceso social cuyo fin último es la previsión, la reducción y el control permanente de los factores de riesgo de desastre en la sociedad en consonancia con, e integrada al logro de pautas de desarrollo humano, económico, ambiental y territorial, sostenibles (Narváez et al., 2009, p. 33).

Para su puesta en marcha plantea tres procesos, gestión prospectiva del riesgo, situada en la no construcción de riesgos futuros; gestión correctiva del riesgo, ocupada del riesgo actual, su reducción y mitigación de posibles impactos; y la gestión reactiva del riesgo, centrada en los escenarios de atención, recuperación, rehabilitación y reconstrucción (Narváez et al., 2009). Bajo la perspectiva de la gestión del riesgo de desastres se abre un espectro profundamente rico para la disciplina psicológica, entendiendo el riesgo como construcción social y que toda dinámica social está soportada bajo las expresiones psíquicas, en consecuencia, emerge la pregunta para la disciplina en virtud del rol en la prospección del riesgo, así como en la corrección de este.

Psicología de la salud y reducción del riesgo

La salud, leída como un constructo social, está determinada por la voluntad política para su promoción, como un derecho, prioridad, responsabilidad de todos y en todas partes; por la integralidad de sus servicios desde la atención primaria en

salud (APS) en cada territorio y de forma interdisciplinaria, incluyendo la disciplina psicológica desde el mismo enfoque; y de forma complementaria desarrollando los sistemas hospitalarios según los parámetros que oriente la APS, siendo así un sistema de salud construido por todos y sostenible a través del tiempo, reafirmado por el informe de la Comisión de Alto Nivel de Organización Panamericana de la salud: Salud Universal en el Siglo XXI: 40 años de Alma-Ata:

...la APS es un camino sostenible para lograr la salud universal como derecho de todas y todos con calidad, equidad y justicia social, con políticas de Estado que garanticen tales derechos, respeten la diversidad y cuenten con recursos económicos suficientes y equitativos, fortaleciendo a las comunidades como factor de transformación de las realidades y que ninguna persona quede fuera del sistema de salud (Organización Panamericana de la Salud, 2019).

El concebir la salud como construcción social y no como enfermedad, brinda un giro que no sólo tiene que ver con los individuos, la genética o incluso la biología, es aquella que incluye los medios de vida, la calidad del agua, el cuidado del medio ambiente, el acceso a las oportunidades laborales y educativas, y todo esto construido de la mano con los líderes comunitarios, los dirigentes, padres de familia, docentes, estudiantes, comunidad en general, entre todos, y no sólo desde un establecimiento hospitalario, es una apuesta conceptual validada por la OPS, quien afirma que:

La APS es un concepto integrado en una propuesta de construcción social, política y técnica que permita el ejercicio efectivo del derecho a la salud a todas y todos, y en especial a aquellas personas en condiciones de vulnerabilidad y exclusión social... Las políticas públicas en salud no se agotan en las instancias de prevención. Junto a ellas es imprescindible iniciar un plan de promoción de la salud, con el objetivo de desarrollar actividades y modos de vida que promuevan la salud a través de acciones colectivas e individuales (Organización Panamericana de la Salud, 2019)

De igual forma, la salud está permeada por la pluralidad y multiculturalismo confrontándola constantemente a la diversidad de ideologías, permitiendo al sistema de salud ir más allá de la enfermedad, encontrando y comprendiendo concepciones de salud particulares, complementando sus acciones desde las identidades culturales, así como desde la visión del autocuidado y cuidado del otro, invitando al diálogo de saberes en cada territorio (Mariano & Encinas, 2003). Esto implica valorar la

diversidad biológica, cultural y social del ser humano como un factor importante en todo proceso de salud (Alarcón et al., 2003), una salud de los ecosistemas y de la Madre Tierra hacia el Buen Vivir, fortaleciendo la voz y la participación de las comunidades, de la sociedad civil y de los pueblos organizados (Organización Panamericana de la Salud, 2019), sumado a que uno de los legados más importantes de la Declaración de Alma-Ata, y de la tradición ancestral de atención en salud, es la idea de que la transformación de los sistemas de salud debe partir de un nuevo modelo de atención orientado a las necesidades de salud de la población, que permita garantizar la equidad y la justicia social. (Organización Panamericana de la Salud, 2019).

Como consecuencia de lo anterior, esta propuesta atiende a nuevos desafíos disciplinares para la psicología de la salud, sin desconocer los esfuerzos de décadas de rigurosidad científica, integrándose con el reinterpretar y redireccionar hacia una lectura de la salud desde una visión contextual y Latinoamérica, pues conviene subrayar que su finalidad y propósito es la comprensión de las dimensiones psicológicas de la salud de los individuos y las comunidades, para contribuir en ella por medio del diálogo, orientada desde lo psicosocial como postura y no como adjetivo, aunada a la diversidad de formas creativas y armónicas de cada contexto.

Ahora bien, los riesgos de desastres leídos también como constructos sociales y como otro de los desafíos de la psicología de la salud, al momento de revisar su papel en la reducción de éstos desde visiones prospectivas, correctivas y reactivas, y no sólo en la función asistencialista durante o posterior al desastre, presenta su mayor potencial en las acciones que se toman desde la prevención para evitar, mitigar o reducir los efectos de un desastre antes de que ocurran, haciendo un importante énfasis en la valoración de las capacidades y reconocimiento de las vulnerabilidades de las posibles poblaciones, incluyendo el personal de salud y seguridad, con una participación comunitaria real, inclusiva y accesible.

De esta manera y en consideración con lo anterior ¿es entonces menester de la psicología de la salud hacer un análisis riguroso y exhaustivo del riesgo de enfermar, así como del riesgo de desastres, y a su vez, conservar la salud y cumplir con una relación armoniosa como naturaleza, leídos como constructos sociales?, pues como tal, son experiencias vitales que pueden coincidir en algunos aspectos como la de promover el bienestar mediante un esfuerzo organizado para asegurar condiciones que protejan y fomenten la calidad de vida mediante la aplicación de los conocimientos psicológicos desde una postura psicosocial, de forma organizada con otras disciplinas, en pro de la vida, con un especial énfasis en re-conocer que parte de ella son los estilos de vida y vivencias colectivas.

Psicología social comunitaria y reducción del riesgo

La PSC despliega sus marcos comprensivos y de actuación bajo la premisa del reconocimiento de la comunidad como un agente activo en la transformación de sus realidades contextuales (Montero, 1984; 2004), no niega en ningún momento la injerencia de estructuras sociales en las realidades comunitarias, aun así, no se sitúa en el determinismo de la estructura social en los procesos comunitarios de transformación (Martín-Baró, 1998); todo lo contrario, reconoce a la comunidad desde su perspectiva ontológica como un agente de cambio que tiene una gran injerencia en los procesos de modificación de la realidad en la cual se viene constituyendo (Molina Valencia, 2006).

De igual manera, la PSC exhorta el reconocimiento de la dignidad, saberes, y lógicas de organización comunitaria en los territorios y espacios geográficos en los que esta se desarrolle (Barrero Cuellar, 2017). Al reconocer la comunidad como un agente activo, la PSC se converge profundamente con la noción de riesgo como construcción social, ello implica el reconocimiento del poder transformador que tienen las comunidades en sus contextos, incluyendo la creación y mitigación de riesgos y lo pone en diálogo con las dinámicas sociales, políticas, culturales, educativas y económicas que pueden tener injerencia en las realidades comunitarias.

Se reconoce una PSC ocupada ética y políticamente de los problemas, de las necesidades que en el contexto inmediato se vienen suscitando (Barrero Cuellar, 2017; Molina Valencia, 2006; Montero, 2004), una PSC comprometida con la identificación de capacidades que posibiliten la transformación social en los contextos específicos.

En estos marcos de actuación, Barrero Cuellar (2017) plantea un conjunto de elementos de profunda relevancia para la psicología y la psicología social comunitaria, aspectos que, sin duda alguna, guardan estrecha relación con la reducción del riesgo y la evitación de desastres, aun cuando estas premisas fueron construidas bajo otros contextos y otras lógicas de problematización.

Al respecto, Barrero Cuellar (2017) invita a configurar una psicología en clave de dignificación de la existencia y fortalecimiento del habitar colectivo. Una psicología concentrada en la construcción territorial, la autonomía y la libertad de los pueblos, una psicología descolonizada de las racionalidades tradicionales que dan vida al desequilibrio de poderes, una psicología comprometida con los marcos de diversidad, una psicología de acción directa que se ocupe de acompañar las transformaciones, de las problemáticas de nuestras comunidades y una psicología encargada de investigar lo históricamente negado para construir horizontes otros de desarrollo.

Bajo esta perspectiva, las conexiones entre PSC y prospección del riesgo, así como con la corrección de riesgo emergen con profunda fluidez, reconocer el riesgo de desastres, como una construcción humana vinculada a los desequilibrios epistémicos y negaciones de las múltiples formas de vida, nos invita a retomar las palabras de Barrero Cuellar (2017) y comenzar a ocuparnos de una psicología que entre los procesos de acompañamiento a las transformaciones de las realidades contextuales, vincule las causas relacionales, psicopolíticas y psicosociales que dan vida a las situaciones de desastre.

Reflexiones para el rol disciplinar en la reducción del riesgo

La salud como construcción comunitaria, familiar e individual, la transformación de realidades contextuales y territoriales, bajo el imperativo de la participación comunitaria, la defensa y el reconocimiento de los saberes comunitarios y las búsquedas de una articulación entre todos y cada uno de los actores que posibilitan la configuración de formas de habitar; es en esta diáspora temática donde la PS y la PSC encuentran profundas convergencias, la construcción de una salud participativa, territorializada vinculante de los saberes comunitarios y articulada a los modos de vida e historias de las comunidades.

Una transformación de los contextos inmediatos que se soporta en la identificación de capacidades, el reconocimiento y establecimiento de alianzas en clave de ese estado de bienestar psíquico, corporal en nota individual, colectiva y bajo este panorama, se abre un profundo y amplio horizonte para adelantar procesos desde la PS y la PSC en clave de prospección de riesgo y corrección de riesgo.

Reconocer que la salud es una construcción social, que el riesgo es una construcción social implica de base asumir los procesos de participación comunitarios, familiares, escolares y vecinales, en la edificación de la salud y en la emergencia del riesgo, de base se plantea una noción participativa, en sintonía a la prospección del riesgo; el pensar a futuro como las acciones del presente pueden impactar, no deviene en un trabajo aislado ni individual, precisa un pensar en conjunto, un actuar en conjunto.

Significa la pregunta por lo común en nota de un futuro posible, la prospección del riesgo deviene en profundas preguntas para la ciencia psicológica, y no sólo preguntas del orden de la capacidad cerebral para pensar a futuro sino, en preguntas sobre la dinámica psíquica que posibiliten la construcción de mundos que aún no han sido, pero que requieren ser reflexionados para que su nacimiento no esté en un contexto de riesgo y/o desastre.

Situación similar ocurre con las conexiones entre PS, PSC y corrección de riesgo, una vez hemos identificado los elementos que en materia de interacción entre las múltiples formas de vida pueden atentar contra la pervivencia de alguna de ellas en el presente, sólo queda la pregunta por lo común, en sintonía del ahora para reducir las posibilidades del daño a las múltiples formas de vida.

La corrección del riesgo se ocupa del riesgo actual y esa ocupación implica nuevamente preguntas para psicología con relación a las dinámicas psíquicas que facilitan reducir y mitigar los posibles impactos, y allí logran desarrollarse, logran presentarse escenarios otros de actuación disciplinar.

Ignacio Martín-Baró (2015), indicaba que los profesionales en psicología no pueden estar a rastras de los problemas del contexto, no pueden predecir la realidad en un laboratorio, requieren el trabajo articulado con las comunidades, familias, organizaciones sociales para conocer, comprender y poder actuar sobre los elementos de la realidad que desean ser transformados.

Seguir privilegiando como foco central en la disciplina psicológica la comprensión de los impactos de los desastres, implica negar rotundamente las capacidades científicas en los marcos de prospección del riesgo y de corrección del riesgo. Asumir como línea prioritaria el acompañamiento psicológico en los momentos de atención, recuperación y rehabilitación, representa asumir una psicología que vive del dolor del otro, toda vez que estaría llegando privilegiadamente cuando el sufrimiento ya ha sido generado.

Transitar del privilegio de la atención a la liberación de la actuación en los marcos de prospección y corrección del riesgo de desastres significa una postura ética y política de la ciencia psicológica donde se asume que los dolores y los sufrimientos que pueden ser evitados precisan ser evitados; una ciencia psicológica focalizada en la gestión del riesgo de desastres, comenzará a preguntarse sobre las manifestaciones psíquicas individuales y colectivas que posibilitan la construcción de mundos futuros, con un riesgo altamente reducido.

También por la identificación de riesgos actuales y cómo lograr minimizarlos y mitigar los impactos en caso tal que la situación de emergencia o desastre sea inminente; cuando Ignacio Martín Baró (2015), Edgar Barrero Cuellar (2017) y Maritza Montero (2004) nos invitaban a problematizar la disciplina psicológica en clave de liberación y emancipación, configuraban un abanico de opciones profundamente amplio para la disciplina, donde no bastaba llegar a los escenarios de acompañamiento psicosocial una vez el sufrimiento tenía existencia.

Las perspectivas de liberación y emancipación revisten problematizar las causas y no sólo las consecuencias; problematizar las causas del desastre y las causas del riesgo implica para la psicología configurar discursos otros donde una salud construida socialmente y un riesgo construido socialmente empiecen a tener interacciones y convergencias mucho más fortalecidas.

La disciplina psicológica por definición se ocupa de la comprensión de la dinámica psíquica y sus manifestaciones comportamentales, no necesariamente se ocupa sólo de los elementos patológicos de la vida, pero en las situaciones de desastre y construcción de riesgo, la psicología infortunadamente se ha concentrado en los acompañamientos paliativos del dolor y el sufrimiento. Es el momento de que la disciplina psicológica comience a ampliar sus horizontes comprensivos y de intervención en los contextos de riesgo de desastre a los escenarios de prospección y corrección. Basta ya del privilegio de la atención del dolor cuando se ha demostrado que ese dolor pudo haber sido evitado.

Referencias

- Alarcón, A., Vidal, H. & Neira, J. (2003). Salud intercultural: elementos para construcción de sus bases conceptuales. *Revista Médica de Chile*, 131(9), 1061-1065.
<https://doi.org/10.4067/S0034-98872003000900014>
- Alvarado Ardiles, R., Pradenas Ossandón, C., Yañez Vega, N., Cuadra Martínez, D. & Sandoval Díaz, J. (2019). Teorías subjetivas del comportamiento prosocial: significados, desarrollo y motivaciones de jóvenes voluntarios ante un desastre siconatural. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 25(2), 251-266. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.08>
- Álvarez Díaz, J. A. (2020). Género, desastres y mortalidad: Sismo en Ciudad de México, 19/septiembre/2017. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(7), 2831-2836. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020257.30802018>
- Assar, M. (1971). *Guía de saneamiento en desastres naturales*. <https://iris.who.int/handle/10665/62737>
- Barrero Cuellar, E. (2017). *La psicología como engaño ¿Adaptar o subvertir?* Catedra Libre.
- Brenes Torres, A. (2007). Elementos conceptuales y desarrollo histórico de la noción de gestión del riesgo y los desastres. *Reflexiones*, 8(2), 75-91.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11474>
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46739-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2020-statistical-yearbook-latin>
- Da Cruz, J., Próspero Rozé, J., Francia, F. & Cob, G. (2003). *Ecología social de los desastres*. Coscoroba Ediciones.
- Fernández, M. A. (1996). *Ciudades en riesgo. Degradación ambiental, riesgos urbanos y desastres*. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
https://www.desenredando.org/public/libros/1996/cer/CER_cap02-DARDU_ene-7-2003.pdf
- García Noguera, M. (2010). Los desastres naturales. *Salus*, 14(2), 5-6.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375939014002>

- Gaviria Gutiérrez, W. O. & Zambrano Hernández, L. A. (2019). Hacia una psicología social en la gestión del riesgo de desastres. *Tempus Psicológico*, 2(1), 109-129.
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.1.2569.2019>
- Gellert-de Pinto, G. I. (2012). El cambio de paradigma: de la atención de desastres a la gestión del riesgo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(1), 13-17.
- Guerra, C., Plaza, H. & Vargas, J. (2018). Estrés postraumático en adolescentes expuestos a un mega incendio: Asociaciones con factores cognitivos y emocionales. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1213>
- Hallegatte, S., Vogt-Schilb, A., Bangalore, M. & Rozenberg, J. (2016). *Unbreakable. Building the resilience of the poor in the face of natural disasters*. The World Bank.
- Lavell, A. (1997). *Viviendo en Riesgo. Comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina*. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
https://www.desenredando.org/public/libros/1994/ver/ver_todo_nov-20-2002.pdf
- Leiva-Bianchi, M., Soto-Escalona, P. & Serrano, C. (2017). Ideación suicida y estrés postraumático después del terremoto y tsunami del 27-F. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-8.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46445>
- Lería Dulčić, F. & Salgado Roa, J. (2016). Estrés post-traumático y estrés subjetivo en estudiantes universitarios tras aluvión de barro. *Ciencias Psicológicas*, 10(2), 129-141.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212016000200003
- Mansilla, E. (1996). *Desastres: Modelo para Armar. Colección de piezas de un rompecabezas social*. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
<https://www.desenredando.org/public/libros/1996/dma/DesastresModeloParaArmar-1.0.0.pdf>
- Mariano, L. & Encinas, B. (2003). La construcción social de la salud en las sociedades multiculturales. *Metas de Enfermería*, 6(60), 50-54. <https://www.enfermeria21.com/revistas/metas/articulo/6009/la-construccion-social-de-la-salud-en-las-sociedades-multiculturales/#>
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.
- Martín-Baró, I. (2015). El papel del psicólogo en un proceso revolucionario (1980). *Teoría y Crítica de la Psicología*, 6, 487-490. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895379.pdf>
- Maskrey, A. (1993). *Los desastres no son naturales*. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
<https://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf>
- Mebarak Chams, M., Castro, A., Amarís, M., Sánchez, A. & Mejía, D. (2018). Estilos de vida saludable en adultos jóvenes damnificados por inundación. *Acta de investigación psicológica*, 8(2), 6-19.
<https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.2.01>
- Molina Valencia, N. (2006). *Psicología política, resistencia y democracia: la resistencia comunitaria y la transformación de conflictos*. Proa XXI.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Naciones Unidas. (1994). *Estrategia y Plan de Acción de Yokohama para un Mundo más Seguro* [Informe de conferencia]. Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres Naturales. https://iri.edu.ar/publicaciones_iri/IRI%20COMPLETO%20-%20Publicaciones-V05/Publicaciones/CD-Grandes%20Conferencias%2090-98/Conferencias/Conferencia%20Mundial%20sobre%20la%20reduccion%20de%20Desastres%20Naturales/Estrategia%20de%20Yokohama.pdf
- Naciones Unidas. (2005). *Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015: Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres* [Informe de conferencia]. Conferencia Mundial sobre la Reducción de los Desastres. https://www.unisdr.org/files/18197_provisionalspanishversionmidtermrev.pdf

- Naciones Unidas. (2014). *Cooperación internacional para la asistencia humanitaria en los casos de desastre natural, desde el socorro hasta el desarrollo* [Informe]. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9782.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres. 2015-2030*. https://www.unisdr.org/files/43291_spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf
- Narváez, L., Lavell, A. & Pérez Ortega, G. (2009). *La gestión del riesgo de desastres: un enfoque basado en procesos*. Comunidad Andina. https://www.cac.int/sites/default/files/Comunidad_Andina_Gesti%C3%B3n_del_Riesgo_desastres_un_enfoque_basado_en_procesos_2009.pdf
- Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio
- Organización Panamericana de la Salud. (2004). *Emergencias y desastres en sistemas de agua potable y saneamiento: guía para una respuesta eficaz. Segunda edición*. Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/45942>
- Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Salud Universal en el siglo XXI: 40 años de Alma - Ata. Informe de la Comisión de Alto Nivel. OPS. Washington, D.C.: Edición revisada*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/50960>
- Piedimonte, F. R. & Depaula, P. D. (2018). Motivación y valores relativos al trabajo en bomberos voluntarios y remunerados argentinos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 24(2), 277-294. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.08>
- Ramírez Loaiza, V., Zambrano Hernández, L. A., Gutiérrez Rodríguez, M. C., Carvajal Díaz, A. & Armijos Burneo, T. (2017). Treinta años después de la erupción del volcán Nevado del Ruiz: memorias, voces, reparación y escenarios de participación. *Rev. Colomb. Soc.*, 40(1), 45-64. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/61948/58261>
- Romero, G. & Maskrey, A. (1993). Cómo entender los desastres naturales. En A. Maskrey, *Los desastres no son naturales*. Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina. <https://www.desenredando.org/public/libros/1993/ldnsn/LosDesastresNoSonNaturales-1.0.0.pdf>
- UNISDR, Aecid & Corporación OSSO. (2015). *Impacto de los desastres en américa latina y el caribe 1990-2013. Tendencias y estadísticas para 22 países*. Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres. https://www.unisdr.org/files/48578_impactodesastresamericalatinacaribe.pdf
- Velázquez Gutiérrez, M. (2018). Desastres sociales: sismos, reconstrucción e igualdad de género. *Revista Mexicana de Sociología*, 80, 149-158. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2018.0.57777>
- World Economic Forum. (2020). *The Global Risks Report*. World Economic Forum. https://reliefweb.int/report/world/global-risks-report-2020?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwps-zBhAiEiwA-LwsVYUak_tLLc54PVipBVt4LImSZ5lTA4wpO5T05uDjnznMtKFIUekIU5RoC1gMQAvD_BwE





TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Identificación de indicadores de TEPT y su relación con el sexo y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología

Identification of PTSD Indicators and their Relationship with Sex and Coping Strategies in Psychology Students

JUAN PABLO BELTRÁN ALOMIA¹
LORENA CASTAÑO SERNA²
ALEJANDRO LONDOÑO VALENCIA³

Recibido: 19/02/2024 – Aprobado: 13/03/2024 - Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Beltrán Alomia, J.P.; Castaño Serna, L.; Londoño Valencia, A. (2024).
Identificación de indicadores de TEPT y su relación con el sexo
y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología.
Tempus Psicológico, 7(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.5073.2024>

-
- 1 Universidad de Manizales. Correo: jpbeltran100579@umanizales.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7182-5972>
 - 2 Universidad de Manizales. Correo: lcastano37473@umanizales.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8629-4482>
 - 3 Universidad de Manizales. Correo: alejandro.londono@umanizales.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8437-4098>

Resumen

Las estrategias de afrontamiento desempeñan un rol en la protección del bienestar, por ello se identificó la presencia de indicadores del Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) y el uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. El estudio es de diseño no experimental, de observación transversal con muestra intencional, no probabilística por cuotas, con participación de 60 estudiantes de psicología. El 40% de la población evaluada presenta TEPT y los estilos de afrontamiento que se emplean con mayor frecuencia son la religión, la evitación emocional, la reacción agresiva y el apoyo social. No se encuentra relación significativa entre el diagnóstico de TEPT y las variables sexo y estilo de afrontamiento. Se concluye que el sexo del estudiante y el estilo de afrontamiento no presentan una asociación con el diagnóstico de TEPT.

Palabras clave: *estrés, indicadores, afrontamiento, estudiantes.*

Abstract

Coping strategies play a role in protecting well-being, which is why the presence of indicators of Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) and the use of coping strategies were identified in psychology students. The study follows a non-experimental cross-sectional observational design with intentional, non-probabilistic quota sampling, involving 60 psychology students. 40% of the evaluated population presents PTSD, and the coping styles employed most frequently are religion, emotional avoidance, aggressive reaction, and social support. No significant relationship is found between PTSD diagnosis and the variables of gender and coping style. It is concluded that student gender and coping style do not exhibit an association with PTSD diagnosis.

Key words: *stress, indicators, coping, students.*

Introducción

La Asociación Psiquiátrica Americana (2022) en el DSM-5TR considera el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) como una afección de salud mental en la cual se presentan un conjunto de signos y síntomas emocionales y conductuales (alexitimia, anhedonia, inadaptación al contexto, déficits en la memoria, insomnio, rumiaciones intrusivas) que afectan el bienestar biopsicosocial, la calidad de vida y el desarrollo de actividades básicas, instrumentales y avanzadas de la vida diaria en diferentes contextos del individuo que lo padece. De acuerdo con Zegarra-Valdivia y Chino-Vilca (2019) la prevalencia se encuentra entre el 5 al 10% a nivel mundial, asimismo Morales et al. (2021) sugieren que en Colombia, en la población general oscila entre el 3% y el 8% a lo largo de la vida. Este trastorno se observa con mayor frecuencia en mujeres en comparación con los hombres. Por otro lado, en la población desplazada, la prevalencia de síntomas de TEPT se sitúa en un rango del 10% al 15%, siendo más prevalente en mujeres. Este diagnóstico, se desarrolla a partir de diferentes experiencias y eventos traumáticos, con gran componente de carga emocional como la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (Bountress et al., 2022; Cam et al., 2022; Cao et al., 2022; Chi et al., 2021), la ocurrencia de un desastre (Lee et al., 2017; Lee et al., 2018), la percepción de estímulos visuales de eventos bélicos, los altos índices de violencia urbana y la violencia intrafamiliar (Avanci et al., 2021; Haj-Yahia et al., 2019; Liu & Kia-Keating, 2019; Londoño Valencia et al., 2023) o la discriminación racial, el bullying y el ciberbullying en los escenarios educativos (Cassiani-Miranda et al., 2021; Holfeld & Mishna, 2021; Motz & Currie, 2019).

De acuerdo con Belloch et al. (2020), Foa y Kozak (1986) y Foa et al. (1991), las teorías del aprendizaje, condicionamiento clásico, teoría del procesamiento de la información emocional e indefensión aprendida, coinciden en concluir que las vivencias amenazantes se asocian a estímulos neutros y que, tras la experimentación aversiva, ellos adquieren un significado de peligro que se revive ante su presentación posterior, lo cual provoca respuestas fisiológicas, cognitivas o comportamentales de ansiedad. Del mismo modo, estas teorías explican cómo el sujeto desarrolla un repertorio de creencias disfuncionales sobre la autopercepción negativa relacionada con el acontecimiento ocurrido y la atribución de responsabilidad, lo cual genera síntomas depresivos que agravan el cuadro clínico (Cam et al., 2022; Chi et al., 2021; Harb & Schultz, 2020). También se desarrollan creencias sobre la probabilidad de reexperimentar situaciones aversivas y que estas causen un daño mayor ante la presencia de estímulos similares, lo cual provoca en el sujeto un repertorio de conductas evitativas ante experiencias similares (Ashbaugh et al., 2018). A partir de lo anterior, la manifestación del temor refuerza las conductas de evitación y la

reducción de las actividades sociales y de ocio, situación que, a su vez, provoca una disminución de la cantidad de reforzamiento positivo por una reducción en la segregación de neurotransmisores como la dopamina, que desencadena la aparición de los indicadores asociados a la depresión (Weiss et al., 2019).

Igualmente, autores como Morissette et al. (2021) refieren que el TEPT, a pesar de ser considerado una problemática de salud mental, se extiende a otros ámbitos como el contexto educativo, gracias al deterioro de funciones cognitivas lo cual provoca un bajo rendimiento académico y disminución de la funcionalidad académica en los estudiantes. Finalmente, el impacto generado por el TEPT y la reexperimentación de los síntomas, generan una fuerza impulsora mayor del deterioro educativo, pues tener un diagnóstico y síntomas comórbidos puede aumentar la intensidad de estos y como consecuencia, la aparición de otros diagnósticos más severos de carácter psiquiátrico que entorpecen la salud y el desarrollo de actividades académicas, lo cual corroboran los criterios sintomatológicos de alteraciones negativas de la literatura científica (Ashbaugh et al., 2018; Coulon et al., 2022; Fang & Chung, 2019; Karaman et al., 2020; Silverstein et al., 2018; Weiss et al., 2019; Schultz & Skarstein, 2021).

En consiguiente, el TEPT y sus indicadores a pesar de tener incidencia significativa en la salud mental y el funcionamiento de la vida diaria, presenta además diferentes pronósticos de riesgo con posibles consecuencias que dificultan a los estudiantes concretar los ciclos de formación educativa y alcanzar el éxito académico (Dellafiore et al., 2022; Jian et al., 2022; Kivelä et al., 2022; Lee et al., 2021; Xu et al., 2021). De acuerdo con Read et al. (2017), entre otras posibles consecuencias del TEPT que se pueden presentar en los alumnos están el uso, el abuso y la dependencia asociada al consumo de sustancias y comida, y para Bachrach y Read (2017) y Malinauskiene y Malinauskas (2018), puede hacer parte de la etiología de la ingesta inadecuada de alimentos y los desórdenes alimentarios. No obstante, las situaciones estresantes y la sintomatología de TEPT son un factor clave de inicio y mantenimiento que permiten predecir el riesgo de la psicopatología asociada al consumo en las personas al intentar mitigar y evitar los síntomas con conductas amortiguadoras desadaptativas, que se vincula a un deterioro en los procesos cognitivos, específicamente el funcionamiento ejecutivo, encargado de regular, planear y organizar la conducta (Read et al., 2017; Bachrach & Read, 2017; Paltell & Berenz, 2022; Sonnier et al., 2019). Consecuentemente, aquellos estudiantes que no logran superar los síntomas de TEPT presentan un mayor riesgo en relación con conductas autolesivas, ideación suicida y disminución del miedo al suicidio para hacer ejecución de este (Coulon et al., 2022; Haj-Yahia et al., 2019; Spitzer et al., 2018).

Por otro lado, Pérez y Rodríguez (2011) abordan la problemática del TEPT desde las estrategias de afrontamiento, entendidas como las habilidades, capacidades y aptitudes con las que cuenta cada persona como principal factor protector para enfrentar diferentes situaciones de vida que se presenten y, de esta manera evitar un daño significativo en el bienestar biopsicosocial. Con base en lo anterior Lazarus y Folkman (1986), describen el afrontamiento psicológico como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales ajustables para manejar las demandas externas e internas; por lo tanto, en su teoría plantean el afrontamiento en dos formas: una orientada al problema mediante la modificación y cambio hacia situaciones que no amenacen su propia integridad, y la otra es la dirigida a la emoción negativa, transformando la interpretación de la situación estresante de amenaza a oportunidad. Como lo mencionan Narváez et al. (2021), las personas están expuestas constantemente a situaciones que les generarán tensión emocional, por esto es importante comprender que cada quien tiene una forma y una herramienta distinta de afrontar dichas situaciones.

Por lo tanto, entre las estrategias de apoyo en el medio educativo, se destaca el apoyo social en los campus para ayudar a prevenir y diseñar enfoques de intervención y orientación psicoeducativa y así reducir los síntomas de TEPT de manera efectiva, lo cual contribuye al equilibrio de la salud mental, buscando propiciar éxito académico y disminuir la deserción educativa (Henning & Brand, 2019; Liu & Kia-Keating, 2019; Wahab et al., 2021). Los maestros y profesionales de la salud son importantes para detectar alumnos que manifiesten síntomas clínicos y comórbidos de TEPT e incentivarlos al uso y la incorporación a los centros acompañamiento estudiantil (Bachrach & Read, 2017; Coulon et al., 2022; Patterson et al., 2022). También se encuentra el apoyo social por parte de amigos, padres, pareja, entre otros; lo cual propicia una atención primaria que se da de manera temprana, puesto que se satisfacen necesidades psicosociales básicas (emocionales y de escucha activa) importantes y que ayudan a aumentar la eficacia de la orientación psicoeducativas orientadas a atender alumnos (El-Khodary & Samara, 2019; Motz & Currie, 2019).

Asimismo, en el marco de las estrategias de afrontamiento, es importante señalar el impacto que tienen las habilidades para la vida, entendidas como aquellas capacidades y aptitudes con las que cuenta una persona y que son de vital importancia a la hora de afrontar situaciones que inestabilizan las emociones de los estudiantes. Entre ellas se encuentra la resiliencia como capacidad intrínseca que tiene el ser humano para superar situaciones difíciles, que se puede potenciar a través de la implementación de orientaciones e intervenciones cognitivas psicoeducativas, que incluyan estrategias de afrontamiento cognitivo para favorecer el desarrollo de

habilidades como la comprensión del punto de vista del otro, la autoaceptación, la autocompasión, la atención plena y el autocuidado (Cam et al. 2022; Chi et al., 2021; Winblad et al., 2018). Por otro lado, la autoeficacia como característica del ser humano, permite aumentar la confianza en sí mismo a la hora ejecutar planes, objetivos y metas, lo cual mejora los factores protectores y transforma positivamente a los estudiantes (Harb & Schultz, 2020; Jian et al., 2022).

Por ende, la investigación planteada en este artículo se orienta hacia la identificación de sucesos vitales que hayan tenido como resultado la aparición de posibles indicadores de TEPT o la configuración del diagnóstico, el cual se puede dar en estudiantes universitarios por muy variadas razones, y donde las estrategias de afrontamiento de cada persona juegan un papel importante a la hora de manejar las situaciones estresantes, y las secuelas que puedan generar un desequilibrio emocional y de paso afectar el óptimo funcionamiento de los procesos cognitivos, como el funcionamiento ejecutivo, la atención y la memoria.

Como antecedente que da origen al trabajo investigativo, se han tenido en cuenta los resultados del proyecto multicéntrico Construyendo Futuro de la Universidad de Manizales (2019), que contó con la participación de 2.436 estudiantes de los diferentes programas de dicho centro educativo, y que pone en evidencia indicadores de estrés postraumático en el 26,4% de la muestra evaluada, por lo que se ha buscado con el presente trabajo identificar con mayor precisión la presencia de indicadores del TEPT, y reconocer al mismo tiempo el uso de estrategias de afrontamiento en las muestras seleccionadas. A partir de lo anterior, el objetivo de la investigación fue identificar la presencia de indicadores del TEPT y el uso de estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología en dos instituciones de educación superior en diferentes partes del país, para así determinar si los indicadores psicopatológicos o el diagnóstico de TEPT se presentan de manera generalizada en la muestra seleccionada y, de este modo, generar una comprensión de la problemática y dar a las instituciones participantes un panorama claro sobre la presencia de la misma, así como algunas recomendaciones, que propicien el diseño e implementación de programas de intervención y orientación psicoeducativa para enfrentar los síntomas de TEPT en las comunidades universitarias. Como fundamento de lo anterior, se encuentra que en trabajos como el de Erhun et al. (2022) se señala que es de suma importancia comprender el fenómeno TEPT para tener una visión más clara, y así mismo, conocer el uso de estrategias de afrontamiento que permitan aumentar las habilidades para la vida y mitigar los indicadores del trastorno y, de esta manera, diseñar orientaciones psicoeducativas apropiadas para reducir el fracaso académico y mejorar la funcionalidad biopsicosocial en la comunidad.

Metodología

Se trató de una investigación básica que buscó generar nuevos saberes disciplinares para seguir siendo profundizados en trabajos posteriores. Tuvo un diseño transversal y correlacional, cuyo fin fue encontrar la relación entre las diferentes variables estudiadas, analizando los indicadores del TEPT y algunas características sociodemográficas que puedan influir en la identificación de estrategias de afrontamiento ante cualquier tipo de suceso vital. También se trató de un estudio exploratorio, ya que se indagó desde una perspectiva innovadora, con el fin de fomentar e influir en la preparación de dicho campo para la implementación de nuevos estudios, estilos de intervención y orientación psicoeducativa.

Diseño

Este estudio tuvo un diseño no experimental de observación transversal, alcance correlacional-exploratorio y tipo de muestra intencional, no probabilística por cuotas.

Muestra

En la investigación participaron un total de 60 estudiantes de manera voluntaria, con una distribución de 30 estudiantes por cada universidad, los participantes debían formar parte del pregrado en Psicología; además, se tuvo en cuenta la distribución de estudiantes por sexo para cada institución que comprende un 80% de estudiantes femeninas y el 20% de estudiantes masculinos, por lo tanto la muestra no es homogénea en la variable sexo.

En cuanto a los criterios de inclusión se tuvo en cuenta que los estudiantes estuvieran matriculados en primer, segundo o tercer semestre de psicología en alguna de las dos universidades, con edades comprendidas entre 18 a 26 años. Por otro lado, como criterios de exclusión se tuvo en cuenta que los estudiantes no podían ser parte de otras carreras y no alcanzar o sobrepasar el rango de edad.

Instrumentos

Evaluación Global de Estrés Postraumático (EGEP-5). Esta escala desarrollada por Crespo et al. (2017), estudia de forma global la sintomatología del TEPT, por ende, no se limita únicamente al diagnóstico del mismo, sino que también ofrece la evaluación de indicadores relacionados con la historia del acontecimiento traumático. Esta prueba se compone de 58 ítems distribuidos en 3 sesiones con base en los criterios del DSM-5 (2013), con la importancia de evaluar el acontecimiento sufrido, la exposición al acontecimiento traumático, síntomas intrusivos, la evitación, las alteraciones cognitivas y del estado del ánimo, alteraciones en la activación, la duración y el funcionamiento.

Escala de Estrategias de Coping - Modificada (EEC-M). Este instrumento adaptado a la población colombiana por Londoño et al. (2006) y reestructurado por Ortiz y Gómez (2021), tiene como objetivo identificar las diferentes estrategias de afrontamiento con las que cuentan los participantes y que son de gran ayuda a la hora de enfrentar algunas situaciones que puedan presentarse con una postura personalmente adecuada. La escala está compuesta por 8 factores (búsqueda de apoyo social, espera, religión, evitación emocional, búsqueda de apoyo profesional, reacción agresiva, evitación cognitiva y reevaluación positiva) y 60 reactivos del proceso de validación.

Procedimiento

Inicialmente se contactó con las diferentes instituciones de educación superior para solicitar el permiso para realizar el estudio. Una vez obtenido el permiso y autorizado por el Comité Ético de cada institución, se procedió a pasar por los diferentes salones de los respectivos semestres (1ro, 2do y 3ro) para ofrecer a los estudiantes su participación voluntaria en el estudio y seleccionar a aquellos que lo deseaban.

A continuación, se informó a los estudiantes la finalidad de este estudio y se solicitó por escrito su consentimiento para participar en el mismo.

Una vez obtenido el consentimiento, se procedió a realizar la aplicación de los instrumentos EEC-M (de manera virtual) y EGEP-5 (a través de la hoja de respuesta original de la prueba). Tras la recolección de los datos, se realizó el análisis estadístico pertinente para responder a los objetivos planteados.

Análisis estadístico

Para el análisis de datos se usó el software estadístico SSPS Statistics versión 25. Las herramientas y técnicas estadísticas empleadas han sido: tablas de frecuencias y porcentajes para variables cualitativas, con test de homogeneidad de Chi-cuadrado, tablas de contingencia con test Chi-cuadrado y prueba de Kendall de independencia entre dos variables cualitativas, prueba V de Cramer para determinar la fuerza de asociación, análisis exploratorio y descriptivo de variables cuantitativas y pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov.

Consideraciones éticas para la realización del presente estudio

La investigación está amparada bajo la Ley 1090 (Congreso de la República, 2006), la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993 Ministerio de Salud, 1993 y el Convenio de Berna de (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 1886). Todo el procedimiento contó con la revisión y aprobación del Comité de Ética y posterior a la firma del consentimiento informado por parte de los participantes. La

participación fue de carácter voluntario. Se informó que la investigación no representaba ningún riesgo físico para la persona, haciendo hincapié en el manejo privado de los datos con todo el sigilo profesional y sin hacer explícita ninguna información que permitiera la identificación de los participantes.

Resultados

La investigación contó con la participación de 60 estudiantes de dos programas de psicología de dos diferentes universidades de Colombia, ubicados en los tres primeros periodos académicos de los mencionados pregrados. Esta muestra intencional estuvo constituida por estudiantes con edades entre los 16 y los 26 años, obteniendo en dicha variable una media de 18.78, una mediana de 18 y una moda de 18. Esta cercanía y similitud en estas tres medidas de tendencia central indican que, a pesar de presentarse datos extremos, ellos no tienen una marcada influencia en la consistencia de la variable edad. A partir de lo anterior se procede a efectuar un histograma que evidencia una distribución de los datos de la variable edad con una tendencia leptocúrtica y con sesgo positivo o a la derecha.

La distribución por sexo estuvo constituida por 47 mujeres y 13 varones, correspondían a una proporción de 78.3% y 21.7% respectivamente.

A nivel descriptivo se encontró que la lista de los acontecimientos traumáticos que se tuvieron en cuenta en la evaluación surgió de los contenidos en la prueba EGEP-5, instrumento que fue aplicado en los participantes del estudio, quienes reportaron haber vivido algunos de esos sucesos vitales tal y como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Distribución de frecuencias de los eventos traumáticos relevantes

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ninguno | 1 | 1,7 | 1,7 | 1,7 |
| Desastres naturales | 3 | 5,0 | 5,0 | 6,7 |
| Accidentes de medios de transporte | 12 | 20,0 | 20,0 | 26,7 |
| Otro tipo de accidentes | 2 | 3,3 | 3,3 | 30,0 |
| Violación, abuso o ataque sexual | 13 | 21,7 | 21,7 | 51,7 |
| Acoso o maltrato psicológico | 11 | 18,3 | 18,3 | 70,0 |
| Violencia física | 4 | 6,7 | 6,7 | 76,7 |
| Encarcelamiento, detención o cautividad forzosa | 1 | 1,7 | 1,7 | 78,3 |
| Muerte accidental o violenta de una persona o de un ser querido | 13 | 21,7 | 21,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Los eventos traumáticos con mayor frecuencia de exposición fueron la violación, abuso o ataque sexual con un 21.67%, la muerte accidental o violenta de una persona o de un ser querido también con un 21.67%, los accidentes de medios de transporte con un 20% y el acoso o maltrato psicológico con un 18.3%. Solo un caso, que representa el 1.7% de la muestra, no reportó ocurrencia alguna de algún acontecimiento traumático a lo largo de su vida.

En cuanto al diagnóstico de Trastorno de estrés postraumático, aplicando los baremos para población colombiana del EGEP-5, se encuentra que el 60% de los evaluados no lo presenta y que el 40% sí cumple con los criterios diagnósticos, tal y como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de frecuencias para el diagnóstico de Trastorno de estrés postraumático

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|--------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | NO | 36 | 60,0 | 60,0 |
| | SÍ | 24 | 40,0 | 100,0 |
| | Total | 60 | 100,0 | 100,0 |

En lo referente al estilo de afrontamiento, se tomaron en cuenta 8 de ellos a partir de lo establecido en la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M), obteniendo los resultados que se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de frecuencias para los estilos de afrontamiento

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------------|------------|--------------|-------------------|----------------------|
| Apoyo social | 7 | 11,7 | 11,7 | 11,7 |
| Búsqueda de apoyo profesional | 6 | 10,0 | 10,0 | 21,7 |
| Espera | 5 | 8,3 | 8,3 | 30,0 |
| Evitación cognitiva | 4 | 6,7 | 6,7 | 36,7 |
| Evitación emocional | 10 | 16,7 | 16,7 | 53,3 |
| Reacción agresiva | 10 | 16,7 | 16,7 | 70,0 |
| Reevaluación positiva | 5 | 8,3 | 8,3 | 78,3 |
| Religión | 13 | 21,7 | 21,7 | 100,0 |
| Total | 60 | 100,0 | 100,0 | |

Los resultados muestran que los estilos de afrontamiento que se emplean con mayor frecuencia son la religión con un 21.7%, la evitación emocional con un 16.7%, la reacción agresiva también con un 16.7% y el apoyo social con un 11.7%.

A nivel correlacional se aplicó la prueba de Kendall para determinar el tipo y grado de relación de la variable sexo con el diagnóstico de TEPT y con el estilo de afrontamiento, la cual arroja los resultados relacionados en la Tabla 4.

Tabla 4. Correlaciones de Kendall entre las variables sexo, el diagnóstico de TEPT y el estilo de afrontamiento

| | | Kendall (sexo) | |
|-------------------------|---------------|----------------|--------|
| Diagnóstico de TEPT | Coefficiente | | -0,182 |
| | Significancia | | 0,163 |
| Estilo de afrontamiento | Coefficiente | | -0.057 |
| | Significancia | | 0.618 |

Para los casos en los que se presente alguna correlación, esta sería de tipo negativa y débil y en ambos casos, al presentarse una significancia mayor al p-valor de 0.05, se puede afirmar que no existe una correlación, ni entre el sexo y el diagnóstico de TEPT, ni entre el sexo y el estilo de afrontamiento.

Se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov la cual arroja una significancia de 0.007, que al ser inferior al p-valor de 0.05 indica que los datos no siguen una distribución normal, por lo que se decide aplicar pruebas no paramétricas a nivel inferencial. Al tratarse de variables categóricas, se elige el estadístico Chi-cuadrado para la prueba de independencia, con una medida simétrica con V de Cramer para el grado de asociación, obteniéndose el resultado que puede observarse en la Tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos de nivel inferencial aplicados a las variables sexo, el diagnóstico de TEPT y el estilo de afrontamiento

| | | Sexo | |
|-------------------------|--------------|------|-------|
| Diagnóstico de TEPT | Chi-cuadrado | | 0.159 |
| | V de Cramer | | 0.182 |
| Estilo de afrontamiento | Chi-cuadrado | | 0.274 |
| | V de Cramer | | 0.381 |

Las puntuaciones obtenidas en ambas pruebas de Chi-cuadrado muestran que existe independencia de la variable sexo, tanto del diagnóstico de TEPT, como del estilo de afrontamiento. Para el caso de la prueba V de Cramer, se evidencia que la asociación entre la variable sexo con el diagnóstico de TEPT y con el estilo de afrontamiento es débil.

Discusión

El diagnóstico de TEPT ha sido reportado por un alto porcentaje de participantes, lo que demuestra que su aparición no se encuentra determinada necesariamente por una situación en particular, sino por la experimentación un acontecimiento vital

con gran componente de carga emocional independientemente de la variable sexo. A pesar de que los casos que cumplían los criterios diagnósticos constituían el 40% de la muestra, el resto de la misma solo evidenciaba algunos indicadores de TEPT. Esta aproximación destaca la importancia de detectar e identificar de forma temprana los indicadores de TEPT en estudiantes, puesto que permite prevenir el desarrollo del diagnóstico mismo, gracias a la implementación de estrategias académicas de promoción y prevención en los procesos de acompañamiento psicoeducativo; en primer lugar, con el fin de orientar a los estudiantes frente a la presencia de indicadores, y en segundo lugar, activar las rutas hacia las entidades de salud mental que permitan mitigar el impacto de signos y síntomas, lo cual permite el manejo temprano, fortaleciendo las herramientas propias que ayudarán a aumentar las habilidades para la vida, el adecuado desempeño en el medio educativo y el funcionamiento en su cotidianidad.

Por otro lado, diversos autores como Lee et al. (2021) y Xu et al. (2021), coinciden en que la pandemia pudo incidir en los procesos educativos y de salud mental en los estudiantes por variables como el aislamiento, los duelos y la readaptación al contexto. Esto pudo observarse gracias al rastreo de indicadores empleado por el EGEF-5, donde se detectó que entre los eventos con mayor número de casos se encuentra la muerte accidental o violenta de una persona o de un ser querido con 21,7%; este porcentaje significativo se debió en varios de los casos a situaciones derivadas de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 que afectó a algunos sujetos de la muestra o a sus familias con la pérdida de un ser querido de manera inesperada. Así mismo, se observa una incidencia importante en las situaciones de abuso sexual que pudo haber provocado indicadores del TEPT en estudiantes, lo cual impacta el desempeño en los contextos de educación superior, el rendimiento académico y la calidad de vida de las personas, pues la violencia sexual, al ser un acto que se da en contra de la voluntad, ocasiona daños psicológicos y en algunas ocasiones físicos que pueden afectar significativamente el desenvolvimiento de la cotidianidad (Avanci et al., 2021).

De acuerdo con los resultados de la prueba EEC-M los estudiantes presentan mayor uso de estrategias de afrontamiento que se asocian al cuadro de TEPT como espera, reacción agresiva, evitación cognitiva y emocional con un porcentaje de 48,4%. Esto coincide con diversos autores como Belloch et al. (2020), Foa y Kozak (1986) y Foa et al. (1991), quienes señalan este repertorio conductual (espera y evitación) como estrategias de afrontamiento desadaptativas (EAD), ya que el sujeto no logra enfrentarse de manera funcional ante la presencia de indicadores, debido a que omite la situación sin enfrentarse a la experiencia de intentar mitigar los síntomas con el uso de otras estrategias de afrontamiento alternativas.

Por otro lado, otros autores como El-Khodary y Samara (2019) señalan la importancia de las relaciones interpersonales para incentivar al estudiante a dirigirse a los centros de asesoramiento estudiantil para recibir orientación psicoeducativa y asimismo aumentar la eficacia de las intervenciones en los centros de salud. Esto se articula con los resultados de la EEC-M, pues se encontró que el 21,7% de participantes usan la estrategia de afrontamiento (búsqueda de apoyo social y profesional) para enfrentar los indicadores, dato que facilita a las universidades el monitoreo de estudiantes dispuestos a acercarse a los centros para apoyarlos en su proceso académico frente a este fenómeno. Además, una de las estrategias de afrontamiento usada con mayor frecuencia es la religión, con un 21.7%, lo que concuerda con los resultados del estudio realizado por Vázquez-Miraz et al. (2022), donde se evidencia cómo los estudiantes universitarios tienen una visión más positiva de la religión como medio de resolución que favorece a muchas personas. Se hace visible la necesidad de que en las instituciones universitarias se implementen estrategias basadas en valoraciones y orientaciones psicoeducativas que incluyan estrategias de afrontamiento cognitivo, favoreciendo así el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la autocompasión y el autocuidado (Cam et al., 2022; Chi et al., 2021).

Al observar los datos a nivel descriptivo, la hipótesis que surge como investigadores es que el sexo femenino puede tener mayor presencia de indicadores de TEPT y menos estrategias de afrontamiento ante los sucesos vitales traumáticos, sin embargo, al observar los resultados de las tablas 4 y 5, las correlaciones, las fuerzas de asociación y las pruebas de hipótesis permiten inferir que no existe una relación entre las variables con suficiente intensidad como para corroborar esta hipótesis propuesta.

Por último, es importante mencionar que la investigación no pretende generalizar los datos, puesto que el objetivo de la misma es rastrear la presencia de indicadores de TEPT en los estudiantes y su relación con el sexo y los estilos de afrontamiento. Asimismo, es importante aludir que a pesar de que la muestra no era de un patrón homogéneo, la investigación decide adaptarse a la realidad de los programas de psicología donde se ve reflejado mayor porcentaje del sexo femenino en comparación al masculino; por ende, se determina un muestreo intencional de carácter heterogéneo de varianza máxima, en el cual se establece una distribución proporcional en la muestra de sexo con un 80% femenino y 20% masculino, para así garantizar la variabilidad en los datos primarios y que se reflejen estadísticamente la distribución de sexos como ocurre en los contextos reales de los programas de psicología. Del mismo modo, se decide tener una variabilidad en la edad, puesto que los estudiantes de los programas de psicología se encuentran en diferentes

momentos de la vida, por tal razón es importante garantizar al igual que el sexo la máxima variabilidad en la muestra y evitar sesgos.

Conclusiones

La salud mental de los estudiantes universitarios, sobre todo en el ámbito de programas de la salud como la Psicología, es muy importante en la etapa formativa, por lo que se vuelve imperativo para las instituciones de educación superior diseñar programas de prevención e intervención psicoeducativa que permitan reducir los indicadores del TEPT de forma efectiva (Morissette et al., 2021). Como proceso complementario, sería interesante llevar a cabo más investigaciones similares para evaluar la presencia de indicadores de TEPT en escenarios educativos en niveles previos al universitario que faciliten la comprensión de la problemática en las poblaciones que se están formando en esos grados y cuyos sujetos podrían eventualmente vincularse a los programas de formación de tipo universitario; al detectar cómo se comportan esas poblaciones, se pueden implementar programas preventivos de acogida y adaptación al medio universitario.

También puede ser interesante desarrollar investigaciones donde se evidencie la influencia de las estrategias de acompañamiento y apoyo educativo en la adaptación al medio académico frente a los casos con indicadores de TEPT. Una investigación de corte cualitativo sobre cómo los estudiantes experimentan y afrontan las situaciones asociadas al trastorno y el tipo de apoyo educativo ofrecido sería un complemento valioso para la literatura empírica y la gestión de la salud mental en el medio universitario.

Es interesante observar, de acuerdo con los resultados obtenidos sobre los estilos de afrontamiento, que los que emplean con más frecuencia las personas evaluadas son, en un orden descendente, la religión, la evitación emocional y la reacción agresiva, lo que podría explicarse por la existencia una influencia cultural que privilegia una tendencia a emplear este tipo de estrategias ante sucesos vitales traumáticos.

Sería importante considerar en otras investigaciones el empleo de una escala que evalúe la presencia de consumo de sustancias psicoactivas, desordenes alimentarios, ideación o intento suicida entre otros posibles indicadores clínicos comórbidos, para evaluar si el fenómeno del TEPT se correlaciona con la presencia de dichos indicadores en un estudio con una muestra mayor, ya que estas conductas podrían ser un predictor del desarrollo de otras afectaciones de salud mental, las cuales desmejoran la calidad de vida (Bachrach & Read, 2017; Paltell & Berenz, 2022).

Por último, de acuerdo con las pruebas y estadígrafos empleados se encuentra correlación negativa entre las variables y además una asociación débil en las mismas, por lo que se concluye que no existe una relación significativa entre los indicadores de TEPT, el sexo del estudiante y el estilo de afrontamiento; sin embargo, es importante seguir realizando estudios con otros tipos de variables sociodemográficas o basados en la exploración de características de personalidad, que permitan una comprensión más completa sobre la dinámica asociada con la psicopatología.

Referencias

- American Psychiatric Association [APA]. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Text Revision DSM-5-TR*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (5th ed.)*. American Psychiatric Association
- Ashbaugh, A. R., Marinos, J. & Bujaki, B. (2018). The impact of depression and PTSD symptom severity on trauma memory. *Memory (Hove, England)*, 26(1), 106–116.
<https://doi.org/10.1080/09658211.2017.1334801>
- Avanci, J. Q., Serpeloni, F., Oliveira, T. P. & Assis, S. G. (2021). Posttraumatic stress disorder among adolescents in Brazil: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 21(75), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s12888-021-03062-z>
- Bachrach, R. L. & Read, J. P. (2017). Peer alcohol behavior moderates within-level associations between posttraumatic stress disorder symptoms and alcohol use in college students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 31(5), 576–588. <https://doi.org/10.1037/adb0000285>
- Belloch Fuster, A., Sandín, B. & Ramos Campos, F. (2020). *Manual de psicopatología*. Sello Editorial McGraw Hill.
- Bountress, K. E., Cusack, S. E., Conley, A. H., Aggen, S. H., The Spit for Science Working Group, Vassileva, J., Dick, D. M. & Amstadter, A. B. (2022). The COVID-19 pandemic impacts psychiatric outcomes and alcohol use among college students. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/20008198.2021.2022279>
- Cam, H. H., Top, F. U. & Ayyildiz, T. K. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and health-related quality of life among university students in Turkey. *Current Psychology*, 41(2), 1033–1042.
<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01674-y>
- Cao, C., Wang, L., Fang, R., Liu, P., Bi, Y., Luo, S., Grace, E. & Olf, M. (2022). Anxiety, depression, and PTSD symptoms among high school students in China in response to the COVID-19 pandemic and lockdown. *Journal of Affective Disorders*, 296, 126-129. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.052>
- Cassiani-Miranda, C. A., Campo-Arias, A. & Caballero-Domínguez, C. C. (2021). Factors Associated with Cyberbullying Victimization among Colombian High-School Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 15(1), 27–36. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00355-z>
- Chi, X., Huang, L., Hall, D. L., Li, R., Liang, K., Hossain, M. & Guo, T. (2021). Posttraumatic Stress Symptoms Among Chinese College Students During the COVID-19 Pandemic: A Longitudinal Study. *Frontiers in public health*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.759379>
- Crespo, M., Gómez, M. del M., & Soberón, C. (2017). *EGEP-5. Evaluación Global de Estrés Postraumático*. TEA Ediciones.
- Congreso de la República. (2006). *Ley 1090 de 2006*. Secretaría General del Senado.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html

- Coulon, N., Grenon, M., Consigny, M. & Simson, J-P. (2022). PTSD in French Adolescent Victims Following the London Attack in March 2017: Data from the First Step of the AVAL Study. *Frontiers in psychiatry*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.728133>
- Dellafiore, F., Caruso, R., Nania, T., Pittella, F. & Barello, S. (2022). Determinants of Post-Traumatic Stress Disorders in Italian university students during the Covid-19 outbreak: the leading role of sex, health concerns, and health engagement. *Annali di igiene: medicina preventiva e di comunita*, 34(3), 236–247. <https://doi.org/10.7416/ai.2022.2479>
- El-Khodary, B. & Samara, M. (2019). The mediating role of trait emotional intelligence, prosocial behaviour, parental support and parental psychological control on the relationship between war trauma, and PTSD and depression. *Journal of Research in Personality*, 81, 246-256. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2019.06.004>
- Erhun, W. O., Jegede, A. O. & Ojelabi, J. A. (2022). Implications of failure on students who have repeated a class in a faculty of pharmacy. *Currents in pharmacy teaching & learning*, 14(2), 166–172. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2021.11.022>
- Fang, S. & Chung, M. C. (2019). The impact of past trauma on psychological distress among Chinese students: The roles of cognitive distortion and alexithymia. *Psychiatry Research*, 271, 136-143. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.11.032>
- Foa, E. B., Feske, U., Murdock, T. B., Kozak, M. J. & McCarthy, P. R. (1991). Processing of threat-related information in rape victims. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(2), 156–162. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.2.156>
- Foa, E. B. & Kozak, M. J. (1986). Emotional processing of fear: Exposure to corrective information. *Psychological Bulletin*, 99(1), 20–35. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.1.20>
- Haj-Yahia, M. M., Hassan-Abbas, N., Malka, M. & Sokar, S. (2019). Exposure to Family Violence in Childhood, Self-Efficacy, and Posttraumatic Stress Symptoms in Young Adulthood. *Journal of interpersonal violence*, 36(17-18), 9548–9575. <https://doi.org/10.1177/0886260519860080>
- Harb, G. C. & Schultz, J.-H. (2020). The nature of posttraumatic nightmares and school functioning in war-affected youth. *PloS one*, 15(11), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242414>
- Henning, J. A. & Brand, B. L. (2019). Implications of the American Psychological Association's posttraumatic stress disorder treatment guideline for trauma education and training. *Psychotherapy*, 56(3), 422–430. <https://doi.org/10.1037/pst0000237>
- Holfeld, B. & Mishna, F. (2021). The Development of Post-traumatic Stress Symptoms among Adolescents Who Experience Cyber and Traditional Victimization over Time. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(12), 2339–2350. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01394-3>
- Jian, Y., Hu, T., Zong, Y. & Tang, W. (2022). Relationship between post-traumatic disorder and posttraumatic growth in COVID-19 home-confined adolescents: The moderating role of self-efficacy. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02515-8>
- Karaman, M. A., Aydın, G. & Sarı, H. İ. (2020). Life balance and traumatic experiences in undergraduate students living near conflict zones. *Current Psychology*, 41, 1902–1911. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00666-8>
- Kivelä, L., Mouthaan, J., van der Does, W. & Antypa, N. (2022). Student mental health during the COVID-19 pandemic: Are international students more affected?. *Journal of American College Health*, 72(2), 414-422. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2037616>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos. Evaluación, afrontamiento y consecuencias adaptativas*. Martínez Roca.
- Lee, C. M., Juarez, M., Rae, G., Jones, L., Rodriguez, R. M., Davis, J. A., Boysen-Osborn, M., Kashima, K. J., Krane, N. K., Kman, N., Langsfeld, J. M. & Harries, A. J. (2021). Anxiety, PTSD, and stressors in medical students during the initial peak of the COVID-19 pandemic. *PloS one*, 16(7), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255013>

Beltrán Alomia, J.P.; Castaño Serna, L.; Londoño Valencia, A. (2024). Identificación de indicadores de TEPT y su relación con el sexo y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. *Tempus Psicológico*, 7(2) - ISSN: 2619-6336

- Lee, J.-Y., Kim, S.-W., Bae, K.-Y., Kim, J.-M., Shin, I.-S. & Yoon, J.-S. (2017). Factors associated with post-traumatic stress symptoms among adolescents exposed to the Sewol ferry disaster in Korea. *Psychiatry research*, 256, 391–395. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.07.005>
- Lee, S. H., Kim, E. J., Noh, J. W. & Chae, J. H. (2018). Factors Associated with Post-traumatic Stress Symptoms in Students Who Survived 20 Months after the Sewol Ferry Disaster in Korea. *Journal of Korean Medical Science*, 33(11), 1-9. <https://doi.org/10.3346/jkms.2018.33.e90>
- Liu, S. R. & Kia-Keating, M. (2019). A novel examination of exposure patterns and posttraumatic stress after a university mass murder. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 11(2), 176–183. <https://doi.org/10.1037/tra0000354>
- Londoño, C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D. & Aguirre-Acevedo, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-350. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750210.pdf>
- Londoño Valencia, A., Vélez Trejos, J. F. & Cuervo Rodríguez, 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.6.2.4867.2023>
- Malinauskiene, V. & Malinauskas, R. (2018). Lifetime Traumatic Experiences and Disordered Eating among University Students: The Role of Posttraumatic Stress Symptoms. *BioMed Research International*, 2018, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2018/9814358>
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993*. Ministerio de Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>
- Morales, S., Agudelo, A. & Berbesi, D. (2021). Prevalencia y factores asociados al trastorno de estrés postraumático en personas desplazadas en Colombia. *Rev. CES Psico*, 14(3), 134-150. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5448>
- Morissette, S. B., Ryan-Gonzalez, C., Yufik, T., DeBeer, B. B., Kimbrel, N. A., Sorrells, A. M., Holleran-Steiker, L., Penk, W. E., Gulliver, S. B. & Meyer, E. C. (2021). The effects of posttraumatic stress disorder symptoms on educational functioning in student veterans. *Psychological Services*, 18(1), 124–133. <https://doi.org/10.1037/ser0000356>
- Motz, T. A. & Currie, C. L. (2019). Racially-motivated housing discrimination experienced by Indigenous postsecondary students in Canada: impacts on PTSD symptomology and perceptions of university stress. *Public health*, 176, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.12.011P>
- Narváez J. H., Obando Guerrero L. M., Hernández Ordoñez K. M. & De la Cruz Gordon E. K. Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207-216. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (1886). Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas. OMPI. <https://www.wipo.int/treaties/es/ip/berne/#:~:text=EI%20Convenio%20de%20Berna%2C%20que.c%3%B3mo%20y%20en%20qu%C3%A9%20condiciones.>
- Ortiz, B. F. & Gómez, D. N. (2021). Propiedades psicométricas de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en población adulta residente en el municipio de Yopal-Casanare [Tesis de Pregrado]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/15709>
- Pérez-Molina, M. J. & Rodríguez-Chinchilla, N. (2011). Estrategias de afrontamiento: Un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 17-33. <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/2>
- Paltell, K. C. & Berenz, E. C. (2022). The Influences of Posttraumatic Stress Disorder and Distress Tolerance on Trauma and Alcohol Cue Reactivity in a Sample of Trauma-Exposed College Students. *Journal of studies on alcohol and drugs*, 83(1), 106–114. <https://doi.org/10.15288/jsad.2022.83.106>

- Patterson, P. R., Walther, C. A. P. & Elkins, S. R. (2022). Associations Among Teacher Identification of Symptomology in the Classroom and Children's Post-traumatic Stress Disorder Symptomology: Potential Influences of Caregiver History of Childhood Maltreatment. *Child & Youth Care Forum*, 6, 1117-1132. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09662-w>
- Read, J. P., Bachrach, R. L., Wardell, J. D. & Coffey, S. F. (2017). Examining Cognitive Processes and Drinking Urge in PTSD. *Behavior Research and Therapy*, 93(123), 159-168. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.12.014>
- Schultz, J.H. & Skarstein, D. (2021). I'm not as bright as I used to be – pupils' meaning-making of reduced academic performance after trauma. *International Journal of School and Educational Psychology*, 9(4), 265-279. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1837698>
- Silverstein, M. W., Dieujeste, N., Kramer, L. B., Lee, D. J. & Weathers, F. W. (2018). Construct validation of the hybrid model of posttraumatic stress disorder: Distinctiveness of the new symptom clusters. *Journal of Anxiety Disorders*, 54, 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2017.12.003>
- Sonnier, H., Freno, C. A., Flores, J. & Badour, C. L. (2019). Posttraumatic stress and hazardous alcohol use in trauma-exposed young adults: indirect effects of self-disgust. *Substance Use & Misuse*, 54(7), 1051-1059. <https://doi.org/10.1080/10826084.2018.1517173>
- Spitzer, E. G., Zuromski, K. L., Davis, M. T., Witte, T. K. & Weathers, F. (2018). Posttraumatic Stress Disorder Symptom Clusters and Acquired Capability for Suicide: A Reexamination Using DSM-5 Criteria. *Suicide & life-threatening behavior*, 48(1), 105–115. <https://doi.org/10.1111/sltb.12341>
- Universidad de Manizales. (2019). *Proyecto Construyendo Futuro*. Centro de Investigaciones Universidad de Manizales. <https://umanizales.edu.co/umedia/construyendo-futuro>
- Vázquez-Miraz, P., León, J. D. & Álvarez-Merlano, N. (2022). La Religión como estrategia de afrontamiento en los estudiantes universitarios. Una revisión teórica: Religion as a coping strategy in university students. A theoretical review. *Carthaginensia*, 38(74), 449–466. <https://revistacarthaginensia.com/index.php/CARTHAGINENSIA/article/view/336>
- Wahab, S., Yong, L. L., Chieng, W. K., Yamil, M., Sawal, N. A., Abdullah, N. Q., Muhdisin Noor, C. R., Wd Wireharma, S. M., Ismail, R., Othman, A. H. & Damanhuri, H. A. (2021). Post-traumatic Stress Symptoms in Adolescents Exposed to the Earthquake in Lombok, Indonesia: Prevalence and Association with Maladaptive Trauma-Related Cognition and Resilience. *Frontiers in Psychiatry*, 12,1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.680393>
- Weiss, N. H., Risi, M. M., Sullivan, T. P., Armeli, S. & Tennen, H. (2019). Post-traumatic stress disorder symptom severity attenuates bi-directional associations between negative affect and avoidant coping: A daily diary study. *Journal of Affective Disorders*, 259, 73-81. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.015>
- Winblad, N. E., Changaris, M. & Stein, P. K. (2018). Effect of Somatic Experiencing Resiliency-Based Trauma Treatment Training on Quality of Life and Psychological Health as Potential Markers of Resilience in Treating Professionals. *Frontiers in neuroscience*, 12(70), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00070>
- Xu, H., Zhang, H., Huang, L., Wang, X., Tang, X., Wang, Y., Xiao, Q., Xiong, P., Jiang, R., Zhan, J., Deng, F., Yu, M., Liu, D., Liu, X., Zhang, C., Wang, W., Li, L., Cao, H., Zhang, W., . . . Yin, L. (2021). Increased symptoms of post-traumatic stress in school students soon after the start of the COVID-19 outbreak in China. *BMC Psychiatry*, 21(1), 330, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03339-3>
- Zegarra-Valdivia, J. A. & Chino-Vilca, B. N. (2019). Neurobiología del trastorno de estrés postraumático. *Revista mexicana de neurociencia*, 20(1), 21-28. <https://doi.org/10.24875/RMN.M19000023>





TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Psychosocial challenges and coping strategies of bully-victims among students in Kwara state, Nigeria

Desafíos psicosociales y estrategias de afrontamiento de las víctimas de acoso entre estudiantes en el estado de Kwara, Nigeria

MULIKAT LADI ABDULQADIR MUSTAPHA¹, FALILAT ANIKE OKESINA²,
SHUAIB ABOLAKALE MUHAMMED³, ALASELA, ALIYU OLAITAN⁴

Recibido: 24/02/2024 – Aprobado: 06/06/2024 - Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Mustapha Mulikat Ladi A., Okesina Falilat A., Muhammed Shuaib A. & Alasela Aliyu O. (2024).
Psychosocial Challenges and Coping Strategies of bully-victims among students in Kwara State, Nigeria.
Tempus Psicológico, 7(2) -ISSN: 26619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.5072.2024>

1 University of Ilorin. Email: mustapha.mla@unilorin.edu.ng. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6756-1038>

2 University of Ilorin. Email: okesina.fa@unilorin.edu.ng. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3670-0234>

3 University of Ilorin. Email: muhammed.sa@unilorin.edu.ng. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9820-7194>

4 University of Ilorin. Email: olyt4success@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8121-4917>

Abstract

The study investigated the psychosocial challenges and coping strategies of bully-victims among secondary school students in Kwara State, Nigeria. Descriptive survey was adopted. With a sample of 396 bully-victims which were selected using proportionate, stratified and snowball sampling techniques. The findings revealed that they experienced more psychological challenges than social challenges, such as anxiety, anger control issues, and difficulty forgetting bullied experiences. Bully-victims adopted more aggressive, social, and cognitive coping strategies than helpless strategies. There were no significant differences in psychosocial challenges based on age and school type, but differences existed based on gender. Significant differences also existed in coping strategies based on gender, age, and school type. The study recommended developing problem-solving strategies for bully-victims and addressing their psychological, social, and behavioral issues concurrently.

Keywords: *psychosocial, challenges, coping strategies, bully-victims, students.*

Resumen

El estudio investigó los desafíos psicosociales y las estrategias de afrontamiento de las víctimas de acoso entre estudiantes de secundaria en el estado de Kwara, Nigeria. Se adoptó una encuesta descriptiva. Con una muestra de 396 agresores-víctimas que fueron seleccionados mediante técnicas de muestreo proporcional, estratificado y de bola de nieve. Los hallazgos revelaron que experimentaron más desafíos psicológicos que sociales, como ansiedad, problemas de control de la ira y dificultad para olvidar las experiencias de acoso. Las víctimas de acoso adoptaron estrategias de afrontamiento más agresivas, sociales y cognitivas que estrategias de impotencia. No hubo diferencias significativas en los desafíos psicosociales según la edad y el tipo de escuela, pero sí según el género. También existieron diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento según el género, la edad y el tipo de escuela. El estudio recomendó desarrollar estrategias de resolución de problemas para las víctimas de acoso y abordar sus problemas psicológicos, sociales y de comportamiento al mismo tiempo.

Palabras clave: *psicosocial, desafíos, estrategias de afrontamiento, agresores-víctimas, estudiantes.*

Introduction

Bullying of school aged children is not a new phenomenon and it has been well established as a common and serious problem in society. It has been noticed as a phenomenon disrupting school climate, and of course have long-term consequences on its victims. It is likely that most children and adults have stories to share about either their own experiences of bullying or victimization or witnessing acts of aggression toward others. According to Aluede et al. (2008), bullying is defined as a physical, verbal, or psychological attack or intimidation intended to cause fear, distress, or harm to the victim. It can be either direct, such as physical or verbal abuse, or indirect, such as social exclusion.

Mustapha and Adeboye (2022) identified different forms of bullying in schools as direct bullying, indirect bullying, and sometimes cyber-bullying. Kontak et al. (2019) stated that students assume different roles in bullying interaction. For instance, those who perpetrate the act are referred to as “bullies” others include victim or bullied, supporters and bully-victim. A victim or bullied is someone who sustains repeated and intentional acts of aggression from someone holding more power in the situation (Kontak et al., 2019). The bully supporters, supports the bullying behaviour but does not take an active role in the bullying (Guerra et al., 2011). In this way, the bystander who supports the bully by not intervening or even supporting the bully after the incident, can stay in the popular group (for example) but not commit the acts that the leader of the group commits in order to stake a claim to the leadership role.

The bully followers, take active part but do not start the bullying. The follower takes active part in bullying the target but often falls back on the excuse that she did not start it and so she is not to be blamed (Guerra et al., 2011). Bully-victims are people who have not only been targeted by bullies but have also bullied others (i.e. those who bully others but are also victimized) (Yang et al., 2016). Of particular concern among different bullying roles are bully-victims. Bully-victims are often impulsive, high in reactive aggression, and have been reported to have poor social skills; including biases in social information processing (Guy et al., 2017).

Studies have shown that if a child has been previously attacked or bullied, there is an equal chance that he or she will become an aggressive or pure victim (Bettencourt & Farrell, 2013; Cillessen & Lansu, 2015). Cooley and Fite (2016) reported that, about 30% of the bullied junior high school students behave aggressively. They used violence as revenge against bullying and ultimately became bully-victims; because they have been bullied or hurt by others before. Bully-victims often appear to be highly anxious and nervous and frequently have thoughts of revenge (Kokkinos et al., 2016; Reijntjes et al., 2010).

Bully-victims are vulnerable to psychosocial problems (Hager & Leadbeater, 2016). World Health Organization (2017) described psychosocial challenges as the difficulties faced by adolescents in different areas of psychological and social functioning. Bully-victims generally experience the most problems and have the highest risk of adverse outcomes. There is a vast amount of evidence linking bullying experiences to development of emotional, cognitive, social, and behavioural problems (Le et al., 2019). The significant psychosocial harms from bullying among adolescents create major challenges for mental health promotion programs and services in schools (Smith & Slonje, 2010).

Bully-victims have been found to be more maladjusted than either pure bullies or pure victims (Perren & Alsaker, 2016; Stein et al., 2017). Their adjustment difficulties include both internalizing problems, such as anxiety, depression, loneliness, and poor self-esteem, and externalizing problem, such as being aggressive, highly emotional, hot tempered, and hyperactive (Juvonen et al., 2013; Salmivalli & Nieminen, 2011). Bully-victims seem to score low on social competence and problem-solving skills, as well as have poor performance concerning school achievement and peer interactions (Cook et al., 2010; Nansel et al., 2014). It has been suggested that bully-victims have deficits in self-regulation, which makes it difficult for them to control their impulsivity and irritability, and to form goal oriented social strategies (Perren & Alsaker, 2016). Boys are much more likely to be bully-victims than girls (Veenstra et al., 2015).

Bully-victims also tend to break more rules, have more attention and conduct problems, and are more socially disintegrated in primary school than in secondary school (Solberg et al., 2010). Girls also form tighter interactive networks than boys, which makes it more likely for them to facilitate indirect or covert forms of aggression than boys (Schwartz et al., 2011). Björkqvist et al. (1992) found that direct bullying decreases with age, whereas indirect bullying increases with age. It is nonetheless difficult to speculate the same on bully-victims, as they lack the social intelligence, networking and manipulation skills required by implementing indirect forms of bullying (Björkqvist et al., 1992).

Shiba et al. (2018) found that both bully-victims and those being bullied demonstrated poorer psychosocial adjustment than their peers; however, differences in the pattern of maladjustment among the groups were found to include poorer relationships with classmates (45.6%) and increased loneliness (59.6%) were associated more with bullied and bully-victims. On accessing the amount of depression among the bullying victimization, it was found that 17.5% suffered low depression, 33.3% had moderate depression and 49.2% developed severe depression. However, some

of the bullying victims developed adjustment strategies that assist them to cope effectively with the aftermath of bullying incidence.

Coping strategies are generally defined as an individual's behavioural, emotional, and cognitive responses to stress or bullying (Tenenbaum et al., 2011). Coping strategies are defined as "constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external or internal demands that are appraised as tasking or exceeding the resources of the person (Naylor et al., 2001). Thus, coping characterise an individual's action-oriented and intrapsychic efforts to manage environmental stress (i.e., directly manage the stressor) and the resulting emotions (i.e., regulate emotions arising as a consequence of the stressful encounter), by minimizing, mastering, or tolerating environmental and internal demands (Lazarus, 2006). Coping or adjustment strategies serve to eliminate or modify a problem by neutralizing its negative character, which helps the individual regulate his or her emotional response (Smith & Frisén, 2012).

Riebel et al. (2009) identified adjustment strategies of bullied to include social coping (i.e. seeking help from family, friends, teachers, peer supporters); aggressive coping (retaliation, physical attacks, verbal threats); helpless coping (hopelessness, passive reactions, such as avoidance; displays of emotion); and cognitive coping (responding assertively, using reason; analysing the bullying episode and the bully's behaviour). Smith and Frisén (2012) study indicated that some children can deal with bullying experiences by using their inner resources to cope with the distress of being bullied; others try out a range of social strategies to escape the bullying.

In a context of bullying, a large body of research suggests that bully-victims use different coping strategies such as active coping, social support seeking and so on (Craig et al., 2017; Hansen et al., 2012; Hunter & Boyle, 2004). Smith et al. (2019) found that the most common coping strategies reported by bully-victims were, aggression, ignoring the bullies, walking away, telling them to stop, and standing up for themselves. However, qualitative and quantitative research on victims' coping during adolescence has yielded inconsistent findings. For example, while qualitative research has shown that social support seeking is the coping strategy most commonly reported by bully-victims, especially girls, (Evans et al., 2017; Tenenbaum et al., 2011), some authors adopting a quantitative approach have found that social support seeking (approach strategy) was a protective coping strategy in peer victimization, especially among girls (Machmutow et al., 2012; Skrzypiec et al., 2011). Avoidance strategies such as distancing and externalizing for their part are more frequently used by bullies and bully-victims, especially boys (Hunter & Boyle, 2004; Keith, 2018).

Garnefski and Kraaij (2007), & Aldao and Nolen-Hoeksema (2010) underlined the importance of individual differences in the cognitive coping strategies - i.e. cognitive emotion regulation strategies - used to regulate the negative emotions related to a stressful or negative event, such as victimization by peers. Nine cognitive emotion regulation strategies have been identified include: (1) self-blame (blaming oneself for what has happened); (2) blaming others; (3) acceptance (accepting that the event has happened and resigning oneself); (4) refocus on planning (thinking about the next steps and how to manage the negative event); (5) positive refocusing (focusing on positive experiences); (6) rumination (being preoccupied by thinking about the feelings and thoughts generated by the negative situation); (7) positive reappraisal (assigning a positive meaning to the negative situation); (8) putting into perspective (minimizing the importance of the negative event); and (9) catastrophizing (having recurrent thoughts about the severity of the event and how it is the worst experience that could happen to someone).

Garnefski and Kraaij (2007) suggested making a distinction between adaptive cognitive emotion regulation (acceptance, refocus on planning, positive refocusing, positive reappraisal, and putting into perspective), associated with emotional problems in adolescents; and maladaptive cognitive emotion regulation (self-blame, rumination, blaming others, and catastrophizing) strategies, associated with greater resilience. Coping strategies may depend on the type of bullying behaviour experienced and/or exhibited by victims. There is dearth of literature on bully-victims in Nigeria, existing ones such as such as Mustapha and Adeboye (2022), Owuamanam (2015), Owoaje and Ndubisi (2009) and many others only focused on bullied in different locations of Nigeria and there is no conclusive study on bully-victims in Kwara State, Nigeria. The main focus of this study was to investigate the psychosocial challenges and coping strategies of bully-victims among secondary school students in Kwara State. Basically, the study further investigated the prevalence of bully-victims in Kwara State and differences in the psychosocial challenges and coping strategies of the respondents across gender, age and school type.

Methodology

The population for the study comprised 241,000 secondary school students in Kwara state, while the target population consisted of secondary school students who are bully-victims selected from various secondary schools in 3 Senatorial Districts of Kwara State (i.e. Kwara North, Kwara South and Kwara Central). Therefore, with reference to the Research Advisors (2006), a sample size of 384 is recommended as the minimum sample size for a population of this magnitude. Hence in order to

cater for attrition the researcher added 5% (19) of the recommended sample, therefore the sample used for this study was 403 bully-victims in secondary schools. Multi-stage sampling procedure was used in the selection process. Multi-stage procedure is the process by which many sampling techniques are used in carrying out a study. At the first stage, proportionate sampling was used to select seven Local Government areas from all the 16 Local Governments Areas across the three Senatorial Districts in Kwara State (Kwara South has 7 Local Government Areas, Kwara North 5 Local Government Areas And Kwara Central has 4 Local Government Areas). The selection was in ratio 3:2:2 respectively (that is 3 LGAs from Kwara South & 2 LGAs each from Kwara North and Kwara Central). At the second stage, purposive sampling was used to select two (2) urban secondary schools with highest population of students and it involves one (1) public and one (1) private school from each of the selected Local Government Area to make a total of sixteen (16) secondary schools. A purposive sampling is a procedure in which a researcher purposively selects certain groups because of their relevance to the investigation under consideration (Palys & Atchison, 2014).

At the third stage, purposive sampling procedure was also used to select twenty-five (25) students from each of the sixteen (16) secondary schools. It involves identifying students who are bully-victims. The identification was done by administering Bullying Behaviour Scale on them. The instrument has 20 items with 4 points Likert Type rating scale of “5 times/more” – 4 points, “ $\frac{3}{4}$ times” – 3 points, ‘Once/twice’ – 2 points and “Never” – 1 point. Therefore, those who picked “5 times/more” and “ $\frac{3}{4}$ times” in any two items among the first 10 items and any two items among the second 10 items were considered as bully-victims. Therefore, a total number of four hundred and three (403) respondents were selected across the three (3) Senatorial Districts in Kwara State.

Instrumentation

The instrument used for this study were 2 researcher-designed questionnaire forms entitled “Psychosocial Challenges of Bully-Victims Questionnaire (PCBQ); Coping Strategies of Bully-Victims Questionnaire (CSBQ) and an adopted scale which was Bullying Behaviour Scale (BBS). Each of the questionnaire comprised two sections (Sections A & B). The first section of each questionnaire comprised the demographic data of the respondents such as gender, age and school type, section B comprised statements on the psychosocial challenges of bully-victims. Section B of the CSBQ instrument contained statements on coping strategies of bully-victims which include cognitive coping (self-appraisal e.g. I tell myself that I am worthy and unique; letting out emotions in an appropriate way; think about how

to manage negative experience of bullying; blame others around me for the bullying perpetration; I focus on positive experience; blame myself for bullying experience; crying; and using humour); helpless coping (avoiding the bullies; staying away from school; leaving school early; ignoring or trying to forget about the situation; hoping the situation will change and the bullying will end); aggressive coping (bullying other people; and venting my anger on those that I can overpower); social coping (seeking help from adults; reporting to school authority; seeking professional help; relying on friends for protection; developing interpersonal relationship skills; learning how to talk without being rude; and joining a support group) while BBS has statements on bullying perpetrations and victimizations. For section B of PCBQ and CSBQ, four point Likert-type scale was used with the scoring format of: Very True of Me (VTM); True of Me (TM); Not True of Me (NTM); Not Very True of Me (NVTM). For section B of BBS, four point Likert-Type Scale was also be used with the scoring format of: 5 times/ more; 3 or 4 times; Once/twice; Never with rating points of 4-1.

The Bullying Behaviour Scale (BBS) was adapted from Bullying Identification Questionnaire (BIQ) developed by Mustapha (2012) to identify different roles assumed in bullying interaction and has reliability coefficient of 0.70. PCBQ and CSBQ were validated by 5 lecturers in the Department of Counsellor Education, University of Ilorin, Ilorin, Nigeria. These two instruments have reliability coefficients of 0.73 and 0.82 after being subjected to test re-test reliability.

Method of data analysis

The data analyses of the study were done using both descriptive and inferential statistics. The data obtained from the demographic data (Section A) was analyzed using descriptive statistics such as frequency and percentage, while the data obtained from Sections B and C were analyzed using mean scores and inferential statistics of t-test and Analysis of Variance (ANOVA) were employed in testing the formulated hypotheses at 0.05 level of significance.

Results

Demographic data

Out of 403 questionnaire administered to the respondents only 396 (98.3%) were retrieved and analysed in this study. This section presents the results of data obtained from the respondents in frequency and percentages.

Table 1 shows the distribution of demographic data of the respondents. The table reveals that 157 (39.6%) of the respondents were male, while 239 (60.4%) of the

respondents were female. 149 (37.6%) of the respondents were between 11-13 years of age, 215 (54.3%) of the respondents were between 14-17 years of age, while 32 (8.1%) of the respondents were 18 years and above. Based on school type, the table reveals that 122 (30.8%) of the respondents were from private schools while 274 (69.2%) of the respondents were from public schools. This indicates that there are more female bully-victims in this study. The age range of the bully-victims were between 14-17 years and most of them were from public schools.

Table 1. Frequency distribution of the respondents' demographic data

| Variable | Frequency | Percentage |
|--------------------|-----------|------------|
| Gender | | |
| Male | 157 | 39.6 |
| Female | 239 | 60.4 |
| Total | 396 | 100 |
| Age | | |
| 10–13 years | 149 | 37.6 |
| 14 – 17 years | 215 | 54.3 |
| 18 years & above | 32 | 8.1 |
| Total | 396 | 100 |
| School Type | | |
| Private | 122 | 30.8 |
| Public | 274 | 69.2 |
| Total | 396 | 100 |

Research Question 1: What are the psychosocial challenges of bully-victims among secondary school students in Kwara State?

Table 2 indicates the respondents' psychosocial challenges. The table indicates that item 1 which states that as a result of being a bully-victim, I: develop anxiety ranked 1st with a mean score of 2.95. Items 20 and 5 which state that I: "find it difficult to control my anger" and "often feel unhappy for a long period" ranked 2nd with a mean score of 2.65 each. Ranked 4th is item 15 which states that I: "find it difficult to forget bullied experience" with a mean score of 2.62. On the other hands, item 16, 7 and 11 which state that as a result of being a bully-victim, I: feel like dropping out of school; feel worthless and think of committing suicide ranked least with the mean scores of 2.06, 2.05 and 1.91 respectively. Only seven items out of twenty items ranked above 2.50 mean score, this implies that bully-victims experienced more psychological challenges than social challenges which include

develop anxiety; find it difficult to control their angers; often feel unhappy for a long period; find it difficult to forget bullied experience among others.

Table 2. Mean, standard deviation and rank order analysis on the respondents' psychosocial challenges

| Item No | As a result of being a bully-victim, I: | Mean | S.D. | Rank |
|---------|--|------|------|------------------|
| 4 | develop anxiety | 2.95 | 1.01 | 1 st |
| 20 | find it difficult to control my anger | 2.65 | 1.17 | 2 nd |
| 5 | often feel unhappy for a long period | 2.65 | 1.05 | 2 nd |
| 15 | find it difficult to forget bullied experience | 2.62 | 1.12 | 4 th |
| 6 | feel lonely | 2.61 | 1.12 | 5 th |
| 9 | develop hot temper | 2.53 | 1.06 | 6 th |
| 1 | often feel tired even after resting | 2.52 | 1.04 | 7 th |
| 13 | have trouble falling asleep because of thoughts of being bullied | 2.48 | 1.03 | 8 th |
| 8 | am being aggressive to others | 2.47 | 1.04 | 9 th |
| 14 | always have the thought of revenge | 2.46 | 1.02 | 10 th |
| 19 | find it difficult to concentrate in class | 2.43 | 1.09 | 11 th |
| 17 | fight with classmates | 2.30 | .967 | 12 th |
| 12 | fill with vengeance | 2.27 | .965 | 13 th |
| 2 | have difficulty carrying out daily activities | 2.25 | .961 | 14 th |
| 3 | loss interest in friends | 2.23 | .979 | 15 th |
| 18 | lack confidence in myself | 2.17 | 1.06 | 16 th |
| 10 | develop a school phobia | 2.15 | .962 | 17 th |
| 16 | feel like dropping out of school | 2.06 | .935 | 18 th |
| 7 | Feel worthless | 2.05 | .933 | 19 th |
| 11 | think of committing suicide | 1.91 | .937 | 20 th |

Research Question 2: What are the coping strategies adopted by bully-victims among secondary school students in Kwara State?

Table 3 presents the mean and rank order of the coping strategies adopted by the respondents. The table showed that aggressive coping ranked first with a cluster mean score of 3.54, while social coping, cognitive coping and helpless coping ranked 2nd, 3rd and 4th with the average mean scores of 2.99, 2.79 and 2.44 respectively.

Table 3. Mean and Rank Order of the Coping Strategies Adopted by the Respondents

| Item No. | I develop the following strategies in coping with bullying: | Cluster Mean | Rank |
|----------|---|--------------|------|
| 3 | Aggressive coping | 3.54 | 1st |
| 4 | Social coping | 2.99 | 2nd |
| 1 | Cognitive coping | 2.79 | 3rd |
| 2 | Helpless coping | 2.48 | 4th |

Hypotheses testing

Six null hypotheses were postulated and tested for this study. The hypotheses were tested using t-test and ANOVA statistical methods at 0.05 level of significance.

Table 4. Summary of t-test and ANOVA showing differences in the psychosocial and coping strategies of the respondents across gender, age and school type

| | Hypotheses | Variable | Mean | Cal. t-value/F-ration | p-value | Decision |
|-------------------------|------------|-------------|---------|-----------------------|---------|----------|
| Psychosocial challenges | 1 | Gender Male | 51.46 | 6.19* | 0.00 | Rejected |
| | | Female | 45.34 | | | |
| Psychosocial challenges | 2 | Age | 224.92 | 2.23 | 0.108 | Accepted |
| | | | 100.47 | | | |
| Psychosocial challenges | 3 | School Type | Private | 1.89 | .059 | Accepted |
| | | | Public | | | |
| Coping strategies | 4 | Gender | Male | 4.44* | 0.00 | Rejected |
| | | | Female | | | |
| Coping strategies | 5 | Age | 3199.78 | 30.25* | 0.00 | Rejected |
| | | | 105.74 | | | |
| Coping strategies | 6 | School Type | Private | 4.77* | .000 | Rejected |
| | | | Public | | | |

*Significant, $p < 0.05$

In order to ascertain where the significant difference lies in the tested hypothesis 5, Scheffe Post-Hoc was carried out and the output is shown on Table 5.

Table 5. Scheffe post-hoc where the significant difference lies based on Age

| Age | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|------------------|-----|-------------------------|-------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| 18 years & above | 32 | 50.13 | | |
| 14 – 17 years | 215 | | 59.36 | |
| 10–13 years | 149 | | | 64.74 |
| Sig. | | 1.000 | 1.000 | 1.000 |

Table 5 shows that respondents who were 18 years and above have a mean score of 50.13 (in subset 1), thus who were between 14-17 years have a mean score of 59.36 (in subset 2) while those who were between 10-13 years have a highest mean scores of 64.74 (in subset 3), thus contributed to the significant difference.

Table 4 shows that in hypotheses 1, 4, 5, 6 were rejected since there calculated p-values are less than 0.05 level of significance. This implies that for hypothesis 1, there was significant difference in the psychosocial challenges of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on gender.

For hypotheses 4, 5 and 6, it implies that there were significant difference in the coping strategies of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on gender, age and school type. On the other hand, for hypotheses 2 and 3, the finding showed that there were no significant differences in the psychosocial challenges of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on age and school type

Discussion

The findings of the study revealed that there are more female bully-victims than male bully-victims. This could be that females often engage in more relational aggression, which includes behaviors like social exclusion, gossiping, and spreading rumors. This study corresponds with conducted in Nigeria by Alex-Hart et al. (2015) who found that more females to be bully-victims. On a contrary, another study from Netherlands reported that boys were much more likely to be bully-victims than girls (Veenstra et al., 2015). Based on the age range, the bully-victims who were between 14-17 years of age participated more in the study than other age groups. This could be that respondents between 14-17 years would not want to look weak to their colleagues and they would transfer their aggression unto weaker people. The finding relates to the study of Walters (2020) who stated that there may be higher rates of bully-victims with an increasing age.

Based on school type, it was found that there were more bully-victims from public schools than private schools. This could be as a result of the fact that public schools often have larger student populations than private schools with more students, there may be a higher likelihood of encountering various forms of bullying roles incidents. The finding corroborates with the finding of Espelage et al. (2016) found that students in public schools were more likely to fall into the “bully-victim” category than their counterparts in private schools.

The study revealed that bully-victims experienced more of psychological challenges than social challenges which include develop anxiety; find it difficult to control their angers; often feel unhappy for a long period; find it difficult to forget bullied experience among others. This finding of the study supports the studies of Juvonen et al. (2013), and Salmivalli and Nieminen (2011) who identified adjustment difficulties of bully-victims to include both internalizing problems, such as anxiety, depression, loneliness, and poor self-esteem, and externalizing problem, such as being aggressive, highly emotional, hot tempered, and hyperactive. In studies conducted by Haynie et al. (2017) and Schwartz et al. (2011), it was found that self-reported bully-victims exhibited worse self-control/irritability and self-esteem, lower social competence, and higher level of depression and anxiety than pure bullies and pure victims. The

finding is similar to those of Haynie et al. (2017) and Schwartz et al. (2011) because they all considered psychological and social challenges of bully-victims.

The finding also showed that bully-victims adopted more of aggressive coping, social coping and cognitive coping than helpless coping strategies. The reason for the finding could be that these adopted coping strategies enable them to have less psychosocial challenges. This finding of the study is in line with the studies of Juvonen et al. (2013), and Schwartz et al. (2011) found that bully-victims are at the greatest risk for various psychosocial problems and many of them adopted aggressive coping. Andreou (2011) found that bully-victims were similar to bullies in their use of externalising strategies (such as swearing; venting anger on others). Riebel et al. (2009) identified adjustment strategies of pure victims and bully-victims to include social coping; aggressive coping; helpless coping; and cognitive coping.

Finding also revealed that there was a significant difference in the psychosocial challenges of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on gender. This implies that psychosocial challenges encountered by male and female respondents were different. This could be that in comparing emotional stability of males and females, males are emotional stable than female and since female victims participated more in this study their engagement in perpetrating bullying acts on another people are more than males. The finding supports the studies of Kaltiala-Heino et al. (2010) and Klomek et al. (2011) who observed gender differences in the psychosocial challenges. Their studies revealed that female bully-victims are more susceptible to internalizing issues such as depression and anxiety, while male bully-victims could exhibit externalizing behaviours like aggression.

The finding revealed that there was no significant difference in the psychosocial challenges of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on age. This implies that psychosocial challenges of the respondents were no different across age groups. The finding corroborates with the study of Smith and Jones (2022) who reported that students who were consistently identified as bully-victims experienced persistent difficulties in forming and maintaining healthy relationships, regardless of their age. The study revealed that the psychosocial challenges faced by the students persisted over time, suggesting that the effects of being a bully-victim may extend well beyond adolescence.

Finding also revealed that there was no significant difference in the psychosocial challenges of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on school type. This means that respondents from public and private schools were not significantly different in the encountered psychosocial challenges. The reason for this finding could be an indication that both private and public schools have

not yet develop any concrete intervention to address the situation and that most common place of bullying is schools and also follow similar trend in both public and private schools. The finding relates to the study of Rigby et al. (1997) who found no significant difference in the consequences of bullying act on the victims in Australian government and private ownership schools. Shiba et al. (2018) found similar psychosocial outcomes among school going bullied adolescents in government and private schools. Kaltiala-Heino et al. (2010) found that students in all schools who reported being victims of bully are more likely to develop psychological problems such as anxiety and depression.

Another finding showed that there was a significant difference in the coping strategies of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on gender. This means that male and female respondents adopted different coping strategies. This might be due to the fact that bullying has different effects on male and female secondary school students which could make them adopt different coping strategies. The finding relates to the study of Matud (2004) who found gender differences in strategies for coping with stressful life events, with males bully-victims socialized to use more instrumental problem-solving strategies and females socialized to use more emotional or passive coping strategies or to seek social support. Olafsen and Viemerö (2000) found male bully-victims to use significantly more aggressive strategies than female bully-victims.

Another finding revealed that there was a significant difference in the coping strategies of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on age. This implies that coping strategies adopted by the respondents were different across age groups. The Scheffer post-hoc result revealed that respondents who were between 10-13 years contributed more to the significant difference. The reason for this finding might be due to the fact that bully-victim students who were between 10-13 years might probably not be emotionally matured thereby using more of social coping than other two groups. This finding relates to the studies by study by Garcia and Martinez (2021) highlighted that both younger and older bully-victims who engaged in positive reframing and emotional regulation exhibited different levels of psychological resilience that suit the level of maturity which lower levels of internalizing and externalizing problems. Modecki et al. (2014) stated that older bully-victims are more likely to engage in problem-focused coping, seeking social support from peers and adults, and attempting to rectify the situations in which they are involved.

The finding also revealed that there was a significant difference in the coping strategies of bully-victims among secondary school students in Kwara State based on school type. This implies that differences were found in the coping strategies of

the respondents from public and private schools. The significant difference was in favour of respondents from private schools. The reason for differences noted in the study could also be that secondary school students from private schools are well informed and enlightened on bullying and adjustment strategies than those from public schools. The finding supports the study of Smith and Jones (2022) who found that in public schools, bully-victims predominantly exhibited avoidance-based coping strategies and conversely, bully-victims in private schools leaned toward approach-based coping strategies. The study of Johnson (2020) found notable differences in coping strategies between bully-victims from public and private schools.

Conclusion

In conclusion, the study reveals that bully-victims among secondary school students in Kwara State face more psychological challenges than social challenges, such as developing anxiety, difficulty controlling anger, prolonged unhappiness, and persistent memories of bullying experiences. The coping strategies employed by these bully-victims predominantly include aggressive coping, social coping, and cognitive coping, with a lesser reliance on helpless coping strategies. Notably, the research findings indicate gender-based variations in psychosocial challenges and coping strategies among male and female bully-victims. While age and school type do not significantly influence the psychosocial challenges faced by the respondents, there are distinct differences in coping strategies employed by individuals from private and public schools, irrespective of their gender and age. These insights contribute to a deeper understanding of the nuanced experiences of bully-victims and provide valuable information for the development of targeted intervention and support programs in the educational context.

Implications of findings for counselling

The findings of this study have several implications for counsellors. The finding of the study revealed that bully-victims experienced more of psychological challenges than social challenges which include develop anxiety; find it difficult to control their angers; often feel unhappy for a long period; find it difficult to forget bullied experience among others. The bully-victims were found to adopt aggressive coping strategies. Therefore, Counsellors can adopt a holistic approach that addresses the complex interplay of victimization and aggression in bully-victims' lives. Counsellors can identify and orientate bully-victims who are struggling to adopt good coping strategies and teach them more adaptive coping strategies different from aggressive coping. In achieving this, school counsellors can use Cognitive Behavioural Therapy (CBT) to assist bully-victims to develop effective coping strategies. School

Counsellors can use counselling technique such as Cognitive Behavioural Therapy (CBT) to help bully-victims understand themselves and effect of bullying on other victims, school and society at large.

Recommendations

Based on the findings of this study, it is recommended that:

1. Bully-victims among secondary school students in Kwara state should be encouraged to develop problem-solving strategies that can empower them to handle situations constructively, thereby reducing the likelihood of resorting to aggressive behaviours
2. Counsellors should concurrently address the psychological and social problems arising from victimization and the behavioural patterns associated with bullying.
3. Counsellors can adopt a holistic approach that addresses the complex interplay of victimization and aggression in bully-victims' lives
4. Counsellors should identify and orientate bully-victims irrespective of gender, age and school type engaging in aggressive coping and teach them different coping strategies different from aggressive coping
5. All stakeholders in Kwara State especially Ministry of Education, principals, teachers, parents and counsellors should develop comprehensive mainstream Anti-Bullying policies that will eradicate bullying behaviour in school settings completely.

References

- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A Trans diagnostic Examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>
- Alex-Hart, B. A., Okagua, J. & Opara, P. I. (2015). Prevalence of bullying in secondary schools in Port Harcourt. *International journal of adolescent medicine and health*, 27(4), 391-396.
<https://doi.org/10.1515/ijamh-2014-0038>
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D. & Afen-Akpaida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151-158.
<https://psycnet.apa.org/record/2008-09561-005>
- Andreou, E. (2011). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1) 59-66.
<https://doi.org/10.1080/01443410125042>
- Bettencourt, A. F. & Farrell, A. D. (2013). Individual and contextual factors associated with patterns of aggression and peer victimization during middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 285-302. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9854-8>

- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Cillessen, A. H. N. & Lansu, T. A. M. (2015). Stability, correlates, and time-covarying associations of peer victimization from grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 456–470. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.958841>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cooley, J. L. & Fite, P. J. (2016). Peer victimization and forms of aggression during middle childhood: The role of emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 535–546. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0051-6>
- Craig, W., Pepler, D. & Blais, J. (2017). Responding to Bullying: What Works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- Espelage, D. L., Hong, J. S. & Mebane, S. E. (2016). Bullying in public and private schools: exploring the differences. *Journal of School Violence*, 15(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Evans, C. B. R., Cotter, K. L. & Smokowski, P. R. (2017). Giving Victims of Bullying a Voice: A Qualitative Study of Post Bullying Reactions and Coping Strategies. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(6), 543-555. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0492-6>
- Garcia, M. F. & Martinez, R. S. (2021). Coping strategies as mediators between bullying victimization and mental health outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 30(1), 128-139.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Guerra, N. G., Williams, K. R. & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>
- Guy, A., Lee, K. & Wolke, D. (2017). Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 43(6), 578-587. <https://doi.org/10.1002/ab.21716>
- Hager, A. D. & Leadbeater, B. J. (2016). The longitudinal effects of peer victimization on physical health from adolescence to young adulthood. *Journal of Adolescents Health*, 58(3), 330-336. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.10.014>
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2017). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Hunter, S. C. & Boyle, J. M. (2004). Coping and appraisal in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107. <https://doi.org/10.1348/000709904322848833>
- Johnson, C. (2020). Bullying in Public Schools: Effects on Coping Strategies and Psychological Well-being. *Educational Studies Quarterly*, 44(2), 210-227.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2013). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indication of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-671. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>

- Keith, S. (2018). How do traditional bullying and cyberbullying victimization affect fear and coping among students? An application of general strain theory. *American Journal of Criminal Justice*, 43(1), 67-84. <https://doi.org/10.1007/s12103-017-9411-9>
- Klomek, A. B., Sourander, A. & Gould, M. (2011). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(10), 609-617. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I., Mandrali, M. & Parousidou, C. (2016). Interactive links between relational aggression, theory of mind, and moral disengagement among early adolescents. *Psychology in the Schools*, 53(3), 253–269. <https://doi.org/10.1002/pits.21902>
- Kontak, J. C., Kirk, S. F., Robinson, L., Ohinmaa, A. & Veugelers, P. J. (2019). The relationship between bullying behaviours in childhood and physician-diagnosed internalizing disorders. *Can J Public Health*, 110(4), 497-505. <https://doi.org/10.17269/s41997-019-00179-3>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion. A new synthesis*. Springer.
- Le, H. T. H., Tran, N., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Nguyen, H. T. & Dunne, M. P. (2019). Mental health problems both precede and follow bullying among adolescents and the effects differ by gender: a cross-lagged panel analysis of school-based longitudinal data in Vietnam. *International Journal of Mental Health Systems*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s13033-019-0291-x>
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F. & Alsaker, F. D. (2012). Peer Victimization and Depressive Symptoms: Can Specific Coping Strategies Buffer the Negative Impact of Cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 403-420. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704310>
- Matud, M. P. (2004). Gender Differences in Stress and Coping Styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Mustapha, M. L. A. & Adeboye, M. K. (2022). Psycho-social challenges and adjustment strategies of bullied in-school adolescents in Kwara State, Nigeria. *Journal of Professional Counselling*, 5(2), 348–360.
- Nansel, T. R., Craig, W. M., Overpeck, M. D., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2014). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730–736. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>
- Naylor, P., Cowie, H. & del Rey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120. <https://doi.org/10.1017/S1360641701002647>
- Olafsen, R. N. & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behaviour*, 26(1), 57-65. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<57::AID-AB5>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<57::AID-AB5>3.0.CO;2-I)
- Owoaje, E. T. & Ndubisi, N. M. (2009). Peer youth physical violence among secondary school students in South West Nigeria. *Injury Prevention*, 16(1), 1-4. <https://doi.org/10.1136/ip.2010.029215.610>
- Owuamanam, D. O. (2015). Prevalence of bullying among secondary school students in Ondo State, Nigeria. *European Scientific Journal*, 11(20), 1-8. <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/5970>
- Palys, T. & Atchison, C. (2014). *Research decisions: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches*. Nelson Education.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2016). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>

- Reijntjes A, Kamphuis JH, Prinzie P, & Telch MJ (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Reserach Advisors. (2006). *Sample Size Table*.
<https://www.savi.org/wp-content/uploads/2017/10/Handout-2C-3-Sample-Sizes.pdf>
- Riebel, J., Jäger, R. S. & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany - an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quaterly*, 51(3), 298-314
- Rigby, K., Cox, I. & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school-children. *Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368.
<https://doi.org/10.1080/00224549709595446>
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2011). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behaviour*, 28(1), 30–44. <https://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Schwartz, D., Proctor, L. & Chien, D. (2011). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *School-based peer harassment: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). Guilford Press.
- Shiba., Rajput, M., Goutam, A. & Rajawat, G. (2018). Bullying and being bullied: prevalence and psychosocial outcomes among school going adolescents of Rohtak. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 5(3), 991-995. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20180749>
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School Bullying by One or More Ways: Does it Matter and How do Students Cope? *School Psychology International*, 32(3), 288-311.
<https://doi.org/10.1177/0143034311402308>
- Smith, A. B. & Jones, C. D. (2022). Exploring the Psychosocial Challenges of Bully-Victims across Different Age Groups. *Journal of Psychological Research*, 47(3), 201-220.
- Smith, P. K. & Frisén, A. (2012). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behaviour*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. & Slonje, R. (2010). Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school. *Aggression and violent behavior*, 45, 33–40.
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S. & Görzig, A. (2019). Consistency of Gender Differences in Bullying in Cross-Cultural Surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Solberg, M. E., Olweus, D. & Endresen, I. M. (2010). Bullies, victims and bully-victims at school: How deviant are they and how different?. In M. E. Solberg (Ed.), *Self-reported bullying and victimization at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment*. Department of Health Promotion and Development, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Stein, J. A., Dukes, R. L. & Warren, J. I. (2017). Adolescent male bullies, victims, and bullyvictims: A comparison of psychosocial and behavioural characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 273–282. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl023>
- Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J. & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, 32(3), 263-287. <https://doi.org/10.1177/0143034311402309>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2015). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
- Walters, G. D. (2020). School-Age Bullying Victimization and Perpetration: A Meta-Analysis of Prospective Studies and Research. *Sage Journals*, 22(5). <https://doi.org/10.1177/152483802090651>

Mustapha Mulikat Ladi A., Okesina Falilat A., Muhammed Shuaib A. & Alasela Aliyu O. (2024).
Psychosocial Challenges and Coping Strategies of bully-victims among students in Kwara State, Nigeria.
Tempus Psicologico, 7(2) -ISSN: 26619-6336

World Health Organization (2017). Maternal, newborn, child and adolescent health and ageing.
<https://www.who.int/teams/maternal-newborn-child-adolescent-health-and-ageing/maternal-health/about/mca>
Yang, A., Li, X. & Salmivalli, C. (2016). Maladjustment of bully-victims: validation with three identification
methods. *Educ Psychol*, 36(8), 1390–1407. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1015492>





TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Estilos cognitivos en niños con trastorno del espectro autista y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Cognitive styles in children with autism spectrum disorder attention deficit disorder with hyperactivity

TATIANA ZULUAGA ARROYAVE¹, JUAN BERNARDO ZULUAGA VALENCIA²,
TATIANA MONTOYA GUZMÁN³

Recibido: 16/07/2023 – Aprobado: 28/05/2024 – Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Zuluaga Arroyave, T., Zuluaga Valencia, J.B & Montoya Guzman, T. (2024).
Estilos cognitivos en niños con trastorno del espectro autista y con trastorno por
déficit de atención con hiperactividad. *Tempus Psicológico*, 7(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.4904.2024>

1 Universidad de Manizales. Correo: tatiana.zuluaga@umanizales.edu.co Orcid: 0000-0001-7161-9757

2 Universidad de Manizales. Correo: juanb@umanizales.edu.co Orcid: 0000-0001-6228-8087

3 Universidad de Manizales. Correo: tmontoya73995@umanizales.edu.co Orcid: 0000-0001-5182-6409

Resumen

Se buscó determinar el desempeño en la Prueba de Estilos Cognitivos de niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), y establecer el perfil cognitivo de estas dos poblaciones. La muestra estuvo conformada por 50 niños y niñas pertenecientes al Instituto para el Desarrollo Integral del Niño con Autismo (DINA) y que asisten al Hospital Infantil Rafael Henao Toro de Manizales, Caldas. Para la medición del constructo de estilos cognitivos se aplicó el Test de Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT). Se determinó que existieron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el puntaje de la prueba de estilos cognitivos, encontrándose que los niños con TEA presentan un perfil cognitivo independiente del campo perceptual; por el contrario, se evidencia que los niños con TDAH tienen un perfil predominantemente de tipo dependiente del campo perceptual.

Palabras clave: *Trastorno del Espectro Autista; Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad; Infancia; Cognición, Trastornos del Neurodesarrollo.*

Abstract

The aim was to determine the performance in the cognitive styles test of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD) and to establish the cognitive profile of these two populations. The sample consisted of 50 boys and girls belonging to the Institute for the Integral Development of Children with Autism (DINA) and attending the Rafael Henao Toro Children's Hospital in Manizales, Caldas; the Masked Figures Test for Children (CEFT) was applied to measure the cognitive styles construct. It was determined that there were statistically significant differences between groups in the cognitive styles test score, finding that children with ASD present a perceptual field independent cognitive profile; on the contrary it is evident that children with ADHD have a predominantly perceptual field dependent profile.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder; Attention Deficit Disorder with Hyperactivity; Childhood; Cognition; Neurodevelopmental Disorders.*

Introducción

En los últimos años se ha presentado una mayor prevalencia en los trastornos del neurodesarrollo, entre los cuales se incluyen el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Esto se ha relacionado con el avance en el campo investigativo, así como con el desarrollo de herramientas de evaluación y diagnóstico que permiten una detección temprana de este conjunto de alteraciones.

Mas (2019) indica que herramientas como la observación y la escucha durante la entrevista con los padres, basadas en el conocimiento de lo que es el desarrollo normal del niño, son fundamentales para la detección de alteraciones del neurodesarrollo. Según este mismo autor, el uso de tablas y escalas, como la Llevant-Haizea y la escala M-CHAT, son instrumentos que facilitan la detección de retrasos y alteraciones del desarrollo normal del niño.

El TEA de alto funcionamiento actualmente genera controversias tanto respecto a sus factores causales como en cuanto a sus manifestaciones clínicas y elementos para el diagnóstico. Por ello, el interés por este trastorno ha aumentado en la última década. Autism Europe (s.f.) afirma que las investigaciones apuntan a una prevalencia de aproximadamente 1 /100 personas TEA; por otro lado, La CDC (2023) estima una tasa de prevalencia de autismo en 1 /36 niños en los Estados Unidos; adicionalmente, La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2021), indica que 1 de cada 160 niños presenta un TEA.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría [APA] (2014), la prevalencia del TDAH se presenta en el 5% de los niños y en el 2,5% de los adultos. Respecto a este trastorno, Xu et al. (2018), encontraron un aumento aparente del diagnóstico de TDAH en niños y adolescentes en los Estados Unidos, en donde la prevalencia para 1997-1998 era del 6,1% y, que para 2015-2016, había aumentado en un 4,1%, situándose en una prevalencia del 10,2%. Como refieren Matte et al. (2015), esto podría deberse a que los nuevos criterios para el TDAH que se encuentran en la quinta edición Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) determinarían un aumento del 27% en la tasa de prevalencia del TDAH, con relación a los criterios de la cuarta edición de este mismo manual (DSM-IV), obteniendo un 3,55% vs un 2,8% respectivamente.

En la versión revisada del DSM-IV (DSM-IV-TR), el Síndrome Asperger se presentaba como una entidad clínica separada del autismo; sin embargo, en el DSM-5, las manifestaciones clínicas del Síndrome Asperger se incorporan dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde no se establecen subtipos, sino que

se describen tres niveles de necesidad de apoyo para los síntomas. Estos síntomas se agrupan en dos categorías principales: “deficiencias en la comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos” (APA, 2014, p. 52); y estas a su vez recogen los mismos elementos que en el DSM-IV, con la excepción de dos cambios significativos. El primero de estos cambios es que las alteraciones en el lenguaje ya no se incluyen en la categoría de síntomas del DSM-5, mientras el síntoma clínico de hipersensibilidad e hiposensibilidad a los estímulos sensoriales, que no aparecía en el DSM-IV, se toma en cuenta ahora en la categoría de conductas repetitivas (APA, 2014).

El diagnóstico de TEA es preferible realizarlo en la edad escolar. Antes de los 4 o 5 años, los padres y maestros podrán observar que el niño no logra satisfacer las demandas del entorno respecto a su interacción y comunicación social, por lo que requerirán consultar a un profesional especializado. Mientras más temprano sea el diagnóstico, con mayor antelación se podrá iniciar la intervención y mejor será el pronóstico del paciente.

Por otro lado, el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que se distingue principalmente por un patrón de inatención y/o hiperactividad o impulsividad. Estos síntomas son persistentes y afectan el funcionamiento diario del individuo. Es importante destacar que los síntomas del TDAH deben manifestarse antes de los 12 años y causar dificultades significativas en más de un contexto de la vida del individuo (APA, 2014). Sin embargo, aún existen deficiencias a la hora de realizar diagnósticos diferenciales entre el TEA y el TDAH, debido a que ambos comparten algunos criterios diagnósticos. Fernandes et al. (2017) explican que el caso más complejo se presenta en las fronteras entre el TDAH y el TEA nivel 1, el cual se definía en el DSM-IV-TR como Síndrome de Asperger, aspecto que influye en el proceso de intervención, así como en la información que se transmite a la familia y a los docentes. Se ha observado que, debido a la falta de conocimiento y diferenciación de ambos trastornos, se han presentado errores diagnósticos.

En el TEA, sus principales características se evidencian en los ámbitos de la interacción social, comportamiento y comunicación, lo cual genera afectaciones en los niños en diferentes contextos. No obstante, en algunas ocasiones dichas características pasan desapercibidas por parte de las personas que los rodean, razón por la cual no son remitidos oportunamente a los especialistas indicados. Esto evidencia la necesidad de profundizar en el trastorno para así brindar herramientas conceptuales y prácticas para el trabajo con niños con TEA, sus padres, maestros y especialistas.

Existen estructuras biológicas y funciones ejecutivas que se encuentran afectadas tanto en el TEA como en el TDAH. Sin embargo, es significativa la necesidad de obtener nuevos datos que contrasten información acerca del modo en que ambos trastornos influyen en el procesamiento de la información, lo cual se define bajo el concepto de estilos cognitivos.

Palomeque y Ruiz (2013), así como Acevedo (2013) coinciden en que los estilos cognitivos abarcan la forma habitual o característica en que una persona aborda la resolución de problemas, el pensamiento, la percepción, el conocimiento, la memoria y la utilización de la información. De los estilos cognitivos que han sido identificados, la dependencia de campo y la independencia de campo, desarrollados por Witkin et al. (1977), han sido objeto de una mayor consideración en el ámbito de la investigación a lo largo del tiempo. Los escritores descubrieron una conexión sumamente significativa entre la capacidad para solucionar ciertos tipos de problemas y el nivel de dependencia de campo por parte del individuo. Una fuerte predisposición hacia un enfoque independiente de campo es beneficiosa cuando la persona se encuentra en medio del proceso de resolver una situación específica, en contraste con aquellos que experimentan dificultades en dichos procesos, quienes tienden a ser dependientes de campo.

De acuerdo con Witkin y Manning (1987), el individuo con una predisposición independiente de campo se presenta como un ente autónomo y separado del entorno social. Este individuo mantiene una distancia entre sí y lo que le rodea; y para tomar decisiones, confía en sus propias referencias internas en lugar de depender de información externa. Aquellos con inclinación hacia la independencia de campo tienen la habilidad de evitar distracciones y poseen una capacidad de análisis más alta, que tiende a ser menos influenciada por el contexto. Estos sujetos superan en desempeño a aquellos con una predisposición dependiente de campo cuando se enfrentan a la solución de problemas, especialmente cuando los elementos esenciales de dichos problemas pueden ser separados de un contexto específico y desarrollados de manera autónoma. En esencia, el individuo con una mentalidad independiente de campo se presenta como un todo indivisible en sí mismo.

La fortaleza de aquellos individuos con una disposición independiente de campo radica en su habilidad para enfocarse en los objetivos que ellos mismos establecen; esto se manifiesta en su propensión a liderar y estructurar el grupo en el que interactúan, lo que podría llevarlos a asumir un rol autoritario. Resulta evidente que estas personas experimentan una gran satisfacción al trabajar de manera autónoma. Aquellos con un enfoque cognitivo independiente de campo construyen conceptos mediante reiteradas reinterpretaciones de información inicial, tienen facilidad para

abstraer y tienden a sentirse atraídos por áreas relacionadas con las matemáticas y las ciencias. Además, poseen habilidades para analizar materiales complejos y no estructurados, lo que los caracteriza como individuos reflexivos y analíticos.

De otro lado, los sujetos dependientes de campo son organismos que establecen múltiples interdependencias entre su yo y su medio. Las personas están completamente inmersas en su entorno, al punto en que no se distinguen claramente de él. Para tomar decisiones, tienden a confiar más en las influencias que provienen de su entorno que en sus propios pensamientos y construcciones internas. El sujeto dependiente de campo es parte de un todo más amplio que él.

El estilo dependiente de campo permite que el individuo sea mediado por el contexto, generando una percepción más globalizada. Las personas dependientes de campo tienden a percibir la totalidad de la organización del entorno predominante, donde las partes del campo se fusionan con el fondo. Estos individuos se caracterizan por su naturaleza descriptiva y social, priorizando la empatía por encima de los objetivos específicos de una tarea dentro de un grupo. Aunque puedan parecer menos enfocados en sí mismos, contribuyen a la cohesión del grupo.

Según Acevedo (2013), es común que el término “estilo cognitivo” sea erróneamente empleado como un equivalente de habilidades cognitivas o se confunda con un estilo de aprendizaje. Además, sostiene que puede ser malinterpretado en relación con la descripción y la explicación que la psicología ofrece acerca del conjunto de procesos que fundamentan la conducta y las diversas reacciones de un individuo.

Los estilos cognitivos se caracterizan por ser bipolares, y se diferencian de las aptitudes cognitivas, pues estas están considerablemente más limitadas en cuanto a sus metas y se evalúan en función de su nivel de rendimiento. Valencia (2013) indica que las aptitudes hacen referencia al *qué*, mientras los estilos cognitivos hacen referencia al *cómo*. De esta manera, se entiende que los estilos cognitivos ejercen un control sobre el funcionamiento mental de los sujetos.

En los campos del TEA y del TDAH, existe un amplio consenso en las explicaciones de naturaleza cognitiva que sitúan el origen de las dificultades, tanto sociales como no sociales asociadas con ambos trastornos, en las deficiencias de las funciones ejecutivas. Según una revisión de estudios empíricos realizada por Miranda-Casas y colaboradores (2013), tanto el TDAH como el TEA muestran alteraciones en las funciones ejecutivas, aunque con diferencias sutiles entre ellos. Estos dos trastornos parecen presentar una separación en cuanto a las características de las funciones ejecutivas que se ven más afectadas. Específicamente, los niños con TDAH sue-

len experimentar una marcada falta de control inhibitorio, mientras que los niños con TEA enfrentan desafíos significativos en áreas como la flexibilidad cognitiva y la planificación, aunque en general conservan la capacidad de inhibición en cierta medida.

Villa (2014) realizó un estudio de caso múltiple cuyo objetivo fue determinar los indicadores de estilo cognitivo en dos casos de jóvenes con TEA, estableciendo posibles relaciones con las áreas de desarrollo alteradas por esta condición; para ello relacionó las áreas alteradas en el TEA con la tendencia al estilo independiente de campo. En otros términos, aunque el estilo cognitivo no explica la forma particular en que las personas con TEA procesan la información, algunas de sus dimensiones cognitivas sí convergen con él.

Orjales (1998, como se citó en Zuluaga & López, 2017) descubrió que, en general, los niños que tienen TDAH muestran una inclinación hacia un pensamiento poco analítico y exhiben una cierta inflexibilidad cognitiva, lo que ha llevado a clasificarlos con un estilo cognitivo impulsivo y dependiente de la percepción del entorno. Además, Orjales & Polaino (1992, como se citó en Valencia, 2013) encontraron algunas características asociadas a la dependencia del campo perceptivo en individuos con TDAH. Esto se refleja en una tendencia a procesar la información de forma más global, una velocidad más lenta en la adquisición de conceptos, la utilización de estrategias de ensayo y error, dificultades en la resolución de problemas, mayor impulsividad y menor capacidad de control, así como dificultades para evaluar su propio desempeño con precisión y una menor autonomía en las interacciones interpersonales. Según Pujols y colegas (2018), las funciones ejecutivas parecen jugar un papel crucial en los procesos cognitivos necesarios para dirigir el comportamiento hacia objetivos específicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este estudio se planteó como hipótesis que el desempeño de los sujetos con TEA es superior al desempeño de los sujetos con TDAH en la prueba de estilos cognitivos. El objetivo de la presente investigación fue determinar el desempeño en la prueba de estilos cognitivos en niños y niñas diagnosticados con TEA, así como niños y niñas diagnosticados TDAH en la prueba de estilos cognitivo. A partir de esto se planteó la pregunta: ¿Cuáles son los estilos cognitivos de niños y niñas diagnosticados con TEA, al igual que niños y niñas diagnosticados con TDAH?

La realización de este estudio fue oportuna debido a que se evidencia un incremento en el diagnóstico de estos trastornos a nivel mundial, lo que genera la necesidad de ampliar conceptualmente los conocimientos que se tienen respecto a ambas psicopatologías, y aporta a futuras investigaciones, especialmente en áreas donde

no se halla información concreta y se requiere la creación de nuevas herramientas con las cuales se puedan realizar intervenciones tempranas y más precisas con niños y niñas, así como con sus padres, maestros y especialistas.

Metodología

Diseño

Estudio cuantitativo de alcance correlacional, no experimental, con selección de muestra intencionada.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 50 participantes segmentados en dos grupos, TEA y TDAH. En primer lugar, se incluyeron 25 niños y niñas del Instituto para el Desarrollo Integral del Niño con Autismo (DINA) de la Universidad de Manizales, diagnosticados con TEA, así como 25 niños y niñas que asisten al Hospital Infantil Rafael Henao Toro de Manizales, diagnosticados con TDAH.

Cada participante del grupo de TEA se pareó con un participante del grupo de TDAH, tomando como variables de equiparación el género y la edad. La elección de los participantes se hizo de manera intencionada a través de la base de datos del Instituto DINA para los niños y niñas del grupo con diagnóstico de TEA. Para el grupo con diagnóstico de TDAH, se seleccionaron niños y niñas de la misma edad según la base de datos del Hospital Infantil de Manizales.

Instrumentos

Para el reconocimiento y la medición del constructo estilos cognitivos de los participantes en su dimensión dependencia e independencia de campo, se utilizó el Test de Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT) de Witkin y Manning (1987). Este es un instrumento que mide la velocidad de reestructuración perceptual, entendiéndose como el principal indicador para detectar un estilo o tendencia hacia la independencia y la dependencia de campo de cada evaluado. Un puntaje entre 0 y 15 es indicador de dependencia de campo y un puntaje entre 16 y 25 indica una tendencia predominante a la independencia de campo.

Procedimiento

Todos los sujetos fueron informados acerca del carácter voluntario de la participación en el estudio, a lo cual asintieron. Entretanto, todos los padres de los participantes, tanto con diagnóstico de TEA como con diagnóstico de TDAH, firmaron un consentimiento como evidencia de su disposición para participar en el estudio.

Para el desarrollo de las actividades, el proceso de investigación contó con las siguientes fases:

Fase I. Se seleccionaron los participantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista nivel 1 del Instituto DINA para conformar el primer grupo. Los sujetos fueron evaluados previamente por un grupo interdisciplinario, conformado por neuropsicólogos, psiquiatras y psicólogos.

Fase II. Se seleccionaron los participantes para el grupo con TDAH según escolaridad y edad en el Hospital Infantil de Manizales, los cuales fueron evaluados previamente por un grupo interdisciplinario, conformado por neuropsicólogos, psiquiatras y psicólogos.

Fase III. Se aplicó el CEFT de Witkin y Manning (1987) para la medición de estilos cognitivos. Para llevar a cabo esta tarea, cada participante identificará una figura simple dentro de otra más compleja, oculta dentro de esta última. Cada niño tenía que ubicar una figura que estuviera en la misma posición que el modelo proporcionado y que tuviera la misma forma y tamaño, sin prestar atención a la presencia de formas similares que no cumplieran con estas condiciones.

Fase IV. Se procedió a analizar los datos recolectados a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ® by IBM, versión 24.

Resultados

Aspectos generales

Los resultados obtenidos se presentan en dos momentos. En el primero, se exponen las variables sociodemográficas de los participantes. En el segundo, se presentan los resultados de la prueba de estilos cognitivos.

Descripción sociodemográfica

La muestra estuvo conformada por 50 participantes, divididos equitativamente entre participantes diagnosticados con TEA y participantes diagnosticados con TDAH. En el grupo con TEA, el 84% de los participantes fueron de sexo masculino, la edad promedio fue 10.2 años, teniendo en cuenta la desviación estándar (D.E. ± 2.1 años). El 68% de los participantes cursaban primaria y el 32% restantes cursaban entre grado sexto y octavo de bachillerato. En el grupo TDAH, el 88% de los participantes fueron de sexo masculino, la edad promedio fue de 10.2 años (D.E. ± 2.2 años), el 76% cursaban primaria y el 24% restantes cursaban entre grado sexto y séptimo de bachillerato.

Caracterización de los estilos cognitivos

Los resultados de la prueba de estilos cognitivos revelaron una prevalencia del estilo independiente en el grupo con TEA (96%) y del estilo dependiente (84%) en el grupo con TDAH. Se comparó el puntaje directo de la prueba entre ambos grupos. Se precisó el valor medio (\bar{x}) y la D.E. del puntaje obtenido por los participantes en cada grupo. Así mismo, muestra el porcentaje de diferencia de los puntajes entre grupos, estableciendo como valor de referencia el puntaje del grupo con TDAH. Por último, se presenta la comparación del puntaje medio entre grupos mediante el estadístico U de Mann-Whitney. Para la selección de dicha prueba se verificó la normalidad de los datos utilizando la prueba de Shapiro-Wilk, la cual mostró que la mayoría de éstos no seguían una distribución normal (Valor $p < 0.05$), por lo cual se escogió una prueba no paramétrica. La Tabla 1 contiene estas descripciones.

Tabla 1. \bar{x} , D.E., porcentaje de diferencia y comparación de medias del puntaje de la prueba

| | TEA | | TDAH | | % diferencia TEA vs TDAH | Valor p |
|---------|-----------|------|-----------|------|-----------------------------|---------|
| | \bar{x} | D.E. | \bar{x} | D.E. | | |
| Puntaje | 17,8 | 1,7 | 12,8 | 2,4 | 38,9 | 0,000* |

Nota. * Valor $p < 0,05$

Los resultados mostraron que el grupo con TEA obtuvo una puntuación 38.9% superior al grupo con TDAH. En este sentido, se determinó que existieron diferencias estadísticamente significativas (valor $p < 0.05$) entre grupos en el puntaje de la prueba de estilos cognitivos.

Discusión

La presente investigación se propuso tres objetivos específicos centrados en: 1) Identificar el desempeño en la prueba de estilos cognitivos de niños y niñas diagnosticados con TEA y TDAH. 2) Establecer los perfiles de niños y niñas diagnosticados con TEA. 3) Establecer los perfiles de niños y niñas diagnosticados con TDAH de acuerdo con su desempeño en la prueba de estilos cognitivos.

Los resultados mostraron que el grupo con TEA obtuvo una puntuación 38.9% superior al grupo con TDAH. Se determinó que existieron diferencias estadísticamente significativas (valor $p < 0.05$) entre grupos en el puntaje de la prueba de estilos cognitivos, lo que corrobora la hipótesis inicial que planteaba que el desempeño de los niños y niñas diagnosticados con TEA sería superior al desempeño de los niños y niñas diagnosticados con TDAH en la prueba de estilos cognitivos; esto sugiere, en términos cualitativos que la población diagnosticada con Trastorno del Espectro

Autista tienen una tendencia a la independencia de campo (una predisposición a focalizar la atención en detalles específicos) y, así mismo, la población con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad suelen ser más dependientes de campo perceptual (Tendencia a procesar información en su globalidad).

Respecto a los objetivos planteados en este estudio y como ya se describió anteriormente, los resultados de la presente investigación muestran una prevalencia hacia el estilo independiente de campo en el grupo con Trastorno del Espectro Autista (96%), resultados que son consistentes con los hallazgos empíricos de Villa (2014), quien aduce en su investigación que la población con TEA tienen una tendencia hacia la independencia de campo; Witkin et al. (1977) indican que individuos con este estilo cognitivo mantienen una clara separación entre sí mismos y su entorno, lo que incluye a las personas que los rodean; además, no suelen basarse en la identificación con el grupo ni en la empatía personal al trabajar en equipo.

Teniendo en cuenta lo anterior y los hallazgos del presente estudio, y de acuerdo a la evidencia empírica actual, Baron-Cohen (2010) aduce que las personas que sufren Trastorno del Espectro Autista tienen problemas para integrar la información en un único «todo» coherente y general; en cambio, se centran en los detalles pequeños y locales de una escena, refiriéndose a lo anterior como una “coherencia central débil”, es decir, un estilo cognitivo independiente de campo perceptual. Esto explica por qué los niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista tuvieron un mejor desempeño en el Test de Figuras Enmascaradas en comparación a los niños y niñas diagnosticados con TDAH en el presente estudio.

Siguiendo la premisa de Baron-Cohen (2013), quien refiere que las personas autistas tienen un pensamiento más técnico y dirigido a los detalles que quienes no presentan esta condición; se refiere que suelen focalizar su atención en estímulos no asociados a la interacción con otros seres humanos, sino en aquellos que son de su interés y que les permiten aprender sin la intervención de otra persona. Por lo tanto, las personas con TEA están más orientadas al trabajo autónomo que al trabajo en equipo, así como a lo que ellos puedan lograr por su cuenta sin un facilitador humano como intermediario.

Por ende y en consecuencia a la evidencia actual respecto al tema, hablar de un estilo cognitivo independiente de campo en población con diagnóstico de TEA, implica necesariamente pensar en la existencia de un correlato neuroanatomofuncional que dé cuenta de esta tendencia en esta población. En primer lugar, como lo afirman Ramachandran & Oberman (2006), la teoría del espejo roto consiste en que las personas con TEA presentan alteraciones en el sistema de neuronas espejo, circuito neurobiológico que se activa ante la observación y ejecución de

una acción realizada por otro individuo; dicha teoría ha sido sometida a prueba por distintos grupos de investigación, tales como los de Oberman et al. (2005), Bernier et al. (2007) y Martineau et al. (2008), demostrando mediante técnicas de exploración de la actividad cerebral, como la electroencefalografía (EEG), que los niños y niñas con TEA presentan una actividad especular deficiente cuando observan a otro sujeto realizar una acción.

Por otro lado, los hallazgos sugieren que la población diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) tuvieron un menor desempeño en el Test de Figuras Enmascaradas, sugiriendo de esta forma que la población con TDAH posee un estilo cognitivo dependiente de campo perceptual (la cual correspondió al 84% del grupo con este diagnóstico); estos hallazgos son consistentes con resultados de investigaciones anteriores, puesto que Orjales & Polaino (1992 como se citó en Valencia, 2013), concluyeron que los niños con esta condición tienden a ser más impulsivos, presentando un pensamiento poco analítico, un grado importante de rigidez cognitiva, y con una tendencia importante a percibir la información de manera más global y general, sin atender tanto a los detalles de su ambiente estimular (dependientes de campo perceptual).

Para finalizar y teniendo en cuenta el panorama mostrado a partir de los hallazgos en diversas investigaciones, es de suma importancia considerar los estilos cognitivos como un elemento a tener en cuenta en el proceso de diagnóstico diferencial de la población en la cual se sospecha la presencia de un trastorno del neurodesarrollo; teniendo en cuenta que en la práctica clínica, en ocasiones, se hace difícil establecer un diagnóstico de TDAH o de TEA, debido al solapamiento entre signos y síntomas de ambas condiciones clínicas. Por tanto, se hace relevante considerar en población infantojuvenil que acude a las consultas la dependencia o independencia de campo perceptual (el estilo cognitivo), y que este pueda ser un elemento adicional a tener en cuenta al momento de establecer un diagnóstico clínico, ya que los hallazgos en diversas investigaciones sugieren una dependencia de campo perceptual en población con TDAH y una independencia de campo perceptual en población con TEA.

Conflicto de Intereses

Las personas autoras expresan que no hubo conflictos de intereses al redactar el manuscrito.

Conclusión

A manera de conclusión se logró determinar que los niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, presentan un estilo cognitivo independiente de

campo perceptual y los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad tienen un perfil predominante de tipo dependiente de campo perceptual. Sin embargo, se reconoce como limitante en este estudio el número reducido de participantes en la muestra (N=50), por lo que se sugiere replicar esta investigación con una muestra poblacional más amplia para contrastar nuevos resultados y hallazgos con la evidencia científica disponible en la actualidad respecto a este tema.

Referencias

- Acevedo, C. (2013). *Caracterización de los estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas de la comuna 8 de la ciudad de Manizales* [Tesis de pregrado, Universidad de Manizales]. <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/293>
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed). Editorial Médica Panamericana.
- Autism Europe. (s.f.). *Prevalence rate of autism*.
<https://www.autismeurope.org/about-autism/prevalence-rate-of-autism/>
- Baron-Cohen, S. (2013). Autismo y mente técnica. *Investigación y Ciencia*, (436), 78-81.
<https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/la-vida-interior-de- los-quarks-566/autismo-y-mente-tnica-10712>
- Bernier, R., Dawson, G., Webb, S. & Murias, M. (2007). EEG mu rhythm and imitation impairments in individuals with autism spectrum disorder. *Brain and Cognition*, 64(3), 228–237.
<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2007.03.004>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades [CDC]. (2023). Prevalencia del autismo más alta, según los datos de 11 comunidades de la Red de ADDM.
[https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_autismo_032323.html#:~:text=Se%20han%20identificado%20trastornos%20del,\(MMWR\)%20de%20los%20CDC.](https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_autismo_032323.html#:~:text=Se%20han%20identificado%20trastornos%20del,(MMWR)%20de%20los%20CDC.)
- Fernandes, S. M., Vázquez-Justo, E. & Piñón-Blanco, A. (2017). TDAH y TEA (Trastornos del Espectro del Autismo): Comorbilidad y diagnóstico diferencial. *Lex Localis*, 101-111.
<https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8.7>
- Martineau, J., Cochin, S., Magne, R. & Barthelemy, C. (2008). Impaired cortical activation in autistic children: is the mirror neuron system involved? *International Journal of Psychophysiology*, 68(1), 35-40.
<https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.01.002>
- Más, M. J. (2019). *Detección de trastornos del neurodesarrollo en la consulta de Atención Primaria* [conferencia]. 16º Congreso de Actualización en Pediatría, Madrid, España.
https://www.aepap.org/sites/default/files/pags_143-148_deteccion_de_trastornos_del_neurodesarrollo.pdf
- Matte, B., Anselmi, L., Salum, G. A., Kieling, C., Gonçalves, H., Menezes, A., Grevet, E. H. & Rohde, L. A. (2015). ADHD in DSM-5: a field trial in a large, representative sample of 18- to 19-year-old adults. *Psychological Medicine*, 45(2), 361–373. <https://doi.org/10.1017/S0033291714001470>
- Miranda-Casas, A., Baixauli-Fortea, I., Colomer-Diago, C. & Roselló-Miranda, B. (2013). Autismo y trastorno por déficit de atención/hiperactividad: convergencias y divergencias en el funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente. *Revista de Neurología*, 57(1), 177-184.
<https://doi.org/10.33588/rn.57S01.2013279>
- Oberman, L., Hubbard, E., McCleery, J., Altschuler, E., Ramachandran, V. & Pineda, J. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research*, 24(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.01.014>

Zuluaga Arroyave, T., Zuluaga Valencia, J.B & Montoya Guzman, T. (2024).
Estilos cognitivos en niños con trastorno del espectro autista y con trastorno por
déficit de atención con hiperactividad. *Tempus Psicológico*, 7(2) - ISSN: 2619-6336

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *Trastornos del espectro autista*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Palomeque, Y. P. & Ruiz, G. E. (2013). Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales. *Plumilla Educativa*, 11(1), 271–292.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.11.357.2013>
- Pujols, G., Guzmán, C., Rodil, N., Ortiz, B., Hernández, L. & Marte, J. (2018). Análisis de las funciones ejecutivas en niños con TDAH y autismo. *Revista Científica Psicofisiología Online*, 10(1), 41-56.
<https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/3635>
- Ramachandran, V. S. & Oberman, L. M. (2006). Broken mirrors. *Scientific American*, 295(5), 62-69.
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican0607-20sp>
- Valencia, A. M. (2013). *Relación existente entre estilos cognitivos y habilidades narrativas en niños y niñas con trastorno por déficit atencional/hiperactividad que cursan tercero, cuarto y quinto grado* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/630/Valencia_Estrada_Angela_Mar%c3%ada_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villa, Y. P. (2014). *Estudio de caso sobre los indicadores de estilo cognitivo en Jóvenes con trastornos del espectro autista (TEA)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9781/TO-16986.pdf?sequence=1>
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.
<https://doi.org/10.2307/1169967>
- Witkin, H. A. & Manning, L. (1987). *Test de figuras enmascaradas: Forma individual: EFT, Forma para niños: CEFT, Forma colectiva: GEFT: Manual*. TEA Ediciones.
- Xu, G., Strathearn, L., Liu, B., Yang, B. & Bao, W. (2018). Twenty-year trends in diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder among US children and adolescents, 1997-2016. *JAMA Network Open*, 1(4), 1-9.
<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.1471>
- Zuluaga, J. B. & López, E. M. (2017). Evolución del estilo cognitivo en niños con TDAH bajo tres tipos de intervención junto a un grupo sin ningún tipo de tratamiento. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (24), 23-46. <https://doi.org/10.25057/25005731.964>





TEMPUS
Psicológico

Artículo de revisión

De la divergencia al diálogo: encuentros actuales entre psicoanálisis y logoterapia

*From divergence to dialogue: Current encounters
between Psychoanalysis and Logotherapy*

VIVIANA ANDREA ARBOLEDA SANCHEZ¹ - CRISTIAN MATEO GIRALDO ZAPATA²

Recibido: 08/11/2023 – Aprobado: 21/11/2023 - Publicado: 30/06/2024

Para citar este artículo:

Arboleda Sánchez, V.A.; Giraldo Zapata, C.M. (2024).

De la divergencia al diálogo: encuentros actuales entre psicoanálisis y logoterapia.

Tempus Psicológico, 7(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.7.2.5117.2024>

1 Universidad de Manizales. Correo: vaarboleda81249@umanizales.edu.co. ORCID: 0000-0003-0051-0740

2 IPS Medicol. Correo: cristianmateogiraldozapata@gmail.com. ORCID: 0009-0008-7623-4117

Resumen

Viktor Frankl formuló la logoterapia, psicoterapia centrada en el sentido de la vida. Desde su visión antropológica, que parte de la dimensión noológica, hizo una contundente crítica al psicoanálisis de Sigmund Freud. Hoy, la demanda clínica demuestra que, más que identificar divergencias, es preciso dialogar entre enfoques psicológicos. El objetivo de este artículo fue identificar los puntos de encuentro entre el psicoanálisis y la logoterapia, generando una visión más integradora de los fenómenos humanos. Se realizó una investigación documental. Los hallazgos demuestran que el psicoanálisis, la psicología humanista y la logoterapia están dialogando en la actualidad, adoptando nuevos conceptos como el psicoanálisis onto-humanista y la unidad transnoética carne-impulso-espíritu. Estos hallazgos demuestran que es fundamental fomentar los diálogos entre enfoques psicológicos, apuntándole al mejoramiento de los procesos psicoterapéuticos.

Palabras clave: *logoterapia, psicoanálisis, Viktor Frankl, Sigmund Freud, psicoterapia*

Abstract

Viktor Frankl formulated logotherapy, psychotherapy focused on the meaning of life. From his anthropological point of view, which is based on the noological dimension, he made a forceful critique of Sigmund Freud's psychoanalysis. Today, clinical demand shows that, rather than identifying divergences, it is necessary to dialogue between psychological approaches. The aim of this article was to identify the meeting points between psychoanalysis and logotherapy, generating a more integrative vision of human phenomena. Bibliographic research was conducted. The findings demonstrate that psychoanalysis, humanistic psychology, and logotherapy are currently in dialogue, adopting new concepts such as onto-humanistic psychoanalysis and the flesh-impulse-spirit transnoetic unity. These findings demonstrate that it is essential to foster dialogues between psychological approaches, aiming at the improvement of psychotherapeutic processes.

Keywords: *logotherapy, psychoanalysis, Viktor Frankl, Sigmund Freud, psychotherapy*

Introducción

La logoterapia es la psicoterapia centrada en el sentido de la vida (Frankl, trad. en 2015). El término deriva de dos expresiones griegas: *lógos* (λόγος), que tiene un espectro amplio de significados, entre ellos sentido, y *therapeía* (θεραπεία), que quiere decir curación (Arboleda et al., 2023). La logoterapia fue propuesta por el psiquiatra, neurólogo y filósofo austriaco Viktor Emil Frankl como la tercera escuela vienesa de psicoterapia, después del psicoanálisis de Sigmund Freud y la psicología individual de Alfred Adler (Lukas, trad. en 2020). En la actualidad, la logoterapia es definida como “una perspectiva de pensamiento con influencias humanistas-existenciales, de aproximación cognitiva (metacognitiva) y epistemológicamente fenomenológica/constructivista” (Martínez, 2005, p. 18).

Las vivencias de Frankl, muchas de ellas enmarcadas en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto, le permitieron reconocer aspectos fundamentales de la singularidad humana, como la libertad, la responsabilidad, la actitud ante el sufrimiento, así como la capacidad de elección (Cuela et al., 2020; Frankl, trad. en 2016; Längle & Sykes, 2006; Pattakos & Dudon, 2018). Para Frankl, el ser humano es el ser que es lo que decide ser, colocando la libertad humana por encima de los condicionantes biológicos, psicológicos y sociales (Frankl, trad. en 2002). Esta capacidad humana hace parte de lo que Frankl mismo denominó dimensión espiritual o noológica (Luna, 2005). Lo noológico, referido por Frankl, no se ubica en un plano teológico, sino plenamente antropológico, que diferencia al ser humano de otros seres vivos. El término noológico se deriva de la palabra griega *nóos* (νόος), la cual tiene diversos matices de significado, entre ellos espíritu, mente, inteligencia, intelecto, voluntad y deseo (Lidell & Scott, 1883; Pabón, 1967).

Podría afirmarse que el término noológico, empleado por Frankl, abarca todos estos significados, haciendo referencia a la capacidad de la persona para hacer uso de sus procesos cognitivos y metacognitivos con el fin de ejercer voluntariamente su libertad y elegir una actitud frente a un condicionante interno o externo (Martínez et al., 2015). La dimensión noológica humana se expresa a través de dos recursos: el autodistanciamiento, que es la capacidad del individuo para tomar distancia de sí mismo, reconociendo y regulando sus procesos emotivos y cognitivos, así como la autotrascendencia, definida como una manifestación de lo noológico que le permite a la persona tomar distancia de sí para dirigirse hacia algo más allá de ella misma (Martínez, 2005).

A diferencia de otros seres vivos, que poseen un instinto programado genéticamente, la dimensión espiritual o noológica del ser humano y sus recursos de autodistanciamiento y autotrascendencia le permiten ejercer su libertad y oponer

resistencia a los mandatos de su organismo psicofísico. A esta capacidad Frankl la denominó antagonismo psiconoético o antagonismo noopsíquico (Frankl, trad. en 1987). Es justamente por tratarse de un ser libre para decidir que el ser humano puede elegir un valor, es decir, algo existencialmente valioso para sí mismo, ya sea de tipo sensible, vital, estético, intelectual, ético o sagrado, por encima de un deseo intenso o un mandato de su organismo (Martínez, 2009). Este sería el caso de una persona que lucha contra una adicción porque desea perseguir una carrera deportiva o artística, o el de un cónyuge que, fiel al sentido de compromiso con su pareja, no cede ante el deseo de tener encuentros sexuales con otras personas. Este antagonismo noopsíquico está orientado por lo que Frankl denominó la voluntad de sentido, una fuerza que procede del interior del individuo y que se realiza cuando este encuentra un motivo que moviliza su existencia (Lukas, trad. en 2020). En otras palabras, el sentido de la vida, según Frankl, significa descubrir un *para qué* vivir (Frankl, trad. en 2015).

La defensa de la libertad humana por encima de los condicionantes psicofísicos condujo a Frankl a hacer una crítica del psicoanálisis, escuela fundada por el neurólogo austriaco Sigmund Freud. La palabra psicoanálisis fue usada por primera vez en la obra de Freud *Herencia y la etiología de las neurosis*, publicada en 1896 (Freud, trad. en 1976a). Etimológicamente, el término psicoanálisis proviene de dos raíces griegas: *psykhé* (ψυχή) que significa alma y *ánálisis* (ἀνάλυσις), que significa examen (Pabón, 1967). Sin embargo, Freud (trad. en 1976d, p. 231) fue más allá de este significado definiendo al psicoanálisis como:

Psicoanálisis es el nombre: 1º. De un método para la investigación de procesos anímicos capaces inaccesibles de otro modo. 2º. De un método terapéutico de perturbaciones neuróticas basado en tal investigación; y 3º. De una serie de conocimientos psicológicos así adquiridos, que van constituyendo paulatinamente una nueva disciplina científica.

Para el psicoanálisis, uno de los pilares de sus investigaciones es el inconsciente. Este término fue usado por Freud para definir la instancia del aparato psíquico que está conformada por emociones, pensamientos, memorias, traumas, conflictos y deseos sexuales reprimidos o no elaborados que influyen de manera significativa en la personalidad y la conducta, pero a los cuales no accede la conciencia y, por ende, no son reconocidos conscientemente por el individuo (Freud, trad en. 1976b). Freud propuso la conocida metáfora del *iceberg* para ilustrar las instancias del aparato psíquico, en la cual lo consciente es la punta que se observa sobre la masa de agua, lo preconscious se ubica en un punto intermedio, debajo de la superficie,

mientras que el inconsciente está en el fondo, donde no es perceptible a simple vista y donde se requiere una exploración profunda para acceder a él. El psicoanálisis fue creado por Freud para acceder a esta instancia. En palabras de Carmona (2015, p. 11), “el inconsciente es el hemisferio oscuro del alma humana. La tarea del psicoanálisis será justamente iluminar esa región de nuestra vida psíquica que es la más vasta y la más importante”.

La premisa fundamental del inconsciente, propuesta por Freud, conecta de manera directa con la de las tres estructuras de la personalidad, llamadas *Ello*, *Yo* y *Superyó*. El *Ello* es la estructura de la personalidad que más corresponde al inconsciente, pues se moviliza por las pulsiones (fuerzas que lo impulsan a llevar a cabo un deseo interno) que rigen el principio del placer, las motivaciones y los deseos sexuales, procurando la satisfacción de las necesidades de manera inmediata y haciendo caso omiso de las demandas del contexto; en un punto medio entre el *Ello* y las normas sociales se encuentra el *Yo*, el cual se basa en el principio de realidad y en lo racional para ver las consecuencias de las acciones; finalmente se encuentra el *Superyó*, estructura que representa la autoridad, las normas sociales y los valores instaurados por el contexto en el individuo, permitiéndole regular las demandas del *Ello* y, por ende, su conducta (Cisneros-Herrera & Guzmán-Díaz, 2020; Freud trad. en 1976e).

Volviendo a la metáfora del iceberg, el *Ello* es la única instancia psíquica completamente inconsciente. Cuando sus deseos son reprimidos por el *Superyó*, el individuo comienza a expresar a través de la vía somática un constante malestar y, por ser inconsciente, desconoce el origen de lo que le ocurre, así como su naturaleza precisa. Se trata, como lo expresan Carmona et al. (2004, p. 42), de “la división sintomática experimentada por el sujeto entre la tiranía de los ideales y las exigencias pulsionales que reclaman su lugar en la subjetividad”. Más allá de lo unipersonal, el psicoanálisis aplicado a la psicología social ha estudiado el efecto de los ideales y los cambios en el contexto y la cultura. Así, el contexto, al igual que los eventos ocurridos en este, se instauran en el aparato psíquico, pasando de ser individuales a colectivos y permitiendo el análisis de comportamientos compartidos socialmente (Carmona, 2013).

Lo anteriormente referido conecta con otro concepto esencial para el psicoanálisis, que es la libido. Para Freud, la libido constituye la energía o fuerza vital subyacente a los impulsos, la motivación, los deseos sexuales y a la búsqueda de placer del inconsciente, los cuales rigen la vida psíquica, la personalidad y la conducta y que, al no ser realizados, se expresan en malestar somático o en condiciones psicopatológicas (Freud, trad en. 1976c). La libido, según Freud, está presente desde

el nacimiento del individuo y se mueve a lo largo del ciclo vital en distintas zonas erógenas. A este movimiento en sus diferentes estadios Freud lo denominó etapas del desarrollo psicosexual. Estas etapas son: primero, la etapa oral, que aparece hacia los 18 meses de vida y en la cual la libido se ubica en la boca como zona de búsqueda de placer; segundo, la etapa anal, que se presenta hasta alrededor de los 3 años y en la cual la zona erógena constituyen las vías de defecación y de eliminación de esfínteres; tercero, la etapa fálica, que abarca hasta los seis años y en la cual el placer se ubica en los genitales, especialmente en la sensación de orinar; cuarto, la etapa de latencia, que va hasta los inicios de la pubertad y en la que no se identifica una zona erógena concreta, asociada a una pausa en la experiencia de la sexualidad; quinto, la etapa genital; que se presenta de la pubertad en adelante y se caracteriza por un regreso a los genitales como zona de placer, manifestándose de manera más intensa y a través de la generación de vínculos sexuales y afectivos con otros individuos (Triglia, 2016).

Con base en lo anterior, es posible observar que Freud le concedió una importancia central a la sexualidad humana como manifestación de la instancia psíquica inconsciente, así como a su estudio a través del psicoanálisis. Retomando a Frankl, cabe señalar que, antes de proponer la logoterapia, este autor fue lector de la obra de Freud e integrante del movimiento psicoanalítico (Sirlopú, 2001). Incluso, enviaba correspondencia al padre del psicoanálisis en la Viena de principios del siglo XX, un escenario propicio para el desarrollo de nuevas propuestas teóricas. En este escenario de intelectuales, fue el conocimiento del psicoanálisis lo que condujo a Frankl a hacer su profunda crítica de las teorías freudianas.

Como se mencionó en líneas anteriores, la logoterapia de Frankl ubica la libertad humana, la capacidad de decidir o elegir, la actitud y el antagonismo noopsíquico por encima de los mandatos psicofísicos, entre ellos los relacionados con el placer, los impulsos y los deseos más intensos. Las diferencias entre Frankl y Freud son significativas y se enmarcan en ocho aspectos puntuales. Guberman & Pérez (2005) refieren estos aspectos, los cuales se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias significativas entre Freud y Frankl

| Postulado del psicoanálisis de Freud | Postulado de la logoterapia de Frankl |
|--|--|
| El concepto de inconsciente instintivo, que se enfoca en la facticidad psicofísica y corresponde a la instancia psíquica del Ello. | El concepto de inconsciente espiritual que, pese a no ser reflexivo, es intuitivo y dirige a la persona a encontrar un sentido a su propia existencia. |
| El ser humano está determinado por su instancia inconsciente. | La persona está condicionada por su organismo psicofísico, mas no está determinada por este. |

| Postulado del psicoanálisis de Freud | Postulado de la logoterapia de Frankl |
|---|---|
| El individuo se moviliza por las pulsiones y los deseos del inconsciente. | El individuo se moviliza por valores existenciales. |
| La búsqueda de placer y el restablecimiento de la homeostasis fisiológica. | La búsqueda de sentido y la realización de valores que superan la necesidad de recuperar la homeostasis. |
| El paralelismo psicofísico, conformado por las dimensiones biológica y psicológica. | El antagonismo noopsíquico, que contempla las dimensiones biológica y psicológica, pero reconoce la prevalencia de la dimensión espiritual. |
| La orientación al pasado, abordada a través de la introspección. | La orientación al presente y al futuro, abordada mediante la retrospección. |
| La conciencia es vista en términos psicodinámicos y de la instancia yoica. | La conciencia es vista como el órgano de sentido. |
| La angustia es vista como una amenaza para el Yo, contemplándose en la neurosis. | Se distingue la angustia neurótica de la angustia existencial. Esta última se presenta cuando se restringe lo noológico. |

Nota. Tomado y adaptado de Guberman & Pérez (2005).

Las divergencias referidas anteriormente tienen un aspecto en común. Mientras Freud defendió la primacía de la instancia inconsciente, las pulsiones y el principio del placer, Frankl subrayó en la dimensión noológica, el antagonismo noopsíquico y el sentido de la vida. Las diferencias en las visiones antropológicas del psicoanálisis y la logoterapia permitieron reforzar el argumento de Frankl a través de dos conceptos: voluntad de placer vs voluntad de sentido. Frankl empleó el concepto voluntad de placer para aludir al énfasis que el psicoanálisis freudiano hacía en la búsqueda de placer como fuerza movilizadora primaria del individuo. Para Frankl, quien persigue la realización de esta voluntad experimenta una satisfacción temporal, la cual desaparece según las circunstancias, dejando una sensación de vacío posterior, mientras evita el displacer, el dolor y el sufrimiento a toda costa creyendo que solamente en el placer puede descubrir algo valioso (Pattakos & Dudon, trad. en 2018). Por el contrario, la voluntad de sentido permite descubrir un para qué de la existencia incluso ante la adversidad, sosteniendo al individuo a lo largo de su vida, independientemente de las circunstancias (Frankl, trad. en 2003). En otros términos, la dimensión noológica, que es exclusivamente humana, solamente podría manifestarse ante la voluntad de sentido, no la de placer, encontrando vacíos en el psicoanálisis de Freud. Fue tan contundente la crítica de Frankl a la voluntad de placer de Freud que en su obra *Logoterapia y Análisis Existencial* afirmó: “La libido sexual solo crece con exuberancia en un vacío existencial” (Frankl, trad. en 2011).

Cabe señalar que Freud y Frankl, como padres de cada una de sus escuelas (psicoanálisis y logoterapia), desarrollaron métodos terapéuticos propios que pro-

movieron tanto a través de sus trabajos intelectuales como de sus praxis clínicas. De igual modo, influyeron en intelectuales que les sucedieron, tanto en la academia como en la psicoterapia. Hoy, 138 años después de los primeros desarrollos del psicoanálisis (International Psychoanalytical Association [IPA], s.f.) y 97 años luego del primer uso del término logoterapia (Velásquez, 2007), las discusiones teóricas siguen siendo importantes la academia. Sin embargo, teniendo en cuenta la pertinencia clínica, actualmente las discusiones no se están orientando a las divergencias encontradas entre estas dos escuelas de psicoterapia, sino al diálogo entre ellas. Teniendo esto en cuenta, este artículo tuvo como objetivo identificar los puntos de encuentro entre el psicoanálisis y la logoterapia en la actualidad, generando una visión más integradora de los fenómenos humanos para el desarrollo de procesos holísticos de evaluación e intervención clínica.

Metodología

Se realizó una investigación documental a partir de documentos científicos. La información se seleccionó según tres temáticas: psicología humanista, logoterapia y psicoanálisis. La búsqueda de información se realizó en dos momentos: el primero, a través de bases de datos y repositorios digitales; el segundo, online y en bibliotecas locales. Los criterios de inclusión para la selección de textos fueron: ser un documento científico, referir de manera directa los postulados del psicoanálisis, la logoterapia o la psicología humanista, citar a Freud y Frankl en su contenido y demostrar una relación entre las diferentes posturas teóricas. Los criterios de exclusión para los textos abarcaron: no ser un texto científico, no mencionar en su contenido a Freud y Frankl, hacer énfasis en psicoterapias humanistas con excepción de la logoterapia y profundizar en algún subcampo de la psicología analítica o dinámica sin referir a Freud.

Se usaron pares de descriptores para las búsquedas en Web of Science (WoS) bajo la opción “documentos”, marcando la casilla denominada “all fields” (todos los campos). Esta opción incluye el título, el autor, el año, la afiliación, el resumen (abstract), el tipo de documento, entre otros. Los pares de descriptores que se usaron fueron “Logotherapy” and “Psychoanalysis”, obteniendo seis resultados y “Frankl” and “Freud”, consiguiendo siete resultados. Se emplearon los descriptores “Viktor Frankl” and “Sigmund Freud”, sin embargo, WoS no arrojó ningún resultado.

Teniendo en cuenta los fundamentos humanistas-existenciales de la logoterapia y previendo los pocos resultados arrojados bajo los descriptores mencionados, se usaron otros como “Humanistic Psychology” and “Psychoanalysis”, obteniendo 45 documentos. Debido a que cada búsqueda arrojó menos de 50 resultados no se

aplicaron filtros a las búsquedas de WoS, sin embargo, se excluyeron los textos que no cumplían con los criterios de inclusión.

Posterior a las búsquedas, se exportaron los resultados en un archivo de texto sin formato para su procesamiento mediante el árbol de la ciencia (ToS, por sus siglas en inglés), herramienta que organiza la información encontrada por categorías. La primera categoría se ilustra mediante las raíces del árbol, siendo, a su vez, las raíces del tema principal de la línea de investigación; luego está el tronco, el cual está conformado por los artículos que robustecen la línea desde la temática seleccionada y le dan estructura; posteriormente están las ramas, que son subáreas específicas dentro de un campo de saber y engloban artículos centrados en distintos temas que surgen del análisis del conjunto identificado y finalmente se presentan las hojas, que refieren nuevas líneas de investigación, mostrándose a través de documentos más recientes que compilan los contenidos sobre la temática elegida (Trabajo Científico, 2023).

Se ingresó a la plataforma del ToS el archivo con los resultados de las búsquedas realizadas bajo los descriptores “Humanistic Psychology” and “Psychoanalysis”, con el fin de establecer la relación entre psicología humanista y psicoanálisis desde sus inicios hasta el día de hoy. Se intentó crear el ToS para los resultados arrojados bajo los descriptores “Logotherapy” and “Psychoanalysis” y “Frankl” and “Freud”. Sin embargo, esto no fue posible debido al poco número de documentos y referencias encontrados. El ToS correspondiente a las categorías “Humanistic Psychology” and “Psychoanalysis” arrojó los siguientes resultados: raíz, 20 documentos; tronco, dos documentos; ramas, siete, nueve y 10 documentos, respectivamente; hojas, 9 documentos. El total de textos procedentes de WoS y seleccionados para la revisión fue de 24.

De otro lado, se realizaron búsquedas en Google Académico, arrojando resultados de repositorios institucionales y de bases de datos como Dialnet, Redalyc y Scielo. Las búsquedas en Google Académico arrojaron resultados en inglés, español, francés y portugués. Los principales hallazgos fueron en español, haciendo uso de descriptores como “Logoterapia” y “Psicoanálisis”, “Viktor Frankl” y “Sigmund Freud”, “Frankl” y “Freud”, así como “Psicología humanista” y “Psicoanálisis”. El total de resultados arrojados fue de 38. De estos documentos, 16 correspondieron a investigaciones de los últimos cinco años. Se filtró la información teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. El total de textos seleccionados para la presente investigación fue de 13.

De otro lado, se realizaron búsquedas online de textos sobre logoterapia y psicoanálisis. También se realizó una búsqueda de textos en formato físico en la

biblioteca de la Universidad de Manizales y en la biblioteca del Banco de la República de la ciudad de Manizales. Los textos encontrados online fueron 17 y los hallados en las bibliotecas fueron 10. Los textos procedentes de las bibliotecas fueron excluidos debido a que también se hallaron en formato digital. Finalmente, se seleccionaron 13 textos. Así, el total de textos obtenidos para la presente investigación fue de 50.

Luego de seleccionar los textos, se consignó una síntesis de cada uno de ellos a través de un formato de resumen analítico especializado (RAE) mediante el Software Microsoft® Word versión 16.47 para sistema operativo Mac. Cada RAE incluyó el número de ítem, el título del documento, el objetivo, la metodología, los resultados, las conclusiones y las referencias. Finalmente, la síntesis analítica registrada en cada RAE se empleó para la elaboración de la investigación.

Resultados

Los resultados de esta investigación demuestran que el principal diálogo se está produciendo entre los dos enfoques psicológicos: psicología humanista y psicoanálisis. Sin embargo, son menos las investigaciones que refieren diálogos entre las perspectivas dentro de los enfoques, los postulados de Freud y Frankl y las visiones antropológicas. El país en los que más se observan diálogos entre logoterapia y psicoanálisis es Perú con los trabajos de Patricia Ovejas. Los trabajos de esta psicóloga peruana han puesto de manifiesto la importancia de la visión antropológica integradora en la psicoterapia, refiriendo que Frankl y Freud se complementan cuando abordan las neurosis como manifestación de las diferentes dimensiones humanas: lo psicofísico, visto principalmente desde la perspectiva psicoanalítica, así como lo espiritual, visto especialmente desde la logoterapia (Ovejas, 2011). De igual modo, esta autora ha abarcado la relación entre logoterapia y psicoanálisis en el tratamiento de la neurosis obsesiva, convirtiendo la situación analítica en una situación dialogal con perspectiva existencial (Ovejas, 2012). También ha llevado sus propuestas teóricas a estudios de caso que le han permitido demostrar la importancia de generar propuestas de intervención más abarcadoras y promover el diálogo entre perspectivas psicoterapéuticas (Ovejas, 2013).

Los diálogos más amplios entre psicología humanista y psicoanálisis se extienden a diferentes regiones del mundo como Rusia, Estados Unidos, Colombia, Argentina y Brasil (Bradfield, 2013; Campalans, 2017; Cerquera et al., 2022; Divjak, 2010; Honorato da Silva et., 2021; Kapustin, 2020; Malone, 2007). Se observa que, además de la psicología, otras disciplinas también desarrollan investigaciones en torno a las

temáticas referidas, principalmente la filosofía. Algunos tópicos abordados desde la filosofía constituyen el concepto de unidad transnoética de carne-impulso-espíritu unido a la libertad y la responsabilidad (Kühn, 2020), el concepto de *Sinn Des Lebens* o sentido de vida abordado desde la logoterapia de Frankl (Popov & Popova, 2020), la propuesta del psicoanálisis existencial de Carlo Strenger (Shahar, 2022) y la apertura de Carl Gustav Jung a la naturaleza trascendente de la psique humana (Vahdani & Phillips, 2021).

Tanto en los diálogos entre psicología humanista y psicoanálisis como en los hallados entre logoterapia y psicoanálisis se observa, desde el mismo siglo XX, la ubicación de Erich Fromm como punto intermedio, en lo que se ha denominado teoría del psicoanálisis humanista (Guo, 2022; Lobo, 1981). Se identifican convergencias entre Fromm y Frankl respecto a la confianza que ambos autores demuestran en el potencial humano, en una concepción antropológica más allá de los factores biofísicos y en el énfasis en la dimensión existencial del individuo (Honorato da Silva et., 2021; Kapustin, 2020).

La presente investigación también permitió identificar relaciones teóricas entre Fromm y Frankl en los criterios existenciales para el estudio de la personalidad y de problemas psicológicos derivados de situaciones del contexto social (Kapustin, 2020). Esto se observa en la relación entre el concepto de triada neurótica de masas en Frankl y la indiferencia de la sociedad moderna (Batthyány, 2020; Guberman & Pérez, 2005) con el estudio de Fromm sobre los mecanismos patológicos adyacentes al consumismo al que recurren las personas con el fin aliviar su sensación de inseguridad, para lo cual propuso un plan de reforma social basado en principios humanistas (Guo, 2022). Factores como estos demuestran que el psicoanálisis y la psicología humanista constituyen dos enfoques que se integran hoy para otorgarle un reconocimiento importante a los condicionantes históricos y sociales, trascendiendo los factores biofísicos individuales (Carmona, 2013; Malone, 2007).

De otro lado, los hallazgos de esta investigación demuestran una relación entre las perspectivas existencialista y junguiana, que conecta el trabajo analítico y los relatos del pasado con la experiencia de primera persona del paciente, pero sin anular su presencia en el aquí y el ahora y su posibilidad creativa para abrirse ante las posibilidades (Vahdani & Phillips, 2021). Este hallazgo se relaciona con el concepto de unidad transnoética carne-impulso-espíritu (Kühn, 2020), en el que se reconoce la manifestación del antagonismo noopsíquico (Martínez, 2005), pero también la existencia de fuerzas psíquicas inconscientes y factores histórico-culturales que influyen en el comportamiento de la persona (Cerquera et al., 2022).

Finalmente, cabe señalar que, en la actualidad, también se hace referencia al psicoanálisis onto-humanista, una nueva postura teórica y metodológica con orientación psicoanalítica que ubica al Ser en el centro del proceso psicoterapéutico, tomando como base su estructura de personalidad y su manera subjetiva e inconsciente de dar un significado a su existencia, al mundo en el que habita, así como a sus sentimientos, pensamientos y comportamientos (Behn-Eschenburg, 2021).

Discusión

Los presentes hallazgos demuestran una tendencia hacia el diálogo entre posturas psicológicas; para el caso de esta investigación, entre la psicología humanista y el psicoanálisis. Debido a las contundentes críticas que Frankl hacía a los postulados de Freud, son más significativos los acercamientos que se observan en los textos científicos actuales entre psicoanálisis y logoterapia, los cuales ya están siendo aplicados en estudios de caso (Ovejas, 2013). La presente investigación y, principalmente, las obras de maestros como Freud y Frankl permiten demostrar que la libido y sus demandas son humanas, como también lo es la capacidad de oposición del espíritu para tomar una distancia de ella. Por esta razón, es fundamental que las aproximaciones tanto teóricas como metodológicas incluyan un abordaje del mayor número de aspectos que componen y afectan la totalidad humana (Cerquera et al., 2022).

Esta investigación demuestra que, si bien es importante conservar las visiones antropológicas para cada perspectiva y enfoque psicológico, la condición de la persona como ser total e insumable (Frankl, trad en. 2011) requiere de propuestas psicoterapéuticas que abarquen esa complejidad y respondan de una manera holística las necesidades de la sociedad contemporánea. De otro lado, es preciso mencionar que tan importantes como son los estudios en psicología respecto a la logoterapia y al psicoanálisis, lo son las investigaciones realizadas desde otras disciplinas, como la filosofía. Las investigaciones filosóficas, a diferencia de las que se realizan en otros campos del conocimiento, crean concepto o lo revisan y fortalecen o desbaratan los argumentos respecto a un problema. Para el caso de esta investigación, esto se observa en los aportes desarrollados por Kühn (2020), quien refiere el concepto de unidad transnoética carne-impulso-espíritu. El paso de lo noético a lo transnoético permite reconocer que tanto las pulsiones de la instancia inconsciente como la búsqueda de valores y del sentido de la vida son fenómenos humanos que, pese a que parezcan ubicarse en posiciones dicotómicas, se sincronizan para demostrar que, en la persona, es posible encontrar ambas manifestaciones. Así, y comprendiendo al ser humano como totalidad, se reconoce

que la dimensión espiritual también es cuerpo, y la carne también puede adoptar una actitud de resistencia ante sus demandas psicofísicas.

Los diálogos entre logoterapia, psicología humanista y psicoanálisis también permiten derrumbar barreras epistémicas, como se observa en la propuesta del psicoanálisis onto-humanista referida por Behn-Eschenburg (2021). Desde el siglo XX, el psicoanálisis ha sido criticado por dejar a un lado el concepto de Ser para centrarse en los procesos intrapsíquicos, biofísicos y en las experiencias del contexto enmarcadas especialmente en la infancia. Sin embargo, un psicoanálisis que ubique al Ser en el centro de la terapia reconoce los aspectos que ha estudiado por décadas, pero también apela a la experiencia de la primera persona del consultante, nutriendo de nuevos recursos sus procesos de intervención.

Finalmente, es preciso subrayar el valor de los autores que son puntos de encuentro entre el psicoanálisis y la psicología humanista, tales como Jung y Fromm. Sus posturas constituyen un portal hacia dos miradas con años de investigación acumulados y sobre las cuales la sociedad actual demanda una integración de evidencias y experiencias. Es preciso reconocer el valor de los estudios de Fromm al analizar bajo las premisas del humanismo y el psicoanálisis a las personas de su contexto, apuntando al reconocimiento de problemáticas de la sociedad moderna y al fomento del desarrollo humano mediante la creación de nuevos vínculos comunitarios (Guo, 2022).

Conclusiones

Dados los encuentros actuales entre logoterapia, psicología humanista y psicoanálisis, es importante desarrollar más investigaciones que promuevan los diálogos entre estas posturas. Se destaca el valor de los aportes de la filosofía, reconociendo que, al cambiar el concepto y el argumento, cambia la mirada de la realidad regida por ellos, en este caso, los procesos de evaluación e intervención psicológica, incluyendo la mirada del terapeuta, su visión antropológica y su comprensión del paciente. Es fundamental que el psicólogo reconozca que, aunque es importante identificar las diferencias antropológicas y epistemológicas entre enfoques, la tendencia actual es a generar diálogos entre ellos, apuntando a la integración de conocimientos que permitan comprender los fenómenos humanos de manera amplia y mejorar los procesos psicoterapéuticos.

Referencias

- Arboleda, V. A., Sánchez, J. V. & Carmona, J. A. (2023). Sentido de vida en sobrevivientes del conflicto armado colombiano durante la pandemia por COVID-19. *Tempus Psicológico*, 6(1), 111-137. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.1.4579.2023>
- Batthyány, A. (2020). *La superación de la indiferencia. El sentido de la vida en tiempos de cambio*. (Trad. M. L. Veja). Herder. (Trabajo original publicado en 2017)
- Behn-Eschenburg, C. C. (2021). Psicoanálisis onto-humanista, una nueva corriente psicoanalítica [Conferencia]. *IV Congreso Internacional de Investigación en Ciencias, Artes y Humanidades*. https://dra-claudiabehn.com/docs/congress/PSICOANALISIS_ONTO-HUMANISTA__UNA_NUEVA_CORRIENTE_PSICOANALITICA.pdf
- Bradfield, B. (2013). Intersubjectivity and the knowing of inner experience: Finding space for a psychoanalytic phenomenology in research. *Journal of Humanistic Psychology*, 53(3), 263-282. <https://doi.org/10.1177/0022167812469726>
- Campalans, L. (2017). Notas sobre psicoanálisis y humanismo. *Caliba*, 15(2), 38-46. https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/Caliba_n_Vol15_N%C2%BA2_2017_Esp_p38-46..pdf
- Carmona, J. C. (2013). ¿Qué es lo psicosocial? Una urdimbre transdisciplinar con cinco madejas. *Revista complejidad*, 9, 38-46.
- Carmona, J. C. (2015). *Psicoanálisis y vida cotidiana*. La Carreta Editores.
- Carmona, J. C., Mejía, M. P., Bernal, H. & Adamson, G. (2004). *Psicología social y psicoanálisis: Pichon con Lacan. Los grupos operativos a la luz de los cuatro discursos*. Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Cerquera, A. M., Moreno, A. K. & Lizarazo, R. A. (2022). Bienestar humano: Trascender el síntoma desde el humanismo y el psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 243-264. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a10>
- Cisneros-Herrera, J. & Guzmán-Díaz, G. (2020). Textos fundamentales del psicoanálisis I: Más allá del principio de placer (1920) de Sigmund Freud. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 7(14), 10-14. <https://doi.org/10.29057/esat.v7i14.6035>
- Cuela, M. C., Murillo, D. & Pulcha, D. (2020). Comentario: Viktor Frankl y la logoterapia. *Revista de Psicología*, 10(2), 141-146. <https://revistas.ucsp.edu.pe/>
- Divjak, Z. Z. (2010). The perspectives of modern upbringing from the viewpoint of Frankl's logotherapy. *Pedagoska Obzorja* 25(3-4), 170-182. https://www.researchgate.net/publication/299168694_PERSPECTIVES_OF_MODERN_UPBRINGING_FROM_THE_VIEWPOINT_OF_FRANKL'S_LOGOTHERAPY
- Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. (Trad. Diorki). Herder. (Trabajo original publicado en 1984).
- Frankl, V. E. (2002). *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia* (Trad. Fundación Arché). Herder. (Trabajo original publicado en 1982).
- Frankl, V. E. (2003). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. (Trad. M. Villanueva). Herder. (Trabajo original publicado en 1977).
- Frankl, V. E. (2011). *Logoterapia y análisis existencial* (Trad. J. de Prado, R. Wenzel e I. Arias). Herder. (Trabajo original publicado en 1987).
- Frankl, V. E. (2015). *El hombre en busca de sentido* (Trad. Comité de traducción al español; 3 ed.). Herder. (Trabajo original publicado en 1946).
- Frankl, V. E. (2016). *Lo que no está escrito en mis libros. Memorias*. (Trad. C. Visiers). Herder. (Trabajo original publicado en 1995).

- Freud, S. (1976a). *Primeras publicaciones psicoanalíticas (Vol. III)*. (Trad. J. L. Etcheverry). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1899).
- Freud, S. (1976b). *La interpretación de los sueños (primera parte) (Vol. IV)*. (Trad. J. L. Etcheverry). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1900).
- Freud, S. (1976c). *Fragmento de análisis de un caso e histeria (Dora). Tres ensayos sobre teoría sexual y otras obras (Vol. VII)*. (Trad. J. L. Etcheverry). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (1976d). *Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (Vol. XVIII)*. (Trad. J. L. Etcheverry). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1922).
- Freud, S. (1976e). *El Yo y el Ello y otras obras (Vol. XIX)*. (Trad. J. L. Etcheverry). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1923).
- Guberman, M. & Pérez, E. (2005). *Diccionario de Logoterapia*. Grupo Editorial Lumen.
- Guo, Y. Y. (2022). Enlightenment values of Erich Fromm's humanistic psychoanalysis. *Acta Psychologica Sinica*, 54(2), 205-218. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2022.00205>
- Honorato da Silva, F. L., Alencar, A. R., Regis, L. D., Honorato da Silva, L., Vasconcelos, S. X. & Costa, M. G. (2021). As perspectivas de Viktor Frankl e Erich Fromm sobre o amor e a humanidade. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-8. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19120>
- International Psychoanalytical Association [IPA]. (s.f.). *Sobre el psicoanálisis*. https://www.ipa.world/IPA/IPA_Docs/Spanish%20About%20Psychoanalysis.pdf
- Kapustin, S. A. (2020). An Existential Criterion for the Normal and Abnormal Personality in the Works of Viktor Frankl. Summary. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(2). 140-153. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0210>
- Kühn, R. (2020). L'acte thérapeutique et logothérapie trans-noétique. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Philosophia*, 65(1), 139-158. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2020.1.11>
- Längle, A. & Sykes, B. M. (2006). Viktor Frankl—Advocate for humanity: on his 100th birthday. *Journal of humanistic psychology*, 46(1), 36-47. <https://doi.org/10.1177/0022167805281150>
- Lidell, H. G. & Scott, R. (1883). *A Greek-English Lexicon*. Clarendon Press.
- Lobo, J. L. (1981). El psicoanálisis humanista de Erich Fromm. *Papeles del psicólogo*, 0(0), 1-4. <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=16>
- Lukas, E. (2020). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*. (Trad. H. Piquer). Booket. (Trabajo original publicado en 1998).
- Luna, J. A. (2005). *Logoterapia. Un enfoque humanista existencial*. San Pablo.
- Malone, K. R. (2007). The subject as drop-out: Cultural accountability and the ethics of psychoanalysis and humanistic psychology. *Theory & Psychology*, 17(3), 449-471. <https://doi.org/10.1177/0959354307077291>
- Martínez, E. (2005). *Psicoterapia y sentido de vida. Psicología clínica de orientación logoterapéutica*. Ediciones Colectivo Aquí y Ahora.
- Martínez, E. (2009). *Buscando el sentido de la vida. Manual de trabajo*. Ediciones Aquí y Ahora.
- Martínez, E., Díaz, J. P., Rodríguez, J. & Pacciolla, A. (2015). *Vivir a la Manera Existencial. Aportes para una Logoterapia Clínica*. Sociedad para el Avance de la Psicoterapia Centrada en el Sentido.
- Ovejas, P. (2011). Transferencia. Integración del psicoanálisis y la logoterapia. *Avances en Psicología*, 19(1), 9-18. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2011.n.19.1929>
- Ovejas, P. (2012). Psicoanálisis y la logoterapia en el tratamiento de la Neurosis Obsesiva. *Avances en Psicología*, 20(1), 57-67. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2012.v20n1.1943>
- Ovejas, P. (2013). Planificación y evolución de un tratamiento integrando la logoterapia y la Psicoterapia Psicoanalítica. *Avances en Psicología*, 21(1), 93-100. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2013.v21n1.310>
- Pabón, J. M. (1967). *Diccionario Manual Griego-Español*. (17ª ed.). Talleres Gráficos INELVA, S.A.

Arboleda Sánchez, V.A.; Giraldo Zapata, C.M. (2024).

De la divergencia al diálogo: encuentros actuales entre psicoanálisis y logoterapia.

Tempus Psicológico, 7(2) - ISSN: 2619-6336

- Pattakos, A. & Dudon, E. (2018). *Prisioneros de Nuestros Pensamientos: Los principios de Viktor E. Frankl para descubrir el sentido en la vida y en el trabajo*. (Trad. P. Heredia). Plataforma Editorial. (Trabajo original publicado en 2017).
- Popov, V. Y. & Popova, E. V. (2020). The concept “Sinn Des Lebens” in philosophy and psychology. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, (17), 28-40. <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i17.206716>
- Shahar, G. (2022). Yalom, Strenger, and the psychodynamics of inner freedom: A contribution to existential psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 39(1), 5-11. <https://doi.org/10.1037/pap0000395>
- Sirlopú, D. (2001). Consideraciones sobre el aporte de Viktor E. Frankl a la psicología y la psicoterapia. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 64(2), 147-155. <https://doi.org/10.20453/rnp.v64i2.1483>
- Trabajo Científico. (2023). *Búsqueda de artículos - Árbol de la Ciencia (Tree of Science) – SCOPUS* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=RT8_5n4OQ3s
- Triglia, A. (2016). Las 5 etapas del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud. *Revista Digital Psicología & Mente*. <https://psicologiymente.com/psicologia/etapas-desarrollo-psicosexual-sigmund-freud>
- Vahdani, R. & Phillips, M. (2021). Existential–Jungian Analysis: Reconciling the Personal and Archetypal Realms in the Consulting Room. *Journal of Humanistic Psychology*, 61(5), 806-827. <https://doi.org/10.1177/00221678198800>
- Velásquez, L. F. (2007). Viktor Emil Frankl: el médico y el pensador de una vida con sentido. *Iatreia*, 20(3), 314-320. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.4412>



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-NoComercialSinObraDerivada 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

Los 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 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 resultado 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.

Estructura de los artículos

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 Tesoro de la Unesco y/o del DeCS (Descriptor 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 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 Facultade de Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidd 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:

