

psycœspacios

Facultad de Ciencias Sociales / Institución Universitaria de Envigado / Vol. 17 N° 30 enero-junio de 2023



PsYcœspacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 17, Nº 30, enero-junio, 2023



Intervenciones psicológicas para el tratamiento de la fibromialgia: Una revisión narrativa

Psychological interventions for the management of fibromyalgia: A narrative review

GONZALO SEBASTIÁN PEÑA-MUÑANTE^A
Universidad de Almería, España
<https://orcid.org/0000-0002-7990-4867>

Recibido: 7 abril 2023 • Aceptado: 31 mayo 2023 • Publicado: 2 junio 2023

Cómo citar este artículo: Peña-Muñante, G.S. (2023). Intervenciones psicológicas para el tratamiento de la fibromialgia: Una revisión narrativa. *Psicoespacios*, 17(30). <https://doi.org/10.25057/21452776.1519>

^A Autor de correspondencia: gpm359@inlumine.ual.es

Resumen

La fibromialgia es una enfermedad reumática crónica cuya principal característica es un dolor profundo y persistente en la mayor parte del cuerpo. Aunque el número de personas diagnosticadas de esta afección va en aumento, actualmente sigue sin haber un único tratamiento de referencia debido a su posible etiología multicausal. No obstante, dado el gran componente psicológico presente en la enfermedad, el objetivo de esta revisión es dar a conocer las principales intervenciones psicológicas que se han utilizado hasta el momento para tratar los síntomas emocionales de estos pacientes. De esta manera, se pretende poner de manifiesto que existen otras opciones alternativas a los psicofármacos, los cuales han demostrado tener una eficacia clínica cuestionable, por todos los efectos secundarios perjudiciales para quienes optan por su uso.

Palabras clave: revisión, intervenciones psicológicas, tratamiento, fibromialgia.

Abstract

Fibromyalgia is a chronic rheumatic disease whose main characteristic is a persistent deep aching over most of the body. Although the number of people diagnosed with this condition is increasing, there is currently still no single gold standard treatment due to its possible multi-causal etiology. However, given the large psychological component present in the disease, the aim of this review is to make known the main psychological interventions that have been used so far to treat the emotional symptoms of these patients. In this way, it is intended to show that there are alternative options to psychotropic drugs, which have been demonstrated to have questionable clinical efficacy, due to all the harmful side effects for those who opt for their use.

Keywords: Review, Psychological interventions, Management, Fibromyalgia.

Introducción

La fibromialgia es una enfermedad reumatólogica reconocida como tal por la Organización Mundial de la Salud (OMS) e incluida en el Manual de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) desde 1992. Su principal característica es un dolor crónico y generalizado, principalmente muscular, en localizaciones corporales específicas (Wolfe et al., 2016). Además, al dolor crónico se unen hiperalgesia (i.e., aumento de la respuesta a estímulos habitualmente dolorosos) y alodinia (i.e., dolor producido por estímulos que habitualmente no son dolorosos), fatiga, alteraciones cognitivas, emocionales, trastornos del sueño y somáticos (St. John et al., 2022), constituyendo así una enfermedad de carácter multidimensional.

La tasa de prevalencia de la fibromialgia se estima en un 2,4 % entre la población española (i.e., más de 1 millón de personas); es más común en mujeres (con una proporción mujer/hombre de 9:1), existiendo un pico de prevalencia entre los 40 y 49 años (Seoane-Mato et al., 2019). Esta enfermedad es más frecuente en zonas rurales (4,1 %) que en zonas urbanas (1,7 %), así como en casos de desempleo y en amas de casa. Asimismo, en personas sin estudios o con un nivel de educación primaria, los índices de prevalencia son de 4,8 % y de 3% respectivamente, mientras

que en personas con estudios universitarios las cifras son de 0,6% (Gayà et al., 2020).

Por otra parte, de acuerdo con Cabo-Meseguer et al. (2017), la fibromialgia tiene un impacto negativo en los recursos sanitarios y la productividad laboral, debido a factores de coste directos (p.e., consultas, realización de pruebas médicas, prescripción de medicamentos, etc.) e indirectos (p.e., absentismo, pérdida de trabajo, etc.). Además, la fibromialgia da lugar a altas tasas de desempleo, bajas laborales, así como a un gran volumen de solicitudes de prestación por discapacidad (D'Onghia et al., 2022).

Debido a la falta de biomarcadores fiables, la etiología de la fibromialgia es compleja y desconocida, y aún se está explorando, lo que genera un gran desafío en términos de diagnóstico y tratamiento (Kumbhare et al., 2018). Por ello, en los pacientes con fibromialgia es habitual que aparezca una sensación de aislamiento y desamparo, motivada por la incompreensión que provoca esta enfermedad entre la propia familia y los profesionales que les atienden. Dado que el dolor derivado de la patología no está asociado a inflamación, hace que los demás lo perciban como algo irreal o resultado de un trastorno psicológico o psicósomático, lo que se traduce, en definitiva, en un escaso o insuficiente apoyo social percibido (Ghavidel-Parsa et al., 2021).

La incapacidad física, el dolor, la dependencia social, la incertidumbre sobre la evolución de la enfermedad y la amenaza sobre la propia autoestima, son algunas de las consecuencias que dificultan la adaptación de los pacientes con fibromialgia y hacen aumentar su estrés (Climent et al., 2019). Por ende, también están presentes algunas variables psicológicas relacionadas con un afrontamiento desadaptativo, como los pensamientos catastróficos, el locus de control externo, una baja sensación de autoeficacia y sentimientos de desesperación e impotencia (Droppert & Knowles, 2022). Asimismo, el carácter estresante de la enfermedad contribuye a la aparición de síntomas de ansiedad, depresión y enfado hacia uno mismo en esta población (Amutio et al., 2015). Todas estas emociones negativas pueden aumentar o amplificar el dolor y, por tanto, la forma en que las personas con fibromialgia procesan y regulan sus emociones puede ser relevante para la adaptación al dolor (Montoro & Galvez-Sánchez, 2022). Ante todo lo expuesto, la presente revisión pretende dar a conocer los principales tratamientos psicológicos para abordar la sintomatología emocional de estos pacientes.

Procedimiento de implantación de las técnicas: objetivos y resultados

En la actualidad aún se desconoce el tratamiento más eficaz para la fibromialgia, tanto a nivel farmacológico como no farmacológico. Sin embargo, parece existir evidencia de que los tratamientos centrados en los cambios en el estilo de vida y en variables psicosociales tienen un efecto más positivo que los que se basan exclusivamente en terapias farmacológicas (Rico-Villademoros et al., 2020).

De este modo, en ausencia de un único tratamiento de referencia, algunos estudios han demostrado la eficacia de los tratamientos farmacológicos con antidepresivos (p.e.,

amitriptilina, duloxetina o milnaciprán) para mejorar el bienestar y calidad de vida de los pacientes con fibromialgia (Carmassi et al., 2021). Sin embargo, a pesar de que su uso no es competencia del psicólogo, este debe tener en cuenta que la farmacoterapia presenta resultados clínicamente cuestionables, ya que sólo una minoría de los pacientes reporta beneficios prolongados en el tiempo (Carta et al., 2013) y muchos de ellos interrumpen la farmacoterapia debido a los intolerables efectos secundarios (Häuser et al., 2012), por lo que se hace totalmente necesario el uso de alternativas no farmacológicas para este colectivo.

En consecuencia, se han recomendado diferentes enfoques psicoterapéuticos, por haber mostrado resultados prometedores en los pacientes con fibromialgia (Pérez-Aranda et al., 2017). Cabe destacar que, independientemente del modelo teórico desde el que se trabaje, es importante validar las emociones del paciente y dar prioridad a que se sienta comprendido y escuchado (Pérez & Vázquez, 2018). Así pues, dentro de la “segunda generación”, la terapia cognitivo-conductual (CBT) es el tratamiento de elección en fibromialgia, ya que mejora la capacidad de afrontamiento al dolor y reduce el estado de ánimo depresivo y el miedo a realizar las actividades diarias (Bernardy et al., 2018). Burns et al. (2015) afirman que el componente cognitivo de la CBT se corresponde con mejoras en el dominio afectivo; el componente conductual se corresponde con mejoras en el funcionamiento físico; y tanto el componente cognitivo como el conductual reducen la intensidad del dolor. Según Thorn (2017), un protocolo adecuado para aplicar este enfoque psicológico sobre pacientes con dolor crónico, sería el que se presenta a continuación:

1. Psicoeducación: consiste en clarificar al paciente que su dolor es la causa de su malestar psicológico, por lo que es normal que emerjan todos los pensamientos,

- sentimientos y conductas que “abren la puerta” al dolor y le generan sufrimiento.
2. Respiración y relajación: se explica al paciente el círculo vicioso dolor-tensión (i.e., el dolor incrementa la tensión muscular y esta a su vez incrementa el dolor, y así sucesivamente). Acto seguido, se le propone entrenar en la propia sesión ejercicios de respiración abdominal (Tomas-Carus et al., 2018), con el fin de que el paciente los pueda poner en práctica cotidianamente cuando detecte situaciones emocionales estresantes relacionadas con su dolor.
 3. Control de la atención: se trata de aprender a focalizar la atención hacia estímulos internos y externos. Primero se entrenará con estímulos presentes en sesión (p.e., un bolígrafo o el propio escritorio), y después se pedirá al paciente que realice el mismo ejercicio con estímulos con los que esté en contacto en su vida cotidiana (p.e., el armario o la ventana de su habitación).
 4. Reestructuración cognitiva: para ilustrar que las personas solemos cometer distorsiones cognitivas que tienen conexión con nuestras diferentes emociones, se indicará al paciente que anote los pensamientos y emociones que anteceden al dolor y los que se presentan durante el mismo, con la intención de poder analizarlos de forma minuciosa junto con el terapeuta.
 5. Solución de problemas: a nivel teórico, se describiría lo que uno requiere para resolver un problema (p.e., generación de alternativas, ejecución y verificación de resultados, etc.). A nivel práctico, se intentaría motivar al paciente para que viera los distintos caminos a través de los cuales sus problemas generados por el dolor crónico (p.e., dificultad para realizar las tareas cotidianas) pueden ser abordados.
 6. Gestión de emociones y asertividad: para facilitar la comunicación asertiva del paciente, este deberá ejemplificar, por medio de *role-playing*, situaciones estresantes en las que emociones desagradables (p.e., miedo o vergüenza) le invadan y tendrá que describir cómo se siente.
 7. Valores y formulación de objetivos: en primer lugar, se definirían las características que deben tener los objetivos que uno se propone (p.e., claros, medibles, factibles, etc.) y, en segundo lugar, el paciente tendrá que trazar su propia lista de metas junto a las acciones que le permitirían alcanzarlas.
 8. Organización del tiempo y actividades reforzantes: debido a la dificultad que tienen para hacer sus actividades diarias, la sensación de falta de tiempo suele ser un problema habitual en los pacientes con dolor crónico. Por esta razón, es fundamental ayudar al paciente a adaptar y estructurar su rutina diaria, de manera que al final del día pueda sentirse realizado.
 9. Hábitos saludables y prevención de recaídas: además de recomendar una serie de hábitos saludables (p.e., ejercicios de control postural, pautas para una buena higiene del sueño, etc.), es crucial informar al paciente sobre alguna posible recaída durante el tratamiento y cuáles son las acciones a seguir en caso de que los síntomas empeoren.
- Al margen del protocolo que se ha descrito con anterioridad, en la terapia cognitivo-conductual puede resultar muy útil aplicar de forma puntual alguna de las siguientes técnicas para tratar un caso de dolor crónico:
- Imaginación guiada (Onieva-Zafra et al., 2019): se invita al paciente a imaginar un lugar donde se sienta tranquilo y seguro (p.e., la playa) y, posteriormente, se le pide que centre la atención en su experiencia sensorial de dolor. Al vincular la

experiencia de dolor con el estado fisiológico de relajación inducido, ésta se vuelve menos estresante para el paciente.

- **Escritura emocional** (Furnes & Dysvik, 2012): el paciente deposita sus pensamientos y sentimientos para escribir, a modo de diario, cómo es vivir con dolor crónico. Se busca que éste comprenda mejor su experiencia de dolor, adquiera conciencia sobre los efectos de su comportamiento en el afrontamiento al dolor y valide sus esfuerzos por adaptarse a una situación vital estresante.
- **Biofeedback** (Govillard et al., 2022): se monitorizan las respuestas corporales del paciente mediante electrodos aplicados en el antebrazo y el cuello, y se le informa de ellas en modalidad auditiva o visual, para que aprenda a controlar la tensión muscular asociada al dolor y relajar los músculos de forma progresiva.

Por otro lado, dentro de la “tercera generación”, la terapia de aceptación y compromiso (ACT) también se ha utilizado como tratamiento psicológico para la fibromialgia (Ma et al., 2023). En comparación con la terapia cognitivo-conductual que se basa en el control del dolor, el objetivo del entrenamiento en ACT es ayudar a los pacientes a actuar de forma consistente en direcciones relacionadas con sus valores, mientras establecen un espacio en el que introducir todas las experiencias privadas que se incluyen en tener dolor como dolor (Cederberg et al., 2016). En el caso de la fibromialgia, los pacientes no están dispuestos a tener dolor y es lógico que intenten evitarlo (Karademas et al., 2017). Sin embargo, este enfoque parece aumentar la tolerancia al dolor a través del papel mediador de la flexibilidad psicológica, esto es, darnos permiso para entrar en contacto con aquellos eventos privados que nos producen malestar (p.e., la experiencia de dolor). Por tanto, el trabajo en ACT se centra en apoyar la apertura a tener experiencias

dolorosas, a aceptarlas y a hacer los cambios necesarios para crear una vida significativa (Vallejo et al., 2021).

Asimismo, se considera apropiado hacer una breve mención al *mindfulness*, como uno de los componentes de ACT y como una técnica útil y eficaz para este tipo de pacientes (Leça & Tavares, 2022). Esta técnica estaría orientada a lograr que la persona tome distancia de sus eventos privados asociados al dolor, lo que significa no dejarse llevar por pensamientos sobre dicha situación o por reacciones emocionales a la situación, sino más bien reconocerlos y aceptarlos tal como son (Maurel et al., 2022).

Por último, y vinculado al *mindfulness*, se ha desarrollado recientemente un nuevo protocolo de intervención denominado terapia de compasión basada en el apego (ABCT), el cual ha demostrado resultados favorables en población con fibromialgia (Montero-Marín et al., 2018). Su aportación práctica radica en la regulación que hace de los procesos atencionales para sustituir las tendencias autocríticas por actitudes autocompasivas, produciendo un cambio profundo en la forma en que la persona se relaciona consigo misma al promover una figura de apego más segura y fomentar virtudes interpersonales como el perdón y la gratitud (Santos et al., 2022).

Discusión y conclusiones

El objetivo fundamental de esta revisión ha sido mostrar que existen personas, en su mayoría mujeres, que batallan día a día con las consecuencias físicas y psicológicas de padecer fibromialgia. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas repercusiones en la vida diaria del paciente son infravaloradas por muchos segmentos de la sociedad, que no comprenden lo limitante que es para la persona (Ghavidel-Parsa & Bidari, 2021). A pesar de que los psicofármacos continúan siendo el tratamiento predominante para los síntomas

emocionales de la fibromialgia (Costa et al., 2021), cada vez son más las investigaciones que afirman que la terapia psicológica posee una mayor eficacia para tratar este tipo de casos (Rico-Villademoros et al., 2020).

Por esta razón, se ha informado aquí que la terapia cognitivo-conductual es la que mayor evidencia científica dispone, tanto por contar con protocolos específicos de intervención (como el descrito más arriba) como por enseñar técnicas útiles al propio paciente, tales como la imaginación guiada (Onieva-Zafra et al., 2019) o la escritura emocional (Furnes & Dysvik, 2012), con el fin de que éste las pueda emplear para lidiar de forma adaptativa con sus experiencias emocionalmente difíciles relacionadas con el dolor.

Por otra parte, también se ha hecho referencia a la terapia de aceptación y compromiso (Ma et al., 2023), la cual anima al paciente a aceptar el dolor en lugar de dedicar sus esfuerzos a evitarlo, y fomenta acciones dirigidas a metas acordes con los valores de la persona. Precisamente, uno de los puntos clave de la terapia sería focalizar la atención en la experiencia del momento presente, observándola con curiosidad, apertura y sin juzgarla (Maurel et al., 2022), motivo por el cual se ha hecho una mención adicional a la técnica de *mindfulness* (Leça & Tavares, 2022). Finalmente, se ha hecho alusión a la terapia de compasión basada en el apego (Santos et al., 2022), que sirve como complemento a todo lo dicho anteriormente, al promover una reorientación de la vida de la persona con fibromialgia mediante la aceptación de su situación específica.

Concluyendo, parece que la terapia cognitivo-conductual, por ser la más aplicada en unidades del dolor y por la cantidad de ensayos controlados aleatorios que se han llevado a cabo bajo este enfoque psicológico, cuenta con más solidez empírica a la hora de intervenir en casos de fibromialgia. No obstante, cada vez son más los resultados positivos que

se obtienen con la terapia de aceptación y compromiso para esta población, quizá precisamente porque su implementación va dirigida a entrar en contacto con los eventos privados que nos generan malestar y actuar en una dirección valiosa a pesar de ello. Por tanto, se invita a los psicólogos clínicos a emplear el modelo teórico que mejor convenga al paciente y también se invita a los investigadores a seguir profundizando sobre esta enfermedad con la finalidad de perfeccionar o elaborar nuevas estrategias de intervención psicológica.

Referencias

- Amutio, A., Franco, C., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J. & Mercader, I. (2015). Mindfulness training for reducing anger, anxiety, and depression in fibromyalgia patients. *Frontiers in Psychology*, 5, 1572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01572>
- Bernardy, K., Klose, P., Welsch, P. & Häuser, W. (2018). Efficacy, acceptability and safety of cognitive behavioural therapies in fibromyalgia syndrome – A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *European Journal of Pain*, 22(2), 242-260. <https://doi.org/10.1002/ejp.1121>
- Burns, J. W., Nielson, W. R., Jensen, M. P., Heapy, A., Czlapinski, R. & Kerns, R. D. (2015). Specific and general therapeutic mechanisms in cognitive behavioral treatment of chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/a0037208>
- Cabo-Meseguer, A., Cerdá-Olmedo, G. & Trillo-Mata, J. L. (2017). Fibromialgia: Prevalencia, perfiles epidemiológicos y costes económicos. *Medicina Clínica*, 149(10), 441-448. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2017.06.008>
- Carmassi, C., Ciapparelli, A., Cappelli, A., Dell'Oste, V., Bertelloni, C. A., Foghi, C., Amatori, G., Pedrinelli, V., Bazzichi, L. & Dell'Osso, L. (2021). Naturalistic 6-month antidepressants follow-up in patients with fibromyalgia: Impact on somatic and mood spectrum symptoms. *Clinical and Experimental*

- Rheumatology*, 39(3), 33-38. <https://doi.org/10.55563/clinexprheumatol/j4nkzd>
- Carta, M. G., Ruggiero, V., Sancassiani, F., Cutrano, F., Manca, A. R., Peri, M., Fais, A. & Cacace, E. (2013). The use of antidepressants in the long-term treatment should not improve the impact of fibromyalgia on quality of life. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 9, 120-124. <https://doi.org/10.2174/1745017901309010120>
- Cederberg, J. T., Cernvall, M., Dahl, J., von Essen, L. & Ljungman, G. (2016). Acceptance as a mediator for change in acceptance and commitment therapy for persons with chronic pain? *International Journal of Behavioral Medicine*, 23(1), 21-29. <https://doi.org/10.1007/s12529-015-9494-y>
- Climent, C. O., Ballester, M. C. & Cantus, D. S. (2019). Calidad de vida en pacientes con fibromialgia: Revisión bibliográfica. *Revista Española de Enfermería de Salud Mental*, 8, 4-10. <https://doi.org/10.35761/reesme.2019.8.02>
- Costa, A. V. F., Bezerra, L. C. & Paula, J. A. (2021). Use of psychotropic drugs in the treatment of fibromyalgia: A systematic review. *Journal of Human Growth and Development*, 31(2), 336-345. <https://doi.org/10.36311/jhgd.v31.12228>
- D'Onghia, M., Ciaffi, J., Ruscitti, P., Cipriani, P., Giacomelli, R., Ablin, J. N. & Ursini, F. (2022). The economic burden of fibromyalgia: A systematic literature review. *Seminars in Arthritis and Rheumatism*, 56, 152060. <https://doi.org/10.1016/j.semarthrit.2022.152060>
- Droppert, K. M. & Knowles, S. R. (2022). The role of pain acceptance, pain catastrophizing, and coping strategies: A validation of the common sense model in females living with fibromyalgia. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09873-w>
- Furnes, B. & Dysvik, E. (2012). Therapeutic writing and chronic pain: Experiences of therapeutic writing in a cognitive behavioural programme for people with chronic pain. *Journal of Clinical Nursing*, 21(23-24), 3372-3381. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04268.x>
- Gayà, T. F., Ferrer, C. B., Mas, A. J., Seoane-Mato, D., Reyes, F. A., Sánchez, M. D., Dubois, C. M., Sánchez-Fernández, S. A., Vargas, L. M. R., Morales, P. V. G., Olivé, A., Muñoz, P. R., Larrosa, M., Ricós, N. N., Sánchez-Piedra, C., Díaz-González, F. & Bustabad-Reyes, S. (2020). Prevalence of fibromyalgia and associated factors in Spain. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 38(1), 47-52.
- Ghavidel-Parsa, B. & Bidari, A. (2021). Two sides on the fibromyalgia coin: Physical pain and social pain (invalidation). *Clinical Rheumatology* 40(3), 841-848. <https://doi.org/10.1007/s10067-020-05304-z>
- Ghavidel-Parsa, B., Bidari, A., Tohidi, S., Shenavar, I., Leyli, E. K., Hosseini, K. & Khosousi, M. J. (2021). Implication of invalidation concept in fibromyalgia diagnosis. *Clinical Rheumatology*, 40(6), 2369-2376. <https://doi.org/10.1007/s10067-020-05515-4>
- Govillard, L., Gorbeña, S. & Iraurgi, I. (2022). Cognitive behavioral therapy with and without biofeedback in fibromyalgia: Assessment of functional and clinical change. *Health Psychology Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/20551029221106044>
- Häuser, W., Wolfe, F., Tölle, T., Üçeyler, N. & Sommer, C. (2012). The role of antidepressants in the management of fibromyalgia syndrome: A systematic review and meta-analysis. *CNS Drugs*, 26(4), 297-307. <https://doi.org/10.2165/11598970-000000000-00000>
- Karademas, E. C., Karekla, M., Flouri, M., Vasiliou, V. S., Kasinopoulos, O. & Papacostas, S. S. (2017). The impact of experiential avoidance on the relations between illness representations, pain catastrophising and pain interference in chronic pain. *Psychology & Health*, 32(12), 1469-1484. <https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1346193>
- Kumbhare, D., Ahmed, S. & Watter, S. (2018). A narrative review on the difficulties associated with fibromyalgia diagnosis. *Therapeutic Advances in Musculoskeletal*

- Disease*, 10(1), 13-26. <https://doi.org/10.1177/1759720X17740076>
- Leça, S. & Tavares, I. (2022). Research in mindfulness interventions for patients with fibromyalgia: A critical review. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 16, 920271. <https://doi.org/10.3389/fnint.2022.920271>
- Ma, T. W., Yuen, A. S. & Yang, Z. (2023). The efficacy of acceptance and commitment therapy for chronic pain: A systematic review and meta-analysis. *The Clinical Journal of Pain*, 39(3), 147-157. <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000001096>
- Maurel, S., Sáez-Francàs, N., Calvo, N., Alegre-Martín, J. & Castro-Marrero, J. (2022). Identifying mindfulness and acceptance as mediators between negative affect, functional disability and emotional distress in patients with fibromyalgia. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 40(6), 1102-1111. <https://doi.org/10.55563/clinexprheumatol/uzzejn>
- Montero-Marín, J., Navarro-Gil, M., Puebla-Guedea, M., Luciano, J. V., Van Gordon, W., Shonin, E. & García-Campayo, J. (2018). Efficacy of “attachment-based compassion therapy” in the treatment of fibromyalgia: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 307. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00307>
- Montoro, C. I. & Galvez-Sánchez, C. M. (2022). The mediating role of depression and pain catastrophizing in the relationship between functional capacity and pain intensity in patients with fibromyalgia. *Behavioural Neurology*, 2022, 9770047. <https://doi.org/10.1155/2022/9770047>
- Onieva-Zafra, M. D., Parra-Fernández, M. L. & Fernandez-Martinez, E. (2019). Benefits of a home treatment program using guided imagery relaxation based on audio recordings for people with fibromyalgia. *Holistic Nursing Practice*, 33(2), 111-120. <https://doi.org/10.1097/HNP.0000000000000317>
- Pérez-Aranda, A., Barceló-Soler, A., Andrés-Rodríguez, L., Peñarrubia-María, M. T., Tuccillo, R., Borraz-Estruch, G., García-Campayo, J., Feliu-Soler, A. & Luciano, J. V. (2017). Description and narrative review of well-established and promising psychological treatments for fibromyalgia. *Mindfulness & Compassion*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2017.10.002>
- Pérez, J. M. C. & Vázquez, I. A. (2018). Relación del apoyo social y familiar con la aceptación del dolor en pacientes con fibromialgia. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 18(2), 151-161.
- Rico-Villademoros, F., Postigo-Martin, P., Garcia-Leiva, J. M., Ordoñez-Carrasco, J. L. & Calandre, E. P. (2020). Patterns of pharmacologic and non-pharmacologic treatment, treatment satisfaction and perceived tolerability in patients with fibromyalgia: A patients' survey. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 38(1), 72-78.
- Santos, A., Crespo, I., Pérez-Aranda, A., Beltrán-Ruiz, M., Puebla-Guedea, M. & García-Campayo, J. (2022). Attachment-based compassion therapy for reducing anxiety and depression in fibromyalgia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8152. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138152>
- Seoane-Mato, D., Sánchez-Piedra, C., Silva-Fernández, L., Sivera, F., Blanco, F. J., Ruiz, F. P., Juan-Mas, A., Pego-Reigosa, J. M., Narváez, J., Martí, N. Q., Verdú, R. C., Antón-Pagés, F., Vila, V. Q., Courel, L. G., Amo, N. V., Zudaire, I. P., Sturchio, G. A., Varo, F. M., Tudela, M. M. R., ... Bustabad, S. (2019). Prevalencia de enfermedades reumáticas en población adulta en España (2019). Objetivos y metodología. *Reumatología Clínica*, 15(2), 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.reuma.2017.06.009>
- St. John, A. W., Aebischer, J. H., Friend, R. & Jones, K. D. (2022). Fibromyalgia: A clinical update. *The Nurse Practitioner*, 47(4), 20-30. <https://doi.org/10.1097/01.NPR.0000822536.18719.50>
- Thorn, B. E. (2017). *Cognitive therapy for chronic pain: A step-by-step guide* (2^a ed.). Guilford Press.
- Tomas-Carus, P., Branco, J. C., Raimundo, A., Parraca, J. A., Batalha, N. & Biehl-Printes, C. (2018). Breathing exercises must be a real and effective intervention to consider in women with fibromyalgia: A pilot randomized

- controlled trial. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 24(8), 825-832. <https://doi.org/10.1089/acm.2017.0335>
- Vallejo, M. A., Vallejo-Slocker, L., Offenbaecher, M., Hirsch, J. K., Toussaint, L. L., Kohls, N., Sirois, F. & Rivera, J. (2021). Psychological flexibility is key for reducing the severity and impact of fibromyalgia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7300. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147300>
- Wolfe, F., Clauw, D. J., Fitzcharles, M. A., Goldenberg, D. L., Häuser, W., Katz, R. L., Mease, P. J., Russell, A. S., Russell, I. J. & Walitt, B. (2016). 2016 Revisions to the 2010/2011 fibromyalgia diagnostic criteria. *Seminars in Arthritis and Rheumatism*, 46(3), 319-329. <https://doi.org/10.1016/j.semarthrit.2016.08.012>



La ansiedad y su relación con las estrategias de afrontamiento en una muestra de universitarios en el marco de la pandemia de COVID-19

Anxiety and its relations with coping strategies in a sample of university students in the framework of the COVID-19 pandemic

OLENA KLIMENKO^A

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8411-1263>

NUBIA HERNÁNDEZ FLÓREZ

Universidad Sergio Arboleda, Sede Santa Marta, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8756-1895>

JOSÉ LUIS ÁLVAREZ POSADA

Universidad Católica Luis Amigo, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6223-7239>

KELY YURANI PANIAGUA ARROYAVE

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7107-1410>

Recibido: 7 febrero 2023 • Aceptado: 14 marzo 2023 • Publicado: 12 abril 2023

Cómo citar este artículo: Klimenko, O., Hernández Flórez, N., Álvarez Posada, J. L. y Paniagua Arroyave, K.Y. (2023). La ansiedad y su relación con las estrategias de afrontamiento en una muestra de universitarios en el marco de la pandemia de COVID-19. *Psicoespacios*, 17(30). <https://doi.org/10.25057/21452776.1503>

^AAutor de correspondencia: eklimenco@correo.iue.edu.co

Resumen

Introducción: la pandemia de COVID-19 ha generado un impacto significativo en la salud mental de la población del mundo. Con el fin de acercarse a la comprensión de varios aspectos relacionados con este tema, el presente estudio se orientó a indagar por la presencia de la ansiedad y su relación con el manejo de estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios durante la situación de distanciamiento social obligatorio en el marco de la pandemia. Método: se llevó a cabo un estudio

cuantitativo, descriptivo-correlacional, con una muestra de 310 estudiantes universitarios de una edad promedio de $M = 24,6$ ($Dt = 6,8$). Se aplicó el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y la Escala de Estrategias de Coping (EEC-M). Resultados: se constató la presencia de un nivel moderado de ansiedad en la muestra del estudio. Se identificó un adecuado nivel de manejo de estrategias funcionales como solución de problemas ($M = 3,7$ ($Dt = ,9$), reevaluación positiva ($M = 3,5$ ($Dt = 1,1$) y búsqueda de apoyo social ($M = 3,2$ ($Dt = 1,1$). Sin embargo, también se evidenció la presencia de afrontamiento no funcional, representado por estrategias como evitación cognitiva ($M = 3,1$ ($Dt = ,9$) y emocional ($M = 3$ ($Dt = 1$), y negación ($M = 2,8$ ($Dt = ,9$). La variable de ansiedad presentó correlación negativa con la estrategia de solución de problemas ($p = ,004/r = -,220$) y la reevaluación positiva ($p = ,000/r = -,421$); y la correlación positiva con la evitación emocional ($p = ,000/r = ,319$), la expresión de dificultad de afrontamiento ($p = ,000/r = ,498$), la reacción agresiva ($p = ,000/r = ,568$) y la espera ($p = ,012/r = ,194$). Discusión y conclusiones: se resalta la importancia de la implementación de los proyectos psicosociales orientados a fortalecer las habilidades de afrontamiento funcional en toda la población y especialmente en las edades de adolescentes y jóvenes, como medida de prevención para el manejo de situaciones de vida atípicas asociadas a eventos pandémicos y catástrofes de otra índole.

Palabras clave: ansiedad, estrategias de afrontamiento, estudiantes universitarios, distanciamiento social, COVID-19.

Abstract

Introduction: The COVID-19 pandemic has generated a significant impact at the level of mental health in the world population. In order to approach the understanding of various aspects related to this topic, the present study was oriented to investigate the presence of anxiety and its relationship with the management of coping strategies in a sample of university students during the situation of social distancing in the pandemic context.

Method: A quantitative, descriptive-correlational study was carried out with a sample of 310 university students with an average age of $M = 24.6$ ($Dt = 6.8$). The Beck Anxiety Inventory (BAI) and the Coping Strategies Scale (EEC-M) were applied.

Results: The results show/bear out the presence of a moderate level of anxiety in the study sample. An adequate level of management of functional strategies was identified, such as problem solving ($M = 3.7$ ($Dt = .9$), positive reassessment ($M = 3.5$ ($Dt = 1.1$) and search for social support ($M = 3.2$ ($Dt = 1.1$). However, it is also evident the presence of non-functional coping represented by strategies such as cognitive ($M = 3.1$ ($Dt = .9$) and emotional avoidance ($M = 3$ ($Dt = 1$) and denial ($M = 2.8$ ($Dt = .9$). The anxiety variable presented a negative correlation with the problem solving strategy ($p = .004/r = .220$) and positive reappraisal ($p = .000/r = .421$); and the positive correlation with emotional avoidance ($p = .000/r = .319$), expression of coping difficulty ($p = .000/r = .498$), aggressive reaction ($p = .000/r = .568$) and waiting ($p = .012/r = .194$). Discussion and conclusions: being discussed the importance of the implementation of psychosocial projects aimed at strengthening functional coping skills in the general population and especially in the teenagers and young people as a preventive measure for managing atypical life situations associated with pandemic events or another nature catastrophes.

Key words: anxiety, coping strategies, college students, social distancing, COVID-19 pandemic.

Introducción

La pandemia de COVID-19 trajo consigo, además de afectaciones y amenazas a la salud física de las personas, efectos psicológicos desfavorables, asociados al miedo al contagio y la muerte, a los cambios en los estilos de vida, las restricciones, el desempleo y las consecuencias económicas, entre otros (Bao et al. 2020). En el ámbito internacional, los estudios indican que durante la pandemia aumentó el índice de distintas problemáticas relacionadas con los síntomas de salud mental, tales como depresión, ansiedad generalizada, fobias, temor a contagiarse y morir, insomnio, estrés, entre otros (Shigemura et al., 2020; Pieh et al., 2020; Lee et al., 2020; Islam et al., 2020).

Uno de los síntomas de mayor presencia identificada durante la pandemia fue la ansiedad como reacción a la eventual amenaza del contagio y la muerte por el virus, al igual que otras situaciones emergentes y asociadas a la situación de la pandemia: cambios en los estilos de vida, distanciamiento social y confinamiento obligatorio, sensación de soledad, afrontamiento de modalidades virtuales de trabajo y estudio, desempleo y afectaciones económicas, entre otros (Kashefian-Naeeni & Dabiri, 2022). Aunque la ansiedad tiene un efecto positivo a corto plazo, porque le permite a la persona movilizar sus recursos de afrontamiento para manejar la situación de peligro o amenaza percibida, su prolongada experimentación lleva al agotamiento psíquico y a la generación de efectos adversos para la salud mental (Muñoz-Fernández et al., 2020).

En este orden de ideas, cuando se trata de situaciones externas adversas que causan efectos negativos en la salud mental como, en este caso, la situación de pandemia del virus COVID-19, es necesario considerar el manejo de recursos personológicos como formas distintas de afrontamiento que ayudan

a las personas a amortiguar la incidencia de estas situaciones adversas.

Los seres humanos se encuentran durante su vida con numerosos eventos o situaciones que requieren diferentes tipos de respuestas denominadas estrategias de afrontamiento, que representan un conjunto de requerimientos, esfuerzos cognitivos y comportamentales, orientados a solucionar el problema y ayudar a reducir o eliminar la respuesta emocional (Narváez et al., 2021).

El potencial efecto psicológico negativo de una situación estresante o amenazante está mediado por la habilidad de afrontamiento y su eficacia, razón por la cual es necesario buscar estrategias diferentes y funcionales acordes con cada situación particular (Pozos-Radillo et al., 2022).

En este sentido, los estudios realizados durante la pandemia han indicado que el empleo de estrategias de afrontamiento adecuadas se asoció con un mejor estado de la salud mental en la población en general y, sobre todo, con menor sintomatología de ansiedad y depresión (Fullana et al., 2020).

El presente estudio se orientó a la población de estudiantes universitarios, debido a que las investigaciones recientes durante la pandemia indicaron que las personas jóvenes eran más propensas a mostrar mayores niveles de ansiedad (Pieh et al., 2020), al igual que los estudiantes universitarios (Wang et al., 2020).

Varios autores han indicado que, en condiciones de vida normal, la ansiedad y la depresión son los cuadros clínicos que representan las mayores cantidades de consultas por parte de los estudiantes universitarios (Caro et al., 2019).

Lo anterior es importante, considerando el agravante ocasionado por la pandemia por COVID-19 en los estudiantes universitarios, asociado con el distanciamiento social obligatorio y con el paso a una modalidad de estudio virtual (Enríquez Ortiz et al., 2021), además

de otros factores generadores de ansiedad expuestos anteriormente. En este aspecto, los estudios orientados a los estudiantes universitarios en la situación de la pandemia en Perú indicaron la presencia de altos niveles de ansiedad, siendo el género femenino el más afectado (Saravia-Bartra et al., 2020).

En cuanto a la situación local, estudios llevados a cabo en el Valle de Aburrá durante la pandemia revelaron que en la población, en general, se presentó un alto porcentaje de síntomas de ansiedad y depresión, consumo frecuente e inadecuado del alcohol y disfunciones en el ámbito familiar (Escobar Toro, 2020). En cuanto a la población de estudiantes universitarios durante la pandemia, se identificó una alta presencia de depresión y ansiedad, síntomas psicóticos y consumo de alcohol (Andrade Mayorca et al., 2020).

A partir de lo anteriormente planteado, el presente estudio se orientó a indagar por la presencia de ansiedad en estudiantes universitarios de una institución pública de educación superior y su relación con las estrategias de afrontamiento durante el distanciamiento social obligatorio en el marco de la pandemia de COVID-19, considerando, además, algunas variables sociodemográficas como género, edad, estado civil, ocupación, carrera cursada y práctica de religión.

Teniendo en cuenta el hecho de que la pandemia de COVID-19 ya lleva dos años, durante los cuales el virus ha mutado y generado distintas variantes, el presente estudio pretende contribuir a la comprensión de algunos factores asociados al manejo de la ansiedad en la situación de emergencia sanitaria y cuarentena obligatoria que se vivió al inicio de la pandemia, permitiendo generar estrategias psicosociales en la población de estudiantes universitarios, con el fin de fortalecer sus recursos personológicos para afrontar la fortuita posibilidad de repetición de este tipo de eventos.

Metodología

Tipo de estudio

Se trata de una investigación de enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo-correlacional, corte trasversal y método no experimental, ex post facto.

Participantes

Según el cálculo de tamaño de muestreo para un estudio correlacional se establece que con la probabilidad de error $\alpha = ,05$, poder de 0,95, un valor de correlación alternativa de 0,2 y un valor base de correlación de 0, se debe contar con un mínimo de 266 estudiantes. En el presente estudio se completó la muestra de 310 estudiantes que fueron seleccionados de forma aleatoria a partir de una base de datos institucional, en cuatro programas (psicología, derecho, administración de empresas y contaduría), distribuidos entre el primero y el décimo semestre en una institución pública de educación superior. De la totalidad de la muestra, 25,1 % fueron de género masculino, 73,7 % de género femenino y 0,6 % de otro género. La edad promedio fue de $M = 24,6$ ($Dt = 6,8$). 68,8 % de los estudiantes solo estudiaba y 31,2 % estudiaba y trabajaba; 50,3 % informaron practicar una religión y 49,7 % reportaron que no practican ninguna.

Instrumentos

Para valorar la ansiedad en estudiantes universitarios se utilizó el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck et al., 1988), adaptado al español (Beck & Steer, 2011). El instrumento consta de una escala unidimensional de 21 ítems con versión de respuesta entre 1 (en absoluto), 2 (levemente), 3 (moderadamente) y 4 (severamente). La consistencia interna de la escala obtuvo $\alpha = ,82$ en

la población mexicana (Galindo Vásquez et al., 2015) y $\alpha = ,90$ en la población española (Sanz et al., 2012).

Para la valoración de las estrategias de afrontamiento se utilizó la Escala de Estrategias de Coping (EEC-M) en la versión de Chotrot y Sandín (1993), validada y modificada en la población colombiana por Londoño et al. (2006). El cuestionario está organizado en el formato de escala Likert con 6 opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, frecuentemente, casi siempre, siempre. La versión obtenida por el proceso de validación quedó conformada por 69 ítems que evalúan 12 factores correspondientes a las siguientes estrategias de afrontamiento: solución de problemas, búsqueda de apoyo social, espera, religión, evitación emocional, búsqueda de apoyo profesional, reacción agresiva, evitación cognitiva, reevaluación positiva, expresión de la dificultad de afrontamiento, negación y autonomía. El alfa de Cronbach de la prueba definitiva fue de 0,847 (Londoño et al., 2006).

Procedimiento y aspectos éticos

Inicialmente se contactó con la Vicerrectoría Académica de la Institución y se solicitó la base de datos de correos de estudiantes, asumiendo el compromiso de confidencialidad y uso exclusivo de dicha información solo con fines investigativos. Se envió el link con el instrumento respectivo a los correos de los estudiantes seleccionados aleatoriamente, invitándolos a participar en el estudio. Se tuvieron en cuenta todas las reglamentaciones técnicas, procedimentales y éticas para las investigaciones que involucran la participación de los seres humanos, según se estipula en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y en el Código Deontológico del Psicólogo. Al ser el instrumento aplicado de forma virtual, se incorporó el consentimiento informado en su estructura interna.

Análisis de información

En el análisis de la información se empleó la estadística descriptiva para calcular las medias de las variables del estudio. La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó que las variables de estudio mostraron una distribución no normal. A partir de lo anterior, para la comparación inter grupo se utilizó el estadístico de U de Mann-Whitney para el caso de dos grupos y Chi-cuadrado para el caso de más de dos grupos. Se empleó Spearman para la correlación de variables. La variable de edad se recategorizó en la variable cualitativa con rangos de 18-25; 26-30; 31-35 y 36-60. Se utilizó el SPSS versión 25.

Resultados

En la variable de ansiedad se identificó un puntaje medio $M = 1,9$ ($Dt = ,6$), lo que indicó la presencia de una ansiedad moderada en la muestra del estudio (tabla 1). En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se encontraron puntuaciones más altas en la estrategia de solución de problemas ($M = 3,7$ ($Dt = ,9$), reevaluación positiva ($M = 3,5$ ($Dt = 1,1$) y búsqueda de apoyo social ($M = 3,2$ ($Dt = 1,1$), lo que da cuenta de la presencia de un afrontamiento funcional mediante estas estrategias en la muestra del estudio. Sin embargo, como se puede evidenciar en la tabla 1, se identificaron también aspectos negativos, expresados por puntajes medio altos en estrategias no funcionales como evitación cognitiva ($M = 3,1$ ($Dt = ,9$) y evitación emocional ($M = 3$ ($Dt = 1$), al igual que un puntaje medio bajo en la estrategia funcional de búsqueda de apoyo profesional ($M = 2,4$ ($Dt = 1,3$) y un puntaje mediano en las estrategias no funcional de negación ($M = 2,8$ ($Dt = ,9$).

Tabla 1.
Datos descriptivos de las variables de estudio

VARIABLES	M(Dt)
Ansiedad	1,9 (,6)
Solución de problemas	3,7 (,9)
Búsqueda de apoyo social	3,2 (1,1)
Espera	2,5 (,7)
Religión	2,6 (1,3)
Evitación emocional	3 (1)
Búsqueda de apoyo profesional	2,4 (1,3)
Reacción agresiva	2,5 (,8)
Evitación cognitiva	3,2 (,9)
Reevaluación positiva	3,5 (1,1)
Expresión de dificultad de afrontamiento	2,9 (,9)
Negación	2,8 (,9)
Autonomía	2,7 (1,1)

Como se muestra en la tabla 2, en la comparación de variables de estudio por género se encontró que las mujeres puntuaron con una diferencia significativa estadísticamente en la variable de ansiedad. En cuanto a las variables de estrategias de afrontamiento se encontró una diferencia significativa en las variables de solución de problemas ($p = ,009$), reevaluación positiva ($p = ,048$), negación ($p = ,005$) y autonomía ($p = ,000$) por parte del género masculino. Asimismo, hay una diferencia significativa estadísticamente en las variables de búsqueda de apoyo social ($p = ,031$), religión ($p = ,014$) y reacción agresiva ($p = ,009$), por parte del género femenino. En las variables de espera y evitación cognitiva, aunque no se identificó una diferencia significativa estadísticamente, se observó una tendencia hacia mayor puntaje en el género femenino.

Tabla 2.
Comparación de variables de estudio según el género

VARIABLES	Masculino Me (Ri)*	Femenino Me (Ri)	U de Mann-Whitney	P
Ansiedad	1,5 (,9)	1,9 (1)	1814,000	,004
Solución de problemas	3,9 (1,4)	3,5 (1,6)	1894,000	,009
Búsqueda de apoyo social	2,8 (1,2)	3,2 (1,4)	1195,500	,031
Espera	2,3 (1,2)	2,7 (1)	2215,000	,151
Religión	1,7 (2)	2,5 (2)	1941,000	,014
Evitación emocional	3,1 (1,1)	3 (1,5)	2227,500	,165
Búsqueda de apoyo profesional	2 (1,1)	2 (2)	2513,500	,738
Reacción agresiva	2 (,8)	2,6 (1,2)	1903,000	,009
Evitación cognitiva	3 (,9)	3,2 (1)	2368,000	,383
Reevaluación positiva	3,8 (1,8)	3,2 (1,6)	1127,000	,048
Expresión de dificultad de afrontamiento	3 (1,3)	2,9 (1,3)	2514,500	,741
Negación	3,1 (1,3)	2,7 (1)	1263,000	,005
Autonomía	3 (1,3)	2,5 (1)	1588,000	,000

*Mediana y rango intercuartil.

La comparación de variables de estudio según grupos de edad (tabla 3) mostró diferencias significativas en la variable de ansiedad ($p = ,000$), indicando que el grupo de menor edad tiene tendencia a mayor ansiedad. En cuanto a estrategias de afrontamiento, se identificó una diferencia significativa estadísticamente en la variable de solución de problemas ($p = ,045$), búsqueda de apoyo

profesional ($p = ,015$), reevaluación positiva ($p = ,005$) y expresión de dificultad de afrontamiento ($p = ,024$) a favor de los grupos con mayor edad evolutiva. En cambio, la variable reacción agresiva mostró diferencia significativa estadísticamente entre grupos ($p = ,001$), indicando la tendencia hacia la disminución de puntaje con el aumento de la edad.

Tabla 3.

Comparación de variables de estudio según la edad

VARIABLES	18-25 Me (Ri)*	26-30 Me (Ri)	31-35 Me (Ri)	36-60 Me (Ri)	Chi- cuadrado	P
Ansiedad	1,9 (1)	1,5 (,7)	1,3 (1,5)	1,3 (1)	20,011	,000
Solución de problemas	3,4 (1,6)	3,7 (1,3)	4,1 (1,9)	4,2 (1)	6,901	,045
Búsqueda de apoyo social	3 (1,6)	3 (1,1)	3,2 (1,4)	3,1 (1,1)	2,049	,562
Espera	2,6(1)	2,2(1,1)	3(1,5)	2,3(,9)	5,236	,155
Religión	2,4(2,2)	2,3(2,8)	2,6(2,3)	3,1(2,6)	3,441	,329
Evitación emocional	3,1(1,5)	3(1,3)	2,9(,9)	2,4(1,3)	3,884	,274
Búsqueda de apoyo profesional	2(2)	2,3(1,5)	3,1(1,6)	3,2(1,4)	10,517	,015
Reacción agresiva	2,6(1,1)	2,8(1,1)	2,1(1,1)	1,8(,8)	17,004	,001
Evitación cognitiva	3,2(1,2)	3,1(1,1)	3,2(1,3)	3(1)	2,083	,555
Reevaluación positiva	3,2(1,7)	4(1,6)	4,3(2,1)	4,5(1,6)	12,857	,005
Expresión de dificultad de afrontamiento	2,3(1,3)	2,3(1,3)	3(2,1)	3,2(1,3)	9,413	,024
Negación	3(1,3)	2,7(,9)	3(1,7)	3(1,5)	4,905	,179
Autonomía	2,5(1,1)	2(1)	1,7(,9)	2,5(1)	2,500	,475

*Mediana y rango intercuartil.

En cuanto a la comparación de variables según grupos de programas de estudio (tabla 4), no se identificaron diferencias significativas estadísticamente para ninguna variable de estudio.

La comparación de las variables de estudio según los grupos de estado civil, que se ilustra en la tabla 5, indicó la presencia de una diferencia significativa estadísticamente en la variable de ansiedad ($p = ,040$) con el menor puntaje en el grupo de casados. Las

variables de las estrategias de afrontamiento mostraron una diferencia significativa estadísticamente en la solución de problemas ($p = ,020$), búsqueda de apoyo profesional ($p = ,036$) y reevaluación positiva ($p = ,007$) con puntajes a favor del grupo de casados. En el grupo de solteros se identificaron mayores puntajes en las variables de evitación emocional ($p = ,027$), reacción agresiva ($p = ,030$), expresión de dificultad de afrontamiento ($p = ,009$) y autonomía ($p = ,022$).

Tabla 4.

Comparación de variables de estudio según el programa de estudio

Variables	Psicología Me (Ri)*	Derecho Me (Ri)	Admin emp Me (Ri)	Contaduría Me (Ri)	Kruscal- Wallis	P
Ansiedad	1,5(,8)	2(1)	2(1,2)	1,6(1)	6,641	,084
Solución de problemas	3,5(1)	3,3(1,4)	3,7(1,8)	4(1,8)	3,551	,314
Búsqueda de apoyo social	3,1(1,4)	3(1,6)	3(1,7)	3,2(1,2)	,675	,879
Espera	2,6(1)	2,6(1,1)	2,6(1)	2,5(1,3)	1,424	,700
Religión	2(1,3)	3(1,7)	2,1(1,7)	2,8(2)	4,940	,176
Evitación emocional	3(1,5)	3,1(1,4)	3(1,5)	2,8(1)	,224	,974
Búsqueda de apoyo profesional	2(1,6)	2(1,6)	2(1)	2,2(1)	2,959	,398
Reacción agresiva	2,2(1,2)	2,4(1)	2,4(1)	2,6(1,4)	,887	,829
Evitación cognitiva	3,1(,8)	3(1,2)	3,2(1)	3,4(1,3)	4,188	,242
Reevaluación positiva	3,6(1,7)	3,2(1,4)	3,2(1,6)	3,8(1,2)	2,289	,515
Expresión de dificultad de afrontamiento	2,7(1,2)	2,7(1,3)	2,7(1,3)	2,7(1,6)	2,913	,405
Negación	3(1)	2,7(1,2)	2,7(1,3)	3(1,7)	2,976	,395
Autonomía	2,5(1)	3(1,5)	2,5(1)	2(1,5)	7,627	,054

*Mediana y rango intercuartil.

Tabla 5.

Comparación de variables de estudio según el estado civil

Variables	soltero Me (Ri)*	casado Me (Ri)	Chi-cuadrado	P
Ansiedad	1,8(1)	1,3(1)	6,451	,040
Solución de problemas	3,4(1,6)	4,3(1)	7,819	,020
Búsqueda de apoyo social	3(1,6)	3(1,1)	,886	,642
Espera	2,6(,9)	2,1(1,1)	4,905	,086
Religión	2,4(2,3)	2,5(2,2)	3,144	,208
Evitación emocional	3,1(1,4)	2,4(1,2)	7,215	,027
Búsqueda de apoyo profesional	2(1,8)	2,8(1,1)	6,659	,036
Reacción agresiva	2,6(1)	1,8(1)	7,038	,030
Evitación cognitiva	3,2(1)	3(1)	,700	,705
Reevaluación positiva	3,4(1,6)	4(1,6)	9,882	,007
Expresión de dificultad de afrontamiento	3(1,3)	2(1)	9,450	,009
Negación	2,7(1)	2,7(2)	3,749	,153
Autonomía	3(1)	2(1,3)	7,617	,022

*Mediana y rango intercuartil.

La comparación de variables de estudio según grupos de ocupación (tabla 6) indicó la presencia de una diferencia significativa en la variable de ansiedad ($p = ,000$) a favor del grupo de personas que solo estudian. En cuanto a

las estrategias de afrontamiento, se identificó una diferencia significativa estadísticamente en la solución de problemas ($p = ,002$), búsqueda de apoyo social ($p = ,005$), religión ($p = ,028$), búsqueda de apoyo profesional

($p = ,013$), reevaluación positiva ($p = ,000$) y expresión de dificultad de afrontamiento ($p = ,007$) a favor del grupo de personas que trabajan y estudian. La variable de reacción agresiva ($p = ,000$) mostró una diferencia significativa estadísticamente a favor del grupo de personas que solo estudian.

Como se evidencia en la tabla 7 acerca de la comparación de variables según la práctica religiosa, hay diferencias significativas en la variable de religión ($p = ,000$) y reacción agresiva ($p = ,049$) con mayores puntajes en el grupo de personas que practican alguna religión.

Tabla 6.

Comparación de variables de estudio según la ocupación

Variab les	Solo estudia Me (Ri)*	Trabaja y estudia Me (Ri)	U de Mann- Whitney	P
Ansiedad	2(1,1)	1,5(,8)	2143,000	,000
Solución de problemas	3,4(1,5)	4,1(1,4)	2353,000	,002
Búsqueda de apoyo social	2,8(1,5)	3,3(1,3)	2447,000	,005
Espera	2,6(1,1)	2,3(,9)	2883,500	,169
Religión	2,3(2,1)	3(2,3)	2637,000	,028
Evitación emocional	3,1(1,6)	2,9(1,3)	2919,500	,209
Búsqueda de apoyo profesional	2(1)	2,4(1,3)	2556,000	,013
Reacción agresiva	2,6(1,2)	2,1(1,2)	2158,000	,000
Evitación cognitiva	3(1,2)	3,2(,9)	2790,500	,092
Reevaluación positiva	3,1(1,6)	4(1,8)	1962,000	,000
Expresión de dificultad de afrontamiento	2,6(1,5)	3(1)	2482,000	,007
Negación	2,6(1,3)	2,6(1,1)	3108,500	,524
Autonomía	2,5(1,4)	2,5(1)	3273,000	,928

*Mediana y rango intercuartil.

Tabla 7.

Comparación de variables de estudio según la práctica de religión

Variab les	Practica Me (Ri)*	No practica Me (Ri)	U de Mann- Whitney	P
Ansiedad	1,8(,9)	1,8(1,1)	3422,000	,642
Solución de problemas	3,5(1,5)	3,6(1,6)	3458,500	,726
Búsqueda de apoyo social	3(1,3)	3(1,7)	3405,000	,603
Espera	2,6(1)	2,6(1,2)	3160,000	,197
Religión	3,4(1,2)	1,5(1)	1362,500	,000
Evitación emocional	3,1(1,5)	2,9(1,5)	3155,500	,192
Búsqueda de apoyo profesional	2(1,5)	2(2)	3253,000	,316
Reacción agresiva	2,4(1,2)	2 (1)	2945,500	,049
Evitación cognitiva	3,2(1)	3(,8)	3124,500	,160
Reevaluación positiva	3,4(1,6)	3,6(2)	3482,000	,782
Expresión de dificultad de afrontamiento	2,7(1,3)	2,7(1)	3069,500	,114
Negación	3(1,3)	2,7(1,3)	3382,500	,553
Autonomía	2,5(1)	2,5(1)	3426,500	,647

*Mediana y rango intercuartil

La correlación entre la variable de ansiedad y estrategias de afrontamiento (tabla 8) mostró la correlación negativa, baja y significativa entre la ansiedad y la variable de solución de problemas ($p = ,004/r = -,220$) y una correlación negativa, mediana y significativa entre la ansiedad y la variable de reevaluación positiva ($p = ,000/r = -,421$). También se establecieron las correlaciones

positivas, medianas y significativas entre la ansiedad y las variables de evitación emocional ($p = ,000/r = ,319$), expresión de dificultad de afrontamiento ($p = ,000/r = ,498$) y reacción agresiva ($p = ,000/r = ,568$). Con la variable de espera la correlación fue la más baja; sin embargo, fue significativa y positiva ($p = ,012/r = ,194$).

Tabla 8.

Correlación entre la ansiedad y estrategias de afrontamiento

Variables	Spearman	P
Ansiedad-Solución de problemas	-,220**	,004
Ansiedad-Espera	,194*	,012
Ansiedad-Evitación emocional	,319**	,000
Ansiedad-Reacción agresiva	,568**	,000
Ansiedad-Reevaluación positiva	-,421**	,000
Ansiedad-Expresión de dificultad de afrontamiento	,498**	,000

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

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

Discusión

Los resultados del estudio indican la presencia de un nivel moderado de ansiedad en la muestra realizada. En este aspecto los estudios que se hicieron antes de la pandemia en muestras similares indican la prevalencia de niveles inferiores de ansiedad (leve) (Cardona-Arias et al., 2015; Fajardo Pabón et al., 2017), sugiriendo la posibilidad del aumento de esta sintomatología debido a la pandemia y el confinamiento obligatorio en la población de estudiantes universitarios. Respecto de lo anterior, la Organización Mundial de la Salud (OMS) indica que en el primer año de la pandemia la ansiedad y la depresión han aumentado 25 % en la población mundial (OMS, 2022). En cuanto a la población de estudiantes universitarios, los estudios indican el aumento de la ansiedad

durante la pandemia en Cuba (Sigüenza Campoverde & Vílchez Tornero, 2021), Ecuador (Velastegui-Mendoza et al., 2022), México (Chávez Márquez, 2021) y Colombia (Restrepo et al., 2022), entre otros.

Con relación a los niveles de ansiedad observados en estudiantes universitarios durante la pandemia, algunos autores resaltan la presencia de niveles altos (García-Muñoz & Trujillo-Camacho, 2022; Leonangeli et al., 2022) y moderados (Vivanco-Vidal et al., 2020).

En el presente estudio se identificaron niveles moderados, lo cual podría estar asociado con el mayor empleo de estrategias funcionales como la solución de problemas, reevaluación positiva y búsqueda de apoyo social, que se identificó a nivel general en la muestra del estudio. En este sentido, Arbolada Gil et al. (2021) también encontraron en una muestra de estudiantes universitarios

colombianos el uso prevalente de estrategias de apoyo social, afrontamiento activo y aceptación, y Bello-Castillo et al. (2021) indican que estrategias como la aceptación, el crecimiento personal y la búsqueda de apoyo social han incidido de forma positiva en el bienestar de estudiantes universitarios dominicanos durante la pandemia.

Considerando que los hallazgos del presente estudio mostraron, también, la asociación entre el uso de estrategias de solución de problemas, reevaluación positiva y menores niveles de ansiedad en la muestra del estudio, se puede admitir que el empleo de estas estrategias funcionales ayudó a los estudiantes participantes del estudio a disminuir los niveles de ansiedad experimentada ante los eventos estresantes de la pandemia.

Sin embargo, se identificó también el uso frecuente de estrategias no funcionales como evitación cognitiva y emocional, negación, y muy poco uso de la estrategia funcional de búsqueda de apoyo profesional. En este aspecto, Guevara Tapias (2020) indica que entre las estrategias de afrontamiento no exitosas empleadas por los participantes de su estudio en Sincelejo, Colombia, se han evidenciado la evitación, la negación y la desvinculación conductual. Al respecto de lo anterior, es importante considerar que la situación de la pandemia ha sido un evento a gran escala social de mucho impacto negativo en el ámbito psicológico para la población en general, siendo entendible que haya desafiado las capacidades de afrontamiento de muchas personas, evidenciando también el uso de estrategias no funcionales como las nombradas anteriormente.

En cuanto a las diferencias entre los géneros, las mujeres presentaron significativamente mayores niveles de ansiedad al igual, tal como ocurrió en otros estudios (Saravia-Bartra et al., 2020; Gutiérrez Quintanilla et al., 2020; García-Muñoz & Trujillo-Camacho, 2022). En este aspecto, los estudios

revelan que las mujeres, por lo general, son más vulnerables a desarrollar trastornos de ansiedad en un rango de 2 a 3 veces más que los hombres (Manrique Rabelo & Rivas Sucari, 2023).

Esta situación, presentada en condiciones normales de vida, se agravó por la pandemia, en la que, tal como resaltan algunos autores, las mujeres resultaron más afectadas psicológicamente, entre otros motivos por asumir el cuidado de familias, hijos, padres, etc., lo que incidió en mayores niveles de ansiedad y otras dificultades en cuanto a su salud mental (Ramírez-Coronel et al., 2020; Comfort et al., 2021; Puccinelli et al., 2021).

En cuanto al uso de estrategias de afrontamiento, en los hombres de la muestra del presente estudio se evidenció un mayor empleo de estrategias funcionales como la solución de problemas, la reevaluación positiva y la autonomía, relacionado con la gestión cognitiva racional y la actuación independiente. Igualmente, los hombres puntuaron alto en el uso de estrategias de negación, lo que indican la presencia de ciertas dificultades en cuanto a la gestión de emociones negativas producidas por el evento de la pandemia y situaciones asociadas a esta. En cambio, las mujeres puntuaron más alto en el uso de estrategias de búsqueda de apoyo social, religión y reacción agresiva. Lo anterior puede relacionarse con diferencias propias de procesamiento de información, toma de decisiones y formas de gestionar las emociones propias de cada género (Ceravolo et al., 2021; Karmarkar, 2023).

La variable edad también se asoció con la ansiedad, mostrando la presencia de mayores niveles en el grupo de la edad más joven. En este aspecto otros estudios también han señalado a las personas jóvenes como más propensas a sufrir de ansiedad durante la pandemia (Pieh et al., 2020; Wang et al., 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2020).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se encontró que a media que

umenta la edad se incrementa el uso de las estrategias funcionales como la solución de problemas, la búsqueda de apoyo profesional y la reevaluación positiva, al tiempo que disminuye la frecuencia de la reacción agresiva y aumenta la expresión de dificultad de afrontamiento, relacionada con el proceso de toma de consciencia sobre los recursos psicológicos propios y la orientación a expresar sus dificultades en situaciones generadoras de estrés, con la intención de buscar ayuda. Lo anterior indica que la mayor edad evolutiva está relacionada con mayores habilidades en el uso de estrategias de afrontamiento funcionales. Esto podría estar relacionado con mejores habilidades metacognitivas y de autorregulación emocional y cognitiva a media que aumenta la edad y se adquiere mayor experiencia (Schneider et al., 2022).

En cuanto al estado civil, el grupo de casados mostró la presencia de menores niveles de ansiedad. Con relación a las estrategias de afrontamiento, el grupo de casados presentó mayor uso de estrategias funcionales como solución de problemas, búsqueda de apoyo profesional y reevaluación positiva. En cambio, el grupo de solteros presentó mayor uso de estrategias no funcionales como evitación emocional y reacción agresiva. También tuvieron mayores puntajes en la estrategia de autonomía, indicando una tendencia a afrontar las situaciones de forma independiente, sin contar con el apoyo de los amigos y familiares; y en la expresión de dificultad de afrontamiento, hay una tendencia a expresar las dificultades emocionales para afrontar las situaciones estresantes. Lo anterior sugiere que los participantes casados tuvieron unos mayores recursos de afrontamiento durante la pandemia. En este aspecto, los estudios durante la pandemia indicaron que estar en una relación estable y vivir con otras personas fue un factor asociado a la presencia de menores afectaciones en la salud mental durante la crisis mundial por el virus del COVID-19

(Romero Parra, 2020; Brito-Brito et al., 2021; Man et al., 2021).

La comparación según la ocupación reveló que los estudiantes que solo estaban estudiando presentaron mayores niveles de ansiedad, lo cual podría deberse al hecho de que los estudiantes que combinan el trabajo y estudio, por lo general, tienen mayor edad y cuentan con una mayor madurez psicológica (Tuy Jiatz, 2020).

Lo anterior se puede relacionar, también, con el hallazgo de que en el grupo de estudiantes que trabajan se observó significativamente mayor uso de estrategias de afrontamiento funcionales como solución de problemas, búsqueda de apoyo social y profesional y reevaluación positiva. También estos estudiantes mostraron mayores puntajes en la estrategia de expresión de dificultad de afrontamiento, indicando una tendencia a la autoevaluación y el monitoreo de sus estados emocionales producidos por el estrés de la situación de la pandemia. En cambio, en el grupo de participantes que solo estudian se identificó la prevalencia de la estrategia de reacción agresiva, lo que indica la presencia de dificultades en cuanto a la gestión de los estados emocionales.

Por último, la comparación de los participantes según la práctica de religión indicó que no hay una asociación de esta variable con la ansiedad. Estos datos difieren de estudios en otras poblaciones, donde se ha identificado a la religión como una variable protectora para la salud mental de las personas durante la pandemia (Scorsolini-Comin et al., 2021), lo cual podría deberse a diferencias culturales relacionadas con las prácticas religiosas y a la edad de los participantes de los estudios.

La comparación del uso de estrategias de afrontamiento según la práctica religiosa mostró un mayor uso de estrategia de religión en el grupo de los estudiantes practicantes de la religión, indicando que emplearon durante

la pandemia para afrontar las situaciones difíciles. Pero también este grupo obtuvo mayores puntajes en el uso de la estrategia de reacción agresiva, indicando la presencia de las dificultades en el control emocional.

Finalmente, los resultados del estudio indican que el empleo de estrategias de afrontamiento funcionales como solución de problemas y reevaluación positiva está asociado con menores niveles de ansiedad en la muestra del estudio. En este aspecto es importante resaltar que, al parecer, en la situación de la pandemia una postura activa orientada a la movilización de recursos y estrategias cognitivas racionales y analíticas permitieron disminuir la ansiedad surgida a partir de las circunstancias y los problemas presentados a raíz de la emergencia sanitaria. Igualmente, otra estrategia de afrontamiento activo, como la reevaluación positiva, les permitió a los participantes del estudio asumir una postura optimista, gestionar de forma positiva las emociones y afrontar la situación amenazante de la pandemia con menores niveles de angustia.

Por otro lado, el empleo de estrategias de afrontamiento no funcionales como evitación emocional, reacción agresiva y espera se asociaron con el aumento de la sintomatología de ansiedad en la muestra del estudio. Igualmente, la estrategia de expresión de dificultad de afrontamiento, una manifestación de desesperanza frente al manejo de emociones y solución de problemáticas se asociaron con la experimentación de mayores índices de ansiedad en los participantes del estudio.

En este sentido, la experiencia de la pandemia, siendo una situación de alta amenaza a la vida misma de las personas, evidenció la importancia de contar con las habilidades socioemocionales y de afrontamiento funcional a nivel general y, sobre todo, en este tipo de situaciones de catastróficas (Alyami et al., 2021).

Conclusiones

Los resultados indican la importancia del manejo de las habilidades de afrontamiento funcional, relacionados con la gestión de recursos cognitivos y emocionales en situaciones atípicas de amenaza a la vida, como ha sido la pandemia de COVID-19. Se recomienda llevar a cabo desde el consultorio psicológico institucional y el bienestar universitario proyectos preventivos de fortalecimiento de las habilidades de afrontamiento de las situaciones estresantes en los estudiantes universitarios, con el fin de contribuir a su bienestar psicológico, a su salud mental y a disminuir la deserción. Igualmente, considerando que la actual pandemia todavía no ha terminado, siendo latente el peligro del surgimiento de otras variantes de virus, se hace imperativo implementar espacios de fortalecimiento de salud mental en estudiantes universitarios, teniendo en cuenta los factores asociados con el fin de mejorar los procesos de autoevaluación y monitoreo del bienestar psicológico, promoviendo una atención y un apoyo social interpersonal para disminuir las afectaciones psicológicas producidas por la pandemia.

La pandemia de COVID-19 implicó cambios abruptos y perdurables en la vida de los estudiantes universitarios (Zurlo et al., 2022), que causaron, tal como se evidencio en este estudio, un aumento de ansiedad como reacción a la situación adversa vivida. Aunque la vida como se llevaba antes de la pandemia se está restableciendo de forma gradual, es importante continuar con estudios que permitan identificar cómo la experiencia de la pandemia ha afectado la salud mental de los estudiantes universitarios para explorar más a fondo el impacto de la compleja interacción entre pasado y presente, considerando las afectaciones y consecuencias en la salud mental y las estrategias adoptadas para adaptarse a todos los cambios y las exigencias de la nueva realidad. Por último,

es necesario considerar las limitaciones del presente estudio como la ausencia de datos sobre el nivel de ansiedad previo a la pandemia en la población del presente estudio, y la no equivalencia numérica entre los grupos correspondientes a las variables sociodemográficas de género, edad y tipo de ocupación, lo cual pudo haber interferido disminuyendo la validez final de resultados.

Conflicto de interés

Los autores del presente escrito declaran no tener ningún conflicto de intereses de tipo laboral, contractual o personal que pudieran ocasionar un sesgo no intencionado en el proceso investigativo realizado.

Agradecimientos

Se expresa el agradecimiento a la Institución Universitaria de Envigado por permitir la realización del estudio y por proporcionar los datos necesarios para recolectar información. Asimismo, se agradece a los estudiantes participantes del estudio por su colaboración.

Financiamiento

La financiación del presente estudio se realizó de forma independiente por cuenta de los investigadores.

Referencias

- Alyami, H., Alyami, M., Krägeloh, C. U., Nemenqani, D. M. & Henning, M. A. (2021). Coping strategies during the COVID-19 pandemic and compliance with precautionary health behaviors: An online study among the Saudi adult population. *Saudi Journal for Health Sciences*, 10(1), 1-6. https://doi.org/10.4103/sjhs.sjhs_222_20
- Andrade Mayorca, M. F., Campo Vanegas, D., Díaz Botero, V., Flórez Gutiérrez, D. H., Mayorca Bonilla, L. D., Ortiz Umaña, M. A., Ramírez Calderón, S., Ruiz Hidalgo, C. V., Santos Muñoz, S., Santofinío Vega, A. C. & Yosa Trujillo, P. A. (2020). *Descripción de las características psicológicas relacionadas con la salud mental en la situación de emergencia de salud pública originada por el COVID-19* [tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/20073>
- Arboleda Gil, M. C., Durango Gallo, C. Y. & López López, J. (2021). *Estrategias de afrontamiento y regulación emocional durante la cuarentena por la pandemia de COVID-19 en universitarios colombianos* [tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/36002/1/2021_estrategias_afrontamiento_regulacion.pdf
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J. & Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *The Lancet*, 395(10224), e37-e38. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3)
- Beck, A., Epstein, N., Brown, G. & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897, <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.6.893>
- Beck, A. T. & Steer, R. A. (2011). *Manual. BAI. Inventario de Ansiedad de Beck* (J. Sanz, adaptación española). Pearson.
- Bello-Castillo, I., Martínez Camilo, A., Peterson Elías, P. M. & Sánchez-Vincitore, L. V. (2019). Estrategias de Afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 46(4), 31-46. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp31-48>
- Brito-Brito, P. R., Fernández Gutiérrez, D. A. & Cuellar-Pompa, L. (2021). Manejo emocional de la crisis sanitaria ante el coronavirus: una revisión narrativa. *Enfermería Clínica*, 31(1), 107-111. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.05.010>
- Cardona-Arias, J. A., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J. & Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes

- universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 79-89. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0001.05>
- Caro, Y., Trujillo, S. & Trujillo, N. (2019). Prevalencia y factores asociados a sintomatología depresiva y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios del área de la salud. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 13(1), 41-52. <https://doi.org/10.21500/19002386.3726>
- Ceravolo, M. G., Farina, V., Fattobene, L., Leonelli, L. & Raggetti, G. (2012). Gender-Related Variability in Information Processing of Disclosure Documents. *J Consum Policy* 44, 217-233. <https://doi.org/10.1007/s10603-021-09479-z>
- Chávez Márquez, I. L. (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo. *Psicumex*, 11(1), 1-26. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420>
- Chorot, P. & Sandín, B. (1993). *Escala de Estrategias de Coping Revisado (EEC-R)*. UNED.
- Comfort, A. B., Krezanoski, P. J., Rao, L., El Ayadi, A., Tsai, A.C., Goodman, S. & Harper, C.C. (2021). Mental health among outpatient reproductive health care providers during the US COVID-19 epidemic. *Reprod Health*, 18(49), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12978-021-01102-1>
- Enríquez Ortiz, C. E., Fernández Zavala, R. & De la Cruz Sosa, C. (2021). Percepción de los estudiantes sobre la educación en línea durante la pandemia del COVID-19. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/751>
- Escobar Toro, S. (2020). *Situación de salud mental en el área Metropolitana del Valle de Aburrá durante el aislamiento preventivo decretado en Colombia por la pandemia del COVID 19: un análisis exploratorio [tesis de pregrado, Universidad Eafit]*. Repositorio Institucional Eafit. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/17450>
- Islam, M., Ferdous, M. & Potenza, M. (2020). Panic and generalized anxiety during the COVID-19 pandemic among Bangladeshi people: An online pilot survey early in the outbreak. *Journal of Affective Disorders*, 276, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.049>
- Fajardo Pabón, L. A., Hoyos Hoyos, J. C. & Betancur Montoya, A. C. (2017). *Niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de Psicología de los dos últimos semestres en una Institución de Educación Superior, Privada, en el Valle de Aburra*. [tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6031/1/TESIS%20DE%20GRADO%20NIVELES%20DE%20ANSIEDAD%20FINAL.pdf>
- Fullana, M. A., Hidalgo-Mazzei, D., Vieta, E. & Radua, J. (2020). Coping behaviors associated with decreased anxiety and depressive symptoms during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Journal of affective disorders*, 275(1), 80-81. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.027>
- Galindo Vásquez, O., Rojas Castillo, E., Meneses García, A., Aguilar Ponce, J. L., Álvarez Avitia, M. Á. & Alvarado Aguilar, S. (2015). Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad de Beck (BAI) en pacientes con cáncer. *Psicooncología*, 12(1), 51-58. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n1.48903
- García-Muñoz, M. & Trujillo-Camacho, A. (2022). Niveles de ansiedad durante el confinamiento obligatorio por COVID-19, en estudiantes de una Universidad Estatal del Caribe colombiano. *Psicogente*, 25(47), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4421>
- Guevara Tapias, N. I. (2020). *Estrategias de afrontamiento psicológico ante la situación de confinamiento y aislamiento como medida sanitaria para la prevención de la COVID-19, que pueden ser implementadas en la ESE San Francisco de Asís, Sincelejo 2020 [tesis de grado, Universidad CES]*. Repositorio Institucional CES. https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/5285/64576976_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez Quintanilla, J. R., Lobos Rivera, M. E. & Chacón Andrade, E. R. (2020). Síntomas de

- ansiedad por la COVID-19, como evidencia de afectación de salud mental en universitarios salvadoreños. En R. A. Cortez Reyes, M. R. Campos Solórzano, P. M. Navarrete Gálvez, S. E. Campos Morán, J. R. Gutiérrez Quintanilla, M. E. Lobos Rivera, E. R. Chacón Andrade, A. S. Aguilar de Mendoza & E. Ramos (aut.), *Edición especial Investigaciones COVID-19* (pp. 44-66). Universidad Tecnológica de El Salvador. <http://hdl.handle.net/11298/1176>
- Karmarkar, U. R. (2023). Gender differences in “optimistic” information processing in uncertain decisions. *Cogn Affect Behav Neurosci*, 1-11. <https://doi.org/10.3758/s13415-023-01075-7>
- Kashefian-Naeeni, S. & Dabiri, A. (2022). University Students' Anxiety in the Time of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 9(3), 199-206. <https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/3593>
- Lee, S. A., Jobe, M. C., Mathis, A. A. & Gibbons, J. A. (2020). Incremental validity of corona phobia: Coronavirus anxiety explains depression, generalized anxiety, and death anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102268. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102268>
- Leonangeli, S., Michelini, Y. & Rivarola Montejano, G. (2022). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios antes y durante los primeros tres meses de cuarentena por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.04.008>
- Londoño, N. H., Henao López, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D. & Aguirre-Acevedo, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de Coping modificada afrontamiento (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-350. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672006000200010&lng=en&tlng=es.
- Man, J., Buffel, V., Velde, S., Bracke, P., Van Hal, G. F., Wouters, E. & The Belgian COVID-19 International Student Wellbeing Study (C19 ISWS) team. (2021). Disentangling depression in Belgian higher education students amidst the first COVID19 lockdown (April-May 2020). *Archives of Public Health*, 79(3), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13690-020-00522-y>
- Manrique Rabelo, C. M. & Rivas Sucari, H. C. (2023). Repercusiones de las desigualdades de género en la salud mental de los y las pacientes. *Atencion primaria*, 55(1), 102527. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2022.102527>
- Muñoz-Fernández, S. I., Molina-Valdespino, D., Ochoa-Palacios, R., Sánchez-Guerrero, O. & Esquivel-Acevedo, J. A. (2020). Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por COVID-19. *Acta Pediatr Méx* 41(Supl 1), S127-S136. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2020/apms201q.pdf>
- Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M. & De la Cruz-Gordon, E. K. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207-216. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 2 de marzo). *La pandemia de COVID-19 aumenta en un 25% la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo* [comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2022-COVID-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaría, M., Picaza-Gorrochategui, M. & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), e00054020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020>
- Pieh, C., Budimir, S. & Probst, T. (2020). The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (COVID-19) lockdown in Austria. *Journal of Psychosomatic Research*,

- 136, 110186, <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110186>.
- Pozos-Radillo, B., Preciado-Serrano, M., Plascencia-Campos, A., Acosta-Fernández, M., & Aguilera Velasco, M. (2022). Estrategias de afrontamiento ante el estrés de estudiantes de medicina de una universidad pública en México. *Investigación en educación médica*, 11(41), 18-25. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21379>
- Puccinelli, P. J., Santos da Costa, T., Seffrin, A., Barbosa de Lira, C. A., Vancini, R. L., Nikolaidis, P. T., Knechtle, B., Rosemann, T., Hill, L. & Santos Andrade, M. (2021). Reduced level of physical activity during COVID-19 pandemic is associated with depression and anxiety levels: an internet-based survey. *BMC Public Health* 21(425). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10470-z>
- Ramírez-Coronel, A. A., Cárdenas-Castillo, P. F., Martínez-Suárez, P. C., Yambay-Bautista, X. R., Mesa-Cano, I. C., Minchala-Urgilés, R. E., Andrade-Molina, M. C., Sarmiento-Pesántez, M. M., González-León, F. M., Pogyo-Morocho, G. L., Cárdenas-Cordero, A. J., Cordero-Zumba, N. B., Pogyo-Morocho, M. V., Faicán-Rocano, P. F. & Arcos-Coronel, F. E. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por COVID-19 hacia un nuevo constructo clinimétrico ansioso-depresivo en mujeres adultas de azogues. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(8), 923-934. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4542465>
- Restrepo, J. E., Castañeda Quirama, T. & Zambrano Cruz, R. (2022). Sintomatología de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios colombianos durante la pandemia COVID-19. *Ciencia y enfermería*, 28(19), 1.13. <https://dx.doi.org/10.29393/ce28-19sdr30019>
- Romero Parra, M. (2020). Depression and the meaning of life in university students in times of pandemic. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 223-242. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.6784>
- Sanz, J., García-Vera, M. & Fortún, M. (2012). El “inventario de ansiedad de Beck” (BAI): propiedades Psicométricas de la versión española en pacientes con trastornos psicológicos. *Psicología Conductual*, 20(3), 563-583. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/05.Sanz_20-3oa.pdf
- Saravia-Bartra, M. M., Cazorla-Saravia, P. & Cedillo-Ramirez, L. (2020). Nivel de ansiedad de estudiantes de medicina de primer año de una universidad privada del Perú en tiempos de COVID-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(4). <https://doi.org/10.25176/RFMH.v20i4.3198>
- Scorsolini-Comin, F., Patias, N. D., Cozzer, A. J., Warken Flores, P. A. & Hohendorff, J. (2021). Mental health and coping strategies in graduate students in the COVID-19 pandemic. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 29, e3491. <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.5012.3491>
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M. & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry Clinical Neurosciences*, 74(4), 281-282. <https://doi.org/10.1111/pcn.12988>
- Schneider, W., Tibken, C. & Richter, T. (2022). Chapter Ten-The development of metacognitive knowledge from childhood to young adulthood: Major trends and educational implications, En J. J. Lockman (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 63 (p.p. 273-307). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.04.006>
- Sigüenza Campoverde, W. G. & Vélchez Tornero, J. L. (2021). Aumento de los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios durante la época de pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 50(1), e931, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572021000100012&lng=es&tlng=es
- Tuy Jiatz, S. R. (2020). Condiciones de los estudiantes trabajadores en el aprendizaje universitario. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 67-71. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.20>

- Velastegui-Mendoza, M. A., Touriz-Bonifaz, M. A., Cando-Caluña, W. & Herrera-Tutiven, J. D. (2022). Depresión y Ansiedad en Universitarios por COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 2324-2344. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3709>
- Vivanco-Vidal, M., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C. & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por COVID-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197-216. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Wang, Z-H., Yang, H-L., Yang, Y-Q., Liu, D., Li, Z-H., Zhang, X-R, Zhang, Y-J., Shen, D., Chen, P-L., Song, W-Q., Wang, X-M., Wu, X-B, Yang, X-F. & Mao, C. (2020). Prevalence of anxiety and depression symptom, and the demands for psychological knowledge and interventions in college students during COVID-19 epidemic: A large cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 275, 188-193, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032720323922?via%3Dihub>
- Zurlo, M. C., Vallone, F. y Cattaneo Della Volta, M. F. (2022). Perceived Past and Current COVID-19-Stressors, Coping Strategies and Psychological Health among University Students: A Mediated-Moderated Model. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), 10443. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610443>



Prototipo de medición olfatoria: fase de prueba de funcionamiento técnico

Olfactory measurement prototype: technical performance test phase

JOHANA CATHERIN PRADO CAPERA
Universidad de Cundinamarca, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2575-6974>

INGRID GERALDINE ZAMORA CAÑÓN
Universidad de Cundinamarca, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-1658-4154>

RAFAEL LEONARDO CORTES LUGO^A
Universidad de Cundinamarca, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5938-9215>

HERNÁN DARÍO TIQUE SEPÚLVEDA
Universidad de Cundinamarca, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-5135-8358>

Recibido: 29 diciembre 2022 • Aceptado: 17 abril 2023 • Publicado: 24 abril 2023

Cómo citar este artículo: Prado Capera, J.C., Zamora Cañón, I.G., Cortes Lugo, R.L. y Tique Sepúlveda, H.D. (2023). Prototipo de medición olfatoria: fase de prueba de funcionamiento técnico. *Psicoespacios*, 17(30). <https://doi.org/10.25057/21452776.1501>

^AAutor de correspondencia: rlcl84@gmail.com

Resumen

Objetivo: describir los resultados obtenidos en las pruebas de funcionamiento del prototipo Instrumento de Medición Olfatoria. Método: estudio cuantitativo, no experimental y con alcance descriptivo. Participaron 60 personas, hombres y mujeres con edades entre 18 a 61 años, en Facatativá y Madrid, Colombia. Las respuestas de los participantes frente a la percepción que tuvieron del cambio, el reconocimiento del nombre o la categoría y la intensidad de las fragancias se registraron en un cuestionario virtual hecho en Google Forms. Para el análisis de datos se utilizó el programa Letrap5. Resultados: un 83 % de la muestra percibió el cambio de olor; para el reconocimiento se encontró que, en promedio, se identificaron 6 de las 13 fragancias presentadas, y en cuanto a la intensidad la puntuación promedio en toda la prueba fue 2,2 que se identificaron como olores moderados. Conclusiones: el prototipo parece

funcionar en relación con las características propuestas para la percepción al cambio de fragancia y el reconocimiento de las fragancias. No obstante, se evidenció dificultad en la percepción de la intensidad de la fragancia.

Palabras clave: olfato, psicofísica, covid-19, trastornos del olfato, memoria.

Abstract

Objective: describe the results obtained in the operational tests of the Olfactory Measurement Instrument (OMI) prototype. Method: the study it was quantitative, it was not experimental and descriptive. 60 people participated, men and women aged between 18 and 61 years, in Facatativá and Madrid, Colombia. The instrument was designed by the NEURPSICDEC seedbed team. Participants responses before the perception of change, Brand recognition or category, and fragrances intensity were recorded in a virtual questionnaire conducted on Google Forms. The Letrap 5 program was used for data analysis. Results: 83% of the participants perceived the change of smell; it was found that approximately six out of 13 fragrances tested were identified. In terms of intensity, averages core in the test was 2.2 in which moderate odors were identified. Conclusion: the prototype seems to work in relation to the characteristics proposed for the perception to the change of fragrance and the recognition of fragrances. However /Nevertheless, difficulty was demonstrated in the perception of the intensity of the fragrance.

Keywords: smell, psychophysics, covid-19, olfaction disorders, memory.

Introducción

El olfato, uno de los sentidos químicos esenciales y primitivos del ser humano, puede verse afectado por factores ambientales o neurológicos. Las alteraciones olfatorias pueden ser un signo primario de enfermedades como el Alzheimer o el Parkinson y, actualmente, la pérdida de olfato se asocia como uno de los síntomas de covid-19 (Ninchritz-Becerra et al., 2021; Barón-Sánchez et al., 2020; Yan et al., 2020).

Se han creado pruebas olfatorias que cuentan con niveles de validez y confiabilidad que brindan criterios de normalidad y anormalidad pertinentes (Martínez, 2017; Fuentes et al., 2011; Ogihara et al., 2011; Fornazieri et al., 2010). Sin embargo, dichos instrumentos no pueden aplicarse en diferentes contextos por falta de validación psicométrica, como es el caso de la prueba de identificación de olores (SIT) de la Universidad de Pensilvania. Países europeos generalizaron sus estándares, pero en Latinoamérica deben ser modificados debido a factores cul-

turales que pueden afectar el ejercicio de la medición (Ogihara et al., 2011; Fornazieri et al., 2010). En una búsqueda y revisión de literatura, que incluyó bases de datos y repositorios de universidades colombianas, se evidenció en el país vacíos de información sobre estudios o pruebas estandarizadas para medir el olfato y sus alteraciones, carencia de datos sobre la población que sufre deficiencias olfatorias de manera específica y no se encontró investigaciones o datos epidemiológicos sobre estas; los estudios sobre el olfato están relacionados principalmente con el marketing (Ruano Ortiz & Ceballos Halaby, 2020; Barrios Espinosa, 2017; Gómez Ramírez, 2012) y la contaminación olfativa (Veloza Parra & Misnaza Pineda, 2019; Ramos Rincón et al., 2018; Pérez Cardenas, 2017).

El reconocimiento de estas alteraciones por medio de mediciones olfatorias puede ser de utilidad para la detección de condiciones que afectan la calidad de vida de las personas. Además, se ha identificado como marcador

o signo que suele manifestarse, de manera temprana, en el desarrollo de enfermedades neurodegenerativas, por lo cual se hace necesario la generación de herramientas viables y eficaces que permitan obtener información sobre la capacidad olfativa (Martínez-Ramírez et al., 2014).

Por lo anterior, este proyecto surgió como una propuesta para diseñar y aplicar un instrumento de medición olfativa que permita describir los resultados para identificar medidas de la capacidad olfativa y, desde la psicología, aportar nuevas informaciones frente a posibles criterios de normalidad y anormalidad olfativa, que serán útiles en procesos de prevención y promoción para mejorar la calidad de vida. De acuerdo con este panorama surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los resultados del funcionamiento del prototipo Instrumento de Medición Olfatoria en hombres y mujeres entre 18 a 61 años en los municipios de Madrid y Facatativá?

Metodología

El proyecto se contempló en tres fases. La etapa actual, que es la fase inicial, se llevó a cabo para crear el diseño, la construcción y la prueba técnica del prototipo en su funcionamiento. Los resultados obtenidos permitirán realizar ajustes al instrumento y tener una visión clara del procedimiento para el inicio de los ensayos. Los prototipos permiten hacer pruebas para evaluar errores y mejoras que logren cumplir con los objetivos que inicialmente se tenían en el diseño (Sarraipa & Jiménez Castro, 2019; Hallgrímsson, 2013). Durante la fase siguiente se realizará un estudio piloto con el fin de confirmar la validez y la pertinencia del instrumento a partir de variables psicológicas como las emociones y la memoria desde el concepto dado por un juicio de expertos en términos psicométricos; en la tercera fase se utilizará la comparación de grupos para deter-

minar los índices de medición de alteración olfatoria y los criterios de normalidad.

Diseño de estudio

El tipo de investigación fue cuantitativo con un diseño descriptivo, el cual permitió establecer una medición de los aspectos de las fragancias y otras variables que se llevaron a cabo para medir el funcionamiento del prototipo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Se realizó un muestreo por conveniencia, los participantes fueron seleccionados por su edad y pertenencia, cercanía o residencia a los municipios de Facatativá y Madrid. Se plantearon los siguientes criterios de inclusión: estado de salud actual, antecedentes médicos, presentación de rinitis y/o sinusitis, antecedentes de enfermedades nasales, enfermedades neurodegenerativas como Alzheimer, Parkinson, psiquiátricas y si tuvo covid-19. Se preguntó si hubo consumo reciente de analgésicos o sustancias psicoactivas. Esta información se consideró significativa en el momento del análisis de los datos para la descripción de las variables de la prueba. La participación fue voluntaria, se indicó que no se brindaría retribución económica, y se explicaron los objetivos, las fases de la aplicación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento, lo cual se manifestó a través del consentimiento informado.

El prototipo consta de cinco cavidades, en las cuales se colocan los recipientes con las fragancias. Su funcionamiento es manual y permite la distribución del olor por medio de seis botones que activan los siguientes módulos: extracción, transformación química de la esencia, filtro de aire y de alimentación eléctrica. Otros componentes son: la cámara de inducción de flujo de aire, la cámara de transformación química, la cámara de extracción y expulsión de fragancia y la cámara de olor (véase figuras 1 y 2).

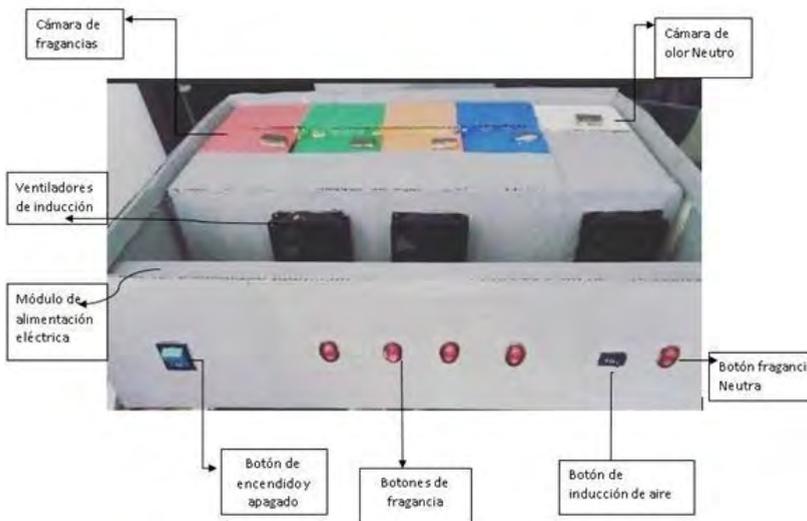


Figura 1. Prototipo instrumento de medición olfatoria (vista frontal)

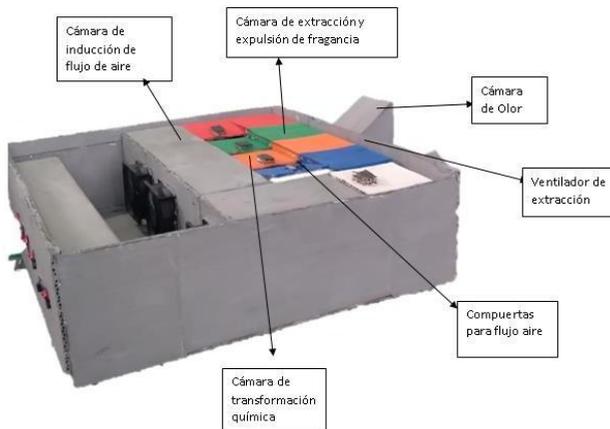


Figura 2. Prototipo instrumento de medición olfatoria (vista lateral)

Se dispuso como olor neutro café y 13 fragancias divididas en cuatro categorías (tabla 1), las cuales fueron escogidas según la información de estudios con aplicaciones similares, la teoría estereoquímica y las implicaciones culturales según la familiaridad de los olores en la población colombiana (Carriello et al., 2017; Ministerio de Salud, 2017).

Tabla 1. *Fragancias utilizadas en el prototipo de medición olfatoria*

Ácido	Dulce	Frutal	Floral
Limón	Vainilla	Uva	Lavanda
Naranja	Chocolate	Coco	Rosas
Maracuyá		Piña	Eucalipto
		Fresa	
		Banano	

Las fragancias fueron presentadas en el siguiente orden: chocolate, maracuyá, fresa, naranja, uva, vainilla, eucalipto, lavanda, piña, rosas, coco, limón y banano; y se tuvo en cuenta para la presentación, en el intervalo de cada una, el olor neutro.

Evaluación y análisis de los datos

Para el análisis de las respuestas obtenidas en la prueba de funcionamiento se utilizó el programa Lertap 5, diseñado por la Universidad de Tecnología de Curtin. Esta herramienta fue creada, especialmente, para el análisis de ítems y pruebas (Curtin University of Technology, 2001).

Lineamientos éticos

Esta investigación tuvo en cuenta los aspectos del código deontológico y bioético para el ejercicio de la profesión de psicología, estipulado en la Ley 1090 (Congreso de la República de Colombia, 2006); durante la investigación se salvaguardó la integridad y el bienestar de los participantes durante cada parte del proceso. Por otro lado, se respetaron los lineamientos de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud de la república de Colombia, 1993) que estableció las normas científicas, técnicas y administrativas para la realización de investigaciones en aspectos de salud, así como otras disposiciones legales vigentes.

Resultados

Se describen los datos obtenidos en la prueba de funcionamiento del prototipo instrumento de medición olfatoria, el cual tuvo en cuenta las siguientes categorías: la percepción del

cambio, el reconocimiento y la intensidad de las fragancias.

Características de la muestra

Participaron un total de 60 personas, entre ellas: 33 mujeres, que corresponden al 55 % y 27 hombres al 45 %, con edades entre los 18 a 61 años, siendo 30 la edad promedio. Un total de 32 personas manifestaron no tener ningún diagnóstico de enfermedades nasales, neurodegenerativas o psiquiátricas; dos de estas personas consumieron analgésicos y una persona consumió sustancias psicoactivas 24 horas antes de la aplicación de la prueba. 13 personas indicaron tener un diagnóstico de enfermedades nasales como rinitis y sinusitis, uno de ellos expresó haber tenido pérdida olfatoria temporal por una infección viral; 15 personas tuvieron covid-19, de las cuales 6 tenían enfermedades como sinusitis y rinitis. De estos participantes, dos personas consumieron analgésicos 24 horas antes de la prueba y una refirió tener diagnósticos psiquiátricos. Ninguno de los participantes manifestó haber presentado síntomas respiratorios o gripales, dolor de cabeza, fiebre, escalofríos en la última semana a la presentación de la prueba.

Análisis de la percepción del cambio de olor

De acuerdo con los resultados encontrados, 83 % de la muestra, es decir 50 participantes, obtuvieron un puntaje perfecto y pudieron percibir el cambio entre fragancias. Solo uno de los participantes obtuvo un acierto de nueve olores percibidos respecto al cambio. La tabla 2 muestra los porcentajes del número de participantes que percibió cada fragancia.

Tabla 2.
Porcentajes sobre la percepción del cambio de fragancia

Fragancia	Chocolate	Maracuyá	Fresa	Naranja	Uva	Vainilla	Eucalipto	Lavanda	Piña	Rosas	Coco	Limón	Banano
%	98,3	96,7	100	96,7	95,0	98,3	98,3	98,3	96,7	100	98,3	96,7	98,3

En cuanto a las categorías presentadas, las fragancias que fueron percibidas de forma inmediata son las florales. El olor de rosas fue percibido por el 100 % de la muestra. De la frutal, la fresa también obtuvo el mismo porcentaje. Sin embargo, una de las fragancias de esta categoría, la uva, registró solo el 95,3 % de aciertos, porcentaje más bajo comparado con las demás fragancias.

Sobre la discriminación y la dificultad, la figura 3 muestra la distribución de las fragancias respecto a estas características. Según lo observado, con mayor dificultad de percepción se encuentra la uva: en un 0,95; las categorías de fragancias en un rango de dificultad media son las cítricas y las frutales. Sobre la discriminación, el único olor que calificó negativamente fue la piña, con un puntaje de -0,06.

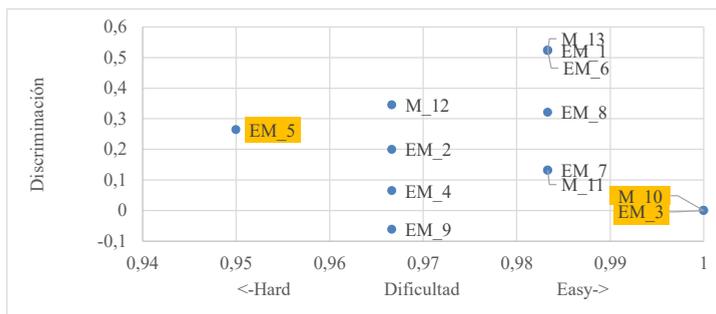


Figura 3. Índices de discriminación y dificultad para la percepción de cambio de olor

Reconocimiento de olor

Sobre el reconocimiento de las fragancias se evidenció que, de las 14 incluyendo el olor neutro, el participante que obtuvo un puntaje en el número máximo de reconocimiento fue 10; por el contrario, hay puntajes mínimos de identificación de ninguna fragancia. En promedio, los participantes reconocieron 6 olores del total. Se realizó una división de

los participantes en dos grupos, los cuales se clasificaron así: en el grupo A los participantes que obtuvieron un mejor rendimiento, es decir, que reconocieron una mayor cantidad de olores. En el grupo B los que no lograron identificar la sustancia, lo cual se puede observar en la tabla 3.

Tabla 3.
Rendimiento entre grupo A vs grupo B

Fragancia	Chocolate	Maracuyá	Fresa	Naranja	Uva	Vainilla	Eucalipto	Lavanda	Piña	Rosas	Coco	Limón	Banano
Grupo A	35	41	22	21	24	22	11	44	10	33	2	33	21
Grupo B	25	19	38	39	36	38	49	16	50	27	58	27	39
Total	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Los porcentajes correspondientes al número de participantes que reconocieron las fragancias son los siguientes: chocolate: 58,3 %; maracuyá: 68,3 %; fresa: 36,7 %; naranja: 35 %; uva: 40 %; vainilla: 36,7 %; eucalipto: 18,3 %; lavanda: 73,3 %; piña: 16,7 %;

rosas: 55 %; coco: 3,3 %; limón: 55 % y banano: 20 %. Esta información se corrobora con los índices de discriminación y dificultad, los cuales explican qué tan fácil fue reconocer la fragancia (véase tabla 4).

Tabla 4.
Índices de discriminación y dificultad para el reconocimiento

Fragancia	Chocolate	Maracuyá	Fresa	Naranja	Uva	Vainilla	Eucalipto	Lavanda	Piña	Rosas	Coco	Limón	Banano
Discriminación	0,13	-0,06	0,14	0,11	0,16	0,17	-0,06	0,22	0,31	0,05	0,09	0,34	0,17
Dificultad	0,58	0,68	0,37	0,35	0,40	0,37	0,18	0,73	0,17	0,55	0,03	0,55	0,20

Aquellas fragancias que se encuentran en un índice de discriminación mayores que 0,3 como la piña y el limón funcionaron mejor en comparación con el maracuyá y el eucalipto, los cuales tuvieron una discriminación negativa, siendo estas reconocidas por personas que tenían bajos aciertos. Sobre el índice de dificultad, aquellas fragancias ma-

yores a 0,5 como chocolate, rosas, limón y lavanda fueron las más fáciles de reconocer o categorizar. La fragancia con el mayor número de desaciertos y, por ende, la más difícil de identificar fue la de coco. La figura 4 muestra la distribución de estos índices sobre el comportamiento de las fragancias.

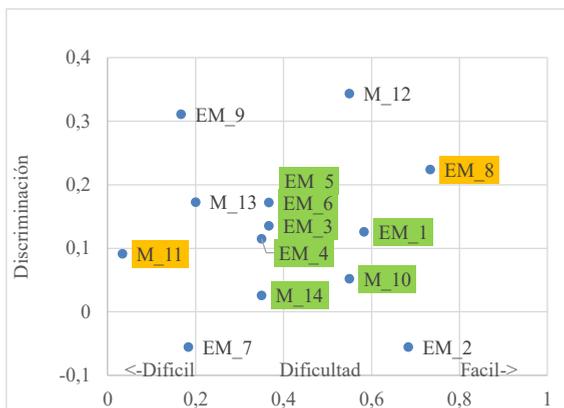


Figura 4. Distribución de la discriminación vs la dificultad en el reconocimiento

Sobre el sexo se demostró que no hay diferencias significativas, pues las mujeres reconocieron un promedio de seis fragancias y los hombres identificaron un promedio de cinco. Las personas que manifestaron diagnósticos de enfermedades nasales como rinitis, sinusitis y antecedentes de pérdida temporal del olfato obtuvieron un reconocimiento de siete olores. Los que presentaban algún diagnóstico de los anteriores y que, además, tuvieron covid-19 reconocieron en promedio cuatro olores.

Los participantes que no manifestaron diagnósticos de enfermedades olfatorias y que únicamente tuvieron covid-19 reconocieron un promedio de cinco olores, mientras que las personas sin alteraciones, antecedentes de covid-19, ni ingesta de medicamentos o sustancias psicoactivas identificaron alrededor de seis olores. Finalmente, sobre el reconocimiento y el rango de edad, la figura 5 muestra el número de olores reconocido por los participantes.

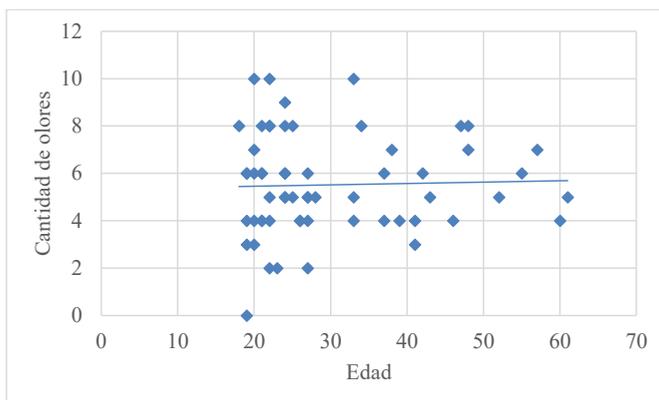


Figura 5. Cantidad de fragancias reconocidas

Se encontró que, en promedio, los participantes entre 18 a 35 años reconocieron de dos a diez olores. Se evidenció el caso de un participante con antecedentes de covid-19, con 19 años, que no reconoció ninguna fragancia. Los participantes de 36 a 48 años reconocieron de cuatro a ocho olores y los de 52 a 59 años identificaron de cuatro a siete fragancias, mientras que los de 60 y 61 años mostraron disminución de reconocimiento a diferencia de los demás grupos e identificaron de cuatro a cinco fragancias.

Análisis de intensidad de los olores

Para la intensidad, en los resultados de las 13 fragancias, se estableció un rango máximo posible de 39 que es el 100 % en caso de que todas las fragancias hubiesen obtenido una calificación con intensidad de tres y un rango mínimo posible de cero, si ninguno de los olores fuera reconocido. Se evidenció que el puntaje de intensidad mayor fue de 36 puntos para tres personas sin afectaciones significativas que obtuvieron una calificación total de intensidad del 92,3 % y el puntaje mínimo encontrado fue de una persona con covid-19, rinitis y consumo de analgésicos que calificó un

total de 14 puntos, es decir una intensidad del 35,89 %. La tabla 5 muestra el porcentaje de los participantes que calificaron los 13 olores.

Tabla 5.
Porcentaje de la muestra de calificación de intensidad.

Fragancias	0	1	2	3
Chocolate	0%	27%	57%	17%
Maracuyá	2%	3%	42%	54%
Fresa	0%	30%	45%	25%
Naranja	2%	30%	33%	35%
Uva	5%	37%	36%	22%
Vainilla	2%	27%	41%	31%
Eucalipto	3%	9%	25%	63%
Lavanda	3%	7%	48%	42%
Piña	8%	35%	35%	22%
Rosas	0%	9%	28%	64%
Coco	3%	18%	42%	37%
Limón	3%	24%	25%	48%
Banano	3%	10%	22%	64%

De acuerdo con lo anterior, para la intensidad por cada olor, las fragancias obtuvieron una puntuación promedio de 2,2, como se relaciona en la figura 6.

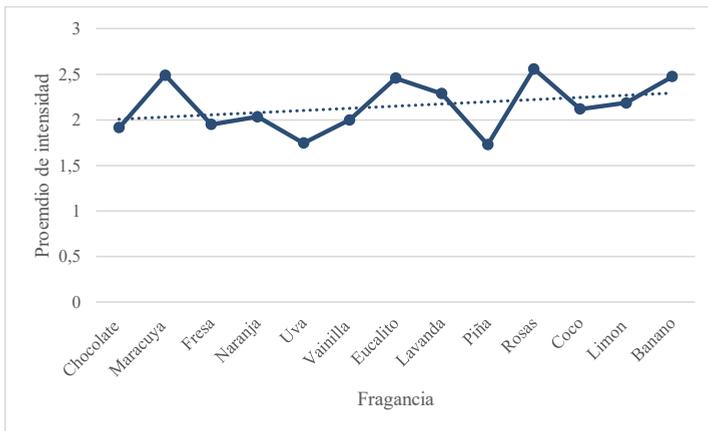


Figura 6. Intensidad de las fragancias

Las fragancias con puntuaciones más altas corresponden a las categorías cítrica y floral. Entre los olores más representativos se incluyen el de maracuyá, con un promedio de 2,5 y en los florales se destacaron la lavanda con un promedio de 2,29, y las rosas con 2,56. De las fragancias que se calificaron con menor intensidad están los olores de las categorías dulce y frutal. De los olores dulces, el chocolate presentó una calificación

promedio de 1,91 y la vainilla registró una intensidad de 2,0. Para la categoría de frutas, las fragancias con promedios más bajos fueron la fresa, la cual obtuvo 1,94, la piña 1,72 y para la uva se identificó la intensidad más baja registrada de 1,74. En promedio, la intensidad percibida de mayor a menor, según la categoría, fue: floral, cítrico, frutal y dulce. A continuación, en la figura 7, se relacionan los promedios totales para cada grupo.

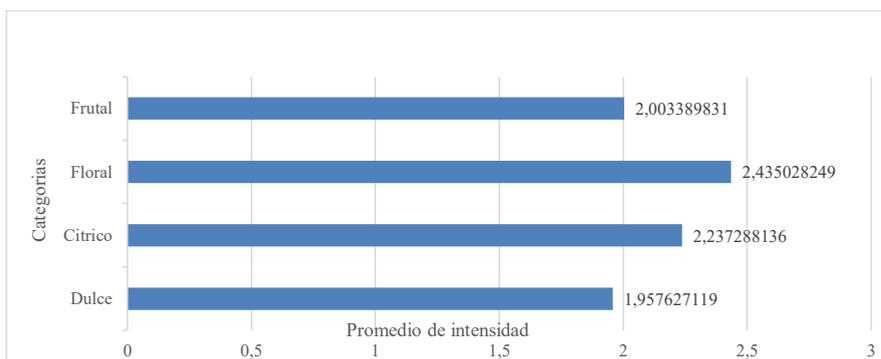


Figura 7. Intensidad de las categorías

Tabla 6.

Calificaciones de la intensidad por fragancias según el sexo

No. de participantes mujeres					No. de participantes hombres				
Fragancia	0	1	2	3	Fragancia	0	1	2	3
Chocolate		7	20	6	Chocolate	9	13	5	
Maracuyá			14	19	Maracuyá	1	1	11	14
Fresa		6	17	10	Fresa	12	10	5	
Naranja	1	11	8	13	Naranja	6	12	9	
Uva	1	12	9	11	Uva	2	10	13	2
Vainilla	1	8	12	12	Vainilla	8	13	6	
Eucalipto		3	9	21	Eucalipto	2	2	7	16
Lavanda		4	17	12	Lavanda	2		12	13
Piña		11	13	8	Piña	2	12	8	5
Rosas		2	10	21	Rosas	3	6	18	
Coco		7	14	12	Coco	2	4	11	10
Limón	1	9	7	16	Limón	1	5	9	12
Banano	1	3	7	22	Banano	1	3	6	17

Se encontraron datos relevantes en relación con el sexo. Para las mujeres, se registró una frecuencia mayor al dar respuestas en intensidades de puntajes de dos y tres, a diferencia de los hombres, que calificaron, en mayor medida, una puntuación de cero o calificaciones asignadas entre una a tres para las fragancias chocolate, maracuyá y eucalipto. La tabla 6 muestra la fragancia y el número de participantes que contestaron la intensidad de cada olor.

Análisis del funcionamiento técnico del prototipo

La ejecución se enfocó en que los mecanismos funcionaran de manera correcta sobre los componentes para los que fueron diseñados e implementados y que arrojaran, como resultado, su disponibilidad en el momento de realizar las 60 aplicaciones. En la tabla 7 se presenta un resumen de los datos correspondientes.

Tabla 7.
Rendimiento de módulos y dependencias

N°	Nombre del módulo	Dependencias funcionales		Estado prueba	N° pruebas
		Requerimiento del módulo	Componente		
1	Módulo de alimentación eléctrica	Corriente eléctrica	Elementos que conforman el módulo	1*	60
2	Cámara de inducción de flujo de aire	Corriente eléctrica, Aire	Elementos que conforman el módulo	1	60
3	Cámara de transformación química	Corriente eléctrica, Aire, Fragancia	Elementos que conforman el módulo	1	60
4	Cámara de extracción y expulsión de fragancia	Corriente eléctrica, Aire, Fragancia	Elementos que conforman el módulo	1	60
5	Cámara de olor	Aire	Elementos que conforman el módulo	1	60
Otras dependencias funcionales requeridas					
6	Fragancias	Estado líquido	14 Fragancias	1	60
Total módulos probados				6	
% Éxito funcionamiento				100	

Nota: se evaluó el estado de la prueba siendo 1* prueba exitosa y 0 prueba fallida y demuestra que el prototipo funciona de manera óptima.

Discusión

Se analizan los resultados obtenidos en la fase de prueba de funcionamiento del prototipo a la luz de la evidencia teórica y empírica, los objetivos y de qué forma se resuelve la pregunta problema. Como objetivo general se planteó describir los resultados del funcionamiento del prototipo en hombres y mujeres

entre 18 a 61 años de la región Sabana de Occidente. Para ello, se explican los objetivos específicos y lo encontrado de acuerdo con cada uno.

Sobre la percepción del cambio de fragancia se encontró que el 83 % de la muestra identificó esta característica, puede decirse

que los participantes pudieron detectar cada olor presentado luego de la fragancia neutra. Lo anterior, como parte de la prueba técnica, indicaría que funciona ya que el cambio entre las categorías de olor obtuvo un promedio de 97,8 % en la percepción total de los 13 aromas. En el caso de la fragancia uva se evidenció que, si bien las concentraciones estuvieron al 100 %, esta tuvo un mayor índice de dificultad respecto a las otras en su detección, lo que podría explicarse, posiblemente, por aspectos culturales o emocionales ya que es un olor que, al no presentarse en la cotidianidad, puede ser poco perceptible (López-Mascaraque & Alonso Peña, 2017).

Otra característica del funcionamiento del prototipo es el reconocimiento de fragancias. Se pudo evidenciar que, en promedio, los participantes identificaron aproximadamente 6 de las 14 fragancias, incluyendo el olor neutro. Sobre el número total de fragancias reconocidas, los resultados mostraron que se lograron identificar hasta 10, como también se presentó un caso en el que no se reconoció ninguna, lo cual podría asociarse a dificultades en las neuronas receptoras (Cabezas Córdova et al., 2020; Sarraipa & Jiménez Castro, 2019). Para la discriminación y la dificultad, los índices demostraron que fragancias como chocolate, rosas y lavanda presentaron valores entre 0,02 y 0,06, siendo las más fáciles en identificar. Por el contrario, las fragancias fresa, uva, eucalipto, piña y banano no fueron fácilmente reconocidas, como sus índices de discriminación y dificultad demostraron. Los olores de maracuyá y eucalipto obtuvieron una discriminación negativa, ya que calificaron de manera inversa al ser reconocidas por participantes que tenían bajos aciertos a diferencia de quienes tuvieron un buen desempeño.

El reconocimiento, en este tipo de instrumentos, requiere del proceso de memoria olfativa para la re-evocación sensorial de las sustancias y la experiencia que se tiene en

cuanto a estas, lo cual pudo evidenciarse y se logró identificar como un factor fundamental en el proceso cognitivo que la persona realiza en el momento de reconocer el olor ya que, durante la aplicación, los participantes asociaron lugares, marcas, personas y emociones (Dierseen, 2020; Equipo de expertos De Vecchi, 2020; Kadohisa, 2013). Aunque la mayoría de los participantes manifestaron que, en general, eran fragancias agradables, algunas personas las relacionaron con olores desagradables, lo que podría asociarse con experiencias o situaciones negativas. También podría tener alguna relación con alteraciones como la parosmia o la cacosmia (Ortiz, 2014). No obstante, los resultados pueden deberse, precisamente, a la exposición que se tenga con este tipo de fragancias.

Los aromas se asociaron a las categorías a las que fueron clasificadas. En este sentido, podría explicarse que los participantes que reconocieron en menor medida se encontraban en el grupo que tenían antecedentes de sinusitis, rinitis y también pérdida olfatoria temporal por infección viral o covid-19, demostrando disminución de capacidad olfatoria. Como ya se mencionó anteriormente, las fragancias como el limón, la lavanda y las rosas fueron las más reconocidas, junto al chocolate y el maracuyá, cosa que concuerda con la familiaridad de los olores que buscó establecerse a partir de los factores culturales y geográficos de la muestra.

Otro de los resultados interesantes en esta fase y que tiene que ver con las características de los participantes, es el de la diferencia entre aquellos que sufrieron covid-19 y los que manifestaron no haberlo padecido. En promedio, los participantes que tuvieron covid-19 identificaron cinco fragancias, mientras que aquellos que indicaron no haber tenido este virus reconocieron, en promedio, seis fragancias. Algo curioso son los participantes que refirieron tener una enfermedad o condición nasal, como sinusitis

o rinitis, puesto que su promedio de identificación fue de siete. No obstante, en aquellos participantes que tenían enfermedades nasales, pero también tuvieron covid-19, sus resultados promedio fue de cuatro. Estos resultados muestran, en el caso de las personas que sufrieron covid-19, las dificultades en cuanto a la pérdida olfativa que causa este virus (Ninchritz-Becerra et al., 2021; Barón-Sánchez et al., 2020; Yan et al., 2020). Sin embargo, es llamativo el dato promedio en la identificación de fragancias de los participantes con sinusitis o rinitis, en comparación con los que no presentaron covid-19, ni tampoco ninguna de estas condiciones, puesto que se encontró que aquellos son los que más fragancias identificaron. Quizá esto se deba a que esta condición no hace que se afecte la percepción olfatoria necesariamente, sino que podría volverlos más sensibles al reconocimiento de sustancias.

En cuanto al sexo, el reconocimiento de fragancias parece tener un mejor rendimiento en las mujeres que en los hombres, pues si bien los datos no demuestran resultados significativos ya que el promedio varió en una fragancia, las mujeres parecen tener un olfato cualitativamente mejor (Toledano et al., 2003). Otra investigación que corrobora estos datos encontró en los valores de normosmia un 91,1 % para las mujeres frente a un 83,7 % en los hombres, hecho que valida el argumento del estudio anterior (Soler & Núñez, 2012). Otra variable es la edad, debido a que presenta unas diferencias para tener en cuenta. Aunque la muestra no fue homogénea para indicar grupos de edades, podría reconocerse que a mayor edad la capacidad olfativa disminuye por diversas causas, entre ellas el proceso de envejecimiento o deterioro cognitivo y funcional del órgano olfativo (Sarraipa & Jiménez Castro, 2019; Doty & Kamath, 2014).

La última característica fue la intensidad de la fragancia. Cabe aclarar que las

fragancias fueron suministradas al 100 % de su concentración. No obstante, los resultados varían sobre este aspecto debido a que dependen de las respuestas o los valores subjetivos otorgados por los participantes, pues las apreciaciones sobre una fragancia cambiaron por la carga emocional a pesar de ser el mismo olor (Herrera Guzmán et al., 2010). Según el análisis de los resultados, la tendencia en la intensidad del olor se encuentra en un rango aproximado de 2,0. En términos de las fragancias distribuidas por categorías, por promedio no se establecieron diferencias significativas, lo que puede explicarse por la clasificación que se realizó en la prueba teniendo en cuenta los siete olores primarios de la teoría estereoquímica (Amoore et al., 1964). También cabe anotar que la intensidad fue mayor en aquellas que son de tipo floral y cítricas mientras que las fragancias dulces, como la del chocolate, tienden a identificarse más bajas.

De lo anterior no pueden establecerse medidas asociadas a los umbrales propuestos por los trabajos de Weber y Fechner, pues no se midió una misma fragancia en diferentes concentraciones. Aunque esto no tenía lugar en este momento de la fase, sí se hace necesario para comprender mejor lo que ocurre ya que, al parecer, esta característica depende de las condiciones propias de cómo siente y percibe cada individuo (Broomfield, 2020).

En síntesis, como respuesta a la pregunta problema, los resultados del funcionamiento del prototipo permitieron evidenciar, en las tres características estudiadas, que: en la percepción al cambio de fragancia el prototipo parece funcionar ya que, en total, 97 % de los participantes manifestaron percibir los cambios de una sustancia a otra; las fragancias que parecen identificarse mejor son: el limón, el chocolate, la lavanda, las rosas y el maracuyá, por lo que clasificarían para continuar con los ensayos en las fases sucesivas de este proyecto. Por último, la intensidad es uno de

los elementos que fueron subjetivos pues, a pesar de utilizar la misma concentración para las fragancias en todos los participantes, variaron en lo que tuvo que ver con los resultados, lo cual puede explicarse porque el olfato es uno de los sentidos que se relaciona con las condiciones individuales de cada sujeto. No obstante, dentro de lo que se estudiará en las fases siguientes está la posibilidad de que una misma fragancia pueda tener diversas concentraciones, lo cual permitirá hacer estudios sobre umbrales olfatorios.

Como limitaciones, el número de participantes de la muestra permitió hacer unos análisis previos que servirán como base para las siguientes etapas del proyecto, pero que pudieron ser más concluyentes si esta hubiese sido más numerosa. Aunque no correspondía como parte de la fase estudiar la intensidad por la concentración de las fragancias, esto podría haber dado índices de umbrales. Con la continuación de la investigación podrían determinarse la medición para identificar alteraciones olfativas como hiposmia, anosmia, entre otras condiciones, y comprenderse desde una perspectiva psicológica el funcionamiento del olfato como uno de los sentidos que sigue en estudio para entender su naturaleza. Luego del proceso de validez y confiabilidad, se espera que el prototipo pueda ser usado como un instrumento que permita la identificación de alteraciones en el olfato y los umbrales en la población Sabana de Occidente y, por qué no, en la población colombiana.

Conclusiones

Los resultados de la prueba de funcionamiento arrojaron lo siguiente: el prototipo parece funcionar en relación con la característica de la percepción al cambio de fragancia, pues los puntajes promedio indicaron cuando se hizo la variación de una a otra sustancia. Para el reconocimiento de las fragancias, las que se

evidenciaron con más facilidad fueron: limón, chocolate, lavanda, rosas y maracuyá. Las fragancias restantes, por su dificultad y discriminación, serán revisadas o, en lo posible, podrán ser sustituidas para continuar las pruebas en etapas posteriores. La intensidad fue una característica de tipo subjetivo, ya que hubo diferencias en la percepción de los participantes aunque se utilizó la misma concentración para todas las fragancias.

El estudio del olfato puede aportar avances a la psicología básica, ya que este es uno de los sentidos que se puede seguir investigando en la exploración de las emociones, la evocación de recuerdos positivos y negativos, los procesos de entrenamiento de memoria olfativa, los diagnósticos, las intervenciones con el fin de aportar a la salud mental de las personas y las consecuencias que pueden surgir a causa de la coyuntura del covid-19.

Como recomendaciones a las fases que siguen en esta investigación, se sugiere realizar el pilotaje del instrumento con más participantes y solicitar un juicio de expertos para asegurar la validez y la confiabilidad de la prueba. Asimismo, se recomienda continuar con aquellas fragancias que fueron fácilmente reconocidas, presentaron grados adecuados de dificultad y discriminación, y evaluar que olores pueden ser implementados en la prueba. Sobre la intensidad, se recomienda utilizar sustancias puras o aceites básicos para garantizar la concentración y la modificación para las pruebas de umbrales psicofísicos.

En cuanto al prototipo, el diseño utilizado en esta etapa se encuentra funcional para iniciar con las fases del proyecto en la que se tendrán en cuenta los cambios sobre los hallazgos técnicos para su mejora. Por último, se propone iniciar la construcción con materiales más elaborados, rígidos y duraderos para las próximas fases y continuar en el trabajo de un diseño que integre tecnología con el fin de que sea utilizado a base de software.

Referencias

- Amoore, J. E., Johnston, J. W. & Rubin, M. (1964). The Stereochemical Theory of Odor. *Scientific American*, 210(2), 42-49. www.jstor.org/stable/24936014
- Barón-Sánchez, J., Santiago, C., Goizueta-San Martín, G., Arca, R. & Fernández, R. (2020). Afectación del sentido del olfato y el gusto en la enfermedad leve por coronavirus (COVID-19) en pacientes españoles. *Neurología*, 35(9), 633-638. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2020.07.006>
- Barrios Espinosa, D. (2017). Las marcas olfativas en Colombia. *Revista La Propiedad Inmaterial*, 24, 95-127. <https://doi.org/10.18601/16571959.n24.05>
- Broomfield, M. (2020). *El aire que respiras*. RBA Libros.
- Cabezas Córdova, L. Guaquipana Manobanda, D., Grieco Valarezo, D., Santos Saltos, D., Moreno-Piedrahita, F. & Letort, J. J. (2020). *Trastornos del olfato y gusto en pacientes con COVID-19*. Pontificia Universidad de Ecuador. Doi: 10.13140/RG.2.2.32065.17769
- Carrillo, B., Carrillo, V., Astorgas, A. & Hormachea, D. (2017). Diagnóstico en la patología del olfato: Revisión de la literatura. *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 77(3), 351-360. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/orl/v77n3/0718-4816-077-03-0351.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Curtin University of Technology. (2001). *Item analysis for tests and surveys using Lertap5*. Curtin University of Technology.
- Dierseen, M. (2020). *¿Cómo aprende (y recuerda) el cerebro?* EMS Publishing.
- Doty, R. L. & Kamath, V. (2014). The influences of age on olfaction: a review. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00020>
- Equipo de expertos De Vecchi. (2020). *Cómo potenciar la memoria*. De Vecchi.
- Fornazieri, M. A., Pinna, F., Pinto Bezerra, T. F., Barros Antunes, M. & Voegels, R. L. (2010). Aplicabilidade do teste de identificação de olfato da Universidade da Pensilvânia (SIT) para brasileiros: estudo piloto. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 76(6), 695-699. <https://doi.org/10.1590/s1808-86942010000600004>
- Fuentes, A., Fresno, M. J., Santander, H., Valenzuela, S., Gutiérrez, M. F. & Miralles, R. (2011). Sensopercepción olfatoria: una revisión. *Revista médica de Chile*, 139(3), 362-367. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872011000300013>
- Gómez Ramírez, C. (2012). La identidad olfativa: una estrategia invisible y silenciosa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 37, 156-179. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224568009.pdf>
- Hallgrímsson, B. (2013). *Diseño de producto: maquetas y prototipos*. Promopress.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrera Guzmán, Y., Mendoza López, R., García Barradas, O., Cruz Sánchez, S. & Muñoz Muñoz, O. (2010). El Fascinante mundo de los olores. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la universidad veracruzana*, 23(1).
- Kadohisa, M. (2013). Effects of odor on emotion, with implications. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2013.00066>
- López-Mascaraque, L. & Alonso Peña, J. R. (2017). El olfato, la maravilla desconocida. En J. R. Alonso Peña (ed.), *¿Qué sabemos de? El olfato* (p. 2). Catarata.
- Martínez, L. F. (2017, 25 de agosto). *Olfatómetro: dispositivo sensorial para medir olores*. Agencia de Noticias UPB. <https://www.upb.edu.co/es/noticias/un-dispositivo-sensorial-que-permite-medir-olores->

- Martínez-Ramírez, D., Llorens-Arenas, R., Rodríguez-Violante, M., Cervantes-Arriaga, A., Morales-Briceno, H., Velázquez-Osuna, S. & Calderón-Fajardo, H. (2014). Olfactory dysfunction and cognitive impairment in patients with Parkinsons Disease. *Arch. Neurocién.* 19(4), 183-186. <https://www.researchgate.net/publication/276204945>
- Ministerio de Salud de la República de Colombia. (1993). *Resolución 8430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.* <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Ninchritz-Becerra, E., Soriano-Reixach, M. M., Mayo-Yáñez, M., Calvo-Henríquez, C., Martínez-Ruiz de Apodaca, P., Saga-Gutiérrez, C., Parente-Arias, P., Villareal, I. M., Viera-Artiles, J., Poletti-Serafini, D., Alobid, I., Ayad, T., Saussez, S., Lechien, J. R. & Chiesa-Estomba, C. M. (2021). Evaluación subjetiva de las alteraciones del olfato y del gusto en pacientes con afectación leve por COVID-19 en España. *Medicina Clínica*, 156(2), 61-64 <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.08.004>
- Ogihara, H., Kobayashi, M., Nishida, K., Kitano, M. & Takeuchi, K. (2011). Applicability of the Cross-Culturally Modified University of Pennsylvania Smell Identification Test in a Japanese Population. *American Journal of Rhinology & Allergy*, 25(6), 404-410. <https://doi.org/10.2500/ajra.2011.25.3658>
- Ortiz, C. (2014). Anosmia. En R. Martínez & C. Delgado (eds.), *Manual de otorrinolaringología* (pp. 81-86). Internet Medical Publishing.
- Pérez Cardenas, J. E. (2017). La calidad del aire en Colombia: un problema de salud pública, un problema de todos. *Biosalud*, 16(2), 5-6. <https://dx.doi.org/10.17151/biosa.2017.16.2.1>
- RamosRincón, J.M., Bermúdez, A. & Rojas, T. (2018). Contaminación odorífera: causas, efectos y posibles soluciones a una contaminación invisible. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 9(1), 165-180. <https://doi.org/10.22490/21456453.2053>
- Ruano Ortiz, M. C. & Ceballos Halaby, V. (2020). *Análisis de la publicidad olfativa como estrategia de recordación en adultos jóvenes. Caso Subway en Cali* [tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Occidente]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Occidente. <http://red.uao.edu.co//handle/10614/12470>
- Sarraipa, J. & Jiménez Castro, H. P. (2019). *Metodología de evaluación de prototipo innovador.* Red CADEP Acacia.
- Soler, G. M. & Núñez, M. (2012). El olfato en la población de Buenos Aires: un estudio estadístico. *Revista FASO*, 19(3), 54-60. <http://gracielamsoler.com.ar/descargas/rev-FASO-2012.pdf>
- Toledano, A., González, E., Onrubia, T. J., Herráiz, C., Mate, M. A., García, M., Navarro, M., Plaza, G., Aparicio, J. M., De los Santos, G. & Galindo, N. (2003). Test de olfato de connecticut (ccrc): valores en voluntarios sanos. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 54(10), 678-685. [https://doi.org/10.1016/S0001-6519\(03\)78467-2](https://doi.org/10.1016/S0001-6519(03)78467-2)
- Veloza Parra, A. C. & Misnaza Pineda, B. A. (2019). *Evaluación de los impactos odoríferos ocasionados por la quebrada Sabaneta en el barrio Mandalay, sector B, Fusagasugá, Cundinamarca* [tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional de la Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/ing_ambiental_sanitaria/1152
- Yan, C. H., Faraji, F., Prajapati, D. P., Boone, C. E. & De Conde, A. S. (2020). Association of chemosensory dysfunction and Covid-19 in patients presenting with influenza-like symptoms. *International Forum of Allergy & Rhinology*, 10(7), 806-813. <https://doi.org/10.1002/alr.22579>



Aproximación teórica a un modelo de evaluación de impacto y calidad de la relación docencia-servicio en psicología en una institución universitaria

Theoretical approach to a model for the evaluation of the impact and quality of the supervise internships in Psychology in a university institution

MARGARITA MARÍA MARÍN MARÍN
Institución Universitaria de Envigado, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-8735-6716>

HERNÁN DARÍO LOTERO OSORIO[^]
Institución Universitaria de Envigado, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-1432-3199>

LUIS FELIPE NAVARRO ARBOLEDA
Institución Universitaria de Envigado, Colombia
<http://orcid.org/0000-0002-6322-8833>

Recibido: 18 enero 2023 • Aceptado: 17 abril 2023 • Publicado: 5 mayo 2023

Cómo citar este artículo: Marín Marín, M., Lotero Osorio, H.D. y Navarro Arboleda, L.F. (2023). Aproximación teórica a un modelo de evaluación de impacto y calidad de la relación docencia-servicio en psicología en una institución universitaria. *Psicoespacios*, 17(30). <https://doi.org/10.25057/21452776.1495>

[^]Autor de correspondencia: hermandario.lotero@gmail.com

Resumen

El modelo docencia-servicio es definido como el vínculo que se establece entre instituciones educativas y otras organizaciones, con el propósito de formar talento humano del área de salud, o entre instituciones educativas, cuando por lo menos una de ellas disponga de escenarios de práctica en salud. Actualmente se desconoce el impacto de la docencia servicio en las prácticas clínicas de los estudiantes de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado, aspecto necesario para modificar elementos relacionados con la prestación del servicio de salud y para mejorar la formación del talento humano en el área de la salud en los programas de Psicología. En este sentido, es relevante conocer el impacto que los programas en salud tienen en todas las personas que integran el modelo de docencia-servicio tanto en su aspecto administrativo, formativo, como en el asistencial y de parte de los mismos beneficiarios. En el actual artículo se describe la normatividad vigente que sustenta la implementación del modelo docencia-servicio y se describe detalladamente cada uno de los indicadores necesarios para evaluar

el impacto y la calidad de la relación docencia-servicio en las cuatro poblaciones involucradas en su desarrollo: Comité docencia-servicio, docentes, estudiantes y pacientes.

Palabras clave: modelo docencia-servicio, formación talento humano en salud, evaluación de impacto, calidad de servicios en salud.

Abstract

The Service-Learning model is defined as the link established between educational institutions and other organizations, with the purpose of training human talent in the health area or between educational institutions, when at least one of them has clinic scenarios of health practice. Currently, the impact of the Service-Learning relationship on the practices carried out by psychology students is unknown, an aspect necessary to modify elements related to the provision of the health service and to improve the training of human talent in the health area in the programs of psychology. In this sense, it becomes a relevant element to know the impact that health programs have on all the people who are an integral part of the Service-Learning model, both in its administrative and training aspects, as well from the beneficiaries. The current article describes the current regulations that relate to and support the implementation of the Service-Learning model and describes in detail each of the indicators necessary to assess the impact and quality of the Service-Learning relationship in the four populations involved in its development committee Service-Learning, supervisors, students and patients.

Keywords: Service-Learning Model, Human Talent Training in Health, Impact Evaluation, Quality of Health Services.

Introducción

Según el Código Deontológico y Bioético dictado en la Ley 1090 de 2006, la psicología es “una ciencia sustentada en la investigación y una profesión que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano”. En esta ley se aclara que “independientemente del área en que se desempeña en el ejercicio tanto público como privado, pertenece privilegiadamente al ámbito de la salud, motivo por el cual se considera al psicólogo también como un profesional de la salud”.

En ese mismo sentido es pertinente aclarar que mediante la Ley 100 de 1993 se da creación al sistema de seguridad social integral de Colombia y se establecen los lineamientos generales para que las instituciones de educación superior (IES) presenten centros de práctica en el área de la salud, formalizando su relación por medio de los convenios docente-asistenciales (Decreto 190 de

1996, Ministerio de Salud) necesarios para la formación de talento humano en salud, reglamentado mediante la Ley 1164 de 2007 que propone la planeación, la formación, la vigilancia, el control, el desempeño, la ética e idoneidad de los diferentes actores que intervienen en este proceso.

El Decreto 2376 de 2010 del Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación regula la formación del talento humano del área de la salud mediante la relación docencia-servicio, definiéndola como el vínculo que se establece entre instituciones educativas y otras organizaciones, con el propósito de formar talento humano en salud o entre instituciones educativas, cuando por lo menos se disponga de escenarios de práctica en salud.

En la relación docencia-servicio se presenta una concertación entre las partes con las que se estableció el vínculo funcional, la cual está fundamentada por un proceso de planificación que comprende los aspectos

académicos, administrativos e investigativos. Por tanto, esta integrará los objetivos de formación y las competencias a desarrollar por parte del estudiante, en el proceso de prestación de servicios en el escenario de la práctica clínica. En el Decreto 2376 se establece que debe incluirse un modelo de delegación progresiva de responsabilidades y funciones a la formación de los estudiantes conforme a las competencias teóricas y prácticas estructuradas en la malla curricular del programa de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado, universidad pública, las cuales estarán bajo la supervisión del docente y del coordinador del escenario de la práctica clínica. El plan de formación de prácticas profesionales desarrollado en el escenario clínico estará coordinado y se le hará seguimiento y evaluación por el Comité docencia-servicio conformado por el director del escenario de práctica, un representante de la institución educativa y el representante de los estudiantes que estén rotando en ese período académico.

Las prácticas clínicas formativas en salud basadas en la relación docencia-servicio, son definidas, en el Decreto 2376, como aquellas en las que una institución educativa desarrolla una estrategia pedagógica planeada y estructurada para integrar la formación académica con la prestación de servicios en salud, esto con el propósito de crear en los estudiantes y el personal docente nuevos conocimientos y competencias necesarias para garantizar la calidad de la prestación del servicio y del ejercicio profesional responsable y ético.

El Acuerdo 00273 de 2021 —por el cual se adopta el modelo de evaluación de la calidad para los escenarios de prácticas formativas en la relación docencia servicio en los programas de educación superior del área de la salud, regulado por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud y Protección Social y verificado por la Comi-

sión Intersectorial para el Talento Humano en Salud (CITHS)— incluye los siguientes criterios: calidad de resultados académicos, calidad en los procesos, en la infraestructura institucional, eficacia en su carácter cualitativo y cuantitativo, promoción del mejoramiento y la consolidación de las condiciones de calidad de los escenarios en relación con su carácter, identidad y nivel de complejidad. Este modelo de evaluación incluye todos los escenarios de práctica en salud que hacen parte del proceso formativo y a todo el talento humano que interviene en el mismo, para evaluar las condiciones en las que se desarrollan los programas académicos, los escenarios de práctica clínica y la calidad del servicio prestado. El modelo de evaluación propone incluir: características del escenario, capacidad instalada, seguridad, protección, bienestar, organización administrativa del modelo docencia servicio, personal docente y prácticas formativas; se pretende, por tanto, promover la cultura del mejoramiento continuo del servicio, la calidad del escenario clínico, aportar al modelo pedagógico y hacer seguimiento y evaluación de las prácticas formativas en salud.

Evaluación en la relación docencia-servicio

La psicología es definida en la Ley 1090 de 2006 como una ciencia del área de la salud encargada de abordar y estudiar los procesos de desarrollo a nivel social, cognoscitivo y emocional en el ser humano y que se encuentra sustentada en la investigación. En el año 2010 se establece el Decreto 2376 que regula la relación entre universidades e instituciones de salud para la formación de los estudiantes como profesionales de la salud. Una manera propicia de verificar la importancia de la relación docencia-servicio es evaluar el impacto de las prácticas clínicas realizadas por los estudiantes de psicología en sus últimos

semestres de pregrado, necesaria para verificar la planificación, calidad (condiciones), los procesos pedagógicos y evaluativos, los escenarios, el desarrollo de conocimientos y la adquisición de competencias.

Debido a la relevancia de evaluar el impacto de las prácticas formativas en salud en la relación docencia-servicio, se realiza una búsqueda exhaustiva de estudios publicados entre los años 1993 a 2022 sobre antecedentes relacionados con la existencia de modelos de evaluación de prácticas en los programas de psicología, y no se encuentra ninguna referencia alusiva al tema de la evaluación del impacto en la atención en las bases de datos

Redalyc, Dialnet, EBSCO, Scopus y Google Academic; por lo tanto, se revisan otros artículos que trabajaran el tema de la relación docencia-servicio en otros aspectos diferentes al de evaluación de impacto.

En esta nueva búsqueda se obtiene una muestra de 50 artículos, de los cuales 7 —que se exponen en la tabla 1— cumplieron con los propósitos estipulados para ser tenidos en cuenta, además de 2 leyes y un decreto (Ley 1090 de 2006 Código deontológico y Ley 1616 de 2013, Salud Mental, y el Decreto 2376 de 2010 que dicta las disposiciones de la relación docencia servicio).

Tabla 1.

Antecedentes investigativos

Título del documento	Autores	Tipología	Año	Conclusión
Hilando experiencias y miradas sobre las prácticas profesionales de la carrera de psicología	Corominas Estrella y García Fernández	Artículo	2010	La apreciación del estudio recolectado en 27 estudiantes y 18 profesores es que el factor fundamental de la docencia servicio es enfatizar en la formación del trabajo en equipo
La supervisión grupal en la formación del psicólogo en las prácticas profesionales	Vélez Toro	Artículo	2015	Se realizó en 40 estudiantes y 14 docentes, concluyendo que los factores de trabajo en equipo, de abordaje de conflictos interpersonales, de coproducción investigativa y de reflexión sobre el quehacer psicológico son aspectos fundamentales para la relación docencia servicio.
El rol de las prácticas profesionales supervisadas, en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada Argentina	Banatuil y Laurito	Artículo	2015	Análisis en 41 estudiantes de las prácticas clínicas con el modelo docencia servicio, que permitió la articulación de la teoría con la práctica, el reconocimiento del quehacer y determinar la orientación vocacional y profesional.
Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de una revisión bibliográfica sistemática	Daset y Cracco	Artículo de revisión	2013	Revisión de 41 publicaciones sobre las prácticas psicológicas, en las que se encontraron diferencias en la aplicabilidad del concepto de psicología basada en la evidencia dependiendo del campo ocupacional y de la metodología de la práctica clínica en la relación docencia servicio.

Título del documento	Autores	Tipología	Año	Conclusión
Supervisión clínica en las prácticas profesionales de psicología	Castañeda-Quirama y Velásquez-Castrillón	Artículo de revisión	2021	Revisión de literatura científica de 32 artículos, en la que se encontró que son relevantes en el modelo docencia servicio los siguientes conceptos: aspectos teóricos, modelos de supervisión, ejercicio profesional, psicología basada en la evidencia, trabajo en competencias, significado de las prácticas para los estudiantes, formación en competencias y funciones de los supervisores.
Clinical Training of Psychologists in Family Practice Setting: An Examination of Special Issues	Shapiro y Schiemer	Artículo	1993	Se demuestra la relevancia de hacer seguimiento supervisado a las prácticas de psicología en una clínica de atención familiar, para mejorar el aprendizaje y la formación de los practicantes.
Service-Learning in Courses Of Psychology: An Experience at the University of Turin	Acquadro Maran, Craveri, Tirassa y Begotti	Artículo	2019	Se destaca la importancia de realizar un seguimiento a la formación de la relación docencia servicio en las prácticas de estudiantes de psicología en sus actividades individuales y grupales con diferentes comunidades.

A partir de estos antecedentes citados, se evidencia que en el ámbito de la salud y en la regulación para los programas de salud no existe un modelo o una guía de evaluación del impacto de la relación docencia-servicio de los programas de psicología en Colombia; por tanto, este modelo sería necesario e imprescindible en la actualidad ya que, de acuerdo con la normas jurídicas sobre el tema —la Ley 100 de 1990 sobre el sistema de seguridad social integral, el Decreto 2376 de 2010 que regula la relación docencia-servicio para los programas de formación del talento humano del área de la salud, el Acuerdo 00273 de 2021 por el cual se adopta el modelo de evaluación de la calidad para los escenarios de prácticas formativa y la Resolución 021795 de 2020— es imperativo diseñar un modelo de evaluación de impacto que permita hacer una medición de las categorías que hacen parte estructural del modelo de la relación docencia-servicio, que aporte diferentes indicadores para mejorar la calidad del servicio y las condiciones de los escenarios de la práctica profesional.

Continuando con esta revisión para la formulación de un modelo de evaluación de impacto, es relevante aclarar que el modelo docencia-servicio implica que la relación teoría-práctica es permanente y además debe incorporar una dimensión investigativa que demuestre los logros en el proceso formativo y en el resultado de la atención psicológica brindada a la comunidad, para intervenir en los diferentes aspectos de salud-enfermedad mental existentes en la población. Y es en este sentido que es importante conocer el impacto que los programas en salud mental tienen en las poblaciones implicadas —Comité docencia-servicio, docentes, estudiantes y pacientes— que hacen parte integral del modelo de docencia-servicio en los aspectos administrativo, formativo y asistencial.

Al respecto, Sandín y Sarría (2008) definen que una evaluación de impacto en el área de la salud es “una combinación de procedimientos, métodos e instrumentos que permiten juzgar los posibles efectos de una política, un programa o proyecto en la salud de una población, y la distribución de

los potenciales efectos dentro de ella”. De igual manera, en la *Guía para el Seguimiento y Evaluación de Proyectos Sociales* realizada por Niño-Martínez Castro y De la Macorra Barroso (2013), la medición de impacto se refiere a todos los posibles efectos del proyecto —positivos y negativos; intencionales o no; directos e indirectos— sobre los participantes beneficiarios directos del proyecto, como también sobre otras personas que de

alguna manera puedan ser beneficiadas indirectamente.

Como se ha mencionado, la práctica clínica en la modalidad de docencia-servicio es regulada por el Decreto 2376 de 2010, pero esta a su vez es reglamentada por otros decretos, normas y leyes importantes que hacen parte del siguiente marco normativo (tabla 2).

Tabla 2.

Elementos normativos que conforman la modalidad docencia servicio

Norma	Asunto	Ítem	Población Objeto
Ley 30 de 1992	Por medio de la cual se reglamenta la implementación del servicio público de Educación Superior	Título I, Capítulo 5 del Título II, Título III. Título IV, Capítulo I del Título V	Comité docencia servicio, estudiantes y supervisores
Ley 100 de 1993	Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones	Capítulo IV	Usuarios
Resolución 1995 de 1999	Por medio de la cual se establecen normas para el manejo de la historia clínica	Capítulo I al IV	Comité docencia servicio, supervisores, estudiantes y usuarios
Resolución 3374 de 2000	Por el cual se define el registro individual de la prestación de servicios de salud (RIPS)	Capítulo I al IV	Comité docencia servicio, supervisores y estudiantes
Ley 715 de 2001	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias, y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.	Título II y Título III	Comité docencia servicio y supervisores
Decreto 1527 de 2002	Por medio del cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología	Capítulo I y II	Comité docencia servicio
Acuerdo No. 003 de 2003	Modelo de evaluación de la calidad para los escenarios de prácticas formativas en la relación docencia-servicio de los programas de educación superior del área de la salud	Capítulo I y V	Comité docencia servicio y supervisores
Ley 1090 de 2006	Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones	Capítulo I hasta el Capítulo IX	Supervisores y practicantes
Resolución 1448 de 2006	Por la cual se definen las condiciones de habilitación para las instituciones que prestan servicios de salud bajo la modalidad de telemedicina	Capítulo I al III	Comité docencia servicio, supervisores y estudiantes
Ley 1164 de 2007	Por la cual se dictan disposiciones en materia del talento humano en salud	Capítulo I al Capítulo VII	Comité docencia servicio, estudiantes y supervisores

Norma	Asunto	Ítem	Población Objeto
Ley 1266 de 2008	Por la cual se dictan las disposiciones generales del “hábeas data” y se regula el manejo de la información contenida en bases de datos personales, incluidos los servicios de salud	Título I al Título VII	Comité docencia servicio, estudiantes, supervisores y usuarios
Ley 1616 de 2013	Por medio de la cual se expide la Ley de salud mental y se dictan otras disposiciones	Título I al Título X	Comité docencia servicio, estudiantes, supervisores y usuarios
Resolución 5521 de 2013	Por la cual se aclara y actualiza integralmente el Plan Obligatorio de Salud (POS) y se definen conceptos como: consulta psicológica, psicoterapia, interconsulta y telemedicina	Título I, Título II Capítulo VI del Título III y Título IV	Comité docencia servicio, supervisores y estudiantes
Decreto 780 de 2016	Por medio de la cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Salud y de la Protección Social.	Título I, III de la parte 5	Comité docencia servicio
Resolución 839 de 2017	Por la que se establece el manejo, custodia, tiempo de retención, conservación y disposición final de los expedientes de las historias clínicas, y el manejo que le deben dar las entidades del sistema de salud en caso de liquidación	Capítulo I al IV	Comité docencia servicio, supervisores, estudiantes y usuarios
Decreto 1330 de 2019	Por el cual se sustituye en el Decreto Único Reglamentario del Sector de Educación el Capítulo 2, y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015	Capítulo II	Comité docencia servicio
Resolución 2654 de 2019	Por la cual se establecen disposiciones para la telesalud y parámetros para la práctica de la telemedicina en el país	Capítulo I al IV	Comité docencia servicio, supervisores y estudiantes
Resolución 3100 de 2019	Por medio de la cual se definen los procedimientos y condiciones de inscripción de los prestadores de servicios de salud y de habilitación de servicios de salud	Capítulo I al V	Comité docencia servicio
Ley 2015 de 2020	Por medio del cual se crea la historia clínica electrónica interoperable y se dictan otras disposiciones	Capítulos I al IV	Comité docencia servicio, supervisores, estudiantes y usuarios
Resolución 021795 del 2020	Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado	Título I al III	Comité docencia servicio
Acuerdo 00273 de 2021	Por el cual se adopta el modelo de evaluación de la calidad para los escenarios de prácticas formativas	Artículo I al VII	Comité docencia servicio, supervisores y estudiantes
Resolución 544 de 2023	Por la cual se modifica la Resolución 3100 de 2019 en el sentido de adecuar algunos aspectos relacionados con la inscripción de prestadores y la habilitación de servicios de salud	Artículo I al X	Comité docencia servicio

En la figura 1, que se comparte a continuación, se muestran todos los estamentos, las instituciones, las organizaciones y los gremios que determinan las principales variables y dimensiones que es necesario tener en cuenta en el desarrollo del modelo docencia servicio:



Figura 1. Flujograma de las organizaciones implicadas en el modelo docencia servicio

Con el aporte mencionado de los elementos legales y teóricos de las instituciones y organizaciones que hacen parte del modelo docencia-servicio, se busca en la actual reflexión investigativa recopilar los aspectos constitutivos que faciliten acercarse a la construcción de un modelo evaluativo que permita conocer los efectos producidos por las acciones de la población involucrada —pacientes, estudiantes, docentes y administrativos del Comité docencia-servicio— en el modelo de evaluación del impacto en la atención psicológica y como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por la Institución Universitaria de Envigado. Para esto es necesario describir detalladamente cada uno de los indicadores que hacen parte de este proceso.

Comité docencia-servicio

En cuanto al Comité docencia-servicio, según el Decreto 2376 de 2010 en sus artí-

culos 11 y 12 y los aspectos legales anteriormente mencionados, este tendrá funciones inherentes a la coordinación, el seguimiento y la evaluación de las labores ejecutadas en los escenarios de práctica clínica; por cada convenio docencia-servicio se deberá conformar un comité entre el escenario de práctica y la institución educativa. Por tanto, las categorías a evaluar en esta población son las siguientes:

- A. **Coordinación:** este aspecto se configura por elementos como la creación de un reglamento propio, la generación de convenios docencia-servicio, la adecuación del modelo a los decretos y leyes que lo regulan, la afiliación a riesgos profesionales de estudiantes y la habilitación del modelo según el sistema obligatorio de garantía de calidad en salud.
- B. **Seguimiento:** se refiere a la revisión del cumplimiento de actividades por parte de los supervisores y estudiantes en las sedes de práctica, también a que el Comité revise que las actividades formativas del modelo docencia-servicio no generen condiciones adversas en las que se presente detrimento del servicio. Busca garantizar una responsabilidad ética en la realización de funciones de cada parte involucrada en el modelo docencia-servicio, el acompañamiento para la resolución de dificultades y el registro de novedades que se presenten durante la implementación del modelo de delegación progresiva.
- C. **Evaluación:** en este aspecto se plantea la necesidad de la evaluación constante del desarrollo de la relación docencia-servicio en cada uno de los escenarios de prácticas, prestar una revisión constante de las garantías de seguridad y bienestar para los estudiantes, usuarios y docentes supervisores que componen el modelo, seleccionar el recurso humano idóneo que se encuentre

vinculado formalmente a la gestión de las prácticas formativas, garantizar la adecuación constante del modelo a la misión, visión y objetivos institucionales y, por último, dar cumplimiento a los criterios de calidad en la evaluación de la relación docencia-servicio referidos por la Comisión Intersectorial para el Talento Humano en Salud.

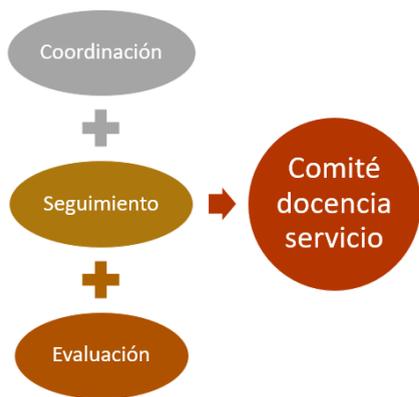


Figura 2. Categorías del Comité docencia-servicio

Docentes-supervisores

Con referencia a los docentes supervisores que componen el modelo docencia-servicio, según lo dispuesto en las normas —Ley 1090 de 2006, Ley 715 de 2001, Ley 30 de 1992, Ley 1616 de 2013, Ley 1266 de 2008, Ley 1164 de 2007, el Decreto 2376 de 2010, la Resolución 2654 de 2019, Resolución 1995 de 1999, Resolución 3374 de 2000, Resolución 839 de 2017, Resolución 3100 de 2019, Decreto 1330 de 2019 y el Acuerdo 00273 de 2021—tendrán funciones relacionadas con los procesos institucionales en los que están inmersos, en la formación de estudiantes, la experticia del docente supervisor para el acompañamiento clínico al estudiante y en la verificación de índices de calidad de la prestación de servicios en salud. Estos elementos se definen a continuación:

- A. Procesos institucionales: en este se plantean los aspectos concernientes a recibir una remuneración derivada del proceso de formación a estudiantes, recibir reconocimiento de las actividades de docencia-servicio dentro del tiempo de la jornada laboral, en la adecuación de procesos formativos para la adquisición de competencias clínicas en estudiantes y en la adecuación de funciones evaluativas para procesos de formación de los estudiantes.
- B. Proceso de formación: se plantea la necesidad de corroborar la existencia de una estructura organizacional que guíe las prácticas formativas según la misión, la visión y los valores de la institución.
- C. Experticia del docente: en lo relacionado con el proceso de formación del supervisor se menciona la importancia del conocimiento en procesos formativos clínicos a los estudiantes, también la importancia de la propia formación y experiencia en intervención clínica terapéutica, así como el conocimiento en la elaboración de documentos clínicos (historia clínica, diligenciamiento de RIPS, cuaderno clínico e informes psicológicos). Finalmente, se resalta que es relevante la experiencia en el campo de la aplicación del método y la intervención clínica.
- D. Calidad de la prestación del servicio: se menciona la importancia de la adecuación de actividades y funciones de los estudiantes para la implementación del proceso terapéutico, la realización de la atención clínica centrada en guías y protocolos de actuación terapéutica, la garantía de la atención con adecuados estándares de calidad y científicidad, la evaluación de la infraestructura física y técnico-científica adecuada para el desarrollo de las prácticas formativas, la adecuación de una ruta de la actividad

operacional adecuada según el volumen de pacientes, la revisión de los servicios o actividades que se prestan por parte de los practicantes clínicos, la adecuación de la formación teórico-práctica de los estudiantes en cada programa de formación universitaria, identificación del nivel de preparación y de complejidad institucional y su adecuación con las competencias clínicas de los estudiantes, la presentación de los procedimientos éticos y legales adecuados en la actuación clínica según la normatividad vigente, la implementación de actuaciones clínicas en los niveles de promoción, prevención e intervención en salud mental y, finalmente, la revisión de la posibilidad de atención interdisciplinaria y complementaria en el ámbito individual, familiar o social en cada uno de los casos atendidos con el modelo docencia-servicio.

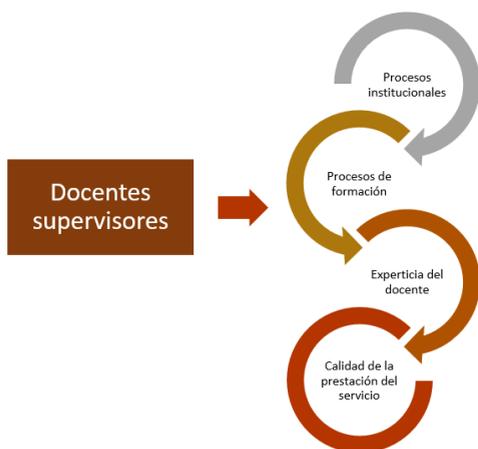


Figura 3. Categorías docentes supervisores docencia servicio

Estudiantes practicantes clínicos

En lo referente a los estudiantes practicantes clínicos, según las normas antes mencionadas, Ley 1090 (2006), Ley 30 (1992), Ley

1616 (2013), Ley 1266 (2008), Ley 1164 (2007), Decreto 780 (2016), Decreto 2376 (2010), Resolución 2654 (2019), Resolución 1995 (1999), Resolución 3374 (2000), Resolución 839 (2017), Resolución 1448 (2006), Decreto 1330 (2019) y el Acuerdo No. 00273 (2021) se mencionan que estos tendrán funciones inherentes al proceso formativo de sus competencias clínicas, a la calidad del proceso atencional, a su adecuación del proceso institucional universitario y a los escenarios de prácticas formativas. Estos aspectos se definen a continuación.

- A. Proceso formativo: se tiene en cuenta el desarrollo de las competencias teóricas, técnicas y humanas que presenten durante su práctica clínica, su conocimiento en la elaboración de informes clínicos, en investigación y en programas de promoción, prevención e intervención. Se presentan también elementos relacionados con el conocimiento de las características psicosociales del paciente, del reglamento estudiantil, de los procesos administrativos del escenario de prácticas y del ámbito universitario y finalmente de su percepción acerca del adecuado proceso de acompañamiento y evaluación por parte de los docentes y coordinadores de escenarios de práctica.
- B. Proceso atencional: en este proceso se menciona la importancia de la implementación del método clínico en la atención a los usuarios, también se hace referencia a la intervención en las condiciones de enfermedad mental, en la promoción de la calidad de vida y en la implementación de los diferentes niveles de intervención que se seleccionaron para los casos atendidos durante el proceso de práctica clínica.
- C. Proceso institucional: en esta categoría se hace referencia al conocimiento del reglamento interno, de las actividades realizadas y de su actuación

ética profesional. De igual manera con la percepción que presenta acerca de la pertenencia con el escenario de prácticas, la comunicación con el escenario, la asignación de las horas de rotación al escenario de prácticas, la intensidad horaria dedicada a las prácticas, la sensación de presentar un acompañamiento constante de un docente supervisor. Y, finalmente, la verificación de la idoneidad de los docentes supervisores asignados, además de la adecuación de las actividades propuestas por el escenario de práctica para el proceso formativo cursado.

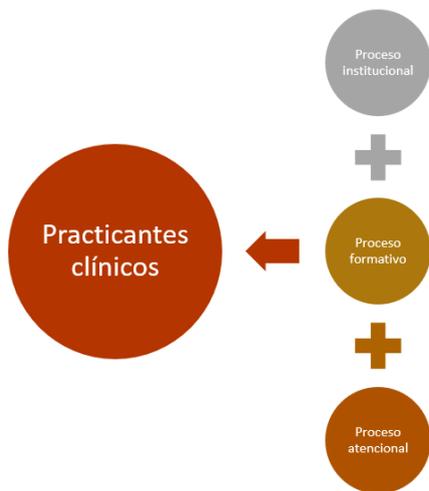


Figura 4. Categorías practicantes clínicos docencia servicio

Pacientes

Según la normativa mencionada, las personas (pacientes) que se benefician de los servicios psicológicos prestados por los escenarios de prácticas clínicas estos según la ley 100 (1993), ley 1616 (2013), ley 1266 (2008), resolución 1995 (1999) y la resolución 839 (2017) normativa mencionada, en estas se menciona que tendrán elementos constitutivos inherentes a garantizar sus de-

rechos durante la prestación de servicios de salud, la accesibilidad del servicio, la noción de la oportunidad del servicio, el proceso de seguridad en la atención, la pertinencia del servicio, la continuidad en la prestación del servicio y el reconocimiento de deberes de los pacientes en el modelo docencia-servicio. Estos elementos se definen a continuación:

- A. Derechos de los pacientes: hace referencia a la prestación de un servicio de calidad y calidez en la atención, a recibir atención integral e integrada y humanizada, a recibir información clara de su estado de salud, al conocimiento de su diagnóstico, tratamiento y pronóstico, a recibir la atención especializada e interdisciplinaria y a recibir los tratamientos con la mejor evidencia científica disponible. También se incluye el derecho a no ser discriminado por su condición de salud mental, a la presentación oportuna del consentimiento informado y a la entrega de historia o informes clínicos según la necesidad del paciente y el mantenimiento y la garantía del derecho a la confidencialidad.
- B. Accesibilidad: se refiere la posibilidad que tiene el usuario para acceder y emplear servicios de salud.
- C. Oportunidad: se menciona este elemento como la posibilidad de obtener los servicios que requiere sin presentar retrasos que generen riesgo para la vida o salud.
- D. Seguridad: contiene un conjunto de estructuras, procesos, instrumentos y metodologías que reduce el riesgo de ocurrencia de adversidades durante la atención.
- E. Pertinencia: en este aspecto se busca garantizar que el usuario reciba el servicio de salud que requiere.
- F. Continuidad: hace referencia a que los usuarios reciben las intervenciones que son requeridas basadas en el conoci-

miento científico y sin que se presenten interrupciones innecesarias.

- G. Deberes de los usuarios: enmarca aspectos como el hacer uso adecuado de servicios de salud y de las instalaciones que componen el escenario de prácticas, la asistencia puntual a las citas programadas y el trato amable, respetuoso y cordial con el personal del escenario de práctica. Otro aspecto relevante es brindar información real sobre sus datos personales, motivo de consulta y situación actual, así como interponer las quejas o reclamos de manera respetuosa y cordial, respetar las normas y horarios de atención del escenario de prácticas y comprometerse en un trabajo cooperativo con el terapeuta en pro de su proceso de tratamiento.

la normatividad vigente en el territorio colombiano. La propuesta presentada pretende implementar en la Institución Universitaria de Envigado un modelo de evaluación del impacto de la relación docencia-servicio en las 4 poblaciones nombradas que tiene injerencia directa en este proceso.

Conclusiones

Se concluye que, partiendo de la regulación de leyes, decretos, acuerdos y resoluciones existentes y de los conceptos teóricos sobre el desarrollo de la relación docencia-servicio, es importante realizar una evaluación del impacto de la atención psicológica en el Consultorio Psicológico Social de la IUE, de tal manera que queden incluidas todas las poblaciones que participen en dicha relación, y se favorezca la implementación de la práctica profesional clínica para tomar decisiones que mejoren el desempeño y desarrollo de las competencias que se requieren para el ejercicio de la profesión de psicología.

Se concluye además que, según el estudio de los antecedentes nacionales e internacionales, no existe un modelo de evaluación que permita conocer el impacto de la implementación de la relación docencia-servicio en los programas de psicología de las universidades en Colombia, aspecto que es indispensable para dar seguimiento en los procesos de formación académica y en la prestación del servicio de atención psicológica para impactar en la formación del recurso del talento humano en salud mental.

La creación de un modelo de evaluación de impacto de la relación docencia-servicio en la iue permitiría aumentar el nivel de conocimiento científico acerca de categorías, componentes e instrumentos de medición, favoreciendo la ampliación del campo teórico del conocimiento y la delimitación del quehacer práctico dentro de la docencia servicio, lo que puede ser empleado como un

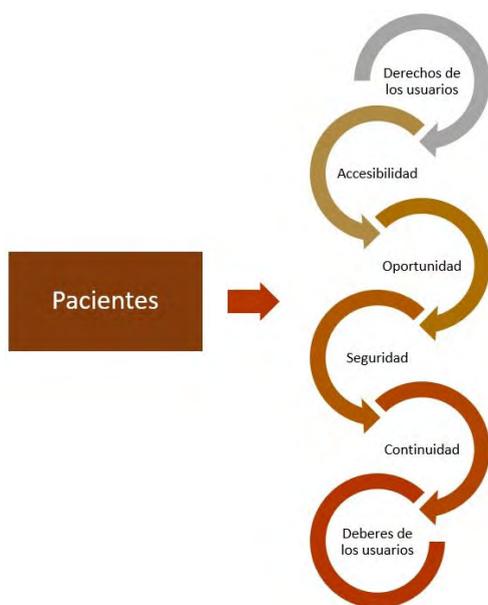


Figura 5. Categorías usuarios docencia servicio

De esta manera se logra evidenciar y presentar las características indispensables con las que debe contar un mecanismo de evaluación del impacto de la relación docencia-servicio, para los programas profesionales de psicología dando cumplimiento a

referente evaluativo posteriormente aplicado en otras instituciones de educación superior del país en los programas de psicología.

Finalmente, se identifica como una tarea relevante poder elaborar indicadores de medición que permitan valorar la calidad y el funcionamiento de la relación docencia-servicio en las poblaciones implicadas. En especial, es importante tomar en cuenta aspectos para el Comité docencia-servicio como: coordinación, seguimiento y evaluación; para los docentes-supervisores: procesos institucionales, de formación, experticia docente y calidad en la prestación del servicio; para los estudiantes practicantes clínicos: procesos formativos, atencionales e institucionales y, finalmente, para los pacientes: derechos, deberes, accesibilidad, oportunidad, seguridad, pertinencia y continuidad.

Referencias

- Acquadro Maran, D., Craveri, L., Tirassa, M. & Begotti, T. (2019). Service-Learning in Courses of Psychology: An Experience at the University of Turin. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 175-185.
- Benatuil, D. & Laurito, J. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología de una universidad de gestión privada argentina. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2), 397-410
- Castañeda-Quirama, L. T. & Velásquez-Castrillón, J. A. (2021). Supervisión clínica en las prácticas profesionales de psicología. *Catálogo Editorial*, 1(145), 133-142. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/libros/article/view/2826>
- Congreso de la República de Colombia. (1992) *Ley 30 de 1992*. http://www.legal.unal.edu.co/rlnal/home/doc.jsp?d_i=34632
- Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 100 de 1993*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/colombia_-_ley_100.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 2001*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Congreso de la República de Colombia. (2007). *Ley 1164 de 2007*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201164%20DE%202007.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2008). *Ley 1266 de 2008*. https://www.redjurista.com/Documents/ley_1266_de_2008_congreso_de_la_republica.aspx#/
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1616 de 2013*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2020). *Ley 2015 de 2020*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=105472>
- Corominas Estrella, R. A. & García Fernández, C. M. (2010). Hilando experiencias y miradas sobre las prácticas profesionales de la carrera de Psicología. *Tendencias y Retos*, (15), 149-163.
- Daset, L. R. & Cracco, C. (2013). Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de una revisión bibliográfica sistemática. *Ciencias Psicológicas* 7(2), 209-220. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.53>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Decreto 1527 de 2002*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-86072_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Decreto 1330 de 2019*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). *Resolución 021795 de 2020*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>

- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (1996). *Decreto 190 de 1996*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/DECRETO%200190%20DE%201996.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (1999). *Resolución 1995 de 1999*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/RESOLUCI%C3%93N%201995%20DE%201999.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2000). *Resolución 3374 de 2000*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Resoluci%C3%B3n_3374_de_2000.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2003). *Acuerdo 003 de 2003*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/modelo-evaluacion-docencia-servicio-consenso-menddths-despacho.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2006). *Resolución 1448 de 2006*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_minproteccion_1448_2006.htm
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2010). *Decreto 2376 de 2010*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=76013#:~:text=El%20presente%20decreto%20tiene%20por,%C3%A1ctica%20o%20la%20naturaleza%20jur%C3%ADdica>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2013). *Resolución 5521 de 2013*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%205521%20de%202013.PDF
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2016). *Decreto 780 de 2016*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Decreto%200780%20de%202016.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2017). *Resolución 839 de 2017*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resolucion%20No%20839%20de%202017.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2019). *Resolución 2654 de 2019*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-86072_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2019). *Resolución 3100 de 2019*. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%203100%20de%202019.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2021). *Acuerdo 00273 de 2021*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/acuerdo-273-de-2021.pdf>
- Niño-Martínez Castro, C. & De la Macorra Barroso, M. A. (2013). *Guía para el Seguimiento y Evaluación de Proyectos Sociales*. Project Concern International México.
- Sandín-Vásquez, M. & Sarria-Santamera, A. (2008). Evaluación de impacto en salud: valorando la efectividad de las políticas en la salud de las poblaciones. *Revista Española de Salud Pública*, 82(3), 261-272.
- Shapiro J. & Schiermer, D. C. (1993). Clinical training of psychologists in family practice settings: an examination of special issues. *Famij Medicine Home*, 25(7), 443-446.
- Vélez Toro, E. (2015). La supervisión grupal en la formación del psicólogo en las prácticas profesionales. *Panorama*, (12), 24-32. <https://revia.areandina.edu.co/index.php/Ll/article/view/448>



Violencia escolar en el contexto de la educación inclusiva de educandos con trastornos de conducta

School violence in the context of inclusive education for students with behavioral disorders

LENIN MASSÓ SALAZAR^A

Universidad de Matanzas, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-7606-3815>

VILMA OQUENDO LLORENTE

Universidad de Matanzas, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-8580-6633>

MARTA ELENA MUÑOZ ALFONSO

Universidad de Matanzas, Cuba

<https://orcid.org/0000-0003-2147-0610>

Recibido: 8 noviembre 2022 • Aceptado: 11 abril 2023 • Publicado: 19 abril 2023

Cómo citar este artículo: Massó Salazar, L., Oquendo Llorente, V. & Muñoz Alfonso, M.E. (2023). Violencia escolar en el contexto de la educación inclusiva de educandos con trastornos de conducta. *Psicoespacios*, 17(30). <https://doi.org/10.25057/21452776.1491>

^AAutor de correspondencia: leninmassosala@gmail.com

Resumen

La violencia escolar en el contexto de la educación inclusiva constituye una problemática con limitado tratamiento teórico-metodológico en la pedagogía actual. En los últimos años han destacado los estudios teóricos sobre la violencia escolar, que apuntan a visibilizar las manifestaciones entre los miembros de la comunidad educativa desde una perspectiva unilateral. Constituye objeto de análisis de este estudio el incremento de las investigaciones teóricas acerca de las insuficiencias del proceso de inclusión en el contexto educativo y su relación con la violencia escolar como fenómeno que genera exclusión, en particular de los educandos con trastornos de conducta; asimismo, se revisa la participación de la comunidad educativa en esta dinámica. En este sentido, se analizan los nexos teóricos y prácticos entre violencia escolar y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva en contextos con educandos con trastornos de conducta. Se toman como referentes los estudios teóricos de Galtung (2003) que permiten abordar la problemática desde su complejidad y se complementan con los resultados de investigaciones realizadas con miembros de la comunidad educativa que participan en la atención a los trastornos de conducta.

Palabras clave: exclusión, educación inclusiva, violencia escolar, trastornos de conducta.

Abstract

School violence in the context of inclusive education is a problem with limited theoretical-methodological treatment in current pedagogy. In recent years, theoretical studies on school violence have stood out, which aim to make manifestations visible among members of the educational community from a unilateral perspective. The object of analysis of this study is the increase in theoretical research about the insufficiencies of the inclusion process in the educational context and its relationship with school violence as a phenomenon that generates exclusion, particularly of students with behavioral disorders; Likewise, the participation of the educational community in this dynamic. In this sense, the theoretical and practical links between school violence and the insufficiencies in the process of inclusive education in contexts with students with conduct disorders are analyzed. The theoretical studies of Galtung (2003) are taken as references, which allow addressing the problem from its complexity and are complemented with the results of research carried out with members of the educational community who participate in the care of conduct disorders.

Keywords: exclusion, inclusive education, school violence, behavioral disorders.

Introducción

Violencia y exclusión son dos fenómenos conexos en la práctica social y, a la vez, nocivos para toda la sociedad. Dañan al victimario, a la víctima de violencia y a los espectadores; de igual forma la exclusión afecta al que excluye y al excluido; al final ambos se excluyen. En estos fenómenos se destaca un denominador común: la desigualdad, que limita la realización de los derechos de individuos y colectivos. La expresión cotidiana de estos fenómenos en los diferentes espacios sociales, incluyendo las instituciones educativas, los convierte en conductas comunes, en ocasiones invisibles, sin una perspectiva clara que apunte a la disminución de sus manifestaciones, con impacto notable en la vida de los educandos. Las complejidades que entrañan estos conflictos constituyen la preocupación teórica-práctica de este estudio, más cuando en estos escenarios existen educandos con trastornos de conducta (TC), cuyas manifestaciones comportamentales favorecen su exclusión y victimización.

Los resultados que se muestran en esta investigación tienen como objetivo analizar los nexos entre la violencia escolar y las in-

suficiencias en el proceso de educación inclusiva como categorías que trascienden las fronteras de las instituciones educativas, en las que todos están implicados y que son contextualizadas en este caso en los educandos con TC y las dificultades de su inclusión que a la postre generan violencia escolar. Para favorecer la comprensión teórica del tema se asume la concepción de Galtung (2003) sobre las tres formas de violencia: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural, y la relación de estas con la exclusión. En este marco, se concibe el contexto educativo institucional como un espacio orientado a lograr una educación inclusiva, en el que la violencia con sus matices, en ocasiones menos visibles, se convierte en una barrera para el éxito de una educación de calidad para todos.

En el estudio, primero se realiza una aproximación a la definición de la violencia, la exclusión escolar y su contraparte: la educación inclusiva. Segundo, se identifican las causas, manifestaciones y consecuencias de la violencia y la exclusión en el contexto escolar a partir de los resultados de estudios

con educandos con TC. Y tercero, se toman como referentes los estudios de Galtung (2003) sobre la violencia, como premisas para comprender los nexos de la violencia escolar y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva de los educandos con trastornos de conducta.

En este contexto, la exclusión social es entendida como un proceso progresivo que transita por etapas y que conduce a la marginación de individuos y grupos, privados de las posibilidades de acceso a la vida económica, social y cultural, y en desventaja con relación a otros individuos o grupos de la población (Téllez Rojas et al., 2019). Estas afectaciones a la materialización y a la calidad de los derechos ciudadanos se concibe conceptualmente como un proceso, un estado y un resultado (Gacitúa et al., 2000; Contreras-Montero, 2020), relacionado con los términos desventaja social y vulnerabilidad, muy utilizados en Cuba para referirse a la situación socioeducativa de los educandos con trastornos de conducta.

La inclusión, como contraparte de la exclusión, es el proceso que responde a la eliminación de barreras que obstaculizan la participación social y, con ella, la realización de los derechos de los ciudadanos. Se encamina a eliminar las expresiones de violencia y discriminación que afectan la convivencia social. Incluir es un proceso de humanización que se expresa en la democratización social.

De forma análoga, la educación inclusiva se comprende como el proceso de crear oportunidad para el acceso, la participación, el aprendizaje y el desarrollo, y de eliminar las barreras que lo limitan. Al igual que la exclusión, es considerada como un proceso, un estado y un resultado, en la medida en que crea las condiciones para garantizar el acceso de todos a una educación de calidad, según la creencia de que todas las personas son valiosas, sin excepción, y deben ser respetadas independientemente de su origen, situación

social, capacidad e identidad (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020; UNESCO, 2020).

Una aproximación más abarcadora la refieren Durán Gisbert y Giné Giné (2018) al considerar la educación inclusiva “como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado” (p. 156).

En este sentido, la investigación se dirige a demostrar la necesidad de la democratización de la educación, desde las propias concepciones teóricas que la sustentan. Transitar de una pedagogía de la homogeneidad, en la que se concibe a un docente para educar a niños y niñas “iguales” (que no presenten variaciones físicas, sensoriales, intelectuales o conductuales significativas y que demanden otras condiciones pedagógicas) a una pedagogía de la diversidad, que forma a un docente para educar a los niños y las niñas difíciles o, como dijera Pujolás Maset (2009), “a los muy diferentes”. Se trata de eliminar las barreras físicas, éticas, pedagógicas y didácticas, asociadas a la violencia cultural y estructural y a las diferentes formas de discriminación.

En el presente estudio se analizan los nexos entre violencia e inclusión en contextos con presencia de educandos con trastornos de conducta, partiendo de la definición que ofrece de esta última categoría la Asociación Americana de Psiquiatría (AAP, 2014):

Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los doce últimos meses de por lo menos tres de los quince criterios siguientes en cualquier de las categorías siguientes, existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses (p. 246).

Los quince criterios se clasifican en cuatro categorías de comportamientos

generalizados: 1) agresión a personas y animales, 2) destrucción de la propiedad, 3) engaño o robo y 4) incumplimiento grave de las normas (AAP, 2014, p. 246). Estos comportamientos condicionan el rechazo y la consiguiente exclusión en los diferentes contextos de convivencia común. Sin embargo, el logro de la educación inclusiva en estos escenarios tendrá éxito con el cambio en las actitudes y los comportamientos de los demás miembros de la comunidad educativa.

Las aproximaciones teóricas consultadas se refieren a la violencia como la expresión de una conducta caracterizada por el uso deliberado de la fuerza física, el poder real o simbólico para amenazar, someter o causar daños físicos, morales, psicológicos o con el objetivo de obtener beneficios y que de alguna forma obstaculiza el desarrollo humano (Galtung, 2003; Jiménez Bautista, 2012; Rodney-Rodríguez & García-Leyva, 2014). Estos criterios motivan el interrogante de si en los mencionados casos de trastornos, ¿las conductas son deliberadas, reactivas o mediadas, condicionadas y reforzadas por la hostilidad?

Como base referencial para comprender los nexos entre violencia y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva en contextos de educandos con trastornos de conducta, se considera la epistemología de Galtung (2003) sobre el triángulo de la violencia, para el análisis teórico-metodológico de esa categoría, que permite diversas lecturas de la configuración de la violencia como fenómeno histórico social.

Método

Para abordar la problemática de la educación inclusiva de los educandos con trastornos de conducta se utiliza un enfoque predominantemente cualitativo con el fin de explorar las opiniones de los miembros de la comunidad educativa implicados en esta dinámica

(educandos, especialistas de la atención a menores, directores de escuelas, docentes y familias), y se emplean métodos y técnicas (observación, entrevista, grupos focales) que posibilitan explorar el proceso de educación inclusiva en el que están insertados estos educandos y los conflictos de violencia que enfrentan.

En la implementación de la estrategia investigativa predominó el uso de técnicas que permitieron explorar la interpretación de las creencias de los educandos y la observación del comportamiento en su ambiente natural de desarrollo: los grupos focales y la observación participante. Para el debate en grupos focales, se dividió a la población de 33 educandos con TC en tres grupos de estudio: el primero con 11 mujeres, el segundo con 11 hombres y un grupo mixto de 11, para valorar los criterios de los educandos desde la perspectiva de género (Oquendo Lorente, 2017). Para conocer los criterios de educadores especializados en la atención a educandos con TC, se consultó a psicólogos, psicoterapeutas y a directores de escuelas a los que se les realizó la entrevista en profundidad, herramienta que posibilitó explorar la percepción de los implicados en cuanto a: conocimiento conceptual y procedimental sobre la violencia y la educación inclusiva, conductas violentas y excluyentes más frecuentes, y sobre la educación inclusiva en los diferentes espacios de socialización de estos educandos.

Como referentes, se utilizaron resultados cuantitativos de estudios precedentes que aportan datos que confirman los resultados de investigaciones recientes sobre la exposición de los educandos con TC a situaciones de violencia persistentes a lo largo de su vida.

Resultados

El estudio realizado en el marco de esta investigación aporta elementos que permiten

una comprensión más contextualizada de la violencia escolar y sus nexos con las insuficiencias de la educación inclusiva de educandos con trastornos de conducta (TC).

Los criterios de los entrevistados contribuyen a realizar consideraciones consistentes en cuanto al nivel de conocimiento de los educadores y las familias sobre la educación inclusiva, y en cuanto a la actitud de los implicados en este proceso y a la participación real de todos en la transformación de las barreras que limitan la inclusión de los educandos con trastornos de conducta.

Se comprueba el insuficiente conocimiento que poseen los miembros de la comunidad educativa para la atención educativa de los educandos con TC y sobre el proceso de educación inclusiva. Se limita el proceso de inclusión a periodos que incluyen: la estancia en la escuela especial para educandos con TC, a la etapa final de este tránsito o el retorno al contexto natural de desarrollo del educando. No se considera como un proceso permanente de transformación y resolución de las situaciones y los conflictos propios de la realidad en que vive el educando. Predominan los criterios con un análisis unidireccional de actitudes y conductas negativas tanto en la violencia como en la educación inclusiva, se destacan las manifestaciones propias de los educandos con TC como las que afectan a ambos fenómenos y se omite el significado e impacto de la conducta de los demás miembros de la comunidad educativa en ellos.

La situación de la sensibilización con el proceso de educación inclusiva de estos educandos es desfavorable con un rechazo marcadamente explícito, con el uso frecuente de etiquetas (caso, conductual, incumplidor, problemático), amenazas (con institucionalización, expulsión), y es constitutivo de las principales barreras que afectan la modificación conductual del educando, lo que se expresa en la actitud de trabajadores docentes

y no docentes, otros educandos y las familias de estos. De igual forma, se reproducen estos comportamientos en las instituciones laborales y en el contexto comunitario. Entre las limitaciones conceptuales, se muestran las dificultades al diferenciar la violencia de los comportamientos agresivos, se incluyen en el criterio de violencia las conductas reactivas por estados emocionales transitorios, consecuencias de los conflictos entre escolares, en los que no media conducta deliberada por el educando con trastornos de conducta, en particular de aquellos que presentan alteraciones emocionales significativas.

El empleo de la técnica de grupos focales favoreció la aproximación a los criterios más espontáneos de los educandos; además, como se muestra en la tabla 1, evidenció la percepción que poseen desde estratos diferentes: las mujeres señalan las conductas violentas que tienen que ver con los educandos que no se ajustan a las características del grupo. Las opiniones de los educandos hombres reconocen como conductas violentas más frecuentes las asociadas al sometimiento. El grupo mixto menciona como violento el ridiculizar ante el colectivo. Sin embargo, estas conductas violentas no siempre provienen de educandos con TC, también son realizadas por aquellos reconocidos como líderes informales que violentan basados en atributos culturales, estructurales o simbólicos.

Al referirse a las causas que generan motivo de exclusión señalan: elementos simbólicos como sentir que se es mejor que el otro y violentar a los más débiles; la presencia de educandos que se creen guapos y agreden a otros sin motivos y las aulas sin la presencia del profesor (Oquendo Llorente, 2017). Lo que demuestra que si bien la institución educativa es un ambiente controlado, aparecen espacios para la violencia. En este sentido, las consecuencias se expresan en el aislamiento de la víctima del grupo escolar.

Tabla 1*Resultados de información de grupos focales de mujeres, hombres y mixtos*

Grupo de estudio	Conductas de educandos	Conductas de docentes	Motivo de exclusión	Consecuencias
Grupos focales (mujeres)	Son ridiculizadas en público y las que no saben defenderse plantean con menos frecuencia los empujones y golpes a los más débiles.	Amenazas, gritos.	No se ajustan a las características del grupo.	Los educandos sienten miedo de la agresión de otros, tienden a aislarse y en ocasiones se esconden. Algunas se sientan rechazadas sin motivo, lo que genera tristeza y distanciamiento.
Grupos focales (hombres)	Ofensa, sometimiento con palabras, amenazas y amedrentamiento. Burlas a los que no están a la moda o en algo no se ajustan al grupo, falta el respeto a algunos profesores.	Amenazas y ofensas.	Educandos que se creen guapos y agreden a otros sin motivos y las aulas con educandos sin la presencia del profesor.	Enemistad entre compañeros, pérdida de amigos y malestar en el grupo; algunos salen golpeados con marcas en el rostro, otros se sienten humillados y se avergüenzan de que otros abusen de ellos.
Grupos focales (mixto)	Ridiculizan a los más débiles para que se alejen del grupo o para sentirse superiores, empujones, burlas, amenazas.	Amenazas, ofensas castigos.	Creencia de algunos educandos de que son mejores que otros y abuso de los más débiles.	Tristeza que deja en aquellos que se sienten maltratados. Enemistad, educandos que ya no desean estar en el grupo.
Resumen	Violación del derecho del otro: insultos, apodos, burlas y ridiculizaciones, amenazas, coacciones, daños de las pertenencia de otros compañeros, daños físicos, golpes, empujones.	Amenaza con la evaluación. Preferencia por algunos estudiantes.	Percepción de superioridad, caer mal, desigualdades económicas y sociales, prejuicios raciales y de origen étnico.	Conflictos entre educandos, distanciamiento de algunos, acomplejados ante el grupo. Miedo a participar en las actividades.

Nota: síntesis de manifestaciones y consecuencias de conductas violentas en el contexto de la educación inclusiva.

Fuente: elaboración propia.

Estudios precedentes a este trabajo reafirman la prevalencia de la violencia en la configuración, persistencia y cimentación de los TC. En la tabla 2 se muestran elementos que señalan conductas que comúnmente, en el contexto escolar, no se consideran violentas, como la negligencia y el abandono (familiar y pedagógico), pero constituyen manifestaciones de violencia psicológica. Sin embargo, son notorias las manifestaciones de violencia psicológica directa (física o verbal)

y estructural que muestran un porcentaje significativo en esta población. Traer a colación estos elementos tiene doble intención: primero, identificar la presencia y persistencia de la violencia y la exclusión a lo largo de la historia de vida de los TC; y, segundo, ilustrar las manifestaciones de violencia y exclusión persistentes en los diferentes espacios de socialización de estos educandos (Massó Salazar, 2014). Los datos anteriores señalan aspectos conceptuales de los TC, como la persistencia,

intensidad y estabilidad en las manifestaciones de conductas de estos educandos (tabla 2), pero también invitan a una mirada a la violencia y la exclusión en la conducta del

“otro”, del no conductual, del bien portado, de su interacción con el contexto y su consecuente configuración intrapsicológica.

Tabla 2

Estudio sobre la persistencia de la violencia en la historia de vida de los educandos con tc

Grupos	Total	Alcoholismo en la familia	Patrones de conducta antisocial	Modelo de conducta sexual	Abandono familiar y pedagógico	Descontrol familiar	Rechazo social	Violencia	Precariedad económica
1	16	3	11	4	9	16	7	5	10
2	6	2	6	1	3	7	2	4	5
3	17	1	12	3	7	9	2	10	10
4	11	2	6	1	3	10	7	4	5
5	16	4	8	1	3	14	5	5	4
Frecuencia	66	12	43	10	25	56	23	28	34
%		18,1	65,1	15,1	37,8	84,8	34,8	42,4	51,5

Fuente: Massó Salazar (2014).

Lo hasta aquí expuesto permite un acercamiento a las situaciones de violencia escolar y sus nexos con las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva de los educandos con tc. Se constata que las manifestaciones de violencias en el contexto escolar son conductas excluyentes, sean manifiestas o invisibles. De igual forma, se comprueba que las barreras para la participación y el aprendizaje que se configuran en la relación con los educandos con tc, y que limitan la realización sus derechos e impiden su desarrollo integral, generalmente son expresiones de la violencia.

Discusión

La reflexión acerca de los resultados anteriores se realiza a partir de reconocer que entre la violencia escolar y las insuficiencias en el proceso de educación inclusiva existen nexos

existen nexos que demandan una revisión teórica y práctica. Se parte de la afirmación de que la violencia en cualquiera de sus manifestaciones se convierte en una barrera para la inclusión. Para este análisis se parte de la tesis de Galtung sobre las desigualdades de poder que sustentan la violencia (un arriba y un abajo), al considerar que la conducta violenta supone un poder que permite someter, controlar o violar los derechos de una persona o un colectivo. Si se sigue el criterio de Galtung (2003) sobre la violencia, existe una asimetría de poder, real o simbólico, que subyace en la relación entre el victimario y la víctima. Si bien en la violencia la relación de desigualdad se expresa en “un arriba y un abajo”, en el caso de la exclusión significa una desigualdad de acceso a la participación, representada en un “estar dentro o estar fuera”, también en una expresión de asimetría de poder real o simbólico. Reflexión que sugiere

que la violencia, como expresión del poder, en sí misma es excluyente.

Esta asimetría de poder se expresa en las manifestaciones de exclusión hacia el “otro” en forma de rechazo, limitación de la participación y disfrute de los derechos por “el otro” que está “fuera” de los estándares de los valores sociales, culturales, éticos y estéticos dominantes; incluidos los académicos.

Si bien las reflexiones anteriores se realizan desde lo macrosocial, de forma análoga se expresan en lo meso y lo microsocio. En este marco de análisis se incluyen las instituciones educativas, escenarios donde la violencia social se expresa con diferentes matices, en la relación directa que se establece entre los miembros de la comunidad educativa.

Lo anterior puede analizarse desde el criterio causal de la violencia difundido por Galtung (2003), a través del estudio de la relación entre la violencia cultural, estructural y directa. En este caso, para comprender los nexos entre violencia escolar y las insuficiencias de la educación inclusiva en el contexto cubano, en particular en las instituciones educativas con educandos con trastornos de conducta, criterio que se complementa con datos resultantes de investigaciones antes mencionadas desarrolladas en el contexto de la provincia de Matanzas.

Para Galtung (2003), la violencia cultural es una constante que se expresa en el sistema simbólico, principalmente en los componentes etnográficos de determinados grupos humanos y otras construcciones sociales que se convierten en herramientas para la dominación, colonización y legitimación de la propia violencia que se ejerce sobre personas y grupos considerados inferiores. En las instituciones educativas, espacios donde también se expresan estos elementos simbólicos de la cultura (superior e inferior), se convierten en motivo de discriminación, inferiorización, exclusión y condicionan el aislamiento, la inhibición de la participación

y la percepción del espacio escolar como adverso por educandos y grupos (Lozano Treviño & Maldonado Maldonado, 2020).

En el estudio realizado se trabajó con 33 educandos, todos provenientes de comunidades denominadas en situación de vulnerabilidad, de los grupos poblacionales históricamente más desfavorecidos que, debido a su comportamiento, desde edades tempranas son identificados con las etiquetas: niños o niñas indeseables, incorregibles, de riesgo, vulnerables, marcados como difíciles de educar o poco educables; en consecuencia son aislados, rechazados, excluidos de actividades y colectivos; actitudes que en ocasiones cuentan con la legitimación de familiares, otros educandos y educadores con frases como “no se junten con él, que es mala compañía” (Oquendo Llorente, 2017; Soler Zamora, 2020). Estos términos o calificativos frecuentes en la práctica social y educativa señalan los nexos entre las dos categorías objeto de estudio.

La violencia estructural se expresa en las instituciones, en la asignación de jerarquías en función de la clase social, grupo de poder económico, político, religioso, racial, de género y otras categorías que condicionan la estructura social (Galtung, 2003). En el contexto escolar habría que agregar las categorizaciones por estatus académicos, administrativos, capacidades, por el origen social (comunidades vulnerables, rurales, inmigrantes), el género, la raza y otras.

Si bien se considera la violencia cultural como una constante difícil de modificar, la violencia estructural es un proceso que puede ser susceptible a cambios (Galtung, 2003), pero su anclaje en un poder, resultado de una estructura histórica compleja que ha legitimado el derecho de un grupo que está “arriba” (el que tiene) y ha condenado a otro grupo que está “abajo” (el que no tiene), lo convierte hoy en una constante difícil de modificar. Lo estructural, en el contexto escolar

se expresa en la configuración de la violencia por los estatus: entre los que dirigen el proceso y los subordinados, los que saben y enseñan y los que no saben y aprenden, los “inteligentes” y los “brutos”, los “normales” y los “anormales” o con necesidades educativas especiales, vulnerables (con o sin discapacidad), los buenos y los malos (en el caso de los TC).

Estas manifestaciones de violencia pasan por la percepción de los implicados en estos conflictos, y en ocasiones es legitimada por la víctima. Fenómeno similar ocurre en algunas situaciones de exclusión, el excluido aprueba estar fuera porque “ahí están los que saben”, “los inteligentes”, “yo no me lo he ganado” y otras manifestaciones simbólicas que normalizan la violencia y la exclusión.

La violencia directa es un suceso, es la expresión sensible de los daños de la violencia cultural y la estructural (Galtung, 2003). Son las acciones y omisiones directas o indirectas deliberadas, que afectan los derechos de personas y colectivos y que tienden a impactar a las víctimas en lo físico, lo psicológico y lo moral. Tiene como móvil legítimo la inferioridad humana de la víctima, ante un ente percibido superior en lo cultural, económico y psicológico, lo que justifica el atropello.

En este caso, en cuanto a la violencia directa hacia los educandos con TC, se observa una tendencia al predominio de la violencia psicológica y de acciones verbales: dejar fuera de una actividad, no quererlo en el grupo, ser indiferente, expresiones de desprecio, no atender sus necesidades educativas, negar privilegios del colectivo, amenazas con los oficiales de menores o instituciones especiales, actitudes que excluyen de las oportunidades del desarrollo y la participación en el escenario escolar.

Detrás de la violencia escolar y la exclusión educativa subyace una asimetría de poder, sea real o simbólico, y una percepción individual y colectiva de los miembros de la

comunidad educativa del lugar que ocupan en esas relaciones, y al final de la pirámide están los más vulnerables. Sin embargo, a diferencia de la violencia en la que el victimario se percibe siempre superior ante la víctima, en la educación inclusiva la barrera puede ser resultado de la impotencia, mediada por la carencia de atributos personales y la construcción de una percepción negativa por el propio educando al identificarse inferior. Lo que significa que no siempre la exclusión parte de una conducta deliberada para dejar fuera a una persona o un grupo. Aunque la situación de asimetría sea real, es una premisa, debe aparecer la acción deliberada en cualquiera de sus formas, lo que invita a revisar los límites conceptuales necesarios entre las categorías objeto de análisis en este estudio.

Este proceso, en ocasiones, viene mediado desde la identificación y el diagnóstico de los educandos con TC, quienes corren el riesgo de ser doblemente victimizados en el contexto escolar, pues al ser etiquetados son discriminados y reciben un impacto negativo en su autopercepción y en la actitud hacia la escuela (Villalobos et al., 2014). La omisión de las estadísticas reales de la violencia escolar y la exclusión, en ocasiones silenciada por temor de las víctimas u otros actores o por la invisibilidad de estos educandos, no minimiza sino que aumenta estas conductas y sus consecuencias para los miembros de la comunidad educativa (Ascue Bravo, 2021).

Las formas anteriores se corresponden con comportamientos institucionales, colectivos e individuales excluyentes. Sin embargo, un aspecto a considerar en los estudios actuales es la influencia de la herencia histórica de la violencia en el proceso de formación de la nacionalidad cubana y sus consecuencias en la exclusión social y educativa en Cuba. La conquista, la colonización y el posterior desarrollo de Cuba es resultado de un proceso de violencia en el cual se manifestaron de la forma más brutal los tres

tipos de violencia. Primero, fue la imposición de una cultura sobre otra, la desocialización de los pueblos originarios y de los africanos esclavizados, y su intento de resocialización bajo los cánones de la cultura de los conquistadores. De aquí que la cultura que se impuso en Cuba fue la de los colonizadores, la europea con sus valores cívicos, éticos, estéticos, religiosos, artísticos. La colonización trascendió y perpetuó con ella una cultura y una estructura social, legitimada por nuestros más excelentes académicos, en la que los saberes, el pensar, el ser, el decir y el convivir siguen el derrotero de las normas coloniales, con pinceladas de la cultura de los vencidos, en los sectores más pobres y su consecuente discriminación. En lo estructural, los dueños y señores garantizaron a sus descendencias el acceso a los poderes y su reproducción, en el marco de la ley. Los vencidos heredaron la reproducción de la vida precaria de extramuros. Aunque ha pasado el tiempo, lo que estaba en extramuros, en extramuros quedó, acompañado de las representaciones psicológicas y simbólicas construidas socialmente sobre los nativos de esos contextos.

A las alturas del siglo XXI, y como resultado de Revolución cubana, son innegables los avances en los diferentes ámbitos sociales, que sin dudas han alcanzado a todas las personas y colectivos. Sin embargo, aún persisten en la conciencia profunda los reflejos de aquella violencia y sus manifestaciones en la exclusión social. Esa historia ha legado comunidades desfavorecidas; llamadas marginales, vulnerables, de riesgo, periféricas que cargan con esas etiquetas; la mayoría de los niños y las niñas con alteraciones de la conducta (conductuales, malos, delincuentes) provienen de allí. Donde la vida es más difícil, en lo económico y lo social. Las desventajas surgidas en el periodo de la Colonia por los grupos descendientes de “los vencidos”: esclavos, campesinos, aborígenes, todavía tienen sus reflejos en la Cuba actual.

En este sentido, en el proceso de resocialización a que fueron sometidos los descendientes aborígenes y africanos, que tuvo como premisa la satanización y criminalización de la cultura de estos grupos étnicos, se estableció un proceso de resocialización de la cultura europea. Estas prácticas, aunque teóricamente cuestionadas, persisten. La escuela no siempre está en concordancia con los valores de estas comunidades, el verticalismo curricular, el academicismo y la modernidad pueden convertirse en barreras para la inclusión de estas comunidades y sus nuevas generaciones.

Pero, en la violencia escolar como manifestación específica de la violencia social, no siempre existe una relación directa. La violencia escolar requiere de determinadas premisas ambientales que permitan la percepción negativa de las diferencias culturales y estructurales, que condicionen el surgimiento o reforzamiento de creencias de superioridad de una persona o un colectivo sobre otro, que posibiliten la aparición de conductas violentas, su incremento y legitimidad, y que favorezcan la exclusión de aquellos que son considerados “diferentes”, víctimas, porque no cumplen con los cánones establecidos por la mayoría.

En la práctica educativa es notable el mutismo sobre la conducta de los otros, “los bien portados”: la indiferencia, el rechazo, la omisión y la negación constituyen comportamientos negativos, en particular cuando son deliberados y se acompañan de estados emocionales negativos con expresiones como “no lo soporto”. En los estudios orientados a los problemas de conductas son limitados los que refieren análisis teóricos acerca de los comportamientos de los “buenos educandos”, incluyendo las investigaciones sobre la práctica educativa denominada inclusiva en contextos en los que el centro de atención es el educando con TC. Al centrar la atención en las formas comunes de reacción de los

educandos con TC ante las situaciones ambientales, se desconoce que las personas son parte de un ecosistema social donde los sujetos se condicionan recíprocamente. La omisión de las conductas violentas y excluyentes de todos los implicados parcela el estudio de la educación inclusiva que demanda de una comprensión desde la dinámica de grupo, en la que todos participan.

Conclusiones

Los referentes teóricos y los resultados de investigaciones en la provincia de Matanzas favorecen la comprensión de los fenómenos causales de la violencia escolar, sus manifestaciones, consecuencias y su relación con las barreras que afectan el proceso de educación inclusiva de los educandos con trastornos de conducta, lo que sugiere no solo una aproximación a los nexos entre violencia e insuficiencias en la inclusión, sino de los factores comunes que subyacen en la configuración social de ambos fenómenos. Primero, el carácter complejo y las multivariables que la condicionan y sus consecuencias multidimensionales que impactan todas las esferas de la vida social. Segundo, su relación con la desigualdad como núcleo tectónico de ambos procesos, en los que la asimetría real y simbólica son premisas para violentar y excluir a los educandos con trastornos de conducta, violentados desde la propia percepción desfavorecida que se construye sobre ellos, lo que refuerza su condición de víctimas y excluidos a lo largo de su historia de vida. Tercero, ambas categorías demandan de una concepción epistemológica que trascienda la perspectiva individual de las investigaciones. La violencia y la educación inclusivas de los educandos con trastornos de conducta solo pueden ser comprendidas desde visión grupal, colectiva a través de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que demanda de una transformación de la

colectividad, de su percepción del otro, de las construcciones colectivas que apunten a sostener que “todos somos resultados de todos”, en particular en las primeras etapas de desarrollo de los educandos.

Referencias

- Ascue Bravo, S. (2021). El afrontamiento de la discapacidad y la violencia desde la escuela. En C. Villagrasa Alcaide, C. J. Cabello Matamala (dirs.), R. Aguilar Díaz (coord.), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en colectivos vulnerables* (pp. 215-222). Huygens.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5* (Burg Translations Inc., trad.). American Psychiatric Publishing.
- Clavijo Castillo, R. G. & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Contreras-Montero, B. (2020). Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso. *Trabajo Social Global*, 10(19), 3-24. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.13582>
- Durán Gisbert, D. & Giné Giné, C. (2018). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://www.researchgate.net/publication/328631184>
- Gacitúa, E. Sojo, C. & Davis, S. H. (eds.). (2000). *Exclusión Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. FLACSO-Banco Mundial.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* (T. Toda, trad.). Gernika Gogoratuz.
- Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de*

- Ciencias Sociales*, 58, 13-52. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i58.1091>
- Lozano Treviño, D. F. & Maldonado Maldonado, L. (2020). Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en Educación Media Superior en México. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 329-349. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A23.15\(1\)329-349.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A23.15(1)329-349.pdf)
- Massó Salazar, L. (2014). La tutoría universitaria en la gestión de la atención educativa a los escolares con alteraciones de conducta. *Atenas*, 3(27), 100-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203008>
- Oquendo Llorente, V. (2017). *La prevención de la violencia escolar en el contexto de la Secundaria Básica* [tesis de maestría, Universidad de Matanzas]. Repositorio Institucional REIN, de la Universidad de Matanzas.
- Pujolás Maset, P. (2009, 5-9 octubre). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes* [ponencia]. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Antigua, Guatemala.
- Rodney-Rodríguez, Y. & García-Leyva, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona Revista Científico Metodológica*, (59), 41-49.
- Soler Zamora, L. Y. (2020). *La inclusión socio educativa de los educandos con trastornos de conducta que transitan por la Escuela de Formación Integral* [tesis de maestría no publicada, Universidad de Matanzas].
- Téllez Rojas, M. A., Molina Pérez, I. & Álvarez Gómez, A. M. (2019). La exclusión social una revisión desde una perspectiva psicosocial. *Alternativas Psicológicas*, 43, 145-158. <https://alternativas.me/attachments/article/220>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo- UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. & Ayala del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art8.pdf>



Identidad narrativa: aportes a la psicología, a las ciencias sociales y a la educación

Narrative identity: contributions to psychology,
social sciences and education

JENIFER CASTAÑEDA MONTOYA^A

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-4353-7046>

DIEGO ALFREDO TAMAYO LOPERA

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

<http://orcid.org/0000-0001-7996-8871>

Recibido:20 octubre2022 • Aceptado:11abril2023 • Publicado:21abril2023

Cómo citar este artículo: Castañeda Montoya, J. y Tamayo Lopera, D.A.(2023). Identidad narrativa: aportes a la psicología, a las ciencias sociales y a la educación. *Psicoespacios*, 17(30). <https://doi.org/10.25057/21452776.1490>

^AAutor de correspondencia: jenifer.castanedam@gmail.com

Resumen

Las definiciones esencialistas reducen al ser humano a límites mentales, concibiéndolo como un yo solitario y ahistórico. Ricoeur propone la teoría de la identidad narrativa como una alternativa para comprender a partir del lenguaje la historicidad de la identidad, resaltando su dinamismo. Esta revisión busca establecer los aportes de la teoría de la identidad narrativa a la psicología, las ciencias sociales y la educación. En psicología, fundamenta la investigación, la concepción del sí mismo, la psicopatología y la psicoterapia. Aproxima a las ciencias sociales a la relación entre individuo y cultura. Y en el ámbito educativo denota la interrelación entre el individuo y los espacios educativos, además fundamenta la pedagogía.

Palabras clave: ciencias sociales, educación, identidad narrativa, psicología, Ricoeur.

Abstract

Essentialist definitions reduce the human being to mental limits, approaching him as an ahistorical and solitary self. Ricoeur proposes the theory of narrative identity as an alternative that addresses the historicity of identity from language, highlighting its dynamism. This review seeks to establish the contributions of narrative identity theory to psychology, social sciences, and education. In psychology, research, the Self, psychopathology, and psychotherapy are based. He brings the social sciences closer to the relationship between the individual and culture. In the educational field, the interrelation between the individual and educational spaces/environments/context is denoted, as well as the foundation of pedagogy.

Keywords: Education, narrative identity, psychology, Ricoeur, Social sciences.

Introducción

La teoría de la identidad narrativa nació en la filosofía como una alternativa a las teorías esencialistas, con Paul Ricoeur como su principal exponente. Luego se extendió más allá de su campo para permear a la psicología, a las ciencias sociales y a la educación, tal como se expone en la presente revisión bibliográfica de carácter documental que establece los aportes de esta teoría que se retratan en recientes artículos científicos de revista.

La modernidad está cimentada sobre el cogito cartesiano, el cual sostiene que el centro de la experiencia es el yo determinado por una interpretación, exento de otredad, que ocasiona una identidad apoyada meramente en la recolección de hechos (Dastur, 2015). Paul Ricoeur realiza una crítica a los discursos modernos que afirman que la razón es la base del entendimiento humano y, en su lugar, propone el cuestionamiento por el quién y la subjetividad, tomando como eje principal la hermenéutica de *sí* para realizar un acercamiento a la identidad (Gabriel, 2010; Picos Bovio, 2020). Esta crítica se materializa en la teoría de la identidad narrativa.

Ricoeur plantea dos modelos de identidad definidos por su relación con una temporalidad: el primero, denominado identidad-ídem, corresponde al carácter como forma de permanencia, mientras el segundo es la identidad-ipse como una promesa de un

mantenimiento del *sí mismo*, siendo la identidad narrativa lo que les da unidad a estas dos dimensiones (Blanco Illari, 2011; Kosinski, 2016). Es decir, la narración media entre las características sedimentadas del sujeto y su estar en el mundo, lo cual las impulsa a estar en continua renovación.

La teoría de la identidad narrativa logra otorgarle lugar al cuerpo desde la identidad-ídem, y la otredad desde la identidad-ipse en una construcción discursiva entre lo concordante y lo discordante, lo que hace especialmente relevante en el contexto posmoderno en el que se busca comprender al ser como acontecimiento inserto en una realidad relacional (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010). Es decir, la identidad narrativa se ubica en un panorama posmoderno que transiciona la identidad desde el ser-estructura al ser-evento, recuperando la pregunta por el quién (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010; Blanco Illari, 2011).

Por lo tanto, la teoría de la identidad narrativa es una opción capaz de nutrir diversas áreas de conocimiento porque permite introducir los factores relacionales, históricos y discursivos del ser humano.

La teoría de la identidad narrativa tiene un lugar privilegiado en el estudio de la subjetividad dentro de un contexto, integrando la diversidad de variables que configuran la

identidad tanto individual como colectiva, brindando un abordaje holístico, integral y dinámico en el contexto posmoderno, caracterizado por la inestabilidad de la identidad (Bermejo, 2012; Ojeda-Lopeda, 2013; Sevilla Vallejo, 2019).

Partiendo de la comprensión de la teoría de la identidad narrativa desde la filosofía, es relevante cuestionarse cuáles son sus aportes a diversos ámbitos de estudio, iniciando por la psicología y su manera de comprender la identidad personal, continuando por su influencia en la comprensión de los discursos socioculturales y, por último, en las reflexiones respecto a la educación.

Metodología

La presente investigación es monográfica de revisión bibliográfica y documental, ubicada en el paradigma cualitativo de tipo hermenéutico comprensivo con un alcance descriptivo.

La población está compuesta por los artículos de revista indexados, publicados desde 2010 hasta 2020, sobre la teoría de la identidad narrativa, de los que se extrajo una muestra de 59 artículos en español indexados en revistas iberoamericanas, siendo los descriptores definidos por los objetivos de investigación los siguientes: “identidad narrativa”, “Paul Ricoeur”, “identidad narrativa y cultura”, “identidad narrativa y psicología”, “identidad narrativa y educación”. Se excluyeron los artículos en formato no digital, aquellos que no estuvieron incluidos en alguna revista científica y trabajos de grado.

Partiendo de la teoría de la identidad narrativa como eje de interés, la población documental fue sometida a un análisis inclinado a la identificación, sinterización e integración de la contribución a las categorías emergentes: filosofía, psicología, ciencias sociales y educación.

La información se recolectó en las siguientes bases de datos de acuerdo con los descriptores anteriormente mencionados: Ebscohost, Jstor, Dialnet, Scielo, Redalyc, Google Académico y Redib.

Resultados

El rastreo bibliográfico da cuenta de 59 artículos, siendo los años 2013, 2015 y 2019 en los que se detectó la mayor cantidad de publicaciones, 8 por cada uno, que representan un total del 41 % de la muestra total. Por otro lado, en 2010, 2011 y 2020 se publicaron 6 artículos cada uno, representando en conjunto el 30 % de la muestra total. En 2012, 2016 y 2017 se publicaron 4 artículos en cada uno, en conjunto el 21 % de la muestra total. En el año 2014 se publicaron 3 artículos que aportan un 5 % y, por último, el 2018 fue el año en que se publicaron la menor cantidad de artículos, 2, que contribuyen al último 3 %.

En cuanto a la clasificación por países, se encuentra que Argentina, Colombia y México poseen una mayor cantidad de artículos respecto al resto, con una cantidad de 15, 12 y 11 publicaciones respectivamente, que constituyen el total del 64 % de la muestra total. Por otro lado, Chile aporta 7 publicaciones (12 %), España 6 (10 %) y Uruguay y Venezuela 2 cada uno, sumando en conjunto 6 %. Por último, Cuba, Brasil, Perú y Ecuador aportaron una publicación cada uno, sumando el 8 % restante.

Se detectó un total de 69 autores: 37 hombres (54 %) y 32 mujeres (46 %).

Respecto a la clasificación de los artículos, se encontró que la moda son los de revisión, que aportan 20 artículos y representan el 34 % de la muestra total. Los artículos de reflexión suman 14 y representan el 24 % de la totalidad de bibliografía recolectada. Aquellos con un enfoque empírico aportaron 12 y representan 20 % al presente estudio. Por otro lado, los ensayos representan el 12

% de la muestra, con 7 artículos. Las bitácoras de congresos aportan 4 artículos y representan el 7 %. Por último, se encuentran 2 estudios del estado del arte que representan el 3 % de la muestra total.

Si bien gran parte de los artículos implementados han aportado a más de un capítulo, se puede establecer que sus aportes predominan en uno en específico. 20 artículos aluden a la identidad narrativa en la psicología, lo que constituye el 34 % de la bibliografía recolectada. A identidad narrativa en la filosofía se aportaron 19 artículos que representan el 32 % de la muestra total. El 27 % corresponde a los 16 artículos destinados a identidad narrativa: un acercamiento hacia los discursos socioculturales. Por último, 4 artículos fueron proveedores a la construcción de identidad narrativa y la educación, siendo el 7 % de la muestra total.

En cuanto al total de artículos usados en cada ítem de estudio, en identidad narrativa en la filosofía e identidad narrativa en la psicología se implementaron 25 artículos en cada uno, en identidad narrativa: un acercamiento hacia los discursos socioculturales se emplearon 20 artículos y en identidad narrativa y la educación se emplearon el total de 9 artículos.

Reflexión filosófica en torno a la identidad narrativa

Conceptualización de la identidad narrativa

Identidad narrativa para Paul Ricoeur

La teoría de la identidad narrativa es entendida por Paul Ricoeur (1996) como la polaridad que involucra a la identidad narrativa como constitutiva de la identidad personal, siendo esta la mediadora entre el polo del carácter en el que suelen coincidir las orientaciones ídem e ipse y el polo del mantenimiento de sí

que presenta la liberación de la ipseidad de la mismidad. Es decir, la identidad narrativa de Ricoeur es la teoría que aborda a la identidad personal como una mediación narrativa entre la coherencia del *sí mismo* y la apertura a la transformación mediante el encuentro con el mundo.

El carácter es el conjunto de disposiciones e identificaciones duraderas adquiridas irreflexivamente por la acción de la costumbre (Quiceno Osorio, 2019). Hace parte de la dimensión de la mismidad que hace alusión a lo inmutable y, a su vez, a lo que experimenta la contradicción del cambio corporal y mental por estar inmersa en un proceso dinámico y dialéctico en relación con la alteridad y la ipseidad (De Castro, 2011; Blanco Illari, 2011; Quiceno Osorio, 2019; Peidro, 2019; Picos Bovio, 2020).

La memoria pertenece a este terreno y es un punto central importante en la ciencia empírica, así como en gran parte de la psicología que comprendía a la identidad desde un punto de vista biológico; sin embargo, cuando la memoria se ve enmarcada en la perspectiva de la identidad narrativa esta se torna parte del reconocimiento de sí (De Castro, 2011; Blanco Illari, 2011; Quiceno Osorio, 2019; Peidro, 2019; Picos Bovio, 2020).

La mismidad es transformada con su encuentro con el otro en el campo de la alteridad, estableciendo el movimiento en lo sedimentado. La alteridad es donde ocurre el distanciamiento con la mismidad y el encuentro con la otredad, implicando una identificación que amplía las referencias personales y las renueva en el proceso de interiorización (Blanco Illari, 2011; De Castro, 2011; Peidro, 2019).

La introducción de la mismidad en el marco temporal implica la relación con la ipseidad. Para Ricoeur la ipseidad tiene propiedades cualitativas y apunta a lo psicológico, a lo variable de la persona vista como un proyecto sensible a cuestiones contextuales

(López Ladino, 2016; Salcedo, 2016; Peidro, 2019; Quiceno Osorio, 2019).

La identidad narrativa opera bajo la triple mimesis debido a que la persona se desempeña como lector y personaje a la vez (López Ladino, 2016). La mimesis I corresponde a la interpretación dada al mundo de la vida y a la composición de la trama dada; la mimesis II alude al mundo de lo posible que permite observar como la trama es ordenada por la praxis y su conexión con la literatura o el contexto; y, por último, la mimesis III apunta a la refiguración de sí y al saber práctico (López Ladino, 2016).

Todos estos elementos adquieren sentido gracias al lenguaje que funciona como base para los relatos, entendidos como hechos narrativos. El relato es la articulación de la mismidad y la ipseidad, un hecho narrativo que condensa la experiencia en un todo inteligible dentro de una dimensión temporal (Salcedo, 2016).

Recapitulando, la identidad narrativa realiza una síntesis temporal en relación con la dimensión ídem y la dimensión ipse, siendo esta primera dimensión constituida por el carácter como aquello sedimentado en el tiempo que, al entrar en contacto con la alteridad, se renueva y adquiere intersubjetividad, introduciendo la ipseidad y con ella la discordancia y la apertura al mundo (Blanco Illari, 2011; De Castro, 2011; Dastur, 2015; López Ladino, 2016; Salcedo, 2016; Peidro, 2019; Quiceno Osorio, 2019). Es decir, la identidad narrativa es la dialéctica entre la ipseidad y mismidad, conformada por relatos que sintetizan dinámicamente la experiencia humana.

Referentes filosóficos del concepto de identidad narrativa

Para comprender la concepción de la teoría de la identidad narrativa de Paul Ricoeur conviene revisar algunos de los autores que se convirtieron en referentes para el filósofo francés.

Uno de los autores que más ha influenciado en la teoría de la identidad narrativa es Aristóteles, puesto que hizo una introducción al entendimiento de la identidad personal, proponiendo una hipótesis libre del dilema de la permanencia en el tiempo, al incluir los cambios en un organismo que sufre el devenir temporal (Echarte Alonso & De Erquiaga, 2019). *La Metafísica* de Aristóteles es la base sobre la cual Ricoeur cimentó la definición del *sí mismo* como un concepto amplio no reducible a la sustancia y es la obra de la cual recuperó las nociones de acto y potencia (Trujillo Trujillo, 2016).

Santo Tomas de Aquino concuerda con los postulados aristotélicos, a la par que expone a la memoria como posibilitadora del reconocimiento de sí (Quiceno Osorio, 2019).

Ricoeur es heredero de la tradición hermenéutica hegeliana y retoma nociones como círculo narrativo, reflexividad y voluntad para exponer al pueblo como determinante en la construcción y el conocimiento de *sí mismo* (Gonzales, 2011; Begoña, 2018). Begoña (2018) afirma que los inicios de la tradición hermenéutica se encuentran en el romanticismo alemán del siglo XIX, cuando resaltan Schleiermacher y, en especial, Dilthey. Por su parte, Lorenzo (2013) concibe a Dilthey como un antecedente importante para la teoría de la identidad narrativa de Paul Ricoeur, porque teoriza sobre cómo se concreta la identidad personal a través de la autobiografía y la intersubjetividad.

William James, dicen Echarte Alonso y De Erquiaga (2019), expande los límites del yo para incluir la interacción con el mundo como parte de la construcción del ser. Por otro lado, Ricoeur retoma de Husserl elementos tales como el yo no sustancial, la intencionalidad de la conciencia y el horizonte indeterminado de sentido (Dastur, 2015; Figueroa Lackington, 2015; Iglesias, 2015; Ascárate Coronel, 2017; Echarte Alonso & De Erquiaga, 2019).

Por otro lado, Husserl propone la teoría de un yo no sustancial con capacidad de realizar una síntesis temporal y dar cuenta de una intersubjetividad, al recalcar que el ser con los otros es inseparable del ser viviente y es fundamental para comprender los tiempos del yo (Dastur, 2015; Echarte Alonso & De Erquiaga, 2019). Una de las condiciones necesarias para la existencia de la teoría de la identidad narrativa desde Ricoeur es la intencionalidad Husserliana, vista como la tendencia a relacionarse con el mundo a manera de experiencia constitutiva (Iglesias, 2015). Paul Ricoeur se inspira en Husserl para introducir dos elementos de la vida intencional de la conciencia, siendo el primer elemento referente a la dimensión potencial denominada como horizonte indeterminado de sentido y, por otro lado, introduce la dimensión temporal de toda vivencia como algo inherente de la actividad sintética de la conciencia (Figueroa Lackington, 2015). Ascárate Coronel (2017) expone que el concepto de voluntad es un punto de encuentro entre la teoría de la identidad narrativa de Ricoeur y Husserl, que enmarca la comprensión fenomenológica en relación con la identidad humana

Ricoeur, para Echarte Alonso y De Erquiaga (2019), retoma a Heidegger como una de sus más grandes referencias al tener en cuenta el devenir temporal y la conciencia como algo inherente al ser humano, lo cual sedimenta la noción de ipseidad.

Hannah Arendt propone entender al hombre como un ser plural y político que se construye mediante los juicios constatados en el espacio público, permitiendo que se adquiera un tiempo biográfico como principio narrativo de la identidad, lo que es retomado por Paul Ricoeur para formular la teoría de la identidad narrativa (Urabayen, 2013; Oviedo-Córdoba & Quintero-Mejía, 2014; Santangelo, 2020).

Picos Bovio (2020) afirma que la literatura moderna es una de las principales in-

fluencias para Paul Ricoeur porque el filósofo francés realiza un paralelo entre el relato, la hermenéutica y la identidad personal. Ricoeur es influido por la literatura moderna en tanto que identifica su potencial como hermenéutico, interpretativo y trasgresor de la condición humana.

En conclusión, la teoría de la identidad narrativa formulada por Paul Ricoeur retoma planteamientos tales como la continuidad y el devenir temporal, la pluralidad, la intersubjetividad, la hermenéutica y la construcción de la identidad personal. Los autores mencionados son la antesala de un abordaje de la identidad personal desde la continuidad temporal del viviente en una perspectiva relacional e histórica sin perder de vista la individualidad.

Identidad narrativa en autores contemporáneos a Paul Ricoeur

Hay un gran número de autores que coinciden con los planteamientos de Paul Ricoeur, como es el caso de Gadamer que asigna a la hermenéutica la capacidad de trascender la disposición formal del texto denominado por ambos como la cosa del texto. Gadamer consideraba que la relación entre el yo y el tú es inevitable, haciendo que emerja la intersubjetividad (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010; Gonzales, 2011). El yo y el tú son una diada inmersa en una relación necesaria para la comprensión subjetiva. La interacción con el otro es un asunto hermenéutico, en tanto se ve mediada por la interpretación que se da gracias al diálogo (Viveros, 2019).

Merleau-Ponty es un filósofo que concuerda con Ricoeur al afirmar que la temporalidad, el esquematismo, la historia y la palabra en estado naciente son elementos que posibilitan los procesos constitutivos de la identidad establecidos en un doble movimiento de sedimentación e innovación de lo vivido, implicando que la identidad se configura como identidad del agente narrativo (Freydell Montoya, 2019). No obstante,

sus bases ontológicas difieren ya que Merleau-Ponty entiende que el cuerpo ocupa un lugar central en el acercamiento y la significación del mundo, implicando la constitución de una historicidad, siendo la identidad una vida encarnada que converge en una síntesis corporal con la experiencia, la historicidad y el texto (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010).

Según afirman Echarte Alonso y De Erquiaga (2019), MacIntyre es uno de los primeros y más conocidos defensores de la hipótesis de la identidad narrativa, por publicar sus estudios al respecto a inicios de los años ochenta en donde exploraba la experimentación de la vida de forma narrativa partiendo de la teleología como una de las características principales del yo, lo cual consiste en que cada historia posee un direccionamiento hacia un fin que ilumina el trayecto y lo resignifica, integrando así el pasado y el futuro en la vivencia del presente y siendo intrínseca la razón que introduce el anhelo a la armonía como posibilitador de movimiento.

El filósofo canadiense Charles Taylor, poseedor de una visión integradora posicionada desde una antropología hermenéutica y narrativa de la identidad, sostiene que la interpretación es inseparable de la experiencia, ya que el ser humano les atribuye a los objetos características partiendo de su sensibilidad en un acto hermenéutico, condición que posibilita la valoración del bien y de las identificaciones que definen las elecciones enmarcadas en la libertad, en la coexistencia con la comunidad, generando así marcos de referencias (Zegers Prado, 2013). Todo lo anterior adquiere un sentido desde la narrativa en un despliegue temporal, por lo que el sujeto parte de una identidad narrativa que da cuenta de un hombre que se entiende a sí mismo, se encuentra en permanente cambio y está abierto hacia el futuro (Zegers Prado, 2013).

Mendívil (2011) expone algunos paralelismos entre las intuiciones del filósofo espa-

ñol José Ortega y Gasset y el filósofo francés Paul Ricoeur en términos de nociones narrativas. Este autor afirma que Ortega y Gasset define al hombre como *res dramática* cuya vida implica la coexistencia con el mundo y cuya realidad es externa y preexistente. Desde esta perspectiva, el hombre es incompleto y tiende a ser y se autofabrica desde una razón histórica que consiste en narrar para entender las realidades humanas que suceden en función de una vida acontecida como un drama (Mendívil, 2011).

Lévinas expresa algunos de los planteamientos de Paul Ricoeur cuando afirma que el yo es el origen de la identidad y la identificación por excelencia, ya que este se construye mediante la identificación previa de características para después reencontrarse siendo el mismo y sin dejar de ser el mismo durante el proceso, definiéndose como una ipseidad más que por la permanencia de cualidades inalterables (Picos Bovio, 2020).

La teoría de la identidad narrativa como una nueva forma de comprender la subjetividad

La identidad personal ha sido estudiada desde dos metaenfoques: el descriptivo y el prescriptivo (Blanco Illari, 2011). En el enfoque prescriptivo se encuentran las teorías no reduccionistas y reduccionistas, siendo estas últimas las que consideran que la identidad es un dato cuantitativo con acontecimientos objetivos como núcleo, mientras que en las no reduccionistas se ubican las teorías de corriente ingenua que alberga el pensamiento cartesiano, el cual expone un núcleo subjetivo desde la perspectiva de una tercera persona. Por último, se encuentra la corriente no ingenua que es establecida por los defensores de la identidad narrativa partiendo de una crítica a las teorías reduccionistas porque afirman que estas abordan a la identidad per-

sonal en términos de posesión, lo que lleva su concepción a un campo abstracto, impráctico, pasivo e impersonal (Blanco Illari, 2011).

La corriente empírica pertenece a las teorías reduccionistas porque comprenden al yo desde actos intelectuales prerreflexivos que dan cuenta de la conciencia limitada por impresiones del exterior que construyen al yo con base en asociaciones de experiencias (Echarte Alonso & De Erquiaga, 2019).

La teoría de la identidad narrativa significó un cambio paradigmático respecto a las teorías reduccionistas y cartesianas ya que brindó un giro ontológico en el entendimiento de la subjetividad, porque, tal como afirman Blanco Illari (2011) y Dastur (2015), logró expandir las concepciones reduccionistas y cartesianas que definen al ser humano como un dato ahistórico, pasivo y solitario. Es importante resaltar a Descartes como heredero de la perspectiva cristiana que encierra al ser humano en su propia interioridad, haciendo que su influencia se refleje en un yo o sujeto del cual se sobrevalora la experiencia interior, se inclina a la preservación y desrealiza al mundo exterior, dando cuenta de una atemporalidad del yo y un ego solitario, otorgándole paso al solipsismo y a una catástrofe ontológica (Dastur, 2015).

En síntesis, las teorías de corte reduccionista y cartesiano no abordan la amplitud de la experiencia humana porque ignoran las dimensiones hermenéuticas, intersubjetivas y temporales. La teoría de la identidad narrativa critica a las teorías cartesianas y ubica al ser humano como un ente activo que construye su subjetividad a través de los eventos narrativos en un contacto intersubjetivo e interpretativo que tiene lugar en un plano temporal y con estructura narrativa (Picos Bovio, 2020).

En conclusión, Ricoeur critica a las teorías cartesianas que resultan incompletas para la comprensión del ser humano. Como alternativa, el filósofo francés propone la teo-

ría de la identidad narrativa concebida como una síntesis entre la mismidad y la ipseidad mediada en el lenguaje dentro de un contexto temporal. Esta teoría representó un giro ontológico que buscaba retornar a la pregunta por el quién. Para el desarrollo de dicha teoría se ha hecho una breve revisión de autores que han sedimentado el camino para su concepción, a la vez que se realiza un corto reconocimiento del pensamiento de algunos autores que concuerdan en algunos aspectos con dicha teoría.

Identidad narrativa en psicología

Identidad narrativa como una perspectiva para investigar la subjetividad

En los últimos años se han desarrollado enfoques narrativos de las ciencias sociales que tienen como sus referentes teóricos el análisis narrativo y el concepto de la identidad narrativa, todo enmarcado en modelos constructivistas y construccionistas sociales (Capella, 2013).

La epistemología constructivista se caracteriza por partir de una premisa fundamental: la construcción de la realidad desde la subjetividad y la intersubjetividad. En esta perspectiva confluyen los enfoques narrativos que estudian la organización de significados, de manera que se aborda la realidad partiendo de relatos estructurados en el lenguaje (Capella, 2013).

En psicología, la perspectiva narrativa es el punto medio ubicado entre la perspectiva realista que sostiene a un *sí mismo* preexistente a la interacción con lo externo y a las perspectivas constructivistas sociales que afirman que el *sí mismo* está condicionado por el lenguaje y el contexto sociocultural (Capella, 2013). Esto se debe a que las perspectivas narrativas ubican al lenguaje como núcleo que media entre la estructuración del

sí mismo, la interpretación de la experiencia y la expresión de la subjetividad individual.

Por lo tanto, el interés en las narrativas surge por su rol privilegiado en la comprensión de las vivencias personales desde su subjetividad, rescatando la dimensión emotiva de la experiencia humana a través de sus técnicas investigativas asociadas (Moreno Díaz & Soto González, 2017).

Los estudios sobre la identidad narrativa se pueden clasificar en cuatro orientaciones: las que poseen carácter psicologista que buscan comprender la identidad personal, las que tienden al enfoque filosófico hermenéutico que abordan al ser desde su dimensión lingüística comunicativa, aquellos orientados hacia las ciencias sociales interesadas en relacionar el lenguaje y la memoria para entender la identidad y, finalmente, está aquella orientación que se guía por los presupuestos de la filosofía política, se ubican los aportes de Arendt y su noción de pluralidad (Oviedo-Córdoba & Quintero-Mejía, 2014).

Los modelos narrativos y la epistemología constructivista comparten a la construcción de la realidad como punto central y al lenguaje como su eje principal (Capella, 2013). Capella (2013) cita a Bruner (1991, 1994, 2004) para afirmar que las experiencias se registran y ordenan a través de la narración, siendo esta la unidad fundamental de análisis que puede desempeñarse como método y fenómeno de estudio a la vez.

Los estudios narrativos, además de ser una perspectiva epistemológica, ofrecen una metodología cualitativa con interés en examinar los relatos referentes a las experiencias personales tomados como performance de su narrador, porque están sujetas al tiempo de manera que son insertadas en un momento particular y poseen efectos sobre la memoria y proyección, metodología nutrida desde diversas escuelas y movimientos de pensamiento que le brindan pluralidad a su abordaje

(Capella, 2013; Ramírez Pavelic & Contreras Salinas, 2016).

El análisis narrativo es un método evaluativo e interventivo que puede ser usado por la psicología clínica de corte posracionalista y constructivista porque acorta la distancia con la cotidianidad, otorgando practicidad y resultados significativos (Capella, 2013). Particularmente en el ámbito clínico aporta elementos tales como la elaboración de autobiografías y relatos de vida que favorecen el pensarse a *sí mismo*, significar y dar sentido a la experiencia (Capella, 2013). Por lo tanto, el análisis narrativo es tanto un método investigativo como interventivo.

En el análisis narrativo, según Capella (2013), el investigador toma una narrativa construida en su respectivo contexto específico para alcanzar una compenetración en el texto y entender la complejidad de significados. Dicho análisis se puede dividir en tres; en primer lugar, en el análisis temático dirigido al contenido y el significado de la narrativa enmarcada en un todo; en segundo lugar, en el análisis estructural que parte de la lingüística para estudiar la forma de la narración; y, por último, en el análisis dialógico-performativo que involucra al investigador, al escenario y al contexto como actores activos del discurso. Estos enfoques de análisis pueden ser complementarios para favorecer una mayor riqueza de los estudios (Capella, 2013).

El texto autobiográfico es otra alternativa que funciona como método investigativo y configurativo del relato, puesto que permite el reconocimiento y la construcción del narrador debido a que considera como eje central la comprensión de la cotidianidad del sujeto (Cortés Torres, 2018).

La teoría de la identidad narrativa suscita estudios a escalas amplias, tal como lo demuestra Sola Morales (2015) en su estudio "La construcción de la identidad narrativa a través de las «historias de vida mediáticas».

Un análisis generacional”. En este artículo se describe el uso de historias de vida como una metodología cualitativa útil para la fase inicial de la formulación de hipótesis, así como para comprender diferentes variables o el entrecruzamiento de datos que sirven para matizar y enriquecer propuestas, teorías, momentos históricos y fenómenos culturales (Sola Morales, 2015). Los presupuestos individuales son implementados para el estudio generacional partiendo desde la relación entre los medios de comunicación masiva con la identidad narrativa de los individuos estudiados, permitiendo abordar la particularidad de los sujetos, así como encontrar patrones (Sola Morales, 2015).

La principal limitación de los enfoques narrativos es que conllevan resultados provisionales debido a que las narrativas analizan una historia y no la historia en sí misma, es decir, la significación de eventos vitales es contextual, cambiante, difícilmente generalizable y asume que el investigador no es neutral (Capella, 2013). La teoría de la identidad fundamenta procedimientos investigativos que poseen como principal limitación y virtud el enfoque individual y episódico.

Si bien la teoría de la identidad narrativa no es un método investigativo, sí fundamenta diversas metodologías que estudian la subjetividad humana con la ventaja de acortar la distancia entre la técnica y el mundo interno de las personas, abordando variables psicológicas, sociales y biológicas. Sin embargo, se reconoce que las investigaciones se ven delimitadas dentro del paradigma cualitativo. La investigación de sí mismo está definida dentro del paradigma cualitativo de segundo orden debido a que reconoce a la subjetividad como una construcción dada desde la contextualización y la historicidad (Lizcano Roa, 2012). Llama la atención el carácter provisional y no generalizable de los productos investigativos.

Identidad narrativa y el *sí mismo*: una forma de entender la subjetividad

La psicología fija su atención en la teoría de la identidad narrativa para aproximarse a la identidad personal usando el concepto de *sí mismo* que la comprende desde la configuración y la reconfiguración de la trama narrativa, abordándola desde una perspectiva no empirista, constructivista y posmoderna (Iacub, 2010; Romano, 2013).

Las dinámicas psicológicas están a merced de gran multiplicidad de variables, muchas de ellas basadas en referencias temporales y contextuales que inciden en la identidad, por lo tanto, la salud psicológica es influida por factores sociales y biológicos, lo que hace necesarias teorías como la de la identidad narrativa que enfatiza en el potencial configurativo de las experiencias mediante la integración y producción de sentido, vinculando al sujeto con los otros (Iacub, 2010).

La identidad integra los elementos biológicos, psicológicos y sociales en una dimensión práctica que enfatiza en el presente como categoría de análisis en la que se incorpora la experiencia desde el marco de la significación (Iacub, 2010). Por ello, la teoría de la identidad narrativa es una perspectiva útil para aproximarse al problema de la identidad y abordar las maneras como el sujeto se representa a sí mismo, entendiéndolo como lector y escritor de su identidad mediante una narrativa que sintetiza temporalmente lo concordante y lo discordante, lo histórico y lo ficticio (Iacub, 2010; Sáinz Luna, 2014; Moreno Díaz & Soto González, 2017; Cortés Torres, 2018). La teoría de la identidad narrativa representa la configuración del *sí mismo* y propone comprenderla como la interrelación de elementos inmersos en una dinámica constante con estructura coherente y cambiante, superando el paradigma del núcleo sustancial (Alvis et al., 2013; Rovaletti, 2017).

La construcción de la identidad personal implica la individualización y referenciación del mundo, trayendo consigo una manera de verlo y sentirse en él. La identidad se piensa en torno al lenguaje porque es la modalidad de ser en el mundo, una manera de expresión del *sí mismo* y de la capacidad de representación al brindar acceso a la experiencia, sin que ello implique la limitación de esta (Romano, 2013; Sáinz Luna, 2014; Cortés Torres, 2018). Mediante el lenguaje se construyen los relatos no solo de acontecimientos y actores, sino también de sistemas de valores (Romano, 2012; Sáinz Luna, 2014; Cortés Torres, 2018).

De la teoría de la identidad narrativa de Paul Ricoeur se desprende el concepto de *sí mismo*, el cual se configura como narrativa y se presenta como trama subjetiva que realiza una síntesis de las experiencias, elabora previsiones del futuro y ejerce el acto de nombrarse y explicarse mediante una historia dinámica y singular construida como demanda personal a través de las interacciones sociales (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010; Alvis et al., 2013; Ojeda-Lopeda, 2013; Sáinz Luna, 2014; Moreno Díaz & Soto González, 2017; Rovaletti, 2017).

El *sí mismo* es creado desde la narrativa que articula la experiencia vivida y la experiencia narrada en las dimensiones contextuales, interaccionales, racionales y reflexivas en un proceso configurativo de la subjetividad, el significado y el sentido del texto en un acto conversacional ubicado en un marco temporal que permite un acercamiento a la subjetividad compleja, holística e integral (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012; Sáinz Luna, 2014; Seco-Lozano et al., 2019). En este sentido, la subjetividad está en continua relación con el mundo, de modo que cada individualidad se posiciona dinámicamente en el mundo dentro de un panorama interpretativo.

Bruner (2004), según Moreno Díaz y Soto González (2017), clasifica las construcciones identitarias en la mente con modalidad pragmática, correspondiente a la categorización y conceptualización, y en la mente con modalidad narrativa, en la que se ubican las vicisitudes de las intenciones humanas ordenadas en una trama narrativa. Según Ojeda-Lopeda (2013), Bruner y Ricoeur proponen caracterizar la identidad como identidad agentiva y no agentiva, entendiendo que los sujetos con tendencias de poseer una identidad agentiva suelen hacer referencia a las acciones de las cuales son responsables, en cambio los sujetos con identidad no agentiva se asumen como no participantes de los acontecimientos y sienten que son sometidos en contra de su propio deseo, percibiendo las situaciones como impersonales.

Najmanovich y Munné establecen una relación entre la identidad, el *self* individual y el social que constituye la mismidad (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012). Estos autores proponen estudiar al ser humano desde el paradigma de lo complejo y hablar así de un sujeto entendido como una unidad heterogénea, abierta y cambiante que surge de la interacción y de la trama relacional de su sociedad, lo cual conlleva cambios paradigmáticos respecto a las teorías que entienden a la identidad del sujeto como un núcleo fijo, siendo estas incompatibles con las nociones posmodernas que renuncian a pensar en el ser-estructura para considerar al ser-evento en donde la unidad de la identidad gira alrededor del acontecimiento (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010; Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012). Por ello, es posible abordar el problema identitario desde la psicología social construccionista para afirmar que la identidad se configura cuando la dimensión narrativa entra en contacto con la dimensión discursiva social y la convierte en trama personal (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010). En todo este proceso,

el cuerpo ejerce un papel fundamental en lo identitario al ser una construcción que surge de la historia de relaciones subjetivas, estableciendo un vínculo con el mundo (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010).

Identidad narrativa y psicopatología

La psicopatología entendida desde la noción de *sí mismo* está vinculada con la ipseidad, la apertura al mundo y el carácter temporal, es decir, la búsqueda de la coherencia (Dastur, 2015). La identidad narrativa se encuentra en permanente riesgo de dislocación porque el mantenimiento de *sí* es vulnerable ante los acontecimientos contingentes que dificultan la heterogeneidad del relato, implicando la posibilidad del desarrollo de las patologías mentales vividas como rupturas del relato, pérdida de contacto de la alteridad y de la renovación mediante la ipseidad (Dastur, 2015).

Desde esta perspectiva, la psicopatología es la incapacidad de integrar la experiencia en una síntesis coherente, generando un trauma que altera el encuentro con la ipseidad (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012; Dastur, 2015). Es decir, el trauma es entendido como la imposibilidad de renovación del *sí mismo*.

Las contingencias pueden ser experimentadas como vivencias traumáticas que implican el surgimiento de una narrativa también traumática en la cual, por ende, el *sí mismo* se torna traumático e invalida las posibilidades del *self*, es decir, se presenta una desconexión entre la dimensión de la mismidad y la ipseidad por lo que la identidad estará marcada por una discordancia traumática (Alvis et al., 2013; Rovaletti, 2017).

La identidad personal puede inclinarse hacia la regresión, implicando la limitación del sujeto para establecer vínculos, lo que puede ser influido por una débil presencia de

redes de apoyo significativas, una poca habilidad para relacionarse por parte del sujeto y una gran dificultad para articular en su narrativa un suceso vital a su relato de manera coherente y continua (Alvis et al., 2013).

La experiencia personal se torna problemática cuando los relatos propios y alternos son contradictorios, ignoran el abanico de condiciones subjetivas y afirman un discurso cultural unitario como relatos dominantes que promueven la reducción de las personas a códigos sociales, implicando un cierre del relato y cristalizando la experiencia temporal (Alvis et al., 2013).

La patología vista desde la teoría de la identidad narrativa se vivencia como una perturbación de la síntesis entre la mismidad, la ipseidad y la renovación de los relatos, estando sus perturbaciones más agudas relacionadas con una profunda alteración del contacto con la ipseidad (Dastur, 2015).

También están aquellas alteraciones patológicas que vienen ligadas al contacto con la mismidad. Estas patologías se relacionan con la carencia de principios de unificación y de identificación social, por lo que el individuo está indefenso ante el encuentro de los acontecimientos contingentes y el terror que este implica, llegando incluso a reducirse el sujeto a la calidad de cosa en algunos casos (Dastur, 2015).

A modo de ejemplo, podemos comprender a la depresión melancólica desde la teoría de la identidad narrativa. Esta patología se caracteriza por la vivencia constante de la contingencia, de la experiencia cíclica mantenida para evitar la disolución del *sí mismo*, circunstancia que obstaculiza su renovación ya que se interfiere el encuentro con la alteridad y se pierde el contacto con la ipseidad, lo cual se vivencia como una deshumanización del cuerpo, que deja de ser un resonador emocional de la experiencia; por lo que la persona experimenta una desconexión temporal respecto al otro, de modo que su narra-

tiva es cada vez más desposeída e impersonal, pues vive al otro a través de la culpa, una autoafirmación que parte de la mirada de reproche ofrecida por el otro que no puede ser integrada y resignificada (Martínez Lucena, 2013; Dastur, 2015).

La melancolía en este caso se entiende como un repliegue estratégico del sujeto ante la insoportable amenaza de la imprevisibilidad del futuro, lo cual genera una rotunda negación de la contingencia, perturba su ipseidad e imposibilita una configuración narrativa haciendo que el individuo se vea limitado en el mantenimiento obsesivo y monótono de su cotidianidad y percepción, y reafirmando así su identidad (Dastur, 2015).

El cuerpo cumple un rol fundamental en el proceso identitario porque allí convergen la multiplicidad de relaciones subjetivas (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010). Por lo tanto, el cuerpo visto desde la perspectiva de la identidad narrativa abre la posibilidad de explicación para las problemáticas relacionadas con la vejez y los trastornos de la conducta alimentaria.

La perspectiva corporal y narrativa expone la problemática vivenciada por la persona mayor respecto al reconocimiento personal, pues en el cuerpo convergen los cambios biológicos y estéticos, el síndrome del nido vacío y las concepciones sociales negativas en relación con la vejez que lo empujan a la marginación (Iacub, 2010). Estos factores, según Iacub (2010), confluyen de manera que amenazan a la coherencia narrativa de la identidad personal al introducir una contradicción difícilmente conciliable.

Los trastornos de la conducta alimentaria y sus vivencias corporales son abordables desde la teoría de la identidad narrativa. Bedoya Hernández y Marín Cortés (2010) afirman que las mujeres con este diagnóstico son influenciadas por la exigencia cultural del cuerpo ideal y ceden la evaluación del propio cuerpo a los juicios ajenos, pues este es un

lugar privilegiado en la relación con el otro, es decir, con su alteridad. Estas mujeres adquieren una distorsión de la percepción en la vivencia subjetiva de su imagen corporal debido a que encuentra incongruencias con su autoimagen y la percepción del ojo del otro (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010). De la relación del cuerpo y la otredad surge una vivencia subjetiva y emocional en la que se experimentan fluctuaciones del estado del ánimo, de emociones como la tristeza profunda, la depresión y la rabia entremezcladas con la festividad, la euforia y el optimismo (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010). Por lo tanto, la identidad subjetiva, la alteridad y la vivencia emocional son los tres vértices que ordenan la vivencia corporal (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010).

El consumo de sustancias psicoactivas es un acontecimiento que no desaparece con la suspensión del uso de la sustancia debido a que esta condiciona el encuentro con la alteridad, distorsionando la vivencia de la cotidianidad y generando cambios en el estado mental y corporal y, por tanto, en el *sí mismo* (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012). En el caso de los jóvenes, el consumo de sustancias psicoactivas media el contacto con la ipseidad configurando al *self* narrativo y actuando como mecanismo de afrontamiento de una realidad que suprime la asimilación de relatos alternos que les dificulta la renovación de la experiencia (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012).

Oviedo-Córdoba y Quintero-Mejía (2014), en "El secuestro: una fractura en la identidad narrativa", dan cuenta del contexto violento colombiano en el que los conflictos internos del país y la negligencia del Estado perpetúan el sufrimiento de los sujetos (Oviedo-Córdoba & Quintero-Mejía, 2014). Para ello, las autoras usan la perspectiva política de Hannah Arendt sobre la identidad narrativa para realizar un acercamiento a la fragilidad humana en situación

de secuestro. Esta teoría da cuenta de sujetos capaces de emitir juicios que constituyen narrativamente una identidad constatada en el espacio político, siendo las narraciones de los secuestrados encarnaciones de la pluralidad porque permiten observar las relaciones de significados de ellos mismos sobre su vida en comunidad y la experiencia de estar privados de la libertad (Oviedo-Córdoba & Quintero-Mejía, 2014). Las narraciones muestran como el olvido estatal y la relación de dependencia generan tortura psicológica y arrebatan la humanidad de los secuestrados colombianos, quebrantando su identidad (Oviedo-Córdoba & Quintero-Mejía, 2014).

El duelo y la pérdida de una persona cercana son experiencias de quiebre que ponen en peligro la coherencia narrativa. Para Alvis et al. (2013) los otros significativos son un punto de referencia importante para la construcción de la identidad por lo que la muerte implica una pérdida de una parte del *sí mismo* que promueve la ruptura de la coherencia temporal, favoreciendo la configuración de una identidad regresiva cuya narración se inclina a representar la pérdida. En el contexto de la pandemia por covid-19, el duelo se define como complejo, pues las personas se ven estancadas en alguna de las etapas del duelo, lo cual afecta la regulación emocional, prolonga las sensaciones de malestar y predispone al desarrollo de cuadros clínicos como la depresión, los trastornos de pánico e inclusive los brotes psicóticos (Larrotta-Castillo et al., 2020).

Identidad narrativa y procesos terapéuticos

El *sí mismo* involucra una construcción narrativa de la identidad en un sistema de relaciones, implicando a las historias personales como centros de significado en los procesos terapéuticos (Romano, 2012).

Desde la teoría de la identidad narrativa, la terapia admite al individuo como el eje

de la experiencia terapéutica, quien es concebido en una relación transformadora. Las teorías narrativas evitan reducir a las personas a la nosología médica y a meras convenciones sociales mediante el acercamiento respetuoso que las ubica en el centro de la investigación como expertas en sus vidas (Madrid Valdiviezo, 2015; Rovaletti, 2017).

El contexto terapéutico brinda la oportunidad de cambio y renovación siendo el terapeuta o un facilitador del proceso, dependiendo de su posición como posibilitador de la reconstrucción de la trama, o un representante de los discursos dominantes que obstaculizan el dinamismo y la actualización del relato, cristalizando la experiencia (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2013).

La instancia terapéutica es el encuentro de dos historias particulares dirigido a la exploración de la experiencia traumática del paciente mediante la escucha; encuentro en el que está presente el peligro de las interpretaciones que distorsionan el sentido de la narración (Coleclough, 2013). La terapia aborda aquellos aspectos del relato que obstaculizan la renovación de la narrativa personal mediante el encuentro intersubjetivo.

En el ámbito clínico, en la psicológica desde la perspectiva de la identidad narrativa, el terapeuta es un co-constructor de la historia del sujeto consultante que tiene el deber de comprender la diversidad del padecimiento humano como la expresión particular de las personas inmersas en un discurso intersubjetivo (Bedoya Hernández & Marín Cortés, 2010).

La psicología clínica y de la salud mental se posiciona en la perspectiva sistémica compleja para asumir la narrativa conversacional como método de estudio ubicado en el dominio explicativo-comprensivo que permite conceptualizar y comprender los sentidos, la organización y las funciones de las narrativas de los individuos, las familias y los diversos sistemas sociales (Garzón de Laverde & Riveros

Reina, 2012). La narrativa conversacional hace énfasis en una construcción conjunta de una narrativa común mediante el acto de narrar y ser narrados, rescatando relatos marginados e integrándolos (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012). Es decir, se actualizan las narrativas personales y familiares en un ejercicio interpretativo que permea lo subjetivo y lo intersubjetivo.

Dentro de la terapia cognitiva posracionalista se encuentran técnicas como *la moviola* propuesta por Vittorio Guidano como una manera de hacer más operativa la metodología autobservacional valiéndose de la narrativa, pues el terapeuta le indica al paciente que divida su experiencia en relatos de escenas, asumiendo así una perspectiva subjetiva y otra objetiva, permitiendo que pueda ser espectador tanto en primera como tercera persona, motivando al desarrollo de nuevos puntos de vista y resignificando su experiencia (León Uribe & Tamayo Lopera, 2011).

El sujeto es el resultado de una red compleja de relaciones que toman forma de una narración en constante renovación y reconstrucción (Madrid Valdiviezo, 2014; Rovalletti, 2017). Por ello, se emplean estrategias como el árbol de la vida a manera de herramienta de apoyo psicosocial para grupos vulnerables, porque retoma los principios de la teoría de la identidad narrativa para invitar a los participantes a contar sus historias a través de metáforas representadas en un árbol, promoviendo así la refiguración narrativa y el contacto con la alteridad (Madrid Valdiviezo, 2014).

El análisis narrativo es otra herramienta empleada en el campo de la psicoterapia, siendo especialmente útil para el análisis de la construcción de la identidad que es reconfigurada en un proceso intersubjetivo mediante entrevistas, si bien aún es un reto desarrollar más investigaciones porque la psicología y la psicoterapia no han tenido un crecimiento considerable en comparación con otros enfoques (Capella, 2013).

La narrativa conversacional puede emplearse como método interventivo clínico y social que explora la semiótica de las narrativas vinculadas a los dilemas y las pautas problemáticas para identificar los mecanismos de construcción de alternativas narrativas como posibilitadoras de bienestar (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012). Esta metodología en un contexto de terapia familiar posibilita el surgimiento de relatos alternos que resignifican la narrativa, dinamizando la convivencia familiar, la intersubjetividad y la forma en que las personas se posicionan en el mundo (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012). Esta perspectiva es particularmente efectiva en el caso de los jóvenes y sus familias cuya problemática gira alrededor del consumo de sustancias psicoactivas, pues posibilita conectar las experiencias y resignificar los relatos (Garzón de Laverde & Riveros Reina, 2012).

En el caso del abordaje del proceso de duelo se reconoce el potencial de las narraciones, los rituales y el fortalecimiento de las relaciones vinculares como posibilitadores de experiencias terapéuticas porque promueven la inclinación configurativa identitaria hacia la progresión después de la pérdida, cuando surgen emociones como la tristeza compatible con la apertura del *sí mismo* (Alvis et al., 2013).

El arte posibilita las experiencias terapéuticas porque permite transformar el relato y la expresión de estados subjetivos. Las actividades artísticas promueven la reorganización y reconstrucción de nuevas narrativas sobre el *sí mismo* y el porvenir porque son espacios para verbalizar las experiencias, siendo ampliamente usadas por los jóvenes para contrarrestar la marginación ocasionada por los discursos sociales preponderantes, posibilitando procesos catárticos que son apoyados en las organizaciones juveniles (Jiménez Flórez & Sánchez Villafaña, 2016).

A modo de síntesis, los procesos terapéuticos desde la teoría de la identidad narrativa apelan a la alteridad y a la ipseidad para movilizar el relato e integrar los elementos discordantes que amenazan la coherencia narrativa. Como ejemplo de herramientas narrativas se encuentra la clínica psicoterapéutica de orden comprensiva y las técnicas como el árbol de la vida, la moviola, el análisis narrativo, la narrativa conversacional, los rituales y el arte.

Identidad narrativa: un acercamiento a los discursos socioculturales

Identidad narrativa como concepto integrador que ayuda a explicar los procesos de la identidad social en los diversos colectivos sociales

La teoría de la identidad narrativa enfatiza en la condición dinámica y activa del pensamiento humano, teniendo ventaja respecto a las explicaciones puramente teóricas, esencialistas y generales en un contexto de crisis de los metarrelatos (Sánchez, 2011).

Las tradiciones toman formas narrativas y construyen una comunidad moral, pues la memoria se convierte en un acontecimiento literario, por tanto, el lenguaje es una vinculación y vía de acceso al legado cultural que hace que coincidan los límites de las tradiciones narrativas y los límites de la identidad (Benítez, 2011). En este sentido, entender las estructuras de las narraciones implica comprender las potencialidades de la concepción histórica porque las relaciones entre los miembros de una comunidad se establecen en la dimensión histórica a través del lenguaje y la conciencia (Benítez, 2011).

Por ello las vivencias históricas de las sociedades y subculturas se cuentan a ellas mismas a través de la narración para comprenderse, como conjunto y como condiciones singulares de sus individuos que comparten su realidad al relatarla (Benítez,

2011). Es decir, la narración articula los elementos sociales e individuales en un todo dinámico constatado en el lenguaje. El lenguaje es un conjunto de códigos con existencia propia anterior a los sujetos, constitutivo de la existencia humana porque posibilita tanto la creación de las historias personales y culturales como el diálogo entre las partes individuales y el conjunto social, siendo determinante de la experiencia de manera temática y estética (Benítez, 2011; Bolívar, 2012; Bracamonte, 2015; Carmona Morales, 2015; López, 2019; Mardikian, 2019).

El análisis bibliográfico desde la narrativa hace que la historia pierda su sentido lineal y científico para concebirse a partir de la dualidad historia-ficción constatada en una trama ubicada en la dimensión tiempo-espacial en tensión correlativa materializada en un universo simbólico (Benítez, 2011; Bracamonte, 2015). El lenguaje es el hilo conductor de los diversos discursos sociales.

La teoría de la identidad narrativa tiene un efecto integrador entre los niveles macro, meso y micro de la realidad social. En el nivel micro están las interacciones de corta duración que tienen lugar cara a cara, mientras que en el nivel meso se encuentran las normas de interacción de mediana duración y el macro corresponde a un nivel de difusión de patrones de pensamiento y acción de larga duración (Ramírez, 2020). Ramírez (2020) analiza la militancia desde esta perspectiva, explicándola desde las interacciones que tienen lugar en el plano de la ipseidad mediante la identificación que lleva a la integración y sedimentación de ideales.

En el nivel micro se ubica el sujeto plural que se encuentra con los otros en la dimensión performativa de la ipseidad, donde crea una realidad intersubjetiva en forma de acuerdos que involucran juicios, valores morales y una normativa propiciadores de una trama narrativa y una intencionalidad colectiva (Sánchez, 2011; Ramírez, 2020).

En el nivel meso se encuentran los dispositivos mediadores entre el individuo y la normativa, tal como son las instituciones y los medios de comunicación que transmiten ideales a los individuos, quienes las transforman mediante su interacción (Ramírez, 2020).

En el nivel macrosocial se reflejan las transformaciones socioeconómicas y los elementos culturales sedimentados en segmentos generacionales de la población (Ramírez, 2020). Este efecto generacional es representado en los medios de comunicación masivos, porque las narrativas expuestas ponen en evidencia la segmentación de la población según los medios usados con mayor frecuencia en cada época, mostrando cambios en la vinculación de los individuos (Sola Morales, 2011). Existe una transición de la vida comunitaria y familiar con inclinaciones a satisfacer exigencias sociales propias de la generación de la radio a una vida cada vez más enfocada en el individualismo y la independencia conforme predominan medios como la televisión y el internet. Es en esta última generación en la que resalta más el culto al individuo y el hedonismo posible en una realidad virtual sin inhibiciones (Sola Morales, 2015; Rodríguez Mancera, 2012).

Resumiendo lo planteado, el lenguaje conecta los elementos sociales e individuales en un todo coherente que retoma formas narrativas. Por ello la identidad cultural es comprendida desde la narración que representa la interacción y la historicidad de los conjuntos sociales.

La literatura desde la teoría de la identidad narrativa: una herramienta para el análisis sociohistórico de la identidad de los colectivos sociales

Las obras artísticas interrogan y transforman las creencias sobre los *si mismo* y poseen el poder de movilizar cambios respecto a las expectativas y los desenvolvimientos

culturales al presentarse como una obra abierta que brinda al lector la oportunidad de ampliar sus horizontes de sentido mediante la imaginación, llenando durante el proceso los espacios de la obra con la interpretación (Benítez, 2011). Por tanto, la imaginación literaria realiza importantes contribuciones a la vida moral y política porque se desempeña como vía hacia la justicia social, a los principios éticos que involucra el bienestar en la vida pública (Tornero, 2010; Benítez, 2011; Muñoz Corcuera, 2019).

La narrativa literaria se caracteriza por una declaración de intenciones de parte del autor, de manera que se plantea la materialización de un mensaje concreto influenciado por su subjetividad.

Las obras narrativas son fundamentales para la cultura porque a través de ellas se refleja y se comprende al hombre como un lector cuya identidad es configurada a partir de la revisión de las creaciones culturales (Tornero, 2011; Carmona Morales, 2015; López, 2019). Las obras narrativas son una mediación entre la identidad cultural y la identidad individual que poseen una relación dialéctica a través del lenguaje.

Los elementos en una obra son la manifestación del autor inserto en un contexto específico. Un ejemplo de ello son los personajes de las obras porque ellos se desempeñan como un monigote usado por el autor como medio de expresión de su posición particular, dando cuenta de algunas características de su carácter que es también una manifestación de su contexto (Carmona Morales, 2015).

Los personajes, las escenografías, sus relaciones, el estilo de narración del autor y el lector son entes que se corresponden narrativamente, tal como lo afirma Tornero (2011), quien analiza *El Tornavoz*, novela del escritor mexicano Jesús Gardea caracterizada por ser transgresora de la estructura convencional de los textos porque juega con la multiparidad de voces y tiempos. La identidad

narrativa posibilita un análisis fenomenológico-hermenéutico en dicho texto de manera que el lector logra abordar la línea narrativa del texto a la vez que se convierte en coautor gracias al ejercicio de interpretación en el que se vale de los relatos de los personajes (Tornero, 2011).

América Latina, desde la teoría de la identidad narrativa, es un escenario donde cohabitan la ficción y la realidad que resultan inagotables, pues tanto su escritura como su identidad poseen mestizaje, lo cual implica la multiplicidad dinámica de voces puestas en un devenir literario e histórico que, a su vez, posee una apertura hacia nuevos episodios existenciales, un porvenir que amplían las paredes de su mismidad reconocida como única y original, que busca la independencia de las definiciones colonialistas (Bolívar, 2012).

En el contexto latinoamericano es evidente el rol representativo y transformador de las obras narrativas, particularmente la novela y el ensayo. Según Bolívar (2012), Latinoamérica expone en su literatura las relaciones de dependencia con los cánones impuestos por los monopolios occidentales, teniendo esta relación su nacimiento en la colonización europea que usaba la crónica para retratar los acontecimientos desde una imagen triunfalista engrandecida.

El género de la novela fue un medio por el cual se posicionó la vida propia de América en el centro de las narraciones, donde los personajes poseen vida propia y recrean los acontecimientos que entremezcla la realidad y la ficción, representando desde adentro una perspectiva de lo que es América (Bolívar, 2012). Para Bolívar (2012), existe una fusión inseparable entre el ensayo y América porque estos comparten un carácter proyectivo, problemático, inacabado y confrontativo. El ensayo es un formato que permite plasmar las posibilidades y la multiplicidad latinoamericana. Por lo tanto, para abordar la identidad narrativa de América es necesario una revisión

de los relatos y la historia que se ha construido sobre sí misma, siendo esta perspectiva útil para definirla más allá de los aspectos que la componen y poder verla como una unidad (Bolívar, 2012).

Bracamonte (2011) ubica entre los eventos históricos latinoamericanos más relevantes a los regímenes dictatoriales establecidos entre la década de los 70 y los 80 del siglo XX, cuando la literatura se cuestionó su rol social e inició una revisión crítica de la historia y los discursos sociales. Durante la reconstrucción histórica, la literatura subvirtió los cánones historiográficos positivistas y románticos para introducir el relativismo en la construcción de conocimiento, en el que lo subjetivo y lo intersubjetivo tienen un papel activo en la transformación y legitimación de tramas socioculturales e históricas (Bracamonte, 2011).

La novela histórica contemporánea en Latinoamérica, como narrativa literaria, es la representación de este nuevo paradigma en el cual se exponen reflexivamente los relatos en diferentes temporalidades a través de un universo simbólico donde cohabitan la diacronía y la sincronía, representando la identidad del continente con toda su complejidad y diversidad (Bracamonte, 2011).

A través de la revisión histórica desde la literatura se reelabora la memoria intentando resolver un trauma del pasado al incluir las perspectivas subjetivas que facilitan la integración de la experiencia individual a la memoria colectiva y social (Bracamonte, 2011). Mediante la teoría de la identidad narrativa se hace posible la exploración de problemas morales, los rompimientos del relato, la percepción del dinamismo humano y la toma de posición crítica ante los preceptos socioculturales e históricos y la forma en como son apropiados por los individuos, de manera que la identidad cultural es reinterpretada y reconstruida (Bracamonte, 2011; López, 2019; Zuluaga Jaramillo, 2018; Staes, 2020).

En definitiva, la literatura es un medio de expresión cultural e individual que posibilita su interacción por lo que, desde la teoría de la identidad narrativa, se convierte en un recurso que propicia tanto la revisión como la transformación cultural. Tal es el caso de Latinoamérica, que consolida su identidad a través de la novela y el ensayo, abriéndose a un universo que admite pluralidad e independencia.

Identidad narrativa: las artes visuales y escénicas como lenguajes alternativos para relatar la vida social

La teoría de la identidad narrativa aborda la realidad subjetiva, relacional y comunitaria desde el lenguaje, haciendo factible un abordaje de los diferentes códigos implementados para la expresión y la construcción identitaria. Este lenguaje toma múltiples formas, incluyendo los formatos visuales y performativos en los que la palabra adquiere nuevos significados. En este orden de ideas, las obras cinematográficas, fotográficas y escénicas son representativas y configurativas de los individuos y su comunidad al permitir su interacción.

Las obras cinematográficas desde la teoría de la identidad narrativa se inscriben como narrativas que reaccionan ante la prefiguración, reinterpretándola para darle una nueva forma, siendo las filmaciones un producto de su contexto cultural (Sánchez, 2011). Además, el cine posee una relación dialéctica interna entre diversos elementos que le otorgan una trama coherente que conversa con el espectador, quien empatiza con los personajes y sus historias, integrando las actitudes culturales expuestas (Sánchez, 2011).

El cine se constituye por tres rasgos principales que lo identifican: la completud o totalidad referida a todas las partes supe-
ditadas a un todo, la plenitud que implica a los episodios con un sentido incompleto que

aporta a la unidad y, por último, la identificación de la obra por sus límites en relación con su lógica y el género al cual pertenece (Sánchez, 2011).

Sánchez (2011) cataloga al cine como una obra narrativa, cuya unidad fundamental es la imagen, con sus propios códigos que conforman un lenguaje y expresan una historia contada temática y audiovisualmente. Analizar a los personajes cinematográficos desde la teoría de la identidad narrativa permite observarlos desde su subjetividad y dota de dinamismo al análisis. Es importante abordar a los personajes desde el lenguaje, pues este es el medio privilegiado para acceder a la experiencia de los otros y permite la identificación, otorgando un papel principal a la narración (Sánchez, 2011).

Los personajes del cine se encuentran guiados por el guion, el cual no tiene existencia para el público porque este solo lo experimenta a través de la pantalla haciendo que elementos como el montaje tomen protagonismo en la transmisión del carácter del personaje con sus características físicas, su mentalidad e incluso su imputación moral (Sánchez, 2011). Los personajes poseen un carácter que es expuesto mediante el lenguaje cinematográfico. Es importante abordar a los personajes desde el lenguaje, pues este es el medio privilegiado para acceder a la experiencia de los otros y permite la identificación, otorgando un papel principal a la narración (Sánchez, 2011).

La imagen en las obras cinematográficas se convierten en una forma de transmisión cultural, de actitudes que recubren a los personajes y sus historias como es el caso del cine de Víctor Gaviria que representa la mentalidad antioqueña caracterizada por la vida intensa, las relaciones personales limitadas a un círculo cerrado, el espíritu empresarial, etc. (Sánchez, 2011). Este director colombiano representa en sus personajes una visión sobre las costumbres de la región antioqueña;

al poner las tradiciones culturales en un filme permite a las personas identificarse y reflexionar sobre la realidad paisa.

La imagen fotográfica es un lenguaje audiovisual con connotaciones propias y caracterizada por ser de fácil acceso para la mayoría de las personas, principalmente gracias al uso de herramientas digitales (Triquell, 2011). Como sostiene Triquell (2011), las decisiones estéticas y de contenido tomadas respecto a una fotografía son la expresión de la identidad narrativa personal y abren la puerta a la revisión del pasado desde una lectura presente, ampliada en un contexto virtual que introduce la mirada del otro ocasionando que diferentes relatos actualicen y resignifiquen los recuerdos. La fotografía en la red es un espacio para la negociación de la imagen personal y las expectativas sociales. Es decir, la fotografía es un lenguaje con códigos propios que narran al sujeto y lo introducen al diálogo social (Triquell, 2011).

El teatro es una forma de creación artística en la que la imagen posee un rol fundamental en la simbolización e incita a hablar sobre el actor y su identidad. Para Mauro (2014), el oficio teatral tiene una repercusión directa en la identidad del actor, dando lugar a una identidad narrativa denominada el *yo actor*, entendido como el relato que da sentido a la tarea del actor y unifica los elementos heterogéneos, expresando el quién en la acción actoral en la que se identifica a sí mismo como uno al mismo tiempo que navega en la experiencia caótica en escena. La identidad actoral garantiza la situación de actuación y reduce el peligro de la disolución de la identidad ante la provisionalidad de los personajes mediante una unidad imaginaria que es presentada ante la mirada del otro (Mauro, 2014). El yo actoral expone la identidad narrativa personal con relación a las contingencias presentadas en el performance, siendo la experiencia ordenada narrativamente. Así, tanto el otro como el actor se encuentran en

un contexto performativo que funciona gracias a una red de identificaciones que reescriben la realidad de forma intersubjetiva en una situación actoral (Mauro, 2014).

La identidad actoral constituye una razón práctica porque implica el dominio de una red conceptual que le permite al actor comprender su tarea y asumirla frente a otro, siendo la imaginación el plano en donde se ordenan los factores heterogéneos de la obra teatral (Mauro, 2014).

El *yo actor* es definido también por el lugar que ocupa en la sociedad, pues no es concebido como un ente aislado, sino que se encuentra determinado por la pertenencia a un grupo. El espacio teatral es una producción de elementos culturales que se encuentra en una posición compleja porque los discursos sociales marginan al actor como profesión, además de que su estatus independiente se encuentra en constante disputa (Mardikian, 2019; Mauro, 2014). Mardikian (2019) contempla que en la teatralidad habita un juego de máscaras porque su carácter dinámico y performativo representa una realidad ficticia que es real para sí misma y expuesta como narración que representa las vivencias y los ideales de las comunidades.

La escena teatral independiente posee mayor libertad respecto a las temáticas que desea representar, pero adquiere características fantasmagóricas en el sentido de que es inestable al carecer del respaldo general (Mardikian, 2019). Este carácter fantasmagórico implica, para Mardikian (2019), que este tipo de teatro sea difícil de definir, pues sus relatos son alternativas que escapan a los discursos hegemónicos sociales, siendo con frecuencia críticos, contestatarios a la idiosincrasia. El teatro independiente ocupa un lugar en la alteridad social, un encuentro con lo diferente que permite mirarse a sí misma como otra.

En síntesis, la teoría de la identidad narrativa posibilita observar las obras cinematográficas, fotográficas y escénicas en relación

con un todo cultural, pues estas expresan en un lenguaje específico las características de su contexto. Los filmes poseen una estructura narrativa cuya unidad fundamental es la imagen, la cual expresa la percepción del director en una trama y en el carácter de sus personajes. La fotografía es otra forma de presentar una obra artística visualmente, teniendo una connotación más personal al ser cada decisión estética una representación subjetiva del fotógrafo, quien pone en diálogo su interioridad cuando la expone al público en redes sociales. Por su parte, la identidad narrativa en el caso del actor de teatro toma forma de un *yo actor* que le da coherencia a su percepción y su performance en relación con el espectador y la mirada social, siendo esta determinante del rol y el lugar que ocupa en el imaginario colectivo. Estos medios artísticos son lenguajes con características propias que permiten la expresión del individuo en relación con un contexto sociocultural específico.

Identidad narrativa y educación

La identidad narrativa e instituciones educativas: socialización y subjetivación de la identidad comunitaria

Las personas nacen en un mundo interpretado y se adaptan a él gracias a mecanismos de socialización como la educación, que se encarga de imprimir la memoria histórica y los ritmos sociales, configurando el ser (Escolano Benito, 2010). Las instituciones educativas como la escuela y la universidad son entornos sociales donde se introduce al individuo a la sociedad.

Las memorias de la escuela, desde la teoría de la identidad narrativa, involucran factores individuales y representaciones colectivas que constituyen las tramas co-

munitarias, teniendo en cuenta que estos escenarios proyectan la memoria cultural que se imprime en el *habitus* a través de las prácticas pedagógicas, presentando la interpretación colectiva del pasado que se ve sometida a un proceso de subjetivación (Escolano Benito, 2010). La escuela influencia, según Escolano Benito (2010), en la configuración de la identidad narrativa al constituirse como un espacio de socialización y un punto de referencia al momento de relatar las memorias personales.

El edificio escolar perdura en los recuerdos personales e históricos, pues su estructura es un escenario que transmite una semántica cultural definida al constituirse como símbolo comunitario que grafica en sus muros representaciones del momento sociohistórico de referencia, al mismo tiempo que registra el paso de los actores que habitaron el espacio (Escolano Benito, 2010).

La arquitectura de la escuela, las estrategias de comunicación y las prácticas educativas separan al individuo de los ritmos domésticos y lo ingresan al tiempo social, inculcando un ritmo metódico a través de dos microtiempos: el de la organización de la escuela y el de la agenda del curso (Escolano Benito, 2010). Ello implica la asimilación de costumbres que permanecen incluso por fuera de la conciencia bajo el sometimiento de herramientas de socialización que le son comunes a un grupo heredero de un momento sociohistórico concreto y pertenecientes a una generación (Escolano Benito, 2010).

Las imágenes de los rituales socializadores se representan en la identidad narrativa individual, se convierten en mecanismos otorgados por la cultura y poseen un poder homogeneizador aun en la posmodernidad (Escolano Benito, 2010; Ascárate Coronel, 2017). Las escuelas permiten la coherencia del discurso social que permanece dinámica gracias a una relación dialéctica de naturaleza narrativa con los individuos.

La universidad es un espacio educativo que configura la identidad al introducir al individuo a la cultura en un espacio delimitado jurídica y administrativamente, propicio para el diálogo narrativo entre la influencia estatal, la autonomía universitaria y el acontecer humano (Castillejos Solís, 2020). La coherencia interna de la universidad pública y las políticas del Estado dan paso al cuestionamiento de la autonomía de la universidad y su rol en la sociedad.

La trama narrativa se transforma, dice Castillejos Solís (2020), cuando las personas ingresan al contexto universitario y se identifican con su cultura interna y propuesta política de sociedad, adquiriendo una identidad universitaria y una responsabilidad sostenida sobre una promesa. Las universidades públicas transmiten una ética mediante el curriculum y las competencias impartidas, siendo estas una representación de su autonomía respecto a las intenciones del Estado que responde al compromiso latinoamericano de cohesión e identidad social (Castillejos Solís, 2020).

Los estudiantes universitarios se relacionan con los ideales universitarios mediante la vocación profesional, definida como el interés de una persona por dedicarse a determinada forma de vida o trabajo, siendo una cualidad simbólica e identitaria relacionada con el proyecto de vida personal —que, al entrar en contacto con la institución, empieza a sostener un diálogo con sentido político moral universitario— y los procesos de socialización que inciden en la autopercepción y la proyección a futuro con relación a la escena laboral, social, cultural y política (Castillejos Solís, 2020).

Según expone Castillejos Solís (2020), la articulación del escenario universitario y el yo universitario mediante la identidad narrativa aborda las valoraciones éticas y morales de los sujetos y los colectivos que configuran los discursos sociohistóricos y definen el acontecer político de las instituciones, pues la universidad legitima un discurso y el yo

universitario se posiciona reflexivamente, pudiendo reconfigurar las narrativas colectivas. Al entrar en contacto el universitario con los ideales institucionales se hace consciente y partícipe de su realidad social, pudiendo tomar una posición activa y reflexiva al integrarlo a su proyecto de vida.

Recapitulando, los escenarios educativos son espacios para la socialización y la introducción cultural porque el encuentro intersubjetivo en los escenarios educativos transforma a sus participantes y resignifica los sistemas de origen, comúnmente modelos arbitrarios definidos por propuestas hegemónicas de momentos históricos específicos (Ramírez Pavelic & Contreras Salinas, 2016).

Tradicionalmente, la educación es vista a través de una melancolía pedagógica que busca acercar a los individuos a discursos atemporales, universales, anónimos y abstractos transmitidos de manera impersonal; de esta forma el acto educativo no tiene alteridad, no admite la otredad y niega la posibilidad de renovación (Escolano Benito, 2010; Ramírez Pavelic & Contreras Salinas, 2016).

Para contrarrestar los efectos alienantes de la educación se encuentra la narrativa como una herramienta de conocimiento, pues aumenta la capacidad investigadora del estudiante al facilitar la tarea de integrar y referenciar información que es vista en contexto (Sevilla Vallejo, 2019). La importancia de la narrativa en el ámbito universitario es evidenciada en un estudio realizado por Sevilla Vallejo (2019) donde se aplicó *la escala educación e identidad narrativa* a estudiantes de España, Corea del Sur y Ecuador con el objetivo de medir su percepción respecto a la narrativa, cuyos resultados demostraron, entre otras cosas, que los estudiantes veían en la narración un apoyo para la adquisición de conocimientos y para el desarrollo de su propia individualidad.

Instituciones educativas como la escuela y la universidad contribuyen a la co-

herencia social, al establecer un carácter comunitario a través de vías simbólicas como la pedagogía, la arquitectura y los discursos sociales, introduciendo al individuo a un todo cultural (Escolano Benito, 2010; Ortiz Granja, 2018; Sevilla Vallejo, 2019). A su vez, estos espacios posibilitan el diálogo y la negociación de los discursos sociales al ser subjetivados por los individuos que ven en la narrativa una herramienta de conocimiento y construcción identitaria. La teoría de la identidad narrativa les otorga a los espacios educativos un carácter intersubjetivo y dinámico, reconociendo tanto los factores sociales como los individuales.

En pocas palabras, la educación impartida desde las instituciones contribuye a la coherencia social en una cultura determinada que tiene influencia en la identidad individual. Al mismo tiempo, los individuos se valen de herramientas otorgadas por la cultura y la narrativa para relatar, interpretar y transformar su sociedad.

La identidad narrativa como fundamento del acto pedagógico

Desde la teoría de la identidad narrativa, la educación se convierte en uno de los factores configuradores de la identidad personal, al propiciar la capacidad de relatarse a sí mismo, al mundo y a sus interrelaciones. Además, la teoría es integradora y transformadora de la realidad individual y comunitaria.

Las habilidades narrativas toman cada vez más relevancia en una sociedad posmoderna en crisis, orientada al consumismo, que promueve expectativas a corto plazo y estilos fragmentarios de vida (Sevilla Vallejo, 2019; Ascárate Coronel, 2017). Para Sevilla Vallejo (2019), en este contexto social se reduce la capacidad discursiva, haciendo de las herramientas narrativas una necesidad en el aula de clase, pues son las narraciones las que

otorgan un sentido a la experiencia y facilitan el surgimiento de la creatividad.

La pedagogía permeada por la narrativa es un acto educativo con la intención de acompañar al otro, el cual cohabita un espacio y existe más allá de las etiquetas sociales; así se facilita un encuentro intersubjetivo transformador y multidireccional de identidades con estructuras narrativas constataadas en el actuar, construidas en la alteridad (Ramírez Pavelic & Contreras Salinas, 2016; Gasca Fernández et al., 2017).

En este sentido, la educación es más que el acto de enseñar porque contribuye a la constitución de la identidad individual y social en un entorno de construcción de conocimiento.

Velasco (2010) abre un diálogo entre la pedagogía de Freire y la teoría de la identidad narrativa de Paul Ricoeur, donde el punto de encuentro es la narración como proceso fundamental del desarrollo personal de cada ser humano. Paulo Freire concebía la alfabetización como un proceso dialógico y liberador contextualizado socioculturalmente y direccionado a contar la propia historia, más allá del proceso de lectura y escritura (Velasco, 2010).

La escucha, según Velasco (2018), es uno de los elementos fundamentales del proceso de alfabetización, la cual consistía en instalarse en la comunidad y dejarse permear por ella con el fin de crear un entorno para la aparición de un universo vocabular que exprese la historia personal de los individuos y sus situaciones existenciales. Las cortas palabras generan nuevos horizontes a partir de la narración cuando son significadas por la historia personal que permite tomar conciencia reflexiva de la cultura y realizar una reconstrucción crítica del mundo humano (Velasco, 2010).

Por ello, el modelo educativo comunicacional dialógico se centra en los interlocutores, acompañando el acto de concientización,

conocimiento y creación, validando el saber popular en relación con las prácticas sociales en determinada realidad local y reconociendo que la identidad personal autónoma se construye desde un entorno comunitario (Velasco, 2010; Moreno Díaz & Soto González, 2017).

Desde la teoría de la identidad narrativa, la alfabetización es un proceso de diálogo que reafirma la propia identidad, la manifiesta y la materializa introduciéndola en el todo sociocultural y político. Es decir, media entre el individuo y su entorno, ubicándolos a ambos como entes interrelacionales, mutuamente influidos gracias a la confluencia de narrativas. La alfabetización enfocada desde la teoría de la identidad narrativa transforma los discursos normalizadores cuando introduce lo diferente y a la persona como protagonista, tomando especial relevancia en Latinoamérica, ya que facilita el reconocimiento de su pluralidad desde el discurso propio y distanciado de las definiciones colonialistas y el poder hegemónico, pues permite la autocomprensión y la narración de la propia identidad del continente y sus regiones al darle peso a la historia vivida tanto en los textos como en la cotidianidad (Velasco, 2010; Moreno Díaz & Soto González, 2017).

La pedagogía es una herramienta de resistencia para los sectores de la población marginados, que tradicionalmente no poseen una participación en los discursos sociales, tales como el colectivo LGTB, los jóvenes privados de la libertad y las mujeres pertenecientes a la tercera edad. (Velasco, 2010; Ramírez Pavelic & Contreras Salinas, 2016; Moreno Díaz & Soto González, 2017; Cortés Torres, 2018). La narración favorece a la resiliencia entendida como una habilidad universal con bases temperamentales afectadas por factores ambientales, y vinculada con la capacidad de asumir realidades contingentes y unificarlas en el relato gracias a las competencias narrativas (Velasco, 2010).

La pedagogía narrativa es transformadora, pues reformula los discursos normalizados cuando reconoce la otredad, la diferencia, haciendo del espacio educativo un entorno dialógico configurador de relatos (Ramírez Pavelic & Contreras Salinas, 2016). Por ello, Ramírez Pavelic y Contreras Salinas (2016) exponen a los espacios educativos como escenarios donde se disputa el yo y con ello la identidad sexual, principalmente en el caso del colectivo LGTB, el cual expresa que las represiones ejercidas por las instituciones condicionan el desarrollo del *sí mismo*, haciéndolos vulnerables ante la violencia y la posibilidad del suicidio. Estos entornos legitiman determinadas expresiones de la identidad que afectan directamente el desarrollo personal y pueden ser un factor de riesgo o protección con relación a diferentes problemáticas que comprometen el bienestar.

Moreno Díaz y Soto González (2017) postulan la educación popular de Freire con el fin de abordar la problemática de las mujeres mayores que no han tenido acceso a la educación formal para aproximarse a la educación desde la narrativa como un proceso transversal vitalicio. Desde esta perspectiva se piensa a la persona mayor como un sujeto político y protagonista de un proyecto sociohistórico y se tiene en cuenta que, en particular, a la mujer mayor se le vulnera su derecho a la educación debido a los roles sociales que la definen como un ser hogareño y sumiso, estando doblemente afectada por el lugar otorgado en la sociedad a las personas mayores como individuos marginados con un rol pasivo en el espacio público (Moreno Díaz & Soto González, 2017). La práctica de la alfabetización facilita el relato de la experiencia de las mujeres mayores porque otorga herramientas para la concientización de la relación entre la identidad personal y los discursos sociales, permitiendo asumir una posición reflexiva para transformar su ser en el mundo (Moreno Díaz & Soto González).

En el caso de los jóvenes privados de la libertad, la narración autobiográfica contribuye a poner el propio relato en el centro del discurso. Cortés Torres (2018) expone los efectos de la narración autobiográfica en un grupo de jóvenes privados de la libertad inscritos en el Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia. El autor hace énfasis en la narración como eje en la construcción activa de conocimiento para trascender de la enseñanza de la lengua usualmente implementada para la escritura de preceptos morales que los ubican en un rol pasivo (Cortés Torres, 2018).

Los adolescentes privados de la libertad hacen uso de la narración autobiográfica para representar su cotidianidad y los sentidos que la rodean, exponiendo una reconfiguración cultural, haciendo posible la integración de su subjetividad en las narraciones respecto a los actos cometidos, relativizando los hechos y permitiendo comprender la intencionalidad de la acción que abre la puerta a la integración social gracias a la transformación fruto del encuentro de los relatos (Cortés Torres, 2018). El acto narrativo, según Sevilla Vallejo (2019), da lugar en este entorno pedagógico a la otredad y a la subjetividad para superar las etiquetas que cristalizan su posición en lo personal y lo social, porque es la narración la posibilitadora de la verdadera reflexión, la integración de fragmentos de la experiencia y el diálogo transformador.

La narración autobiográfica es compatible con los espacios de educación formal, con las herramientas tecnológicas y el proceso de desarrollo, haciendo que sea aplicable a los adolescentes en el contexto escolar en un entorno virtual. Gasca Fernández et al. (2017) utilizan la narración autobiográfica mediada por herramientas digitales en adolescentes y jóvenes para abordar sus narraciones individuales, en relación con el fondo cultural en un contexto escolar, descubriendo sus posiciones personales respecto al espacio

educativo. La narrativa es un medio para la construcción identitaria, clave en estas etapas del desarrollo, pues permite que los jóvenes sean los protagonistas de su proceso formativo (Gasca Fernández et al., 2017).

En síntesis, la narrativa es el recurso utilizado para la lectura de la propia identidad y la realidad social, y la alfabetización es una herramienta que posibilita la negociación y el diálogo de los sujetos y su entorno. La alfabetización, desde la teoría de la identidad narrativa, es una forma de promover la autoconciencia cultural y de integrar los discursos tradicionalmente marginados para la transformación social.

Conclusiones y discusión

La teoría de la identidad narrativa representa un cambio paradigmático respecto a las teorías modernas que resaltan al yo como el centro de la experiencia humana, reduciendo la identidad al uso de la razón y la interacción entre variables internas. Este cambio parte del abordaje ontológico del ser humano, al considerar la identidad como una síntesis temporal de la experiencia en un todo comprensible dinámico que se construye en su encuentro con el mundo.

Lo anterior se refleja en la psicología, permeando la investigación que indaga por la subjetividad, por la comprensión de la identidad ahora vista desde la noción del *sí mismo* en la conceptualización de la psicopatología y la psicoterapia.

Los métodos investigativos sustentados a través de la teoría de la identidad narrativa suelen ser cualitativos y ubicados en el paradigma constructivista y constructorista social; su fortaleza recae en la capacidad de analizar al individuo en relación con su experiencia, sus proyecciones, características, relaciones y su entorno inmediato. Posee la cualidad de recuperar la emotividad, al considerar a

la subjetividad desde la complejidad y ver al individuo como un ser dinámico partícipe de una compleja red de variables en constante relación. Sin embargo, esta perspectiva no ha sido tan desarrollada como otros enfoques.

La psicología desde la teoría de la identidad narrativa aborda la pregunta por el quién, por un sujeto que organiza su experiencia mediante una narración en la que lo otro hace parte de la constitución de la identidad. La implementación de conceptos como la ipseidad y el *sí mismo* ha servido para trascender de los paradigmas sustancialistas e integrar lo variable y el encuentro con el mundo en un todo coherente y dinámico. Es decir, toman un camino holístico y no reduccionista, que se extiende más allá de las definiciones apoyadas meramente en la razón, la memoria y la asociación de elementos biológicos. Además, se recupera la corporalidad como un punto de encuentro de la biología, la subjetividad y la sociedad.

La constante amenaza de las contingencias a la coherencia del *sí mismo* propicia la aparición de la psicopatología. Esta es entendida como la ruptura en la dialéctica entre la mismidad y la ipseidad que afecta la renovación de la trama narrativa tornando traumático al *sí mismo* y a la experiencia. Cabe mencionar que este abordaje es útil más allá de la comprensión de la psicopatología, pues es pertinente también en momentos de crisis.

Las experiencias terapéuticas tienen lugar en diversos escenarios que promueven el encuentro con la ipseidad y la flexibilidad del relato, posibilitando el surgimiento y la integración de relatos alternos en los que el individuo o el grupo se vean reflejados activamente. Las experiencias terapéuticas se dan en el ámbito de la psicología clínica, la intervención psicosocial e incluso desde el arte y las relaciones comunitarias.

La teoría de la identidad narrativa y la noción de *sí mismo* son clave para la psicoterapia de corte cognitivo posracionalista, que

considera que la clínica está orientada a la reorganización de un relato para la admisión de discordancias vividas como experiencias extrañas ocasionadas por desbalances afectivos e interpretativos frente a circunstancias que ponen en duda la coherencia del relato (Bahamondes & Modernell, 2020).

El ámbito cultural, por su parte, retoma la teoría de la identidad narrativa como mediadora de los diferentes niveles sociales porque establece un diálogo entre los individuos, los mecanismos sociales y los discursos culturales. Es decir, tiene la posibilidad de contemplar la totalidad de los elementos que intervienen en la cultura poniéndolos en un diálogo de carácter horizontal. Además, permite una aproximación histórica no lineal para comprender los eventos sociales, entendiendo la memoria como un acontecimiento literario en constante relectura. También se retoman los productos culturales como mediación lingüística de la relación interdependiente entre el individuo y la cultura.

Desde la perspectiva de la teoría de la identidad narrativa las obras artísticas son el reflejo de la interiorización de los elementos culturales en la subjetividad personal. Mediante estas obras, las personas exponen su visión de la cultura, ofreciendo nuevas significaciones y promoviendo el dinamismo personal y social. En consecuencia, las manifestaciones artísticas son obras abiertas que conversan con el espectador. Esta teoría se destaca por ser holista e integrativa al rescatar la naturaleza dinámica y relacional de los fenómenos sociales y la identidad. Debido a su versatilidad, la identidad narrativa introduce, en el diálogo entre el individuo y su sociedad, elementos tan diversos como las obras literarias, cinematográficas, fotográficas e incluso las propias de las artes escénicas.

El arte es un reflejo del devenir socio-histórico porque le permite a la cultura observarse y representarse, de manera que las obras son parte de la identidad colectiva

debido a que admiten la diversidad de interpretaciones de una realidad multipolar y compleja. Por lo tanto, el análisis de los productos artísticos es una alternativa útil para estudiar la cultura y sus interacciones acogedoras de una pluralidad de voces, con lo que se valida la subjetividad como parte de los procesos sociales.

Adicionalmente, las obras artísticas poseen una estructura interna narrativa desarrollada gracias a la interacción de los personajes con la trama contada a través del lenguaje particular de cada expresión. Es mediante esta trama, la interacción de los personajes y las decisiones estéticas que se expone y se entreteje la identidad cultural en expresiones como las de la literatura, el cine, la fotografía y el teatro.

Los aportes de la teoría de la identidad narrativa al campo de la educación dan cuenta de los espacios educativos como lugares para la negociación entre los sujetos y la cultura, estableciendo una relación dialógica de carácter narrativa. Además, la teoría sustenta la pedagogía que le otorga relevancia a los discursos personales construidos en un contexto comunitario, promoviendo la integración de discursos alternos. La enseñanza desde la teoría de la identidad narrativa es una herramienta de construcción y expresión de la subjetividad, que sobrepasa el aprendizaje de la lengua para centrarse en la historia personal. Por lo tanto, desde esta perspectiva la educación posee un potencial transformador que propicia la liberación de las narrativas individuales de aquellos relatos subyugantes presentes en la cultura.

Esta revisión presenta un panorama de aquellos aportes rastreables en los recursos especificados en el apartado de metodología. No se pretende abordar a profundidad perspectivas tales como el constructivismo, el construccionismo social o el paradigma posmoderno. Por lo tanto, algunos aspectos

epistemológicos y paradigmáticos podrían ser ampliados desde la perspectiva filosófica mediante la revisión de diferentes fuentes de investigación para alcanzar un desarrollo amplio.

En tanto a la psicología, si bien se identifican aportes de la teoría de la identidad narrativa respecto a la comprensión de la identidad personal, la investigación, la psicopatología y la psicoterapia, sería necesario incluir en la agenda investigaciones que rastreen más a profundidad cómo es integrada la identidad narrativa en la psicología de corriente posracionalista para expandir la comprensión de su contribución epistemológica y metodológica. Además, es recomendable retomar la visión de autores como Giampiero Arciero, quien estuvo ausente en la presente investigación.

Como se ha expuesto en esta investigación, la perspectiva de análisis de textos desde la identidad narrativa induce a la interpretación y construcción de significados, por lo que los estudios de obras artísticas desde la perspectiva de la identidad narrativa serían un tema cuanto menos interesante, ya que podrían elevar la comprensión acerca de la forma en que obra, lector y contexto están relacionados, principalmente hablando desde la posmodernidad.

En cuanto al panorama educativo, conviene resaltar cómo a luz de la teoría de la identidad narrativa las prácticas pedagógicas trascienden el mero aprendizaje de la lengua y adquieren un componente político en tanto medio de interacción del individuo con el espacio público. Por ello, existe la necesidad de traer a la conciencia preguntas respecto a cómo influye la interpretación histórica en la modificación del contexto y en las técnicas idóneas para su exploración y aplicación en ámbitos pedagógicos. Finalmente, sería interesante ampliar la conversación con otras perspectivas pedagógicas.

Referencias

- Alvis, A; Duque, C. & Rodríguez, A. (2013). Entre la progresión y la regresión: la configuración identitaria en los procesos de pérdida. *CES Psicología*, 6(2), 177-194. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000200013&lng=en&tlng=es.
- Ascárate Coronel, L. M. (2017). Imaginación y voluntad: repensar la educación desde la herencia husserliana de la fenomenología eidética de Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 34(69), 91-104. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.ivhr>
- Bahamondes, J. & Modernell, P. (2020). Ni ángeles, ni demonios: integrando el síntoma en psicoterapia, una perspectiva posracionalista. *Aperturas Psicoanalíticas*, (63). <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001110>
- Bedoya Hernández, M. H. & Marín Cortés, A. F. (2010). Cuerpo vivido e identidad narrativa en mujeres diagnosticadas con trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(3), 544-555. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60224-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60224-9)
- Begoña, R. (2018). El trasfondo kantiano y hegeliano de la hermenéutica de Ricoeur. *Diálogo Filosófico*, 34(102), 371-386.
- Bermejo, D. (2012) Identidad, globalidad y pluralismo en la condición posmoderna. Pensamiento. *Revista de investigación e información filosófica* 68.257 (2012): 445-475.
- BlancoIllari, J. I. (2011). Aspectos narrativos de la identidad personal. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (21), 31-60. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i21.7534>
- Bolívar, L. B. (2012). América entre el ensayo de Germán Arciniegas y la identidad narrativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 245-269. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss59/15/>
- Bracamonte, J. (2015) Consideraciones finales: historia, literatura, identidad narrativa, memoria. Una reflexión desde Argentina. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, Vol. 40, No. 1, LOS DUELOS DEL
- PRETÉRITO: IMAGINARIOS ARTÍSTICOS DE LA MEMORIA (Otoño 2015), pp. 63-78 (16 pages). Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/24717173>
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/281>
- Carmona Morales, J. A. (2015). El mundo en las grietas. Un análisis sobre “la identidad narrativa de los personajes” en la obra cinematográfica de Víctor Gaviria. *Escribanía*, 13(2), 77-92. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1430>
- Castillejos Solís, M. E. (2020). Identidad del sujeto educativo en la narrativa de la responsabilidad social universitaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.729>
- Coleclough, E. M. (2013). *Encuentro terapéutico e identidad narrativa*. 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, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/8>
- Cortés Torres, J. E. (2018). Identidad narrativa autobiográfica de jóvenes privados de la libertad. *Cambios y Permanencias*, 9(2), 217-239. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9179>
- Dastur, F. (2015). La ipseidad: Su importancia en la psicopatología. *Universitas Philosophica*, 32(64), 251-266. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph32-64.iipp>
- De Castro, C. (2011). La constitución narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 30(2), 199-215. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v30.n2.36583
- Echarte Alonso, L. & De Erquiaga, J. (2019). Del yo narrativo a la identidad personal: problemas y riesgos de la autocomprensión humana.

- Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, (5), 111-148. <https://doi.org/10.25185/5.5>
- Escolano Benito, A. (2010). Memoria de la escuela e identidad narrativa. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*, (4), 103-20. <http://revista.muesca.es/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>.
- Figuerola Lackington, B. (2015). Mediar la ipseidad: una introducción a la recepción crítica de la fenomenología husserliana en Paul Ricoeur. *Revista Espirales*, 3(3), 104-118. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/espirales/article/view/785>
- Freydell Montoya, G. A. (2019). Configuración de identidad en la narrativa del cuerpo vivido. *Encuentros*, 17(1), 106-118. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1630>
- Gabriel, S. C. (2010). En torno a la “identidad personal” en die vertauschten köpfe de Thomas Mann: una lectura desde la poética del soi-même de Paul Ricoeur. *Revista de filosofía*, 66, 227-240. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602010000100014>
- Garzón de Laverde, D. I. & Riveros Reina, M. C. (2012). Procesos narrativos conversacionales en la construcción de la identidad del joven y la familia con problemas de consumo de spa en una institución de rehabilitación. *Psicogente*, 15(28), 385-413. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552361014>
- Gasca Fernández, M. A., Vásquez Negrete, V. I. & Díaz Barriga Arceo, F. (2017). Fondos de identidad narrativa en adolescentes de secundaria y bachillerato a través sus relatos digitales personales (RDP). *Formación a lo largo de la vida*, (16). <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4904>
- González, J. (2011). La comunidad del pueblo: una tragicomedia hegeliana. *Praxis Filosófica*, (32), 73-99. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882011000100005&lng=en&tln=es
- Iacub, R. (2010). El envejecimiento desde la identidad narrativa. *VERTEX Rev. Arg. de Psiquiatría*, 21(92), 298-305.
- Iglesias, I. (2015). La «intencionalidad» en Husserl como condición de posibilidad epistemológica de la «construcción de la trama» en Ricoeur. *In VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (p. 39).
- Jiménez Flórez, M. H. & Sánchez Villafañe, A. L. (2016). Identidades narrativas y organizaciones juveniles en sectores populares de Cali. *Psicología & Sociedad*, 28(3), 505-515. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/1103>
- Kosinski, A. (2016). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Avatares Filosóficos*, (2), 213-221. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/322>
- Larrotta-Castillo, R., Méndez-Ferreira, A. F., Mora-Jaimes, C., Córdoba-Castañeda, M. C. & Duque-Moreno, J. (2020). Pérdida, duelo y salud mental en tiempos de pandemia. *Salud UIS*, 52(2), 179-180. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/10933>
- León Uribe, A. & Tamayo Lopera, D. (2011). La psicoterapia cognitiva posracionalista: un modelo de intervención centrado en el proceso de construcción de la identidad. *Katharsis*, (12), 37-58. <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/handle/20.500.12717/2179>
- Lizcano Roa, J. P. (2013). Investigación cualitativa de segundo orden y la comprensión de la realidad. *Hallazgos*, 10(19), 149-162. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0019.09>
- López Ladino, G. (2016). Un acercamiento a la identidad narrativa: entre la Ipseidad y la Mismidad. *Disertaciones*, 5(1), 61-69. <https://ojs.uniquindio.edu.co/ojs/index.php/Disertaciones/article/view/87>
- López Ulloa, L. C. (2019). Relato, oralidad e identidad narrativa: Ernesto Ruffo Appel, el PAN y cultura política en el noroeste de México, 1986-1989. *Espectra*, 1(1). <http://escripta.uas.edu.mx/index.php/escripta/article/view/23>

- Lorenzo, L. M. (2013). El florecimiento de la identidad narrativa en W. Dilthey como antecedente de las reflexiones de Ricoeur. *Páginas de Filosofía*, 14(17), 5-21. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92205>
- Madrid Valdiviezo, J. (2015). Construcción de la identidad narrativa usando el recurso del “Árbol de la vida”, en estudiantes de la institución educativa “San Columbano”, Lima, 2014. *Revista de Investigación PAIDEIA en Ciencias Humanas y Educación*, 1(1). <https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ripa/article/view/878>
- Mardikian, A. (2019). Múltiples identidades narrativas en el espacio teatral. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (52), 197-213. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi52.1343>
- Martínez Lucena, J. (2013). The Phenomenology of Depression as a Modification of the Own Experience of the Self: Body Opacity, Temporal Desynchronization and Guiltiness. *MEDICA REVIEW. International Medical Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades Médicas*, 2(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revmedica.v2.1308>
- Mauro, K. M. (2014). El “Yo Actor”: Identidad, relato y estereotipos. *AURA. Revista de Historia y Teoría del Arte*, (2), 102-124. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35776>
- Mendivil, J. (2016). Ortega, Ricoeur y la razón narrativa. *Revista Valenciana Estudios De filosofía Y Letras*, (7), 100-111. <https://doi.org/10.15174/rv.v0i7.227>
- Moreno Díaz, K. & Soto González, R. (2017). Restablecimiento del Derecho a la Educación: Identidad Narrativa de Mujeres Mayores. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 91-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200007>
- Muñoz Corcuera, A. (2019). Los experimentos mentales como género literario en el debate sobre identidad personal. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (77), 89-104. <https://doi.org/10.6018/daimon/295691>
- Ojeda-Lopeda, P. C. (2013). Construcción de identidades narrativas. Estudio de relatos de dos niños desplazados. *Santiago*, (132), 600-610. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/49>
- Ortiz Granja, D. (2018). Vista de Educación y diversidad: la cuestión del otro, su identidad y narrativa en el tiempo. *Revista Puce*, (107), 52-70. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.151>
- Oviedo-Córdoba, M. & Quintero-Mejía, M. (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 339-353. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1132>
- Peidro, S. (2019). Identidades sexo-generizadas y narratividad: un entrecruzamiento entre las teorías de Paul Ricoeur, Judith Butler y Sigmund Freud. *Anuario de Investigaciones*, 26, 333-339. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369163433036/html/>
- Picos Bovio, R. (2020). Los caminos de la identidad en Paul Ricoeur: Hacia una hermenéutica del sí como identidad narrativa. *Devenires*, 21(41), 123-139. <https://publicaciones.umich.mx/revistas/devenires/ojs/article/view/117>
- Quiceno Osorio, J. D. (2019). Memoria y mismidad. Análisis desde la fenomenología-hermenéutica de Paul Ricoeur. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, (5), 81-109. <https://doi.org/10.25185/5.4>
- Ramírez, C. (2020). Identidad narrativa y estudios sociológicos sobre militancia. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(2), 375-401. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/58148>
- Ramírez Pavelic, M. & Contreras Salinas, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGTB en contextos escolares: el aparecer frente al Otro. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (1.ª ed.). SIGLO XXI Editores.
- Rodríguez Mancera, A. (2012). La identidad narrativa en el espacio-tiempo de la realidad

- virtual. *Nexus Comunicación*, 1(11). <https://doi.org/10.25100/nc.v1i11.786>
- Romano, V. (2013). *Identidad narrativa en lapoblación sorda*. 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, Buenos Aires.
- Romano, V. (2012). *Identidad narrativa y la clínica de la subjetividad*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rovaletti, M. L. (2017). *La estructura narrativa de la existencia*. 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, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-067/149>
- Sáinz Luna, J. J. (2014). La identidad ético-narrativa como fundamento del "Self". *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, 109, 27-47.
- Salcedo, E. (2016). La identidad pesonal como identidad narrativa en Paul Ricoeur. *Apuntes Filosóficos*, 25(49), 117-131. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_af/article/view/12537
- Sánchez, R (2011) Historia e identidades narrativas. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 20, núm. 40, agosto-diciembre, 2011, pp. 70-85. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85921351005>
- Santangelo, E. (2020). "¿Quién soy yo, tan versátil, para que, sin embargo, cuentas conmigo?". Hermenéutica dialógica del sujeto narrativo. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 11(21), 109-126. <https://doi.org/10.25025/perifrasis202011.21.07>
- Seco-Lozano, L., Pinazo-Hernandis, S. & Domingo-Moratalla, A. (2019). Identidad narrativa en cuidadoras informales familiares y no familiares de personas en diálisis. *Búsqueda*, 6(22), 442. <https://doi.org/10.21892/01239813.442>
- Sevilla Vallejo, S. (2019). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y a la identidad. Análisis de los resultados de la escala de Educación e identidad narrativa en estudiantes de España, Corea del Sur y Ecuador. *Aula de Encuentro*, 22(2), 27-58. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.2>
- Sola Morales, S. (2015). La construcción de la identidad narrativa a través de las «historias de vida mediáticas». Un análisis generacional. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 14, 201-220. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/1794>
- Staes, S. (2020). "Transito, ergo sum". Trayectorias de la identidad narrativa en la autotraducción más al sur de paloma vidal. *Cadernos de Tradução*, 40(1), 71-86. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nespp71>
- Tornero, A. (2010). Identidad narrativa y alteridad en el tornavoz de Jesús Gardea. *Letras*, 52(82), 11-32.
- Triquell, A. (2011). Imágenes que (nos) miran: Experiencia, visualidad e identidad narrativa. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, (7/8), 1-8. <http://hdl.handle.net/11336/193671>
- Trujillo Trujillo, S. D. (2013). Hermenéutica y Psicología: la cuestión de la identidad narrativa en Paul Ricoeur. En T. Oñate Zubia, L. D. Cáceres, P. Oñate Zubia, Á. Sierra González, Y. Romero Morales & V. Muñoz-Reja (eds.), *Crítica y crisis de Occidente: al encuentro de las interpretaciones*. (Los hijos de Nietzsche en la posmodernidad; 5) pp.469-491. Dykinson. <http://digital.casalini.it/2950150>
- Urabayen, J. (2013). Identidad narrativa y vida humana en la obra de Hanna Arendt. *Eikasia: Revista de filosofía*, (50), 159-168. <https://dialnet-uniriojaes.iue.basesdedatosezproxy.com/servlet/articulo?codigo=6913221>
- Velasco, M. F. (2017). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (123), 117-147. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i123.3317>

- Viveros, E. F. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Perseitas*, 7(2), 341-354. <https://doi.org/10.21501/23461780.3293>
- Zegers Prado, B. (2013). *La cuestión del bien y la identidad narrativa de Charles Taylor*. Pensamiento. *Revista de Investigación e Información Filosófica*, 69(258), 53-70. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/968>
- Zuluaga Jaramillo, A. F. (2020). Lo judicial y la identidad narrativa en La Orestíada. Una interpretación desde Ricoeur. *Discusiones Filosóficas*, 21(36), 123-140. <https://doi.org/10.17151/difil.2020.21.36.8>