

Editorial

Psicoespacios en contexto

La revista *Psicoespacios*, publicación electrónica semestral de acceso abierto, hace parte de las formas de proyección social de la Institución Universitaria de Envigado y de su compromiso con la investigación. Desde sus inicios, en atención al proceso de desarrollo y masificación de las tecnologías de la información, la revista fue concebida como una publicación digital y, por tanto, está en la vía de la democratización del concomitamiento, por la accesibilidad que brinda a autores y lectores en diferentes latitudes.

La experiencia de varios años con esta publicación electrónica permitió ver su potencial, con el intercambio académico que favorecía y la visibilidad de los productos de investigadores, tanto de la Institución Universitaria de Envigado como de otras instituciones. Sin embargo, el endurecimiento de los criterios de indexación planteó nuevos retos a las publicaciones de pretensión científica, y la entonces Facultad de Ciencias Sociales y la Dirección de Investigación e Innovación, optaron por definir estrategias que permitieran potenciar esta revista y consolidar una publicación científica, abierta, que atendiera lo referido tanto a la psicología como a las ciencias sociales y humanas, y que respondiera al compromiso de la Institución con la divulgación científica en publicaciones abiertas.

Más adelante, y en ese camino, se planteó reunir los propósitos editoriales de *Psicoespacios* con los de la revista *Katharsis*, publicación impresa institucional que surgió antes de la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, que en los últimos años también había adoptado el formato electrónico y que llegó a lograr el reconocimiento en Publindex. Así, la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y

Educación, con la ayuda de la Dirección de Investigación e Innovación y el Fondo Editorial de la Institución Universitaria de Envigado, hicieron la retrospectiva y decidieron aprovechar la fortaleza de *Psicoespacios* como publicación electrónica y unir a ella los propósitos de divulgación científica de la revista *Katharsis*, dando pasos definitivos para la consolidación de *Psicoespacios* como una revista cuyo objetivo primordial es la “divulgación del trabajo científico en psicología y en el diálogo interdisciplinar que mantiene con las demás ciencias sociales y humanas”.

En este contexto, y gracias al trabajo de nuestros autores y al esfuerzo del equipo editorial, se presenta a la comunidad académica y lectores el número 28 de la revista *Psicoespacios*, con la certeza que es el resultado de un trabajo cuidado, que refleja la calidad de cada una de las fases del proceso editorial científico y que espera impactar, no solo la evolución del conocimiento, sino, además, la sociedad.

PHD. ÁLVARO RAMÍREZ BOTERO
Director Psicoespacios

Decano Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación
Institución Universitaria de Envigado, Colombia

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



¿Cómo perciben los profesores de educación superior el aprendizaje autorregulado?

How do Higher Education Teachers View Self-regulated Learning?

SEBASTIÁN ZANDER LONDOÑO^A

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-2555-4136>

MÓNICA RONCANCIO MORENO

Universidad del Valle, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6936-9840>

Recibido: 9 marzo 2022 • Aceptado: 11 julio 2022 • Publicado: 21 julio 2022

Cómo citar este artículo: Zander Londoño, S. y Roncancio Moreno, M. (2022). ¿Cómo perciben los profesores de educación superior el aprendizaje autorregulado? *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1452>

^AAutor de correspondencia: sebzander@gmail.com

Resumen

Las concepciones sobre el aprendizaje autorregulado en educación superior son determinantes para develar las prácticas de los profesores en relación con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, considerando su historia personal y los elementos del sistema que influyen en la praxis pedagógica. Numerosos análisis han identificado que la percepción del docente sobre el aprendizaje influye radicalmente en cómo aborda sus procesos pedagógicos en educación superior, donde es fundamental reconocer que debe haber una perspectiva que incluya el aprendizaje autorregulado como un modelo transversal de la práctica educativa, que comprenda los factores determinantes para la configuración de estrategias de aprendizaje que respondan a las demandas del sistema educativo. Esta investigación se propuso identificar esas percepciones de los profesores (licenciados) de educación superior acerca del aprendizaje autorregulado. Para esto, se diseñó una entrevista semiestructurada que recoge las principales categorías de la conceptualización del aprendizaje autorregulado, y se hizo un análisis cualitativo de las relaciones categoriales en función de dicha percepción. Se encontró que el aprendizaje autorregulado se percibe como un ideal educativo, en comparación con el aprendizaje autónomo, determinado por la influencia de factores emocionales en la construcción de elementos de autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, educación superior, estrategias de aprendizaje, percepción del aprendizaje, formación del profesorado, percepciones del profesor.

Abstract

Beliefs about self-regulated learning in higher education are key to identify the practices of teachers regarding the learning process of their students, considering their personal background and those elements of the system that influence the educational task. Evidence suggests that teachers' beliefs about learning have a major influence on how they approach their instructional processes in higher education, where it is critical to recognize that there must be a perspective involving self-regulated learning as a cross-curricular model of educational practice, comprising determining factors for the configuration of learning strategies that respond to the demands of the educational system. For this purpose, a semi-structured interview was designed to collect the main categories of the conceptualization and a qualitative analysis of the categorical relationships according to this perception was carried out. Self-regulated learning was found to be perceived as an educational ideal, as compared to autonomous learning, driven by the influence of emotional factors in the construction of the elements of self-regulated learning.

Keywords: Self-regulated learning, higher education, learning strategies, perception of learning, teacher training, teacher beliefs.

Introducción

El aprendizaje en la universidad implica una serie de retos que permean las concepciones pedagógicas y didácticas a lo largo del proceso educativo. Aprender en la universidad es una tarea que día a día compromete las estrategias de estudiantes y de profesores en relación con lo que se tiene que enseñar y aprender para la construcción de saberes capaces de relacionar las competencias exigidas por el medio (Cerna y Silva, 2020).

Aprender a aprender se constituye en una premisa del proceso educativo en las universidades, entendiendo que, a partir del supuesto de la utilización de estrategias de aprendizaje, el resultado será una mejor capacidad de comprender, abstraer, sintetizar y producir nuevo conocimiento (Campo et al., 2016).

El rastreo de la literatura evidencia que la visión del aprendizaje autorregulado (AA) ha sido analizada desde la perspectiva del estudiante en función del rendimiento y a partir de mediciones de tipo cuantitativo; sin embargo, la visión del profesor acerca del concepto requiere de un abordaje que retome sus percepciones y sus consideraciones para

la aplicación en sus prácticas en el aula (Tanti et al., 2018).

En consideración con lo anterior, el objetivo del estudio fue identificar las percepciones e ideas particulares de los docentes (licenciados) de educación superior acerca del AA y determinar cómo se relaciona con las prácticas pedagógicas aplicadas en los procesos de formación.

Esta investigación busca aportar en la identificación de los presupuestos cualitativos del docente sobre lo que significa enseñar desde un saber disciplinar, en coherencia con las estrategias para promover el AA e identificar las que el estudiante aplica según su singularidad, todo enmarcado en la relación del aprendizaje con la construcción del sujeto social y las expectativas en cuanto a rendimiento académico y formación orientada al logro.

Conceptualización del aprendizaje autorregulado (AA)

El aprendizaje autorregulado (AA) es un proceso en el cual los estudiantes autodirigen sus esfuerzos cognitivos, afectivos y comportamentales hacia el logro de metas, autogenerando pensamientos, emociones y sentimientos orientados a la consecución de

metas y objetivos (Schunk & Zimmerman, 1997). Desde los años 90 se ha establecido que elementos como la planeación, el monitoreo, la observación y la evaluación del aprendizaje, son dispositivos fundamentales para aprender en cualquier proceso educativo (Zimmerman, 1998). El AA también responde a una serie de elementos arbitrados socialmente, en relación con la eficacia del conocimiento, la disposición contextualizada, armonizada y concreta de saberes aprendidos mediante las necesidades advertidas por el sujeto (Schunk & Zimmerman, 1997; Daura, 2013).

El AA se convertirá en un indicador de los resultados en los procesos educativos, en tanto se logre comprender qué tanto han aprendido los estudiantes y cómo se dispone ese aprendizaje (Costa y García, 2017). Comprender las particularidades del AA permite advertir las condiciones en las cuales emerge, entendiendo que la motivación, el autoconcepto, las variables sociales y las situaciones individuales de cada sujeto, permean estas condiciones y propician la proyección en la elaboración adecuada de las modalidades de desarrollo del aprendizaje (Schunk, 2005).

Los sistemas educativos contemporáneos tienen el objetivo de lograr que los estudiantes controlen su proceso de aprendizaje y adquieran una serie de competencias para responder a las perspectivas educativas y profesionales (Sáez et al., 2018). Específicamente, se propone ir más allá del cumplimiento de tareas meramente procedimentales en el aula de clase, compaginar la relación entre el AA, las estrategias de aprendizaje y la motivación en referencia al desarrollo de esquemas de aprendizaje (Granados López y Gallego López, 2016). Un estudiante que autorregule su aprendizaje y, por lo tanto, sus emociones, es un estudiante con altas probabilidades de éxito, por la confianza en sus capacidades y la orientación de sus acciones, que lo dirigen hacia el logro de sus metas (Covarrubias-Apablaza et al., 2019).

Las investigaciones recientes sobre el AA presentan una mirada actualizada de las creencias y la propia historia que construye un estudiante para abordar su proceso de aprendizaje (Bailey Moreno et al., 2016). Se analiza la autorregulación del aprendizaje como factor de relevancia en los procesos educativos en educación superior, como predictor del buen rendimiento académico y de estabilidad en las condiciones académicas de un aprendiz (Cebrián, Palomares y García, 2019). Existe un interés por identificar la importancia que le asignan los estudiantes a tener herramientas de elaboración propia que posibiliten la regulación autónoma de sus procesos de aprendizaje (Zeidner y Stoeger, 2019; Hendrie Kupczynszyn y Bastacini, 2020).

Desde el comienzo de la vida universitaria, se exige a los estudiantes dar cuenta de los contenidos técnicos de una disciplina, sin embargo, como parte de su proceso de formación e incorporación en la vida universitaria, pocas veces se les pregunta por el cómo aprenden en relación con el conocimiento formal que se les exige (Daura, 2017; Barragán Díaz, 2020). Esto se da no solamente en función del rendimiento académico, sino también de la tarea profesional que se les exige y que se justifica con la aprobación de resultados según su nivel de formación (Daura, 2017). Según Cebrián, Palomares y García (2019), con el AA el estudiante conduce su propio proceso de aprendizaje, en tanto formule metas concretas y realistas, monitoree el desempeño, actúe sobre un proceso de autoevaluación con procesos metódicos y ajuste su actuación considerando qué se le pide en la tarea y cómo esta afecta su acción real.

El aprendizaje autorregulado en la educación superior

La investigación alrededor del AA en educación superior muestra una alta tendencia en la aplicación de instrumentos cuantitativos para la recolección de información, con

respecto a qué se entiende por aprendizaje autorregulado y para qué se utiliza en las aulas (Räisänen et al., 2016; Jerónimo; Álvarez y Carcamo, 2020). Otros estudios, exploran las relaciones entre AA y otras variables, por ejemplo, las creencias de los docentes frente qué es posible enseñar (Vosniadou et al., 2020) o estructuras determinantes en las emociones de los maestros a la hora de percibir la complejidad de su propio aprendizaje (Hernández Barrios y Camargo Uribe, 2017). Se observa una tendencia en el campo del aprendizaje hacia la medición de las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y el modo de empleo de este aprendizaje. Se encuentran investigaciones que implican una relación entre la metacognición y la regulación de la conducta (Reynoso Orozco y Méndez Luévano, 2018) y su implicación en las concepciones disciplinares en el desarrollo de las ciencias que se abordan en la educación superior (García et al., 2017).

Con respecto al AA en docentes universitarios, los estudios actuales han podido concluir que, si bien tienen nociones del concepto, las estrategias siguen siendo una condición meramente nominal (Merchán Rangel y Hernández Flórez, 2018). Por esto, las investigaciones han puesto su mirada en la aplicación de estrategias acordes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de enseñanza de los profesores (Torrano, Fuentes y Soria, 2017; Fernández, 2019). Ante esto, emergen estudios que analizan la incidencia de las variables del aprendizaje para mejorar las prácticas docentes (Henríquez Ritchie y Álvarez Mariscal, 2018; Contreras Pérez y Zúñiga González, 2018) o el papel del profesor como agente posibilitador de un aprendizaje autorregulado (Díaz Quiñones y Valdez Gómez, 2017; Ventura et al., 2017). Otros estudios que conservan la línea de discusión presentan la necesidad de evidenciar un rol docente más activo en la construcción de aprendizajes au-

torregulables, de acuerdo con la composición de sus saberes (Daura, 2017; Ferreira et al., 2019; García Diego et al., 2018). Las investigaciones sobre la aplicación de tendencias de aprendizaje en relación con modelos teóricos (Çetin, 2017) demuestran una mejoría en la conciencia del aprendizaje de los estudiantes, a partir de las construcciones que realizan los profesores en educación superior (Eakman et al., 2019), cuando se aplica un modelo teórico capaz de soportar ideas metacognitivas de aprendizaje autorregulado (Erdogan y Senemoglu, 2017; Gan; Liu y Yang, 2020). Las investigaciones demuestran que la planeación, monitoreo, observación y juicio del aprendizaje, motivado por los docentes, generará en el largo plazo una mirada más profunda frente al conocimiento (Hansen e Imse, 2016), pues la relación intergeneracional establecida entre el saber del maestro y la aplicación de nuevos constructos teóricos permitirá develar nuevas formas de relación con el aprendizaje autorregulado y significativo (Geeraerts et al., 2018), y el estudio de las formas en las cuales se propende por el análisis permanente de las formas de aprender a aprender (Lee y Turner, 2017).

La investigación acerca del aprendizaje autorregulado en profesores universitarios se ha centrado en encontrar las características necesarias para garantizar su implementación a partir de la configuración de estrategias pedagógicas y didácticas, acordes al reconocimiento de la particularidad del aprendizaje (Nakata, 2019; Saariaho et al., 2018), las creencias (Tanti et al., 2018) o las condiciones de subvención que se puedan presentar en la relación de conocimiento respecto a su aprendizaje, a partir de la manifestación de problemáticas pedagógicas enfocadas a enseñar el aprendizaje en coherencia con las exigencias de transformación universal de la educación y el conocimiento de sus propios recursos (Michalsky y Schechter, 2018; Tladi, 2017; Xu y Ko, 2019).

Metodología

Se presenta una investigación de tipo cualitativo, lo que permite develar información implicada en el discurso de manera que se posibilite la relación implícita de este con los significantes precisos en la construcción de conceptos subjetivos (De Andrea, 2010; Vasilachis, 2006).

Se retomó la perspectiva idiográfica como elemento transversal, en la cual, la visión de los procesos de análisis cualitativos está fundada en el reconocimiento de la singularidad del entrevistado. A partir de los hallazgos, no se busca la generalización de los conceptos expuestos por los participantes, sino determinar qué, cómo, cuándo y por qué se ven afectados en ciertas condiciones (Salvatore y Valsiner, 2010).

De acuerdo con las consideraciones éticas del estudio, se diseña un consentimiento informado en el que se autoriza el tratamiento de la información y se explicitan los fines académicos del análisis de la información.

En principio, no se realiza pilotaje del instrumento, sin embargo, fue necesario el cambio en el orden de las preguntas, considerando las respuestas de los primeros entrevistados para evitar sesgos de respuestas o duplicación de factores entre una pregunta y otra.

Participantes

Participaron cuatro profesoras y un profesor, con formación en pregrado como licenciados en educación, con edades entre los 35 y 46. Cuatro de los participantes pertenecen a instituciones de educación pública y uno a una institución de educación superior privada. Los docentes participantes tienen una experiencia mínima de 5 años en educación supe-

rior. Con respecto a los criterios de inclusión de los participantes, se tuvo en cuenta que fueran docentes (licenciados), que se desempeñaran como profesores de educación superior, con una experiencia no menor a 5 años.

Procedimiento

Se realizaron las entrevistas a través de las plataformas TEAMS de Microsoft y Google Meet de Google, previa autorización y firma del consentimiento de los entrevistados.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el software de minería de datos QDA Miner, Versión 2.0.7., de acceso libre, en el cual se integran las entrevistas transcritas y se procesa la información de acuerdo con las categorías elegidas.

Bajo la perspectiva ideográfica, el análisis de información, basado en la idea de la singularidad de cada uno de los participantes, requiere de una relación categorial de acuerdo con las preguntas realizadas, luego se estudia cada respuesta y se encuentran las relaciones entre los significantes, teniendo como base un corpus de la narración, según los presupuestos cualitativos y las respuestas dadas que, para este trabajo, se entiende como un análisis de contenido que diera cuenta de las posibles relaciones categoriales entre los significantes y que permitiera discriminar correlaciones y diferencias de acuerdo con la perspectiva teórica (Salvatore, S; Valsiner, J, 2010). Las categorías utilizadas fueron las propuestas por Pintrich (2000) sobre el aprendizaje autorregulado, las cuales categorizadas en relación con los pasos del proceso de aprendizaje desde la propuesta hasta la reflexión se constituyen como un elemento cíclico, tal como lo presenta la Figura 1.

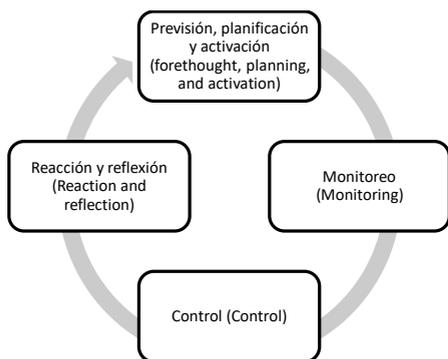


Figura 1.
Ciclo del aprendizaje autorregulado

Fuente: elaboración propia.

Técnica de recolección de información
Según las categorías de análisis, se diseñó una entrevista semiestructurada, denominada PAPEES (Percepción del aprendizaje autorregulado en educación superior), validada por un experto a partir del formato de validación de juicio de expertos (VRS2), que consistió en plantear 19 preguntas abiertas¹, de acuerdo con la categoría de análisis, como se muestra en la Tabla 1.

¹ El tiempo de aplicación de la entrevista fue en promedio 70 minutos por cada entrevistado

Tabla 1.
Categorías de análisis

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ÍTEM
Aprender a aprender en educación superior Proceso consciente de derivación de las construcciones teóricas a los procedimientos regulares del aprendizaje, que permitirán reconstruir y actualizar los desarrollos de las ciencias y el desarrollo personal de los individuos (Molins, L. L., & Vidiella, M. C. P. (2018). citando a Lluch y Portillo, 2018).	Desde su experiencia y perspectiva como docente en educación superior, ¿qué es aprender? ¿por qué es importante aprender? ¿qué se necesita para aprender? ¿es posible enseñar a aprender?
Aprendizaje autorregulado Proceso en el cual los estudiantes se autodirigen transformando sus habilidades mentales en habilidades académicas, autogenerando pensamientos, emociones y sentimientos orientados a la consecución de metas y objetivos (Schunk y Zimmerman, 1997)	¿Cómo se enlaza el concepto de aprendizaje autorregulado con la planeación de sus sesiones de clase?
Previsión, planificación y activación Proceso de recepción y experiencia base en la consolidación de lo que se aprende; función de base en la autorregulación a partir de nuevos conceptos y su posible correlación con saberes previos. Todo proceso personal en el cual el sujeto estructura una forma de aprender (Pintrich, 2000).	Cuando se trabajan temáticas que se consideran nuevas para los estudiantes, ¿cómo se debería facilitar el abordaje de nuevos aprendizajes en el aula?
Monitoreo Proceso de vigilancia permanente de las condiciones de aprendizaje, verifica el cómo se aprende y qué variables inciden. Se puede analizar según los docentes y aprendices o estudiantes (Pintrich, 2000).	De acuerdo con su percepción de los factores de influencia del desarrollo del aprendizaje en el aula de educación superior, ¿considera posible que se dé un monitoreo constante por parte de los estudiantes acerca de sus aprendizajes según el desarrollo curricular y de contenidos?

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ÍTEM
<p>Control Ejercicio de verificación en el cual el aprendiz resalta los elementos de relevancia para su propio proceso y los enlaza con saberes previos (Pintrich, 2000).</p>	<p>Los tiempos de clase parecieran insuficientes y en ocasiones, los contenidos exceden el tiempo destinado a la formación, ¿cuáles son las consideraciones que usted tiene en cuenta para garantizar que se están generando los aprendizajes esperados de acuerdo con las competencias propuestas?</p>
<p>Reacción y reflexión Se da cuando los aprendizajes han pasado el filtro de las emociones, la historia personal y las condiciones particulares de cada individuo. En esta fase es posible verificar la aplicación de ZDP en cada individuo (Pintrich, 2000).</p>	<p>Desde su visión y experiencia docente, ¿qué se necesita implementar en el aula para determinar que los contenidos y formas de aprendizaje serán aplicados en el desarrollo de otras competencias, el desarrollo científico o el mejoramiento de la cultura académica?</p>

Fuente: elaboración propia.

Resultados y análisis

Desde las categorías de análisis, se resaltan los postulados de Pintrich (2000) como factores determinantes en relación con los ciclos del aprendizaje y la construcción del sentido de las condiciones del AA. A continuación, se presentan, de acuerdo con los componentes categoriales del constructo, las categorías emergentes según el análisis.

Aprendizaje en educación superior

En esta categoría se registra la percepción que tienen los docentes (licenciados) acerca de lo que es la educación superior. Se presenta una visión del aprendizaje como un *proceso a lo largo de la vida*. Algunas de las expresiones utilizadas por los docentes refieren que, en la definición del aprendizaje, se involucran elementos del contexto, de la subjetividad y de las condiciones biológicas, por ejemplo, las relaciones establecidas entre los componentes cognitivos y la condición del contexto. De otro lado, son relevantes las consideraciones en torno a la *enseñanza para aprender*, como supuesto determinante del aprendizaje.

Se evidencia una pluralidad en las concepciones, pues emerge una contraposición entre el aprendizaje de contenidos y el apren-

dizaje de elementos para aprender. En esta subcategoría se encuentra mayor incidencia en las formas de enseñanza como decisorias para los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior; sin embargo, resalta la imposibilidad de determinar si los estudiantes están aprendiendo o cómo lo están haciendo. Se evidencian en las respuestas de los participantes dos miradas frente al proceso. Una, adherida a la idea de la posibilidad de enseñar a aprender a través de la formulación de estrategias, y la otra, como elemento emergente, una idea de motivación en dos vías, desde el docente hacia el estudiante y del estudiante al docente

Para efectos del análisis que se puede alcanzar, esta información es relevante en la medida en que la percepción del aprendizaje en el docente sea determinante al momento de enseñar sus contenidos y la formulación de estrategias para aprenderlos. Esta condición en el referente pedagógico resignificará las prácticas en la medida de sus condiciones más procedimentales, en torno a cómo aprende el estudiante, qué se le debe enseñar y cómo se vinculan las condiciones singulares de su aprendizaje con las ideas que se tengan del concepto, en función de una propuesta de significación hacia el ejercicio de la determinación académica en los procesos de aprendizaje.

Otro elemento para resaltar se evidencia en la percepción del aprendizaje en educación superior diferenciado con otros niveles de formación. En esta subcategoría emerge una percepción adherida a la idea de *trabajo autónomo*, entendido como la necesidad de diseñar estrategias que ayuden a comprender los conceptos y temáticas que se abordan en la formación de una manera en la que estudiante pueda construir sin la necesidad del acompañamiento permanente del profesor. Sin embargo, en las respuestas se establece una diferencia entre lo que implica ser autónomo en los primeros semestres y la incidencia que esto tiene al finalizar la formación.

En este sentido, el aprendizaje en educación superior es percibido desde la formación en condiciones de autonomía y de respuesta propia ante las problemáticas que se expresan en un medio particular, y esta autonomía tendrá entonces relación con los postulados acerca del aprendizaje autorregulado, en tanto se piensa que estos median el aprendizaje en la universidad.

Aprendizaje autorregulado

En esta categoría emergió como generalidad la percepción del aprendizaje autorregulado como *un ideal en la educación superior que no se ha podido alcanzar*. Se resalta el hecho de que en las participaciones de los profesores este aspecto se entiende como una apuesta que se hace desde los postulados en educación, pero que aún no se concreta por las múltiples formas de enseñanza. Teniendo esto como base, ante la condición del aprendizaje autorregulado, es evidente que este no se estructura como una forma en el hacer pedagógico, sino como un objetivo que se traza, pero que no se aplica en la educación superior, siendo aquí interesante que se compara el aprendizaje autorregulado con el autónomo.

Lo anterior enlaza con una percepción de los procedimientos en el abordaje de con-

tenidos de clase, es decir, no se proyectan estrategias de aprendizaje autorregulado, pues las posturas del docente que sirve el curso no permiten que se hagan elaboraciones con respecto a las movilizaciones de pensamiento requeridas. En el genérico de la categoría, se observa una alta tendencia a la implementación de estilos de enseñanza que aporten a la construcción de un aprendizaje autónomo; no obstante, las consideraciones acerca del aprendizaje autorregulado quedan como un ideal puesto en las perspectivas curriculares, el cual no es posible de implementar por las condiciones en las dinámicas particulares de la educación superior.

La emoción y la empatía como elemento emergente en la construcción del aprendizaje autorregulado

En el análisis, emerge un elemento que transversaliza la percepción de los profesores acerca del AA en educación superior: la consideración del estado emocional y la empatía. Se resalta esta condición como categoría emergente en la medida que todos los profesores participantes reconocen la importancia de este factor como determinante en la implementación de cualquier estrategia capaz de sustentar una relación de aprendizaje. Cabe entonces concluir que, de acuerdo con el análisis, esta categoría emergente transversaliza la práctica pedagógica de los profesores (licenciados) de educación superior. Este aspecto fundamenta una forma de permitir la reflexión y la autorreflexión desde los factores emocionales, como una manera de implementar estrategias autorreguladas para la comprensión de las dinámicas de la educación superior.

Para concluir, en la Tabla 2 se presenta una imagen en la que se relacionan los hallazgos genéricos de cada categoría con lo enunciado por los profesores en el marco de la relación entre cada categoría de análisis y su subcategoría.

Tabla 2.*Constantes genéricas en el análisis de entrevistas*

Categoría de análisis	Resultado
Aprender a aprender en educación superior	Proceso en el cual el estudiante es más autónomo que en la educación básica, construye significados alrededor de los contenidos para su vida profesional.
Subcategoría	Resultado
Aprendizaje	Proceso continuo a lo largo de la vida, que se caracteriza por la implementación de diferentes estrategias para dar cuenta de los resultados, sean académicos o para la vida.
Estrategias de aprendizaje	Son aquellas que se implementan como parte del proceso de aprendizaje, pueden ser conscientes o intuitivas y se dan a lo largo de la vida.
Educación superior	Periodo de la vida en el que, además de ser un nivel educativo, se construyen las dinámicas personales y profesionales para la toma de decisiones en la vida del estudiante.
Categoría de análisis	Resultado
Aprendizaje autorregulado	Es aquel que le permite al estudiante y al profesor saber qué se aprende y cómo se aprende; se busca en la educación superior, pero no se da en las aulas particulares, sino en situaciones de acuerdo con las condiciones del medio y la perspectiva pedagógica del docente.
Subcategoría	Resultado
Previsión, planificación y activación	Aquellas en las que el estudiante reconoce las dinámicas del contenido que desea abordar, a través de la instrucción del profesor; tiene que ver con la manera en la que se ejecuta una tarea.
Monitoreo	Se da a partir de la conversación y comunicación con el estudiante, en ella se escuchan sus observaciones y planteamientos.
Control	Es posible realizarlo en tanto se planeen y se le dé seguimiento, de acuerdo con los procedimientos que ejecute el estudiante.
Reacción y reflexión	Se promueven a partir del ejercicio de escucha con el estudiante, se dan a través del análisis que se haga de su discurso y la aplicación que se tenga en referencia al cumplimiento de tareas específicas; se relacionan de manera directa con las emociones y la empatía que se puede generar entre profesores y estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Este estudio ha explorado la percepción de los profesores (licenciados) de educación superior acerca del aprendizaje autorregulado. Se encuentra que el AA se equipara con el aprendizaje autónomo y se construye como un ideal que difícilmente se puede implementar en la educación superior. Siguiendo a López et al. (2017), los profesores se enmarcan en unas líneas de discusión que, por

lo general, se fundamentan en la búsqueda de estrategias para la aplicación de contenidos y no para la generación de estrategias de aprendizaje.

En la categoría de aprendizaje en educación superior, los profesores entrevistados advierten que, si bien existe una pretensión por la búsqueda de un aprendizaje consciente, es indiscutible que queda como un discurso ideal y no en la aplicación de estrategias dentro del aula. López y Romero del Prado

(2019) plantean que en los profesores es común una percepción del aprendizaje que se relaciona única, y casi exclusivamente, con una necesidad específica; siendo así, los resultados develan que las percepciones en relación con el aprendizaje en educación superior están mediadas por la necesidad disciplinar y no por la reflexión del concepto.

Por esto, dentro de las percepciones del aprendizaje autorregulado en comparación directa con el aprendizaje autónomo, se establece que las prácticas en el entorno pedagógico carecen de una estructura en la adquisición de estrategias que permitan al estudiante planificar, monitorear y reflexionar sobre su propio aprendizaje, donde se pone al profesorado como un mero mediador entre el contenido y la aplicación que tiene en el saber específico en las disciplinas (Ferreira et al., 2019). En coherencia con lo anterior, el aprendizaje autorregulado en educación superior demanda líneas de aplicación fundamentadas en condiciones concretas, que develen perspectivas más allá de la promoción de actitudes autónomas de las condiciones de aprendizaje. Al respecto, Zeleke et al. (2018) proponen que la aplicación de estrategias de aprendizaje autorregulado contenga en sí misma una idea de transformación cultural, mediante la implementación de prácticas acordes con los estimados teóricos y no con una posibilidad de encuentro con las prácticas particulares de cada profesor y estudiante.

Según lo planteado, al evidenciar la percepción del aprendizaje autorregulado como un ideal, la determinación por la búsqueda de estrategias que modifiquen la cultura académica quedará relegada a un plano meramente procedimental. Ante esta situación, es fundamental comprender que desde la estructuración de un lenguaje sustentado en la condición teórica y la interacción de factores como el monitoreo y la autorreflexión podrán generar un cambio real en la cultura

académica del aprendizaje (Nakata, 2019). En este sentido, y en consideración de lo anterior, si se tiene el AA como un ideal, y no como un elemento posible de aplicar, las estrategias evaluativas se verán sometidas a las condiciones de memorización o repetición de procedimientos, pues se tiene como base que esta condición es un garante del éxito en la aplicación de las demandas del contenido curricular. (Hidalgo y Murillo, 2017).

Ahora bien, de acuerdo con lo evidenciado respecto a la implicación de las emociones y la empatía como factores determinantes para la implementación del AA, se proyecta un cambio en las condiciones tradicionalmente asumidas en los procesos de aprendizaje. Saariaho et al. (2018) advierten de la incidencia que tienen estos procesos como determinantes en la búsqueda de un AA adecuado al contexto universitario, teniendo como base que las emociones positivas son determinantes para lograr procesos de autorreflexión y motivación constante para el cumplimiento de tareas. Es aquí donde la determinación por la construcción de saberes, en el marco de la autorregulación del aprendizaje, basado en la aplicación de estrategias enmarcadas en las emociones y empatía, posibilita una nueva estructura en la visión de lo real en el acto educativo y una búsqueda por el cambio, no solo de procedimientos, sino de condiciones de valor alrededor de lo que implica aprender: un pequeño cambio de ruta podrá generar nuevas condiciones de aprendizaje (Perander et al., 2020).

Así pues, surge de este análisis una percepción de los profesores ligada a la búsqueda de prácticas secuenciales para obtener información acerca de contenidos que aporten a aprender para la vida. No se evidencian estrategias concretas que permitan concluir la aplicación de estrategias de AA, pues esta es vista como un ideal de los propósitos de aprendizaje en educación, pero que no se logra implementar por las particularidades del

sistema educativo. Sin embargo, la consideración de las emociones y la empatía como elemento de integración para el aprendizaje se constituyen en un elemento de valor, como camino inicial hacia la implementación de estrategias de AA (Erdogan & Senemoglu, 2017).

Por esto, los puntos de encuentro entre la formulación de estrategias para el AA y la vinculación de los factores emocionales, como primeros determinantes para la construcción de nuevas formas de aprender, constituyen un cambio en cuanto a la práctica pedagógica. Este primer sustrato de valor para la formulación de perspectivas autorreguladas del aprendizaje significará una mejor disposición de las herramientas cognitivas, sociales y singulares de los implicados en el proceso, lo que dará como resultado una mejor disposición a exigencias más profundas para las demandas de una reflexión por el propio aprendizaje y lo que implica ser buen profesor y estudiante (Pekkarinen; Hirsto; Nevgi, 2020).

A modo de conclusión, es importante resaltar que emergen como categoría la consideración de la emoción y la empatía como elemento fundamental para la construcción de estrategias de aprendizaje autónomo. Si bien esta categoría no aparece como determinante en el proceso teórico del concepto, sí determina un modelo de enseñanza que reconoce la singularidad y la particularidad de cada estudiante, siendo un primer paso en la formulación de prácticas que ayuden al profesor a considerar las diferentes variables propuestas por el aprendizaje autorregulado, lo que puede ser explicado a partir de las configuraciones que Pintrich (2000) propone desde la configuración de la nominación del afecto como determinante para aprender y se enlaza con la estructura del modelo de aprendizaje que subyace en la percepción de los profesores.

Lo anterior, para garantizar la obtención de mejores resultados en los aspectos procedimentales de la formación y generar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir de estructuras discursivas y procedimentales adheridas a la resignificación del aprendizaje autorregulado (Saariaho et al., 2018). Por esto, se propone fundamentar un proceso de formación docente, determinado por condiciones pedagógicas capaces de advertir el proceso de aprendizaje como un sistema complejo de factores determinantes para desligar la acción pedagógica del mero ejercicio de transferencia de contenidos (Nakata, 2016).

Limitaciones y recomendaciones

En este estudio no se consideraron la contrastación y comparación de las percepciones frente a la práctica docente en el aula, esto se traduce en una limitante para obtener condiciones de análisis profundos frente a la caracterización y categorización de los fenómenos asociados; sin embargo, queda como línea de gestión para estudios futuros.

Referencias

- Bailey Moreno, J., Flores Fahara, M.; González Rivera, P. E. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 16, n. 3, 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25956>
- Barragán Díaz, D. M. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, v. 1, n. 78, 147-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>
- Costa Román, Óscar, & García Gaitero, Óscar. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117-130. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>

- Campo, K.; Escorcía, D.; Moreno, M.; Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 34, n. 2, 233-252. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
- Cerna, C.; Silva, M. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista. Ciencia y Tecnología*, v. 16, n. 1, 61-69. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755>
- Cebrián Martínez, A.; Palomares Ruiz, A.; García Perales, R. (2019). El aprendizaje autorregulado y su efecto en el rendimiento académico. Descripción de una experiencia con los alumnos del Grado de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete (estudio intersujetos). Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona: Octaedro, 2019. pp. 66-79 <http://hdl.handle.net/10045/98851>
- Çetin, B. (2017). The Influence of Pintrich's Self-regulated Learning Model on Elementary Teacher Candidates in a Life Science Course. *Journal of Education and Training Studies*, v. 5, n. 8, 30-36. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i8.2460>
- Contreras Pérez, G.; Zúñiga González, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: evidencias desde la evaluación docente en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 18, n. 3, 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Covarrubias-Apablaza, C. G.; Acosta-Antognoni, H.; Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, v. 12, n. 6, 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Daura, F. T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, v. 41, n. 2, 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, v. 16, n. 1, 109-125. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2139>
- De Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? *Fundamentos en Humanidades*, v. 11, n. 21, 53-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18415426004>
- Díaz Quiñones, J. A.; Valdés Gómez, M. L. (2017). La función del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior cubana. *MediSur*, v. 15, n. 1, 4-7. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3415/2270>
- Eakman, A. M.; Kinney, A. R.; Schierl, M. L.; Henry, K. L. (2019). Academic Performance in Student Service Members/Veterans: Effects of Instructor Autonomy Support, Academic Self-efficacy and Academic Problems. *Educational Psychology*, v. 39, n. 8, 1005-1026. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1605048>
- Erdogan, T.; Senemoglu, N. (2017) PBL in Teacher Education: Its Effects on Achievement and Self-regulation. *Higher Education Research & Development*, v. 36, n. 6, 1152-1165. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1303458>
- Fernández, M. N. (2019). Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación. *Espacios en Blanco*, v. 2, n. 29, 1-19. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/359>
- Ferreira, M.; Olcina-Sempere, G.; Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, v. 43, n. 2. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Gan, Z., Liu, F., & Yang, C. C. R. (2020). Student-teachers' self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 120-123. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708632>

- García, M. B.; Vilanova, S. L.; Señorino, O. A.; Medel, G. A.; Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 8, n. 23, 49-68. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.245>
- García Diego, M. C.; Castañeda López, E., Mansilla Morales, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, v. 31, 137-148. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.008>
- Geeraerts, K.; Tynjälä, P.; Heikkinen, H. (2018) Inter-generational Learning of Teachers: What and How Do Teachers Learn from Older and Younger Colleagues? *European Journal of Teacher Education*, v. 41, n. 4, 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Granados López, H.; Gallego López, F. A. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 12, n. 1, 71-90. http://190.15.17.25/latinoamericana/index.php?option=com_content&view=article&id=106
- Hansen, D.; Imse, L. A. (2016). Student-centered Classrooms: Past Initiatives, Future Practices. *Music Educators Journal*, v. 103, n. 2, 20-26. <https://www.jstor.org/stable/44678226>
- Hendrie Kupczynszyn, K. N.; Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, v. 44, n. 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Henríquez Ritchie, P.; Álvarez Mariscal, M. (2018). Promoción de estrategias de aprendizaje desde el accionar docente: percepciones a nivel universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, v. 18, n. 3, 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34099>
- Hernández Barrios, A.; Camargo Uribe, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 49, n. 2, 146-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hidalgo, N.; Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 15, n. 1, 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Jerónimo-Arango, L. C.; Yáñez Álvarez-de-Eulate, C. & Carcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20. <https://repositorio.utb.edu.co/bitstream/handle/20.500.12585/9372/20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lee, J.; Turner, J. (2017). The Role Of Pre-service Teachers' Perceived Instrumentality, Goal Commitment, and Motivation in Their Self-regulation Strategies for Learning in Teacher Education Courses. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 45, n. 3, 213-228. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1210082>
- López, M. J.; Merlo, M. L.; Fuentes, A. V.; Piccioni, R. F.; López-Vernengo, A. B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM*, v. 20, n. 4, 183-190. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.204.898>
- López, M. E.; Romero del Prado, M. E. (2019). Intervenciones docentes que enseñan a estudiar. Voces de ingresantes a dos carreras universitarias. *Cuadernos de Educación*, v. 17, n. 17, 169-179. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25347>
- Merchán Rangel, N.; Hernández Flórez, N. E. (2018). Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista Espacios*, v. 39, n. 52. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n52/18395218.html>
- Molins, L. L., & Vidiella, M. C. P. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3183/3985>
- Michalsky, T.; Schechter, C. (2018) Teachers' Self-regulated Learning Lesson Design: Integrating Learning from Problems and Successes. *The Teacher Educator*, v. 53, n. 2, 101-123, <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1399187>
- Nakata, Y. (2019). Encouraging Student Teachers to Support Self-regulated Learning: A Multiple Case Study on Prospective Language Teachers. *International Journal of Educational Research*, v. 95, 200-211. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.007>
- Nakata, Y. (2016). Promoting Self-regulation through Collaborative Work: Insights from Multiple Case Study of Foreign Language Learners. *EUROSLA Yearbook*, v. 16, n. 1, 59-84. <https://doi.org/10.1075/eurosla.16.03nak>
- Perander, K.; Londen, M.; Holm, G. (2020). Supporting Students' Transition to Higher Education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, v. 13, n. 2. <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2020-0005>
- Pekkarinen, V., Hirsto, L. & Nevgi, A. (2020) The Ideal and the Experienced: University Teachers' Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 32(1), 13-30. https://www.researchgate.net/publication/342736026_Pekkarinen_V_Hirsto_L_Nevgi_A_2020_The_Ideal_and_the_Experienced_University_Teachers'_Perceptions_of_a_Good_University_Teacher_and_Their_Experienced_Pedagogical_Competency_International_Journal_of_Tea
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. En M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (editors), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451-502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Räsänen, M.; Postareff, L.; Lindblom-Ylänne, S. (2016). University Students' Self- and Co-Regulation of Learning and Processes of Understanding: A Person-oriented Approach. *Learning and Individual Differences*, v. 47, 281-288. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006>
- Reynoso Orozco, O.; Méndez Luévano, T. E. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Diálogos sobre educación*, v. 16, n. 9, 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.vi16.397>
- Saariaho, E.; Anttila, H.; Toom, A.; Soini, T.; Pietarinen J.; Pyhältö, K. (2018) Student Teachers' Emotional Landscapes in Self- and Co-regulated Learning, *Teachers and Teaching*, v. 24, n. 5, 538-558. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565>
- Sáez, F. M.; Díaz, A. E.; Panadero, E.; Bruna, D. V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación Universitaria*, v. 11, n. 6, 83-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Salvatore, S.; Valsiner, J. (2010). Between the General and the Unique: Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. *Theory and Psychology*, v. 20, n. 6, 817-833. <https://doi.org/10.1177/0959354310381156>
- Schunk, D. H. (2005) Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, v. 40, n. 2, 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J. (1997) Social Origins of Self-regulatory Competence, *Educational Psychologist*, v. 32, n. 4, 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Tanti, T; Maison, M; Mukminin; A; Karea, S.; Habibi, A.; Syamsurizal. (2018). Exploring the Relationship between Preservice Science Teachers' Beliefs and Self-regulated Strategies of Studying Physics: A Structural Equation Model. *Journal of Turkish Science Education*, v. 15, n. 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1267628.pdf>

- Tladi, L. S. (2017). Perceived ability and success: which self-efficacy measures matter? A distance learning perspective. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(3), 243-261. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1356711>
- Torrano, F.; Fuentes, J.; Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIX, núm. 156, 2017. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. *Biblioteca de educación*. Herramientas universitarias. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA66&dq=Vasilachis,+2006\).+ +&ots=-2JJ_cKHFj&sig=PZzujn3ovH4rRa48LfDSI-Ce_PQ#v=onepage&q=Vasilachis%2C%202006\).&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA66&dq=Vasilachis,+2006).+ +&ots=-2JJ_cKHFj&sig=PZzujn3ovH4rRa48LfDSI-Ce_PQ#v=onepage&q=Vasilachis%2C%202006).&f=false)
- Ventura, A. C.; Cattoni, M. S.; Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, v. 21, n. 2, 315-334. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Vosniadou, S.; Lawson, M. J.; Wyra, M.; Van Deur, P.; Jeffries, D.; Darmawan, I. G. N. (2020). Pre-service Teachers' Beliefs about Learning and Teaching and about the Self-regulation of Learning: A Conceptual Change Perspective. *International Journal of Educational Research*, v. 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101495>
- Xu, H.; Ko, P. Y. (2019). Enhancing Teachers' Knowledge of How to Promote Self-regulated Learning in Primary School Students: A Case Study in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, v. 80, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.002>
- Zeidner, M.; Stoeger, H. (2019) Self-Regulated Learning (SRL): A Guide for the Perplexed, *High Ability Studies*, v. 30, n. 1-2, 9-51. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589369>
- Zelege, W.; Karayigit, C.; Myers-Brooks, K. (2018). Using Self-regulated Learning Strategies to Develop Students' Multicultural Counseling Competency. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, v. 46, n. 1, 40-57. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12091>
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, v. 33, n. 2-3, 73-86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



El proceso atencional en el trastorno dismórfico corporal

The Attentional Process in Body Dysmorphic Disorder

JHOVANI ANDRES RAMIREZ ZUÑIGA
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2933-1762>

MELISSA AMADO CALLEJAS
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3184-0382>

DUBIS MARCELA RINCÓN BARRETO^A
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-8322-889X>

LUISA FERNANDA CORREA PÉREZ
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5053-691X>

Recibido: 22 abril 2022 • Aceptado: 1 junio 2022 • Publicado: 4 julio 2022

Cómo citar este artículo: Ramírez Zuñiga, J.A., Amado Callejas, M., Rincón Barreto, D.M. y Correa Pérez, L.F. (2022). El proceso atencional en el trastorno dismórfico corporal. *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1461>

^A Autor de correspondencia: dubis.rinconba@amigo.edu.co

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre el proceso atencional de personas con trastorno dismórfico corporal. Para esto, se hizo una búsqueda de antecedentes de investigación que mencionaran resultados relacionados con la evolución de la clasificación del trastorno, su prevalencia y su relación con las posibles afectaciones que se pueden dar en el proceso atencional. Se encontró que las personas diagnosticadas pueden presentar alteraciones tanto en el procesamiento atencional como en el visual de información relacionada con rostros. A nivel neurofisiológico, se resalta menor activación de las regiones occipitales y la corteza parietal.

Palabras clave: trastorno dismórfico corporal, atención, cognición, dismorfofobia, salud mental.

Abstract

This article reflects on the attentional process of people with body dysmorphic disorder. Research antecedents were sought that mentioned results related to the evolution of the classification of the disorder, its prevalence and its relationship with the possible affectations that may occur in the attentional process. It was found that diagnosed individuals may have impairments in attentional and visual processing of face-related information. At the neurophysiological level, there is less activation of the occipital regions and the parietal cortex.

Keywords: body dysmorphic disorder, attention, cognition, dysmorphophobia, mental health.

Introducción

En las últimas décadas se ha dado mayor importancia a la salud mental en los distintos ámbitos en los que se desarrolla el ser humano; por ello, hoy en día es común escuchar que las personas padecen enfermedades asociadas a trastornos depresivos y de ansiedad, los cuales presentan sintomatología determinada y, por ende, más facilidad para el diagnóstico y tratamiento. Sin embargo, es importarse indagar sobre lo que sucede con los otros trastornos o enfermedades mentales que, aunque no son muy conocidos en la cotidianidad, siguen afectando el bienestar de las personas. Lo anterior, como señalamiento frente al caso del trastorno dismórfico corporal (TDC) o dismorfofobia y su escaso conocimiento, así como la dificultad relacionada con su diagnóstico.

En términos generales, el TDC se caracteriza por la preocupación por uno o más defectos o imperfecciones percibidas por el sujeto en el aspecto físico, que no son observables o parecen no ser relevantes a otras personas (American Psychiatric Association, 2013), cuya prevalencia es del 2 % en la población general, mientras que se habla de un 15.6 % de prevalencia de TDC en las personas que buscan algún tipo de procedimiento estético (Angelakis et al., 2016).

Desde hace aproximadamente dos décadas este trastorno ha sido objeto de interés de algunas áreas de las ciencias sociales,

como la psicología, y de las ciencias de la salud, como la nutrición y la psiquiatría. Recientemente, también ha resultado de interés para las neurociencias, específicamente lo relacionado con el estudio de los correlatos neuroanatómicos de algunas enfermedades mentales (Veale et al., 2015). Es así como los hallazgos mediante neuroimágenes realizadas a pacientes con TDC han evidenciado que quienes padecen este trastorno presentan cambios en las cortezas visuales y en los circuitos frontoestriales (la conexión entre estructuras subcorticales como los ganglios basales y algunas regionales de los lóbulos frontales) (Grace et al., 2017; Beilharz et al., 2017). Lo anterior, como una posibilidad de comprensión del TDC desde otras disciplinas, como la neuropsicología (relación cerebro y conducta) respecto al funcionamiento y desempeño de procesos cognitivos como la percepción visual, la atención y el procesamiento emocional en personas con trastorno dismórfico corporal.

Rincón Barreto et al. (2019) señalan que la percepción del cuerpo, así como la identificación, diferenciación y comparación con otra persona, son fundamentales en la cognición humana en la medida que facilitan la construcción de la identidad y dan cuenta de las interacciones sociales; sin embargo, las personas con TDC perciben su propio cuerpo de manera negativa y se evidencia un sesgo

de interpretación negativo generalmente sobre el rostro.

Lo anterior sugiere que las personas con TDC presentan una tendencia a enfocarse en una sola parte de su cuerpo, la cual consideran defectuosa, probablemente omitiendo las demás partes, configurando la imagen de sí mismo, lo que representa una dificultad para cambiar el foco atencional. Por tanto, el objetivo de este artículo es presentar una reflexión acerca de la evidencia que existe sobre las dificultades en el proceso atencional de las personas con TDC, toda vez que se considera un elemento fundamental que permite un acercamiento explicativo al sesgo de interpretación negativo sobre su propio cuerpo.

Desarrollo

El trastorno dismórfico corporal parece vincularse a una creciente problemática que acompaña al aumento de las cirugías plásticas y a la necesidad de “reparar” defectos físicos percibidos. Según Salavert et al. (2019), la prevalencia de personas que presentan TDC que buscan tratamiento dermatológico, cirugía plástica o maxilofacial oscilan entre el 8 % al 53 %. Según el DSM-5, la preocupación por algún defecto físico causa un malestar clínicamente significativo y puede conllevar al deterioro de las áreas del funcionamiento social, laboral, entre otros (American Psychiatric Association, 2013).

En el contexto de este trastorno, el sujeto puede llegar a tener comportamientos o actos mentales repetitivos y excesivos en respuesta a la preocupación, tales como mirarse en el espejo, comparar su aspecto físico con el de otras personas y asearse en exceso. Dichos comportamientos son difíciles de controlar y se le destina una gran cantidad de tiempo. Como resultado, esto puede representar un foco de ansiedad para la persona que lo padece. Las preocupaciones pueden centrarse

en una o varias zonas del cuerpo, comúnmente en la piel, pelo o nariz; sin embargo, cualquier área del cuerpo puede ser fuente de preocupación para el sujeto (ojos, dientes, abdomen, pecho, tamaño o forma de la cara, labios, genitales, entre otros). Algunos, incluso llegan a preocuparse por la asimetría percibida en algunas áreas corporales (American Psychiatric Association, 2013).

Sumado a esto, el TDC presenta comorbilidad con diferentes trastornos, como trastornos del espectro ansioso, psicótico y afectivo, trastornos de la conducta alimentaria y trastorno obsesivo compulsivo, siendo este último el más frecuente. Además, se plantea un panorama alarmante si se considera que existe un porcentaje significativo de ideación y tendencia suicida en personas que padecen el TDC, en comparación con la población que no presenta la sintomatología característica del trastorno (Behar et al., 2016).

Algunas investigaciones sobre la relación entre el TDC y otros trastornos, como la anorexia nerviosa, concluyeron que el TDC ha sido clasificado en distintas categorías clínicas en las diferentes versiones que ha tenido el DSM y solo en el DSM-IV se reconoce la variable delirante del trastorno. Actualmente, el TDC se encuentra categorizado como un subtipo del trastorno obsesivo compulsivo (TOC) en el DSM-5; sin embargo, existe una relación con los trastornos de ansiedad y es poca la literatura que permite realizar una adecuada clasificación clínica, debido también a su naturaleza sintomática y conductas derivadas del trastorno (Bruno et al., 2013; Behar et al., 2016; Rincón Barreto et al., 2019).

Con relación al procesamiento cognitivo en el TDC es importante mencionar algunas de las investigaciones adelantadas, en las que se utilizaron instrumentos estandarizados para medir procesos tales como la capacidad de almacenamiento, la atención y la flexibilidad cognitiva, que permitieron

concluir sobre su funcionamiento y abrieron la posibilidad de profundizar en su estudio. A continuación, se presentan algunos hallazgos con relación a la variable relacionada con el procesamiento atencional, en tanto es relevante para este artículo indagar sobre la relación del TDC con la atención como factor determinante para el mantenimiento de los sesgos de interpretación negativa hacia la imagen corporal.

Benítez Hernández et al. (2014), en un estudio realizado con 296 sujetos no universitarios, de nacionalidad española, y con edades entre 18 y 65 años, encontraron que, debido a las preocupaciones características del TDC, la persona se centra en algún “defecto”, focalizando su atención, lo que facilita la sobrevaloración de las ideas, y esta focalización se puede considerar como un sesgo atencional específico. Por su parte, Giraldo-O’Meara y Belloch (2017) señalan la presencia de una atención selectiva anormal hacia los defectos físicos, resaltando una atención focalizada hacia dichos “defectos”, muchas veces imperceptibles para los demás. Este tipo de atención facilita la sobrevaloración de ideas acerca de la imagen corporal y, asimismo, actúan como un factor de riesgo para el mantenimiento del trastorno.

En esta misma línea, Jefferies et al. (2017), en un estudio acerca de la disfunción cognitiva en el trastorno dismórfico corporal (realizado en el Reino Unido en 2017 con una muestra de 28 participantes entre los 18 y 65 años, 12 de las cuales fueron personas diagnosticadas con TDC y a quienes se les aplicó un conjunto de pruebas para evaluar flexibilidad cognitiva), encontraron una inflexibilidad atencional (o cognitiva) significativa en el grupo TDC frente al grupo de control. Es decir, los pacientes reportan dificultades para adaptar la conducta y pensamiento a situaciones novedosas, cambiantes o inesperadas. De igual forma, se involucran compulsivamente en pensamientos o comportamientos

relacionados con la apariencia y encuentran dificultad para desviar la atención hacia pensamientos no relacionados con la imagen o formas de actividad intencionadas.

Johnson et al. (2018), en una revisión sistemática y metaanálisis de 23 estudios relacionados con el déficit en el procesamiento cognitivo asociado al trastorno dismórfico corporal, demostraron una diferencia significativa entre el TDC y los grupos de control, a saber, la atención selectiva y el déficit de memoria con tamaños de efecto medio y los sesgos interpretativos con una pequeña diferencia. Estos resultados confirman el papel central de la atención selectiva en el trastorno y también señalan la importancia del déficit de memoria y los sesgos interpretativos para explicar la psicopatología del TDC.

Malcolm et al. (2018), en una revisión de estudios comparativos entre el TDC y el TOC, bajo los parámetros del protocolo PRISMA y en el cual se incluyeron 31 artículos relacionados con los dominios neuropsicológicos en cada uno de dichos trastornos, encontraron que, en la función ejecutiva, memoria inmediata y atención, el TDC y el TOC estaban en niveles similares de deterioro frente a los grupos de control.

Rincón Barreto et al. (2019), en una revisión narrativa realizada bajo los criterios de la guía CASPe, encontraron que las personas con TDC presentan dificultades en “la atención selectiva, y se enfocan especialmente en aspectos locales o detallados del rostro”, lo que podría constituirse como un factor desencadenante o de mantenimiento del trastorno. Resultado de esto, se evidencian los sesgos interpretativos que provocan sentimientos de disgusto y angustia (Johnson et al., 2018).

De igual manera, Castle et al. (2020), en un estudio que contó con la participación del Colegio Internacional de Trastornos del Espectro Obsesivo-Compulsivo y la Red de Trastornos Obsesivos Compulsivos y Relacio-

nados del Colegio Europeo de Neuropsicofarmacología, señalan que los rasgos distintivos del TDC frente a otros TOC están relacionados con la mirada y la percepción visual. Específicamente, las personas con TDC centran la atención en rasgos faciales o corporales específicos y se habla de un déficit en el procesamiento visual local y global, mostrando un sesgo de atención visual para detalles o rasgos específicos (es decir, locales), en vez de percibir una imagen como un todo (global).

A partir de los estudios mencionados, es posible inferir que las personas con TDC presentan déficit cognitivo en procesos como la atención, en tanto el desempeño en tareas que involucran el campo atencional es significativamente inferior, respecto a la población sana o de control.

En términos generales, el trastorno dismórfico corporal, por sus características cognitivas (pensamientos obsesivos) y conductuales (rituales de limpieza y verificación de la apariencia) es ubicado en la categoría genérica del trastorno obsesivo compulsivo, restando importancia a la complejidad de los síntomas que, como ya lo han demostrado otros estudios, comprometen el funcionamiento cognitivo. Por ejemplo, se habla de dificultades de tipo perceptual visual en relación con la atención focalizada, siendo esta diada un posible factor que determina la presencia de sesgos de interpretación negativos sobre el propio cuerpo (Lang et al., 2021). En otras palabras, señalar el hecho de que posee características obsesivo-compulsivas no lo convierte en un trastorno de esa índole, sino que, por el contrario, se señala una característica cognitiva especial en el TDC, la cual es su aparente déficit en el área de atención visual focalizada. Esta diferencia predispone a observar el TDC como otro trastorno con aspectos cognitivos especiales.

De igual manera, estos factores parecen guardar una estrecha relación con el funcionamiento ejecutivo, específicamente en lo

que tiene que ver con la capacidad de control inhibitorio, tanto cognitivo como conductual, y la flexibilidad cognitiva, lo que explicaría las conductas repetitivas y la dificultad para generar cambios en el foco de atención y centrarse en una parte específica del cuerpo (el rostro, generalmente), la cual se considera defectuosa (Jefferies-Sewell et al., 2017; Johnson et al., 2018; Rincón Barreto et al., 2019).

Según Giraldo-O'Meara y Belloch (2017), las personas que padecen TDC presentan una baja capacidad de introspección, principalmente en su comprensión de su enfermedad y su aspecto corporal, desconociendo la relevancia de los síntomas (la insatisfacción corporal, la preocupación y las conductas repetitivas) y, en algunos casos, presentándose delirios en los que suelen observar deformaciones corporales exageradas o inexistentes. Dado lo anterior, se infiere que padecer este trastorno no solo pone en riesgo la salud psicológica de la persona, sino también su integridad física y puede representar un obstáculo para buscar alternativas de intervención para dicho trastorno. Por otro lado, puede dificultar realizar investigaciones que permitirían esclarecer las relaciones directas o indirectas de las funciones cognitivas en el trastorno.

Además, se evidencian dificultades en la atención pasiva e hipervigilancia, lo que influye en la creencia de que las otras personas hablan solo de su físico, lo que puede considerarse como tendencias paranoides, sumado a su necesidad de reconocimiento y apoyo (García et al., 2014), afectando el proceso de tratamiento y aumentando la posibilidad de comorbilidades con otras patologías (Benítez Hernández et al., 2014). Por ejemplo, debido a la carga de malestar emocional y social significativo a consecuencia del trastorno, existe una tendencia a la comorbilidad con el trastorno de depresión mayor, diferentes tipos de trastornos bipolares, de ansiedad y exclusión social, mostrando una mayor

afectación frente a la crítica negativa. Según He et al. (2018), los pacientes con TDC tienen un menor contacto social debido a la vergüenza por sus anomalías perceptivas, lo que se denomina esquizotipia positiva. Esto puede traer repercusiones importantes para el bienestar de las personas que lo padecen, dado que el ser humano es un ser social con necesidades de afiliación y relaciones interpersonales, lo que implica su carácter de interacción constante. Así, la presencia del trastorno representa una dificultad significativa en dicho aspecto, no solo por la preocupación constante de la aceptación del otro, sino también por el deseo de cambiar su propio cuerpo para dar con la aceptación social y encajar en los estándares de belleza impuestos por la sociedad.

El TDC suele ser comórbido con otras afecciones, como las mencionadas, lo que aumenta el riesgo de comportamientos suicidas en las personas diagnosticadas con dicho trastorno. De acuerdo con Crichton (2020) “casi el 80 % suele tener pensamientos suicidas, y el 25 % ha intentado suicidarse [...] especialmente aquellos pacientes con síntomas graves, trastorno depresivo mayor comórbido, trastorno de estrés postraumático o abuso de sustancias”

En este sentido, el TDC se considera un trastorno poco diagnosticado (Giraldo-O'Meara y Belloch, 2017), ya que la mayoría de las personas que lo padecen suelen ocultar sus síntomas, en tanto que los sentimientos de vergüenza y miedo al estigma son barreras importantes para realizar diagnósticos y tratamientos especializados. Asimismo, el TDC se encuentra asociado con otros trastornos mentales graves y se presentan síntomas tales como ideación suicida y los intentos de suicidio, los cuales han recibido escasa atención de investigación. Estos síntomas generan, además, alto deterioro a nivel social, favoreciendo el aislamiento y dificultades en el contacto interpersonal.

Conclusiones

El procesamiento atencional en las personas con TDC suele caracterizarse por un déficit en la capacidad para desplazar el foco atencional de la parte del cuerpo que se percibe como defectuosa, en tanto se interpreta como una amenaza, generando sentimientos de ansiedad y disgusto. Por lo tanto, estas personas suelen exacerbar “las conductas relacionadas con procedimientos estéticos y la revisión en el espejo como una estrategia para controlar los síntomas de ansiedad” (Angelakis et al., 2016).

Asimismo, se ha evidenciado que, a nivel neurofisiológico, estas personas registran menor actividad de las regiones occipitales y el área del *precuneus* o precúneo en la corteza occipital lateral (la cual tiene un papel central en la integración de información visuoespacial y toma de perspectiva) y la corteza parietal, la cual se encarga de orientar la atención y favorece la funcionalidad de la atención selectiva y focalizada (Cavanna et al., 2006)

Lo anterior, indica que las personas con TDC pueden presentar dificultades en el procesamiento visual de información relacionada con rostros, toda vez que existe “una especie de ‘atajo’ dentro de la red occipitotemporal, donde la información visual de primer orden viaja desde áreas visuales primarias a regiones temporales, particularmente dentro del hemisferio izquierdo” (Grace et al., 2019).

Finalmente, es importante considerar que los estudios revisados contaron con participación de población europea, siendo escasas las investigaciones en América Latina y en Colombia, específicamente. Esta situación pone de manifiesto un campo de conocimiento potencial, a partir del cual se pueda pensar en nuevas y efectivas formas de tratamiento e intervención si se tienen en cuenta los altos porcentajes de suicidio en los pacientes (Greenberg et al., 2019) y la severa afectación de la calidad de vida de las personas.

Limitaciones

Son escasos los estudios que demuestren la relación entre algunas variables neuropsicológicas como, por ejemplo, el proceso atencional asociado a la alteración perceptual visual y el trastorno dismórfico corporal, aunque por la evidencia de tipo neuroanatómico y neurofisiológico se infiera una alteración cognitiva que pueda explicar la aparición de dicho trastorno.

Este texto se configura como una puerta de entrada a un nuevo campo de investigación en psicología y neuropsicología, que pretende generar nuevas comprensiones para el diagnóstico del TDC que trasciendan los síntomas conductuales, lo que permitirá nuevas estrategias de intervención para garantizar un tratamiento eficaz.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition*. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Angelakis, I.; Gooding, P. A.; Panagioti, M. (2016). Suicidality in Body Dysmorphic Disorder (BDD): A Systematic Review with Meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, v. 49, 55-66. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.08.002>
- Behar, R.; Arancibia, M.; Heitzer, C.; Meza, N. (2016). Body Dysmorphic Disorder: Clinical Aspects, Nosological Dimensions and Controversies with Anorexia Nervosa. *Revista Médica de Chile*, v. 144, n. 5, 626-633. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000500011>
- Beilharz, F.; Castle, D. J.; Grace, S.; Rossell, S.L. (2017). A Systematic Review of Visual Processing and Associated Treatments in Body Dysmorphic Disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, v. 136, n. 1, 16-36. <https://doi.org/10.1111/acps.12705>
- Benítez Hernández, M. del M.; Rodríguez Testal, J. F.; Núñez Gaitán, M. del C.; Valdés Díaz, M. (2014). Estudio sobre la preocupación por la imagen corporal y la presencia de ideas de referencia: análisis en función del género. <http://hdl.handle.net/11441/40795>
- Bruno, M.; Basabilbaso, J.; Cursack, C. (2013). Un estado del arte sobre estudios neurocientíficos del trastorno obsesivo compulsivo. *Cuadernos de Neuropsicología*, v. 7, n. 1, 1-12. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/15>
- Castle, D., Beilharz, F.; Phillips, K. A.; Brakoulias, V.; Drummond, L. M.; Hollander, E.; Ioannidis, K.; Pallanti, S.; Chamberlain, S. R.; Rossell, S. L.; Veale, D.; Wilhelm, S.; Van Ameringen, M.; Dell'Osso, B.; Menchon, J. M.; Fineberg, N. A. (2021). Body Dysmorphic Disorder: A Treatment Synthesis and Consensus on Behalf of the International College of Obsessive-Compulsive Spectrum Disorders and the Obsessive Compulsive and Related Disorders Network of the European College of Neuropsychopharmacology. *International Clinical Psychopharmacology*, v. 36, n. 2, 61-75. <https://doi.org/10.1097/yic.0000000000000342>
- Cavanna, A. E.; Trimble, M. R. (2006). The Precuneus: A Review of its Functional Anatomy and Behavioural Correlates. *Brain: A Journal of Neurology*, v. 129, n. 3, 564-583. <https://doi.org/10.1093/brain/awl004>
- Crichton, S. (2020). Reflexionando sobre el trastorno dismórfico corporal. *Hannover re*. <https://www.hannover-re.com/1624210/recent>
- García, D.; Ojeda, V.; Ferrer, G. (2014). Trastorno dismórfico corporal. *Medicentro Electrónica*, v. 18, n. 3. <http://www.medicentro.sld.cu/index.php/medicentro/article/view/1763>
- Giraldo-O'Meara, M.; Belloch, A. (2017). El trastorno dismórfico corporal: un problema infradiagnosticado. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, v. 22, n. 1, 69-84. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.1.2017.17929>
- Grace, S.; Labuschagne, I.; Kaplan, R.; Rossell, S. (2017). The Neurobiology of Body Dysmorphic Disorder: A Systematic Review and Theoretical Model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, v. 83, 83-96. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.10.003>

- Grace, S.; Lin, W.; Buchanan, B.; Castlec, D.; Rossell, S. (2019). Impaired Recognition of Negative Facial Emotions in Body Dysmorphic Disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, v. 25, n. 8, 884-889. <https://doi.org/10.1017/s1355617719000419>
- Greenberg, J.; Phillips, K.; Steketee, G.; Hoepfner, S.; Wilhelm, S. (2019). Predictors of Response to Cognitive-Behavioral Therapy for Body Dysmorphic Disorder. *Behavior Therapy*, v. 50, n. 4, 839-849. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.12.008>
- He, W.; Shen, C.; Wang, C.; Jia, Y.; Wang, J.; Wang, W. (2018). Body Dysmorphic Disorder Patients: Their Affective States, Personality Disorder Functioning Styles and Body Image Concerns. *Personality and Individual Differences*, v. 131, n. 1, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.015>
- Jefferies-Sewell, K.; Chamberlain, S. R.; Fineberg, N. A.; Laws, K. R. (2017). Cognitive Dysfunction in Body Dysmorphic Disorder: New Implications for Nosological Systems and Neurobiological Models. *CNS Spectrums*, v. 22, n. 1, 51-60. <https://doi.org/10.1017/S1092852916000468>
- Johnson, S.; Williamson, P.; Wade, T. D. (2018). A Systematic Review and Meta-Analysis of Cognitive Processing Deficits Associated with Body Dysmorphic Disorder. *Behaviour Research and Therapy*, v. 107, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.05.013>
- Lang, K.; Kerr-Gaffney, J.; Hodsoll, J.; Jassi, A.; Tchanturia, K.; Krebs, G. (2021). Is Poor Global Processing a Transdiagnostic Feature of Body Dysmorphic Disorder and Anorexia Nervosa? A Meta-Analysis. *Body Image*, v. 37, 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.01.012>
- Malcolm, A.; Labuschagne, I.; Castle, D.; Terrett, G.; Rendell, P. G.; Rossell, S. L. (2018). The Relationship between Body Dysmorphic Disorder and Obsessive-Compulsive Disorder: A Systematic Review of Direct Comparative Studies. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, v. 52, n. 11, 1030-1049. <https://doi.org/10.1177/0004867418799925>
- Rincón Barreto, D. M.; Restrepo Escobar, S. M.; Correa Pérez, L. F.; Ospina Duque, J.; Montoya Arenas, D. A. (2019). Trastorno dismórfico corporal: una revisión de las dimensiones clínicas, neurobiología y neuropsicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, v. 19, n. 1, 1-16. <https://masd.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/3133>
- Veale, D.; Bewley, A. (2015). Body Dysmorphic Disorder. *BMJ*, v. 18, n. 350, 2278. <https://doi.org/10.1136/bmj.h2278>

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades

ADHD as a Challenge for Inclusive Education in Universities

DORA ELIZABETH GRANADOS RAMOS ^A
Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0002-7019-6745>

SEBASTIÁN FIGUEROA RODRÍGUEZ
Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0001-6486-4973>

JORGE DARÍO LÓPEZ SÁNCHEZ
Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0002-7912-3593>

LUISA MARIANA PÉREZ FIGUEROA
Universidad Veracruzana, México
<https://orcid.org/0000-0003-1595-6243>

Recibido: 6 abril 2022 • Aceptado: 1 agosto 2022 • Publicado: 24 agosto 2022

Cómo citar este artículo: Granados Ramos, D.E., Figueroa Rodríguez, S., López Sánchez, J.D. y Pérez Figueroa, L.M. (2022). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades. *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1459>

^A Autor de correspondencia: dgranados@uv.mx

Resumen

La educación inclusiva universitaria debe dar continuidad a las prácticas educativas desarrolladas en los niveles educativos previos, como la detección y atención de barreras para el aprendizaje entre las que se encuentra el TDAH. El objetivo de la investigación fue describir la presencia y persistencia de indicadores de TDAH en estudiantes universitarios de primer año de la Licenciatura de Psicología. Se realizó un estudio mixto, observacional, descriptivo en el que participaron 210 estudiantes de primer año con edad promedio de 19 años, a los que se les solicitó responder dos instrumentos de autoaplicación: Cuestionario Autoinformado de Cribado del Adulto V1.1. (ASRS V1.1) y MINIPLUS, Módulo W de TDAH. Se encontró que el 50 % de los participantes reportaron algún indicador de TDAH. En el Cribado predominaron

las dificultades de atención en 15.7 % y en el MINIPLUS, las dificultades de hiperactividad en 63.8 %. Se observaron modificaciones significativas de la niñez a la adultez ($p < 0.001$), debido a que 26 participantes, que en la niñez no reportaron dificultades, las señalaron en la adultez. En la comparación de detección de dificultades mediante los dos instrumentos se detectaron 131 participantes sin indicadores de dificultades de atención y 50 participantes sin indicadores de hiperactividad. En conclusión, con estos datos se muestra la importancia de documentar y atender los indicadores de TDAH en estudiantes universitarios, además de considerar otras barreras de aprendizaje, de tal manera que se contribuya al logro de la educación inclusiva en cuanto a condiciones de igualdad para todos los universitarios.

Palabras clave: educación inclusiva, atención, universidad, aprendizaje, TDAH

Abstract

Inclusive education in universities must give continuity to the educational practices developed in previous educational levels, like the detection and treatment of learning barriers, among which is ADHD. The objective of this research was to describe the presence and persistence of ADHD indicators in freshmen Psychology students. A mixed, observational, descriptive study was carried out in which 210 first-year students with an average age of 19 years participated and were asked to answer two self-application instruments: Self-Reported Adult Screening Questionnaire V1.1. (ASRS V1.1) and MINIPLUS, ADHD Module W. It was found that 50 % of the participants reported indicators of ADHD. In the screening questionnaire, attention difficulties predominated at 15.7 %, and in the MINIPLUS, hyperactivity difficulties with 63.8 %. Significant changes were observed from childhood to adulthood ($p < 0.001$), because 26 participants who did not report difficulties in childhood, reported them in adulthood. In the comparison of detection of difficulties using the two instruments, 131 participants without indicators of attention difficulties and 50 participants without indicators of hyperactivity were detected. In conclusion, these data show the importance of documenting and addressing ADHD indicators in university students, in addition to considering other learning barriers in such a way as to contribute to the achievement of inclusive education in terms of the conditions of equality for all universities.

Keywords: Inclusive education, Attention, University, Learning, ADHD

Introducción

La educación inclusiva tiene como principio fundamental reconocer que las características de todos los educandos son diversas. Por tanto, todos deben ser tratados con dignidad en sus diferencias, para que superen las barreras y mejoren en el aprendizaje, elevando su nivel de tal manera que concluyan sus estudios en igualdad de condiciones y oportunidades. Estas deben otorgarse desde los niveles educativos básicos hasta el universitario, considerando las políticas educativas internacionales y cuidando que en los niveles superiores se dé continuidad a los avances logrados en niveles educativos

previos (Clavijo Castillo y Bautista Cerro, 2020; UNESCO, 2020).

En la educación inclusiva se busca reducir las barreras para el aprendizaje mediante la integración de diversos actores educativos como los profesores, los estudiantes, la familia y la comunidad, teniendo como principal característica la diversidad (Olivares Pérez, 2020).

Entre las múltiples barreras para el aprendizaje se encuentra el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), considerado un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por conductas frecuentes de inatención o de hiperactividad e impulsividad, que aparecen antes de los 12 años. Este tras-

torno se diagnostica si hay síntomas en más de dos áreas del desarrollo durante seis meses o más. Se han descrito tres subtipos o presentaciones clínicas: de predominio inatento, hiperactivo e impulsivo o combinado.

En el predominio inatento hay fallas frecuentes para atender a los detalles, para mantener la atención, para organizarse, además de perder objetos necesarios u olvidar actividades cotidianas. En el predominio hiperactivo e impulsivo se observan frecuentes golpeteo de manos y pies, moverse en el asiento, levantarse en momentos inapropiados, estar inquieto, actuar como impulsado por un motor, hablar excesivamente, dificultades para esperar su turno o interrumpir conversaciones o actividades. En el predominio combinado se observan dificultades frecuentes tanto del predominio inatento como del hiperactivo o impulsivo (American Psychiatric Association, 2014).

Al respecto de su prevalencia, se ha encontrado que el TDAH afecta aproximadamente al 5 % de los niños y al 2.5 % de los adultos, en la mayoría de las culturas en el ámbito mundial, y se presenta con mayor frecuencia en el sexo masculino que en el femenino. No obstante, existen diferencias asociadas al sexo; en el femenino se ha descrito mayor frecuencia de síntomas de inatención, mientras que en el masculino predominan los síntomas de impulsividad o hiperactividad (American Psychiatric Association, 2014; Granados-Ramos et al., 2021).

En un estudio reciente, realizado con universitarios mexicanos, se reportó prevalencia de TDAH de 16.2 %, lo cual puede relacionarse con los datos de estudiantes que no logran concluir su educación universitaria. Cabe resaltar que las dificultades predominaron en el sexo masculino, además de que todos reportaron haber presentado dichas dificultades desde la infancia, sin recibir atención de ningún tipo (Yáñez-Téllez et al., 2021). Por otro lado, en universitarios perua-

nos se reportó mayor presencia de hiperactividad con 8.2 %, seguido de la inatención con 5.4 % y 1.1 % de dificultades combinadas (Regalado-Rodríguez et al., 2017).

Dentro de las manifestaciones clínicas del TDAH en universitarios se mencionan: hablar constantemente sin respetar turnos o en situaciones donde no se debe hacer, salir y entrar del aula con mayor frecuencia que sus compañeros, ser impuntuales y desorganizados, y, en los casos con impulsividad, tener problemas con las autoridades (Colín Gorraéz et al., 2017). Además, el seguimiento de los estudiantes se dificulta más que en la educación básica, porque en las evaluaciones de autorreporte se pueden observar falsos positivos o negativos, debido a que participan tanto estudiantes que ya contaban con diagnóstico y tratamiento farmacológico, como los que no han recibido tratamiento alguno, a pesar de que reconocen haber presentado indicadores del trastorno desde la infancia (Tochetto de Oliveira y García Dias, 2017; Wood et al., 2021).

En el 70 % de los universitarios con TDAH se señala desempeño académico deficiente, que en muchos casos conlleva a mayor número de materias reprobadas y recursadas, prolongando el tiempo de egreso, deserción de la universidad, menor calidad de vida o bajo desempeño profesional (Álvarez de Godos y Ferreira, 2022; Fajardo Villeda, 2020; Godínez et al., 2020; Miyagusuku-Chang y Saavedra, 2018; Otero-Zapata et al., 2021; Tochetto de Oliveira y García Dias, 2017; Yáñez Téllez et al., 2020).

Entre las dificultades académicas, los estudiantes señalan no lograr concentrarse ni terminar rápido los exámenes, falta de hábitos de estudio, tendencia a procrastinar, presentar dificultades emocionales, baja autoestima y comportamientos impulsivos, elementos que han retomado los especialistas para implementar estrategias de aprendizaje, de comprensión y de concentración (Kwon et al., 2018; Lagacé-Leblanc et al., 2022).

Además, se ha encontrado que las personas con TDAH presentan alteraciones a nivel neuropsicológico en la memoria, en las funciones ejecutivas y en el aprendizaje (Sandoval-Rodríguez y Olmedo-Moreno, 2017), debido a disfunciones en las redes neuronales corticales establecidas entre regiones cerebrales frontales, temporales y parietales, así como entre áreas cíngulo-frontales y parietales que intervienen en los procesos de atención (Aguilar Rebolledo y Jiménez Ortiz, 2021; American Psychiatric Association, 2014; Mamiya et al., 2021; Saad et al., 2020).

Las investigaciones y programas de atención a casos con TDAH se han conducido principalmente en la educación básica; sin embargo, en la última década el estudio del TDAH ha sido tema de interés en el nivel universitario, debido a que se ha documentado la persistencia del trastorno en la adultez (American Psychiatric Association, 2014; Montiel Nava et al., 2012). Esto ha llevado a la aplicación de instrumentos de detección de TDAH en estudiantes universitarios, así como a la implementación de apoyos psicopedagógicos a lo largo de la formación académica, proporcionados por tutores o profesores especializados que facilitan el aprendizaje de conceptos abstractos. Sin embargo, es necesario que los profesores de grupo se capaciten para apoyar en el desarrollo de sus clases a los estudiantes con TDAH, entre otros trastornos. A la par del desarrollo de estrategias, se están elaborando instrumentos que permiten identificar las necesidades y dificultades de los profesores para desarrollar sus clases, entre las que se encuentran las dificultades de atención e hiperactividad de los estudiantes (Mayo Pais et al., 2020).

Por lo reportado previamente en cuanto al TDAH como una barrera para el aprendizaje, se planteó como objetivo describir la presencia y persistencia de indicadores de TDAH en estudiantes universitarios de primer año de la Licenciatura de Psicología.

Material y métodos

Se realizó una investigación con enfoque mixto, observacional, descriptivo, transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se obtuvo una muestra por conveniencia de 210 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología, Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana, con edad promedio de 19.4 años (DE = 2.9), de los cuales 128 fueron mujeres con edad promedio de 19.3 años (DE = 3) y 82 hombres con promedio de edad de 19.5 años (DE = 2.5).

La investigación constó de tres fases:

- a. Invitación verbal y por correo electrónico institucional a los estudiantes del primer año de la Facultad de Psicología para participar en la investigación y recolección de datos mediante estos instrumentos: historia clínica, Cuestionario Autoinformado de Cribado del Adulto V1.1. (ASRS V1.1), instrumento de autoaplicación, diseñado por la Organización Mundial de la Salud (2004), y el MINIPLUS, Módulo W de TDAH, versión en español 5.0.0.
- b. Calificación de los instrumentos y entrega de resultados a los participantes.
- c. Análisis de datos.

Se incluyeron estudiantes de 17 a 38 años (donde el 43 % tenía 18 años, el 21 % 19 años y el 36 % de otras edades) del primer año de la carrera de Licenciatura en Psicología, que aceptaron participar y firmaron una carta de consentimiento en la que se explicó el objetivo de la investigación y el compromiso de entregarles sus resultados una semana posterior a la evaluación, además de sugerir interconsulta con un psiquiatra a quienes presentaran indicadores de TDAH. No se excluyó ningún estudiante de los que aceptaron participar, debido a que se verificó que no quedaran preguntas sin respuesta en los dos instrumentos que se emplearon para indicadores de TDAH al momento de entregar.

En la historia clínica se documentaron datos generales como edad, sexo, lateralidad, talla, peso, fecha de periodo menstrual, presencia de enfermedades o trastornos e ingesta de medicamentos.

Los instrumentos que se utilizaron para documentar la presencia o ausencia de dificultades de atención fueron:

- Cuestionario Autoinformado de Cribado del Adulto V1.1. (ASRS V1.1)
- MINIPLUS, Módulo W de TDAH, mediante el cual se identifican los signos y síntomas del Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad (TDAH) del adulto, validado para la población mexicana adulta, con una sensibilidad de 82.2 % y una especificidad de 95.6 % (Reyes Zamorano et al., 2009).

En la niñez se calificó la sospecha de TDAH con el MINIPLUS, Módulo W de TDAH (preguntas b, c, d y f) para aten-

ción, si dieron 2 o más respuestas afirmativas y para hiperactividad (preguntas a, e, g, h, i, j) si dieron 3 o más respuestas afirmativas (Tabla 2, apartado A).

En la adultez se consideraron síntomas de TDAH si en el instrumento ASRS V1.1 se dieron 4 respuestas para los indicadores: “a veces”, “a menudo” o “muy a menudo”. Aunque el instrumento ASRS V1.1 no separa los indicadores de dificultades de atención de la presencia de hiperactividad, sí se registraron como dificultades de atención si en 2 o 3 de las preguntas 1 a 3 respondieron “a veces”, “a menudo” o “muy a menudo” y como hiperactividad si en 2 o 3 de las preguntas 4 a 6 dieron respuestas afirmativas (Tabla 1). Asimismo, en la adultez, con el instrumento MINIPLUS, Módulo W de TDAH, se consideraron 4 respuestas afirmativas como indicadores de dificultades de atención (a, g, h, i, j, l, m) y 4 en las preguntas de hiperactividad (b, c, d, e, f, q, m), (Tabla 2, apartado B).

Tabla 1.

Cuestionario autoinformado de cribado del adulto-V1.1 (ASRS-V1.1)

Marque la casilla que mejor describa la manera en que se ha sentido y comportado en los últimos 6 meses	
Preguntas	Nunca A veces A menudo Muy a menudo
1. <i>¿Con qué frecuencia tiene usted dificultad para acabar los detalles finales de un proyecto, una vez que ha terminado con las partes difíciles?</i>	
2. <i>¿Con qué frecuencia tiene usted dificultad para ordenar las cosas cuando está realizando una tarea que requiere organización?</i>	
3. <i>¿Con qué frecuencia tiene usted problemas para recordar citas u obligaciones?</i>	
4. <i>Cuando tiene que realizar una tarea que requiere mucha concentración, ¿con cuánta frecuencia evita o retrasa empezarla?</i>	
5. <i>¿Con qué frecuencia mueve continuamente o retuerce las manos o los pies cuando tiene que permanecer sentado por mucho tiempo?</i>	
6. <i>¿Con qué frecuencia se siente demasiado activo e impulsado a hacer cosas, como si lo empujase un motor?</i>	

Nota: se marcan en cursiva las preguntas consideradas para dificultades de atención. Las zonas marcadas con gris oscuro corresponden a presencia de dificultades.

Fuente: modificado de Organización Mundial de la Salud, 2004.

Tabla 2.

Indicadores de TDAH

Conteste para cada pregunta con un NO o con un SÍ, según considere
A. Cuando era niño,
a) ¿Era usted activo, inquieto, agitado, siempre tenía ganas de hacer cosas?
b) <i>¿No prestaba atención y se distraía con facilidad?</i>
c) <i>¿No era capaz de concentrarse en la escuela o cuando hacía la tarea?</i>
d) <i>¿Terminaba las cosas, tales como la tarea de la escuela, proyectos, etc.?</i>
e) ¿Tenía mal humor, se irritaba con facilidad o perdía el control?
f) <i>¿Le tenían que repetir las cosas muchas veces antes de que usted las hiciera?</i>
g) ¿Tenía la tendencia de ser impulsivo sin pararse a pensar en las consecuencias?
h) ¿Le costaba trabajo esperar su turno, con frecuencia necesitaba ser el primero?
i) ¿Se metía en peleas o fastidiaba a otros niños?
j) ¿Se quejaba su escuela de su conducta?
B. Como adulto,
a) <i>¿Continúa distrayéndose?</i>
b) ¿Es entrometido o se entremete o dice cosas a amigos, en el trabajo o en la casa de las que se arrepiente más tarde?
c) ¿Es impulsivo, incluso si tiene un mejor control que cuando era niño?
d) ¿Continúa siendo inquieto, agitado, activo, incluso si tiene un mejor control que cuando era niño?
e) ¿Sigue irritándose y enfadándose más de lo que necesita?
f) ¿Sigue siendo impulsivo, por ejemplo, tiene la tendencia de gastar más dinero del que tiene?
g) <i>¿Tiene dificultad organizándose en el trabajo?</i>
h) <i>¿Tiene dificultad organizándose incluso fuera del trabajo?</i>
i) <i>¿Su trabajo está por debajo de su capacidad o el trabajo que desarrolla está por debajo de lo que puede realizar?</i>
j) <i>¿Sus logros están por debajo de las expectativas que los demás tiene de usted conforme a su capacidad?</i>
k) ¿Ha cambiado de empleo o le han pedido que deje el trabajo más frecuentemente que a otros?
l) <i>¿Se queja su pareja o cónyuge de la falta de atención o interés con él/ella y/o con la familia?</i>
m) <i>¿Ha tenido dos o más divorcios o ha cambiado de pareja más que los demás?</i>
n) <i>¿Ha sentido a veces como si estuviera en una niebla, como en una televisión desenfocada?</i>

Nota: las preguntas resaltadas con cursiva se consideraron para calificar la presencia de dificultades de atención.

Fuente: modificado de MINIPLUS, Módulo W de TDAH, versión en español 5.0.0.

Los datos se analizaron con el programa IBM SPSS Statistics Versión 25 para Windows, por medio de estadística descriptiva para identificar la distribución de casos que presentaron indicadores de TDAH, tanto en la etapa infantil como en la adultez. Se comparó la distribución de presencia de indicadores según el sexo de los participantes con la prueba Chi-cuadrada. Se contrastó la proporción de participantes en los que se identificaron indicadores de TDAH en la niñez contra la proporción de los que presentaron indicadores en la adultez por medio de la prueba McNemar.

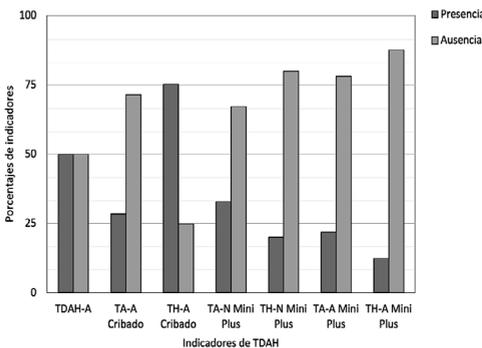
Resultados

La muestra estuvo compuesta por 210 participantes con edad promedio de 19.4 años (DE = 2.9), de los cuales 128 fueron mujeres con edad promedio de 19.3 años (DE = 3) y 82 hombres con edad promedio de 19.5 años (DE = 2.5).

En las respuestas de los dos instrumentos se encontró que el 50 % de los participantes, en la adultez presentaron indicadores tanto de inatención como de impulsividad, donde el 10 % reportó haber presentado tanto dificultades de atención como de hiperactividad en la niñez y el 7.6 % también reportó ambos indicadores en la adultez.

En la adultez, mediante el cribado el 25 % correspondió a TDAH, el 29 % a indicadores de trastornos de atención (TA-A) y el 75 % de hiperactividad (TH-A). En la niñez, mediante el MINIPLUS, se observó que el 33 % presentó indicadores de trastornos de atención (TA-N), y el 20 % de hiperactividad (TH-N), mientras que en la adultez en el MINIPLUS el 22 % correspondió a indicadores de trastornos de atención (TA-A) y el 12 % de hiperactividad (TH-A) (Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de la presencia de indicadores de TDAH en los instrumentos de evaluación



Fuente: elaboración propia.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la distribución de presencia/ausencia de indicadores entre hombres y mujeres en ninguno de los indicadores evaluados ($\chi^2 = 2.88, p = 0.090$).

En el contraste entre la proporción de participantes en los que se identificaron indicadores de TDAH en la niñez y la proporción de los que presentaron indicadores en la adultez, se observó que hubo modificaciones significativas de la niñez a la adultez ($\chi^2 = 21.585, p < 0.001$), ya que al comparar los TA-N-MINIPLUS vs TA-A-Cribado, 26 participantes que no reportaron indicadores en la niñez sí lo hicieron en la adultez; de manera similar, se observó que 34 de los 35 participantes que reportaron presencia de indicadores en la niñez, aún los reconocieron en la adultez (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación entre indicadores del trastorno de atención en la niñez y en la adultez

Indicadores de trastornos de atención	Adultez	
	Ausencia	Presencia
Niñez	Ausencia	26
	Presencia	35

Nota: los indicadores en la niñez se evaluaron con MiniPlus; los indicadores del trastorno de atención en la adultez se evaluaron con Cribado (Prueba de McNemar, $p < 0.001$).

Fuente: elaboración propia.

También se observó que, al comparar las proporciones de indicadores de trastornos de atención mediante MINIPLUS en la niñez vs en la adultez, 16 participantes que no los reportaron en la niñez sí los documentaron en la adultez, mientras que 9 participantes que sí los reportaron en la niñez ya no los observaron en la adultez (Tabla 4).

Tabla 4.

Comparación entre indicadores del trastorno de atención presentes o ausentes en la niñez y en la adultez

Indicadores de trastornos de atención	Adultez		
	Ausencia	Presencia	
Niñez	Ausencia	125	16
	Presencia	39	30

Nota: los indicadores se evaluaron con MiniPlus (Prueba de McNemar, $p = 0.003$).

Fuente: elaboración propia.

Cuando se compararon las proporciones de indicadores de hiperactividad mediante el MINIPLUS de la niñez vs. el de la adultez, 8 participantes, que en la niñez dijeron no haberlos presentado, sí los reportaron en la adultez. En cambio, 6 participantes que reconocieron haber presentado indicadores de hiperactividad en la niñez ya no los reconocieron en la adultez (Tabla 5).

Tabla 5.

Comparación de indicadores del trastorno de hiperactividad presentes o ausentes en la niñez y en la adultez

Indicadores de trastornos de hiperactividad	Adultez		
	Ausencia	Presencia	
Niñez	Ausencia	160	8
	Presencia	24	18

Nota: los indicadores se evaluaron con MiniPlus (Prueba de McNemar, $p = 0.007$).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comparación de detección de trastornos de atención, mediante los dos instrumentos utilizados, en la adultez se detectó la ausencia de indicadores en 131 participantes y la presencia en 27, existiendo así el 75.3 % de concordancia en la detección de dificultades atencionales entre ambos instrumentos. Por otra parte, es relevante señalar que, con el Cribado, se identificaron 33 participantes que con el MINIPLUS no se identificaron (Tabla 6).

Tabla 6.

Comparación de la presencia o ausencia de indicadores del trastorno de atención en la adultez entre las pruebas Cribado vs. MiniPlus ($\chi^2 = 26.192, p < 0.001$)

Indicadores de trastornos de atención en la adultez	Cribado		
	Ausencia	Presencia	
MINIPLUS	Ausencia	131	33
	Presencia	19	27

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la detección de indicadores de trastornos de hiperactividad se observó que ambos instrumentos identificaron de la misma manera la ausencia de indicadores en 50 participantes y la presencia de indicadores en 24. Existió así el 35.2 % de concordancia en la detección de dificultades relacionadas con hiperactividad entre ambos instrumentos. Cabe destacar que con el MINIPLUS fue posible identificar a 134 participantes que no fueron detectados por el Cribado (Tabla 7).

Tabla 7.

Comparación de indicadores del trastorno de hiperactividad en la adultez entre las pruebas Cribado vs. MiniPlus ($\chi^2 = 4.64, p = 0.031$)

Indicadores de trastornos de Hiperactividad en la Adultez	Cribado		
	Ausencia	Presencia	
Mini Plus	Ausencia	50	2
	Presencia	134	24

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Al considerar que la educación inclusiva debe eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje, entre las que se cuentan las dificultades de atención e hiperactividad entre los estudiantes universitarios, con este estudio cumplimos el objetivo de describir la presencia y persistencia de indicadores de TDAH en estudiantes universitarios de

primer año de la Licenciatura en Psicología. Lo anterior fue posible mediante el empleo de dos instrumentos de autoaplicación en los que se dirige a que los estudiantes reporten la presencia o ausencia de indicadores de TDAH en la niñez y en la adultez.

La relevancia de aplicar los instrumentos en el momento en que los estudiantes inician sus estudios en el nivel superior permite, como en el estudio de Clavijo Castillo y Bautista Cerro (2020), identificar a qué estudiantes debe proporcionárseles apoyos psicopedagógicos para prevenir la deserción escolar y dar acompañamiento durante su formación. Precisamente, esto se confirma al observar que, del total de participantes, el 50 % reportó presentar indicadores de TDAH, por lo que se sugiere proporcionar los apoyos necesarios para contar con igualdad de condiciones para adquirir los aprendizajes tanto prácticos como teóricos, de tal manera que se garantice su permanencia y egreso como profesionistas exitosos.

Se pudo observar que hubo más estudiantes con dificultades de atención mediante el Cribado. No obstante, en el MINIPLUS fueron identificados más participantes que reportaron la presencia de indicadores de hiperactividad; estos últimos concuerdan con lo reportado por Regalado-Rodríguez et al. (2017), que observaron en estudiantes de Perú un mayor porcentaje de hiperactividad, seguido de inatención y un menor porcentaje de dificultades combinadas.

En este análisis resulta importante destacar la relevancia de utilizar los dos instrumentos para que sea posible identificar con mayor precisión a quienes presentan indicadores de TDAH, de manera consistente con ambos predomios. No obstante, será necesario analizar en detalle cada uno de los instrumentos.

En cuanto a la proporción de estudiantes que presentaron indicadores de TDAH en la niñez o en la adultez, resalta que en la

adultez se observó presencia de indicadores que en la niñez no se presentaron o viceversa. Habrá que identificar con qué aspectos biológicos o psicosociales se relacionan, lo que contribuirá a que las estrategias pedagógicas implementadas obtengan mejores resultados si se atienden también los aspectos asociados, como las dificultades socioeconómicas o emocionales que pueden documentarse con una entrevista abierta, como lo han realizado otros investigadores (Sandoval-Rodríguez y Olmedo-Moreno, 2017), donde los estudiantes expresen si alguna materia representa más dificultad, si los estilos de docencia o los ambientes académicos son desfavorables y si los horarios en los que se desarrollan las clases no son apropiados.

Queda por resolver si alguno de los instrumentos permite identificar con mayor precisión las dificultades o si se complementan y deben interpretarse integrando las respuestas de ambos.

En conclusión, con estos datos se muestra que el TDAH es asunto de la educación inclusiva en la educación superior. Por tanto, resulta relevante que los estudiantes con indicadores de TDAH sean identificados desde el ingreso a la universidad para proporcionarles apoyo psicopedagógico a lo largo de la formación académica, puesto que dichos indicadores son parte de las barreras de aprendizaje. Si se considera en la educación superior el apoyo y seguimiento de estudiantes con indicadores de TDAH, se favorecerá que la educación sea inclusiva, logrando, por tanto, condiciones de igualdad para todos los universitarios.

Una limitación importante fue que no en todos los casos se contó con datos de la historia clínica para hacer un diagnóstico diferencial y determinar que no existiera comorbilidad con otros trastornos o asociación con el nivel socioeconómico que pudiera relacionarse con la presencia de indicadores de TDAH. Por lo tanto, en futuras investiga-

ciones será relevante contar con la historia clínica de los estudiantes para documentar la presencia de otros trastornos en la infancia y en la adultez; si recibieron atención o están recibiendo tratamiento farmacológico o psicopedagógico; las características del desempeño académico en el momento en que responden los instrumentos para analizar la relación entre las variables, implementar las estrategias de apoyo psicopedagógico adecuadas para cada caso, así como derivar oportunamente a interconsulta psiquiátrica o neurológica a quienes lo requieran por la presencia de TDAH y dificultades emocionales, además de dar seguimiento a los estudiantes.

Referencias

- Aguilar Rebolledo, F.; Jiménez Ortiz, M. A. (2021). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Revisión actualizada. *Plasticidad y Restauración Neurobiológica*, v. 8, n. 1, 39-49. <https://dx.doi.org/10.35366/101204>
- Álvarez de Godos, M.; Ferreira, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, v. 53, n. 1, 137-157. <https://doi.org/10.14201/scero2022531137157>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Clavijo Castillo, R. G.; Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, v. 15, n. 1, 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Colín Gorraéz, M. E.; González González, P.; Aguilar Hinojoza, V. (2017). Reprobación en la universidad por TDAH: El TDAH como factor incidental en el fracaso en la educación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, v. 4, n. 4, 39-45. <https://revistainvestigacionedu.uanl.mx/index.php/rie/article/view/5/5>
- Fajardo Villeda, I. A. (2020). Cribado de trastorno por déficit de atención e hiperactividad en estudiantes de medicina. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, v. 4, n. 1, 1-6. <https://doi.org/10.36314/cunori.v4i1.103>
- Godínez, R.; Mack, J.; Moll, C.; Álvarez, D.; Archila, B.; Cavaradossi, M. Domínguez, G., Morales, A.; Salatino, A. (2021). Síntomas del Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad en estudiantes de medicina. *Revista Médica*, v. 160, n. 1, 6-10. <https://doi.org/10.36109/rmg.v160i1.279>
- Granados-Ramos, D.; Figueroa-Rodríguez, S.; Hernández-Coloa, T.; Álvarez-Ramírez, M. (2021). Indicadores de trastornos por déficit de atención e hiperactividad y hábitos de estudio en universitarios de Psicología. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, v. 4, n. 7, 7-18. <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/87>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta edición)*. McGraw-Hill.
- Kwon, S. J.; Kim, Y.; Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child Adolescent Psychiatry Mental Health*, v. 12, n. 12, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3>
- Lagacé-Leblanc, J.; Massé, L.; Rousseau, N. (2022). Perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodements des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. *Canadian Journal of Education. Revue canadienne de l'éducation*, v. 45, n. 1, 249-279. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5087>
- Mamiya, P. C.; Arnett, A. B.; Stein, M. A. (2021). Precision Medicine Care in ADHD: The Case for Neural Excitation and Inhibition. *Brain Sciences*, v. 11, n. 1, 1-12. <https://doi.org/10.3390%2Fbrainsci11010091>
- Mayo Pais, M. E.; Fernández de la Iglesia, J. del C.; Roget Salgado, F. (2020). La atención

- a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, n. 25, 257-274. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3734/3647>
- Miyagusuku-Chang, A.; Saavedra, J. E. (2018). Calidad de vida en adultos con antecedente de Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en la niñez sin sospecha actual del trastorno en Lima Metropolitana. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, v. 81, n. 2, 73-81. <https://doi.org/10.20453/rnp.v81i2.3333>
- Montiel Nava, C.; Ortiz León, S.; Jaimes Medrano, A.; González Ávila, Z. (2012). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en estudiantes universitarios venezolanos. Reporte preliminar. *Investigación Clínica*, 53(4), 353-364. <https://www.redalyc.org/pdf/3729/372937690005.pdf>
- Olivares Pérez, G. (2020). Fundamentación. En M. J. García Oramas (coordinadora). *Universidad Inclusiva. Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad* (pp. 11-22). Universidad Veracruzana. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/UC012>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Cuestionario autoinformado de cribado del TDAH (Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad) del adulto-V1.1 (ASRS-V1.1) de la entrevista diagnóstica internacional compuesta de la OMS*. [https://www.hcp.med.harvard.edu/ncs/ftplib/adhd/6Q_Spanish%20\(for%20Spain\)_final.pdf](https://www.hcp.med.harvard.edu/ncs/ftplib/adhd/6Q_Spanish%20(for%20Spain)_final.pdf)
- Otero-Zapata, J.; Indacochea-Cáceda, S.; Soto-Tarazona, A.; De la Cruz-Vargas, J. (2020). Factores asociados a bajo rendimiento académico en estudiantes de medicina humana de la Universidad Ricardo Palma durante el período agosto-diciembre del 2020. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, v. 34, n. 3, 93-99. <https://doi.org/10.36393/spmi.v34i3.608>
- Regalado-Rodríguez, M. A.; Fernández-Mogollón, J. L.; Alipázaga-Pérez, P. (2017). Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y Universidad de San Martín de Porres-Filial Norte, 2015. *Revista del Cuerpo Médico HNAAA*, v. 10, n. 1, 35-39. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2017.101.43>
- Reyes Zamorano, E.; Cárdenas Godínez, E. M.; García Vargas, K. L.; Aguilar Orozco, N. C.; Vázquez Medina, J.; Díaz Flores, A.; Días Flores, L. A.; Jaimes Medrano, A.; Ortiz León, S.; Ló, N. (2009). Validación de constructo de la escala de autor reporte del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el adulto de la Organización Mundial de la Salud en población universitaria mexicana. *Salud Mental*, v. 32, n. 1, 343-350. http://revistasaludmental.com/index.php/salud_mental/article/view/1330
- Saad, J.; Griffiths, K.; Korgaonkar, M. (2020). A Systematic Review of Imaging Studies in the Combined and Inattentive Subtypes of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, v. 14, n. 31, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fnint.2020.00031>
- Sandoval-Rodríguez, K.; Olmedo-Moreno, E. (2017). Intervención de las funciones ejecutivas en estudiantes de educación superior con trastorno de déficit de la atención. *REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, v. 6, n. 25, 320-342. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.48555>
- Tochetto de Oliverira, C.; García Dias, A. C. (2017). Difficulties and Coping Strategies of College Students with ADHD Symptoms. *Revista Psicología: Teoría e Práctica*, v. 19, n. 2, 269-280. <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/10637>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>
- Wood, E.; Lewandowski, L.; Lovett, B. (2021). Profiles of Diagnosed and Undiagnosed College Students Meeting ADHD Symptom Criteria. *Journal of Attention Disorders*,

- v. 25, n. 5, 646-656. <https://doi.org/10.1177/1087054718824991>
- Yáñez Téllez, G.; Jiménez Ceballos, B.; Prieto Corona, B.; Rodríguez Camacho, M.; Seubert Ravelo, A. N. (2020). Desempeño académico y CI en estudiantes universitarios con autorreporte de síntomas de TDAH en la infancia. *Revista Digital EOS Perú*, v. 8, n. 1, 9-18. <http://www.revistaeos.net.pe/index.php/revistadigitaleos/article/view/39>
- Yáñez-Téllez, M. G.; Villaseñor-Valadez, V. D.; Prieto-Corona, B.; Seubert-Ravelo, A. N. (2021). Prevalence of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in Mexican University Students. *Archivos de Neurociencias*, v. 26, n. 3, 10-16. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=102648>

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



Empleo de redes sociales e internalización del ideal de delgadez en mujeres adolescentes

Use of social networks and internalization of the thin ideal in adolescent women

ANALÍA VERÓNICA LOSADA A

Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-0488-4651>

SOFIA STAMATIOU

Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-5054-8523>

MICAELA VICTORIA POTES

Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7155-3292>

Recibido: 26 marzo 2022 • Aceptado: 14 julio 2022 • Publicado: 31 julio 2022

Cómo citar este artículo: Losada, A. V., Stamatiou, S. y Potes, M. V. (2022). Empleo de redes sociales e internalización del ideal de delgadez en mujeres adolescentes. *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1454>

^A Autor de correspondencia: anialosada@uca.edu.ar

Resumen

La investigación postula la relación entre la internalización del ideal de delgadez y la frecuencia de exposición a redes sociales en mujeres adolescentes de entre 16 y 19 años, residentes en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Se trata de un estudio empírico de enfoque cuantitativo transversal y de alcance correlacional, que empleó el *Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3* (SATAQ-3) y el Cuestionario de frecuencia del uso de redes sociales. La hipótesis es que las adolescentes hacen un alto uso de las redes sociales, que a la vez presentan altos niveles de internalización del ideal de delgadez y la existencia de una relación significativa entre la frecuencia del uso de redes sociales y la internalización del ideal de delgadez. El uso promedio de redes sociales por parte de las adolescentes se correlaciona de manera positiva con las áreas de información y de internalización general del SATAQ-3. El uso se asocia de forma significativa, positiva, baja y moderada, con la llegada del mensaje del ideal delgado sociocultural a millones de usuarios. Se puede concluir que existe una relación entre la internalización del ideal delgado y el uso de redes sociales en mujeres adolescentes. A mayor exposición a contenidos de las redes sociales mayor es la internalización de actitudes socioculturales en torno a la apariencia. Se recomienda en otras investigaciones utilizar más instrumentos que evalúen la insatisfacción con la imagen corporal, la vigilancia corporal, conductas de control del cuerpo y la cosificación.

Palabras clave: adolescentes, redes sociales, internalización, delgadez.

Abstract

The study examines the relationship between the internalization of the thin ideal and the frequency of exposure to social networks in adolescent females between 16 and 19 years old, living in the metropolitan area of Buenos Aires, Argentina. This is an empirical study with a cross-sectional quantitative approach and correlational scope, which used the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (SATAQ-3) and the *Cuestionario de frecuencia del uso de redes sociales*. As a hypothesis, it is proposed that adolescent women show high use of social networks, at the same time presenting high levels of internalization of the thin ideal and the existence of a significant relationship between the frequency of use of social networks and the internalization of the thin ideal. The mean use of social networks by adolescent women correlates positively with the information and general internalizing domains of the SATAQ-3. Usage is significantly, positively, low and moderately associated with reaching millions of users with the message of the thin sociocultural ideal. A relationship can be concluded between the internalization of the thin ideal and the use of social networks in adolescent women. The greater the exposure to social network content, the greater the internalization of sociocultural attitudes about appearance. Further research is recommended to use more instruments that assess body image dissatisfaction, body surveillance, body control behaviors and objectification.

Keywords: Adolescents, social networks, internalization, thinness.

Introducción

El paradigma social actual sumerge al sujeto en una realidad masificada, suprimiendo su posibilidad de singularidad y de reflexión. Se estandariza la opinión pública dominante y esto conlleva a una identificación sin sujeto, con consecuencias en las propias subjetividades y en los cuerpos (Lijstinstens, 2015). En la era de la imagen, las generaciones adolescentes viven y crecen en un contexto digital en el cual la tecnología en línea domina la sociedad (García de Bayas, 2019). En este contexto, las redes sociales se han convertido en una de las herramientas más características de internet e indispensables en la sociedad actual (Fontemachi Cornejo, 2014). Las redes más utilizadas no son aquellas en las que predomina el texto, sino la fotografía de la imagen corporal, de la apariencia física, donde se acalla la razón y se priorizan los sentidos. De este modo, las redes sociales promueven en los adolescentes la posibilidad de tener una especie de máscara social, con los atributos ideales que presenta el medio sociocultural (Yuni y Urbano, 2014).

En este sentido, el ideal de delgadez remite a un concepto de belleza que se reduce a una característica física, pero que se ha transformado en un rasgo de valía personal. Aunque a lo largo de los años el modelo estético ha cambiado, actualmente, y pese a su dificultad, es una prioridad lograr el ideal de delgadez, que socialmente se asocia con ser atractivo, popular y exitoso, mientras que el caso contrario se asocia con el desagrado, el malestar y el fracaso (Saffón y Saldarriaga, 2014). Es decir, el estereotipo de género y de belleza sobreestima partes del cuerpo: un abdomen plano, muslos pequeños y bajo peso. Además, a causa de la globalidad de internet estos estereotipos de belleza se han propagado por todo el mundo (Brea Folgar, 2019).

La *teoría tripartita* de Thompson et al., mencionada por Brea Folgar (2019) y Romo del Olmo (2020), clasifica en tres componentes primordiales las fuentes etiológicas de la interiorización del cuerpo ideal, ya que valoran y promueven la delgadez del cuerpo: los iguales, la familia y los medios de comunicación o redes sociales. Es decir, estos patrones sociales aprendidos repercuten en la auto-

conciencia de la propia imagen física de las adolescentes. En consecuencia, la discrepancia entre la imagen actual y la imagen ideal respecto al cuerpo puede acrecentarse por la imposición de metas sociales inalcanzables. Esto lleva frecuentemente a que las mujeres adopten conductas para ajustar su cuerpo al *tipo esperado, tales como dietas estrictas o el uso del Photoshop o manipulación digital* (Saffon y Saldarriaga, 2014).

Para evaluar la internalización de estas conductas, diversas investigaciones (Murawski y Elizathe, 2013; Murawski y Rutzstein, 2017) utilizaron la adaptación argentina de Murawski et al. (2015) del Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire (SATAQ-3), cuya versión original fue creada por Thompson et al. (2004). De este modo se midieron el ideal de delgadez, las influencias sociales sobre la imagen corporal y los trastornos de la conducta alimentaria a partir de las subescalas de internalización general, internalización atlética, información y presión. Asimismo, otras investigaciones (Blasco Expósito, 2017; Buse Montero, 2019) utilizaron la siguiente versión, el Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire 4 (SATAQ-4) (Schaefer et al., 2014), traducido y validado al español por Llorente et al. (2015) para evaluar en qué medida las adolescentes adoptan el ideal social de apariencia física impuesto como propio, a partir del abordaje de áreas vinculadas con la internalización de los ideales de delgadez (*thinspiration*) y de muscularidad (*fitinspiration*), así como de aquellas que remiten a las presiones socioculturales asociadas (la familia, el grupo de pares y los medios).

Los resultados obtenidos en las diversas investigaciones (Blasco Expósito, 2017; Buse Montero, 2019) reflejaron la incidencia del medio social en la conformación del esquema de creencias de los adolescentes en torno al propio cuerpo. De modo que las presiones provenientes de referentes como

la familia, los pares, las celebridades y los modelos impulsan la adhesión al canon estético y la consiguiente preocupación por un cuerpo delgado. Se destaca primordialmente la influencia de los medios de comunicación –programas de televisión y redes sociales–, como promotores de los parámetros de moda, belleza y *thinspiration*.

Debido al advenimiento y evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), hoy resulta difícil concebir el día a día y el proceso de socialización de los adolescentes sin conexión wifi, de la que dependen características de internet como accesibilidad, comunicación, contenido informativo y entretenimiento. Asimismo, para acceder a internet ya no se dispone solamente de computadores, sino que se encuentran una gran cantidad de dispositivos electrónicos como celulares, tabletas e incluso relojes inteligentes, que facilitan la permanencia en la red al mayor tiempo posible (Romo del Olmo, 2020).

Las redes sociales son comunidades virtuales donde los usuarios, predominantemente adolescentes, crean su propio perfil personal de presentación e interactúan de múltiples formas (García del Castillo, 2013). A diferencia de las relaciones *offline*, las redes hacen posible estudiar exhaustivamente, en todo momento y en tiempo real el comportamiento de los otros (Infante Faura y Ramírez Luna, 2017). Estadísticamente, se infiere que las jóvenes prefieren las plataformas basadas en fotografías, como Instagram y Facebook, redes enfocadas en la apariencia y muy utilizadas en la actualidad. Tienen en común la conversación digital activa. Los usuarios son a la vez productores y consumidores de contenido, se inscriben de forma gratuita, eligen sobre la privacidad de la cuenta, pueden enviar y recibir invitaciones de amistad y ver, en tiempo real, las publicaciones de otros usuarios y a su vez publicar videos o imágenes propias (Brea Folgar, 2019; García de Bayas,

2019; Infante Faura y Ramírez Luna, 2017; Lucciarini et al., 2021).

Entre los adolescentes de las sociedades tecnológicamente avanzadas, se observa en mayor medida un cambio en el uso del tiempo y en las relaciones. Debido a las múltiples actividades de interacción que ofrecen las tecnologías en línea, los adolescentes dedican una proporción cada vez mayor de tiempo a navegar en la red, incluso haciendo uso de varios medios a la vez. Si bien las redes tienen ventajas como el acceso a información y la comunicación en tiempo real, también generan una variedad de riesgos en la salud mental, más aún si su utilización es inapropiada o abusiva. La sensación de que el tiempo dedicado nunca pareciera ser suficiente aumenta las probabilidades de padecer adicción a las redes sociales, ya que estas generan dependencia. Entre sus efectos cada vez más recurrentes se encuentra el aislamiento, la creencia de no necesitar nada más que conexión wifi, quedarse hasta muy tarde en la noche navegando en las redes, revisar constantemente el celular para ver si hay posteos nuevos y, habitualmente, lo primero y lo último que se hace antes de irse a dormir o al despertar es conectarse (Arab y Díaz 2014; Fontemachi Cornejo, 2014).

Existe numerosa evidencia empírica que constata que las mujeres se exponen más tiempo en redes sociales, configurando y actualizando el contenido de sus perfiles y publicando fotografías más frecuentemente que los hombres (Mills et al., 2018). Asimismo, Romo del Olmo (2020) añade el hecho de ser adolescente como otra variable que se correlaciona positivamente con una mayor exposición a redes sociales, cuyo uso exacerbado es evidente, debido a la centralidad de la adolescencia en el desarrollo psicosocial y a la necesidad de encajar en el grupo de iguales.

Al tratarse la adolescencia de una etapa particularmente susceptible a la influencia del contexto social e interpersonal, el uso ex-

cesivo de estas plataformas digitales no solo puede impulsar conductas desadaptativas, sino que incluso puede afectar el desarrollo personal, es decir, la formación de la identidad, el autoconcepto y la autoestima asociados a la imagen corporal (Romo del Olmo, 2020). La autopercepción está ligada a la impresión causada en el exterior cuando se publica una imagen del propio cuerpo, cuyo efecto repercute negativamente en la imagen corporal, los pensamientos, percepciones y sentimientos (Brea Folgar, 2019).

La influencia de las redes sociales sobre los usuarios es equiparable a la influencia que la televisión tiene en sus consumidores respecto a la interpretación que estos hagan de la realidad, es decir, a mayor exposición más fuerte será la creencia de que la vida que ahí se muestra es la real. Tanto en los medios como en las redes de la imagen, los cánones de belleza están muy presentes y, en efecto, muchas mujeres interiorizan estos estándares y por eso buscan alcanzarlos (Brea Folgar, 2019).

Según la *teoría de la comparación* de Festinger (1983), las personas necesitan compararse con otras para validar las opiniones sobre sí mismas. Por eso, las personas suelen escoger como referentes a quienes se consideran en una situación peor o, por el contrario, a quienes se consideran mejores, con el propósito de proyectarse en ellos (Sabucedo y Morales, 2015). De acuerdo con esta última comparación en dirección ascendente, hoy es usual compararse con los estándares de belleza de las redes sociales, basándose en las fotografías que publican los influenciadores (*influencers*), usuarios con muchos seguidores (*followers*), generalmente adolescentes, por su atractivo físico, simpatía o humor. La denominación de influenciador se asocia al grado de influencia que un usuario tiene sobre otros en sus opiniones y conductas al mostrar un estilo de vida exacerbado o por la tendencia focalizada en los cuerpos delgados (*thinspiration*) a menudo acompañada de un

discurso en torno a la vida saludable y el estar en forma, (*fitinspiration*) (Fatt et al., 2019).

En este sentido, la *teoría de la cognición social* de Bandura y Walters (1987) tiene en cuenta los componentes tanto cognitivos como sociales en el proceso de aprendizaje para comprender por qué los adolescentes imitan estereotipos a partir de la observación de quienes se exponen en las redes sociales. Bandura y Walters, según Romo del Olmo (2020), establecen que las personas aprenden en el medio social por observación o imitación de otros significativos, cuyos componentes indispensables son la persona, el entorno y la conducta, que se influyen mutuamente.

Asimismo, según la *teoría del reforzamiento* (Skinner, 2000) la conducta está condicionada por el ambiente que favorezca el sostenimiento de determinados comportamientos, es decir, la internalización del culto a la delgadez se da como consecuencia de la adopción de actitudes aprobadas por los otros considerados significativos. Las adolescentes se preocupan por mantener una imagen esperada socialmente, para ser evaluadas de manera positiva. Este refuerzo del ideal delgado o realimentación social (*social feedback*) se activa cuando las adolescentes se comparan con modelos adorados que, por medio de mensajes en las redes sociales, promueven una glorificación de la delgadez como sinónimo de estar en forma (García de Bayas, 2019; Saffon y Saldarriaga, 2014).

Una de las formas de perpetuar el ideal de delgadez entre los usuarios de redes sociales es por medio de los *me gusta* (*likes*) y de los comentarios, en tanto se entienden como cumplidos que refuerzan una autopercepción positiva respecto del propio cuerpo (García de Bayas, 2019). Se asocia recibir *likes* con el prestigio y aprobación social, tornándose una fuente de placer y un indicador de consenso en torno a la belleza física. De hecho, existe evidencia empírica acerca de la relación entre los muchos *likes* en las fotos publicadas en

Facebook y su correlato a nivel fisiológico. Según un estudio de la Universidad de California (Sherman et al., 2015), cuando se reciben los *me gusta* se activan los mismos circuitos neuronales que cuando se come chocolate.

Otro modelo teórico más para seguir ahondando en cómo influyen las redes en la autopercepción de las mujeres es por otra parte, según la *teoría de la objetivación* de Fredrickson y Roberts (1997), el cuerpo de la mujer se construye socialmente sobre la base de su apariencia para ser visto y evaluado por otros como un objeto. En consecuencia, las mujeres interiorizan esta visión desde la infancia basándose en la perspectiva de un otro observador y en función de la apariencia física. En este sentido, las redes sociales ofrecen un espacio *online* enfocado en lo visual, requiriendo que el usuario cree un perfil para presentarse ante los demás exponiendo su cuerpo en imágenes, donde la propia visualización está íntimamente relacionada con la mirada de un otro y el tipo de retroalimentación que haga. La promoción de los estándares, a menudo sexualizados, la comparación con los pares y la retroalimentación de *likes* y *comentarios de una foto, retocada e inspirada en tales estándares, refuerzan la internalización del ideal y esta conducta de autoobjetivación* (Brea Folgar, 2019).

La presente investigación pretendió conocer la relación entre el nivel de internalización del ideal de delgadez y la frecuencia de exposición a redes sociales en mujeres adolescentes de entre 16 y 19 años.

Objetivos

Objetivo general

Describir la influencia del uso de las redes sociales en la internalización del ideal de delgadez en mujeres de entre 16 y 19 años residentes en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

Objetivos específicos

- 1) Evaluar y postular el uso de redes sociales de los adolescentes mediante el Cuestionario de frecuencia de uso de redes sociales, construido ad hoc.

Hipótesis (h)

- h1. Las adolescentes hacen un uso intensivo de las redes sociales.
- h2. Las adolescentes muestran altos niveles de internalización del ideal de delgadez.
- h3. Existe una relación directamente proporcional entre la frecuencia de uso de redes sociales y la internalización del ideal de delgadez.

Materiales y método

Para esta investigación se contó con una muestra accesible, que formó parte de la población no patológica. Además, se dispuso del tiempo necesario, recursos de medición económicos, confiables y de corta administración y duración, con ítems claros, de fácil comprensión y ejecución. La investigación se fundamentó en una vasta literatura tanto de revisión como de aplicación empírica, en español e inglés, con miradas teóricas psicológicas y socioculturales.

Diseño

Para responder al planteamiento del problema, este trabajo presentó un diseño empírico de tipo cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y correlacional.

La recolección de datos se hizo en un tiempo único, en una muestra de mujeres adolescentes de entre 16 a 19 años, con el propósito de describir y analizar las relaciones entre las variables estudiadas en un momento y población determinados.

Asimismo, el diseño resultó conveniente debido a que se pretendió estudiar la relación entre variables y no la causalidad. Por otro lado, al haberse administrado una vez, conllevó una baja deserción, los participantes no pudieron volverse expertos en la prueba y no consumió mucho tiempo (Coolican, 2014).

Respecto a las variables estudiadas, *internalización del ideal de delgadez y empleo de redes sociales*, se trata de variables cuantitativas, continuas e intervalares, según su nivel de medición.

Participantes

Como se ilustra en la Tabla 1, la muestra estuvo compuesta por 98 mujeres adolescentes, estudiantes, en un rango de edad entre 16 y 19 años (Media 17.5; Desviación Estándar = 1.15). La variabilidad relativa (CV) fue del 6.6 %, indicando que la distribución de la edad es homogénea o la edad es pareja entre las encuestadas. Con una confianza del 95 %, la edad promedio se estimó entre 17.3 y 17.74 años. El 28 % de las encuestadas tenía 19 años, siendo la edad más frecuente.

Tabla 1
Distribución de la edad

Edad (años)	Cantidad de personas	Porcentaje (%)
16	25	25.5
17	24	24.5
18	22	22.4
19	27	27.6
Total	98	100

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, fue excluyente que se encontraran cursando 5º y 6º año del nivel secundario o 1º y 2º año de universidad, que asistieran a instituciones privadas y residieran en barrios ubicados en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. También fueron requisitos de inclusión el que no padecieran

ninguna patología y que tuvieran un perfil al menos en una red social virtual.

El 22 % (n= 22) refirió estar cursando el anteúltimo año del secundario, el 26 % (n=25) el último. Aproximadamente, el 29 % (n=28) se encontraba transitando el primer año de la universidad y el resto, 24 % (n=23), cursando segundo año de la universidad.

A continuación, en la Tabla 2 se observa la distribución del nivel de instrucción alcanzado.

Tabla 2
Distribución del nivel de instrucción alcanzado

Nivel de instrucción	Cantidad de personas	Porcentaje (%)
Secundario incompleto o en curso	46	46.9
Secundario completo	10	10.2
Terciario o universitario incompleto o en curso	42	42.9
Total	98	100

Fuente: elaboración propia.

Tipo de muestreo

La muestra respondió a los instrumentos mediante cuestionarios en línea, a través de un enlace. La muestra fue no probabilística, por conveniencia con la técnica de muestreo por bola de nieve, que consiste en pedirle a los receptores iniciales que pasen el enlace del instrumento a sus conocidos por medio de internet o de las redes sociales (Arias Gómez et al., 2016). Las participantes respondieron de manera voluntaria. Se les explicó brevemente en qué consistía la investigación y se pidió su consentimiento previo a la administración del instrumento. Para resguardar la identidad de las participantes, así como el conjunto de datos recolectados durante la investigación, la respuesta a los cuestionarios se hizo forma anónima.

Instrumentos

Para realizar la investigación, se administraron los siguientes cuestionarios:

- 1) *Cuestionario de datos sociodemográficos y personales* (ver apéndice A): construido *ad hoc* para evaluar las características edad, sexo, año de colegio o universidad, asistencia a institución privada, lugar de residencia, ausencia de psicopatología y perfil en una red social.
- 2) *Cuestionario de frecuencia del uso de redes sociales* (ver apéndice B): se utilizó para evaluar la variable *empleo de redes sociales*. Se confeccionó *ad hoc* para ser utilizado en el trabajo de investigación final, ya que la revisión de la literatura no arrojó ninguna escala construida y validada en Argentina, adecuada para los objetivos de la investigación. El fin del cuestionario fue evaluar la frecuencia con la que las adolescentes emplean las redes sociales. Cuenta con 9 afirmaciones con 5 opciones de respuesta. La participante debe marcar la opción con la que se sienta más identificada. La puntuación de las respuestas del cuestionario es de tipo Likert, con un nivel de medición intervalar, que consiste en un sistema de valoración de 5 puntos: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre, (5) siempre. Los valores se obtuvieron sumando la puntuación total de las 9 respuestas, habiendo previamente invertido el quinto ítem, que es el único ítem inverso de la escala. Mayores puntajes indican mayor frecuencia del uso de redes sociales.
- 3) *Cuestionario “Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3 (SATAQ-3)”* (ver apéndice C): se utilizó la versión argentina validada y adaptada por Murawski et al. (2015) para evaluar la variable *internalización del ideal de delgadez*. Creado por Thomp-

son et al. (2004), este instrumento mide la influencia de factores socioculturales en la imagen corporal, en qué medida los individuos adoptan el ideal social de apariencia física como propio, es decir, la internalización del ideal delgado. Los participantes califican en qué medida están de acuerdo con los 30 ítems redactados de forma afirmativa. Se trata de una escala intervalar, cuya puntuación va del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) para los ítems directos y viceversa para los inversos (3, 6, 9, 12, 13, 19, 27 y 28). En la adaptación se decidió eliminar los ítems 19 y 20.

Además, la versión argentina del SATAQ-3 presentó indicadores adecuados de validez y confiabilidad, se obtuvieron coeficientes de consistencia interna elevados respecto a la escala total ($\alpha = .91, .94$) y a cada una de las subescalas (Información: $\alpha = 0.87$ y $\alpha = 0.90$, Presión: $\alpha = 0.89$ para y $\alpha = 0.92$, Internalización-General: $\alpha = 0.90$ y $\alpha = 0.93$ e Internalización-Atlética: $\alpha = 0.83$ y $\alpha = 0.82$) resultando un instrumento adecuado para la evaluación de diferentes dimensiones de las influencias socioculturales sobre la imagen corporal en mujeres con y sin trastorno alimentario. Las subescalas de la versión argentina (28 ítems) está compuesta por: Información (1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 28, 29) Presión (2, 6, 10, 14, 18, 22, 26) Internalización-General (3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 27) e Internalización-Atlética (23, 24, 30). Para esta investigación se administraron 18 ítems pertenecientes a las dimensiones de Internalización-General e Información, que corresponden con los fines exploratorios de este estudio.

Los instrumentos de recolección de datos fueron seleccionados por su pertinencia para la investigación, en tanto contenían los

reactivos y sus respuestas predefinidas para obtener información de manera sistemática y ordenada. Asimismo, requirió por parte del encuestado menos tiempo y esfuerzo para contestar (Hernández Sampieri et al., 2014).

De acuerdo con la legislación vigente en la Argentina, y en el marco de los principios éticos de la investigación, se administró el consentimiento informado.

Procedimiento

En un primer momento, las participantes fueron contactadas por medio de plataformas digitales o redes sociales, de modo que aquellas que cumplían con los criterios de selección pudieran participar de forma voluntaria y compartir el enlace a otras usuarias. En un segundo momento, se recolectaron los datos con una batería en línea por medio del sistema de administración de cuestionarios Google Forms. Antes de la administración de los instrumentos, se dio una breve explicación escrita sobre la temática, objetivos del estudio, la participación voluntaria y la confidencialidad de la investigación. A continuación, para obtener el consentimiento de las participantes, se administró una pregunta inicial sobre el acuerdo o desacuerdo con la participación. Luego, se administró el cuestionario de datos sociodemográficos y personales junto a las escalas antes descritas de forma directa o autoadministrada.

Los instrumentos se entregaron por medio de sistemas electrónicos o redes sociales, de modo que el registro de la información se hizo de forma digital, y luego, una vez completa, recuperada por el investigador, quien mantuvo una relación impersonal con respecto a la administración de los cuestionarios (Yuni y Urbano, 2014). Se descartaron los cuestionarios en los que no hubo coincidencia con los criterios de selección de la muestra en relación con las preguntas sobre datos demográficos, género, edad, nivel de

estudios, tipo de institución, presencia de patología y suscripción a al menos una red social.

A continuación, para analizar los resultados, se construyó una base de datos en el programa *Statistical Package for Social Sciences 25*.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante el SPSS 25 y Microsoft Excel. Respecto a dar respuesta a los objetivos, se utilizaron pruebas estadísticas descriptivas, distribución de frecuencia, media, mediana y desviación estándar. Asimismo, para poner a prueba la hipótesis de correlación de las dos variables cuantitativas continuas, se utilizaron estadísticos inferenciales, el coeficiente de correlación paramétrico de 'r' de Pearson.

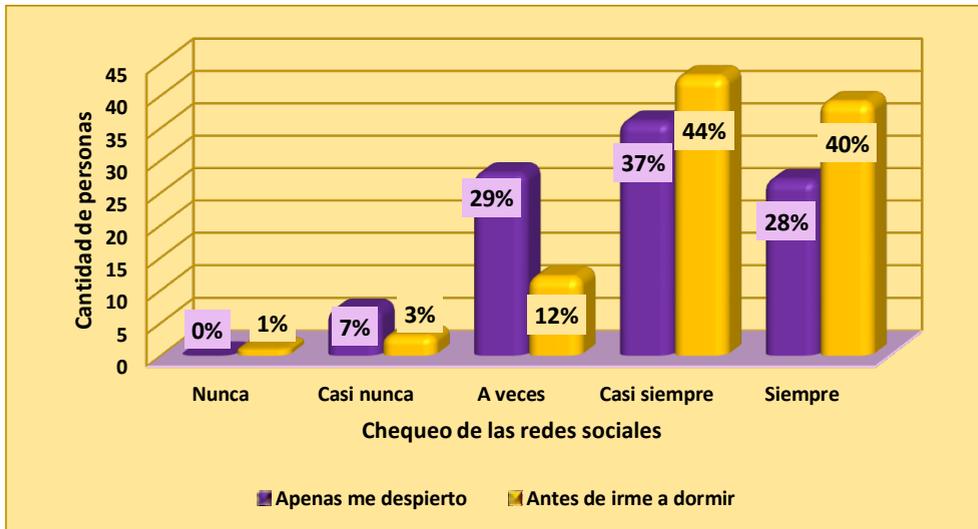
Resultados

Uso de redes sociales

Para responder al primer objetivo, se hizo un análisis descriptivo del uso de redes sociales de las adolescentes, del cual se obtuvieron los siguientes resultados.

En primer lugar, todas las encuestadas refirieron chequear las redes sociales al despertarse y al irse a dormir, al menos una vez por semana. El 65 % contestó que usa las redes con frecuencia cuando se despierta, mientras que solamente un 7 % respondió casi nunca haberlo hecho. Además, el 84 % expresó que suele chequear las redes sociales antes de irse a dormir; no obstante, un 15 % refirió lo contrario. En la Figura 1 se expone dicho análisis.

Figura 1.
Distribución del chequeo de redes sociales al despertar y antes de ir a dormir



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 2, aproximadamente el 72 % de las adolescentes encuestadas dijo llegar a perder la noción del tiempo al usar las redes sociales con frecuencia. Por otro lado, solo un 15 % expresó no sucederle nunca o casi nunca.

También se observó que la mayoría de las adolescentes encuestadas (46 %) usan las redes en clase ocasionalmente. Seguidamente, el 36 % expresó hacerlo con asiduidad y solo un 2 % no hacerlo ninguna vez.

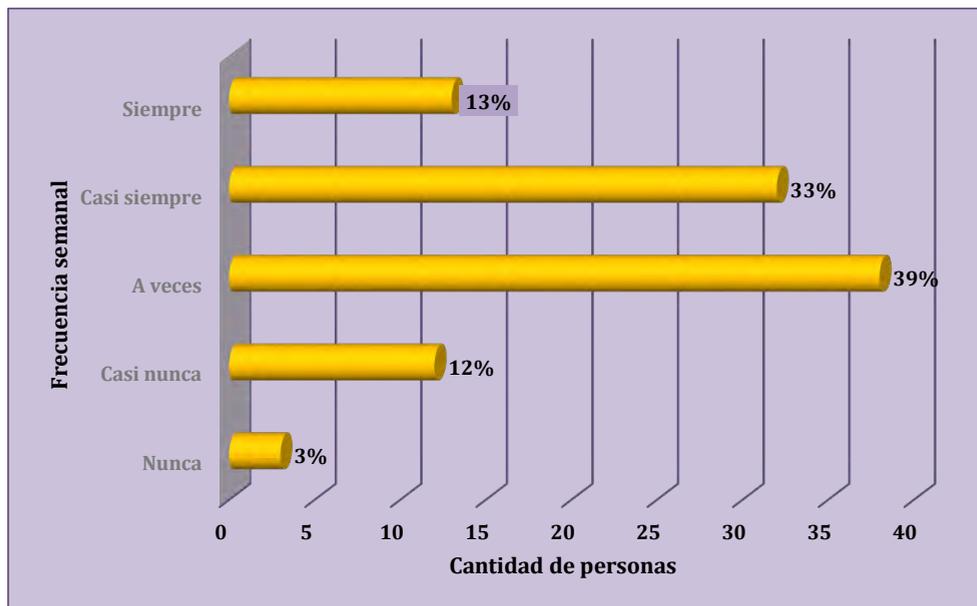
Asimismo, menos del 25 % respondió que nunca o casi nunca se ha conectado a las redes sociales cuando está con amigos o familiares. Mientras que un 35 % de las encuestadas afirmó que lo hace esporádicamente y un 42 % lo hace de forma periódica. A continuación, la Figura 3 expone este análisis.

La Figura 4 hace alusión a la posibilidad de desconexión de las redes sociales por parte de las adolescentes. Mientras la mayoría (72 %) de las encuestadas consideró no poder estar días sin conectarse a las redes sociales, un 7 % refirió poder hacerlo con frecuencia.

Además, el 72 % confesó llegar a conectarse a varias redes sociales a la vez. En la Figura 5 se expone el análisis respecto de dicha conducta.

En cuanto a las interacciones en las redes sociales, se observó que un 34 % de las encuestadas no suele subir fotos y videos a las redes sociales con mucha frecuencia. Por otro lado, se demostró que el 86 % ve las fotos y videos que otras usuarias postean en la red de forma persistente. Cabe señalar que ninguna encuestada dijo que nunca veía fotos y videos en las redes sociales. En la Figura 6 se ven los resultados.

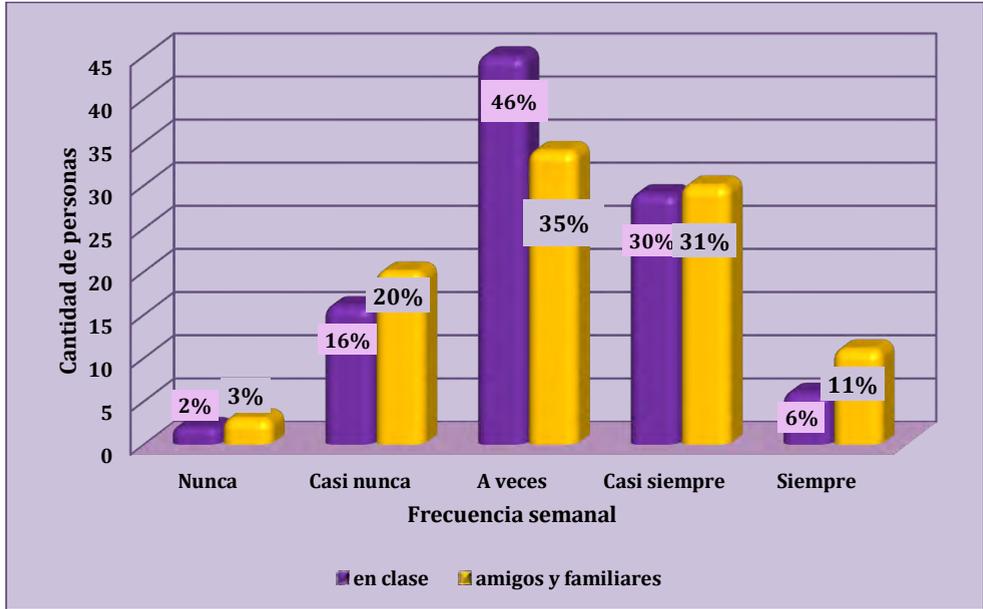
Figura 2.
Pérdida de noción del tiempo al usar redes sociales



Fuente: elaboración propia.

Figura 3.

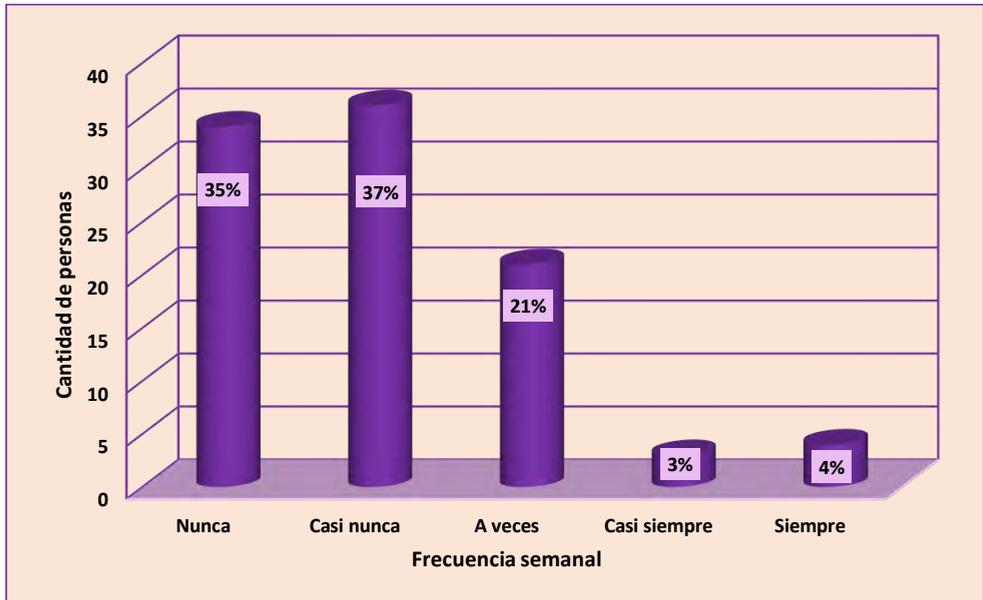
Uso de redes sociales cuando se está en clase o con amigos y familiares



Fuente: elaboración propia.

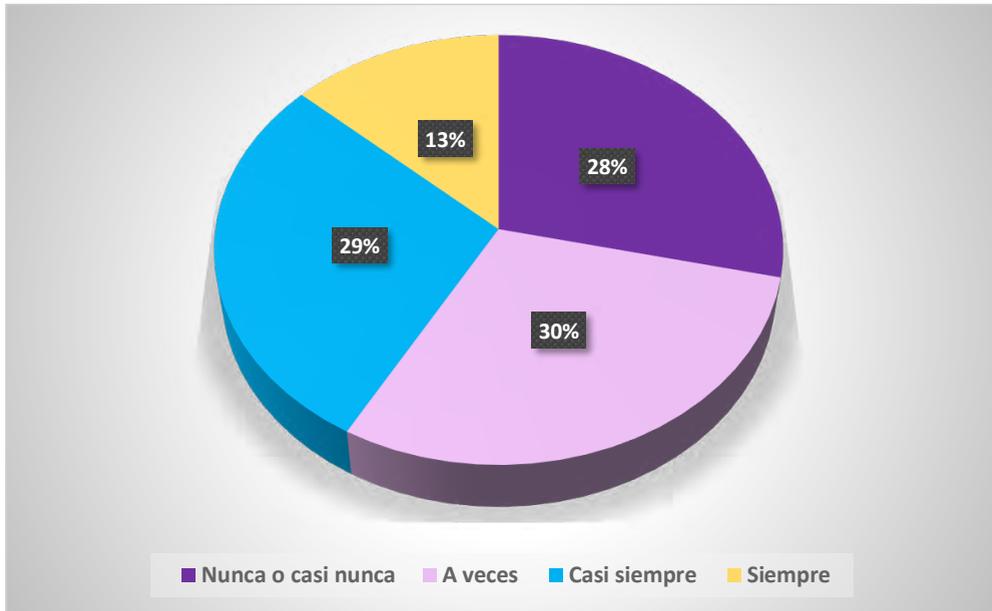
Figura 4.

Desconexión de redes sociales durante días



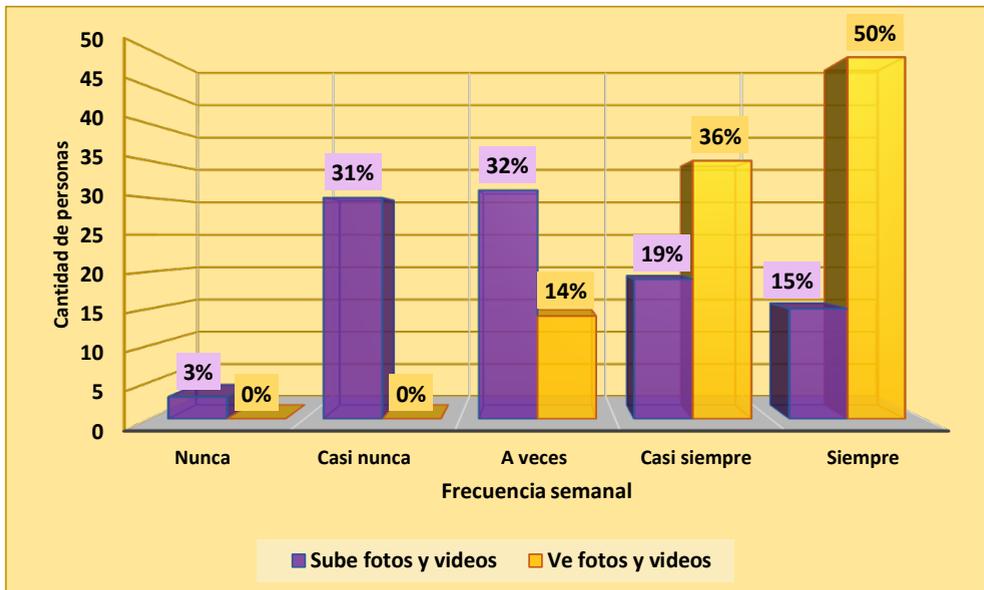
Fuente: elaboración propia.

Figura 5.
Conexión a varias redes sociales al mismo tiempo



Fuente: elaboración propia.

Figura 6.
Comparación entre subir o ver fotos y videos en las redes sociales

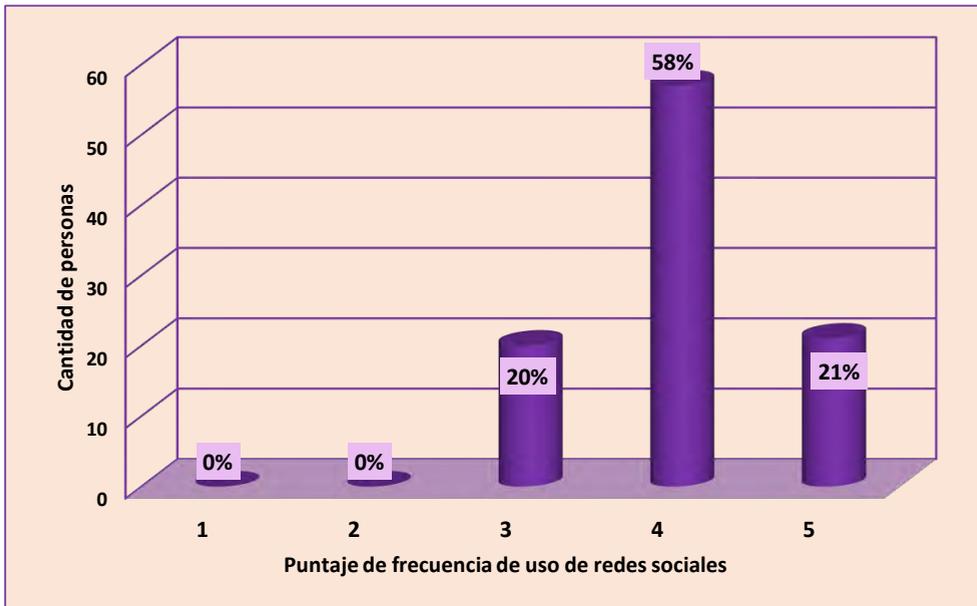


Fuente: elaboración propia.

Para establecer una medida representativa del uso de las redes sociales, se calculó el promedio de los puntajes, cuyo valor es de 4.01 con un desvío estándar de 1.3. Cabe aclarar que se consideraron los puntajes de las 9 preguntas y que específicamente en la pregunta 4, al ser inversa, se recodificaron los puntajes en el mismo orden que las otras

variables. En la Figura 7 se puede observar que el puntaje más frecuente se encuentra en 4 (58 %), seguido de 5 (21 %). Es decir, el 79 % de los puntajes se encuentran en las categorías siempre o casi siempre. Además, el puntaje promedio de uso mínimo es de 2.2 y el máximo de 4.7.

Figura 7.
Medida representativa del uso de redes sociales



Fuente: elaboración propia.

Internalización del ideal de delgadez

De acuerdo con el segundo objetivo, se llevó a cabo un análisis descriptivo del nivel de internalización del ideal de delgadez en adolescentes mujeres, y para ello se consideraron dos dimensiones. Por un lado, la *influencia de la información* transmitida por distintos medios audiovisuales para saber qué está de moda y cómo lucir atractiva. Y por el otro, la *internalización general*, que se refiere al deseo

de identificarse con los parámetros de belleza vigentes en relación con el ideal delgado.

Primera dimensión: influencia de la información

Los medios audiovisuales que se analizaron para medir la influencia de la información son la televisión, las revistas, el cine y las redes sociales.

Como se muestra en la Figura 8, en relación con la exposición a la televisión solo

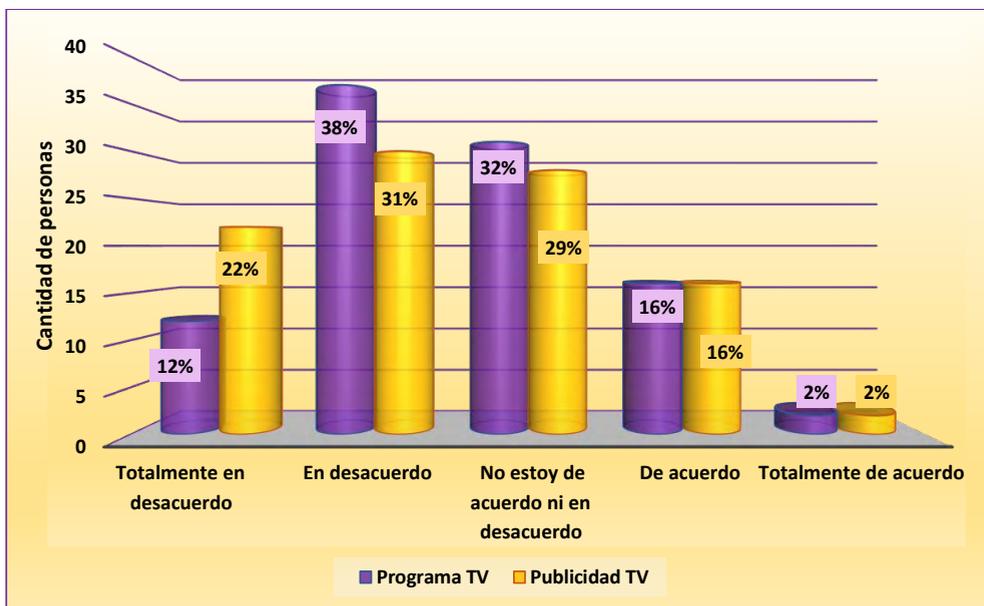
un 18 % de las encuestadas considera que los programas y publicidades de televisión son vías para saber qué está de moda y cómo lucir atractiva. No obstante, un porcentaje más alto expresó que no considera los programas de televisión (50 %) o la publicidad (53 %) como parámetros de moda y belleza.

Con respecto a las revistas, el 48 % afirma que la publicidad en revistas le sirve para saber

qué está de moda y cómo lucir. En cuanto a las fotografías, el 44 % está en desacuerdo. La Figura 9 expone dicho análisis.

El 52 % de la muestra confirmó que mirar a los famosos le sirve para saber qué está de moda y cómo lucir atractiva. Mientras que este porcentaje disminuye al 25 % aproximadamente en lo que se refiere a mirar películas. La Figura 10 expone los resultados descritos.

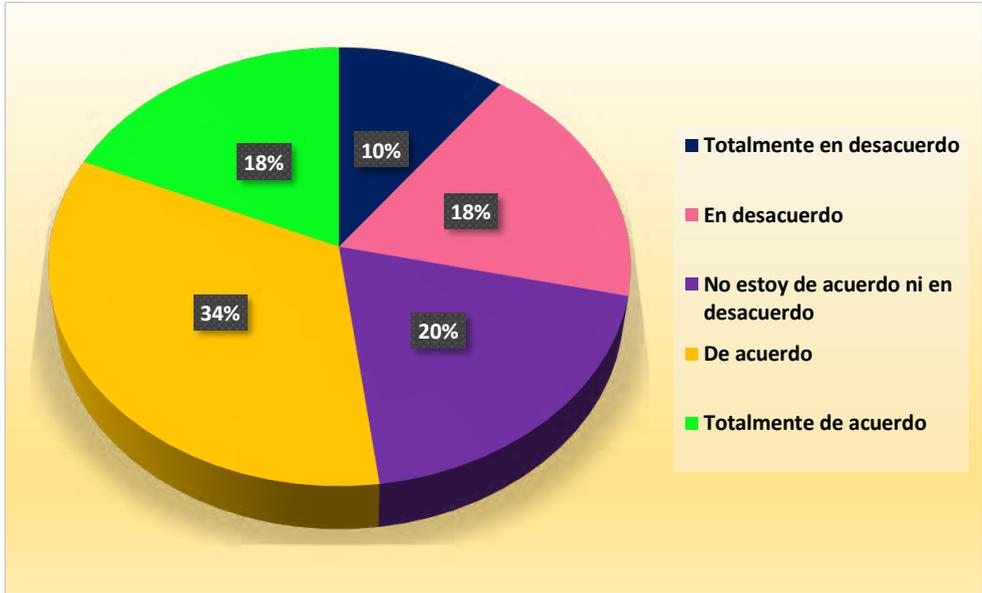
Figura 8.
Influencia de la televisión para saber qué está de moda y cómo lucir atractiva



Fuente: elaboración propia.

Figura 9.

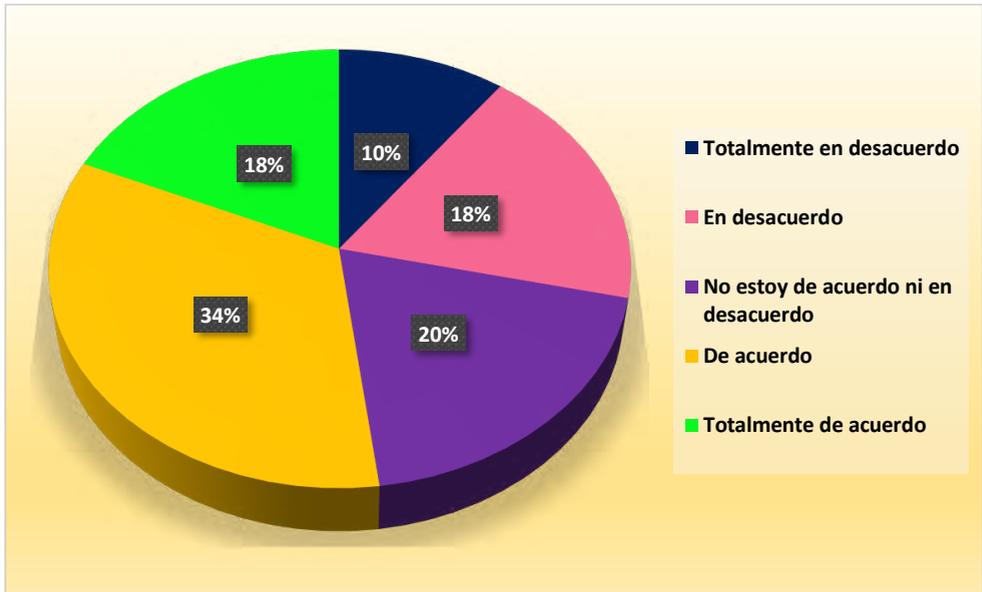
Las revistas sirven para saber qué está de moda y cómo lucir atractiva



Fuente: elaboración propia.

Figura 10.

Mirar personas famosas me sirve para saber qué está de moda y cómo lucir atractivo



Fuente: elaboración propia.

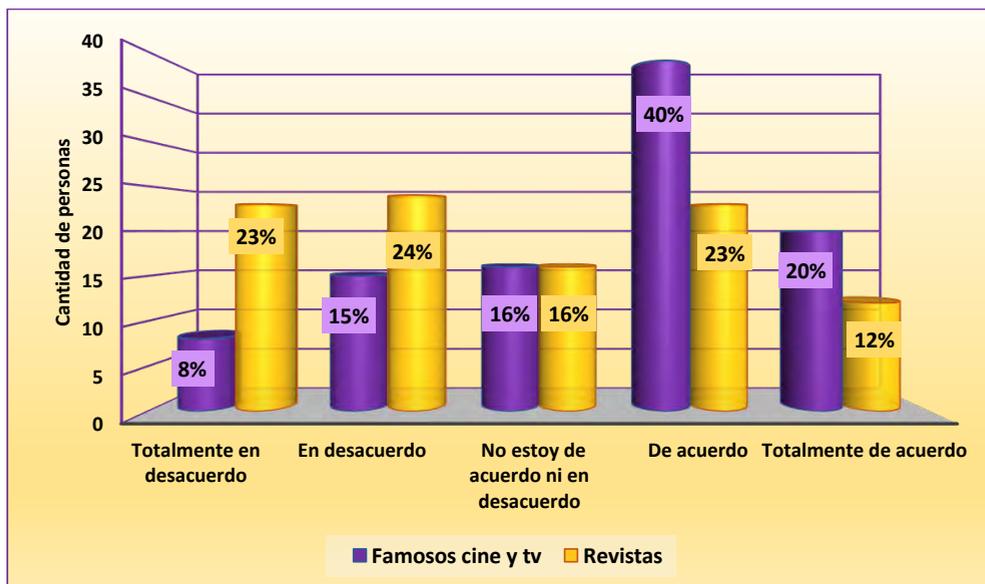
Segunda dimensión: internalización general

Esta dimensión comprende la creencia de la apariencia ideal y la comparación con las personas que se ajustan al canon de belleza predominante, que pueden ser personas de la televisión, videoclips, revistas y cine.

Como se ilustra en la Figura 11, aproximadamente el 60 % de los encuestados respondió que se compara con famosos del cine y la televisión, pero este porcentaje disminuye al 36 % en lo que refiere a las personas que aparecen en las revistas.

Figura 11.

Comparación de la apariencia con famosos del cine, la televisión y las revistas

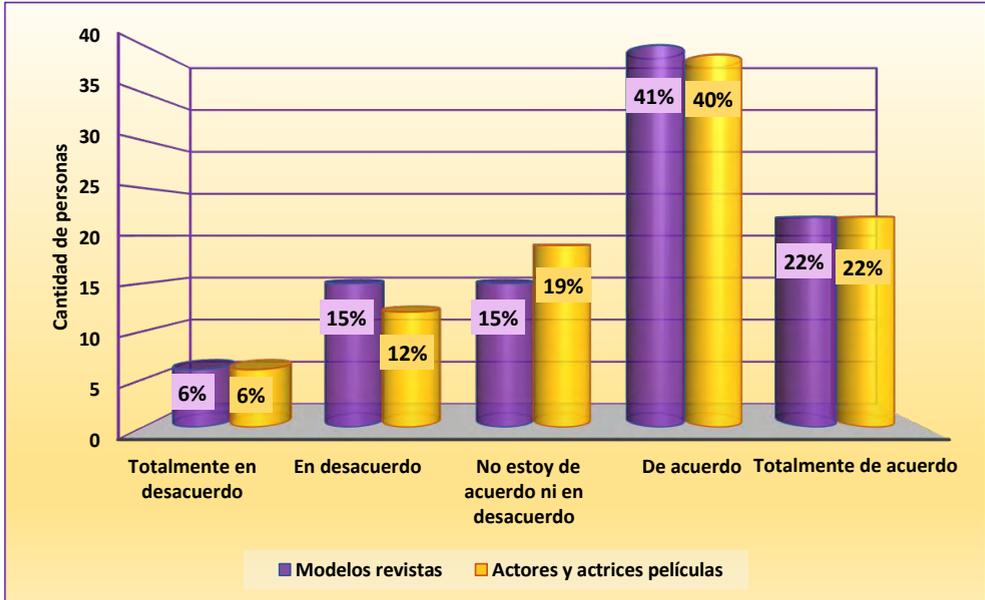


Fuente: elaboración propia.

Asimismo, mientras el 61 % de las adolescentes respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con el deseo de tener una apariencia física similar a las modelos, un 21 % expresó no tener tal aspiración. A su vez, el 62 % confirmó el querer parecerse a las actrices en cuanto a su apariencia, en tanto un porcentaje bastante menor (18 %) expresó lo contrario. Para observar tales análisis descriptos, véase la Figura 12.

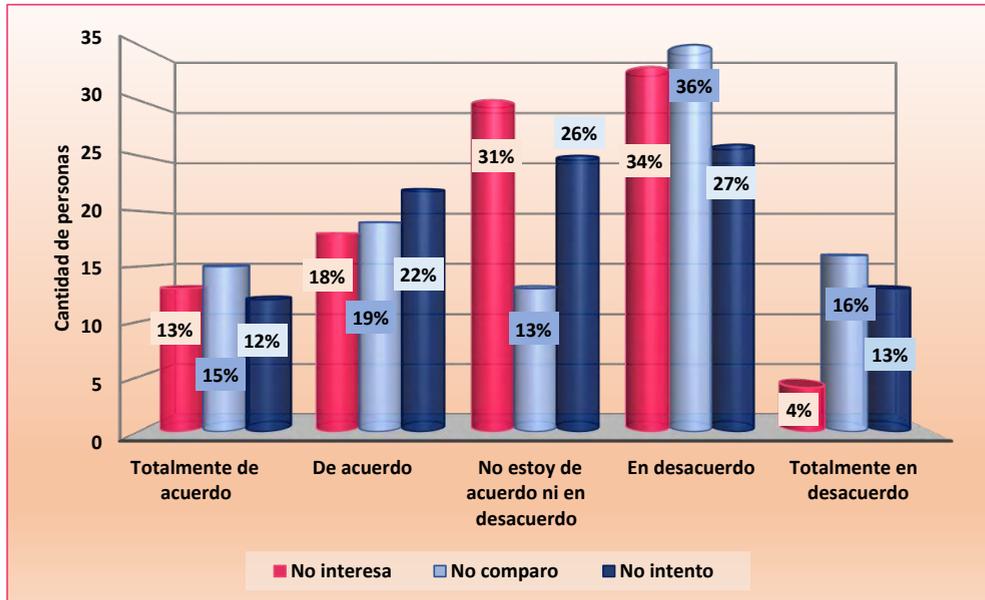
En la Figura 13 se hace alusión a que en la mayoría los casos se observó una disconformidad con las afirmaciones de no tener interés en lucir como las personas que aparecen en la televisión o en las revistas (38 %), no compararse con aquellas personas (52 %) y no realizar intentos por parecerse a ellas (40 %).

Figura 12.
Influencia de las modelos y actrices en la apariencia deseada



Fuente: elaboración propia.

Figura 13.
Interés, comparación e intento de lucir como las personas de la televisión y revistas



Fuente: elaboración propia.

Uso de redes sociales e internalización del ideal de delgadez

Para analizar si existían correlaciones entre el uso de redes sociales y la internalización del ideal de delgadez, se optó por un análisis de correlación r de Pearson. En primer lugar, se relacionó el promedio de uso de redes sociales con el de internalización del ideal de delgadez. Según el puntaje total de la prueba SATAQ-3, se encontró una asociación significativa, positiva y moderada ($r=0,399^{**}$; $p=,000$; $n=98$). En cuanto al promedio de uso de redes sociales y el de la dimensión de información, se observó una correlación significativa, positiva y mediana ($r=,525^{**}$; $p=,000$). Respecto de la internalización general, se detectó una relación significativa, positiva baja ($r=,261^{**}$; $p=,009$).

Uso de redes sociales y la dimensión de internalización general del SATAQ-4

Se evidenció que el deseo de tener un cuerpo que se parezca al de las actrices y modelos se relaciona con otras variables, de forma significativa y positiva, con un bajo grado de asociación. Estas variables son: el conectarse a varias redes sociales al mismo tiempo durante el día ($r= ,215^*$; $p=,034$); el usar las redes en clase ($r= 0,316^{**}$; $p=,002$), y chequear las plataformas virtuales hasta el último momento del día, al ir a dormir ($r= 0,231^*$; $p=,022$).

También se encontró que la conducta de comparar la propia apariencia con la de las personas famosas que aparecen en las revistas, en el cine o en la televisión se relaciona de forma significativa y positiva con el chequeo de las redes antes de ir a dormir ($r=,278^{**}$; $p=,006$); el conectarse a las redes sociales al despertar ($r=,312^{**}$; $p=,002$); uso de la plataforma virtual al estar en clase ($r= ,323^{**}$; $p=,001$); ver videos o fotos que

suben otros usuarios a las redes ($r= ,243^*$; $p=,016$); y el conectarse a varias redes sociales al mismo tiempo ($r=,205^*$; $p=,043$). Como se puede observar, todos estos grados de asociación son bajos.

A su vez, se evidenció que entre la pérdida de la noción del tiempo al usar las redes sociales de forma persistente y la conducta de intentar lucir como las personas que aparecen en la televisión, existe una relación significativa, positiva y baja ($r=,314^{**}$; $p=,002$).

El uso de redes sociales y la dimensión información del SATAQ-3.

Se halló que la convicción de que tomar a las famosas como parámetro del ideal de apariencia se relaciona positiva y moderadamente con el chequeo de las redes al despertar ($r=,411^{**}$; $p=,000$) y acceso a varias redes sociales a la vez ($r=0,37$; $p<0,01$; $N=98$). Asimismo, se correlaciona con un grado de asociación más bajo con las variables de chequeo de redes sociales al dormir ($r= ,256^*$; $p=,011$); conexión cuando se está en clase ($r=,354^{**}$; $p=0,000$); chequeo cuando se está con amigos y familiares ($r=,339^{**}$; $p=,001$); y con el subir contenido a las redes sociales ($r=,273^{**}$; $p=,007$).

En la misma línea se halló una relación significativa, positiva y mediana entre mirar estrellas del cine como referentes de moda y atractivo físico y el usar las redes sociales cuando se en clase y ($r=,424^{**}$; $p=,000$). Se relaciona a su vez de forma significativa positiva, pero con un grado de asociación más bajo, con el subir fotos y videos a las plataformas ($r= ,309^{**}$; $p=,002$) como con el ver los videos y fotos que los otros usuarios postean en la red ($r= ,322^{**}$; $p=,001$).

DISCUSIÓN

Se observó que las adolescentes hacen un uso casi permanente de las redes sociales, de

modo que se corroboraría la primera hipótesis. Gran parte de las encuestadas expresó que no puede estar ni un solo día sin conectarse a las redes sociales. Estos resultados reflejan el contexto de la cibercomunicación actual, pues para las adolescentes resulta realmente un desafío poder concebir el día a día y el proceso de socialización sin conexión wifi (Brea Folgar, 2019; Romo del Olmo, 2020). Esto se debe a la permanente y continua evolución de las TIC y a características de internet como el contenido informativo, el entretenimiento y la accesibilidad por medio de múltiples dispositivos que favorecen la permanencia en la red por el mayor tiempo posible. Además, las redes brindan a las adolescentes un mayor sentimiento de autonomía, de pertenencia o prestigio social, establecimiento de relaciones, exteriorización de su intimidad y obtención de respuestas inmediatas. Fundamentalmente, les brinda la tentadora propuesta de mantenerlas entretenidos, esquivando el aburrimiento, la ansiedad, angustia y el trabajo del pensamiento personal, el cual puede ser doloroso debido a los duelos y cambios inherentes a esta etapa del ciclo vital (Fontemachi Cornejo, 2014; Romo del Olmo, 2020).

Los resultados obtenidos reflejan estos efectos del uso adictivo de las redes sociales, ya que las encuestadas refirieron pasar gran parte de su tiempo sumergidas en este espacio sin conexión (*offline*), llegando a conectarse a varias redes sociales a la vez y también a perder la noción del tiempo con mucha frecuencia. La mayoría refirió conectarse incluso mientras está en clase o con amigos y familiares. Por otro lado, todas refirieron chequear las redes sociales al despertarse y al irse a dormir al menos una vez por semana. Cabe destacar que un alto porcentaje contestó que usaba las redes sociales al menos 5 veces a la semana cuando se despierta y una proporción aún mayor respondió realizarlo cuando se va a dormir.

Diversos autores insisten que, gracias al uso de estas plataformas virtuales, han cambiado las relaciones de las adolescentes de las sociedades tecnológicamente avanzadas, ya que la interacción en el espacio sin conexión deja de lado la corporalidad de lo físico, algo no menos importante en la conformación de la identidad y de las relaciones. Estas plataformas permiten crear su perfil de presentación virtual y al mismo tiempo interactuar con otros en tiempo real, instaurando una conversación digital activa, con videos e imágenes, generalmente de sí mismos, pudiendo ver y ser visto en todo momento (Brea Folgar, 2019; García del Castillo, 2013; Infante Faura y Ramírez Luna, 2017;). En esta misma línea, se observó que más de la mitad de las adolescentes sube fotos y videos a las redes sociales, de las cuales la mayor parte lo realiza esporádicamente, otras frecuentemente y un porcentaje menor lo hace siempre.

Por otro lado, en relación con el ver fotos y videos que otros usuarios suben a la plataforma virtual, se observó que todas las encuestadas ven las publicaciones subidas a la red, ya sea con mayor o menor asiduidad. También se evidenció que las adolescentes son más propensas a ver fotos y videos de otras usuarias que a subir los propios, así se podría inferir que el comportamiento que hacen de las redes es más pasivo que activo. Estas conductas contribuyen a la concepción de las redes sociales de la imagen como plataformas donde prima la superficialidad de lo efímero y la tendencia al exhibicionismo narcisista, siendo objeto de mirada de otros y así reafirmar la propia identidad (Lijstinstens, 2015).

Desde la *teoría tripartita* se destacan tres fuentes etiológicas extrínsecas de la interiorización del cuerpo delgado: la familia, el grupo de pares y los medios de comunicación o redes sociales (Brea Folgar, 2019; Romo del Olmo, 2020; Saffon y Saldarriaga, 2014). En este estudio se reafirmaría una vez más dicha

teoría, debido a que la mitad de las encuestadas consideró que mirar a los famosos en las redes sociales le sirve como parámetro de moda y belleza. Sin embargo, este porcentaje disminuye notablemente con respecto al ver películas, la televisión y las revistas, notándose una preferencia por atender a lo expuesto en la plataforma virtual. Dicha conducta de atender a la información promovida por la red, en relación con el ideal corporal, es inherente a la transformación biopsicosocial que atraviesa al adolescente, donde aparecen interrogantes acerca en relación con la identidad, la búsqueda de relaciones interpersonales y referentes significativos por fuera del ámbito familiar. Es decir, la instauración de la identidad madura el adolescente va a estar apoyada en modelos identificatorios que ofrece la sociedad actual por medio de las redes sociales.

Los resultados mencionados son coherentes con lo encontrado en otras investigaciones empíricas que evaluaron la internalización del ideal de delgadez y las presiones sociales, a partir del SATAQ-3, y en su última versión (SATQ-4). También se reflejó la incidencia del medio social (referentes como ser familiares, celebridades, modelos) en las creencias de las adolescentes en torno a la apariencia física ideal y la consecuente preocupación por tener un cuerpo delgado. De forma análoga al presente estudio, se destacaron también los medios de comunicación de la televisión y redes sociales como promotores de parámetros de moda, belleza y *thinspiration* (Blasco Expósito, 2017; Buse Montero, 2019; Murawski y Elizathe, 2013; Murawski y Rutzstein, 2017).

Del análisis realizado se observó que mientras más de la mitad de las adolescentes respondió desear tener una apariencia física similar a las modelos y actrices, solamente un porcentaje mucho más bajo refirió estar en desacuerdo con dicha aspiración. Estos resultados reflejan la incidencia del vivir en una

cultura visual, que se enfoca en la apariencia y estimula excesivamente el deseo de ser delgada. Al interiorizar la creencia compartida de que la belleza y la salud se reducen a la característica física de la delgadez, las adolescentes se involucran tanto cognitivamente como afectivamente con dichos estándares (Saffon y Saldarriaga, 2014).

A su vez, más de la mitad de las encuestadas manifestó comparar su apariencia con personas famosas del cine y la televisión, disminuyendo este porcentaje en relación con las personas que aparecen en las revistas. Estos hallazgos cobran sentido al aludir a la teoría de la comparación (Sabucedo y Morales, 2015), según la cual las personas se comparan con otras para validar las opiniones sobre sí mismos. En la adolescencia es habitual que se busquen como parámetros referentes que consideran mejores para proyectarse en ellos y así aliviar la incertidumbre de la incipiente vida adulta. Tanto la teoría como los resultados del presente estudio demuestran esta conducta frecuente en las adolescentes de compararse con representantes de los estándares de belleza (famosas, modelos, actrices, influenciadores). Dichas personas reconocidas y de mucha influencia debido a su atractivo físico y *simpatía* promueven contenidos en torno a la *thinspiration*, facilitando a su gran cantidad de seguidores la interiorización del ideal delgado (Brea Folgar, 2019; García de Bayas, 2019).

Además, solamente un porcentaje muy bajo de las adolescentes refirió no haber realizado intentos para parecerse a las personas famosas referentes del canon de belleza normativo. Estos hallazgos se condicen con la teoría que expresa que, al internalizar los estereotipos hacia las mujeres, impuestos y promovidos por la sociedad, dichas metas físicas inalcanzables terminan siendo el ideal del yo. De esta manera, no solo aumenta la discrepancia entre la imagen real y la ideal, reduciendo el autoconcepto personal a la

apariciencia física y desatendiendo otros aspectos de la interioridad, no visibles en una foto. Esto lleva a que las mujeres terminen enfermas de belleza, autodisciplinando sus cuerpos, transformándolos y perfeccionándolos para que se ajusten al parámetro esperado (Saffon y Saldarriaga, 2014).

Los resultados en torno a la interiorización del cuerpo tipo explicitan que el tener un cuerpo delgado y tonificado es considerado un rasgo de valía personal, asociado al ser atractiva y saludable. Asimismo, expresaron haber realizado conductas de control del peso para intentar alcanzar dichos estándares. Sin embargo, cabe señalar que estos estudios fueron realizados en el exterior, incluyendo una muestra de mujeres con un rango de edad más amplio. Se detectó la asociación, positiva y moderada, entre el uso de redes sociales y la internalización del ideal delgado, en mujeres adolescentes de entre 16 y 19 años. Acorde a lo explicitado por Feltman y Szymansky (2018), a mayor exposición a contenidos de las redes sociales mayor es la internalización de actitudes socioculturales en torno a la apariencia.

Uno de los motivos que comprueba que el uso de las redes sociales facilita la internalización del ideal es el hecho de que las redes permiten una visualización en todo momento de referentes del canon de belleza cultural, que por medio de la red social exponen su vida y principalmente contenidos vinculados a la *thinspiration* (García de Bayas, 2019). Esto se infiere a partir de que se observó en las respuestas de las encuestadas que el mirar las famosas como parámetro de atractivo físico se correlaciona positiva y moderadamente con el uso que estas hacen de las redes sociales al despertar como también con la conducta de acceder a varias redes sociales a la vez. Simultáneamente, con un grado de asociación más bajo, se relaciona con el chequeo de estas plataformas al dormir, al estar en clase o asimismo con amigos y familiares.

De modo que se concuerda con la teoría de que a mayor exposición a los medios de la imagen más fuerte será la creencia de que lo que ahí se transmite es real, promoviéndose en estos medios de exposición mediática la presión social por alcanzar dichos parámetros (Buse Montero, 2019; Brea Folgar, 2019; Infante Faura y Ramírez Luna, 2017; Saffon y Saldarriaga, 2014).

En la red social los usuarios consumen y postean continuamente contenidos relacionados con la belleza, la moda y la inspiración. Se trata de un desfile de fotografías y videos en el feed. En efecto, se despierta en las mujeres la necesidad de postear fotos ajustadas al cuerpo tipo, comparándose y controlando la propia apariencia física de modo de recibir la aprobación social (Romo del Olmo, 2020). Es decir, de forma análoga a otras investigaciones (Buse Montero, 2019; Feltman y Szymansky, 2018) en el presente trabajo se evidenció que el ver y subir fotos asociados a contenido de moda y belleza en las redes sociales, se relaciona con una mayor internalización del ideal plasmado en el mirar a las famosas como parámetro de atractivo físico. Dicha asociación puede tener que ver con lo planteado por la teoría del reforzamiento, según la cual las actitudes de otros considerados significativos va a influir en la consolidación del ideal de delgadez. Las redes permiten la retroalimentación inmediata (fotografías, videos, comentarios, likes) que refuerzan la glorificación del cuerpo delgado (García de Bayas, 2019). Además, otra teoría afín podría ser la de objetivación, que explicita que desde una muy temprana edad las mujeres interiorizan una visión objetivista del propio cuerpo, construido en sociedad para ser evaluado por los otros.

Partiendo de la teoría de la cognición social, toda conducta se da en interdependencia con lo ambiental, desde esta visión las conductas de las adolescentes serían aprendidas por medio de la observación y modelado

de otros referentes. Hoy en día se trata de un aprendizaje reforzado por medio de la red virtual de acceso ilimitado (Romo del Olmo, 2020). En relación con esto último, los resultados muestran que el deseo de tener un cuerpo que se parezca al de las actrices y modelos se relaciona, con un bajo grado de asociación, con el chequeo de las redes al estar en clase, el conectarse antes de ir a dormir y el permanecer conectado a varias redes sociales al mismo tiempo. Los perfiles virtuales se transforman en una exacerbada y continua exposición de fotografías de cuerpos ideales, una sobrevalorización de la belleza física, que al ser observado por las usuarias terminan repercutiendo en la propia valoración y aspiración personal (Feltman y Szymansky, 2018).

Adicionalmente, respecto a la conducta por parte de las mujeres jóvenes de comparar el propio cuerpo con la de las personas famosas que aparecen en las revistas, en el cine o en la televisión, se encontró que mantiene un grado de asociación bajo con estar chequeando las redes sociales al ir a dormir, al despertar, cuando se está en clase en la escuela o en la universidad. A su vez, también se relaciona con el estar conectadas a más de una red social de forma simultánea y el ver videos y fotos que suben otros usuarios a las redes sociales. Ello podría tener que ver con que las redes sociales son primordiales en los medios de comunicación, respecto a la posibilidad de exposición y comparación física permanente (Buse Montero, 2019; Infante Faura y Ramírez Luna, 2017; Saffón y Saldarriaga, 2014).

CONCLUSIONES

Las redes sociales, además de ofrecer subir y ver fotos publicados en la plataforma, brindan la posibilidad de retocar las imágenes antes de ser publicadas por medio de una multiplicidad de filtros se facilita las conductas de control del cuerpo para presentar un yo corporal acor-

de al ideal estipulado pero irreal, reforzando una noción idealizada de belleza.

El perder la noción del tiempo vinculado a un uso excesivo de las redes sociales se relaciona de forma positiva y baja con la conducta de intentar tener una apariencia acorde al estereotipo de belleza actual, como la de las personas que aparecen en los medios.

Entre las limitaciones del trabajo se destacan la cantidad de participantes y la zona geográfica en la que fue circunscripta la investigación, sugiriendo ampliar la muestra en nuevos estudios.

En síntesis, el uso excesivo de las redes sociales facilita que la subjetividad sea modelada desde afuera, no dejando lugar a la intimidad, la introspección y el pensamiento individual, por el dominio de una homogeneidad. De modo que la sobrevaloración compartida alrededor del aspecto físico que prima en la red social hace que se reduzca la estima de las personas (incluso la propia) a su apariencia corporal. Además, cabe señalar que también potencia la relación entre internalización y las redes sociales, la preocupación por el cuerpo propio y por el reconocimiento social de los adolescentes, consideradas nativas digitales.

Buscando contribuir a un mejor conocimiento sobre estos temas vigentes en la actualidad, con influencia en la salud mental y física de mujeres adolescentes, se aconseja continuar con investigaciones que amplíen la muestra y las zonas de residencia.

REFERENCIAS

- Arab, L. E.; Díaz, G. A. (2014). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, v. 26, n. 1, 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>
- Arias Gómez, J.; Villasis Keever, M.; Miranda Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio.

- Revista Alergia México, v. 63, n. 2, 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Bandura, A.; Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Blasco Expósito, N. (2017). *Evaluación de la satisfacción corporal en mujeres en relación con los hábitos de ejercicio físico* [tesis de maestría, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/6220>
- Brea Folgar, A. L. (2019). *Corporalidad online-offline. Revisión sistemática de la influencia de Instagram en la imagen corporal de los adolescentes* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2072/351171>
- Buse Montero, S. (2019). *La internalización de ideales de belleza y la auto-cosificación del cuerpo en mujeres adolescentes de Lima* [trabajo de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://hdl.handle.net/20.500.12404/14612_
- Coolican, H. (2017). *Research methods and statistics in psychology*. Psychology press.
- Fatt, S. J., Fardouly, J., & Rapee, R. M. (2019). # malefitspo: Links between viewing fitspiration posts, muscular-ideal internalisation, appearance comparisons, body satisfaction, and exercise motivation in men. *New Media & Society*, 21(6), 1311-1325.
- Feltman, C. E.; Szymanski, D. M. (2018). Instagram Use and Self-Objectification: The Roles of Internalization, Comparison, Appearance Commentary, and Feminism. *Sex Roles*, n. 78, 311-324. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0796-1>
- Festinger, L. (1983). *The human legacy*. Columbia University Press.
- Fontemachi Cornejo, M. A. (2014). *Prevención de adicciones tecnológicas en adolescentes argentinos* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. https://trobos.uv.es/permalink/34CVA_UV/um6gse/alma991009438510606258
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: To ward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206
- García de Bayas, A. B. (2019). *Influencia de las redes sociales en la insatisfacción corporal en la adolescencia* [trabajo de pregrado, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/9804>
- García del Castillo, J. A. (2013). Editorial: adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Salud y Drogas*, v. 13, n. 1, 5-13. <https://doi.org/10.21134/haaj.v13i1.188>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Infante Faura, J. del R.; Ramírez Luna, C. M. (2017). *Uso de Facebook y la autopercepción de la imagen corporal en mujeres*. *Avances en Psicología*, v. 25, n. 2, 209-222. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.356>
- Lijntjens, C. (2015). La devastación por las imágenes... Cazadores de identidad/ 7 cajas. *Virtualia*, v. 4, n. 30, 1-3. <http://www.revistavirtualia.com/articulos/103/dossier-enapol-el-imperio-de-las-imagenes/la-devastacion-por-las-imagenes-cazadores-de-identidad-7-cajas>
- Llorente, E.; Gleaves, D. H.; Warren, C. S.; Pérez de Eulate, L.; Rakhkovskaya, L. M. (2015). Translation and Validation of a Spanish Version of the Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-4 (SATAQ-4). *International Journal of Eating Disorders*, v. 48, n. 2, 170-175. <https://doi.org/10.1002/eat.22263>
- Lucciarini, F.; Losada, A. V.; Moscardi, R. (2021). Anorexia y uso de redes sociales en adolescentes. *Avances en Psicología*, v. 29, n. 1, 33-45. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n1.2348>
- Mills, J. S.; Musto, S.; Williams, L.; Tiggemann, M. (2018). Selfie" harm: Effects on mood and body image in young women. *Body Image*, n. 27, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.007>
- Murawski, B.; Elizathe, L.; Custodio, J.; Rutzstein, G. (2015). Validación argentina del Sociocultural Attitudes Towards Appearance

- Questionnaire-3. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, v. 6, n. 2, 73-90. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2015.09.001>.
- Murawski, B. M.; Elizathe, L. (2013). Ideal de delgadez y creencias disfuncionales acerca de la imagen corporal. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-054/261>
- Murawski, B. M.; Rutzstein, G. (2017). Internalización del ideal de delgadez y autoestima en pacientes mujeres con Trastorno Alimentario de Buenos Aires. En *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-067/319>
- Romo del Olmo, M. (2020). *Influencia de las redes sociales en la satisfacción de la imagen corporal de las adolescentes. Un proyecto de prevención [trabajo de pregrado, Universidad de Cádiz]*. <http://hdl.handle.net/10498/23419>
- Sabucedo, J. M.; Morales Domínguez, J. F. (2015). *Psicología Social*. Editorial Médica Panamericana.
- Saffon, S.; Saldarriaga, L. M. (2014). La internalización del ideal de delgadez: factor de riesgo de alteraciones de la imagen corporal y los hábitos de alimentación, generado por la influencia de los pares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6, 1, 75-90. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/21618>
- Schaefer, L. M., Burke, N. L., Thompson, J. K., Dedrick, R. F., Heinberg, L. J., Calogero, R. M., & Swami, V. (2015). Development and validation of the sociocultural attitudes towards appearance questionnaire-4 (SATAQ-4). *Psychological assessment*, 27(1), 54-67, [10.1037/a0037917](https://doi.org/10.1037/a0037917)
- Sherman, L. E.; Payton, A. A.; Hernandez, L. M.; Greenfield, P. M.; Dapretto, M. (2016). The Power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*, v. 27, n. 7, 1027-1035. <https://doi.org/10.1177/0956797616645673>
- Skinner, B. F. (2000). *Walden dos*. Martínez Roca.
- Thompson, J. K.; van den Berg, P.; Roehrig, M.; Guarda, A. S.; Heinberg, L. J. (2004). The Sociocultural Attitudes towards Appearance Scale-3 (SATAQ-3): Development and Validation. *The International Journal of Eating Disorders*, v. 35, n. 3, 293-304. <https://doi.org/10.1002/eat.10257>
- Yuni, J. A.; Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



Enfermedades crónicas no transmisibles, biomarcadores y riesgo suicida. Una revisión de literatura

Chronic Noncommunicable Diseases, Biomarkers
and Suicide Risk. A Literature Review

YURY ESTEFANÍA PERDOMO JURADO[^]
Politécnico Grancolombiano, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3595-482X>

ANGELA GISSETTE CARO DELGADO
Politécnico Grancolombiano, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-9825-8637>

SYNDI KARINA CUARAN LAUREAN
Politécnico Grancolombiano, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0243-5628>

MÓNICA ALEXANDRA ACOSTA ALBA
Politécnico Grancolombiano, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-1812-2255>

JUAN RICARDO GUTIERREZ PARDO
Politécnico Grancolombiano, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5388-7117>

Recibido: 21 diciembre 2021 • Aceptado: 30 junio 2022 • Publicado: 22 agosto 2022

Cómo citar este artículo: Perdomo Jurado, Y.E., Caro Delgado A.G., Cuaran Laurean, S. K., Acosta Alba, M.A. y Gutierrez Pardo, J.R. (2022). Enfermedades crónicas no transmisibles, biomarcadores y riesgo suicida. Una revisión de literatura. *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1441>

[^]Autor de correspondencia: yeperrdomo@poligran.edu.co

RESUMEN

Ante la perspectiva de que millones de personas en todo el mundo mueran por enfermedades crónicas no transmisibles, la comunidad científica reconoce el impacto en la salud mental de un diagnóstico de enfermedad crónica. Por eso, este estudio se propone describir la prevalencia de las enfermedades crónicas no transmisibles y los biomarcadores asociados al riesgo suicida. Para ello, se seleccionaron 27 artículos publicados entre el 2014 y 2020 de diversas bases de datos. Se encontró que las enfermedades más frecuentes asociadas al riesgo de suicidio fueron cáncer, hipertensión, enfermedad pulmonar obstructiva crónica, enfermedades inflamatorias intestinales, neumoconiosis y ooforectomía. En cuanto a los biomarcadores, se encontró que hay genes relacionados con el riesgo suicida en pacientes con enfermedades crónicas como el cáncer, enfermedades neurodegenerativas, diabetes y obesidad/colesterol. Otros factores de riesgo suicida se relacionaron con el inicio de la enfermedad en la adolescencia, el someterse a procedimientos quirúrgicos, quimioterapias, ser un hombre mayor de 65 años y ser soltero.

Palabras clave: suicidio, enfermedades no transmisibles, riesgo, biomarcadores

Abstract

Against the backdrop of the millions of people dying worldwide from chronic noncommunicable diseases, the scientific community must recognize the mental health impact of a chronic disease diagnosis. Consequently, the aim of this study is to describe the prevalence of chronic noncommunicable diseases and biomarkers associated with suicide risk. To this end, 27 articles published between 2014 and 2020 were selected from various databases. The most frequent diseases associated with suicide risk were found to be cancer, hypertension, chronic obstructive pulmonary disease, inflammatory bowel disease, pneumoconiosis and oophorectomy. As for biomarkers, genes were found to be associated with suicide risk in patients with chronic diseases such as cancer, neurodegenerative diseases, diabetes and obesity/cholesterol. Other risk factors for suicide were related to onset of the disease in adolescence, undergoing surgical procedures, chemotherapy, being a male over 65, and being single.

Keywords: Suicide, risk, noncommunicable diseases, biomarkers

Introducción

La Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2012) indica que cada año en el mundo mueren 30 millones de personas a causa de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), tales como las afecciones cardiovasculares, el cáncer, la diabetes y los padecimientos pulmonares. En la región de las Américas, cada año se presentan 5.5 millones de muertes por ECNT y más del 85 % de estas muertes prematuras ocurren en países de ingresos bajos y medianos (Organización Panamericana de la Salud [OPS], s. f.). En Colombia, en 2022, las ECNT represen-

tan las diez primeras causas de muerte, siendo las más prevalentes el infarto al miocardio y la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022).

Las ECNT pueden causar deterioro en la calidad de vida de las personas que las padecen, pues tienen repercusiones físicas, psicológicas, familiares, económicas y sociales (Vásquez-Morales y Horta, 2018). Asimismo, experimentar situaciones de crisis que disminuyen la capacidad de afrontar tensiones, como un dolor físico o enfermedades crónicas, representan un riesgo de cometer suicidio (Organización Mundial de la Salud, 2006).

En Colombia, por ejemplo, de acuerdo con el boletín estadístico del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2022), entre enero y abril de 2022, 857 muertes corresponden a suicidio. Por otra parte, en un estudio realizado en Taiwán con enfermos diagnosticados con cáncer, el riesgo de suicidio aumentó tras iniciar el tratamiento de quimioterapia (Sun et al., 2018). En Corea del Sur, el 2.9 % de veteranos diagnosticados con cáncer presentaron una hospitalización psiquiátrica tras su diagnóstico (Oh et al., 2020).

En este sentido, se reconoce el impacto en la salud mental de ser diagnosticado con una enfermedad crónica. Este tipo de pacientes suelen experimentar trastornos como la depresión, la ansiedad y la desesperanza como efecto secundario al tratamiento o de la sintomatología en los hábitos de vida, agudizando la problemática y reduciendo su esperanza y calidad de vida.

Por eso, las instituciones de salud y los sectores, entre ellos el académico, que velan por la comprensión de estas problemáticas reconocen que las enfermedades crónicas no trasmisibles ponen en riesgo el avance hacia la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), entre los que se encuentra la reducción de las muertes prematuras por ECNT en un 33 % para 2030 (Organización Mundial de la Salud, 2021). De allí, surge el impulso por movilizar capacidades investigativas en torno al vínculo que puede existir entre las ECNT y el suicidio.

Contexto conceptual

En este punto, es necesario aclarar los conceptos más importantes utilizados en esta investigación.

Biomarcador. Para Atkinson et al. (2001) es “una característica que se mide y evalúa objetivamente como un indicador de procesos biológicos normales o respuestas

farmacológicas a una intervención terapéutica” (p. 91).

Enfermedades crónicas no transmisibles. Para la OPS (2006) son aquellas afecciones que no son causadas por una infección aguda, que tienen consecuencias para la salud y requieren tratamiento a largo plazo.

Suicidio. La OMS (2006) comprende el suicidio como un acto deliberado por el que un sujeto se causa la muerte con conocimiento o expectativa de un desenlace fatal.

Intento de suicidio. Para la OMS (2006) se trata de un acto no fatal de autodestrucción, a menudo con el propósito de movilizar ayuda.

El suicidio

Para comprender el suicidio se toma como referencia la teoría interpersonal del suicidio propuesta por Joiner (2005), para quien el comportamiento suicida puede derivar de la coexistencia de constructos tales como la pertenencia frustrada, la carga percibida y la capacidad adquirida, que desarrollaremos brevemente a continuación.

Pertenencia frustrada. Es un estado cognitivo-dinámico y no estable, que se refiere a la soledad que experimenta una persona por la ausencia de relaciones recíprocamente afectivas. El componente de soledad se entiende como las pocas conexiones sociales que posee un individuo, así como un sentimiento de alienación. Aquí pueden surgir pensamientos del tipo “Me siento desconectado de los demás”. En ausencia del otro componente, es decir, las relaciones afectivas recíprocas, en las que los individuos se sienten atendidos y pueden cuidar de otros, pueden surgir pensamientos como “No soy un apoyo para los demás” o “No tengo a nadie a quien recurrir”.

La teoría postula seis riesgos asociados al factor de soledad que pueden elevar los intentos de suicidio letales, estos son: 1) autoinforme de soledad, 2) variación estacional, ya que reduce la interacción social, lo

que conlleva a sentimientos de soledad, 3) el matrimonio, 4) el número de hijos, 5) vivir solo y 6) reportar pocos o ningún apoyo social. Por otra parte, los riesgos para cometer suicidio letal asociados a relaciones afectivas reciprocas son: 1) aislamiento social, 2) baja apertura a la experiencia, 3) residir solo en una celda, 4) violencia doméstica, 5) abuso infantil y 6) disfunciones familiares (Van Orden et al., 2010).

Carga percibida. Representa la percepción de que la persona es prescindible para los miembros cercanos, o incluso el pensamiento de que los demás estarían mejor si estuviera muerta. Este constructo se comprende desde dos dimensiones: la primera se refiere al funcionamiento interpersonal, en el que se cree que uno es tan imperfecto que puede ser una carga para los demás; la segunda tiene que ver con pensamientos cargados de odio hacia la misma persona. Entre los factores de riesgo derivados de la carga percibida están baja autoestima, autoculpa, vergüenza y estado mental de agitación. Este estado cognitivo también es dinámico, así que puede variar con el tiempo. Para una persona que experimente carga percibida, los siguientes factores pueden ser desencadenantes para cometer conducta suicida: angustia por desempleo, encarcelamiento, abandono, enfermedades físicas graves (Van Orden et al., 2010).

Capacidad adquirida. Este constructo explica que, para que una persona muera por suicidio, primero debe perder el miedo a cometer conductas suicidas, o *capacidad adquirida* para el suicidio, que implica mayor tolerancia al dolor físico, así como disminución del miedo a la muerte, causado por la habituación a la exposición a situaciones que pueden ser dolorosas y que provocan miedo. Esto permite a la persona intentar formas de autolesión que pueden ser físicamente dolorosas y letales, y que aumentan progresivamente (Van Orden et al., 2010).

En resumen, según esta teoría, las personas deciden suicidarse porque así lo desean y porque tienen la capacidad de llevar a cabo el acto, que se potencia por medio de la habituación a experiencias dolorosas (Van Orden et al., 2010; García Galindo y Bahamón Muñetón, 2017). De lo anterior se puede deducir que, mientras no coexistan los constructos de carga percibida como de pertenencia frustrada, el riesgo de cometer suicidio se reduce, pues es la combinación de estos lo que instaura el deseo de muerte.

En este contexto epidemiológico y teórico, este estudio se planteó describir, por medio de una revisión de la literatura, la prevalencia de la ECNT y los tipos de biomarcadores asociados al riesgo suicida en personas con ECNT.

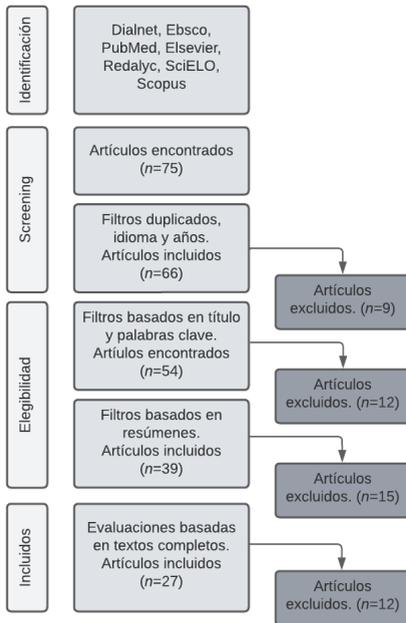
Metodología

Se trata de una revisión bibliográfica cualitativa y descriptiva. Para su construcción, se hizo la búsqueda en las bases de datos Dialnet, Ebsco, PubMed, Elsevier, Redalyc, SciELO y Scopus. Dicha búsqueda se efectuó a través de dos ecuaciones (español e inglés), que incluyeron el uso de los operadores booleanos AND y OR y las palabras clave suicidio, biomarcadores, enfermedad crónica no transmisible; y sus equivalentes *suicide*, *biomarkers*, *non-communicable chronic disease*. Los criterios de inclusión de los artículos recuperados debían discutir la relación entre el suicidio y las ECNT, señalar los biomarcadores de las ECNT y su relación con el suicidio, haber sido publicados entre 2014 y 2020, y haber sido escritos en inglés o español. Por otro lado, se excluyeron las publicaciones que no tuvieran un carácter científico, que incluyeran enfermedades crónicas transmisibles y que utilizaran como método la revisión sistemática de literatura.

Para asegurar el cumplimiento de los criterios de inclusión y calidad, se aplicó la

técnica de preguntas de cribado Critical Appraisal Skills Programme (CASP), que guio la lectura crítica de la literatura recuperada (Cabello López, 2016) para dar respuesta a los objetivos planteados. Con base en los resultados de esta lectura, se procedió a depurar la base. Este proceso de selección se ilustra en la Figura 1.

Figura 1.
Diagrama de flujo de la selección de los estudios incluidos en la revisión



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.
Características de los estudios incluidos en la revisión

Autores y año	País	n	Tipo de estudio	ECNT / biomarcador
Fernández Peláez (2018)	España	161	Mixto	Trastornos depresivos
Montilla, Santi, Carrozas y Ruiz (2014)	España	307	Mixto	Obesidad
Knowles, Curran, Meikle, Huynh, Mathias, Göring, Vandenberg, Mahaney, Jalbrzikowski, Mosior, Michael, Olvera, Duggirala, Alamsy, Glahn y Blangero (2018)	Estados Unidos y México	1897	Cuantitativo	Colesterol

Resultados

Se obtuvo una muestra final de 27 artículos, de los cuales 14 utilizaron metodología cuantitativa, 5 cualitativa, 6 mixta y 2 correspondían a estudios de caso. Los estudios incluyeron población de España, Estados Unidos, Alemania, México, Taiwán, Corea del Sur, China, Canadá y Reino Unido.

La mayoría de los artículos recuperados basaron sus análisis en datos recopilados directamente de la población objetivo; sin embargo, seis de ellos utilizaron como técnicas e instrumentos de recolección de información bases de datos de vigilancia epidemiológica (Anderson et al., 2018; Zaorsky et al., 2019; Jayakrishnan et al., 2017), encuestas de salud de seguros (Chiu et al., 2019; Sun et al., 2018) o encuestas nacionales de salud (Oh et al., 2020).

Por otra parte, el objetivo de 20 estudios fue estudiar la relación de enfermedades crónicas no transmisibles y el riesgo suicida; otras 4 mencionan el riesgo suicida por edades de los participantes y en 1 investigación la población de estudio fueron los sobrevivientes menores de 15 años diagnosticados con neoplasia (Ernst et al., 2020). Asimismo, 5 investigaciones tuvieron como objetivo estudiar los biomarcadores y su relación con el suicidio. Lo anteriormente descrito se sintetiza en la Tabla 1.

Autores y año	País	n	Tipo de estudio	ECNT / biomarcador
Niculescu, Le-Niculescu, Levey, Phalen, Dainton, Roseberry, Niculescu, Niezer, Williams, Graham, Jones, Venugopal, Ballew, Yard, Gelbart, Kurian, Shekhar, Schork, Sandusky y Salomon (2017)	Estados Unidos (africano americano, europeo-americano, hispánico, asiático)	446	Mixto	PTEN, SAT1, CLN5, AK2 y LHFP
Melhem, Munroe, Marsland, Gray, Brent, Porta, Douaihy, Laudenslager, DePietro, Diler, Driscoll y Gopalan (2017)	Estados Unidos	115	Cuantitativo	Cortisol
Sun, Lin, Shen y Kao (2020)	Taiwán	66 931	Mixto	Cáncer de cabeza
Johnson, Phillips y Miller (2020)	Estados Unidos	175	Cualitativo	Cáncer en general
Oh, Lee, Kong, Lee S, Won y Jung (2020)	Corea del Sur	2 707 520	Mixto	Cáncer en general
Anderson, Park, Rosenstein y Nichols (2018)	Estados Unidos	856 292	Cuantitativo	Cáncer del sistema digestivo
Ernst, Brähler, Wild, Jünger, Faber, Schneider y Beutel (2020)	Alemania	916	Cualitativo	Cáncer en edad temprana
Zaorsky, Zhang, Tuanquin, Bluethmann, Parkb y Chinchilli (2019)	Estados Unidos	8 651 569	Cuantitativo	Cáncer en general
Jayakrishnan, Sekigami, Rajeev, Gamblin y Turaga (2017)	Estados Unidos	482 781	Cualitativo	Cáncer en general
Aboumrad, Shiner, Riblet, Mills y Watts (2018)	Estados Unidos	64	Cualitativo	Cáncer en general
Banyasz y Wells-Di (2018)	Estados Unidos	1	Cualitativo	Cáncer de esófago
Kye y Park (2017)	Corea del Sur	19 599	Cuantitativo	Enfermedades crónicas en general
Wan, Ding, Hu, Han, Wang, Liu y Xu (2019)	China	180	Cuantitativo	Enfermedades crónicas en general
Dean-Boucher, Robillard y Turner (2020)	Estados Unidos	10 148	Cuantitativo	Enfermedades crónicas en general
Ge, Zhang, Guo, Chu, Sun y Zhou (2019)	China	3911	Cuantitativo	Hipertensión
Wong, Xiang, Tsoh, Ungvari, Ko, Hui y Chiu (2016)	China	354	Cuantitativo	Enfermedad pulmonar obstructiva
Mihajlovic, Tripp y Jacobson (2020)	Canadá	282	Cualitativo	Enfermedad inflamatoria intestinal
Sibón Olano, Sánchez Rodríguez, Barrera Pérez, Martínez Sánchez y Olano Acosta (2016)	España	1	Estudio de caso	Neumoconiosis

Autores y año	País	n	Tipo de estudio	ECNT / biomarcador
Brookings y Pederson (2019)	Estados Unidos	942	Cuantitativo	Enfermedades crónicas en general
Masseti, Holland, Jack, Ragan y Lunsford (2018)	Estados Unidos	17	Mixto	Cáncer en general
Sun, Lin, Hsu y Kao (2018)	Taiwán	96 470	Cuantitativo	Cáncer colorrectal
Hu y Lin (2020)	Taiwán	15 454	Cuantitativo	Hipertensión pulmonar
Chiu, Yu-Hsien, Yin-Yi, Lin y Wan (2019)	Taiwán	727 940	Cuantitativo	Ooforectomizado
Roberts, John, Kandalama, Williams, Lyons y Lloyd (2018)	Reino Unido	3 000 000	Cuantitativo	Enfermedades físicas en general

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

Se identifica que la enfermedad crónica con mayor prevalencia es el cáncer, reportada por 10 de los documentos revisados (Sun et al., 2018; Johnson et al., 2020; Oh et al., 2020; Anderson et al., 2018; Ernst et al., 2020; Jayakrishnan et al., 2017; Aboumradi et al., 2018; Banyasz y Wells-Di Gregorio, 2018; Massetti et al., 2018; Sun et al., 2020). Los tipos de cáncer reportados son de cabeza y de cuello (Sun et al., 2020), colorrectal (Sun et al., 2018) y neoplasia (Ernst et al., 2020).

La revisión permitió identificar que las ECNT relacionadas con el suicidio fueron: hipertensión (Hu y Lin, 2020; Ge et al., 2019), EPOC (Wong et al., 2016), enfermedad inflamatoria intestinal (Mihajlovic et al., 2020), enfermedades crónicas no especificadas (Kye y Park, 2017; Dean-Boucher et al., 2020; Brookings y Pederson, 2019), neumoconiosis (Sibón Olano et al., 2016) y ooforectomía después de condiciones benignas (Chiu et al., 2019). Adicionalmente, se menciona la relación con el suicidio en pacientes hospitalizados con alguna ECNT (Wan et al., 2020) y enfermedades físicas en general con alguna ECNT (Roberts et al., 2018).

En cuanto a la relación entre los biomarcadores presentes en las ECNT y el suicidio, se encontraron biomarcadores como la proteína PTEN, que controla funciones celulares como la multiplicación y muerte de las células. La alteración de esta proteína se relaciona con muchos tipos de cáncer. La proteína autotransportadora SAT1, cuya expresión aumenta en el suicidio, ya que degrada la espermidina, un compuesto recientemente implicado en la longevidad. También se determinó que la codificación de la proteína transmembrana LHFP se encuentra aumentada en los cerebros de las personas que contemplaron el suicidio y que tiene capacidad predictiva para el estado de ideación suicida, y que puede ser un predictor fuerte de tendencias suicidas en hombres con depresión. Tanto el biomarcador SAT1 como el LHFP tienen relación con el cáncer de mama (Niculescu et al., 2017).

Knowles et al. (2018) encontraron una relación entre el colesterol total no esterificado y el riesgo de suicidio, que es significativa por la capacidad de salida de colesterol específico de ABCA-1, transportador implicado en la homeostasis del colesterol, que regula el contenido lipídico, la tolerancia a la glucosa y la sensibilidad a la glucosa en el tejido

adiposo. Asimismo, la desregulación del eje hipotalámico-pituitario-suprarrenal (HPA) se asoció con un mayor riesgo de comportamiento suicida; sin embargo, no es claro si esta desregulación está presente antes o se deriva del intento del suicidio (Melhem et al., 2017).

Otro hallazgo novedoso fue la identificación de biomarcadores que antes no se habían relacionado con el riesgo suicida, como la proteína reguladora lisosomal CLN5, conocida hasta ahora por estar involucrada en enfermedades neurodegenerativas por almacenamiento lisosómico y que también tiene relación con la diabetes. Por su parte, el gen mitocondrial AK2, conocido por tener un papel importante en la homeostasis de la energía celular y en el metabolismo de los nucleótidos de adenina, puede desempeñar un papel en la apoptosis, pues, aunque el AK2 no se había relacionado con el riesgo suicida, sí presenta una disminución en el cerebro de las personas con esquizofrenia y tiene una relación con varios tipos de cáncer.

Por último, se halló que la hiporreactividad electrodérmica no es un biomarcador útil para la predicción de riesgo suicida en población con depresión o distimia (Fernández Peláez, 2018). Montilla et al. (2014) evaluaron también la asociación de biomarcadores de estado protrombótico en la obesidad abdominal, aunque no mencionaron si existe relación con el riesgo suicida.

En esta revisión se encontró un estudio sobre cáncer de cabeza y cuello, reportando que estos pacientes podían tener un riesgo suicida elevado por el procedimiento de la quimioterapia y sus efectos en el cuerpo (Sun et al., 2020). Por su parte, Jayakrishnan et al. (2017), en su estudio con 482 781 pacientes que pasaron por un procedimiento quirúrgico encontraron que 231 de ellos se suicidaron. Los factores de mayor riesgo se relacionaron con ser adulto mayor de 65 años y pertenecer al sexo masculino. Sin embargo, Wan et

al. (2020) afirmaron que no existió una diferencia entre hombres y mujeres respecto a la idea o acto de suicidio, pero sí enfatizaron en que la ideación suicida en pacientes mayores de 60 años fue significativamente mayor que en otras edades. Ocurrió igual en pacientes hospitalizados en la primera semana, cuya ideación fue mayor respecto a semanas posteriores.

Johnson et al. (2020) identificaron que el 10.3 % de la población presentó ideación suicida por primera vez al recibir el diagnóstico de cáncer. En otros tipos de cáncer, como el de pulmón o colorrectal, hubo puntajes altos con respecto a las autolesiones intencionales (Oh et al., 2020). Asimismo, Ernst et al. (2020) indican que estos intentos de suicidio se debieron a factores sociales y psicológicos como la angustia recurrente, depresión, ansiedad, intentos previos de suicidio, soledad o contexto social.

En esta línea, Anderson et al. (2018) reflejaron que entre 2000 y 2014 ocurrió un total de 881 suicidios entre 856 293 pacientes con un cáncer asociado al sistema digestivo, e identificaron que, en el cáncer de esófago, páncreas, estomago e hígado hubo una mayor incidencia de casos de suicidio. De la misma manera, los pacientes solteros, con ECNT en estado avanzado o que no recibían una atención prioritaria tuvieron tasas de suicidio más altas.

Con respecto a otras ECNT, Kye y Park (2017) reportaron que, de las 19 599 personas adultas encuestadas, un 19.5 % informó sobre alguna ideación suicida y solamente el 1.0 % informó acerca de un intento de suicidio; también indicaron que en las mujeres existe mayor disposición para comunicar estas ideaciones que en los hombres, en tanto que en las personas mayores existió menos probabilidad de informar sobre estos intentos.

Dean-Boucher et al. (2020) asociaron otras afectaciones, como el asma, alergias, dolor de cabeza, espalda, cuello y dermatolo-

lógicas, con altas probabilidades de ideación suicida; en cambio, para enfermedades cardiovasculares se evidenció mayor probabilidad de intento de suicidio. Además, hubo mayor riesgo de ideación y comportamientos suicidas cuando la ECNT comenzó durante la adolescencia; por lo contrario, estos pensamientos disminuyeron cuando la enfermedad comenzó en edades más tempranas.

En cuanto a la hipertensión, una de las ECNT más prevalentes, Ge et al. (2019) encontraron que, de los 3911 participantes, el 19.6 % tuvo en algún momento ideas suicidas, y entre estos pacientes con comorbilidades hubo mayor ideación, en contraste con aquellos sin comorbilidades. Asimismo, al comparar si tenían pareja o no, hubo mayor ideación en personas solteras, y entre las personas que vivían en lugares rurales fue más alta en comparación con los que vivían en áreas urbanas. Por último, los pacientes hospitalizados tuvieron mayor ideación que los no hospitalizados.

Discusión y conclusiones

Los resultados son consistentes con la teoría interpersonal del suicidio propuesta por Joiner (2005) en relación con los factores asociados a un mayor riesgo de conducta suicida letal, que han sido demostrados empíricamente, como, por ejemplo, la enfermedad física, el aislamiento social o soledad, los intentos de suicidio previos y la angustia (Roberts et al., 2018; Kye y Park, 2017; Ernst et al., 2020; Ge et al., 2019).

En los estudios analizados, se evidencia que el diagnóstico de una enfermedad física como el cáncer puede ocasionar ideación suicida por primera vez (Johnson et al., 2020). De la misma forma, pacientes diagnosticados de hipertensión presentaron en algún momento ideación suicida (Ge et al., 2019). Por su parte, en enfermedades cardiovasculares existe mayor probabilidad de cometer

un acto suicida (Dean-Boucher et al., 2020). Estos resultados se encuentran en línea con la teoría interpersonal del suicidio, según la cual la relación entre las enfermedades físicas y el suicidio es indirecta y puede ser explicada por la presencia de factores como limitaciones funcionales y aislamiento social (Van Orden et al., 2010). De hecho, la teoría pone de manifiesto que pacientes con cáncer en etapa terminal tienen una voluntad de vivir que se asocia negativamente con la percepción de ser una carga para los demás; en cambio, si las personas perciben apoyo social, esta relación se asocia positivamente (Van Orden et al., 2010).

La teoría interpersonal del suicidio indica que sí hay una relación, aunque indirecta, entre las enfermedades físicas y el suicidio y se puede explicar por la interacción de más factores. Estos planteamientos concuerdan con lo expuesto por Ernst et al. (2020), quienes postulan que los intentos de suicidio en personas con una enfermedad están mayormente relacionados con otros factores sociales y psicológicos.

Otro de los factores de riesgo que coincide con la teoría interpersonal del suicidio es la soledad, que tiene afinidad con el aislamiento social. Joiner (2005) postula que el aislamiento social, incluida la soledad, es uno de los predictores más fuertes de la ideación y comportamientos suicidas letales, y explica que la relación puede darse porque la necesidad básica de pertenecer no se encuentra satisfecha (Van Orden et al., 2010). En este sentido, algunas investigaciones encontradas refieren que las personas solteras presentan tasas de suicidio más altas (Anderson et al., 2018), en comparación a las que tienen pareja (Ge et al., 2019). Esta situación puede estar mediada por sentimientos de soledad y percepción de poco apoyo (Van Orden et al., 2010).

Por otro lado, con respecto a la categoría *carga percibida*, expuesta en la teoría interpersonal del suicidio, esta investigación

encontró que personas diagnosticadas con cáncer que no recibían atención prioritaria también tenían mayores índices de suicidio (Anderson et al., 2018). Se puede decir que un diagnóstico de enfermedad grave, como ECNT, constituye uno de los factores de riesgo de suicidio, sin embargo, de presentarse conducta o ideación suicida esta puede ser producto de más factores y no únicamente de la enfermedad. No obstante, hay biomarcadores relacionados específicamente con el cáncer de mama como SAT1 y LHFP, que también tienen relación con el riesgo suicida. Por ejemplo, la proteína SAT1 se encontró aumentada en el suicidio y la proteína LHFP tenía mayores niveles de expresión en cerebros de personas que contemplaron el suicidio, lo que puede significar que es un biomarcador con alta capacidad predictiva del estado de ideación suicida. Del mismo modo, se identificó la relación de proteínas como CLN5 y AK2, que anteriormente no estaban relacionadas con el suicidio, y que ahora se encuentran en enfermedades neurodegenerativas, diabetes y varios tipos de cáncer (Niculescu et al., 2017).

Es importante señalar la necesidad de realizar más estudios para conocer la predictibilidad de riesgo suicida que pueden tener los biomarcadores presentes en las diferentes ECNT. Sin embargo, aunque ya se han identificado varios biomarcadores, en su mayoría relacionados con varios tipos de cáncer, hay muchas más enfermedades en la clasificación de ECNT para las que no se ha encontrado información sobre la relación de los biomarcadores que caracterizan la enfermedad y si existe o no relación con el riesgo suicida.

Como conclusiones, se resalta que las enfermedades crónicas no transmisibles con mayor prevalencia relacionadas con el riesgo suicida son: cáncer, hipertensión, EPOC, enfermedad inflamatoria intestinal, enfermedades crónicas no especificadas, neumoconiosis y ooforectomía.

Se encuentra que los biomarcadores presentes en pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles que tienen relación con el riesgo suicida son: AK2, PTEN, LHFP, SAT1, que se encuentran en pacientes con cáncer; CLN5 en enfermedades neurodegenerativas y diabetes, y ABCA I en obesidad/colesterol. En la actualidad se está evaluando la relación de biomarcadores asociados con estados protrombóticos en la obesidad abdominal con el riesgo suicida.

El riesgo suicida aumenta en pacientes masculinos, mayores de 65 años, con diagnóstico de cáncer y que han pasado por procedimientos quirúrgicos. Asimismo, personas diagnosticadas con cáncer de cabeza y cuello que han sido sometidas a procesos de quimioterapia presentan mayor riesgo suicida. Del mismo modo, el riesgo suicida está presente en pacientes solteros diagnosticados con ECNT avanzadas o sin atención médica. Finalmente, la ideación suicida que presentan pacientes con ECNT se relaciona con factores sociales y psicológicos como la angustia recurrente, la depresión y la ansiedad; sin embargo, el apoyo y los cuidados paliativos pueden contribuir en la resolución de la angustia.

Esta revisión evidencia que es necesario ampliar el estudio que relaciona los diferentes biomarcadores con enfermedades crónicas no transmisibles y el riesgo suicida, para identificar el amplio espectro en el que se desarrollan las ECNT, los biomarcadores asociados y los efectos en la salud mental.

Referencias

- Aboumrad, M.; Shiner, B.; Riblet, N.; Mills, P.; Watts, B. (2018). Factors Contributing to Cancer-related Suicide: A Study of Root-cause Analysis Reports. *Psychooncology*, v. 27, n. 9, 2237-2244. <https://doi.org/10.1002/pon.4815>

- Anderson, C., Park, E., Rosenstein, D., & Nichols, H. (2018). Suicide Rates among Patients with Cancers of the Digestive System. *Psychooncology*, v. 27, n. 9, 2274-2280. <https://doi.org/10.1002/pon.4827>
- Atkinson, A.; Colburn, W.; DeGruttola, V.; DeMets, D.; Downing, G.; Zeger, S. (2001). Biomarkers and Surrogate Endpoints: Preferred Definitions and Conceptual Framework. *Clinical Pharmacology and Therapeutics*, v. 69, n. 3, 89-95. <https://doi.org/10.1067/mcp.2001.113989>
- Banyasz, A.; Wells-Di Gregorio, S. (2018). Cancer-related Suicide: A Biopsychosocial-existential Approach to Risk Management. *Psychooncology*, v. 27, n. 11, 2661-2664. <https://doi.org/10.1002/pon.4768>
- Brookings, J.; Pederson, C. (2019). INQ-15 Cut-off Scores for Suicidal Ideation Screening of Women with Chronic, Invisible Illnesses. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, v. 26, n. 2, 273-275. <https://doi.org/10.1002/cpp.2343>
- Cabello López, J. B. (2016). *Lectura crítica de la evidencia clínica*. Elsevier, CASP.
- Chiu, L.; Yu-Hsien, K.; Yin-Yi, C.; Lin, W.; Wan, L. (2019). Increased Suicide Risk among Patients Oophorectomized following Benign Conditions and its Association with Comorbidities. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, v. 41, n. 2, 137-143. <https://doi.org/10.1080/0167482x.2019.1658735>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). Boletín Técnico Estadísticas Vitales. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/defunciones-no-fetales/defunciones-no-fetales-2022>
- Dean-Boucher, A.; Robillard, C.; Turner, B. (2020). Chronic Medical Conditions and Suicidal Behaviors in a Nationally Representative Sample of American Adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, v. 55, n. 3, 329-337. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01770-2>
- Ernst, M.; Brähler, E.; Wild, P.; Jünger, C.; Faber, J.; Schneider, A.; Beutel, M. (2020). Risk Factors for Suicidal Ideation in a Large, Registry-based Sample of Adult Long-term Childhood Cancer Survivors. *Journal of Affective Disorders*, n. 265, 351-356. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.080>
- Fernández Peláez, A. D. (2018). *Hiporreactividad electrodérmica como marcador de riesgo de suicidio en pacientes depresivos* [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/52665>
- García Galindo, C.; Bahamón Muñetón, M. J. (2017). Teoría cognitiva y teoría interpersonal psicológica del comportamiento suicida. En Universidad Nacional Abierta y a Distancia (editor), *Debates emergentes en psicología*, (pp. 40-51). Sello Editorial UNAD. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/128>
- Ge, D.; Zhang, X.; Guo, X.; Chu, J.; Sun, L.; Zhou, C. (2019). Suicidal Ideation among the Hypertensive Individuals in Shandong, China: A Path Analysis. *BMC Psychiatry*, v. 19, n. 1., 266. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2256-7>
- Hu, W.; Lin, C. (2020). A Retrospective Study of Suicide Attempts in Patients with Pulmonary Hypertension. *Heart, Lung and Circulation*, v. 29, n. 9, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.hlc.2020.02.005>
- Jayakrishnan, T.; Sekigami, Y.; Rajeev, R.; Gamblin, T.; Turaga, K. (2017). Morbidity of Curative Cancer Surgery and Suicide Risk: Suicide after Curative Cancer Surgery. *Psychooncology*, v. 26, n. 11, 1792-1798. <https://doi.org/10.1002/pon.4221>
- Johnson, C.; Phillips, K.; Miller, S. (2020). Suicidal Ideation among Veterans Living with Cancer Referred to Mental Health. *Clinical Gerontologist*, v. 43, n. 1, 24-36. <https://doi.org/10.1080/07317115.2019.1686719>
- Joiner, T. E. (2005). *Why People Die by Suicide*. Harvard University Press.
- Knowles, E.; Curran, J.; Meikle, P.; Huynh, K.; Mathias, S.; Göring, H.; Vandeberg, J. L.; Mahaney, M. C.; Jalbrzikowski, M.; Mosior, M. K.; Michael,

- L. F.; Olvera, R. L.; Duggirala, R., Alamsy, L.; Glahn, D. C.; Blangero, J. (2018). Disentangling the Genetic Overlap between Cholesterol and Suicide Risk. *Neuropsychopharmacology*, v. 43, n. 13, 2556-2563. <https://doi.org/10.1038/s41386-018-0162-1>
- Kye, S.; Park, K. (2017). Suicidal Ideation and Suicidal Attempts among Adults with Chronic Diseases: A Cross-sectional Study. *Comprehensive Psychiatry*, n. 73, 160-167. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2016.12.001>
- Massetti, G.; Holland, K.; Jack, S.; Ragan, K.; Lunsford, N. (2018). Circumstances of Suicide among Individuals with a History of Cancer. *Psychooncology*, v. 27, n. 7, 1750-1756. <https://doi.org/10.1002/pon.4720>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2022). Boletín estadístico. https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/742818/Boletin_abril_2022.pdf
- Melhem, N.; Munroe, S.; Marsland, A.; Gray, K.; Brent, D.; Porta, G.; Douaihy, A.; Laudenslager, M. L.; DiPietro, F.; Dieler, R.; Driscoll, H.; Gopalan, P. (2017). Blunted HPA Axis Activity Prior to Suicide Attempt and Increased Inflammation in Attempters. *Psychoneuroendocrinology*, n. 77, 284-294. <https://doi.org/10.1016%2Fj.psyneuen.2017.01.001>
- Mihajlovic, V.; Tripp, D.; Jacobson, J. (2020). Modelling Symptoms to Suicide Risk in Individuals with Inflammatory Bowel Disease. *Journal of Health Psychology*, v. 26, n. 12, 2143-2152. <https://doi.org/10.1177/1359105320904750>
- Montilla, M.; Santi, M.; Carrozas, M.; Ruiz, F. (2014). Biomarkers of the Prothrombotic State in Abdominal Obesity. *Nutrición Hospitalaria*, v. 31, n. 3, 1059-1066. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.3.8168>
- Niculescu, A.; Le-Niculescu, H.; Levey, D.; Phalen, P.; Dainton, H.; Roseberry, K.; Niculescu, E. M.; Niezer, J. O.; Williams, A.; Graham, D. L.; Jones, T. J.; Venugopal, V.; Ballew, A.; Yard, M.; Gelbart, T.; Kurian, S. M.; Shekhar, A.; Schork, N. J., Sandusky, G. E., Salomon, D. R. (2017). Precision Medicine for Suicidality: From Universality to Subtypes and Personalization. *Molecular Psychiatry*, v. 22, n. 9, 1250-1273. <https://doi.org/10.1038%2Fmp.2017.128>
- Oh, C.; Lee, D.; Kong, H.; Lee, S.; Won, Y.; Jung, K.; Cho, H. (2020). Causes of Death among Cancer Patients in the Era of Cancer Survivorship in Korea: Attention to the Suicide and Cardiovascular Mortality. *Cancer Medicine*, v. 9, n. 5, 1741-1752. <https://doi.org/10.1002/cam4.2813>
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Prevención del suicidio. Un instrumento en el trabajo*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75426>
- Organización Mundial de la Salud. (2012). Las enfermedades no transmisibles (ENT). <https://www.paho.org/es/temas/enfermedades-no-transmisibles>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Enfermedades no transmisibles. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>
- Organización Panamericana de la Salud. (s. f.). *Enfermedades no trasmisibles*. <https://www.paho.org/es/temas/enfermedades-no-transmisibles>
- Roberts, S.; John, A.; Kandalama, U.; Williams, J.; Lyons, R.; Lloyd, K. (2018). Suicide Following Acute Admissions for Physical Illnesses across England and Wales. *Psychological Medicine*, v. 48, n. 4, 578-591. <https://doi.org/10.1017%2FS0033291717001787>
- Sibón Olano, A.; Sánchez Rodríguez, E.; Barrera Pérez, E.; Martínez Sánchez, C.; Olano Acosta, M. C. (2016). Neumoconiosis por aglomerados de cuarzo: hallazgo de autopsia en un suicidio. *Cuadernos de Medicina Forense*, v. 22, n. 1-2, 6-11. <http://www.cuadernosdemedicinaforense.es/revista.htm>
- Sun, L.; Lin, C.; Hsu, C.; Kao, C. (2018). Risk of Suicide Attempts among Colorectal Cancer Patients: A Nationwide Population-based Matched Cohort Study. *Psychooncology*, v. 27, n. 12, 2794-2801. <https://doi.org/10.1002/pon.4891>

- Sun, L.; Lin, C.; Shen, W.; Kao, C. (2020). Suicide Attempts in Patients with Head and Neck Cancer in Taiwan. *Psychooncology*, v. 29, n. 6, 1026-1035. <https://doi.org/10.1002/pon.5373>
- Van Orden, K. A.; Witte, T. K.; Cukrowicz, K. C.; Braithwaite, S.; Selby, E. A.; Joiner, T. E. (2010). The Interpersonal Theory of Suicide. *Psychological Review*, v. 117, n. 2, 575-600. <https://doi.org/10.1037%2Fa0018697>
- Vásquez-Morales, A, y Horta Roa, L. F. (2018). Enfermedad crónica no transmisible y calidad de vida. Revisión narrativa. *Revista Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca*, v. 20, n. 1, 33-40. <https://revistas.unicauca.edu.co/index.php/rfcs/article/view/944>
- Wan, Q.; Ding, X.; Hu, D.; Han, Y.; Wang, S.; Liu, Y.; Wu, C.; Huang, L.; Lu, r.; Xu, K. (2020). A Study of the Epidemiology and Risk Factors for Attempted Suicide and Suicide among Non-psychiatric Inpatients in 48 General Hospitals in Hubei Province, China, 2015-2017. *General Hospital Psychiatry*, n. 63, 21-29. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2019.06.003>
- Wong, T. S., Xiang, Y. T.; Tsoh, J.; Ungvari, G. S.; Ko, F. W. S.; Hui, D. S. C.; Chiu, H. F. K. (2016). Suicidal Ideation in Chinese Patients with Chronic Obstructive Pulmonary Disease: A Controlled Study. *Psychogeriatrics*, v. 16, n. 3, 172-176. <https://doi.org/10.1111/psyg.12135>
- Zaorsky, N.; Zhang, Y.; Tuanquin, L.; Bluethmann, S. M.; Park, H. S.; Chinchilli, V. M. (2019). Suicide among Cancer Patients. *Nature Communications*, v. 10, n. 1, 207. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-08170-1>

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: cultivando un camino con sentido

Over-age Students and their Educational Process: Cultivating a Meaningful Pathway

CRISTIAN CORREA RAMÍREZ^A

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-3217-6663>

KELLY LORENA SERNA

Universidad Tecnológica del Chocó, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-9011-3767>

Recibido: 12 abril 2022 • Aceptado: 8 junio 2022 • Publicado: 18 julio 2022

Cómo citar este artículo: Correa Ramírez, C. y Serna, K.L. (2022). Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: cultivando un camino con sentido. *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1460>

^AAutor de correspondencia: cristian.correa@upb.edu.co

Resumen

El objetivo de este trabajo es comprender, el sentido de vida de jóvenes en extraedad, estudiantes de dos instituciones educativas de Medellín, a partir de sus relatos de la experiencia escolar. Se usó un diseño cualitativo, enmarcado en el método fenomenológico-hermenéutico de perspectiva narrativa, con un enfoque humanista existencial y en diálogo con la teoría de la autodeterminación. La experiencia escolar, que emerge en la historia de vida, se analiza mediante cuatro categorías: rezago escolar: relatos que emergen en el entramado vital; motivación y experiencia escolar; valores existenciales; sentido de vida y construcción del proyecto de vida. El sentido de vida está atravesado por la comprensión de la propia identidad, en tanto que el retorno al escenario educativo amplía y preserva la necesidad de estar centrado en sí mismo, a partir de valores significativos para los jóvenes. El escenario educativo se presenta como la posibilidad de que el joven construya su proyecto de vida, orientado a la construcción de su identidad personal y social, movilizado por un conjunto de valores que le permiten la toma de decisiones en libertad y con responsabilidad frente a situaciones del aquí y el ahora; así, desde su peculiaridad narrativa, el joven comprende el sentido de vida frente a su historia en el escenario escolar, comprobando, de esta manera, que la experiencia escolar se encuentra vinculada a la historia de vida de los seres humanos.

Palabras clave: autodeterminación; motivación; sentido de vida; jóvenes; rezago escolar; educación

Abstract

This paper aims to understand the meaning of life of young students from two educational institutions in Medellín, based on their accounts of their school experience. The design was qualitative, based on the hermeneutic phenomenological method with a narrative perspective and a humanistic-existential approach, in dialogue with the theory of self-determination. The school experience, which surfaces in the life history, is analyzed by means of four categories: School delay: Narratives emerging in the interweaving of life; motivation and school experience; existential values; meaning of life and construction of the life project. Understanding one's own identity is at the core of the meaning of life, while the return to the world of education expands and preserves the need to focus on oneself, based on the values that make sense to young people. The world of education is the possibility for young people to build their life project, oriented to the construction of personal and social identity, mobilized by a set of values that allow them to make decisions in freedom and with responsibility in situations of the here and now; Thus, from their own narrative peculiarity, young people understand the meaning of life in relation to their history in the world of education, thus demonstrating that the school experience is linked to the life history of the human being.

Keywords: Motivation; self-determination; meaning of life; young people; academic delay; education.

Introducción

El interés investigativo de este artículo parte de la inquietud por comprender, a partir de sus relatos y experiencias del proceso educativo, la construcción de sentido de vida de los jóvenes que se encuentran en extraedad¹ frente a su formación escolar. Para avanzar en el escenario problemático, es necesario explicitar los conceptos de motivación, juventud y dar una mirada general al sentido de vida. Se busca, a su vez, ofrecer un panorama contextual del escenario educativo con relación a jóvenes en extraedad que se encuentran en educación secundaria y media, la cual culmina con el título de bachiller.

El retorno a los escenarios educativos de jóvenes que, por alguna circunstancia suspendieron su proceso, abre un panorama dialógico de factores vinculantes con la motivación. El marco comprensivo que proponemos alrededor de la motivación parte de la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), los cuales consideran que la

motivación expresa la disposición o intencionalidad que tiene la persona para llevar a cabo una actividad o acción. La motivación ha sido un tema central en los distintos constructos psicológicos en sus dimensiones biológica, cognitiva y social.

La teoría de la autodeterminación ha identificado distintos tipos de motivación que movilizan el actuar del sujeto: una vinculante con factores externos que vienen de imperativos sociales y familiares, llamada motivación extrínseca, y la otra conocida como motivación intrínseca, vinculante con un modelo de internalización que trasciende un sistema de recompensas específicas, pero que da lugar a una inclinación natural hacia la asimilación, exploración e interés espontáneo por parte del sujeto; la motivación intrínseca tiene lugar si a su vez las condiciones del contexto son adecuadas para esta (Ryan y Deci, 2020).

Más allá de un marco homogéneo, el esfuerzo investigativo se centra en las narrativas de jóvenes alrededor de sus experiencias educativas, las cuales involucran otros espacios cotidianos como la familia y sus pares. Por ello, se plantean los siguientes interrogantes:

¹ "Se considera extraedad el desfase de dos o más años de edad con respecto al grado que los estudiantes deberían estar cursando" (Castro Quiceno, 2016, p. 18).

¿cuál es la construcción de sentido de vida de jóvenes que retornan al sistema escolar? Y en esta dirección, ¿qué sentido otorgan a los escenarios educativos? ¿Cómo entender los procesos educativos en el marco de su historia personal y qué intencionalidad devela la praxis cotidiana de continuar estudiando, a pesar de no encontrarse en los parámetros estandarizados, según el criterio de edad?

En primera instancia, la juventud comprende el periodo entre los 15 y 24 años (Pineda Pérez y Aliño Santiago, 2002). Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Melo, 2019) la juventud es considerada como un periodo trascendental, que constituye habilidades como la toma de decisión responsable, el autocontrol y la convivencia, entre otras habilidades para desempeñarse de la manera adecuada en la sociedad y el mundo (p. 11).

La juventud es un periodo de cambios esenciales, donde las experiencias, conocimientos y aptitudes que se adquieren en ella tienen implicaciones importantes para el individuo (Tapia Sigüenza, 2016). Estas implicaciones involucran la pregunta y la constitución del sentido de vida, cuestión que prevalece en los jóvenes e influye de manera significativa en las expectativas, experiencias, proyectos de vida y en su salud mental.

Bajo la lógica de la psicología humanista existencial, el sentido de vida está atravesado por el significado que tiene la vida de cada uno de forma concreta y singular. El sentido puede entenderse como vínculo y compromiso personal de esculpir la situación, posibilitando la estructuración del ser de forma continua. El sentido no tiene una dirección universal o hegemónica, su surgimiento y desarrollo parte de la relación y diálogo singular que establece la persona con la vida o situación que lo acompaña (Längle, 2008; Restrepo Toro, 2001; Salomón Paredes, 2016; Salomón Paredes y Díaz del Castillo, 2015; Velasco Vélez, 2004).

Conducente al desarrollo del sentido, emergen los valores como aquello que capta lo significativo para la persona y se expresa a través de tres vías principales: valores creativos, valores de experiencia o vivenciales y valores actitudinales. Los valores creativos se manifiestan en el acto de la donación con la vida, saber que se tiene algo para dar. Los valores experienciales tienen lugar en la praxis de la apertura, recibir, emerge una dimensión estética, que permite el disfrute. Finalmente, los valores actitudinales surgen ante situaciones inmodificables que posibilitan, al mismo tiempo, la aceptación y una respuesta de la persona (Längle, 2008; Restrepo Toro, 2001; Salomón Paredes y Díaz del Castillo, 2015).

En estas condiciones, los jóvenes adquieren sentido y significado en la comunidad a la que pertenecen, entendiendo que el sentido pertenece a su vez a la construcción histórico-social fundada en una sociedad (Fandiño Parra, 2007); por tanto, es importante comprender la influencia del contexto familiar, escolar y de los pares de los jóvenes.

El escenario educativo, como aspecto fundamental en la constitución del sentido de vida, hace evidentes los valores mencionados en la capacidad que tienen los jóvenes en extraedad de asumir una actitud responsable y autónoma frente a las circunstancias que el medio les impone. En el escenario educativo se da una orientación a la búsqueda de valores y proyectos, puesto que la praxis cotidiana exige la libertad de elección de la persona, la cual debe ser regulada por la responsabilidad que implica saber seleccionar las posibilidades que le ayudarán al crecimiento integral (Londoño Orozco, 2010).

El proceso educativo se convierte en una fuente para la construcción del sentido de vida de los jóvenes en extraedad, Las vivencias y los aprendizajes significativos de la historia de vida de los jóvenes suelen ser importantes para el retorno al sistema educativo, con la necesidad de generar y movilizar

valores y actitudes que promuevan el bienestar mental y propicien la constitución del sentido de vida.

En efecto, el sentido de vida constituye un conjunto de significaciones en relación con las experiencias vividas; además, es un proceso que se da en la vida misma, dando soporte a la existencia del individuo. El joven en extraedad busca sentido a su vida mediante la indagación de sus experiencias, aprehende de lo que la sociedad y el medio le proporcionan para gestar su proyecto de vida (Quintero Cardona y Osorio Aristizábal, 2012). Esta necesidad permite reconocer el sentido de vida desde la experiencia escolar, lo cual involucra una experiencia significativa (autorrealización, libertad, paz interior, estabilidad mental) que engrandece la propia existencia (Londoño Orozco, 2010).

Ahora bien, para entender el fenómeno de extraedad y el rezago académico en el sistema educativo colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) lo define de la siguiente manera:

El ingreso tardío de los estudiantes al sistema escolar, la repetición de grados escolares y la deserción recurrente del sistema. Entre los factores críticos se encuentran: la situación económica familiar, el trabajo infantil, los factores de violencia, el desplazamiento forzado. (p. 9)

Para atender a dicha problemática, el MEN desarrolló un modelo educativo de aceleración del aprendizaje con el objetivo de reducir el ingreso tardío de los jóvenes al sistema educativo. La estrategia constituye “propuestas metodológicas y materiales interdisciplinarios pedagógicos orientados a erradicar el fracaso escolar y al fortalecimiento de la autoestima” (p. 9). Lo expuesto representa un diseño de acompañamiento personalizado dirigido a niños, niñas y jóvenes para que desarrollen potenciales académicos y garantizar la permanencia en el sistema educativo y superar la tasa de extraedad.

La extraedad continúa siendo un problema relevante del sistema educativo debido a las elevadas cifras: en América Latina aproximadamente 15 millones de jóvenes entre los de 15 y 19 años han abandonado el sistema educativo antes de completar 12 años de estudio (Naciones Unidas y Cepal, 2012). Se resalta que países como Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay tienen una puntuación entre el 50 % y 60 % de abandono escolar en jóvenes que cursan estudios de secundaria (Varón Martínez, 2017).

A nivel local, el diagnóstico general de la Secretaría de Educación de Medellín (2018) señala que la matrícula de los Ciclos Lectivos Escolares Integrados (CLEI) de educación para jóvenes y adultos en el año 2018 fue de 45 483 estudiantes en extraedad, de los cuales el 62.3 % están por cobertura contratada, el 21.9 % son de instituciones educativas oficiales y el 15.8 % de instituciones privadas.

Del mismo modo, según la Secretaría de Educación de Medellín (2018) en el comportamiento del indicador por niveles del sector educativo se observa que:

La extraedad en básica primaria ha tenido una notable reducción al pasar del 7.79 % al 5.72 % entre 2004 y 2017, lo cual refleja que la implementación de modelos flexibles de aceleración del aprendizaje ha sido efectiva. Sin embargo, para el año 2017 la tasa de extraedad en secundaria aumentó al 66.1 %, lo que indica que es importante enfocar esfuerzos para disminuir la extraedad en este nivel específicamente a través de modelos flexibles dirigidos a población joven. (p. 10)

Finalmente, al efectuar un rastreo investigativo se encuentra que gran parte de las publicaciones alrededor del tema se han centrado en sentido de vida, motivación académica, proyecto de vida, resiliencia, desarrollo personal y factores de reinserción escolar. Estas investigaciones, en general, han tenido un marco metodológico cuantitativo, lo cual es importante; sin embargo, deja en evidencia una serie de vacíos comprensivos y contextua-

les que permitan acercarse a distintos actores del proceso educativo, entre ellos, por supuesto, los jóvenes (Bedoya Mejía, 2015; Bernal Romero et al., 2015; Enzo Gottfried, 2017; Huamaní y Ccoria, 2016; Manrique Tisnés, 2001). En general, para América Latina, y en especial para Colombia, se encuentran pocas investigaciones de corte cualitativo que establezcan un diálogo y abordaje entre el sentido de vida en jóvenes extraedad y su proceso educativo. De otro lado, la investigación es conducente a sensibilizar la importancia de la inclusión social de jóvenes en extraedad, además de visibilizar la experiencia escolar (repitencia de grado escolar y el ingreso tardío al sistema escolar) como el fenómeno que se encuentra significativamente vinculado a la experiencia de vida, el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales y, en consecuencia, la construcción de sentido de vida por parte de jóvenes en extraedad. En este sentido, esta investigación representa relevancia social que contempla efectos positivos en la disminución de la segregación y estigmatización de jóvenes en extraedad, al tiempo que permite construir un marco comprensivo alrededor del sentido de vida desde el retorno al sistema escolar.

Metodología

La investigación tuvo un diseño cualitativo, enmarcado en el método fenomenológico hermenéutico de tipo narrativo. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en comprender fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (Hernández Sampieri et al., 2014).

Se considera pertinente abordar la investigación desde el método fenomenológico, mediante una perspectiva ideográfica, propia del enfoque humanista existencial, y en diálogo con la teoría de la autodeterminación. La teoría humanista es un enfoque psicológico que destaca principios básicos de la

concepción del ser humano, tales como “autonomía personal y responsabilidad social, orientación hacia metas y búsqueda de sentido” (Tobías Imbernón y García-Valdecasas Campelo, 2009). Esta perspectiva permite un acercamiento a la comprensión del sentido de vida, mediante la amplia exploración y descripción de discursos, actitudes y percepciones de la experiencia subjetiva de los jóvenes en extraedad, facilitando el alcance del objetivo de investigación.

Tipo de muestreo y criterios de inclusión

El muestreo fue de tipo no probabilístico. La selección de los participantes se realizó de manera intencional o por conveniencia de criterios accesibles de los investigadores o a partir del objetivo de la investigación. Se efectuó el acercamiento oportuno con diferentes instituciones educativas de Medellín, manifestando la finalidad de la investigación; sin embargo, solo la Institución Comfenalco Antioquia y la Institución Educativa Progresar estuvieron de acuerdo en participar en la investigación. Ambas instituciones brindan la posibilidad a jóvenes extraedad y a adultos de culminar sus estudios en horarios flexibles y de manera gratuita.

Por lo tanto, con la aprobación de las direcciones administrativas de las instituciones, se les comunicó a los docentes directores de grupo la importancia de seleccionar de manera voluntaria los participantes, teniendo en cuenta estos criterios de inclusión: jóvenes entre los 15 y 24 años, en extraedad, matriculados entre los grados 8.º y 11.º, y jóvenes con conexión a internet o con acceso a teléfono. Si bien se dejó abierto el criterio de jóvenes entre 15 y 24 años, en el momento en que se hizo el trabajo de campo no se encontraron jóvenes mayores de 19 años matriculados en las instituciones educativas participantes del estudio.

Población

La población estuvo conformada por 13 jóvenes, diez mujeres y tres hombres, entre 15 y 19 años, de la Institución Comfenalco Antioquia y de la Institución Educativa Progresar de Medellín. Se hizo convocatoria abierta por medio de los docentes directores de grupo. En general, las mujeres mostraron un mayor interés en participar de la investigación. Los participantes se encuentran ubicados dentro de los ciclos IV y V, que comprende los grados 8.o a 9.o y 10.o a 11.o, según la nomenclatura del sistema educativo tradicional.

Los jóvenes residen en diferentes barrios de Medellín, como Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, San Javier, Manrique y Sol de Oriente, correspondientes a una estratificación social bajo-medio. En la Tabla 1, se explicita la información asociada a características sociodemográficas de los jóvenes participantes, de acuerdo con entrevistas individuales (EI) y grupos focales (GF): edad, género, organización familiar.

Tabla 1.
Datos sociodemográficos

Participante	Edad	Género	Tipología familiar
EI-1	15	M	Familia monoparental
EI-2	17	F	Familia nuclear
EI-3	17	F	Familia monoparental
EI-4	17	F	Familiar nuclear
EI-5	18	F	Familia monoparental
EI-6	17	F	Familia monoparental
GF-M1	17	M	Familia nuclear
GF-F2	17	F	Familia mixta
GF-M3	17	M	Familia mixta
GF-F4	17	F	Familia nuclear
GF-F5	18	F	Familia monoparental
GF-F6	17	F	Familia nuclear
GF-F7	19	F	Familia monoparental

Fuente: elaboración propia.

Plan de análisis y recolección de la información

En función del trabajo de campo se utilizaron los siguientes instrumentos metodológicos:

Entrevista semiestructurada: tiene como propósito obtener información del tema por parte de los participantes, también el entrevistador debe mantener una actitud activa para alcanzar una comprensión del entrevistado (Díaz-Bravo et al., 2013).

Grupos de enfoque: como técnica que enfatiza la interacción del grupo, tiene como objetivo obtener información sobre experiencias, narrativas de opiniones y creencias para lograr el entendimiento sobre un tema.

La entrevista semiestructurada y las preguntas orientadoras de los grupos de enfoque fueron elaboradas teniendo en cuenta las preguntas de investigación, que parten de los tópicos clave del enfoque teórico en que se basó esta investigación, tales como motivación, valores existenciales, experiencia de vida y experiencia escolar en relación con la construcción del sentido de vida

En la primera fase del trabajo de campo se destaca el uso de entrevistas individuales con 6 participantes; 4 pertenecientes a la Institución Educativa Progresar y 2 a la Institución Comfenalco Antioquia; cada una de las entrevistas tuvo una duración promedio de 60 minutos. Además, las entrevistas fueron codificadas en relación con el orden en que se realizó cada encuentro individual, es decir, la primera entrevista individual corresponde al código EI-1, y así sucesivamente.

La entrevista semiestructurada permitió la comprensión de las perspectivas y percepciones de los participantes frente a elementos vinculados con la historia de vida y el significado de la experiencia escolar.

En la segunda fase del trabajo de campo se utilizó el grupo de enfoque. En el proceso investigativo se efectuaron tres sesiones con el grupo de enfoque, donde participa-

ron 7 jóvenes de la Institución Comfenalco Antioquia por cada sesión. Cada encuentro tuvo una duración aproximadamente de 2 horas. Al igual que las entrevistas, los grupos de enfoque también fueron codificados; cada participante fue identificado mediante un número asignado y su género “(GF-M-F)” lo que se traduce en grupo focal y género, M: masculino y F: femenino.

Los grupos de enfoque permitieron confirmar elementos narrativos que surgieron en la entrevista y descartar y ampliar otros. Estos espacios posibilitaron a su vez construir un escenario interactivo y reflexivo donde los jóvenes pudieran abrirse al diálogo y a la escucha de otros participantes.

Para el análisis de la información, se transcribieron las entrevistas individuales y los grupos de enfoque en el procesador de texto Word, y posteriormente se realizó una matriz sobre las preguntas y las narrativas en el programa informático Excel, permitiendo la clasificación de los tópicos clave planteados en la investigación.

De esta manera, se define la categoría central de la investigación: la experiencia escolar en el marco de características contextuales y de la que proceden otras vinculadas al marco biográfico: rezago escolar: relatos que emergen en el entramado vital, motivación y experiencia escolar, valores existenciales, sentido de vida y construcción del proyecto de vida en una perspectiva existencial.

La investigación se desarrolló de acuerdo con los aspectos éticos de la Resolución 8430 de 1993, que “considera como riesgo de la investigación la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio” (art. 9, p. 3). En consecuencia, se considera la probabilidad de riesgo mínimo, puesto que al indagar por la historia personal de los participantes se pueden generar sentimientos de estrés y culpabilidad frente a sus experiencias emocionales o a situaciones particulares.

Por último, los participantes fueron informados adecuadamente sobre la investigación mediante el consentimiento informado (jóvenes con mayoría de edad) y el asentimiento informado (jóvenes con representante legal). Ambos documentos se hicieron de forma escrita con un lenguaje claro. La información obtenida a partir de la narrativa de los jóvenes en extraedad se mantuvo en absoluta reserva, y los datos de los participantes se presentaron de manera anónima, garantizando los derechos de los participantes.

Resultados y discusión

Experiencia escolar vinculada a la historia de vida

Los resultados buscan establecer un hilo conductor en el que emerge la experiencia escolar en el marco de la historia personal de los jóvenes. Desde la peculiaridad de cada narrativa, los participantes identifican cómo ha sido la historia de su experiencia escolar y el marco problemático que se da en este escenario alrededor de características contextuales. De esta manera, se analiza la experiencia escolar por medio de categorías vinculadas al marco biográfico de los participantes, tales como rezago escolar: relatos que emergen en el entramado vital, motivación y experiencia escolar, valores existenciales, sentido de vida y construcción del proyecto de vida.

Rezago escolar: relatos que emergen en el entramado vital

En esta perspectiva, se ha encontrado que la experiencia escolar durante el proceso educativo en la secundaria tuvo un punto de quiebre en la percepción de los jóvenes a partir de las dificultades que tuvieron, tales como el bajo desempeño académico, repitencia del grado, cambios de institución educativa y baja motivación por la persistencia al

logro. Pareciera que en el grado 6.º se agudizan y visibilizan dichas situaciones. Estos factores terminaron allanando el camino para el abandono del proceso formativo:

En 6.º entré en otro colegio, en el primer 6.º que perdí me entregaron las notas y entonces mi mamá me dijo que si quería seguir estudiando o salirme, entonces yo me salí. (EI-6)

Entré a 6.º en el Pedregal, me empecé a relajar en el estudio, entonces perdí 6.º y lo repetí. En el juvenil me puse juiciosa, 7.º lo hice medio juiciosa en el Israel, 8.º y 9.º en el Santander y me relajé, inicié hacer cosas así que no debía. (EI-4)

El rezago escolar en los jóvenes debe ser entendido en el entramado de su trayectoria vital, en el contexto personal, familiar y social. En los resultados se destacan aspectos personales como el embarazo a temprana edad, trastornos del aprendizaje, adaptación escolar y falta de motivación e interés ante el proceso escolar.

Perdí 3.º por la dislexia, que fue cuando me la diagnosticaron. Me sentí maluca, porque todos pasando, menos yo. Cuando lo repetí, me puse las pilas desde el comienzo, mi mamá ayudándome y ahí fue cuando lo gané y pasé a 4.º bien y 5.º también. (EI-6)

Cuando entré a la Normal Superior en Villa Hermosa, era mixto, y se me hizo difícil adaptarme a estar con mujeres, porque venía de un colegio solo de hombres; fue difícil porque obviamente entre hombres uno entiende más, entonces con todo mundo uno se la llevaba bien (GF-M1).

Además, en sus narrativas se identificaron factores como dificultad con los padres o cuidadores, falta de una red de apoyo frente al proceso enseñanza-aprendizaje, separación de los padres, consumo de sustancias alucinógenas y la necesidad de ser aceptado por un grupo social.

La separación de mi mamá y mi papá en parte me afectó, porque era muy decaída en

el colegio, no estudiaba, no hacía nada. Yo me cortaba y las cortadas son más justificables, sentía que con ese ardor me desahogaba, me generaba placer y era feliz (EI-5).

Cuando entré a 6.º volví a mi barrio, donde había nacido. Ahí, digamos que me desjucí, entre al colegio y perdí dos 6.º seguidos, fue el círculo social, digamos que no me conseguí las amistades que realmente me debí conseguir, o sea amistades que aportaran algo bueno para mi vida (GF-F6).

Se perciben dos momentos que se dan a lo largo de la experiencia en el proceso educativo. Un primer momento donde emergen el rezago escolar y la desvinculación del sistema educativo, que impacta de manera significativa en la calidad de vida y la salud mental de los jóvenes. Los cambios emocionales, comportamentales y de pensamiento afectan su capacidad de desempeñarse en el escenario educativo con la sensación de vacío y apatía frente a la percepción de no controlar su propia vida. El segundo momento se da por el resurgimiento de los problemas escolares debidos al deterioro motivacional, lo cual nos lleva a la siguiente categoría.

Motivación y experiencia escolar

Se ha encontrado que la motivación es un elemento que incide en el proceso de reincursión de los jóvenes al sistema educativo. La motivación refleja la persistencia y puede surgir a partir del grado de significación que se le otorga a una actividad o acción concreta (Ryan y Decy, 2000). Las narrativas de los jóvenes dan cuenta de la existencia de dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. Según Ryan y Decy (2000) y Orbegoso (2016), la primera hace referencia a estímulos o factores externos, como recompensas tangibles o voces provenientes del auditorio social y familiar; en contraste, en la segunda aparecen la persistencia, interés e intensidad espontánea que el joven busca expresar para lograr objetivos valiosos.

En la educación, la motivación es fundamental para alcanzar objetivos y para los jóvenes en extraedad abarca un conjunto de aspectos, tales como deseos y expectativas que permiten conducirse con persistencia para alcanzar metas y propósitos, que satisfacen tanto el desarrollo personal como las necesidades materiales (Pareja Agudelo et al., 2019).

La motivación extrínseca, por sí misma, parece insuficiente para sostener el deseo que vincule a los jóvenes frente al proceso educativo; sin embargo, influye de forma inicial en la toma de decisiones relacionadas con el retorno escolar. Los jóvenes evocan diálogos pasados que se vuelven motivadores para seguir sus estudios, mostrando un proceso de elaboración e internalización que inicia con la motivación extrínseca y que resuena como parte de las voces que los acompañan en la elección de culminar sus estudios escolares.

Ahora mismo, me acuerdo de todo lo que me decían mi mamá y mi primo, y digo porque me daba pereza eso, perdí demasiado tiempo y me motiva terminar rápido. (EI-2)

Mi mamá me decía: "Vea, el estudio es lo más importante que usted puede tener en la vida, lo que usted quiere llegar a ser en la vida necesita estudiar, usted para barrer necesita estudiar, para todo necesita estudiar, tiene que estudiar si quiere ser una gran persona". (EI-3)

De esta manera, en los relatos de los jóvenes se convocan las voces del auditorio cercano, porque, aunque en su momento no se escucharon los consejos, recomendaciones o incluso exigencias de sus familias, tampoco se olvidaron y hoy retornan con fuerza. Los mensajes que provienen de este auditorio son potentes, porque son un llamado ontológico, en cuanto se estudia para ser alguien en la vida. Esta categoría aparecerá como una dimensión importante y será ampliada más adelante.

Motivación intrínseca y agenciamiento personal

La motivación intrínseca parte del carácter volitivo de los jóvenes, mediante la autodeterminación de retomar sus estudios y el deseo de mejorar académicamente, adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para satisfacer la necesidad de logro, en tanto superación académica y personal. La motivación intrínseca no está separada de la extrínseca, sino que hace parte de un continuum en el que hay un mayor proceso de elaboración e internalización. Los relatos permiten observar una nueva relación consigo mismo, se identifican cambios, se asumen retos personales tendientes a aumentar la capacidad de agenciamiento; allí emerge la posibilidad de integrarse en el entorno educativo y social y se encuentra algo para ofrecer.

Ahora he cambiado mucho, he sido muy responsable y estricta conmigo misma en cuanto a mis estudios. Gracias a Dios, terminé una técnica de Gastronomía, eso es lo que me ha ayudado a seguir luchando por lo que quiero. (GF-F7)

Estudiar para ayudarle a la gente y tener mis propias cosas, salir adelante, cumplir mi rol en la sociedad, aportar algo en el mundo, aportar, por decir, en tener un trabajo y ayudar a la gente. (GF-M1)

Me motivo porque primero yo me quiero graduar y quiero seguir estudiando, porque, aunque yo me gradúe, no voy a parar de estudiar. (EI-5)

Valores fundamentales: relatos de futuros posibles

Se observa que las dificultades asociadas al proceso escolar, y que incluso culminan parcialmente con el abandono, marcan una transición a nuevo proceso educativo que precede el acceso al "Modelo educativo Aceleración del aprendizaje". El empeño o deseo

por culminar el proceso educativo da cuenta de las prioridades definidas, allí afloran diversas formas de vinculación con el entorno educativo. Los valores son entendidos como principios fundamentales y de anclaje vital que permiten construir y dirigir una praxis de lo cotidiano. Estos pueden ser entendidos en tres dimensiones: valores creativos, experienciales y actitudinales (Längle, 2008; Salomón Paredes y Díaz del Castillo, 2015). A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los valores en relación con la experiencia escolar e historia de vida de los jóvenes.

Valores experienciales: nuevos relatos de la vivencia escolar

En primer lugar, los valores experienciales consisten en lo que el joven toma del mundo, la forma como vive la experiencia escolar, no solo se trata de un escenario institucional, se señala, por ejemplo, el rol del docente como un actor que impacta de forma significativa la vida de los estudiantes, debido a que este implanta en él la necesidad de logro, necesidad que proporciona una actitud responsable frente al proceso educativo, permitiendo que el joven se interrogue y reflexione sobre objetivos y metas más claras con relación a sus expectativas de vida.

Fue mucho el apoyo de Héctor, porque él estaba ahí en todo momento: “Niños, ¿ya hicieron la tarea de esta materia?”, y esto lo motiva a uno, al ver que hay alguien que está, pues, como muy interesado en uno. Uno ve el interés de la persona y asimismo uno empieza a valorar a las personas. (EI-1)

Me llevo bien con la profesora Diana, está pendiente de uno, le colabora a uno. Usted le puede hablar a ella a cualquier hora y ella le va a responder para lo que necesite, es la más atenta, es la más preocupada por uno. (EI-4)

Al principio, cuando empezó todo lo de la pandemia, me quería salir y los profesores insistieron mucho en que no me saliera, que yo

era muy buena estudiante, que luchara. Los profesores son muy formales. La profesora Diana me motivó porque me estaba relajando mucho. (EI-6)

Para Guzmán Suárez (2012), la conducción inteligente y comprometida de los educadores, así como la intervención motivada y reflexiva de los estudiantes, proporciona un clima favorable que contribuye en la definición de un tema crucial en la vida de una persona: su proyecto de vida personal. El docente incide de manera significativa en la planificación de las acciones, metas y sueños de los jóvenes, con base en sus valores personales, que permiten la autotrascendencia. Así, pues, el docente ocupa un lugar clave en la motivación, adquisición de habilidades y herramientas personales que los estudiantes pueden lograr en el escenario educativo. La influencia del docente en la motivación y en los procesos de configuración identitaria de los estudiantes es identificada en distintas investigaciones: Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez (2009); Elizondo Moreno et al. (2018); Trigueros Ramos y Navarro Gómez (2019); Valero Valenzuela et al. (2020).

Valores creativos: el acto de la donación de sí

En segundo lugar, los valores creativos reflejan un deseo de la donación, se resalta el interés particular de los jóvenes por alcanzar metas a corto y a largo plazo, lo cual los puede impulsar a la adquisición de competencias, conocimientos e interés por el desarrollo de las actividades académicas; también reconocen la autonomía personal para culminar sus estudios y pone de manifiesto su talento ante los demás y la comunidad en general. Lo anterior, corresponde al aporte que el joven da al mundo, permitiéndole vivir de un modo significativo.

Después de tener todo eso estable, ser mucho mejor y conseguir algo mucho mejor,

una empresa mejor, proponer muchas cosas. He pensado en crear una empresa de contabilidad, en eso me quiero basar porque estoy haciendo la técnica. (EI-3)

Me di la oportunidad de comenzar de nuevo, empecé a mejorar, a plantear metas y objetivos que antes tenía, porque tengo una misión personal y una tarea de vida que cumplir. (GF-F6)

El camino hacia el sentido se allana desde la donación de sí mismo, es una vía que involucra el diálogo interpersonal, el sentido es posible en el encuentro con el otro, saberse con valor es al mismo tiempo reconocer que se tiene algo para compartir con el otro (Frankl, 1991; Gengler, 2009; Längle, 2008).

Valores de actitud: cultivando el agenciamiento personal

En tercer lugar, los valores de actitud hacen referencia a la postura que el joven asume hacia situaciones o circunstancias que rodean su historia de vida, como la separación de sus padres, problemas económicos, fallecimiento de seres queridos, dificultades de aprendizaje, etc. El despliegue de la propia capacidad de agenciamiento posibilita el desarrollo de una narrativa en la que no solo aparece la adversidad o las dificultades enfrentadas, sino también la postura que se adopta para apostar por el proceso educativo como parte del camino hacia el propio desarrollo personal.

La separación de mi mamá y mi papá en parte me afectó, porque era muy decaída en el colegio, no estudiaba, no hacía nada. Eso por un tiempo, pero ya después dejé de prestar mucha atención a cosas que me hacían daño, si hacia las cosas era por mí misma. Aprender a vivir con la situación de la separación fue muy duro, pero todo se supera. (EI-5)

Mi motivación era mi abuela, y por eso también me ha dado duro, pues porque a veces me provoca dejar el estudio, me siento muy aburrida al saber que ella ya no está y

que ella no va a celebrar mis triunfos, pero también me motiva que quiero estudiar la carrera que me apasiona. (GF-F4)

Las experiencias de vida de los jóvenes en extraedad permiten la orientación básica de la propia existencia, posibilitando avanzar hacia la búsqueda de un objetivo deseado y, por ende, permite desarrollar el proyecto de vida, aspectos que consolidan el sentido de vida de cada uno. La autotrascendencia juega un papel importante en los jóvenes. Los seres humanos pueden realizarse plenamente en la medida en que tiendan hacia valores y metas que se encuentran fuera de ellos. Es esta la posición de aquellos que ven al ser humano proyectado naturalmente hacia la trascendencia (Frankl, 1991; Martínez Ortiz, 2011; Velasco Vélez, 2004). Según los resultados obtenidos, los valores existenciales desarrollan en los jóvenes una actitud de compromiso y responsabilidad ante el mundo, lo cual conlleva a la esencia del sentido de vida, característica que constituye la existencia humana.

Sentido de vida y escenario educativo

El sentido de vida se entiende como la vinculación amplia que tienen los jóvenes con la vida (Längle, 2008). Sus historias de rezago escolar y sus experiencias suponen elegir y seguir un trayecto para desarrollar su proyecto de vida. Al hablar de proyecto de vida se pueden identificar de forma operativa elementos concretos vinculados al entorno y a la construcción del sentido de vida, tales como propósito de vida, imagen de sí mismo en el futuro, autonomía y creación de un entorno favorable, que hacen referencia a un estado de bienestar psicológico y, por ende, a una adecuada salud mental.

Por su parte, los problemas académicos y escolares juegan un papel fundamental en la aparición de la crisis existencial en los jó-

venes, donde el sentimiento de frustración, tristeza, angustia y desesperanza son aspectos esenciales, dado que algunos de ellos adoptaron preguntas y cuestionamientos existenciales sobre sus propios pensamientos y creencias, orientando a los jóvenes a elegir y tomar decisiones. Allí emerge el diálogo consigo mismo, emerge la capacidad de autodistanciamiento como un recurso psicológico que coadyuva en la construcción de un sentido de vida; autodistanciarse involucra, al mismo tiempo, diálogos amplios que convocan las voces que han acompañado su camino.

Uno tiene sus momentos en que habla consigo mismo, con su almohada, y uno entra en razón sobre qué está haciendo uno con su vida, uno se pone a ver y lo único que uno tiene es el estudio, uno puede tener muchas amistades, puede tener plata, puede tener todo, pero el estudio realmente es más importante que todo eso. (GF-F2)

Sin estudiar, uno no tiene nada que hacer de la vida. Yo decía: “Y ahora, ¿qué voy a hacer de mi vida si yo no decido seguir estudiando?”, entonces, mi hermana se graduó en Comfenalco y yo le dije a mi mamá que si podía matricularme donde ella se había graduado, y me dijo: “Hágale, de una”. (EI-5)

Los jóvenes en sus narrativas explicitan cómo la experiencia escolar les ha permitido tener una percepción más clara de su realidad, enfocarse en una perspectiva más existencial de su vida y tener consciencia del aquí y el ahora en el marco de su historia biográfica. Así pues, emerge la intencionalidad del sentido que se le otorga al proceso educativo en el contexto de su historia y su proyecto de vida. En esta dirección, se identifica en los relatos la frase “Ser alguien en la vida” como la premisa que constituye la comprensión y el anhelo de lo que se quiere lograr, dando cuenta de que cada uno tiene una misión personal o tarea de vida que cumplir. El participante GF-F6 da cuenta del escenario de la donación, en tanto que GF-F4 se refiere a la afirmación de sí mismo:

Ser alguien en la vida lo relaciono como con alguien que deje huella, que deje un gran aporte de manera positiva. (GF-F6)

Ser alguien en la vida para mí significa ser independiente y luchar por lo que uno tanto quiere ser. (GF-F4)

Es claro que el proyecto de vida se formaliza en el escenario escolar, lo cual implica un espacio de encuentro y reflexión sobre el compromiso de conseguir y alcanzar los propios sueños, enfocados al plan de vida de cada joven. Los participantes expresan la necesidad de lograr una serie de metas, a partir del conocimiento y el aprendizaje que les brinda el escenario escolar, resaltando que el entorno impulsa la planificación de objetivos claros, además de obtener autoconocimiento de cómo lograrlos. El sentido de vida está atravesado por la comprensión de la propia identidad y el retorno al escenario educativo amplía y preserva la necesidad de estar centrado en sí mismo a partir de valores que son significativos para los jóvenes. Al respecto, May (2000) señala que los seres humanos están potencialmente centrados en sí mismos y su búsqueda hacia el sentido se encamina en preservar su identidad. Los relatos sobre la continuación de los estudios tocan lo íntimo del ser, otorgan un lugar en el mundo desde el cual se establecen nuevos vínculos.

Yo digo que uno no puede ser alguien en la vida si uno no hizo un estudio, no formó algo desde el principio para llevarlo hasta el logro, entonces, si uno no estudia cómo va a llegar a ser ingeniero y todo eso. Si yo quiero ser, tengo que aprender a hacer muchas cosas para llegar a ser algo más adelante, para lo que sea se necesita estudiar. (EI-3)

Comfenalco cambió mi vida, fue ahí donde vi la importancia del estudio y las cosas que uno cree que no son importantes y realmente sí lo son. Entonces, los profesores y todas las personas trabajan con amor, le hacen a uno cambiar la forma de pensar y ver las cosas y empezar hacer las cosas que ahora hago con muchísimo amor. (GF-F2)

Los resultados también dan cuenta de que cada uno de los jóvenes mantiene la voluntad de dar un cumplimiento posible a su sentido de vida como el aspecto fundamental que apunta más allá de sí mismos, es decir, que orientan las acciones cotidianas hacia unas metas particulares para proyectarse hacia el futuro a través de la significación que le conceden a su plan de vida. Lo anterior, establece la base de autorrealización, debido a que los jóvenes expresan la necesidad de su potencial tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Yo estoy estudiando prácticamente para cumplir mis sueños, porque si uno se queda ahí sin hacer nada, no tiene cómo cumplir sus sueños, hasta para hacer aseo en las calles hay que estudiar y tener un cartón, entonces es más que todo para trabajar y salir adelante. (GF-F7)

Yo lo primero que quiero alcanzar es graduarme del colegio y de la universidad también, después, conseguir un trabajo estable, después, comprar una casa como para mi mamá, mejorar la economía poco a poco. (EI-1)

Para uno barrer una calle necesita un cartón de bachiller para que le puedan dar a uno ese trabajo, entonces así uno llega a ver la importancia del estudio y más si uno tiene sueños y los quiere cumplir, es como la cuestión de uno luchar y levantarse cada día con las ganas de salir adelante, y voy por ese sueño y nadie puede cambiar eso. (GF-M3)

Lo expuesto implica que el proyecto de vida, a partir del escenario escolar, se presenta como el medio para construir un sentido de vida, puesto que los jóvenes dan cuenta de cómo la experiencia escolar permite clarificar sus intereses personales, centrándose en sus capacidades y elecciones personales y el compromiso de las acciones de las actividades cotidianas, orientando a los jóvenes a la consolidación de objetivos vinculados con un propósito existencial y un proyecto personal de vida. De otro lado, se concibe la finaliza-

ción del bachillerato como llave de ingreso al mundo laboral, dando lugar a un espacio de productividad. Las condiciones socioeconómicas suelen intervenir de forma profunda en las metas y propósitos de los jóvenes al reducir la educación a empleabilidad, cuya finalidad permite atender distintas carencias que arrastran desde sus familias (Velasco Molina, 2015)

Conclusiones

La comprensión del sentido de vida de jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo permite explicitar cómo el retorno al escenario educativo está vinculado con una serie de valores que los jóvenes tratan de reafirmar como forma de estar centrados en sí mismos. El sentido de vida se teje desde el trayecto biográfico, en el que emergen factores vinculantes con la motivación extrínseca, para dar paso a un escenario de elaboración personal donde se asume la continuación de los estudios desde el propio deseo.

El retorno al escenario educativo parece ser un elemento central en la construcción de sentido de vida de los jóvenes, al tiempo que el sentido de vida se expresa y se desarrolla en la praxis de valores significativos que transitan en vivencias del entorno educativo (valores experienciales), la convicción de la propia donación de sí ante su entorno representativo de relaciones (valores creativos) y la puesta en marcha de la propia capacidad de agenciamiento con la que reconocen las dificultades biográficas, económicas y académicas, hallando en sí mismos una respuesta que permite sobreponerse a las adversidades (valores de actitud).

Por su parte, las aspiraciones personales y profesionales impulsan la motivación de los jóvenes a la reinserción del sistema educativo, enfocándose en acciones positivas que permiten el cumplimiento de deseos, expectativas y metas que dan sentido a la vida de cada uno

de los jóvenes y que, a su vez, están mediadas por factores externos y internos, reforzando de esta manera la persistencia en el logro, que está íntimamente relacionada con la satisfacción de necesidades como estudiar para obtener un futuro prometedor, conseguir una empleabilidad formal que les permita generar ingresos económicos y mejorar la calidad de vida de sí mismo y de sus familiares.

La construcción del sentido de vida es la dinámica de la vida misma de cada uno de los jóvenes. Las experiencias personales implican la definición de un proyecto de vida a partir del sistema educativo. El proyecto de vida permite clarificar intereses personales vinculados a la necesidad de logro, como la adquisición de conocimiento, mayor oportunidad en el mercado laboral y la frase más evocada “ser alguien en la vida”, que se traducen en la toma de la responsabilidad y el compromiso propio, además implican la estimulación de su encuentro personal, único e intransferible del sentido de vida.

Entre las limitaciones del estudio, se resalta que, debido a la contingencia generada por la pandemia del Covid-19, no fue posible realizar las entrevistas individuales y los grupos de enfoque de manera presencial, esto para dar cumplimiento a las normas de bioseguridad exigidas por la Secretaría de Salud. Sin embargo, aunque fue un reto difícil, los encuentros se llevaron a cabo mediante tecnologías de la información y la comunicación (TIC), donde los jóvenes lograron narrar aspectos sobre el sentido de vida desde su experiencia escolar y su historia de vida.

A partir de este estudio, se propone continuar revisando los motivos de deserción y reinserción al sistema educativo, cómo se vinculan con la historia de vida de cada individuo y las implicaciones en su salud mental; asimismo, se recomienda abordar la posición que ocupa el docente para los jóvenes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo personal.

Referencias

- Bedoya Mejía, K. Y. (2015). *Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en extraedad de un colegio colombiano* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://www.academia.edu/40720346/Kelly_Yurany_Bedoya_Mejia
- Bernal Guerrero, A., Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2009). Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad personal del alumnado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, v. 61, n. 3, 19-31. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28751>
- Bernal Romero, T.; Daza Pinzón, C. D.; Jaramillo Acosta, P. K. (2015). Satisfacción con la vida y resiliencia en jóvenes en extraedad escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología*, v. 8, n. 2, 43-53. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.8204>
- Castro Quiceno, M. (2016). *Educación extraedad: los estudiantes del otro lado* [Trabajo de pregrado, Universidad del Valle]. <http://hdl.handle.net/10893/12969> (se encuentra citada en pie de pagina en la pagina 3)
- Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M.; Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, v. 2, n. 7, 162-167. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-entrevista-recurso-flexible-dinamico-S2007505713727066>
- Elizondo Moreno, A.; Rodríguez Rodríguez, J. V.; Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, v. 15, n. 29, 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29>
- Enzo Gottfried, A. (2017). El sentido de vida en adolescentes entre 17 y 18 años de la ciudad de Mendoza, evidenciado antes y después de un programa de intervención basado en los postulados de Viktor Frankl. *Diálogos Pedagógicos*, v. 15, n. 29, p. 85-

114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6197316>
- Fandiño Parra, Y. J. (2007). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 2, n. 4, 150-163. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.42>
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gengler, J. (2009). Análisis existencial y logoterapia: bases teóricas para la práctica clínica. *Psiquiatría y Salud Mental*, v. 26, n. 3, 200-209. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-708264>
- Guzmán Suárez, D. C. (2012). *Guía de orientación vocacional para estudiantes del grado undécimo de las instituciones educativas municipales de Facativá*. [Tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia]. <https://hdl.handle.net/10901/8548>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Huamaní, J.; Ccoria, J. (2016). Respuesta al sentido de la vida en adolescentes. *Revista de Psicología de Arequipa*. Universidad Peruana Unión. Vol. 6 (1), 331-348. https://www.researchgate.net/profile/Yenny-Salamanca-Camargo/publication/314282658_Factores_asociados_al_abandono_psicoterapeutico_de_los_consultantes_de_dos_instituciones_colombianas/links/58bf6c57a6fdccff7b1fa005/Factores-asociados-al-abandono-psicoterapeutico-de-los-consultantes-de-dos-instituciones-colombianas.pdf
- Längle, A. (2008). *Vivir con sentido: aplicación práctica de la logoterapia*. Lumen.
- Londoño Orozco, E. (2010). La producción de sentido en la experiencia pedagógica. *Itinerario Educativo*, v. 24, n. 55, 39-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3438604>
- Manrique Tisnés, H. (2011). Descripción del sentido de vida en adolescentes infractores de la ciudad de Medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, v. 2, n. 2, 113-138. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/236/0>
- Martínez Ortiz, E. (2011). *Los modos de ser inauténticos. Psicoterapia centrada en el sentido de los trastornos de personalidad*. Editorial CEPE.
- May, R. (2000). *El dilema del hombre. Respuestas a los problemas del amor y de la angustia*. Gedisa.
- Melo, L. (2019). Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo. Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. 7-14 http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=208
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Aceleración del aprendizaje. Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica primaria, en un año lectivo*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340092:Aceleracion-del-Aprendizaje>
- Naciones Unidas; Cepal. (2012). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2012: las políticas ante las adversidades de la economía internacional*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1079-estudio-economico-america-latina-caribe-2012-politicas-adversidades-la-economia>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen: Educare*, v. 2, n. 1, 75-93. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Pareja Agudelo, J. M.; Mejía Osorio, S.; Giraldo Arango, L. (2019). *Motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes extraedad y estudiantes regulares de educación básica secundaria y media con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá* [Trabajo de grado, Tecnológico De Antioquia]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/479>
- Pineda Pérez, S.; Aliño Santiago, M. (2002). El concepto de adolescencia. En Ministerio de Salud Pública de Cuba (editor), *Manual de prácticas clínicas para la atención en la adolescencia* (pp. 15-23). <https://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/adolescencia/#>

- Quintero Cardona, J. O.; Osorio Aristizábal, D. E. (2012). *El joven de hoy: un colectivo con sentido de vida* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/463>
- Resolución 8430 de 1993. [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993. <https://minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>
- Restrepo Toro, G. A. (2001). *Viktor Emil Frankl y la teoría logoterapéutica. Reencuentro con la humanidad del hombre*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salomón Paredes, A. K. (2016). La exploración axiológica en psicoterapia: la logoterapia. *Avances en Psicología*, v. 24, n. 2, 123-133. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n2.148>
- Salomón Paredes, A. K.; Díaz del Castillo, J. P. (2015). *Encontrando y realizando sentido. Diálogo socrático y ejercicios vivenciales en logoterapia*. UNIFÉ.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2018). *Diagnóstico del sector educativo 2018*. Alcaldía de Medellín. <https://sem.medellin.edu.co/secretaria/planes-programas-y-proyectos/poavc-2019/documentos-diagnostico-sector-educativo>
- Tapia Sigüenza, M. I. (2016). *Sentido de vida y proyectos de vida en adolescentes con problemas de consumo en la Unidad Educativa "Javeriano"* [Trabajo de grado, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5456>
- Tobías Imberón, C.; García-Valdecasas Campelo, J. (2009). Psicoterapias humanístico-existenciales: fundamentos filosóficos y metodológicos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, v. 29 n. 104, 437-453. <http://www.revistaen.es/index.php/aen/article/view/16163>
- Trigueros Ramos, R.; Navarro Gómez, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, v. 11, n. 1, 137-150. <https://doi.org/10.21071/psye.v11i1.13936>
- Valero-Valenzuela, A.; Merino-Barrero, J. A.; Manzano-Sánchez, D.; Belando-Pedreño, N.; Fernández-Merlos, J.D.; Moreno-Murcia, J. A. (2020). Influencia del estilo docente en la motivación y estilo de vida de adolescentes en Educación Física. *Universitas Psychologica*, v. 19, 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.iedm>
- Varón Martínez, F. (2017). El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal. *DIXI*, v. 19, n. 26, 87-97. <https://doi.org/10.16925/di.v19i26.1953>
- Velasco Molina, D. F. (2015). *Estudiar para ser alguien en la vida: un caso de estudio experiencia escolar y expectativas de los estudiantes en la Institución Educativa Técnico Industrial Pedro Antonio Molina de la ciudad de Cali* [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10469/7609>
- Velasco Vélez, S. (2004). *El sentido de vida en los adolescentes: un modelo centrado en la persona* [Trabajo de grado, Universidad Iberoamericana]. http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014425/014425_00.pdf

PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 16, Nº 28, enero-junio 2022



Reflexiones críticas sobre las teorías de placer, sufrimiento y malestar desde la psicodinámica y las clínicas del trabajo

Critical Reflections on the Theories of Pleasure, Suffering and Discomfort from Psychodynamics and Workplace Clinics

ANDERSON GAÑÁN MORENO^A

Universidad EAFIT, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5890-2187>

SANDRA CATALINA MORENO CABEZAS

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3746-4901>

JOHNNY JAVIER OREJUELA GÓMEZ

Universidad EAFIT, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-9181-463X>

Recibido: 29 marzo 2022 • Aceptado: 6 junio 2022 • Publicado: 4 julio 2022

Cómo citar este artículo: Gañán Moreno, A., Moreno Cabezas, S. C. y Orejuela Gómez, J.J. (2022). Reflexiones críticas sobre las teorías de placer, sufrimiento y malestar desde la psicodinámica y las clínicas del trabajo. *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1456>

^A Autor de correspondencia: agananm@eafit.edu.co

Resumen

Este trabajo corresponde a una reflexión crítica de las teorías de placer, sufrimiento y malestar en el trabajo, desde la psicodinámica del trabajo y las clínicas del trabajo. Se hizo un estudio cualitativo, en el que se analizaron diversos textos científicos en español y portugués sobre las clínicas del trabajo. Los resultados evidenciaron que, debido a su novedad, existe poca investigación sobre estas teorías en Colombia, tanto como subdisciplina y como posibilidad de intervención. Se destaca la poca atención que se presta al placer/malestar en los trabajadores, ya que se consideran conceptos de escasa relevancia para el bienestar de las personas en las organizaciones. Asimismo, se resaltan algunas de las diferencias entre el malestar y el sufrimiento, y su relación con la salud mental y la productividad en el trabajo.

Palabras clave: psicodinámica del trabajo, clínica del trabajo, placer, sufrimiento, malestar.

Abstract

This article is a critical reflection of the theories of pleasure, suffering and discomfort at the workplace, from the psychodynamics of work and the clinics of workplace. A qualitative study was carried out, in which several scientific texts in Spanish and Portuguese on workplace clinics were analyzed. Results showed that, influenced by their novelty, there is little research on these theories in Colombia, both as a subdiscipline and as a possibility for intervention. Little attention is paid to pleasure/discomfort in workers since these concepts are considered of little relevance to the well-being of people in organizations. The paper also highlights some of the differences between discomfort and suffering, and their relationship to mental health and productivity at work.

Keywords: Psychodynamics of work, clinics of workplace, pleasure, suffering, discomfort.

Introducción

El interés por relacionar al sujeto con el contexto y el trabajo incitó a la creación de los estudios de las psicopatologías del trabajo, que luego evolucionaron hacia una psicodinámica del trabajo. La psicopatología del trabajo se refiere a los diferentes problemas subjetivos del trabajo y de las actividades laborales que los trabajadores desempeñan día a día.

Los seres humanos se enfrentan a diversas tareas específicas que, en algunos casos, sobrepasan sus capacidades cognitivas y ponen en peligro su salud mental, lo que les puede provocar un sufrimiento o malestar patologizables (Dejours y Gernet, 2012). Desde esta perspectiva, se encuentran patologías que provienen del exceso de trabajo, el acoso laboral o el acoso psicológico (Dejours, 2010). Por otro lado, también pueden surgir el síndrome de *Karoshi* (muerte imprevista por exceso de trabajo) o el de *burnout* (síndrome de desgaste profesional), que puede conllevar a fases depresivas con intentos de suicidio, incluso en el lugar de trabajo (Beck, 2010).

Unas de las patologías más importantes, causa de sufrimiento o malestar, es la proveniente de los despidos y el desempleo, ya que provoca diferentes tipos de duelo en los individuos, que pierden la posibilidad de obtener las diversas virtudes psicosociales que brinda el trabajo. Esta pérdida, en algunos casos, se

relaciona con la depresión, el alcoholismo y la agresión aumentada, entre otros. En consecuencia, la vida laboral se degrada poco a poco y, en algunos casos, también la cotidiana (Orejuela, 2018).

Se hace necesario, entonces, indagar sobre el placer, el malestar y el sufrimiento, en tanto conceptos principales de la psicodinámica y las clínicas del trabajo, estrechamente relacionados con las causas de la patologización de asuntos subjetivos y laborales en el trabajo. Esto cobra sentido puesto que “las psicopatologías del trabajo han aumentado por la evolución de los métodos de estructuración de este. Cuando aumenta la presión productiva se destruyen los lazos sociales, y entran al mundo del trabajo el individualismo, la deslealtad y el aislamiento” (Gañán Moreno, 2020, p. 12).

Frente a las psicopatologías en el trabajo, tanto los psicólogos organizacionales como los clínicos del trabajo tienen la misión de intervenir, ya sea de forma indirecta, a través de investigaciones empíricas, o directa, por medio de las consultorías o psicoterapia a los trabajadores. En este ejercicio, es necesario un análisis dinámico de los procesos psíquicos que se movilizan en las instituciones laborales para confrontar al sujeto con la realidad y su relación con el deseo (Dessors y Guiho-Bailly, 1998).

Desde esta perspectiva, sujeto es aquel que porta sus propias vivencias, que pueden estar dadas por miedos, esperanzas, principios, dolores, etc. Esto se relaciona con la necesidad creada en los trabajadores de reconocimiento, que viene dada por las formas de organización del trabajo y su relación con los síntomas generados por el trabajo, que pueden ser físicos, psíquicos o relacionales. De acuerdo con lo anterior, se hace posible realizar análisis psicodinámicos, pactados por diversos estudios de semblanzas psicológicas y afectivas, que se generan por aspectos del trabajo subjetivo o intersubjetivo.

En resumen, Orejuela Gómez y Melo (2014) sugieren que la psicodinámica del trabajo surge de la revalorización de las psicopatologías del trabajo a principios de los años 80, por una visión psicoanalítica y psicodinámica. También por el crecimiento de casos de malestar consciente en los trabajadores, lo que llevó a procesos intersubjetivos movilizadores por las situaciones generadas por el trabajo y por la poca congruencia de este con el propio deseo del individuo.

Aunque la psicodinámica y clínicas del trabajo han ingresado poco a poco a Colombia, y aunque han sido punto de partida para investigaciones sobre el placer y el sufrimiento en otros países, es necesario revisar la conceptualización existente acerca del placer, el malestar y el sufrimiento en el trabajo, para acercar estos conceptos a los lectores de esta disciplina y puedan trasladarlos al campo empírico, con el fin de iniciar o mejorar las intervenciones en las instituciones laborales y reconocer los diversos recursos subjetivos construidos por los individuos para conservar la salud y el equilibrio mental. Se puede afirmar, entonces, que la psicodinámica del trabajo trata, por un lado, de identificar y analizar el uso de las estrategias de defensa individuales o colectivas que ayudan a la reducción constante del malestar y el sufrimiento y, por otro, busca identificar la inteli-

gencia desplegada que mantiene constante el placer de los trabajadores.

El malestar y el sufrimiento: definición y generalidades

El malestar y el sufrimiento no tienen el mismo significado en la psicodinámica que en la clínica del trabajo, sin embargo, sabemos que ambos son inherentes al ser humano. El sufrimiento, según Dejours (2009), es una disputa entre los mecanismos de defensa. Como parte del funcionamiento normal de la psique, que lucha contra las presiones de las actividades laborales dadas por las organizaciones, que comúnmente se encuentran desestabilizadas, el sufrimiento busca equilibrar la normalidad en el comportamiento de los individuos. Se trata de una expresión psíquica o física del sujeto para que cambie su modo de trabajar y satisfaga los criterios y deseos sociales considerados en su subjetividad. Por su parte, Orejuela Gómez (2018) considera que el sufrimiento es una actividad intolerable que, al quedar en el inconsciente de los trabajadores, es más difícil de ser intervenida por los expertos en salud mental.

Por otro lado, el concepto de malestar aún sigue en debate, porque es un término que se ha utilizado en varias instancias científicas y coloquiales para dar a entender aquellas sensaciones incómodas para uno o varios sujetos en diversas situaciones cotidianas (Correa Penagos, 2020). Coloquialmente, el concepto se usa como sinónimo de sufrimiento o incluso de dolor, afirmando que ambos términos son la misma manifestación de experiencias subjetivas en los individuos. Sin embargo, aunque no parezca, su distinción cobra un valor preponderante para la inteligibilidad de la noción de malestar. Desde la clínica del trabajo, Orejuela Gómez (2018) ha definido el malestar como aquellas experiencias subjetivas, difusas, conscientes y tolerables de tensiones desgastantes que se dan

tanto en las instituciones como en cualquier ámbito de la vida y que pueden disminuirse, principalmente, con la verbalización. La Ta-

bla 1 presenta una sinopsis de las diferencias entre ambos conceptos.

Tabla 1.

Límites y continuidades entre los conceptos de malestar y sufrimiento

	Nivel de intensidad	Cualidad	Simbolización	Tolerancia	Instancia de registro
<i>Malestar</i>	Baja intensidad	Difuso	Relativamente simbolizable (se puede o no articular)	Tolerable	Preconsciente Inconsciente (se puede o no saber)
<i>Sufrimiento</i>	Alta intensidad	Relativamente identificable	No simbolizable (sin sentido articulante)	Intolerable	Inconsciente (saber no sabido)

Fuente: Orejuela Gómez (2018).

Nombradas las diferencias, procederemos a definir ampliamente ambos conceptos, desde la psicodinámica y la clínica del trabajo.

El sufrimiento

Según Durando Patiño (2019), el sufrimiento es una característica que se deriva de la lucha del deseo del sujeto contra la presión patológica que en ocasiones ejercen las diversas demandas de tareas o trabajo que provienen de las organizaciones, pero sin brindar las herramientas suficientes para desarrollarlas o cumplirlas. Esta lucha o incongruencia entre el deseo del sujeto y la demanda de la tarea genera en el trabajador sensaciones que afectan su salud mental y bienestar psíquico.

El sufrimiento es patológico cuando en la actividad laboral no existe flexibilidad, es decir, cuando el trabajo no permite reconocer el deseo del sujeto y no le brinda las herramientas materiales e inmateriales para el cumplimiento de las demandas, provocando una interferencia en su descarga pulsional y produciendo diversos síntomas físicos y psíquicos, en tanto el ser humano tiene la capacidad de crear evidencias de sus falencias y dificultades por medio de enfermedades o dolencias.

Aun así, no todo sufrimiento es patológico y siempre que esté bien compensado, junto con estrategias de defensa, puede ser transformador y creativo, puede convertirse en algo útil y beneficioso para los individuos; no obstante, primero debe encontrarse la autonomía en la organización del trabajo, lo que implica negociar entre lo que impone el trabajo y el propio deseo (Zabala et al., 2017). Según Aristizábal (2020), el sufrimiento en el trabajo se agrava por la falta de soporte para realizar la actividad, la ausencia de retribución y reconocimiento por el esfuerzo destinado para realizarla, o incluso por la falta de identificación con la tarea. Frente al agravamiento de la situación, al individuo solo le queda crear estrategias defensivas que amenacen al sufrimiento y eviten la patologización.

El malestar

Según Salazar Fraile y Sempere Verdú (2012), el malestar es una “sensación subjetiva por parte de una persona de que su bienestar físico o mental se halla ausente o mermando, de modo que no puede desenvolverse con normalidad en la vida diaria” (p. 19), lo que lo hace prácticamente reconocido

como un sinónimo de sufrimiento. Por el contrario, Orejuela Gómez (2018) plantea que el malestar es más bien una experiencia subjetiva que se vive de manera consciente y es soportable para el individuo, en tanto que el sufrimiento se ubica en el inconsciente y es insoportable. Por su parte, para Correa Penagos (2020) el malestar está inmerso en el margen de tolerabilidad de los sujetos, en tanto ha agotado varios de sus recursos que le generan un sustento personal protector de la patología, con lo cual está más cercano a la angustia y al posterior sufrimiento. Esto puede ser causado por las implicaciones directas del trabajo prescrito y el real, ya que el primero alude a las indicaciones para realizar una tarea, la cual puede cumplirse o no, de acuerdo con las capacidades del trabajo, y el segundo, por el contrario, alude al trabajo real en que el sujeto se siente prácticamente obligado a cumplir la actividad por miedo a perder el puesto o la confianza de sus compañeros y jefe y, por lo tanto, se vuelve recursivo para cumplir con la tarea, generando malestar porque excedió sus propias capacidades. Además, si no se interviene a tiempo, en el corto plazo podría convertirse en sufrimiento patológico (Dejours, 1997).

Los límites entre la experiencia de malestar y sufrimiento están dados por su difusión, intensidad, tolerabilidad, su susceptibilidad de simbolizar y su registro en el aparato psíquico, en la medida en que puede o no ser conocido. En ese mismo sentido, por ser de alta intensidad y sintomatizarse, el sufrimiento se convierte en una experiencia de tensión identificable, en la que se sabe que duele, pero se desconoce su causa, por ser inconsciente (Dunker y Kyrrillos Neto, 2014).

En consecuencia, el malestar subjetivo del trabajador puede provocar dificultades en su entorno personal, esencialmente en el desarrollo social, e incluso en el laboral, con un marcado deterioro de los vínculos amorosos

y amistosos, lo que alude a una insatisfacción o un decremento de la productividad, de las funciones laborales esenciales.

En síntesis, es importante indagar, desde la gestión humana con base en las teorías de la psicodinámica y clínica del trabajo, cómo se pueden reducir el sufrimiento y el malestar para intervenir a tiempo y ayudar a evitar los trastornos mentales en el trabajo, algunos tan graves como el suicidio. También se deben tener en cuenta las dificultades físicas que puede generar la no verbalización del sufrimiento, lo que hace importante darle la posibilidad a los sujetos de resignificar sus vivencias a partir de la palabra, para lo cual se requiere de confianza y empatía entre todos los sujetos implicados en el trabajo.

El placer, ¿virtud del trabajo?

El placer ha sido poco abordado desde la psicodinámica del trabajo, ya que no se considera como punto de partida para la intervención, al contrario que el malestar y el sufrimiento, lo que complica un poco su definición (Correa Penagos, 2020). Aun así, autores como Orejuela Gómez (2018) y Ariztizábal (2020), lo plantean como un principio movilizador que emerge de los contextos de trabajo en los que se desenvuelve el sujeto. Por otro lado, Beck (2010) lo define como la existencia de una relación favorable entre las actividades del trabajador con la organización, que requiere aquel pueda expresar sus opiniones, modificando su organización según sus deseos y participando en la decisión de su ritmo de trabajo.

El placer como agente movilizador colabora en la creación de funciones psicosociales en el trabajo, aunque el prejuicio señale que lo psicosocial en el trabajo es solo un ejercicio superficial, impreciso, individual y especulativo que, además, elimina productividad y produce sufrimiento o malestar en el sujeto

(Castillo Castro y Ramírez Guevara, 2018). Sin embargo, lo psicosocial en el trabajo es un factor sustancial para conseguir placer en los trabajadores, siempre que se analice y aplique correctamente, esto es, en principio, teniendo en cuenta la subjetividad de cada individuo. Es muy importante en el contexto analítico de la psicodinámica del trabajo incluir el concepto de placer, ya que es el que permite al sujeto sentirse útil y satisfecho en los contextos de trabajo (Orejuela Gómez, 2018).

El placer en el trabajo es una dimensión de la realidad susceptible de ser distinguida y estudiada por algunos campos de las ciencias sociales, como la psicodinámica del trabajo y la clínica del trabajo. Igualmente, la globalización y la cultura deben ser estudiados, ya que han hecho que los sujetos se interesen en generar valor y riqueza, pero priorizando la motivación y la voluntad por lo que hacen, es decir, el placer. Como se puede observar, implícitamente se habla de subjetividad en el trabajo, que brinda singularidad al trabajador y que ha sido definida por Orejuela Gómez y Ramírez (2011) como:

Un proceso social que permite dar sentido a la realidad que vivimos, la forma en que la experimentamos, la percibimos y la relacionamos con los significantes, significados, deseos y expectativas que se encuentran como parte de nuestras estructuras mentales en las que interactúan siempre lo externo y lo interno, lo simbólico y lo real expresado a través del lenguaje. También comprendida como un efecto de lo social escenificado en lo individual, pero que lo supera ampliamente, cuyo carácter es procesual, dinámico, históricamente situado y, en tal sentido, siempre susceptible de transformarse (p. 131).

El placer también cumple una función de integración de los trabajadores, que Del Carpio Ovando (2012) plantea como la forma en que el sujeto encuentra un sentido a su existencia, ya que el trabajo es visto como una virtud que permite al sujeto sentirse identificado y formar parte de la cultura. El sujeto está más

integrado a su trabajo cuando está motivado o le gusta lo que hace, siendo más productivo; por el contrario, cuando no se siente motivado o el trabajo no se ajusta a sus ideales, estará menos integrado, afectando a su salud mental y con ello a su rendimiento.

Desde la psicodinámica del trabajo, a veces se olvida que el placer también apoya la intervención sobre el malestar de los trabajadores. Por eso, en la medida en que logre mantenerse a través de la inteligencia desplegada, podrá colaborar en la posibilidad de que los sujetos se sientan autorrealizados, reconocidos por una cultura o institución, permitiendo la reducción del malestar causado por la desestimación, la desmotivación, etc. El placer permite que el sujeto tenga una singularidad, que lo beneficiará tanto a él como al trabajo.

Las estrategias de defensa y la inteligencia desplegada en el trabajo

Las estrategias de defensa son mecanismos que los trabajadores utilizan para enfrentar las dificultades de las actividades laborales diarias y que operan para reducir los peligros patológicos que pueden derivarse del malestar y el sufrimiento (Correa Penagos, 2020). El desarrollo de las estrategias defensivas depende, según Freud (2019), de las experiencias infantiles de los individuos, ya que estas se articulan firmemente con las formas en que el sujeto enfrenta su vida, sus acontecimientos y sus problemas.

Según Orejuela (2018), las estrategias de defensa

Hacen referencia al despliegue de la inteligencia individual y colectiva para reducir el sufrimiento en el trabajo, o sea, las estrategias de afrontamiento para la reducción de las condiciones de insatisfacción que comprometen la vida psíquica del sujeto y que son evaluadas singularmente por cada uno en relación con las condiciones materiales,

simbólicas, y relacionales comprometidas en el desempeño humano en el trabajo (p. 92).

Se sugiere entonces que hay dos tipos de estrategias de defensa, las individuales, creadas por el propio individuo a partir del desarrollo interno de sus experiencias y duelos; y las colectivas, que pueden surgir a partir de un grupo de individuos o de incluso de los reglamentos y procesos de intervención de las propias organizaciones. Ambas estrategias surgen de la identificación de las diversas incongruencias entre el deseo de los trabajadores, las actividades laborales y su exigencia (Durando Patiño, 2019).

Las estrategias de defensa pueden ser vulneradas por diversas situaciones, como los nuevos procesos de adaptabilidad al trabajo, o incluso por la llegada de un nuevo jefe. Estas vulneraciones se dan por el marco de recursividad del sujeto y por la alta probabilidad de neutralización de las defensas comportamentales, dadas por las costumbres y las zonas de confort construidas por los individuos antes de su realización laboral. En síntesis, cada sujeto es capaz de construir diferentes estrategias para lidiar con el sufrimiento que deriva el trabajo y sus condiciones, en especial los precarizados y fragmentados.

Por otro lado, como el placer es un principio movilizador y una vivencia de gratificación asociada con la búsqueda de la satisfacción pulsional, se considera que tiene una vinculación muy alta con la subjetividad y su expresión en las diversas áreas en las que actúan los individuos, incluido el trabajo (Cardona González, 2020). Entonces, los sujetos despliegan una inteligencia para desempeñar sus actividades laborales diarias y mantener un equilibrio psíquico entre su deseo y lo que hacen en su trabajo, lo que desencadena una experiencia placentera y enriquecedora, que buscan mantener a cualquier costo. La inteligencia desplegada es trabajada por el sujeto con resistencia y acción

sobre las mismas condiciones de trabajo que le producen malestar subjetivo, para modificarlas y convertirlas en vivencias de placer; esto difiere de las estrategias de defensa, que buscan el placer en lugar de reducir el malestar y el sufrimiento provocados por el trabajo.

El trabajo, desde este paradigma, según Orejuela (2018), se considera como una posibilidad de movilizar subjetivamente la actividad psíquica del sujeto, desde el sufrimiento y malestar causados por diversas incongruencias entre el deseo y la actividad, hasta la posibilidad de resignificar estas experiencias y sensaciones, para luego transformarlas en sensaciones placenteras. Siguiendo a este autor se propone que el trabajo es un ente autorregulador del comportamiento y las experiencias humanas.

Conclusiones

Las clínicas del trabajo y la psicodinámica del trabajo se interesan por relacionar la vivencia subjetiva de sufrimiento, malestar y placer de los sujetos, lo que obliga a identificar las cuestiones fundamentales del valor relativista de la subjetividad con la economía cognitiva de los individuos y su relación con el trabajo, que se da especialmente cuando se estudian los malestares descompensados, que posteriormente llevan al sufrimiento laboral. Lo anterior para encontrar una clínica de la normalidad que colabore con la reducción del malestar causado por el sufrimiento o con el mantenimiento del placer en el trabajo (Dejours, 1997). En ese sentido, se trata de conocer no solo los sufrimientos que derivan en psicopatologías, sino también las afectaciones físicas y psicológicas en sujetos que aparecen como normales y sublimados por la actividad laboral.

Como menciona Orejuela (2018), el placer, el sufrimiento y el malestar están asociados al hecho de la naturaleza, las condiciones

y las relaciones del trabajo que permiten o no la evaluación y autoevaluación subjetiva de los trabajadores, así como a las diversas cargas de tensión psíquica derivadas de las exigencias del principio psicoanalítico del placer y de las tendencias económicas y dinámicas cognitivas. Por lo tanto, es necesario descargar la tensión para obtener placer o eliminar la sobrecarga de tensión para reducir el malestar expresado en las actividades laborales del sujeto.

Por lo tanto, es evidente que el sufrimiento es una experiencia clave que se manifiesta cuando el sujeto evalúa su relación con el trabajo y su propio deseo, y está mediado por fuertes componentes subjetivos, como la personalidad, la alineación y el contenido del trabajo. En algunos casos, el contenido ergonómico de la organización y las actividades laborales evitan impactos psicológicos y físicos en los sujetos, puesto que el malestar y el sufrimiento tienen una tendencia a aparecer por el contenido simbólico de la tarea, que luego se manifiesta en el cuerpo por la carga psíquica del trabajo, especialmente en el sufrimiento mental que lleva a la psicopatología (Orejuela, 2018).

En ese mismo sentido, la teoría muestra que la subjetividad se expresa en varias dimensiones que, dependiendo de la relación del trabajador con su actividad laboral, pueden encontrarse en la identidad, el contrato psicológico o jurídico, y en las vivencias de placer, malestar y sufrimiento en el trabajo que se ha ido introduciendo paulatinamente en Latinoamérica, en especial en Argentina, donde tiene resultados muy favorables, y en Colombia, donde se ha iniciado la apertura de la teoría en las facultades de psicología.

Referencias

Beck, F. L. (2010). *A dinâmica prazer/sofrimento psíquico dos trabalhadores da enfermagem de uma unidade de emergência de um hospital*

público [Tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/26086>

Cardona González, J. A. (2020). *Vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo de emprendedores de la ciudad de Medellín* [Trabajo de pregrado, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/16316>

Castillo Castro, J. S.; Ramírez Guevara, M. A. (2018). Reflexiones sobre el trabajo psicosocial. *Trans-Pasando Fronteras*, n. 11, 273. <https://doi.org/10.18046/retf.i11.2840>

Correa Penagos, A. (2020). *Vivencias de placer y malestar en el trabajo de pilotos de aerolíneas charter colombianas* [Trabajo de pregrado, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/30680>

Dejours, C. (1997). *O fator humano*. Fundação Getúlio Vargas.

Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Modus Laborandis.

Dejours, C. (2010). *Contribución de la clínica del trabajo a la teoría del sufrimiento*. <https://www.topia.com.ar/articulos/contribuci%C3%B3n-cl%C3%ADnica-del-trabajo-teor%C3%AD-del-sufrimiento>

Dessors, D.; Guiho-Bailly, M. P. (1998). *Organización del trabajo y la salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Editorial Lumen.

Durando Patiño, E. M. (2019) *Vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo como chef* [Trabajo de pregrado, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/13635>

Dunker, C. I. L.; Kyrillos Neto, F. (2014). A crítica psicanalítica do DSM-IV: breve história do casamento psicopatológico entre psicanálise e psiquiatria. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, v. 14, n. 4, 611-626. <https://doi.org/10.1590/S1415-47142011000400003>

Freud, A. (2019). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.

Gañán Moreno, A. (2020). *Vivencias de placer y sufrimiento en el trabajo de un grupo de periodistas de la ciudad de Medellín* [Trabajo

- de pregrado, Universidad EAFIT]. <http://hdl.handle.net/10784/16056>
- Dejours, C.; Gernet, I. (2012) *Psicopatología del trabajo*. Miño y Dávila Editores.
- Del Carpio Ovando, P. S. (2012). Entre el textil y el ámbar: las funciones psicosociales del trabajo artesanal en México. *Athenea Digital*, v. 2, n. 2, 185-198. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n2.1015>
- Orejuela Gómez, J. J.; Ramírez, A. (2011). Aproximación cualitativa al estudio de la subjetividad laboral en profesionales colombianos. *Pensamiento Psicológico*, v. 9, n. 16, 125-144. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/169/503>
- http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/libros/2012/pdfs/abordajes_psicoanaliticos_1.pdf
- Orejuela Gómez, J. J. Melo, M. A. (2014). Clínicas del trabajo: un estado de la cuestión. En J. J. Orejuela Gómez (ed.), *Psicología de las organizaciones y del trabajo. Apuestas de investigación* (pp. 381-410). Bonaventuriana. <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/index.php/libros/inv/item/6-psicologia/260-psicologia-organizaciones>
- Orejuela Gómez, J. J. (2018). *Clínica del trabajo: el malestar subjetivo derivado de la fragmentación laboral*. Editorial EAFIT, San Pablo.
- Salazar Fraile, J.; Sempere Verdú, E. (2012). *Malestar emocional: Manual práctico para una respuesta en atención primaria*. Generalitat.
- Zabala, X.; Guerrero, P.; Besoain, C. (2016) *Clínicas del trabajo. Teorías e intervenciones*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.