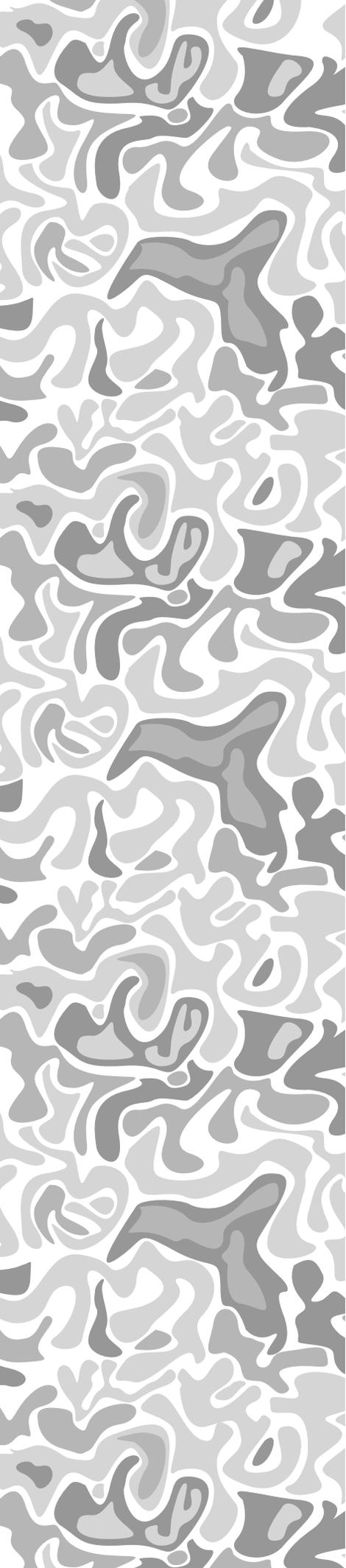


CIENCIA
Y
ACADEMIA

Cienc. Acad. (Univ. Catol. Luis Amigó) | N°. 6 | pp. 1-194 | enero-diciembre | 2025 | Medellín - Colombia

20
25



©Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A #67B 90
Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (604) 448 76 66
Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
<http://www.ucatolicaluissamigo.edu.co>
<https://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Ciencia y Academia

No. 6, enero-diciembre, 2025

ISSN (En línea):

2744-838X

Rector

Padre Carlos Enrique Cardona Quiceno

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Jefe Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo

Rodrigo Gómez Rojas

Traductores

Luis Arturo Chaparro Neira, Julius Plaza Mondejar

Fotografía

Paolo Villalba Storti

Editor de la revista

Ph. D. Juan Diego Betancur Arias
ORCID: 0000-0003-3340-8670

Asistente de revistas

Daniela Flórez González

Comité editorial

Katy Luz Millán Otero, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia
Carlos Andrés Toro Toro, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia
Sandra Milena Restrepo Escobar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia
Omar Amador Sánchez, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia
Alexander Rodríguez Bustamante, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia
Andrés Naranjo Ortiz, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia
Luis Fernando Quintero Arango, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia

Árbitros

Mag. Saraí Cárdenas Mata, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
Ph. D. María Guadalupe Veytia Bucheli, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
Ph. D. Pablo Uriel Rodríguez, Conicet – Universidad de Morón – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ph. D. Carlos García Junco, Universidad Internacional de La Rioja, España
Ph. D. María Dolores Fernández Tilve, Universidad de Santiago de Compostela, España
Ph. D. Iván Leonardo Medina Alvarado, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia
Mag. Julián Andres Ramirez Euse, UNIMINUTO, Colombia
Ph. D Carlos Alberto Navarro Fuentes, México
Ph. D Daniela Olivares Aising, Universidad Austral de Chile, Chile
Ph. D Eugenia Bianchi, CONICET, Argentina
Ph. D. Laura Espinoza Pastén, Universidad de Los Lagos, Chile
Ph. D Sergio Andrés Gatica Ferrero, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Institución editora

Universidad Católica Luis Amigó

Dónde consultar la revista

<https://revistas.ucatolicaluissamigo.edu.co/index.php/CYA>

Envío de manuscritos

<https://revistas.ucatolicaluissamigo.edu.co/index.php/CYA/about/submissions>

Contacto editorial y canje

cienciayacademia@amigo.edu.co

Ciencia y Academia-Acceso abierto

Órgano de divulgación de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó

OPEN ACCESS

Hecho en Colombia/Made in Colombia.

Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó. En ningún momento de la edición o difusión se hacen cobros a los autores para sufragar alguna de estas actividades; de tal manera que no recibe aportes económicos de personas naturales ni jurídicas.

Los principios éticos de esta revista se describen en sus políticas editoriales y, además, se adhieren a los procedimientos dictados por el Committee on Publication Ethics (COPE), que podrán ser consultados en www.publicationethics.org



(CC BY-NC 4.0)

La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial- 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Esta publicación cumple con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Índice general

Presentación

Presentation

Juan Diego Betancur Arias

Editorial

Problematizar la masculinidad: hacia una textura investigativa e interdisciplinar del problema

Problemizing masculinity: Toward an investigative and interdisciplinary approach to the issue

Jorge Andrés Jiménez Rodas

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Conceptualización y relación entre habilidades blandas, para la vida y competencias genéricas

Conceptualization and relationship between soft skills, life skills and generic competencies

Francisco Palencia-Sánchez, Jimena Castañeda, Karen Camargo, Fernando Correa y Socorro Moreno

23

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

Valentina Naranjo Osorio, Luciana Ocampo Mesa y Yennifer Aguirre Torres

45

El sentido de vivir con esquizofrenia: una mirada existencial

The meaning of living with schizophrenia: an existential view

Steven Cardona Vélez, Evelyn Jaramillo Puerta, Valentina Valencia Gómez, Michelle Zuleta Vásquez y Juan Sebastián Marín Rodríguez

65

El consumidor y la percepción sobre el modelo de negocio de las tiendas de conveniencia en la ciudad de Medellín

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín

Luis Fernando Quintero Arango y Deivi Jesús Zurbarán Arias

86

ARTÍCULOS DE REVISIÓN

- TDAH y conducta adaptativa: una revisión narrativa
ADHD and adaptive behavior: a narrative review 101
Lina María Garay Beltrán y César Andrés Carmona-Cardona
- El liderazgo comunitario en niños de primaria y su impacto en el
rendimiento académico 114
Community leadership in primary school children and its impact on academic performance
Alexandra Munevar Sáenz

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

- Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo
trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard 138
A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient
tragic and the modern tragic, in Kierkegaard
Juan Andrés Betancur Zapata
- Salud mental y adicciones: perspectivas desde un semillero de investigación
en la Universidad Católica Luis Amigó 159
Mental health and addictions: perspectives from a research group at Universidad Católica
Luis Amigó
Cristian Daniel Londoño Hernández, Silvia Inés Restrepo Sierra, Verónica Montoya Arango, Jhovani Andrés Ramírez Zúñiga, María Camila
Echeverry Vásquez, Nohemy Rengifo Guzmán y Dubis Marcela Rincón Barreto
- Teología latinoamericana: evolución e influencia en las políticas sociales 171
Latin American theology: evolution and influence on social policies
Luis Ernesto Carballo

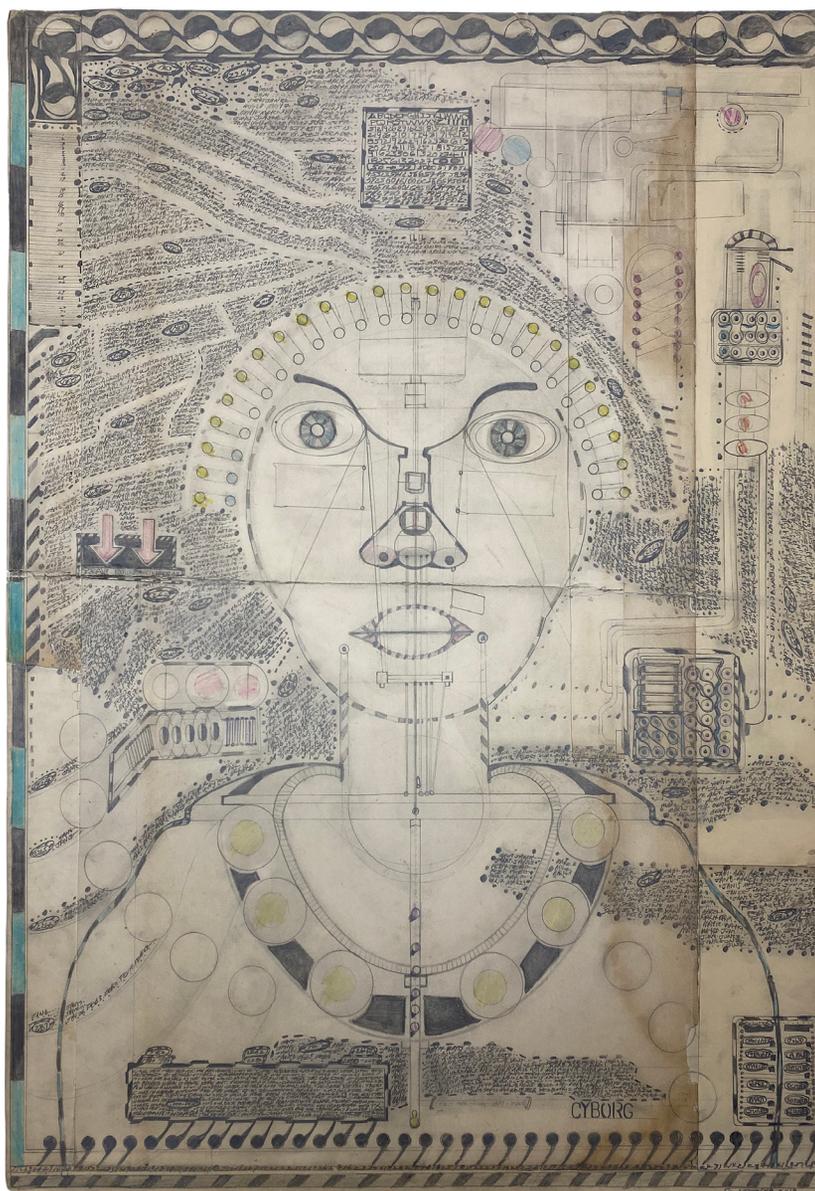


Figura 1.
Cyborg, de George Widener. Tinta y crayón sobre papel encontrado. 30 x 20 pulgadas. Cortesía Henry Boxer Gallery Collection, de Richmond, Inglaterra.

Nota. Aporte del investigador Paolo Villalba Storti, adscrito al programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Imagen obtenida durante el desarrollo de la investigación titulada: *Outsider art: creación artística en el autismo*.

En conversaciones entre el profesor Paolo Villalba Storti y Henry Boxer, director de la Henry Boxer Gallery en Richmond, Inglaterra, Boxer expresa que los retratos andrógenos cyborgs que realiza Widener hacen parte de una etapa actual de su producción plástica, caracterizada por una visión futurista de entidades mecánicas robóticas situadas en fábricas industriales de hierro de Brooklyn; para las obras utiliza un papel escaso producido en el siglo XIX.

Presentación

Forma de citar este artículo en APA:

Betancur Arias, J. D. (2025). Presentación. *Ciencia y Academia*, (6), 6-8. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5147>

El proyecto editorial de la Revista Ciencia y Academia viene creciendo de manera exponencial. Es precisamente este número el que informa a toda la comunidad universitaria que la revista de todas y todos en cualquier universidad del país o del mundo, ha recibido en este último semestre del año 2024, tres indizaciones importantes que la incluyen en: ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)(índice bibliográfico de revistas académicas europeas de humanidades y ciencias sociales. LatinRev (Red latinoamericana de revistas académicas en ciencias sociales y humanidades) y LATINDEX (Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Aumentar la visibilidad de nuestras divulgaciones favorece el intercambio de saberes y prácticas a todos los contextos que requieran nuestros productos académicos abiertos.

La sexta edición también resalta el trabajo constante de la Universidad Católica Luis Amigó, durante estos cuarenta años, en la transformación social, cultural, ecológica, económica, ambiental y artística que aporta a la ciudad de Medellín. La presencia de este gran centro de estudios superiores acompaña a los habitantes y los espacios vitales de estos sujetos, a que amplíen su antro-visión; una visión humana de la vida y sus sistemas de relaciones; la interacción con todo aquello que brinde la posibilidad de convertirse en esperanza vital.

Una comuna y un barrio, son algunos de los casos donde la ciencia es de dominio público, gracias a la labor de los investigadores que fungen ante la Institución. Llevar los resultados, los hallazgos, los impactos de los programas de investigación, es el verdadero sentido social que tiene la ciencia. La comuna 9 Buenos Aires y el barrio La Iguaná en el sector de los colores en Medellín, son contextos favorecidos por la Universidad. Su intervención en ambas zonas territoriales se suscriben hace más de 20 años. La mitad de la vida institucional desarrollándose, la mitad interviniendo sobre los desarrollos, necesidades de las personas, soluciones psicogeográficas, ambientales, de emprendimiento, a conflictos urbanos, resocialización por medio la pedagogía de Fray Luis Amigó y Ferrer, como la de reeducar para la vida. Durante el 2024, esta revista dedicó sus escritos, que constituyen la memoria histórica de la Universidad, a los cuarenta años de la institución, llenos de recuerdos y efemérides al servicio de la sociedad.

El contenido de la sexta edición hilvana sobre conceptos, constructos e intervenciones sociales y culturales centradas en el ser humano y sus sistemas conexos. Se plantean posturas teóricas y conceptuales sobre aspectos relacionados con el ser y sus estilos de comportamiento, y competencias que adquiere para la interacción social y profesional, basado esto, en la humanización y la relación con los ecosistemas vivos que brinda la naturaleza.

Conceptualización y relación entre habilidades blandas, para la vida y competencias genéricas, es una aclaración fascinante de conceptos que tienden a presentarlos en los diferentes ciclos de formación para el ser, sin evidencia empírica, como sinónimos científicos, cuando esto establece otros juegos de comportamiento para llevar a cabo cada uno de los aspectos que se diferencian entre sí.

Contrastar el estadio estético y ético en relación con la categoría de la elección, con la finalidad de interpretar la Antígona de Sófocles y la adaptación que realiza Kierkegaard de esta tragedia, presentó como resultado *Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard*.

TDAH y conducta adaptativa: una revisión narrativa, analiza la influencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las conductas adaptativas en niños de 5 a 12 años de edad, específicamente en el ámbito escolar.

El manuscrito *Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en Educación Preescolar: un enfoque práctico*, presenta una ruta y plan integral para el trabajo con niñas y niños que requieren una atención multimodal.

Para examinar los avances teóricos en torno a *El liderazgo comunitario en niños de primaria y su impacto en el rendimiento académico*, se empleó una metodología cualitativa de tipo bibliográfico.

El sentido de vivir con esquizofrenia: una mirada existencial, divulga la investigación que utilizó un enfoque cualitativo para interpretar la realidad subjetiva, descubriendo significados y percepciones personales; a través de un estudio de caso descriptivo, logrando explorar la experiencia de una persona diagnosticada con esquizofrenia.

Salud mental y adicciones: perspectivas desde un semillero de investigación en la Universidad Católica Luis Amigó, es una construcción que permite notar la antrovisión de los dos conceptos referidos en la denominación.

El consumidor y la percepción sobre el modelo de negocio de las tiendas de conveniencia en la ciudad de Medellín, identifica las percepciones del consumidor sobre el modelo de negocio que tienen estos comercios en la ciudad de Medellín, frente a las tradicionales que siempre se encuentran cuando se navegan los barrios a pie.

Teología latinoamericana: evolución e influencia en las políticas sociales, presenta un estudio que explora la influencia de la teología latinoamericana en el desarrollo de políticas sociales, por medio del análisis de casos específicos, donde se evalúa cómo los preceptos teológicos han impactado la formulación de iniciativas en diversos países de la región.

Un proyecto de investigación-creación de una gran apropiación social del conocimiento, presenta el profesor Paolo Villalba Storti, docente del programa de Comunicación Social, de la Facultad de Comunicación, Publicidad y Diseño de la Universidad Católica Luis Amigó. El docente Villalba exhibe una investigación fascinante, que nos permite construir llamados para otros tipos de productos que expresen una relación con el mundo del arte y las ciencias: *Estéticas disruptivas desde la marginalidad: outsider y autismo*.

La sexta edición de la revista invita a todas las personas interesadas en divulgar conocimiento científico y académico, a acercarse a este proyecto editorial cuya visión es la integración y complementariedad de todas las áreas de conocimiento que tiene la Universidad Católica Luis Amigó, con la cultura, las comunidades, los territorios, los actores sociales y el desarrollo de la ciencia con validez externa.

Presentation

How to cite this article in APA:

Betancur Arias, J. D. (2025). Presentation. *Ciencia y Academia*, (6), pp. 9-11. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5147>

The editorial project of the *Ciencia y Academia* Journal has been growing exponentially. This particular issue informs the entire university community that the journal—open to everyone in any university in the country or the world—has received, in this last semester of 2024, three important indexations: ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences), LatinRev (Latin American Network of Academic Journals in Social Sciences and Humanities), and LATINDEX (Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain, and Portugal). Increasing the visibility of our publications promotes the exchange of knowledge and practices across all contexts that require our open academic products.

The sixth edition also highlights the continuous work of Universidad Católica Luis Amigó over the past forty years in social, cultural, ecological, economic, environmental, and artistic transformation, contributing to the city of Medellín. This great higher education center supports its inhabitants and vital spaces, expanding their *anthro-vision*—a human-centered perspective on life and its systems of relationships, fostering interaction with everything that offers the possibility of becoming a source of vital hope.

A commune and a neighborhood are some of the cases where science becomes public knowledge, thanks to the work of researchers within the institution. Delivering research results, findings, and program impacts is the true social purpose of science. Comuna 9 Buenos Aires and the La Iguaná neighborhood in the Los Colores sector of Medellín are contexts favored by the university. Its intervention in these territorial areas dates back over 20 years. Half of the institution's existence has been dedicated to developing and addressing the needs of these communities—offering psycho-geographical, environmental, and entrepreneurial solutions to urban conflicts, and promoting social reintegration through the pedagogy of Fray Luis Amigó and Ferrer, which focuses on re-educating for life. Throughout 2024, this journal has dedicated its writings—constituting the historical memory of the university—to celebrating the institution's forty years of service, filled with recollections and milestones for society.

The content of the sixth edition interweaves concepts, constructs, and social and cultural interventions centered on the human being and its interconnected systems. Theoretical and conceptual positions are presented on aspects related to human behavior, interaction styles, and competencies acquired for social and professional engagement—rooted in humanization and the relationship with living ecosystems provided by nature.

The conceptualization and relationship between soft skills for life and generic competencies is a fascinating clarification of concepts. These are often presented in different stages of human education, sometimes mistakenly treated as scientific synonyms without empirical evidence, when in fact, they define different behavioral frameworks for distinct aspects.

Contrasting the Aesthetic and Ethical Stages in Relation to the Category of Choice, with the aim of interpreting Sophocles' *Antigone* and Kierkegaard's adaptation of this tragedy, resulted in a philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard.

ADHD and adaptive behavior: a narrative review analyzes the influence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on adaptive behaviors in children aged 5 to 12, particularly in the school environment.

The manuscript *Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach* presents a roadmap and an integral plan for working with children who require a multimodal approach to learning.

To examine theoretical advances on *Community leadership in primary school children and its impact on academic performance*, a qualitative, bibliographic-based methodology was employed.

The meaning of living with schizophrenia: an existential view disseminates research using a qualitative approach to interpret subjective reality, uncovering personal meanings and perceptions through a descriptive case study that explores the experience of an individual diagnosed with schizophrenia.

Mental health and addictions: perspectives from a research group at Universidad Católica Luis Amigó offers a perspective on the intersection of anthropology and vision regarding both concepts.

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín identifies consumer perceptions of the business model of these stores in Medellín compared to traditional neighborhood stores commonly found while walking through local communities.

Latin American theology: evolution and influence on social policies presents a study exploring how Latin American theology has influenced the development of social policies. Through case analysis, the study evaluates how theological principles have impacted the formulation of initiatives in various countries across the region.

An Investigative-Creation Project for the Social Appropriation of Knowledge is presented by Professor Paolo Villalba Storti, a faculty member of the Social Communication program at the Faculty of Communication, Advertising, and Design at Universidad Católica Luis Amigó. Professor Villalba showcases a fascinating investigation that encourages the creation of alternative products expressing a connection between the world of art and science: *Disruptive Aesthetics from the Margins: Outsider and Autism*.

The sixth edition of the journal invites all individuals interested in disseminating scientific and academic knowledge to join this editorial project. Its vision is to integrate and complement all areas of knowledge at Universidad Católica Luis Amigó with culture, communities, territories, social actors, and the development of science with external validity.



Figura 2.
Sans Titre, de Shinichi Sawada. Escultura de cerámica y esmalte. 21 x 20,5 x 20,5 cm. 2006 – 2007. Cortesía Colección de Arte Bruto, Lausana, Suiza.

Nota. Aporte del investigador Paolo Villalba Storti, adscrito al programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Imagen obtenida durante el desarrollo de la investigación titulada: *Outsider art: creación artística en el autismo*.

Shinichi Sawada comienza realizando cerámica en un centro de asistencia social de Japón. Él trabaja consciente y lentamente la arcilla, tanto en el momento de modelado de las formas principales como también en el diseño de cada una de las púas que integran toda la pieza, siendo estas de diferentes dimensiones y escala. Justo en las colinas de Shiga se encuentra el horno en donde se llevan a cocción todas sus obras de cerámica texturizadas, manifestando una predilección por el material de la arcilla desde épocas tempranas. Al parecer, desde niño tenía la inclinación por el modelado de figuras diminutas de animales y otras criaturas. La obra de Shinichi Sawada se reproduce por Cortesía de So Yamada, curador del Borderless Museum NO – MA, de Omi-Hachiman City, Shiga Prefecture, Japón, y la Colección de Arte Bruto de Lausana, Suiza.

Editorial

Problematizar la masculinidad: hacia una textura investigativa e interdisciplinar del problema

Jorge Andrés Jiménez Rodas*

Forma de citar este artículo en APA:

Jiménez Rodas, J. A. (2025). Problematizar la masculinidad: hacia una textura investigativa e interdisciplinar del problema [Editorial]. *Ciencia y Academia*, (6), 13-16. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5148>

No todas las preguntas sobre el presente son estrictamente nuevas o jóvenes. Algunas preguntas son vigentes porque los conocimientos que hemos construido no logran responderlas del todo; o bien porque aquello que cuestionan sigue siendo un problema por resolver, una situación por atender, o un horizonte de transformación por materializar.

La pregunta por la masculinidad tiene estas características. Su surgimiento nos remite a los años 60 y las tensiones epistemológicas y políticas del feminismo, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos, las protestas contra la guerra de Vietnam; y el surgimiento de las teorías decoloniales (Armengol, 2022; Martínez Hoyos & Carmona Parra, 2023). Sin embargo, a pesar de los años recorridos, hoy sigue siendo un problema necesario en tanto aquello que sabemos sobre los hombres y su experiencia de la masculinidad ofrece algunas comprensiones; pero sobre todo devela muchas urgencias.

Estas urgencias son variadas. Van desde la comprensión y acción para la eliminación de todas las brechas de género en ámbitos económicos, políticos, académicos y de salud. Además, problemas tan antiguos y vigentes como las violencias basadas en género; las violencias hacia las mujeres en sus formas simbólicas, patrimoniales, físicas y su extremo: el feminicidio.

* Doctor en Ciencias Sociales. Docente Investigador, Universidad Católica Luis Amigó. Su trayectoria investigativa está centrada en los estudios de la subjetividad, la psicología social y los estudios de género y masculinidades, Grupo de Investigación en Farmacodependencia y otras adicciones. Medellín-Colombia. Contacto: jorge.jimenezro@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0330-3512>

Sin embargo, las problematizaciones de los estudios de género y el desarrollo de los estudios de género de hombres y masculinidades abren el panorama a otros territorios investigativos. Surgen otras preguntas sobre el cómo la configuración de una subjetividad masculina, estructurada en función de unos valores sociales, normativos y culturales; limita también la experiencia general de los varones.

Como lo menciona Elizabeth Gómez-Etayo (2014), los estudios de las masculinidades involucraron además del análisis situado de lo que significa ser hombre; la incorporación de otras expresiones marginadas o alternativas; así como un análisis de las consecuencias que determinados mandatos de género tienen para hombres y mujeres.

Se da paso a un abordaje relacional. Una forma de indagación e investigación que implica seguir los rastros de la masculinidad en todas las direcciones posibles. Bordes las trayectorias que una normativa masculina hegemónica, como la occidental, tiene en las formas en que los hombres se relacionan consigo mismos, con otros hombres, con las mujeres, con aquellas personas que expresan y viven identidades y orientaciones sexuales diversas.

Las rutas investigativas tienen además la característica de los problemas complejos. No se trata de reducir la cuestión masculina a una simple caracterización de factores. El propósito es, en su lugar, tejer nudos que habiliten comprensiones potentes; aquellas que permiten movilizar el conocimiento social y psicológico a unas materialidades, a una realidad en la experiencia directa de los sujetos.

El conocimiento actual sobre la masculinidad nos plantea un punto de partida en este sentido. Hoy sabemos que cuando hablamos de los hombres, nos referimos a todo un entramado en el que confluyen diferentes dominios de la experiencia humana. Ser hombre no es algo que esté al margen de las condiciones y determinaciones socioeconómicas (De Keijzer et al., 2023). Tampoco es algo que se distancia de las redes de influencias que conforman la vida social y subjetiva. De allí que la respuesta, en términos investigativos, no reside en una sola voz disciplinar; sino en el foro abierto y democrático del diálogo interdisciplinar (Maldonado, 2015).

En esto último, reside la actualidad y futuro de los estudios de género y masculinidades. En la búsqueda y construcción de conocimientos que asemejen una urdimbre; un tejido de saberes que se reúnen, de forma rigurosa y fundamentada; en la comprensión de problemas como la masculinidad y la salud mental; el trabajo, la educación; la paternidad; y por supuesto la violencia, tanto intergénero (hacia las mujeres y otros feminizados), como la intragénero, aquella que alecciona a los varones que no se ajustan al modelo dominante de masculinidad.

En este entramado, las visiones de los hombres no tienen una única forma. No responden a visiones demoniacas, pero tampoco a siluetas victimistas. No se trata erigir una sala de condenas en la que todas las experiencias masculinas son agrupadas y tratadas como iguales. Tampoco es asumir una posición central que monopolice la mirada sobre los hombres, reafirmando las exclusiones del pasado e impidiendo una actitud crítica del rol de los varones en la reproducción de ciertas desigualdades e injusticias.

Por eso, la propuesta de problematizar la masculinidad adquiere sentido. Problematizar es atender tres asuntos: seguir rastros, reconocer lugares y generar encuentros. Lo primero implica insistir en las intersecciones; complejizar nuestras preguntas sobre la cuestión masculina, incorporando en el ejercicio investigativo el máximo posible de relaciones para una mejor comprensión. Es un ejercicio que se materializa al diversificar la mirada, persiguiendo una red compleja de influencias donde la pregunta por la masculinidad conecta con otros dominios de interés (biológicos, antropológicos, sociales, políticos, económicos, etc.).

Lo segundo, reconocer lugares, implica abrir espacio a las visiones alternativas; a las formas diversas de experimentar la masculinidad para cuestionar lo que en ellas genere problemas y promover lo que favorezca el bienestar de los hombres y las demás personas que les rodea. Es reconocer y comprender los dispositivos de producción de masculinidades que pueden ser problemáticas para todos y todas; incluyendo a los varones. Pero es una tarea que nos invita a mirar también las fisuras; aquellas expresiones masculinas que, por la diversidad de la experiencia humana y natural, ofrecen horizontes de acción deseables y potentes.

Y un tercer momento, la generación de encuentros como una apuesta ética en la investigación de las masculinidades; orientada a la producción de alianzas, trabajos cooperativos y colaborativos que reafirmen el valor generativo del saber; es decir, que posibiliten la creación de otras formas de configurarnos como sujetos. Formas que apunten al bienestar subjetivo y social, fundamentadas en un hacer riguroso y consciente que sirva como aliciente para devenir con otros en el propósito de vivir bien y mejor en colectivo.

Estos momentos confluyen en la tarea investigativa y deben ser, además, componente fundamental de todo trabajo académico. Investigar la masculinidad es, en los términos de este texto continuar con el problema de los hombres; es problematizar lo masculino desde el seguir rastros; reconocer lugares y generar encuentros por el bienestar y la libertad.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

Armengol, J. M. (2022). *Reescrituras de la masculinidad: Hombres y feminismo*. Alianza Editorial.

De Keijzer, B., Cuellar, A. C., Valenzuela Mayorga, A., Hommes, C., Caffè, S., Mendoza, F., Cayetano, C., & Vega, E. (2023). Masculinidades y salud de los hombres en la Región de las Américas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, e93. <https://doi.org/10.26633/rpsp.2022.93>

Gómez-Etayo, E. (2014). *Ni ángeles, ni demonios, hombres comunes: Narrativas sobre masculinidades y violencia de género*. Universidad Autónoma de Occidente.

Maldonado, C. (2015). De la interdisciplinariedad a la complejidad. En Á. E. Hincapie, *El trascender de las disciplinas. Un camino para investigar juntos* (pp. 19-36). UPB.

Martínez Hoyos, M. F., & Carmona Parra, J. A. (2023). Masculinidades y perspectiva decolonial en América Latina. *Masculinidades y Cambio Social*, 12(3), 273-292. <https://doi.org/10.17583/mcs.11708>

Editorial

Problematizing masculinity: towards an investigative and interdisciplinary texture of the problem

Jorge Andrés Jiménez Rodas*

Forma de citar este artículo en APA:

Jiménez Rodas, J. A. (2025). Problematizing masculinity: Towards an investigative and interdisciplinary texture of the problem [Editorial]. *Ciencia y Academia*, (6), 17-20. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5148>

Not all questions about the present are strictly new or young. Some questions remain relevant because the knowledge we have constructed fails to fully answer them; or because what they challenge remains an unresolved problem, a situation to be addressed, or a horizon of transformation yet to be realized.

The question of masculinity has these characteristics. Its emergence dates back to the 1960s and the epistemological and political tensions of feminism, the civil rights movement in the United States, protests against the Vietnam War, and the rise of decolonial theories (Armengol, 2022; Martínez Hoyos & Carmona Parra, 2023). However, despite the years that have passed, it remains a necessary problem, as what we know about men and their experience of masculinity offers some insights but, above all, reveals many urgent issues.

These urgencies are varied. They range from understanding and acting to eliminate all gender gaps in economic, political, academic, and health spheres. Additionally, they include persistent issues such as gender-based violence and violence against women in its symbolic, patrimonial, and physical forms, culminating in its extreme expression: femicide.

* Doctor en Ciencias Sociales. Docente Investigador, Universidad Católica Luis Amigó. Su trayectoria investigativa está centrada en los estudios de la subjetividad, la psicología social y los estudios de género y masculinidades, Grupo de Investigación en Farmacodependencia y otras adicciones. Medellín-Colombia. Contacto: jorge.jimenezro@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0330-3512>

However, the problematization of gender studies and the development of men's and masculinities studies broaden the investigative landscape. New questions arise about how the construction of male subjectivity, structured by social, normative, and cultural values, also limits men's overall experience.

As Elizabeth Gómez-Etayo (2014) mentions, masculinity studies not only involve the situated analysis of what it means to be a man but also the incorporation of other marginalized or alternative expressions, as well as an examination of the consequences that certain gender mandates have for both men and women.

This approach leads to a relational investigation—an inquiry that involves tracing masculinity in all possible directions. It follows the trajectories of hegemonic male norms, such as the Western model, and their impact on how men relate to themselves, to other men, to women, and to individuals who express and live diverse identities and sexual orientations.

Research pathways also share the characteristics of complex problems. The goal is not to reduce the question of masculinity to a simple characterization of factors. Instead, the aim is to weave connections that enable powerful understandings—ones that allow social and psychological knowledge to materialize into real experiences.

Current knowledge about masculinity presents a starting point in this regard. Today, we know that when we talk about men, we refer to an entire network where different domains of human experience intersect. Being a man is not something separate from socioeconomic conditions and determinants (De Keijzer et al., 2023). Nor is it independent of the networks of influences that shape social and subjective life. Thus, the answer, from an investigative perspective, does not lie in a single disciplinary voice but in the open and democratic forum of interdisciplinary dialogue (Maldonado, 2015).

This is where the present and future of gender and masculinity studies reside: in the search for and construction of knowledge that resembles a tapestry—a fabric of rigorously and fundamentally gathered insights that contribute to understanding issues such as masculinity and mental health, work, education, fatherhood, and, of course, violence, both inter-gender (against women and feminized individuals) and intra-gender, which disciplines men who do not conform to the dominant masculinity model.

In this framework, perspectives on men do not take a single form. They do not conform to demonic visions, nor to victimizing silhouettes. The goal is not to erect a hall of condemnation where all male experiences are grouped and treated as

identical. Nor is it to assume a central position that monopolizes the discourse on men, reaffirming past exclusions and preventing a critical examination of men's role in perpetuating certain inequalities and injustices.

This is why the proposal to problematize masculinity makes sense. Problematizing involves addressing three key aspects: tracing paths, recognizing places, and generating encounters. The first entails insisting on intersections—complicating our questions about masculinity by incorporating as many relationships as possible into the investigative exercise for a better understanding. This materializes through a diversified perspective, pursuing a complex network of influences where the question of masculinity connects with other domains of interest (biological, anthropological, social, political, economic, etc.).

The second, recognizing places, involves creating space for alternative perspectives—for the diverse ways of experiencing masculinity that allow us to question what generates problems and promote what fosters well-being for men and those around them. It means recognizing and understanding the mechanisms that produce masculinities that may be problematic for all, including men. However, it is also an invitation to examine the fissures—those masculine expressions that, due to the diversity of human and natural experience, offer desirable and powerful action horizons.

The third moment, generating encounters, represents an ethical commitment in masculinity research. It is aimed at producing alliances, cooperative, and collaborative work that reaffirms the generative value of knowledge—that is, enabling the creation of alternative ways of shaping ourselves as subjects. These approaches should aim for subjective and social well-being, grounded in rigorous and conscious action that serves as an incentive to evolve with others in the pursuit of a good and better collective life.

These moments converge in the investigative task and should also be a fundamental component of all academic work. Researching masculinity, in the terms of this text, means continuing to address the problem of men. It means problematizing masculinity by tracing paths, recognizing places, and generating encounters for well-being and freedom.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest with any institution or commercial association of any kind.

References

Armengol, J. M. (2022). *Reescrituras de la masculinidad: Hombres y feminismo*. Alianza Editorial.

De Keijzer, B., Cuellar, A. C., Valenzuela Mayorga, A., Hommes, C., Caffè, S., Mendoza, F., Cayetano, C., & Vega, E. (2023). *Masculinidades y salud de los hombres en la Región de las Américas*. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, e93. <https://doi.org/10.26633/rpsp.2022.93>

Gómez-Etayo, E. (2014). *Ni ángeles, ni demonios, hombres comunes: Narrativas sobre masculinidades y violencia de género*. Universidad Autónoma de Occidente.

Maldonado, C. (2015). *De la interdisciplinariedad a la complejidad*. In Á. E. Hincapie, *El trascender de las disciplinas. Un camino para investigar juntos*. (pp. 19-36). UPB.

Martínez Hoyos, M. F., & Carmona Parra, J. A. (2023). *Masculinidades y perspectiva decolonial en América Latina*. *Masculinidades y Cambio Social*, 12(3), 273-292. <https://doi.org/10.17583/mcs.11708>



**ARTÍCULOS DE
INVESTIGACIÓN**

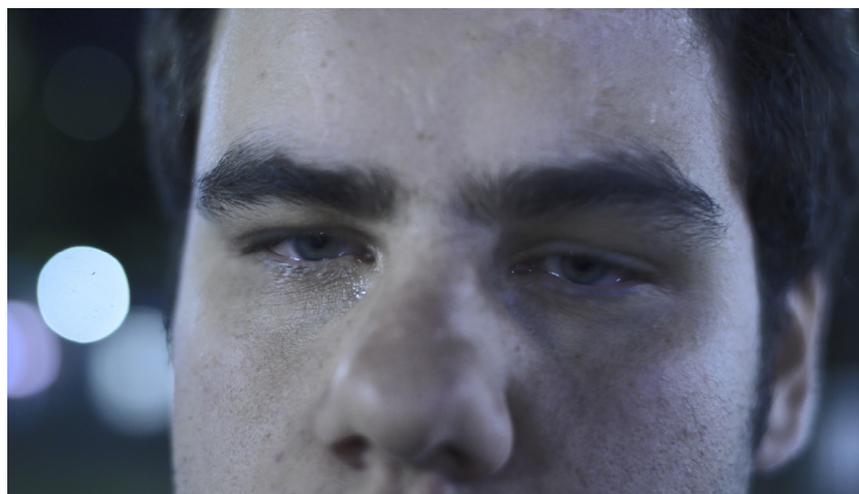


Figura 3 y 4.
Autorretratos con mi hermano Jonathan.

Nota. Aporte del investigador Paolo Villalba Storti, adscrito al programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Imagen obtenida durante el desarrollo de la investigación titulada: *Outsider art: creación artística en el autismo.*

Primer día de grabación. Lunes 2 de abril de 2018. Ejercicio de a/r/tografía visual autoetnográfica.

Conceptualización y relación entre habilidades blandas, para la vida y competencias genéricas

Conceptualization and relationship between soft skills, life skills and generic competencies

Francisco Palencia-Sánchez*

Jimena Castañeda**

Karen Camargo***

Fernando Correa****

Socorro Moreno*****

Recibido: 16 de octubre de 2023 / Aceptado: 17 de octubre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Palencia-Sánchez, F. P., Castañeda, J., Camargo, K., Correa, F., & Moreno, S. (2025). Conceptualización y relación entre habilidades blandas, para la vida y competencias genéricas. *Ciencia y Academia*, (6), 23-44. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4813>

* Profesor, Departamento de Medicina Preventiva y Social Facultad de Medicina Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia. Contacto: fpalencia@javeriana.edu.co

** Médica, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia. Contacto: mj_castaneda@javeriana.edu.co

*** Médica, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia: camargop_kl@javeriana.edu.co

**** Médico, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia. Contacto: nf-corream@javeriana.edu.co

***** Profesora, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia. Contacto: isabel.moreno@javeriana.edu.co

Resumen

Durante las últimas décadas, el mercado laboral ha mutado considerablemente, demandando cada vez más un conjunto de habilidades que trascienden los conocimientos netamente técnico-científicos, por lo que el objetivo de esta investigación es conceptualizar y relacionar los conceptos de habilidades blandas, para la vida y competencias genéricas. Para esto, se realizó una revisión estructurada de la literatura mediante tres bases de datos científicas y el método de “bola de nieve”, con el fin de conceptualizar y relacionar los conceptos *habilidades blandas*, *habilidades para la vida* y *competencias genéricas*. Si bien muchos autores los propusieron como sinónimos, se encontraron muchos otros que proponen definiciones originales para cada una de ellas. Con ayuda del diagrama de Venn, que compara las habilidades específicas agrupadas bajo cada concepto, fue posible comprender las diferencias esenciales en cada definición y, especialmente, en su ámbito de aplicación. Se concluye que, a pesar de que existen grandes intersecciones entre las habilidades graficadas, existen también diferencias claras especialmente entre las habilidades blandas y habilidades para la vida.

Palabras clave:

Habilidades blandas; Competencias genéricas; Habilidades interpersonales; Habilidades sociales; Desarrollo humano; Educación superior.

Abstract

Over the last few decades, the labor market has changed considerably, increasingly demanding a set of skills that go beyond purely technical-scientific knowledge, therefore, the objective of this research is to conceptualize and relate the concepts of soft skills, life skills and generic competencies. A structured literature review was carried out using three scientific databases and the “snowball” method, to conceptualize and relate the concepts of soft skills, life skills and generic competences. Although many authors proposed them as synonyms, many others were found to propose original definitions for each of them. With the help of the Venn diagram, which compares the specific skills grouped under each concept, it was possible to understand the essential differences in each definition and, especially, in their scope of application. Conclusions: although there are major intersections between the skills charted, there are also clear differences especially between soft skills and life skills.

Keywords:

Soft skills; Generic skills; Interpersonal skills; Social skills; Human development; Higher education.

Introducción

Durante las últimas décadas, el mercado laboral ha mutado considerablemente, demandando cada vez más un conjunto de habilidades que trascienden los conocimientos netamente técnico-científicos (Forrest & Swanton, 2021). Estas habilidades se consideran esenciales para un adecuado desempeño en cualquier área del conocimiento, tanto en el desarrollo de las tareas propias como en el establecimiento de relaciones apropiadas con los demás integrantes de la organización (Neri Torres & Hernández Herrera, 2019).

Es por ello, por lo que cada vez más estudios han identificado la importancia que poseen estas habilidades para una superación exitosa de las diversas etapas de la trayectoria vital humana, destacando cómo pueden ser determinantes en fases como la formación académica (Xie et al., 2014) y en momentos críticos como la consecución de un empleo (Windels et al., 2013). Un gran volumen de literatura adicional se ha propuesto construir modelos que permitan medir o evaluar dichas habilidades, con el fin de brindar a psicólogos, docentes y empleadores una guía más objetiva para identificar las debilidades y fortalezas en esta área (Conchado et al., 2015).

En consecuencia, los programas universitarios han acrecentado su preocupación por brindar a sus estudiantes una formación holística, incluyendo el entrenamiento continuo en estas habilidades que, en muchas ocasiones y de manera indiscriminada, denominan habilidades blandas, habilidades para la vida, competencias genéricas, entre otras (Caeiro-Rodríguez et al., 2021). Dicha heterogeneidad en la terminología, ha llevado a cuestionar si existe realmente un núcleo esencial diferencial para cada uno de estos grupos de habilidades y competencias o si, por el contrario, han sido distintos nombres asignados a un conjunto común.

De la misma manera, este fenómeno ha representado un reto para aquellos profesionales encargados de ofrecer al estudiantado tales oportunidades de desarrollo integral, que les permita interactuar exitosamente en un ambiente, tanto académico como laboral, cambiante y socialmente retador. Esto, dado que no existe claridad sobre el propósito específico de cada grupo de habilidades y, por tanto, de las estrategias ideales que deberían implementarse para su adecuado desarrollo durante la formación universitaria.

A su vez, la literatura disponible pareciera no ofrecer una respuesta clara y sencilla a este conflicto. Al realizar búsquedas no sistemáticas, una gran cantidad de los resultados disponibles no brindan definiciones esclarecedoras, mien-

tras otra mayoría coincide en proponer que las habilidades blandas, habilidades para la vida y competencias ordinarias son simplemente sinónimos con los que se han denominado a un mismo grupo de habilidades producto de diferencias taxonómicas lingüísticas (Caeiro-Rodríguez et al., 2021). De ahí que, el objetivo de esta investigación es conceptualizar qué son las habilidades blandas, para la vida y competencias genéricas.

Métodos

Se realizó una búsqueda estructurada en tres bases de datos: Psychology Database, Web of science y EBSCO. Se realizaron 3 búsquedas individuales para cada concepto (habilidades para la vida, habilidades blandas y habilidades genéricas), utilizando los términos "*life skills*", "*soft skills*", "*generic skills*" y "*definition*", según corresponda; la construcción de los algoritmos de búsqueda avanzada varió según la base de datos utilizada, el concepto y el volumen de artículos arrojados. Se aplicaron filtros de idioma, incluyendo únicamente publicaciones en inglés y español; no fueron excluidos estudios por criterios de año de publicación ni tipo de investigación.

Posteriormente, se realizó una revisión de contenido de los artículos recuperados, en búsqueda de aquellos que brindaran definiciones explícitas de los conceptos en cuestión o que permitieran dar respuesta a alguna de las preguntas: "*¿Qué son las habilidades para la vida, las habilidades blandas y las competencias genéricas?*", "*¿Cuáles son las habilidades para la vida, las habilidades blandas y las competencias genéricas?*" y "*¿En qué se relacionan y diferencian las habilidades para la vida, las habilidades blandas y las competencias genéricas?*".

Se realizó, de manera paralela, una búsqueda de literatura mediante el método de *bola de nieve* con los artículos encontrados en las bases de datos; esto, con el fin de encontrar artículos adicionales y rastrear aquellos que incluyeran las definiciones originales que han sido posteriormente citadas en la literatura más reciente. Con ello, la presente revisión incluyó un total de 51 artículos para los tres conceptos. Adicionalmente, se realizó una matriz de síntesis de la literatura en la cual se codificó y ordenó la información extraída de los artículos incluidos en el estudio, como la definición propuesta del concepto (original o citada) y las habilidades agrupadas bajo el mismo.

Por último, se diseñó un diagrama de Venn con las habilidades específicas que los autores han agrupado bajo cada uno de los conceptos en estudio; esto, con el fin de encontrar las intersecciones y diferencias entre los 3 grupos. Así pues, se realizó un análisis de las habilidades clasificadas y su naturaleza, permitiendo comprender si realmente son conceptos intercambiables o poseen un núcleo fundamental diferencial.

Tabla 1. Resumen de los métodos de búsqueda y análisis

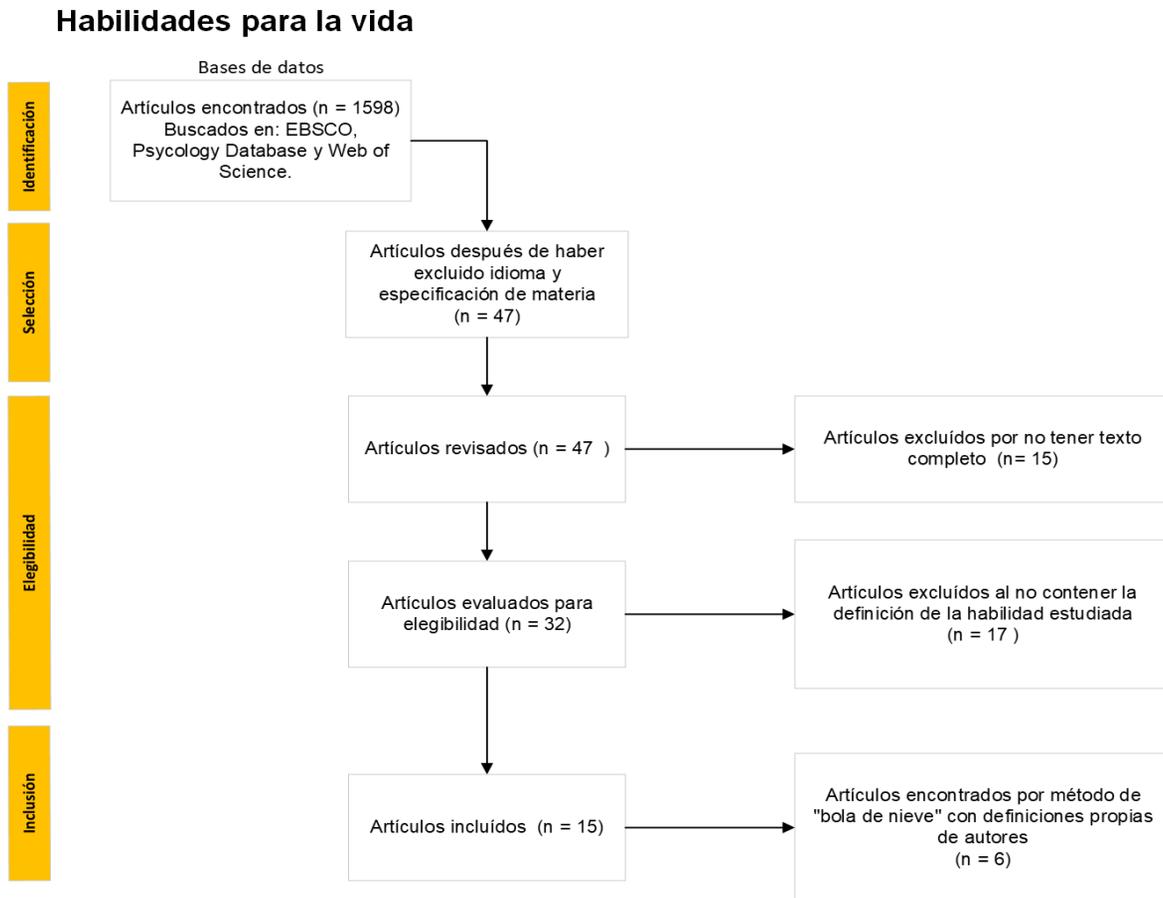
Pasos	Descripción
1. Formulación de la pregunta	¿Qué son las habilidades para la vida, las habilidades blandas y las competencias genéricas? ¿Cuáles son las habilidades para la vida, las habilidades blandas y las competencias genéricas? ¿En qué se relacionan y diferencian las habilidades para la vida, las habilidades blandas y las competencias genéricas?
2. Búsqueda de artículos	Se realizaron 3 búsquedas distintas para cada grupo de habilidades Términos de búsqueda: “life skills”, “soft skills”, “generic skills”, “definition” contenidos en título y/o resumen. Recursos utilizados: bases de datos Psychology Database, Web of science y EBSCO
3. Selección de artículos	Idioma: inglés y español Año: No se aplicaron filtros temporales Contenido: artículos con disponibilidad de texto completo que contengan una definición de habilidades para la vida, habilidades blandas o competencias genéricas, o las habilidades específicas allí agrupadas.
4. Análisis y síntesis	Se realizó una matriz en Excel para codificar y extraer la información requerida de cada artículo seleccionado. Se realizó un diagrama de Venn con el fin de encontrar las similitudes y diferencias entre las habilidades específicas que los autores agrupan bajo cada uno de los 3 conceptos.
5. Reporte de resultados	Presente en la sección de resultados

Resultados

Habilidades para la vida

En *habilidades para la vida* se encontraron, por medio de 3 bases de datos mencionadas anteriormente, 1598 artículos con la búsqueda de (TI “life skills” AND SU “life skills” AND AB “life skills”). No obstante, al filtrar por idioma únicamente documentos en inglés y español, así como por materia “life skills” o “mental health”, se obtuvo un total de 47 publicaciones, de las cuales se excluyeron 15 teniendo en cuenta la imposibilidad de acceso al texto completo, para un total de 32 documentos. Finalmente, según el criterio de contener definición de la habilidad estudiada, se logró obtener un total de 15 artículos incluidos, en donde se especificaba la definición citada de otros autores. En este punto se aplicó el método de bola de nieve, con lo cual se encontraron 6 artículos con definición propia de su autor para el término *habilidades para la vida* (figura 1) las cuales se incluyeron en el estudio.

Figura 1. Prisma de búsqueda de habilidades para la vida



Teniendo en cuenta lo anterior, se resaltan 6 autores con definiciones propias para el término habilidades para la vida, que son citadas en múltiples veces por otros autores en sus publicaciones. Dentro de estas, se resalta la definición de la Organización Mundial de la Salud que fue citada en 8 de las publicaciones incluidas en esta revisión. Algunos de los autores citaban en la misma publicación una o más definiciones. Cada definición por autor incluida en esta revisión se describe en la tabla 2. (Cronin, 1996; Danish et al., 2004; Gazda et al., 2001; Gould & Carson, 2008; Organización Mundial de la Salud [OMS], 1997; Williams et al., 2022).

Tabla 2. Definiciones propias de habilidades para la vida

Autor	Definición	Citado por n autores
Organización Mundial de la Salud [OMS] (1997)	“Las habilidades para la vida son capacidades de comportamiento adaptativo y positivo que permiten a las personas afrontar con eficacia las exigencias y los retos de la vida cotidiana.”	8
Danish et al. (2004)	“Habilidades que permiten a los individuos tener éxito en los distintos entornos en los que viven, como la escuela, el hogar y el vecindario.”	5
Cronin (1996)	“Las habilidades para la vida son aquellas habilidades o tareas que contribuyen a que un individuo funcione con éxito de forma independiente en la edad adulta”	1
Williams et al. (2022)	“Las habilidades para la vida son habilidades funcionales que los individuos desarrollan y utilizan eficazmente en un contexto para gestionar las demandas (como el hogar, la escuela, el deporte, la comunidad, el lugar de trabajo) y que también se utilizan eficazmente en otros contextos más allá de aquel en el que se aprendieron.”	1
Gould y Carson (2008)	“Las habilidades para la vida como aquellos activos, características y habilidades personales internas, como la fijación de objetivos, el control emocional, la autoestima y la ética del trabajo duro, que pueden facilitarse o desarrollarse en el deporte y transferirse para su uso en entornos no deportivos.”	2
Gazda et al. (2001)	“Las habilidades para la vida son todas las destrezas y conocimientos que una persona experimenta, aparte de las académicas, y que son necesarias para una vida eficaz. “	1

Con las definiciones encontradas es posible identificar cierta similitud entre autores, resaltando algunas de las palabras comunes como: “éxito”, “eficacia” y “habilidades desarrolladas”. Con ello, es posible la construcción de una definición común en la que las habilidades para la vida son “habilidades desarrolladas a lo largo de la vida en diferentes ámbitos (entre ellos el deportivo) que se utilizan para el éxito y eficacia de la vida adulta” (Cronin, 1996; Danish et al., 2004; Gazda et al., 2001; Gould & Carson, 2008; OMS, 1997; Williams et al., 2022). Teniendo en mente esta definición concreta, logramos comprender que las habilidades para la vida ayudan a afrontar situaciones propias de la trayectoria vital humana, permitiendo atravesarlas de forma exitosa (Williams et al., 2022).

Así mismo, se ha dado gran atención a la aplicación de estas habilidades en poblaciones específicas. Diversos estudios hacen énfasis en la utilidad de su aprendizaje y desarrollo en poblaciones con discapacidades (Alwell & Cobb, 2006; Cronin, 1996). Por otro lado, parte de su relevancia se atribuye a su desarrollo y uso en la vida deportiva como lo especifican los autores Gould y Carson, quienes describen las habilidades para la vida como “características ... que pueden facilitarse o desarrollarse en el deporte y transferirse para su uso en entornos no deportivos” (2008). Algunos investigadores se han enfocado más en esta definición, por lo que proponen direccionar estas habilidades a la adaptación de la vida universitaria en poblaciones de deportistas (Gould & Carson, 2008; Kendellen & Camiré, 2017; Seo et al., 2022) o su desarrollo e importancia en ambientes deportivos (Ault et al., 2023; Danish et al., 2004; Gould & Carson,

2008; Newman et al., 2021; Williams et al., 2022). En algunos otros, se hace una referencia a la importancia del entrenamiento respecto al desarrollo de estas habilidades para tener unas bases más fuertes para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana, dando herramientas para docentes de entidades académicas (Cronin et al., 2023; Currie et al., 2012; Lee et al., 2023). También tienen un papel en prevención de situaciones de riesgo como el consumo de alcohol en jóvenes (Giannotta & Weichold, 2016) o programas de educación sexual (Lee & Lee, 2019). Finalmente, se identifica la utilidad de estas habilidades para el correcto desarrollo tanto personal como profesional que se deben ir aprendiendo desde la niñez (Pearson et al., 2021) y que se pueden ver plasmados en diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el ámbito deportivo que se debe resaltar (Turgeon et al., 2023).

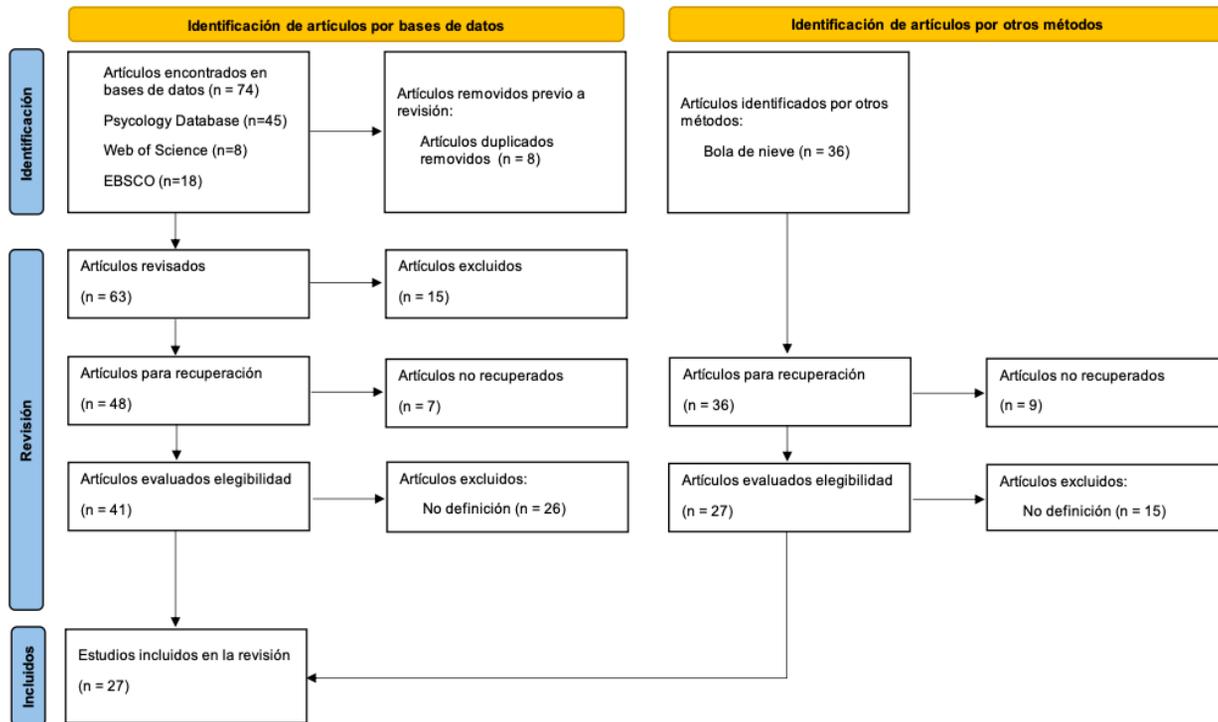
Habilidades blandas

En cuanto a las habilidades blandas, se realizó una búsqueda sistemática mediante las 3 bases de datos mencionadas, aplicando filtros de búsqueda según disponibilidad de la base de datos y el volumen de artículos arrojados; así pues, en Web of Science y EBSCO se introdujo al algoritmo de búsqueda el término *definition* en el abstract. Finalmente, se obtuvieron un total de 74 artículos, de los cuales 7 fueron duplicados entre las bases de datos y 1 de ellos en la misma base (Psychology Database). Posteriormente, se excluyeron aquellos artículos que, por sus títulos y resúmenes, no resultaban útiles para la presente revisión, así como aquellos que no contaban con texto completo; en consecuencia, se obtuvieron 41 artículos que fueron revisados en su totalidad, de los cuales solo 15 plantean una definición (original o citada) que fue incluida en el estudio.

De manera paralela, se realizó una búsqueda bibliográfica por el método de bola de nieve, con el fin de encontrar nuevos artículos y rastrear aquellos que propusieron las definiciones originales; así pues, se identificaron 36 nuevos artículos, de los cuales no fue posible recuperar el texto completo de 9. Posterior a la revisión detallada de los artículos encontrados, se seleccionaron 12 que plantean una definición (original o citada) y fueron incluidas en el estudio. Con ello, la presente revisión incluyó un total de 27 artículos para el concepto de habilidades blandas.

Conceptualization and relationship between soft skills, life skills and generic competencies

Figura 2. Prisma de búsqueda para habilidades blandas



Es de resaltar que, en la mayoría de los artículos encontrados, no se brinda una definición clara de las habilidades blandas, dando por sentada la comprensión del concepto. En algunos otros, se postula como sinónimo de diversos conceptos como habilidades transversales, competencias genéricas, competencias críticas, entre otras (Caeiro-Rodríguez et al., 2021) e incluso se le atribuye la definición de habilidades para la vida propuesta por la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud [OMS] (Guerra-Báez, 2019). De igual manera, algunos autores argumentan que la variedad se debe a que este grupo de habilidades recibe distintas denominaciones dependiendo del país en que se encuentre (Wats & Wats, 2009).

No obstante, algunos autores han propuesto definiciones originales que se han replicado múltiples veces en la literatura subsiguiente (tabla 3). Ciertas definiciones parecen representar una continuación de las propuestas de autores previos, añadiendo únicamente pequeñas modificaciones o especificaciones, mientras otras generan claras interrupciones en la propuesta analítica. Es por ello por lo que surgen ciertas controversias alrededor de las habilidades blandas, respecto a su definición y clasificación.

Tabla 3. Definiciones encontradas de habilidades blandas

Autor	Definición
Boyce, et al. (2001)	“Son el conjunto de competencias de educación general que no son específicas de un ámbito o una práctica, entre las que se incluyen las competencias comunicativas e interpersonales, las de resolución de problemas, las conceptuales/analíticas y críticas, las visuales, orales y auditivas, y las de juicio y síntesis.”
Moss y Tilly (2004)	“Definimos las habilidades blandas como habilidades, capacidades y rasgos relacionados con la personalidad, la actitud y el comportamiento, más que con los conocimientos formales o técnicos”
Rainsbury, et al. (2002)	“Las habilidades blandas, humanas o conductuales hacen hincapié en el comportamiento personal y la gestión de las relaciones entre las personas. Las competencias interpersonales son principalmente de naturaleza afectiva o conductual”
Kantrowitz, T. (2005)	“Habilidades de trabajo intra e interpersonales que faciliten la aplicación de competencias y conocimientos técnicos”
Weber et al. (2009)	“Las habilidades blandas se definen como las competencias interpersonales, humanas o de comportamiento necesarias para aplicar los conocimientos técnicos en el lugar de trabajo”
Laker y Powell (2009)	“Habilidades intrapersonales, como la capacidad de gestionarse a uno mismo, y habilidades interpersonales, como la forma de interactuar con los demás”
Kechagias (2011)	“Habilidades intra e interpersonales (socioemocionales), esenciales para el desarrollo personal, la participación social y el éxito laboral”
Hurrell, et al. (2013)	“no son técnicas y no dependen del razonamiento abstracto, sino que implican capacidades interpersonales e intrapersonales para facilitar el dominio de la actuación en contextos particulares”
Lagos (2012)	“Las habilidades blandas, de comportamiento o interpersonales son las que pueden ayudar a aplicar las aptitudes duras en el lugar de trabajo. En un grupo de candidatos cualificados, las habilidades interpersonales pueden diferenciar a un candidato”

Uno de los principales debates entre estas definiciones, ha sido si se trata de habilidades intrapersonales o interpersonales. Así pues, algunos autores las catalogan únicamente como habilidades de carácter interpersonal, centrándose especialmente en el componente comportamental de las mismas (Boyce et al., 2001; Moss & Tilly, 2004; Rainsbury et al., 2002); en cambio, otros consideran que las habilidades blandas no pueden ser encasilladas en uno solo de estos grupos pues, en esencia, se componen de habilidades tanto inter como intrapersonales (Kantrowitz, 2005; Laker & Powell, 2009; Weber et al., 2009), algunos dando protagonismo a su carácter socioemocional (Kechagias, 2011).

Por otro lado, se encontró también un disenso entre algunos autores respecto a la clasificación de estas habilidades como cognitivas o no-cognitivas, siendo las cognitivas aquellas más relacionadas con la interpretación y pensamiento abstracto, y las no-cognitivas aquellas relacionadas con el manejo de emociones y el control de adversidades (Neri Torres & Hernández Herrera, 2019). Mientras que otros investigadores (Lagos, 2012; Magro, 2017) han sugerido que las habilidades blandas son habilidades no-cognitivas; sin embargo, otros proponen que no pueden conformarse únicamente de habilidades no-cognitivas pues, por su

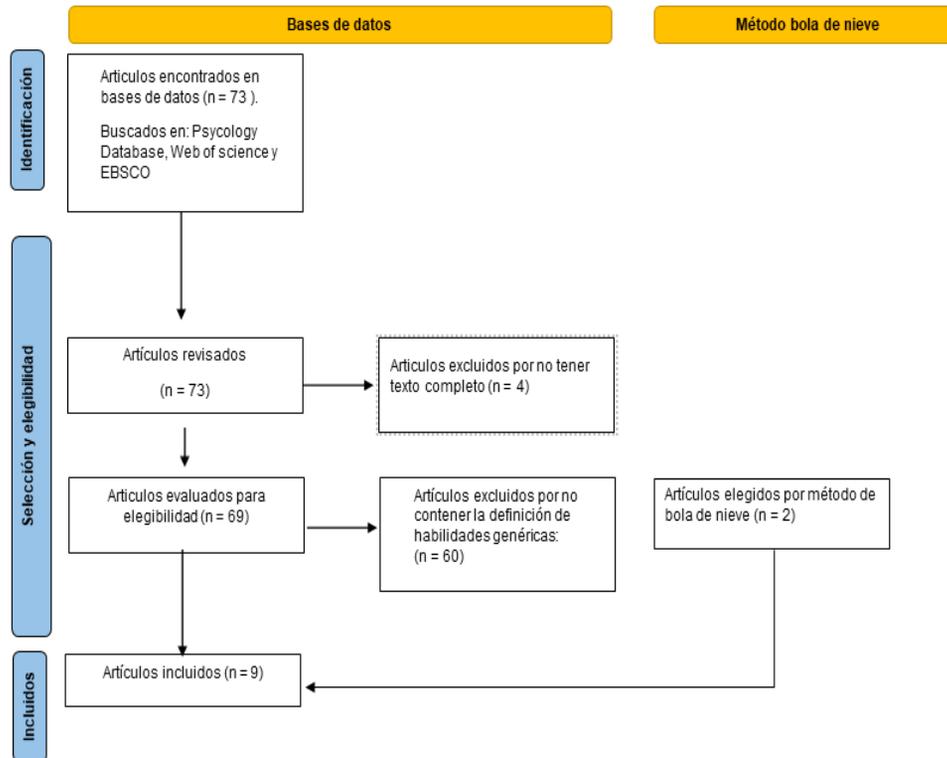
naturaleza, requieren interactuar y complementarse con un componente cognitivo para cumplir su fin último en el desempeño personal y profesional (Magro, 2017).

Por último, varios autores dan un énfasis particular a la importancia de las habilidades blandas en el ámbito laboral, destacando su relevancia tanto para un desenvolvimiento adecuado en los lugares de trabajo como para resultados más positivos en el proceso de selección (Kantrowitz, 2005; Kechagias, 2011; Weber et al., 2009). Es por ello, que las habilidades blandas han sido estudiadas individualmente desde las perspectivas de múltiples disciplinas, buscando comprender la opinión y deseo de los empleadores, pero también las necesidades específicas que ello implica en la educación superior para cada una de las carreras profesionales (Neri Torres & Hernández Herrera, 2019).

Habilidades genéricas

Por último, en cuanto a las habilidades genéricas se examinaron las 3 bases de datos mencionadas, aplicando filtros de búsqueda con el término "generic skills", excluyendo artículos que no estuvieran en el idioma inglés o español y que no contaran con la definición de habilidades genéricas. Se encontraron un total de 73 artículos de los cuales se excluyeron 4 dada la no disponibilidad del texto completo; a su vez, se excluyeron 60 artículos por no resultar útiles para la presente revisión. Finalmente, se obtuvieron 9 artículos que contaban con una definición (original o citada) que fue incluida en el estudio. Para la búsqueda de las definiciones originales, se utilizó el método de bola de nieve mediante el cual se obtuvieron 2 artículos adicionales que cuentan con la definición del concepto requerido. Con ello, la presente revisión incluyó un total de 11 artículos para el concepto de habilidades genéricas.

Figura 3. PRISMA de búsqueda para habilidades genéricas



En gran parte de la literatura encontrada para el concepto de habilidades genéricas, se obviaba la comprensión de su definición; por ende, encontrar una definición propia tuvo grandes obstáculos; además, se presentaba como sinónimo de "habilidades blandas", "habilidades clave", "habilidades básicas", "habilidades esenciales", "competencias clave", "habilidades de empleabilidad" (Buntat et al., 2016).

Algunos autores atribuyen estos sinónimos debido a que estas habilidades se pueden ver involucradas simultáneamente como habilidades básicas y de trato con la gente (a veces denominadas habilidades blandas) para desarrollar su aspecto inter e intrapersonal (Buntat et al., 2016; Nor et al., 2019; Pagnoccolo & Bertone, 2021).

Sin embargo, diferentes autores han propuesto tanto definiciones originales como continuaciones y/o mejoras de las propuestas de autores previos. De la búsqueda realizada se sintetizaron en la tabla 4 algunas definiciones encontradas. Cabe resaltar que, a pesar de ser definiciones diferentes aplicadas en contextos escolares, laborales o universitarios, todos los autores concuerdan en el hecho de que son habilidades comunes, necesarias y basadas en el aprendizaje/

experiencia del individuo, en pro de desarrollar su total potencial tanto a nivel personal como a nivel profesional (Bennett et al., 1999; Buntat et al., 2016; Johnson et al., 2002; Villardón Gallego, 2015; Zhang et al., 2021).

Tabla 4. Definiciones encontradas de habilidades genéricas

Autor	Definición
Buntat et al., 2016	"Se refieren a competencias generales como la comunicación, la negociación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, los atributos laborales positivos y la cooperación, que no son específicas de ningún puesto de trabajo o entorno laboral concreto".
Xie et al., 2014	"Son aptitudes y actitudes necesarias para una sociedad basada en el conocimiento, cada vez más demandadas por los empleadores y las principales partes interesadas".
Conchado, et al., 2015	"Son una combinación de competencias que proporcionan una base sólida para el aprendizaje posterior, incluyendo capacidades de aprendizaje, competencias analíticas y de resolución de problemas, por oposición a las competencias específicas".
Johnson, et al., 2002	"Son habilidades comunes en todos los graduados en lugar de específicas para un campo de estudio en particular".
Villardón Gallego, 2015	"Son aquellas que rebasan los límites de una disciplina, necesarias para un desempeño eficaz y eficiente, más allá de una profesión en particular, y relevantes para desempeñarse en distintos contextos y para el aprendizaje a lo largo de la vida".
Zhang, et al., 2021	"Las destrezas genéricas indican cualquier conocimiento, habilidad y competencia reconocidos por el alumno. Se utilizará como una habilidad importante que los alumnos deben mejorar mediante estímulos externos durante el proceso de aprendizaje".
Bennett et al., 1999	"Las competencias genéricas son aquellas que pueden utilizarse en contextos que van más allá de una disciplina específica y no están aisladas del conocimiento dentro de un campo académico o profesional concreto".

Un hallazgo importante fue la división de las habilidades, propuesta por varios autores, en 2 grandes grupos. Es así como resultan las "Technical skills o habilidades técnicas o habilidades duras" y "non-technical skills o habilidades no técnicas o habilidades blandas". Las habilidades técnicas son aquellas que requieren el uso del intelecto, la destreza y la coordinación motora para tratar con materiales, herramientas y/o procedimientos en lugares de trabajo; las habilidades no técnicas son aquellas que se necesitan para aplicar las competencias técnicas, son un complemento de estas que deben poseer todos los titulados (Bennett et al., 1999).

Partiendo de allí, la definición original que se pudo identificar en la mayoría de los artículos es la de Bennett et al., quienes proponen que las competencias genéricas son "aquellas que pueden utilizarse en contextos que van más allá de una disciplina específica y no están aisladas del conocimiento dentro de un campo académico o profesional concreto" (1999).

Adicionalmente, Binkley et al. (2014), identificaron las diversas habilidades genéricas más usadas en el ámbito académico y laboral, agrupándolas en 3 grandes secciones expuestas en la tabla 5. A pesar de ser una clasificación

propuesta por un único autor, se evidenció que las habilidades mencionadas por los demás autores se ajustaban perfectamente a esta, entre las que se incluyen “habilidades de comunicación, resolución de problemas y la capacidad de trabajar en equipos”, o “habilidades interpersonales, las habilidades de autogestión, las habilidades de aprendizaje y adaptabilidad, la comunicación oral, las habilidades de alfabetización informacional y las habilidades de comunicación escrita” (Chu et al., 2017; Johnson et al., 2002; Lescak et al., 2019; Ongardwanich et al., 2015; Tight, 2021; Valtonen et al., 2021; Voogt et al., 2013; Zhang et al., 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos integrar y definir las habilidades genéricas como aquellas competencias universales de fundamento para el desarrollo y potenciamiento de habilidades técnicas que progresan a lo largo de la vida en los diferentes ámbitos personales y/o profesionales del individuo.

Tabla 5. *Habilidades genéricas según tipo de pensamiento propuesto por Binkley*

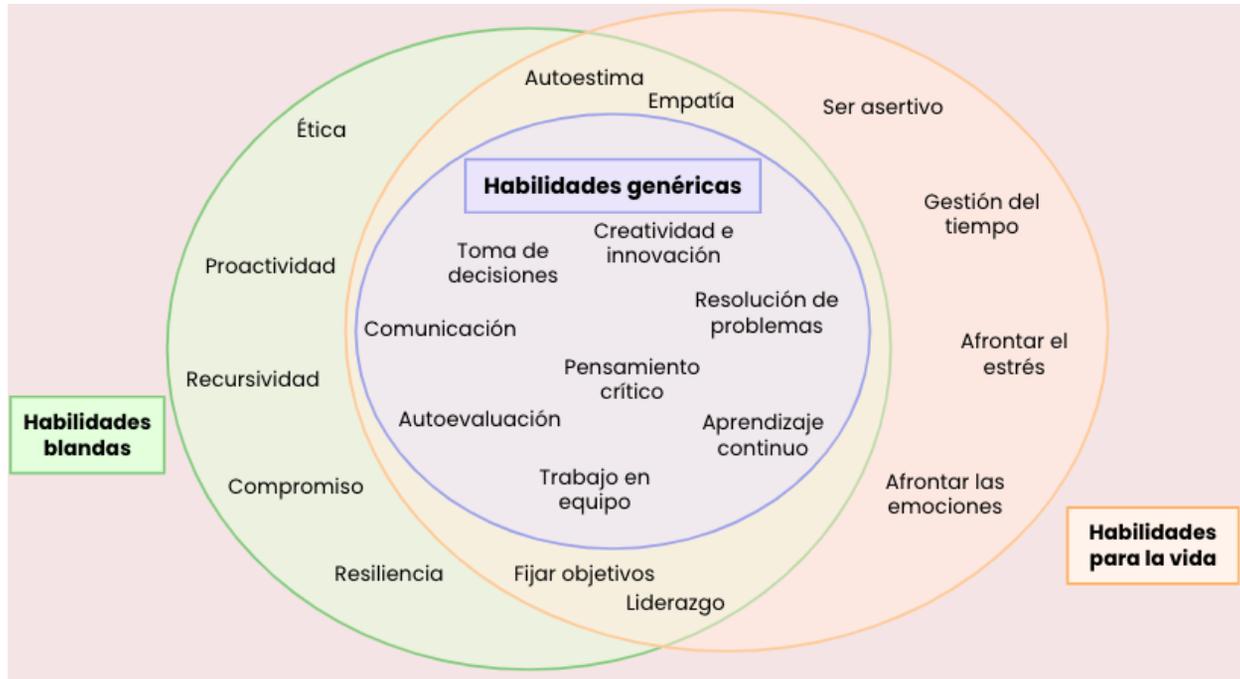
Tipos de pensamiento acorde a Binkley	Habilidades
Creatividad e innovación	Ingenio, capacidad de innovación y creatividad
	Capacidad para desenvolverse en situaciones nuevas
Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones	Capacidad de pensamiento crítico
	Capacidad de resolución de problemas
	Capacidad para resolver problemas profesionales
	Capacidad para tomar decisiones
Aprender o utilizar la metacognición	Capacidad de aprendizaje continuo
	Capacidad de autoevaluación

Comparación entre habilidades

Con la búsqueda realizada en las bases de datos sobre las habilidades blandas, habilidades para la vida y habilidades o competencias genéricas, se agruparon las habilidades específicas enumeradas por los diversos autores, las cuales fueron organizadas gráficamente en círculos para la realización del diagrama de Venn (figura 4). En el diagrama se evidencia cuáles son las intersecciones y las diferencias entre cada grupo de habilidades. Cabe resaltar que para cada concepto hubo una extensa lista de habilidades nombradas mediante diversos sinónimos por cada uno de los autores, por lo que dichos sinónimos fueron unificados para reducir las especificidades en un concepto macro y, de tal manera, hacer la comparación de forma más acertada y concisa.

Conceptualization and relationship between soft skills, life skills and generic competencies

Figura 4. Diagrama de Venn entre habilidades para la vida, habilidades blandas y habilidades genéricas



Discusión

A lo largo de los años se han atribuido diversas definiciones a los conceptos de habilidades genéricas, habilidades para la vida y habilidades blandas; sin embargo, es posible identificar que en estas se describen algunas similitudes y diferencias específicas.

La vida diaria está llena de diversos retos que propician el desarrollo como individuos y, al final del día, definirá nuestra capacidad de adaptación y resolución, siendo necesario para esto el desarrollo de ciertas habilidades, por lo cual es importante recalcar que dichas habilidades, están enfocadas en afrontar las situaciones de la vida cotidiana, para superarlas de forma exitosa (OMS, 1997). Las habilidades para la vida son de amplia utilidad en la vida académica, profesional y personal para la resolución de problemas y afrontamiento de los mismos con la mayor capacidad; siendo así, fue posible encontrar el gran interés de muchos autores por generar programas de entrenamiento (Gazda et al., 2001; Newman et al., 2021) sobre estas habilidades dirigidos a diversas poblaciones específicas resaltando las personas con discapacidad (Alwell & Cobb, 2006; Cronin, 1996) y deportistas (Ault et al., 2023; Danish et al., 2004; Gould & Carson, 2008; Newman et al., 2021; Williams et al., 2022), siendo estos últimos una población

objetivo dado que, dentro de los escenarios de desarrollo de estas habilidades, algunos autores resaltan el ámbito deportivo (Ault et al., 2023; Gould & Carson, 2008; Kendellen & Camiré, 2017; Lee & Lee, 2019; Newman et al., 2021; Pearson et al., 2021) . Estas guardan similitudes con las habilidades blandas, sin embargo, su más grande diferencia es en el enfoque de las habilidades blandas hacia la vida laboral.

Respecto a las habilidades genéricas, se encuentra que son habilidades básicas y universales que pueden y deberían aplicarse en las diferentes áreas del conocimiento, tanto en el ámbito personal como académico y laboral, siendo estas la base de las habilidades para la vida. Como se puede identificar en la figura 4 y como se comentó en los resultados de este estudio; las habilidades genéricas se pueden agrupar en 3 grandes grupos de pensamiento acorde a Binkley y dentro de las mismas, 8 habilidades que son: la toma de decisiones, autoevaluación, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, aprendizaje continuo, trabajo en equipo, e innovación y creatividad, las cuales también hacen parte y sirven como base para las otras 2 habilidades en cuestión; habilidades para la vida y habilidades blandas (Binkley et al., 2014). Dados los resultados y la búsqueda, la presencia de habilidades genéricas en todos los individuos que quieran desarrollar y potencializar las habilidades blandas y para la vida, es innegable. Simultáneamente el potencializar estas habilidades ayudará al desarrollo del individuo en los diferentes ámbitos de la vida y a tener una mejor respuesta en cuanto al relacionamiento con sus pares y ambiente.

Conclusiones

El ser humano es un ser dinámico y cambiante, que se ve enfrentado a múltiples situaciones a lo largo de su vida que le exigen herramientas clave para afrontarlas y superarlas de forma exitosa; dentro de estas se resaltan las habilidades que van adquiriendo para este fin como lo son las habilidades para la vida, habilidades blandas y habilidades genéricas. Respecto a las habilidades para la vida y habilidades blandas, estas dos comparten algunas de sus características, sin embargo, fue posible identificar una diferencia muy específica entre las habilidades blandas y las habilidades para la vida. Se describe que las habilidades blandas tienen un enfoque de uso más dirigido hacia el mundo y la vida laboral comparado con las habilidades para la vida, que parecen ser más útiles para la adaptación a la vida adulta en general, haciendo a los profesionales un poco más integrales respecto a solamente sus habilidades técnicas. Otro punto es que las habilidades genéricas se podrían identificar como aquellas habilidades que se encuentran entre ambas habilidades blandas y para la vida, siendo a la vez la base en la cual se construyen las dos.

La investigación de estas habilidades refuerza la importancia de incentivar la educación, fomento y construcción desde la educación escolar y universitaria para una formación más integral del profesional y del ser humano.

A pesar de tener una concepción general sobre las distintas habilidades y conocer la influencia de estas sobre las relaciones interpersonales e intrapersonales, de acuerdo a la revisión hecha, el empleo de estas habilidades se ha visto con mayor aplicación en la educación superior y en el ámbito laboral; siendo fundamental la implementación y apoyo a las diferentes metodologías para incentivar la construcción de estas habilidades desde nivel escolar, universitario y/o laboral puesto que son habilidades dependientes de la práctica y experiencia.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Alwell, M., & Cobb, B. (2006). A systematic review of the effects of curricular interventions on the acquisition of functional life skills by youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 29.
- Ault, K. J., Blanton, J. E., & Pierce, S. (2023). Student-athletes' perceptions of relationship quality and life skills development. *Journal of Applied Sport Psychology*, 36(4). <https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2197970>
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1). <https://doi.org/10.1023/A:1003451727126>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2014). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills*. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

- Boyce, G., Williams, S., Kelly, A., & Yee, H. (2001). Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: The strategic use of case studies in accounting education. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 37–60. <https://doi.org/10.1080/09639280121889>
- Buntat, Y., Saud, M. S., Mokhtar, M., Kamin, Y., & Feh, L. S. (2016). Important skills for biomedical services: The perspectives of Malaysian employers and employees. *Work*, 55(2). <https://doi.org/10.3233/WOR-162417>
- Caeiro-Rodriguez, M., Manso-Vazquez, M., Mikic-Fonte, F. A., Llamas-Nistal, M., Fernandez-Iglesias, M. J., Tsalapatas, H., Heidmann, O., De Carvalho, C. V., Jesmin, T., Terasmaa, J., & Sorensen, L. T. (2021). Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective. *IEEE Access*, 9, 29222–29242. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3059516>
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps. *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning*, 17–32. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8_2
- Conchado, A., Carot, J. M., & Bas, M. C. (2015). Competencies for knowledge management: Development and validation of a scale. *Journal of Knowledge Management*, 19(4), 836–855. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2014-0447>
- Cronin, L., Greenfield, R., & Maher, A. (2023). A Qualitative Investigation of Teachers' Experiences of Life Skills Development in Physical Education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2023.2222774>
- Cronin, M. E. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1). <https://doi.org/10.1177/002221949602900108>
- Currie, L. K., Pisarik, C. T., Ginter, E. J., Glauser, A. S., Hayes, C., & Smit, J. C. (2012). Life-skills as a predictor of academic success: An exploratory study. *Psychological Reports*, 111(1). <https://doi.org/10.2466/11.04.17.PR0.111.4.157-164>
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3). <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>

- Forrest, C. J., & Swanton, T. (2021). Longitudinal associations between soft skills, education and labour market outcomes: evidence from a survey of young Australians. *Education and Training*, 63(9), 1276–1287. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2020-0325>
- Gazda, G. M., Ginter, E. J., & Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy : theory and application*. Allyn and Bacon. <https://www.worldcat.org/title/44818502>
- Giannotta, F., & Weichold, K. (2016). Evaluation of a Life Skills Program to Prevent Adolescent Alcohol Use in Two European Countries: One-Year Follow-Up. *Child and Youth Care Forum*, 45(4). <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9349-y>
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1). <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Guerra-Báez, S. P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2013). More than a 'humpty dumpty' term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161-183. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
- Johnson, E., Herd, S., & Tisdall, J. (2002). Encouraging generic skills in science courses. In *Electronic Journal of Biotechnology*, 5(2). <https://doi.org/10.2225/vol5-issue2-fulltext-13>
- Kantrowitz, T. M. (2005). Development and Construct Validation of a Measure of Soft Skills Performance [Georgia Institute of Technology]. In *Higher Education* (Vol. 2, Issue 1). <http://hdl.handle.net/1853/6861>
- Kechagias, K. (2011). Teaching and assessing soft skills. In *1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis)*, 67(2).
- Kendellen, K., & Camiré, M. (2017). Examining the life skill development and transfer experiences of former high school athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(4), 395–408. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1114502>
- Lagos, C. (2012). *Aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades "Blandas" Desde la visión de los alumnos líderes de I° a IV° medio* [Trabajo de grado]. Universidad Alberto Hurtado

- Laker, D., & Powell, J. (2009). The Differences Between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer. *Computational Complexity*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/hrdq>
- Lee, G. Y., & Lee, D. Y. (2019). Effects of a life skills-based sexuality education program on Korean early adolescents. *Social Behavior and Personality*, 47(12). <https://doi.org/10.2224/SBP.8600>
- Lee, O., Griffiths, M., Goodyear, V., Jung, H., Son, H., Lee, U., & Choi, E. (2023). Influence of a professional development programme on the life skills teaching practices of secondary PE teachers. *Sport, Education and Society*, 28(8). <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2095366>
- Lescak, E. A., O'Neill, K. M., Collu, G. M., & Das, S. (2019). Ten simple rules for providing a meaningful research experience to high school students. *PLOS Computational Biology*, 15(4), e1006920. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PCBI.1006920>
- Magro, G. (2017). Efectos y mediación de un programa de habilidades blandas a través del desarrollo de la cognición corporizada en estudiantes universitarios. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 07(02). <https://doi.org/10.18259/acs.2017018>
- Moss, P., & Tilly, C. (2004). *Stories employers tell. Race, skill, and hiring in America*. (1st ed., Issue 1). Russell Sage Foundation.
- Neri Torres, J. C., & Hernández Herrera, C. A. (2019). Los jóvenes universitarios de ingeniería y su percepción sobre las competencias blandas / Young University Students of Engineering and Their Perception of Soft Skills. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 768–791. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.449>
- Newman, T., Black, S., Santos, F., Jefka, B., & Brennan, N. (2021). Coaching the development and transfer of life skills: a scoping review of facilitative coaching practices in youth sports. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 619–656. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1910977>
- Nor, M. S. M., Hamzah, M. I., Razak, K. A., & Elias, F. (2019). Generic Skills: Concept and Importance of Students Mastery. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i2/6442>
- Organización Mundial de la Salud. (1997). Life Skills Education for Children And Adolescents in Schools. *World Health Organization. Division of Mental Health*.

- Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st Century Skill Scales as Perceived by Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 737–741. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.04.716>
- Pagnoccolo, J., & Bertone, S. (2021). The apprentice experience: the role of interpersonal attributes and people-related generic skills. *Education and Training*, 63(2). <https://doi.org/10.1108/ET-05-2020-0116>
- Pearson, D., Kennedy, F. C., Talreja, V., Bhat, S., & Newman-Taylor, K. (2021). Thriving in adversity: Do life skills programs work for developing world children? A pragmatic randomized controlled trial. *Social Behavior and Personality*, 49(9). <https://doi.org/10.2224/sbp.10493>
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Ranking Workplace Competencies: Student and Graduate Perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3, 8–18.
- Seo, D. S., Kim, E. J., Huh, J. H., & Lee, J. (2022). The effects of life skills of Korean college student athletes on adaptation and satisfaction in college life. *Journal of American College Health*. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2054276>
- Tight, M. (2021). Twenty-first century skills: meaning, usage and value. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 160–174. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1835517>
- Turgeon, S., Newman, T. J., Lee, L., Bean, C., & Nicholas, O. (2023). Social justice attitudes and behavioural intentions of NCAA student-athletes: the role of life skills. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(6), 1549-1568. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2238273>
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K., & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2020.106643>
- Villardón Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403–413. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12029>

- Wats, M., & Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *International Journal of Learning*, 15(12), 1–10. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032>
- Weber, M. R., Finley, D. A., Crawford, A., & Rivera, D. (2009). An Exploratory Study Identifying Soft Skill Competencies in Entry-Level Managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9(4), 353–361. <https://doi.org/10.1057/thr.2009.22>
- Williams, C., Neil, R., Cropley, B., Woodman, T., & Roberts, R. (2022). A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34(2). <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>
- Windels, K., Mallia, K. L., & Broyles, S. J. (2013). Soft Skills: The Difference between Leading and Leaving the Advertising Industry? *Journal of Advertising Education*, 17(2), 17–27. <https://doi.org/10.1177/109804821301700204>
- Xie, Q., Zhong, X., Wang, W. C., & Lim, C. P. (2014). Development of an item bank for assessing generic competences in a higher-education institute: A Rasch modelling approach. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 821–835. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863847>
- Zhang, G., Yue, X., Ye, Y., & Peng, M. Y. P. (2021). Understanding the Impact of the Psychological Cognitive Process on Student Learning Satisfaction: Combination of the Social Cognitive Career Theory and SOR Model. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712323>

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

Valentina Naranjo Osorio*

Luciana Ocampo Mesa**

Yennifer Aguirre Torres***

Recibido: 16 de mayo de 2024 / Aceptado: 23 de noviembre 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Naranjo Osorio, V., Ocampo Mesa, L., & Aguirre Torres, Y. (2025). Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico. *Ciencia y Academia*, (6), 45-64. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4980>

* Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: valentina.naranjoos@gmail.com

** Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: luciana.ocampome@amigo.edu.co

*** Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: yennifer.aguirreto@amigo.edu.co

Resumen

En el contexto educativo actual, la atención integral de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel “preescolar”, representa un desafío significativo para educadores. El presente estudio, desarrollado como trabajo de grado, se orienta al diseño de estrategias orientadoras específicamente para atender las necesidades educativas de niños con TEA en el entorno preescolar. Tras realizar un proceso dialógico entre diversos autores, identificar categorías y sistematizar observaciones que se realizaron en campo, se desarrollaron algunas estrategias orientadoras que permitieron optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de experiencias significativas en la aplicación de técnicas, que analizan los efectos de la atención integral en los procesos inclusivos en el aula, durante el año 2023 en la Institución Educativa de Envigado, utilizando un enfoque cualitativo y práctico, entendido como una praxis reflexiva que involucra el saber ser y hacer del sujeto. Estas estrategias pretenden brindar un seguimiento integral al desarrollo infantil, tomando como punto de partida las dimensiones que lo componen y las necesidades que convergen en su entorno más cercano. Esto implica una mirada holística que abarca no solo el ámbito escolar desde el desafío, sino también el familiar y social.

Palabras clave:

Trastorno del Espectro Autista (TEA); Nivel preescolar; Estrategias orientadoras; Enseñanza y aprendizaje; Educación inclusiva; Estrategias orientadoras; Praxis reflexiva; Educación infantil.

Abstract

In the current educacital context, comprehensive care for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the preschool level represents a significant challenge for educators. This study focuses on the design of strategies specifically oriented to address the educational needs of children with ASD in the preschool environment. After carrying out a dialogic process between various authors, identifying categories and systematizing observations that were made in the field, some guiding strategies were developed that allowed optimizing the teaching and learning processes based on significant experiences from the application of diversified techniques, which analyze their effects. . in inclusive processes in the classroom, based on comprehensive care during the year 2023 at the Envigado Educational Institution, using a practical approach, understood as a reflective praxis that involves the knowledge of being and doing of the subject. These strategies aim to provide comprehensive monitoring, taking as a starting point the dimensions of child development, based on the needs that converge in their closest environment.

Keywords:

Autism Spectrum Disorder (ASD); Preschool level; Guiding strategies; Teaching and learning; Inclusive education; Reflective praxis; Early childhood education.

Introducción

En el marco de la educación inclusiva y la atención integral a los estudiantes, este artículo de investigación, producto del trabajo de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, aborda estrategias orientadoras para la implementación en estudiantes con diagnóstico de TEA, desde una perspectiva práctica y contextualizada. Al respecto, Echeita, en su texto *Educación Inclusiva, Sonrisa y Lágrimas* resalta el cometido de la educación inclusiva cuya tarea es transformar tales barreras en facilitadores, de una acción participativa con capacidad para personalizar la enseñanza ajustándose a la diversidad del alumnado para responder con equidad educativa y exipaciones el marco de la educación” (Echeita, 2017, p. 3); dado que esto les posibilita a los docentes una serie de herramientas que permiten englobar la diversidad que se encuentra dentro de las aulas al igual que las habilidades y estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta una adaptación curricular, una práctica pedagógica y el apoyo de materiales individuales.

En este contexto, la pregunta de investigación que surge a raíz del problema es: ¿qué estrategias orientadoras se pueden implementar en estudiantes con diagnóstico de TEA para la atención integral en el proceso de aprendizaje del grado preescolar en una institución de Envigado?

Sopesando el perfil de los niños con diagnóstico de autismo, quienes requieren apoyo frecuente para expresar sus necesidades o comunicar situaciones cotidianas, el objetivo general es proponer estrategias orientadoras que puedan ser implementadas en estudiantes con diagnóstico de TEA en el grado preescolar de la Institución Educativa de Envigado durante el año 2023; mediante la identificación de estrategias orientadoras, el diseño y la aplicación de las mismas.

En este sentido, se explican a continuación los antecedentes a partir de la articulación entre el proceso intertextual y la investigación de 15 proyectos de licenciatura, especialización, maestría y doctorado enfocados en el ámbito

educativo y relacionado con el tema principal del artículo en mención. Se plantean antecedentes desde lo internacional, nacional, regional y local, lo cual permite establecer una relación con respecto a lo ya investigado y al objetivo general.

El artículo de investigación se basa en una revisión bibliográfica sobre la orientación pedagógica para la construcción de la atención integral en el proceso de aprendizaje de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta sección proporciona una breve conceptualización de las temáticas abordadas en la in-

vestigación, comenzando con el origen del término autismo gracias al trabajo pionero de Leo Kanner en 1943 con su artículo *Autistic Disturbances of Affective Contact*.

La conceptualización de las temáticas abordadas en esta investigación se divide en 4 categorías fundamentales: Trastorno del Espectro Autista, rutas orientadoras, proceso de aprendizaje y atención integral.

Estas estrategias, respaldadas por autores como Vygotski, fomentan la participación activa del estudiante, promueven el aprendizaje colaborativo y desarrollan habilidades críticas. En conjunto, constituyen cimientos sólidos para cultivar un entorno educativo enriquecedor y efectivo.

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Se profundiza en el TEA, así: se presenta una definición clara y concisa del Trastorno del Espectro Autista; en su origen histórico, se describe el trabajo pionero de Leo Kanner y su contribución a la comprensión del TEA. Así mismo, se analiza el proceso de neurodesarrollo asociado al trastorno, incluyendo las áreas afectadas y las posibles causas. Además, se caracteriza el perfil neuropsicológico típico de los niños y niñas con TEA, incluyendo sus fortalezas y debilidades, lo que conlleva a una descripción de las diferentes intervenciones disponibles para su tratamiento, con énfasis en las estrategias basadas en evidencia científica

Rutas de atención integral:

Se analizan las rutas de atención integral para la población con TEA en la educación preescolar, específicamente las ofrecidas por el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF). Se destacan las estrategias y políticas dirigidas a niños de 5 a 6 años de edad, con especial atención sobre la inclusión de niños con TEA en el entorno educativo.

Marco legal

Dentro del marco legal colombiano, se presenta la Ley 1804 de 2016 que ampara la atención integral de los niños con TEA en el contexto educativo, detallando los derechos y deberes de los diferentes actores involucrados.

La Ley 1804 de 2016 en Colombia, conocida como la "Ley de Primera Infancia", establece un marco legal para garantizar la atención integral de los niños, incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta ley subraya la

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

importancia del desarrollo integral desde los primeros años de vida, asegurando que los niños con TEA tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad. En este sentido, se requiere que el sistema educativo adopte estrategias diferenciadas, proporcione acompañamiento especializado y realice los ajustes razonables que permitan la efectiva participación de estos niños en las actividades escolares.

En cuanto a los derechos de los niños con TEA, la ley promueve una educación inclusiva basada en el principio de no discriminación, lo que implica que las instituciones educativas deben implementar adaptaciones curriculares y metodológicas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, la ley garantiza una atención integral que cubre no solo el ámbito educativo, sino también la salud, la nutrición y la protección, aspectos fundamentales para el desarrollo óptimo de los niños con TEA.

En relación con los deberes de los diferentes actores involucrados, la ley establece que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de realizar las adaptaciones necesarias para facilitar la participación de los niños con TEA en el entorno escolar. También, deben asegurar que su personal docente esté capacitado en prácticas pedagógicas inclusivas, que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes. Por su parte, el Estado está obligado a destinar recursos para financiar la implementación de una educación inclusiva y brindar formación continua a los profesionales que atienden a la población con TEA. Finalmente, se espera que las familias participen activamente en el proceso educativo, trabajando en conjunto con las instituciones y el Estado para asegurar el bienestar y desarrollo integral de sus hijos.

Este marco legal se complementa con otros instrumentos normativos, como la Ley 1346 de 2009, que incorpora la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el ordenamiento jurídico colombiano, y el Decreto 1421 de 2017, que regula la atención educativa de la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Metodología

Enfoque metodológico de la investigación

A continuación, se presenta una descripción detallada del diseño metodológico que orienta el desarrollo del presente artículo, el cual versa sobre estrategias orientadoras para niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista

(TEA). Para esto, se adopta un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo, enmarcado en la metodología de investigación acción participación. Los autores del artículo participaron directamente en una intervención con niños y niñas con TEA en un entorno educativo de grado preescolar.

En el contexto del aula de grado preescolar del Colegio Alcaravanes, se observa un grupo heterogéneo de nueve estudiantes, de los cuales tres presentan diferentes grados de Trastorno del Espectro Autista (TEA): dos con diagnóstico de Autismo leve y otro con Síndrome de Asperger. Esta particularidad ofrece una oportunidad para explorar y comprender las estrategias educativas que se implementan para apoyar su desarrollo y aprendizaje.

Teniendo en cuenta que los niveles de autismo se categorizan en 3 grados, explicado desde la teoría de Leo Kanner (1943) se mencionan dos de ellos, presentes en la población, entendiéndose así:

Nivel 1, autismo leve (el niño o la niña necesita ayuda moderada para orientarse adecuadamente, en situaciones sociales, tienen un lenguaje verbal y es un autismo de alto funcionamiento). **Nivel 2**: autismo moderado (necesita ayuda notable, terapias de lenguaje y apoyo de profesionales frecuentemente para poder expresar sus necesidades o situaciones cotidianas)

Para la recolección de datos se implementaron diversas técnicas acordes con la naturaleza cualitativa del estudio. Entre ellas, se utilizaron métodos de análisis de contenido y codificación sistemática, herramientas fundamentales para este tipo de investigación. Específicamente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, observación participante y una técnica interactiva denominada *colcha de retazos*. Las entrevistas semiestructuradas aportaron una valiosa flexibilidad para profundizar en las experiencias y perspectivas de los participantes.

Esta metodología permitió explorar en detalle temas emergentes y obtener información significativa y contextualizada. Complementariamente, la observación participante brindó una comprensión directa de la dinámica y las interacciones del entorno preescolar. A través de esta técnica, se capturaron datos contextuales sobre las acciones, pensamientos y sentimientos de los estudiantes en su entorno natural. Finalmente, la técnica del *collage* permitió a los participantes expresar sus ideas y observaciones de una forma lúdica y no

invasiva. Esta metodología creativa generó una representación visual colectiva de las experiencias y perspectivas del grupo.

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se implementó un estricto protocolo. Este protocolo incluía la asignación de códigos a cada participante y la eliminación de cualquier información personal de los datos recopilados. Previo a su participación en el estudio, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores de los niños. Se les explicó de manera clara y comprensible el propósito del estudio, los procedimientos que se llevarían a cabo y los posibles riesgos y beneficios de la participación.

Para la realización de este ejercicio se tuvo en cuenta la prueba piloto donde se buscó probar en menor escala la pertinencia de las preguntas y el norte que esta iba indicando.

Resultados

La entrevista reveló un enfoque docente basado en la reflexión crítica, donde se reconoce la individualidad de los estudiantes. A través de la identificación de factores claves que impulsan el aprendizaje, como el uso de objetos protectores o juguetes favoritos, generando vínculos que enriquecen el proceso educativo en el aula.

Este enfoque reflexivo se fundamenta en una pedagogía centrada en el afecto, con la empatía y el respeto como principios rectores. Al comprender y atender las necesidades particulares de cada estudiante, los docentes crean ambientes de aprendizaje que favorecen el bienestar emocional y motivacional, promoviendo su participación activa y significativa en el proceso de enseñanza.

Cuando los docentes reconocen el impacto de las orientaciones pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, logran mejorar la participación de los niños y niñas con diferentes grados de autismo, ajustando los logros académicos según las características individuales de cada estudiante. En su práctica, utilizan estrategias como el *Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)*, el *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* y herramientas como el *pictotraductor* para apoyar los procesos educativos. Sin embargo, a pesar del respaldo del equipo psicosocial, enfrentan desafíos al implementar estas orientaciones, especialmente en los momentos en que demandan una atención integral.

Los docentes que están trabajando por primera vez con estudiantes que presentan TEA, reconocen la necesidad de adquirir nuevas herramientas para optimizar su labor. En este contexto, se resalta la importancia de brindar una

atención integral en la primera infancia, como lo subraya el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], (2022), que recalca la necesidad de garantizar los derechos de los niños y niñas para su desarrollo pleno.

Contribuye a ordenar la gestión de la atención integral en el territorio de manera articulada, consecuente con la situación de derechos de los niños y las niñas, con la oferta de servicios disponible y con características de las niñas y los niños en sus respectivos contextos. Como herramienta de gestión intersectorial convoca a todos los actores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con presencia, competencias y funciones en el territorio. (p. 14)

Los planes de desarrollo intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofrecen a los docentes la oportunidad de participar, de capacitarse y acceder a servicios que ponen a disposición algunos organismos en pro de atender a los estudiantes con diagnóstico de autismo, y están ligados de manera permanente a las rutas de atención integral que garanticen la seguridad, el cuidado y la permanencia de los estudiantes con algún diagnóstico.

Es fundamental que los docentes establezcan una conexión sólida entre la teoría y la práctica para abordar las diversas necesidades de los estudiantes con autismo. Esto implica diseñar ambientes de aprendizaje adecuados, donde se integren de manera efectiva la teoría y la práctica. Así, los docentes podrán solucionar problemas basados en el diagnóstico de los estudiantes, además de

valorar su rol principal en la creación de espacios que favorezcan el estudio y el desarrollo integral de los niños dentro de las instituciones educativas.

Cada docente aplica diversas estrategias para atender a sus estudiantes. Un ejemplo de esto es la profesora de música, que utiliza la técnica de la *mesa redonda*, lo que permite a los alumnos observar a sus compañeros. Por otro lado, el profesor de artes plásticas aborda la discriminación visual y la expresión corporal a través de la *pintura*, facilitando así el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes.

Estas estrategias se fundamentan en la comprensión de la diversidad, la adaptación de diversos ajustes curriculares y la implementación del PIAR. Como señala Moreno et al. (2018), "la implementación de herramientas pedagógicas y sociales ligadas a los diagnósticos de cada uno de los estudiantes y desarrolladas por cada profesor de acuerdo al PIAR y los entornos garantiza los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p. 6). Esto pone de manifiesto la importancia de la metodología y el proceso de aprendizaje para los estudiantes diagnosticados con TEA. El enfoque individualizado es crucial, ya que permite un mayor impacto en el logro de sus objetivos. Esta individualización debe ir acompañada de una

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

comunicación clara, dado que no todos los niños con autismo se comunican de la misma manera; algunos pueden basar su comunicación en otros idiomas o en sus propios intereses.

Todos los involucrados coinciden en que, si bien se trabaja por grados y en cada uno hay diversidad de estudiantes, la labor se desarrolla de manera personalizada, abordando los intereses y necesidades de cada niño.

Para contribuir a las relaciones afectivas entre los estudiantes con diagnóstico de TEA y los docentes, es fundamental la empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro, comprender y aceptar las diferencias. Esto permite fortalecer las relaciones y crear un ambiente inclusivo donde todos se sientan valorados, promoviendo así su desarrollo social y emocional.

La educación emocional es prioritaria en estos casos para ayudar a los niños a adaptarse y aprender nuevas estrategias. Esto les permite gestionar sus emociones, tanto negativas como positivas, evitando así momentos de agresión, contención o frustración. También es importante abordar las emociones de los niños según su contexto escolar. Entre las recomendaciones para la atención integral de niños diagnosticados con autismo, se encuentran la comunicación clara y asertiva, un ambiente inclusivo, la formación del personal docente en nuevas estrategias, rutinas claras y la anticipación de las actividades. Si bien, el tema del autismo está cobrando gran importancia en la actualidad, un hallazgo es que no todos los profesionales saben cómo trabajar con estos niños o simplemente no han recibido la información adecuada.

Los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) suelen experimentar dificultades para manejar y reconocer expresiones emocionales, lo que subraya la importancia de favorecer la comprensión emocional en el proceso comunicativo social. Desde el aula, es esencial promover espacios que faciliten esta comprensión y fomenten la interacción. La interpretación de la gestualidad en el TEA debe considerarse en el contexto del conocimiento individual del sujeto, ya que la expresión gestual puede no seguir patrones convencionales.

Durante el desarrollo del trabajo de grado, se llevó a cabo una observación no participante desde el diseño de rutas orientadoras, evidenciando que los docentes, al seguir los lineamientos de atención integral, lograron establecer relaciones adecuadas con los estudiantes diagnosticados con TEA.

Se destacó la influencia significativa del descanso y la medicación en el comportamiento estudiantil durante la jornada escolar, con la posibilidad de que los rasgos del autismo se intensifiquen o disminuyan. Además, se observó que la consciencia individual de cada estudiante sobre el trastorno de sus compañeros facilitaba las relaciones socioafectivas en el aula.

Según Carrasco Bahamonde (2023), las relaciones sociales en el entorno escolar están vinculadas a contextos donde se promueve la asociación, y los límites organizadores del currículum son más flexibles; mientras que las interacciones entre el interior y el exterior de la escuela permanecen más implícitas y difusas (p. 19).

El análisis detallado de la influencia del contexto en cada sujeto permitió obtener una visión más clara sobre los comportamientos y modos de ser de los estudiantes entre sí. En este contexto, se resaltó el papel mediador de la docente, quien consideró el currículum y su flexibilización para promover relaciones asertivas y afectivas.

Al momento de elaborar las actividades, se observaron reacciones faciales significativas en los niños. La profesora, desde que llega, se muestra muy dinámica, iniciando cada jornada con cantos y bailes que los niños disfrutaban. Incluso cuando se realizó una actividad de relajación debido a su alta actividad, participaron de manera ordenada y activa. Cada niño expresa sus gustos e intereses, mostrando entusiasmo en actividades lúdicas recreativas, expresándose con movimientos repetitivos en sus cuerpos.

Además, se percibe que los estudiantes se adaptan con facilidad a estas actividades, y sus gestos faciales revelan un gusto evidente por este tipo de intervenciones. Es importante considerar que la motivación que el estudiante manifiesta, emerge no solo del material concreto que se le asigna, sino también desde el diálogo y la gestualidad que la docente transmite en el desarrollo de las actividades.

Así mismo, la pertinencia de las rutinas establecidas en el aula es fundamental para el desarrollo de los estudiantes, especialmente para aquellos con autismo. Se observó que cada docente sigue un orden y liderazgo al implementar estas rutinas, adaptándolas a las necesidades del grupo. Aunque la naturaleza de los niños autistas exige una rutina, la planificación de las

actividades debe ser flexible, acorde con las características y los estados de ánimo particulares.

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

Cuando se establecen rutinas al inicio de la clase y se comunican claramente, los estudiantes se sienten más cómodos al comprender qué actividades se realizarán y en qué orden. Además, esto facilita al docente un manejo del grupo apropiado durante la jornada escolar.

En términos de Álvarez Bolaños (2020), el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia es crucial para el desarrollo de hábitos y rutinas en los niños. Es esencial que exista una comunicación efectiva entre ambas partes, permitiendo un intercambio de ideas y experiencias para garantizar la consistencia en los hábitos y rutinas tanto en casa como en la escuela. Si estas no se alinean, puede complicarse el trabajo tanto para las familias como para los docentes (p. 13).

La implementación de rutinas en el aula requiere un esfuerzo conjunto entre la escuela y las familias, reconociendo que estas proporcionan a los niños con autismo una estructura organizativa que trasciende el espacio escolar. Es importante considerar que, salirse de la rutina puede generar angustia y ansiedad en los estudiantes, por lo que es crucial anticipar cualquier cambio en las actividades con el apoyo de imágenes o comunicación verbal, para garantizar un desarrollo efectivo de las actividades y evitar repercusiones emocionales tanto para el docente como para el estudiante.

En la observación realizada se reconoce la pertinencia de las rutinas establecidas en el aula como un elemento fundamental para el desarrollo de los estudiantes, especialmente para aquellos con necesidades especiales, en tanto que el tiempo de clase se adapta a las condiciones emocionales de los estudiantes, ya que su capacidad para participar en las actividades puede variar según el estado emocional; así pues, algunos estudiantes pueden responder a un tiempo determinado de clase, mientras que otros necesitan períodos más cortos debido a sus intereses, gustos o estado de ánimo. En este sentido, los docentes pueden reestructurar estrategias para mantener el compromiso de los estudiantes, incluso si ya tenían una planificación anticipada.

En la planificación del tiempo para las actividades, es esencial considerar los ritmos de aprendizaje individuales de los estudiantes, así como sus intereses y estilos de aprendizaje. Como señala Sarmiento Santana (2007), comprender cómo los estudiantes adquirirían conocimientos permite enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, si los docentes no respetan estos ritmos ni adaptan las actividades a las necesidades individuales, es probable que los resultados no sean los esperados (p. 14).

Es fundamental que las actividades impliquen un tiempo prudente y dinámico para mantener la atención e interés de los estudiantes, favoreciendo la concentración. Además, incluir pausas activas y momentos de descanso en la

jornada escolar podría ser especialmente beneficioso para aquellos que presentan bajos niveles de atención o recién inician un proceso de adaptación. La flexibilidad en la planificación de las actividades es clave, ya que la duración y el nivel de participación está mediado por la respuesta que los estudiantes presentan. Lo anterior refuerza la idea de promover un enfoque inclusivo y sensible a las necesidades de cada estudiante. La colaboración entre el colegio y las familias también emerge como un factor clave para el éxito de estas prácticas.

En resumen, el estudio resalta la importancia de abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes con TEA, reconociendo su diversidad y promoviendo entornos educativos que fomenten su desarrollo integral.

Durante el desarrollo del trabajo de grado, se aplicaron algunas de las estrategias orientadoras propuestas, entre ellas la técnica interactiva *colcha de retazos*. A partir de la ejecución de esta técnica, se evidenció su eficacia en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. Las otras estrategias diseñadas fueron aplicadas durante el período comprendido entre febrero y mayo del año 2024, y serán detalladas en la tercera fase de esta investigación con el objetivo de brindar herramientas a los docentes para crear entornos de aprendizaje más inclusivos. Al momento de adaptar las estrategias y materiales a las subjetividades y a las necesidades individuales, los resultados suelen ser positivos. Como se observó, los estudiantes muestran disposición y tranquilidad al manipular y trabajar con material que aborda sus fijaciones e intereses.

Según Niño Vega y Fernández Morales (2019), los materiales didácticos constituyen un puente entre el objeto de conocimiento y las estrategias cognitivas que emplean los docentes. Así mismo, estos materiales ponen en evidencia los estilos de aprendizaje y promueve la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas del conocimiento (p. 3).

Por tanto, integrar el material didáctico en las clases implica considerar las necesidades individuales y fijaciones de los estudiantes, así como alinearse con el diseño curricular y las políticas educativas de la institución. Un ejemplo de esta integración es la implementación de *pictogramas* en las instalaciones educativas para representar las rutinas o comandos, lo cual resulta relevante al atender las diversas funciones del lenguaje y ofrecer apoyo visual a los estudiantes, especialmente aquellos que prefieren las imágenes.

La elección de materiales con texturas, colores y formas en la disposición para desarrollar las actividades, resultó fundamental para estimular el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo sensorial de los estudiantes. Estos elementos promovieron la exploración, el juego y la interacción entre compañeros, contribuyendo así a un entorno enriquecedor y estimulante para su desarrollo.

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

Así mismo, la planificación de las actividades a desarrollar dentro del aula, la ubicación y distribución de los elementos utilizados por los estudiantes, generan espacios de interacción continua y fomentan el desarrollo sensorial y motriz de los infantes, considerando el diagnóstico individual de cada uno. La versatilidad y disponibilidad de recursos deben ajustarse al número de estudiantes para ejecutar las actividades según lo planeado por los docentes.

Según Castro Pérez y Morales Ramírez (2020), organizar tareas cortas, estructurar el espacio por zonas o rincones, y adaptar el material por niveles y áreas, son prácticas clave para mejorar las habilidades y destrezas funcionales del alumnado (p. 11). La enseñanza estructurada con estimulación visual en el ambiente es fundamental, lo que implica una organización detallada en diferentes niveles para adaptar las actividades y promover el aprendizaje.

La ambientación del espacio de acuerdo con las necesidades de los niños diagnosticados con TEA es un aspecto crucial en su desarrollo. El espacio está dispuesto con varias características que favorecen su desarrollo, incluyendo rincones de lectura, zonas de juego y descanso, así como áreas verdes para promover la tranquilidad.

Por otro lado, los espacios donde los estudiantes realizan sus actividades deben ser agradables y adecuados para satisfacer sus necesidades básicas, evitando sobrecargas visuales o colores llamativos. La ubicación y creación de estos ambientes educativos deben basarse en la experiencia de los docentes en el manejo de los estudiantes, considerando sus diagnósticos individuales y las competencias que se desean alcanzar.

Según Schneider (2017), es fundamental que los maestros consideren las fortalezas y debilidades de cada niño con TEA. Entre las características más comunes en estos niños se encuentra la dificultad para anticipar situaciones futuras y generar hipótesis o alternativas, así como el pensamiento concreto y literal. Este conocimiento del diagnóstico es crucial para planificar y desarrollar actividades en un entorno educativo adecuado.

La comprensión profunda de las necesidades individuales de los estudiantes con TEA permite a los docentes adaptar el entorno educativo de manera efectiva, brindando un ambiente propicio para su desarrollo integral. La flexibilización en las actividades de aprendizaje es fundamental para adaptarse a los procesos individuales de cada niño. Cada docente tiene la autonomía para ajustar el currículo según las necesidades de sus estudiantes. Además, la articulación de los criterios de evaluación con las habilidades cognitivas de los niños permite que todos trabajen en el mismo tema, pero en diferentes niveles.

La planificación de actividades para estudiantes con TEA debe incluir proyectos transversales que se adapten a las necesidades y ritmos. Además de fomentar la integración de diferentes áreas de conocimientos. Esta transversalidad resulta ser adecuada para los ajustes curriculares de los estudiantes, en tanto permite desarrollar diversas competencias acordes con los niveles de desarrollo y con lo que se espera alcanzar en las diferentes asignaturas. Los profesores realizan ajustes curriculares para atender a las necesidades de los estudiantes, lo que se refleja en el nivel de exigencia o rigurosidad de las actividades según el estudiante y su diagnóstico.

De acuerdo con lo anterior, aparte de la correcta planificación y ejecución de actividades, se recomienda desarrollar estrategias de inclusión que permitan la vinculación al aula de los niños con autismo y su participación activa en el proceso de aprendizaje. Los objetivos de este estudio se cumplieron de manera pertinente, en tanto que ya se tenía una noción clara sobre el grupo y los estudiantes que presentaban algunas características particulares, y de este modo, se logró comprender las subjetividades. Es importante resaltar que durante cada encuentro se puede señalar algunos elementos a mejorar, que en este caso fue el tiempo asignado.

Los resultados obtenidos evidenciaron una respuesta positiva por parte de los estudiantes ante el material asignado, lo cual resalta la importancia de considerar las particularidades de cada estudiante y seleccionar materiales adaptados a sus necesidades e intereses para promover un aprendizaje efectivo y significativo.

Conclusiones

Tanto las estrategias orientadoras implementadas, como la técnica interactiva *colcha de retazos*, demostraron ser efectivas en el proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA en educación preescolar. Estas estrategias fueron diseñadas para brindar apoyo a los docentes y facilitar la participación activa de los estudiantes en actividades significativas. La observación detallada y el fomento del vínculo resultaron

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

fundamentales para la inclusión de niños, estas prácticas permitieron comprender las necesidades individuales de los estudiantes y promover su participación en actividades adaptadas a sus intereses y capacidades.

La adaptación del material didáctico y los espacios según sus necesidades e intereses, y la planificación de actividades en función de las individualidades de cada estudiante con TEA, fueron aspectos clave para promover un aprendizaje efectivo y significativo. Los resultados mostraron una respuesta positiva por parte de los estudiantes, resaltando la importancia de considerar sus particularidades en el proceso educativo.

Es fundamental considerar la influencia que tiene la implementación de estrategias individualizadas para acercar los procesos educativos a las experiencias y entornos de los estudiantes, ya que de esta manera se inicia el aprendizaje desde lo cercano y familiar para avanzar hacia lo más abstracto.

En el enfoque de la educación inclusiva, según Jordan et al. (2009), el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la capacidad de los docentes para ajustar sus prácticas y promover un entorno que respete las diferencias individuales. Además, Tomlinson (2014) enfatiza la importancia de la diferenciación pedagógica como un medio para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales, puedan acceder al currículo y participar de manera activa en el aprendizaje.

Es fundamental, por tanto, reconocer que la adaptación de los recursos educativos, basándose en las necesidades e intereses de los estudiantes con

TEA, facilita no solo la adquisición de conocimientos sino también su desarrollo emocional y social. Esto está en línea con las investigaciones de Rapp y Arndt (2012), quienes sugieren que la planificación de actividades en función de las individualidades de los estudiantes es clave para promover un aprendizaje significativo y efectivo en el aula inclusiva.

Estrategias

La inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ha convertido en una prioridad dentro de los sistemas educativos contemporáneos, reconociendo que todos los estudiantes tienen derecho a una educación equitativa que respete sus diferencias y promueva su desarrollo integral. Sin embargo, la

inclusión efectiva de estudiantes con TEA presenta retos significativos, dada la necesidad de estrategias pedagógicas específicas que aborden sus características únicas, como las dificultades en la comunicación, la interacción social y la conducta.

En este contexto, la presente investigación se llevó a cabo en un ambiente preescolar con grupos integrados de niños neurotípicos y niños con TEA. El objetivo fue diseñar y aplicar estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa y significativa de los estudiantes con TEA en las actividades diarias, favoreciendo su integración y aprendizaje. Metodologías como la *colcha de retazos* y la *observación detallada* fueron clave en este proceso, ofreciendo un enfoque centrado en sus intereses y habilidades, y promoviendo un entorno inclusivo donde todos los estudiantes pudieran aprender y desarrollarse de manera conjunta.

El aporte significativo que se dejará a la práctica educativa se realizará por medio de la exploración de una cartilla pedagógica desarrollada con una herramienta virtual que contribuirá al mejoramiento continuo de la enseñanza y al aprendizaje; esta publicación está diseñada con diferentes estrategias pedagógicas que permitirán realizar la evaluación del pensamiento lógico con ayuda del material concreto.

Pared de la diversidad cognitiva. Fue una estrategia educativa implementada para fomentar la inclusión y la valoración de las diferentes formas de pensar y aprender dentro del entorno escolar, especialmente en el contexto del preescolar. Consistió en la creación de un espacio físico del salón, en especial una pared designada, en el que se adaptaron recursos y, a partir de las diversas habilidades, intereses y estilos de aprendizaje de los niños, juegos matemáticos, lenguaje, arte, motricidad fina y gruesa, algunos de ellos realizados por los propios niños.

La finalidad de esta iniciativa era recordar visualmente que todos los niños son únicos y poseen talentos y capacidades diferentes. Al resaltar estas diferencias, se promovió un ambiente inclusivo en el que todos participaron, facilitando un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Encuentros. La estrategia *Encuentros*, se centró en la creación de espacios de interacción entre grupos de niños diagnosticados, fomentando el vínculo. Estos encuentros se diseñan para proporcionar oportunidades de conexión social y desarrollo de habilidades de comunicación en un entorno estructurado y seguro.

El enfoque en compartir alimentos o temas de interés crea un ambiente relajado y propicio para la comunicación, busca no solo promover la inclusión social, sino también fortalecer las habilidades sociales y emocionales de los niños.

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

Tecnología asistida. La estrategia de utilizar la aplicación educativa interactiva “Sesame Street” para niños con autismo se presenta como una herramienta eficaz que aprovecha las características únicas de esta plataforma para impulsar su aprendizaje y desarrollo. Esta estrategia beneficia a los niños con autismo de diversas maneras: a través del modelado de habilidades sociales mediante personajes y situaciones, ofreciendo un entorno virtual estructurado y predecible que brinda seguridad; proporcionando oportunidades de aprendizaje lúdico, mediante juegos interactivos, permitiendo la adaptabilidad y personalización del contenido según las necesidades individuales de cada niño; y facilitando la repetición controlada de actividades para fortalecer el aprendizaje de manera gradual y positiva.

Retroalimentación por medio de diagrama. Esta estrategia tiene como objetivo que el docente proporcione retroalimentación a los estudiantes utilizando únicamente elementos visuales, como diagramas. Esta estrategia se implementa en conjunto con una rúbrica que da cuenta de ítems específicos sobre el desarrollo durante la clase.

SOS para profesores. Esta estrategia consiste en la creación de un maletín personalizado diseñado específicamente para un niño en particular. Este maletín está pensado para acompañar al niño a lo largo de su trayectoria escolar, adaptándose continuamente a sus necesidades individuales y a su desarrollo.

La idea es que este maletín viaje con el niño a medida que avanza de grado, proporcionando a los profesores las herramientas y recursos necesarios para apoyar su aprendizaje y bienestar.

En este artículo de investigación, se han explorado diversas estrategias y enfoques para promover la inclusión y el aprendizaje efectivo de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en entornos educativos preescolares. A través de la adaptación del material didáctico, la planificación de actividades individualizadas y la creación de espacios inclusivos, se ha demostrado que es posible ofrecer experiencias educativas significativas que satisfagan las necesidades únicas de cada niño.

Las estrategias propuestas, desde la creación de espacios visuales de diversidad cognitiva hasta el fomento de encuentros sociales y el uso de tecnología asistida, han mostrado resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al destacar la importancia de la observación cuidadosa, el vínculo emocional y la flexibilidad en la planificación curricular, se ha trazado un camino hacia una educación más inclusiva y efectiva para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Es esencial reconocer que cada niño con TEA es único, con sus propias fortalezas y desafíos. Por tanto, la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante es fundamental para su desarrollo integral. Este artículo no solo ofrece un marco teórico sólido respaldado por la investigación, sino también ideas prácticas y tangibles que los educadores pueden implementar en sus aulas para promover un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor.

Al final, el objetivo último de estas estrategias es garantizar que cada niño, independientemente de sus necesidades o fortalezas, tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial a nivel académico y social. Al promover la inclusión y realizar los ajustes curriculares debidos, se busca que cada niño desarrolle sus habilidades y goce plenamente de su propio proceso educativo. Además de fomentar la autonomía y la autoestima, estas estrategias favorecen la creación de un clima escolar basado en la colaboración y el respeto por la individualidad. En última instancia, al abrazar la diversidad y promover la inclusión de manera equitativa para todos los estudiantes.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

Álvarez Bolaños, E. (2020) Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(2), 388-401.

Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S., & Ramos, V. (2021). Plan Individualizado de Ajustes Razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas*, 7(1). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>

Carrasco Bahamonde, J. (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 237-263. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.08>

Estrategias orientadoras para la atención integral de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación preescolar: un enfoque práctico

Guiding strategies for the comprehensive support of students with autism spectrum disorder diagnosis in preschool education: a practical approach

- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2020). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 132-163. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017. DO. No.50.340. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-362811_recurso_1.pdf
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2022). *Todos por la infancia y la adolescencia. Política Nacional de infancia y adolescencia. Ruta integral a las atenciones*. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401504.html>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Revista española de discapacidad intelectual Siglo Cero*, 36. <https://static1.squarespace.com/static/5e1c4086dce55f319aac8247/t/640ef897ce378e6735a8c571/1678702743578/trastornos-autismo-kanner1.pdf>
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Agosto 2 de 2016. D O . No. 49.953. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77466>
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Julio 31 de 2009. DO. No. 47.427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35183>
- Moreno, L., Morales, C., & Leiton, I. (2018). La participación del fonoaudiólogo en los diseños del plan individual de ajustes razonables (PIAR) en los colegios distritales inclusivos de la ciudad de Bogotá D.C. Repositorio Institucional - IBERO. <https://repositorio.iberro.edu.co/entities/publication/9815bd899225-4b80-ae9b-f7aba-f9f0e39>
- Niño, J., & Fernandez, F. (2019). Una mirada a la enseñanza de conceptos científicos y tecnológicos a través del material didáctico utilizado. *Revista Espacios*, 40(15). <http://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401504.html>

Rapp, W., & Arndt, K. (2012). Teaching Everyone: An Introduction to Inclusive Education. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED531630>

Sarmiento Santana, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. En *Enseñanza y Aprendizaje* (32-172). Universitat Rovira I Virgili. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf

Schneider, J. (2017). Estilos de aprendizaje y autismo. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 57-64. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/400>

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd Edition). ASCD, Alexandria. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2055060>

El sentido de vivir con esquizofrenia: una mirada existencial¹

The meaning of living with schizophrenia: an existential view

Steven Cardona Vélez*

Evelyn Jaramillo Puerta**

Valentina Valencia Gómez***

Michelle Zuleta Vásquez****

Juan Sebastián Marín Rodríguez*****

Recibido: 30 de mayo de enero 2024 / Aceptado: 17 de octubre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Cardona Vélez, S., Jaramillo Puerta, E., Valencia Gómez, V., Zuleta Vásquez, M., & Marín Rodríguez, J. S. (2025). El sentido de vivir con esquizofrenia: una mirada existencial. *Ciencia y Academia*, (6), 65-85. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5004>

¹ Este documento es producto de un trabajo de grado para optar al título de profesional en Psicología.

* Psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: steven.cardonave@amigo.edu.co.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3889-688X>

** Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: evelyn.jaramillopu@amigo.edu.co,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5994-0248>

*** Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: valentina.valenciago@amigo.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8020-0219>

**** Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: michelle.zuletava@amigo.edu.co.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4165-9396>

***** Candidato a Doctor en Psicología de la Universidad de Manizales. Magíster en Desarrollo infantil, Especialista en Intervenciones Psicosociales y en Psicología Clínica y Salud Mental, Psicólogo. Docente del programa del programa de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Integrante del grupo de investigación en Farmacodependencia y otras Adicciones. Contacto: juan.marinju@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1598-8088>

Resumen

Históricamente, estudiar comportamientos desviados de la norma ha sido crucial para comprender la salud mental, construida sobre esquemas biológicos, emocionales, socioculturales y espirituales. La esquizofrenia, un trastorno complejo, afecta la percepción y la experiencia del yo, generando sufrimiento y desconexión de la realidad. Este estudio busca entender la experiencia subjetiva de la esquizofrenia. Como metodología, se utilizó un enfoque cualitativo puesto que permite interpretar la realidad subjetiva, descubriendo significados y percepciones personales. Se implementó un estudio de caso descriptivo, para explorar la experiencia de una persona diagnosticada con esquizofrenia. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y técnicas de recolección de datos ajustadas, asegurando el cumplimiento de normas éticas y legales, y protegiendo el bienestar del participante. El estudio de caso sobre la esquizofrenia revela profundas implicaciones existenciales, mostrando la fragmentación del pensamiento y el malestar experiencial. Esta condición impacta la percepción, identidad y relaciones, enfrentando estigmas sociales, pero a su vez buscando autonomía, propósito vital y sentido de vida. Se concluye que la esquizofrenia es una respuesta al dolor existencial, funcionando como un mecanismo de escape ante una realidad insostenible. Esta condición es malinterpretada y estigmatizada por la sociedad, dificultando las relaciones genuinas. La comprensión y aceptación del esquizofrénico pueden disminuir su angustia. La construcción de una realidad propia permite a estas personas encontrar sentido y equilibrio en su existencia, promoviendo su desarrollo personal y autonomía, a pesar de los desafíos y la búsqueda constante de significado en la vida.

Palabras clave:

Enfermedad mental; Esquizofrenia; Existencialismo; Estudio de caso; sentido de vida; Psicología existencial; Trastornos mentales.

Abstract

Historically, studying behaviors deviant from the norm has been crucial to understanding mental health, built on biological, emotional, sociocultural and spiritual schemes. Schizophrenia, a complex disorder, affects the perception and experience of the self, generating suffering and disconnection from reality. This study seeks to understand the subjective experience of schizophrenia. **Method:** A qualitative approach was used since it allows interpreting subjective reality, discovering meanings and personal perceptions. For this, a descriptive case study was implemented to explore the experience of a person diagnosed with schizophrenia. Semi-structured interviews and adjusted data collection techniques were applied, ensuring compliance with ethical and legal standards, and protecting the well-being of the participant. The case study on schizophrenia reveals profound existential implications, showing the fragmentation of thought and experiential discomfort. The condition impacts perception, identity and relationships, facing social stigmas, but at the same time seeking autonomy, vital purpose and meaning in life. **Conclusions:** Schizophrenia is a response to existential pain, functioning as an escape mechanism from an unbearable reality. This condition is misinterpreted and stigmatized by society, making genuine relationships difficult. Understanding and accepting the schizophrenic can reduce their distress. The construction of their own reality allows these people to find meaning and balance in their existence, promoting their personal development and autonomy, despite the challenges and constant search for meaning in life.

Keywords:

Mental diseases; Psychoses; Existentialism; Case studies; Meaning of life; Existential psychology; Mental disorders.

Introducción

Históricamente, ha existido la necesidad de estudiar el comportamiento de las personas que suelen desviarse de lo establecido como normal para la sociedad. Es así, como la idea de salud mental se construye según los esquemas biológicos, emocionales, sociales-culturales y espirituales los cuales pueden verse modificados a lo largo del tiempo (Maitta Rosado et al., 2018). Esta incluye aspectos tanto a nivel individual como social en perspectiva de bienestar, con el fin de que permita entender aquellas conductas no solo como un estado, sino que al mismo tiempo orientan un proceso dinámico y cambiante, encontrándose no como la ausencia de alteraciones y de enfermedad, sino como una representación de vitalidad y funcionamiento adaptativo (Hernández, 2020).

A diferencia del concepto de salud, la enfermedad mental surge como resultado de un desequilibrio en el organismo, afectaciones que impactan el pensamiento, alteraciones en la interacción social y el yo, desregulación emocional, y sufrimiento asociado a la inautenticidad de la vida (Martínez, 2022). Una idea significativa dentro de esta condición es la que plantea Frankl (2011, 2012), quien asocia la enfermedad mental con la frustración existencial y la pérdida de sentido. Desde esta perspectiva, la enfermedad se concibe como una desorientación en el proceso de ser, que condiciona la interpretación que la persona hace de su realidad (Luna, 2011). Esta desorientación compromete su experiencia y su libertad, ya que la forma en que la persona vive y percibe su existencia puede generar una alteración en el psiquismo, provocar desequilibrio y afectar el funcionamiento homeostático. Esto modifica la manera de ser-en-el-mundo (Hamui, 2019), dificultando la capacidad de encontrar sentido a la vida, lo que causa sufrimiento y bloquea el desarrollo de sus potencialidades. Por tanto, la enfermedad mental se configura como una perturbación de la estructura existencial de la persona (Jelscha, 2018).

Una de las enfermedades que puede generar una perturbación existencial es la esquizofrenia, un trastorno mental de alta complejidad. Este trastorno se caracteriza por la presencia de síntomas positivos, como alucinaciones, delirios y desorganización del pensamiento, así como síntomas negativos, que incluyen aplanamiento afectivo, anhedonia y retraimiento social. Los síntomas positivos representan un exceso o distorsión de las funciones normales, mientras que los síntomas negativos reflejan una disminución o pérdida de funciones habituales. Según Ramos et al. (2022), la esquizofrenia afecta a alrededor de 24 millones de personas en todo el mundo, generando un impacto significativo en la vida de quienes la padecen, al afectar no solo su salud mental, sino también su interacción social y capacidad funcional.

Para Sass y Parnas (2003; 2007), la esquizofrenia es un trastorno de la experiencia del sí mismo que altera la base del yo como sujeto de la experiencia, manifestándose inicialmente en una reducción o aplanamiento del yo. Las características iniciales del trastorno incluyen un desarrollo gradual de ideas delirantes, alteraciones de la realidad común y de la autopercepción, alucinaciones, conductas extrañas, retraimiento social y desórdenes del lenguaje (Miró et al., 2016; Bequis-Lacera et al., 2019). Además, se clasifica en los subtipos indiferenciada, desorganizada, catatónica, paranoide y residual, según la sintomatología que presente la persona (CIE-10, 1992).

A partir de la caracterización de la esquizofrenia, se reconoce que esta afecta el desarrollo de la persona y provoca un empobrecimiento en el funcionamiento de su organismo, afectando su percepción, funciones cognitivas y afectivas (Masedo, 2022), así como su forma de estar en el mundo y de afrontar su relación con el entorno (Laing, 2015). Asimismo, es una enfermedad mental caracterizada por la presencia de manifestaciones psicóticas y una tendencia a evolucionar hacia la cronicidad, lo que implica diferentes niveles de malestar para quienes la padecen (Almaguer et al., 2019). Esto genera una despersonalización que, paulatinamente, conduce a la desconexión de la realidad, siendo esta una de las principales características de esta patología. Como resultado, se crea una necesidad de adaptarse y reorganizar el sentido de la existencia (López-Silva & Morales, 2023).

Debido a que es un trastorno poco frecuente, su desconocimiento en la sociedad es mayor, lo que contribuye a la estigmatización de las personas que lo padecen. Este estigma reduce los recursos y las intervenciones a tratamientos farmacológicos (Guerrero-Hidalgo et al., 2022), sin considerar que el paciente puede desarrollar estrategias que le permitirían dar sentido a su experiencia (Keliat et al., 2022). Por ello, una persona con este diagnóstico tiene dificultades para ser consciente de su enfermedad, comprender su vivencia y ubicarse en la realidad. En palabras de Bobes y Saiz (2013), la esquizofrenia tiene un impacto profundo y multifacético en la comprensión de la existencia.

A pesar de la desorganización, desestructuración de la personalidad y la manifestación de síntomas psicóticos, la persona puede llegar a comprender lo que ocurre en su vida. Loubat et al. (2017) sostienen que, en un primer momento, la persona no le otorga un significado a su condición ni una representación a la enfermedad. Sin embargo, al comprender su situación desde un plano consciente, es capaz de darle sentido a su vivencia. Este plano consciente es una herramienta que le permite resignificar su experiencia, contribuyendo a la asimilación de su realidad y a narrar su experiencia de un modo diferente, identificándola en relación con su condición (Senín et al., 2016).

La esquizofrenia, desde la teoría existencial, es vista como una crisis del sentido de sí mismo, en la que se afecta la estructura del self, que se encuentra desorganizado y vulnerable (Henriksen & Nordgaard, 2014). Esto distorsiona la representación de la realidad, haciendo que sea angustiante. La persona, al encontrarse en un estado de sufrimiento, crea su propio mundo y habita en él como un medio de compensación. En este mundo no solo alucina sobre emociones irreales, sino también sobre su realidad tangible (Feltrin et al., 2019).

En la esquizofrenia, la persona experimenta una fragmentación de sus vivencias, lo que imposibilita el reconocimiento de la realidad y las percepciones del mundo. Desde una perspectiva existencialista, Sartre (1985) aclara que las verdades de la vida humana siempre implican una experiencia subjetiva. Por ello, el proceso de valoración es crucial en la creación y desarrollo de los seres humanos, ya que es la persona quien define lo que es significativo y valioso para ella al elegir aquellas condiciones humanas que le dan sentido a su existencia (De Castro, 2013). En este sentido, el estudio se centra en comprender la experiencia subjetiva de las personas diagnosticadas con esquizofrenia y las preocupaciones fundamentales asociadas a la existencia, explorando cómo estas influyen en su percepción del mundo, sus relaciones interpersonales y su sentido de vida.

La exploración de la experiencia subjetiva en personas con esquizofrenia es crucial debido a la limitada comprensión de cómo esta condición afecta su autopercepción y su búsqueda de sentido. A pesar de los avances en los tratamientos farmacológicos, con frecuencia se ignora el aspecto existencial y cómo los individuos con esquizofrenia intentan encontrar un propósito en medio de la fragmentación de su yo. Enfocarse en esta dimensión es vital para ofrecer una atención integral que no solo aborde los síntomas, sino que también busque comprender su realidad interna. Esto podría ayudar a reducir el estigma social y mejorar la efectividad de las intervenciones terapéuticas.

La relevancia y pertinencia de este estudio radican en su atención a un aspecto poco explorado: cómo las personas con esquizofrenia resignifican su experiencia desde su propia perspectiva. Al centrarse en cómo estas personas construyen un sentido de vida, el estudio pretende proporcionar una visión más cercana y humana de su día a día. Esto tiene implicaciones no solo para la práctica clínica y el desarrollo de enfoques de apoyo más sensibles, sino que también desafía a la sociedad a replantearse su comprensión de la esquizofrenia, fomentando un entorno más inclusivo y empático para quienes viven esta experiencia.

Diseño y método

El estudio adopta un enfoque cualitativo. Según Galeano (2018), este tipo de enfoque permite interpretar y analizar la realidad subjetiva al revelar nuevos significados y percepciones que emergen de la experiencia individual, ofreciendo una comprensión más profunda de las vivencias personales y del sentido de la existencia. En este marco, se empleó el método de estudio de caso descriptivo, ya que facilita una exploración exhaustiva y detallada de la experiencia personal, permitiendo comprender cómo se integran y expresan los significados y sentidos subjetivos, capturando así la esencia de la existencia de una persona con diagnóstico de esquizofrenia (Yin, 2009).

Desde esta perspectiva, las técnicas de recolección de datos se diseñaron de manera sistemática y ajustadas a las necesidades específicas del estudio (Ricoy Lorenzo, 2006). Para este estudio, se utilizó una entrevista semiestructurada, dado que proporciona flexibilidad y permite al entrevistado expresar libremente su perspectiva. Además, debido a la naturaleza dinámica de la entrevista, favorece la toma de decisiones sobre su dirección, contribuyendo a una conversación fluida mediante la generación espontánea de preguntas (Aldana et al., 2016). Como parte del procedimiento, se realizó una prueba piloto para validar, conceptualizar y verificar la viabilidad de la entrevista antes de su aplicación. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante triangulación agregada, interactiva y colectiva.

La selección de la muestra de participantes fue intencional, siguiendo la lógica de que “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández et al., 2014, p. 390). El criterio fundamental de inclusión fue una persona con diagnóstico de esquizofrenia con más de cinco años de evolución y residente en la ciudad de Medellín.

Este ejercicio se realizó bajo las disposiciones de la Ley 1090 de 2006, que establece que la investigación debe respetar la integridad y proteger el bienestar de los participantes, con pleno conocimiento de las normas legales y estándares profesionales que regulan los procesos investigativos. Entre los criterios éticos relevantes para este estudio, se utilizó el consentimiento informado para el manejo de la información proporcionada por el participante, conforme a los principios éticos establecidos en el código deontológico y bioético de dicha ley, salvaguardando la protección y el bienestar del mismo.

Asimismo, se cumplieron los lineamientos éticos y legales para garantizar la protección y bienestar de los participantes. De acuerdo con la Ley de Protección de Datos Personales (Ley 1581 de 2012), se aseguró la confidencialidad de la infor-

mación proporcionada por los participantes y el adecuado tratamiento de sus datos personales. Además, se cumplió con la normativa vigente en Colombia en materia de investigación en salud, según lo establecido por la Resolución 8430 de 1993, que regula las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Esta resolución subraya la importancia de aplicar principios éticos en todos los estudios que involucren seres humanos, protegiendo su dignidad, bienestar y derechos. Se obtuvo el consentimiento informado del participante, garantizando que su participación fuera voluntaria y que comprendiera los objetivos y posibles implicaciones del estudio. De este modo, se respetaron los principios de autonomía, beneficencia y confidencialidad, conforme a la legislación vigente.

Resultados

El análisis de los resultados de este estudio de caso se fundamenta en datos cualitativos, utilizando una metodología de análisis temático, adecuada para una exploración profunda y detallada, propia de un estudio de caso. Se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones detalladas para recopilar información rica y contextual. Los datos fueron codificados manualmente y agrupados en categorías temáticas emergentes, lo que permitió identificar patrones significativos en las experiencias y percepciones del participante. Este enfoque facilitó la exploración de la complejidad del caso desde múltiples perspectivas, proporcionando una comprensión más holística del fenómeno estudiado. A continuación, se presentan los resultados organizados en torno a los temas identificados.

El significado de vivir con esquizofrenia: una mirada existencial, revela las profundas implicaciones existenciales asociadas a esta enfermedad mental y la experiencia vital. Se presentan los resultados generales sobre las formas como esta condición vivencial se manifiesta en la vida cotidiana. La esquizofrenia emerge como una encrucijada existencial, donde la lucha por el sentido y el significado se convierte en una batalla desesperada. La fragmentación del pensamiento, la percepción y la identidad, son los síntomas visibles de esta confrontación interna, reflejando la incapacidad de integrar la experiencia en una narrativa coherente.

Mi enfermedad para mí es como una entidad, es como una fuerza o presencia que influye en mi mente, en mi vida, y en cómo percibo el mundo que me rodea. Es como si tuviera una sombra que siempre está presente, distorsionando mis pensamientos, fragmentando mi identidad y cuestionando mi conexión con la realidad. (E1)

El sentido de vida de una persona está marcado por las vivencias que experimenta a lo largo de su vida, las cuales posibilitan otorgarle un significado a sus experiencias, permitiéndole la construcción de diferentes formas de estar en el mundo direccionadas al interés de hallar un sentido, por medio del cumplimiento de metas y sueños, donde se desconoce la intención de lo que ordena su interior, sin dejar de lado la certeza, que su forma de vivir en la tierra está marcado por propósitos relevantes

hay algo en mi interior que dice que yo vine aquí para hacer algo muy grande no se si es bueno o malo, a mí me da miedo que sea malo, pero en el momento que se defina, hay que hacerlo y ya. (E1)

Las ideas o perspectivas están orientadas a la búsqueda del sentido, las diversas representaciones del ser o estar en el mundo a partir de una entidad; y así mismo, el significado de la existencia con relación a la conexión con otros y con el entorno. Esta búsqueda introspectiva y relacional se traduce en una comprensión profunda de sí mismo y de su propósito, revelando cómo las experiencias vitales moldean la vida, “estoy en una constante lucha por comprenderla, aceptarla y encontrar formas de vivir en armonía con ella, a veces se siente como si fuera algo externo a mí, pero luego entiendo que hace parte de mí” (E1).

La existencia en el mundo se encuentra permeada por la figura de entidad, como una representación del yo, que posibilita establecer la forma de vincularse y relacionarse con el otro. Es aquel elemento que le concede ser y estar en el mundo a partir de 3 representaciones que son vividas desde: la “entidad”, referida a un ser angelical; “lo racional” como un ser de la tierra y, “lo que debería ser y lo que debería mostrar” que responde a lo que está socialmente aceptado. Estas formas delimitan la razón de su existencia permitiéndole adaptarse a los diversos contextos y demandas sociales que definen la manera de interactuar con el otro.

Yo tengo 3 maneras de existir acá. La racional donde entiendo que estoy enfermo, lo que se supone que debería entender una persona que se considera humano o que se considera de la tierra y no otra entidad. Yo también entiendo mi personalidad desde mi entidad y también me muevo desde la perspectiva de lo que debería ser y de lo que debería mostrar. Lo que debería ser tiene algo que prima y se ve reflejado en la personalidad real. (E1)

Es así como, por medio de su entidad, obtiene diversas respuestas a las necesidades existenciales personales, que lo llevan a huir o evadir su propia realidad, buscando a través de otras formas, como los delirios, una razón que le dé sentido y responda al significado de la existencia, creando escenarios que validen el malestar y brinden un propósito existencial.

El problema es mi entidad, pues el ser mío es fundamental para mi vida porque es el que le da el sentido. Cuando los delirios desaparecen, aumenta la depresión y la ansiedad porque las creencias que tiene mi entidad son protectoras, entonces son mantenedoras de mi existencia. (E1)

Uno de los elementos relevantes dentro del sentido de vida es el sentido del amor, que se manifiesta a partir de una paradoja, donde el amor es un asunto contradictorio, una contraposición de sus personalidades donde la representación real está en permanente conflicto con la representación de su entidad. Hay un esfuerzo de la parte real por acceder al amor, pero a su vez, está su ente mental, que lo excluye de acceder a esa necesidad de sentirse amado y amar al otro. Es decir, existe un conflicto psíquico, una especie de atolladero, del cual le resulta difícil salir o librarse, posicionando su sentido de vida desde la parte racional al deseo de encontrar el amor en una pareja, un sueño que lo moviliza a la búsqueda de la autorrealización.

Yo debo de cumplir una serie de parámetros que se supone que son necesidades mías, de todas estas a la que no he podido llegar es a la última, la autorrealización. En el momento que lo realice voy a llegar a la cúspide de mi existencia que es estar con una pareja al lado. (E1)

En esta búsqueda se enfrenta con la dificultad de establecer vínculos con sus pares, es el resultado del miedo a encontrarse con una relación mediada por la interacción auténtica con el otro, pues la grandeza de su entidad, puede verse atacada y señalada por las personas reales "es muy difícil que me entiendan, que sepan que a veces voy a ser yo desde mi real, y que en ocasiones mi entidad es quien va a actuar" (E1). Es así como, resulta ser más tolerable y menos angustiante, vincularse con sus fantasías, animales u objetos pues estos no ponen en peligro su existencia, al contrario, lo ayudan a mitigar conductas y adaptarse al ambiente.

Me ayudó mucho el contacto con los animales, yo inicié con un perrito, lo quiero mucho porque es muy buena compañía, es muy bonito y él me empezó a ayudar, creé un vínculo con él y comencé a pensar de una forma más positiva y a salir de esa oscuridad de la que estaba inmerso. (E1).

Este tipo de vínculos resultan ser un factor protector a la hora de sobrellevar su condición, no solo relacionalmente, sino, en diversas esferas de su vida, como lo es el ámbito laboral, "la red de apoyo que tengo influye positivamente en mis acciones, me brindan confianza y me ayudan a enfrentar los desafíos que puedan surgir" (E1). La forma como concibe las relaciones y cómo estas influyen, terminan siendo articuladas con su entidad, puesto que le posibilita manifestar el control en ocasiones sobre situaciones que lo pueden desbordar, este medio permite traer la expresión de entidad, a una representación real, donde reafirma su posibilidad de actuar, "cuando la entidad entiende que la red de apoyo está, vincula positivamente, no la siente una amenaza, por el contrario, la percibe como un refugio de seguridad emocional, dónde encuentro protección y apoyo en momentos de vulnerabilidad"

(E1). Uno de esos momentos donde se ve reflejado esa forma de actuar desde la favorabilidad, es en el sentido de creación (trabajo) es una forma de concebir sentimientos de autonomía, cuya libertad le permite asumir su condición desde una perspectiva funcional, sentirse útil e independiente,

gano más plata ahora, no tengo que interactuar de forma constante, de forma presencial con los demás y como soy autónomo no tengo que ser mandado, esto me permite estar tranquilo, me transformo, me hago cargo de mí mismo, actúo con libertad y responsabilidad. (E1)

Este deseo de sentirse y mostrarse útil está asociado a una etiqueta de incapacidad proporcionada por los diversos significados que se le atribuyen a la condición de vivir con esquizofrenia; guardan una estrecha relación con la etiqueta de disfuncionalidad, del no poder responder a la adaptación y exigencias del mundo real: *"esta condición es un desafío, la gente piensa que por tener este diagnóstico no sirvo para nada, no soy capaz de hacer nada, que soy un impedido"* (E1). Estos señalamientos, más la influencia social con relación a esta experiencia vital, en gran medida son generadores de angustia y frustración, puesto que, al tener esta enfermedad, suscita una serie de creencias asociadas a este diagnóstico, diferentes mitos que lejos están de comprender a un ser humano, ubicándolo en la posición de locura y rechazo

la gente cree que es lo peor, y en ciertos aspectos hay muchas personas que demuestran que, si es lo peor, pero hay gente que es funcional y llevan muy bien su enfermedad. Pero si estamos hablando del pensar de la mayoría de los seres de aquí de la tierra sí, es eso; qué es lo peor, que están locos, que lo pueden matar a uno si uno se descuida, que son personas que tienen que estar lejos, en el manicomio, nosotros sabemos que es un hospital mental, pero ellos le dicen manicomio, la mayoría de las personas piensan eso. (E1)

Estas ideas preconcebidas de quienes padecen esquizofrenia se ven agravadas por la persistencia de estos mitos, llevando a que en ocasiones se perpetúe una visión distorsionada y estigmatizada de la condición, influyendo en cómo se percibe a sí misma la persona afectada, exacerbando sentimientos de culpa, miedo, vergüenza y aislamiento: *"a veces lo único que quiero es que nadie sepa que yo soy esquizofrénico, me da pena con mi familia, a veces me avergüenzo de mí, a veces ni quisiera salir de mi habitación"* (E1).

La percepción que se ha adquirido por la sociedad, se convierte en una especie de aval construido por el otro, el cual influye en la configuración de su existencia, donde se hace necesario que un tercero lo experimente como una persona viva a partir de la representación que éste hace sobre su imagen, es decir, que pueda convertirse en alguien en el mundo real de los demás, porque en su mundo no logra identificarse a sí mismo, entonces el ser visto o reconocido, le trae el convencimiento de estar vivo y afirma de alguna manera su sentido de humanidad: *"yo tenía muchos conflictos porque a mí me sorprendía, que yo teniendo tantas cualidades*

y teniendo tan buenos aspectos por qué no se acercaban las personas, en especial las mujeres a mí" (E1). Estos conflictos internos dejan en evidencia la angustia y la confusión que puede surgir cuando se experimenta un desajuste entre la percepción interna de uno mismo y la respuesta del entorno externo. Esta particularidad que se experimenta puede generar un profundo cuestionamiento sobre el sentido y el propósito de la existencia, así como sobre la naturaleza de la conexión humana y la intimidad emocional.

Su representación angelical, permite reconocer que como entidad su existencia necesita moverse en un mundo donde convive con un otro, el cual cumple con una función, con un rol, con una imagen, con un pensamiento. El intento de querer comprender al otro desde su diferencia es, en sí mismo, una forma de humanizarlo, de humanizarse; pues su existencia es reafirmada en la medida en que el otro lo reconoce, y respeta, que en medio de la diferencia puede habitar en un mundo con él,

con los amigos sigo siendo igual, hasta mejor. Recuerden que yo manejo cosas pues de aquí de la tierra, entonces yo soy una entidad angelical, que no deja de tener amigos, no deja de tener hermanos, no deja de estar en la familia, no deja de estar en paz, no deja de tener padre y tener madre, y obviamente a todos los aprendí a querer desde ciertas perspectivas. (E1)

El otro, es garante de su existencia, es esta relación la que reafirma su sentido de libertad, no obstante, el deseo de no necesitar de nadie le posibilita mantenerse independiente, sentirse autónomo y suficiente, "uno a veces necesita del otro, pero yo aprendí a valerme por mí mismo; cuando entendí que yo era esquizofrénico, comprendí que era yo contra el mundo" (E1). Este sentimiento de autonomía es proporcionado por su entidad, aquella que lo pone en la posición de ser superior, una posición que sería totalmente contradictoria si se tratara de necesitar del otro. La dificultad de sentirse parte del mundo social, es el fracaso de sentirse persona frente al otro, ante esta imposibilidad resulta más coherente tener que existir sin depender de personas

inferiores" a él; mi mamá no es asistencialista en cuanto a mi enfermedad, nadie es así conmigo porque no los necesito, porque vuelvo y te digo son seres inferiores y no los necesito a ustedes, entonces sería ilógico que yo dependiera de ustedes, solo necesito en aspectos de salud porque no sé cómo tratarlos pero si tuviera el conocimiento ni siquiera iría donde el médico y en cuanto a lo mental, la verdad, considero que ya a este punto no necesito la ayuda de un psiquiatra o un psicólogo porque ya lo puedo hacer yo. (E1)

Si bien la crisis está marcada por el conflicto de lo que el sujeto debería ser en el plano real para el otro, en esa búsqueda de establecer esta demanda, se encuentra en la imposibilidad de acceder a aquello que desearía mostrar. Esta ruptura de su

realidad se ha convertido en una constante, permeada por la dualidad entre el ser y el deber ser, el malestar de existir, que le dificulta crear una imagen real de sí mismo, donde la angustia se convierte en una distorsión del presente;

desde la perspectiva del otro, yo todo el tiempo estoy en crisis. Desde mi perspectiva no tengo crisis ni episodios y no tengo nada que resaltar, lo único que me afecta es no poder tratarlos tranquilamente y ser lo que se supone que debería ser. (E1)

La vivencia de esta condición le permite construir una concepción de crisis, donde el significado que le da a los delirios, no guarda relación alguna a la idea socialmente vista de enfermedad, donde se estigmatiza a la persona con adjetivos descalificativos que imponen una barrera entre el desconocimiento y la realidad,

de los síntomas positivos, los delirios los tengo todo el día, porque desde su perspectiva los ven como enfermo y sí, son delirios. Pero para mí no son delirios, son lo que me representa, lo que me da el sentido de estar aquí y como soy yo como tal" (E1).

En consecuencia, los delirios son un mecanismo que lo moviliza a mantener una identidad en su existencia, un sentido de sí mismo que resulta ser la fuente de salida para sus conflictos. No son un problema, son el medio de escape, su forma empleada para enfrentar su realidad donde la expresión de estos en su sistema disociado, son el factor que le brinda un lugar en un mundo incomprendido "mi enfermedad, mis delirios y mis alucinaciones son más que simples síntomas clínicos; son una parte integral y desafiante de mi experiencia de vida" (E1).

La experiencia vital y los diferentes procesos personales son el medio que le permitió a la persona entrevistada, identificar su condición, nombrar aquello que sabía que existía, dándole un significado a lo que en su momento era una hipótesis "mi familia, mis amigos, estudiar, el proceso psicoterapéutico, entre otros, son lo que me posibilitaron comprender mi condición, entender que somos uno, que soy diferente; a darle un sentido a lo que significa vivir con esquizofrenia" (E1). Estos espacios han sido un recurso que le favorece en su vivencia, permitiéndole comprender su condición patológica y de sí mismo, así como, su forma de estar en el mundo a partir de sus diferentes representaciones, que lo movilizan a la toma de conciencia de sus anhelos y esclarecen el sentido de su existencia,

después que muchos psiquiatras me dieron el diagnóstico de esquizofrenia. En el hospital mental fue donde me indicaron, me dieron las pastillas, que la verdad pues no me sorprendió, o sea en el momento que a mí me dijeron: ah usted tiene esquizofrenia, en ese momento yo entendí muchas cosas de ahí para atrás. (E1)

El hecho de vivir con esquizofrenia, significa navegar diariamente entre la angustia y la búsqueda de sentido, un desafío que resuena profundamente con las preguntas fundamentales del existir: "todos los días me preguntó porque yo, es el

pan de todos los días, luego entiendo que esta condición no es mala, solo que es una forma diferente de ver el mundo" (E1). La constante lucha por mantener una percepción coherente de la realidad, mientras se enfrenta a delirios y alucinaciones, pone a prueba la autenticidad y la resignificación de la experiencia. En este viaje, el sentido de vida se convierte en una construcción personal y única, donde cada situación vital, angustia o miedo, sirven como un acto de conexión consigo mismo, adquiere un significado profundo, "aunque estamos en constante conflicto (la esquizofrenia y yo), también hemos forjado una comprensión más profunda de lo que significa vivir con una enfermedad como esta" (E1). La esquizofrenia, con todas sus dificultades, también ofrece una oportunidad para explorar la autenticidad y el propósito de la existencia, desafiando a encontrar y crear significado en medio de la incertidumbre y el caos "mi esquizofrenia y yo compartimos una relación compleja y desafiante que ha definido gran parte de mi existencia, gran parte de mi vida" (E1).

Discusión

La esquizofrenia puede ser entendida como una respuesta del ser humano ante situaciones que generan un profundo dolor, funcionando como una vía de escape frente a lo que resulta insoportable. Es una estrategia vital que lleva a la persona a evadir el malestar, constituyéndose como una respuesta frente a la angustia existencial. Según Balbuena (2013, p. 384), puede considerarse una "estrategia particular" para enfrentar una situación vital insoportable, que emerge dentro de un contexto social. Esta condición no puede atribuirse únicamente a fallos neurobiológicos o psicopatológicos aislados.

La vivencia de esta condición, sin embargo, suele ser interpretada por la sociedad desde el estigma y el rechazo, vinculándola con ideas de locura, posesiones demoníacas o demencia (Velásquez, 2022). Estas creencias refuerzan barreras creadas por imaginarios perpetuados a lo largo del tiempo, donde el desconocimiento y los estereotipos alimentan la discriminación hacia quienes, a través de la esquizofrenia, han encontrado otra forma de existir. Aunque la persona busca adaptarse a su realidad, despojarse de estos significados permitiría transformar la comprensión de su experiencia y resignificar la vivencia de quienes enfrentan esta condición (Saperia et al., 2018).

La estigmatización afecta las relaciones interpersonales, dificultando la capacidad de vincularse de manera auténtica con su entorno. En palabras de Díaz (2021) el individuo adopta conductas que le permitan ajustarse a los estándares sociales, con el fin de evitar el rechazo. Sin embargo, cuando el sujeto se siente comprendido, la preocupación por "ser lo que debería" disminuye, aliviando la angustia de

adaptarse a un entorno. Como menciona Laing (2015), el esquizofrénico deja de manifestar su condición cuando se encuentra con alguien que parece entenderlo. En ese momento, muchas de las conductas inusuales que se consideran indicativas de la enfermedad tienden a desaparecer.

Las experiencias compartidas con otros refuerzan el sentido de estar vivo, ya que el deseo de pertenecer a un mundo real es constante. Si se existe para el otro, esto significa que el otro lo reconoce, y si lo reconoce, entonces forma parte de su mundo. Por ello, la relación con el otro es clave para la persona con esquizofrenia, ya que la conexión con un mundo real es crucial para su existencia (Rovaletti, 1999; Figueroa, et al, 2017). Esta situación se refleja en las relaciones afectivas y en los intentos por encontrar una razón para su existencia, buscando un vínculo que le permita comprender el sentido de su vida y proporcionar un motivo para sentirse vivo. De acuerdo con Laing (2015), la necesidad de convencerse de su propia existencia y de la realidad de las cosas constituye el problema central de su vida. Trata de lograr esta convicción al verse a sí mismo como un objeto en el mundo real; sin embargo, dado que su propio mundo es irreal, necesita ser un objeto en el mundo de otra persona, pues los objetos para los demás parecen ser reales, estables y bellos.

La vida de una persona con esquizofrenia a menudo está vinculada a un plano imaginario, donde se crea una nueva realidad que acomode sus necesidades existenciales y le evite enfrentar la angustia de la existencia humana. Según Zaraza y Hernández (2017) esta construcción de una nueva realidad puede llevar al aislamiento social, un proceso motivado por el miedo a la cercanía y la incapacidad de establecer relaciones con el otro, ese "otro" que comparte un lugar en el mundo que se trata de evitar.

Cuando la persona se enfrenta a la realidad, experimenta una angustia que la confronta con su existencia. En este punto, debe tomar una decisión crucial: vivir su condición adoptando una imagen social que le permita ser aceptada por los demás o desarrollar su vida según su propia identidad y relación con el mundo (Jaspers, 2014). Las constantes crisis le permiten conectarse con su propia identidad, haciendo que la existencia sea más manejable a través de medios evasivos que le permitan explorar y orientar sus deseos sin desarrollarlos completamente. En este proceso, la persona utiliza diferentes máscaras para navegar en el mundo.

La angustia surge del temor a asumir su libertad, evadiendo la responsabilidad y tratando de olvidar su propia existencia. Según Tobón y Correa (2022) la persona huye de reconocer que la muerte, la desesperación y el sufrimiento son aspectos inevitables de su realidad. Esta evasión le impide aceptar que la existencia humana está orientada hacia la muerte. Sin embargo, cuando la persona encuentra un sentido en su vida, puede asumir auténticamente la responsabilidad por sí misma y así

elegir libremente cómo vivir su existencia. Frankl (2011) sostiene que el proceso personal permite a la persona hacerse responsable de su enfermedad, comprendiendo que esta forma parte de su vida y es ineludible. Tanto la libertad como la responsabilidad requieren el reconocimiento de la autonomía del sujeto, incluida su autonomía frente a su propia existencia.

Los recursos psicológicos son una manera de enfrentar la angustia existencial (Frankl, 2015), expresados mediante el autodistanciamiento y la autotrascendencia. Estos recursos se desarrollan a medida que la persona comprende su sufrimiento, transformándolo en potencialidades que le permiten resignificar su experiencia (Martínez-Ortiz et al., 2010; Lukas, 2020). En la búsqueda de realización personal, los valores de creación, experiencia y actitud se convierten en factores protectores que fomentan la evolución existencial. Estas formas de estar en el mundo proporcionan una vía hacia una existencia significativa, donde la persona esquizofrénica puede explorar su potencial, enfrentar sus sufrimientos y encontrar un camino hacia la autenticidad y el bienestar emocional (Frankl, 2011; Ramos et al., 2022). Al reconocer y aceptar su condición, puede desarrollar su autonomía, tomar decisiones y ser responsable de su propia vida, lo que fortalece su libertad existencial.

De esta manera, la esquizofrenia puede ser vista no solo como una ruptura con la realidad compartida, sino también como una oportunidad para explorar los límites de la experiencia humana y encontrar, dentro de la complejidad de la condición, una vía hacia la autorrealización y una comprensión más profunda de la propia identidad y propósito en el mundo.

Conclusiones

El estudio enfrentó diversas dificultades inherentes a su enfoque cualitativo, donde los estigmas asociados a la esquizofrenia influyeron en la disposición del entrevistado para participar. Uno de los principales retos fue la recopilación de información, debido a las fluctuaciones en el estado mental del participante y la ambivalencia emocional, lo que afectó la claridad de las respuestas durante las entrevistas. Por esta razón, fue necesario ajustar constantemente las técnicas de entrevista para preservar el bienestar emocional del participante y obtener datos significativos.

Cuando se vive con una condición como la esquizofrenia, la forma de ser y estar en el mundo no se reduce a un diagnóstico. Más allá de la angustia que provoca el enfrentarse continuamente a un mundo percibido como distinto, las manifestaciones sintomáticas de la esquizofrenia permiten que el individuo se adapte a la realidad. Las crisis representan una manifestación constante de su lucha interna entre

el ser y el deber ser. Sin embargo, comprender su experiencia de manera integral, a través de los procesos vivenciales de estar en el mundo, le ofrece la posibilidad de enfrentarse al malestar existencial de una manera libre y auténtica, haciéndose responsable y partícipe de su propia realidad.

La persona esquizofrénica se guía por lo que reconoce como propio, y transforma su realidad en una verdad absoluta, donde su entidad, creencias e ideales construyen un sentido de vida único que le permite encontrar propósito en su existencia cotidiana. Trascender y comprometerse con causas significativas, relaciones auténticas o valores superiores refuerza factores que protegen su realidad psíquica de cualquier elemento que pueda perturbar su experiencia vital. La forma en que se vincula con el entorno, aunque no lo controle, no se convierte en una carga agobiante, pues su entidad le permite adaptarse positivamente, respondiendo a las demandas del medio y respaldando el propósito existencial que para él tiene sentido.

El establecimiento de relaciones interpersonales está condicionado por las formas en que el individuo está en el mundo, guiado por el deseo de ser visto y aceptado. El sentido de vida proporciona dirección y propósito, influyendo en estas relaciones. La entidad del individuo, su esencia central, a menudo guía sus vínculos, mediada por un sentido de superioridad y autonomía. Sin embargo, esta necesidad de control puede crear barreras para relaciones auténticas, obligándolo a usar una "máscara". Cuando se siente comprendido y aceptado, es capaz de establecer relaciones genuinas, permitiendo que su verdadero sentido de vida y esencia se expresen libremente. Así, el sentido de vida, estar en el mundo y las relaciones interpersonales se entrelazan, creando una existencia plena y significativa.

Los valores existenciales proporcionan a la persona una manera vital de relacionarse con su contexto y de posicionarse de forma diferente frente a su condición. Esto disocia el significado de estigmatización asociado con la etiqueta de locura y rechazo, al resaltar la funcionalidad que puede tener en cada esfera de la vida. De este modo, se fortalecen aspectos que permiten a la persona sentirse útil e independiente, lo que le facilita responder a las demandas de su entorno. Así, la angustia que genera la interacción con la realidad puede disminuir al encontrar en su entidad estrategias que le permitan ejercer un control efectivo sobre su sentido de vida.

Es importante reconocer que un diagnóstico no define el sentido de vida ni clasifica la experiencia existencial de la persona. Las percepciones desde el desconocimiento y el prejuicio crean imaginarios que no reflejan la vivencia del padecimiento. Para superar estos estigmas y favorecer el desarrollo vital, es necesario estudiar y crear espacios que promuevan una comprensión del ser humano que no minimice

el significado de vivir con esquizofrenia. Solo así se puede fomentar una visión más completa y empática, que reconozca la complejidad y profundidad de las experiencias de quienes viven con esta condición.

Este estudio establece un fundamento para investigaciones futuras que profundicen en la experiencia subjetiva de las personas con esquizofrenia desde una perspectiva longitudinal. Es crucial analizar cómo los factores socioculturales y el acceso a tratamientos influyen en el sentido de vida de estas personas. Además, sería relevante investigar las estrategias de adaptación y afrontamiento en las diferentes fases del trastorno, así como realizar estudios comparativos entre distintos contextos culturales para identificar las variaciones en la experiencia y el manejo social de esta condición.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Aldana-Mejía, N. J., Díaz-Porres, M., Feijoo-Martínez, A., & Quintero, H. (2016). Percepciones y reconocimiento local de fauna silvestre, municipio de Alcalá, departamento del Valle del Cauca, Colombia. *Luna Azul*, 43(43), 56–81. <https://doi.org/10.17151/luaz.2016.43.4>
- Almaguer-Mederos, L. A., Barroso-Pérez, C.T., Lorenzo-Ruíz, A., Amaro-Blanco, A. J., & Gamboa, Y. (2019). Estrés y manejo del afrontamiento en cuidadores de pacientes esquizofrénicos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 962-986. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70140>
- Balbuena Rivera, F. (2013). Del campo intersubjetivo al sistema paciente-terapeuta en la obra clínica laingiana. *Clínica e investigación Relacional*, 7(2), 373-389.
- Bequis-Lacera, M., Muñoz-Hernández, Y., Duque-Rojas, O., Guzmán-Quintero, A., Numpaque-Molina, A., Rojas-González, A., & Rodríguez-García, C. (2019). Sobrecarga y calidad de vida del cuidador de un paciente con esquizofrenia. *Duazary*, 16(2), 280-292.

- Bobes, J., & Saiz, J. (2013). *Impacto social de la esquizofrenia*. Glosa.
- De Castro, A. (2013). *Psicología clínica. Fundamentos existenciales* (2a. Ed). Universidad del Norte.
- Díaz, E. (2021). Cambios en la vida de las personas tras el diagnóstico de trastorno mental: significado e impacto. *Cuidar. Revista de Enfermería*, (1), 103-116. <https://doi.org/10.25145/j.cuidar.2021.01.08>
- Feltrin, E., Oliveira, E., & Marques, M. (2019). O ser e a esquizofrenia: entre conceitos e cuidados em uma nuance fenomenológico existencial. *Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, 26(1), 59-71. <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/6428/3767>
- Figueroa, A., Durán, E., Mendizábal, N., & Oyarzún, S. (2017). El juicio de realidad y mundos posibles en personas con esquizofrenia. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 55(3), 195-204. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-92272017000300195>
- Frankl, V. (2011). *Ante el vacío existencial*. Herder editorial.
- Frank, V. (2011). *La psicoterapia en la práctica clínica*. Herder editorial.
- Frankl, V. (2011). *La voluntad de sentido: conferencias escogidas sobre logoterapia*. Herder editorial.
- Frankl, V. (2011). *Teoría y terapia de las neurosis: iniciación a la logoterapia y al análisis existencial*. Herder Editorial.
- Frankl, V. (2012). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Herder Editorial.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.
- Guerrero-Hidalgo, L. E., Hidalgo-Candel, C., Romero-Urrea, H., Acebo-Murillo, M. del R., & Gonzalez-Calero, M. J. (2022). Fundamentos teóricos sobre la esquizofrenia: una visión desde la psicoeducación del cuidador. *Prohominum*, 2(1), 73-81. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0005>
- Hamui Sutton, L. (2019). La noción de "trastorno": entre la enfermedad y el padecimiento. Una mirada desde las ciencias sociales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(5), 39-47. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.62.5.08>

- Hernández-Holguín, D. M. (2020). Perspectivas conceptuales en salud mental y sus implicaciones en el contexto de construcción de paz en Colombia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 929-942. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.01322018>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Henriksen, M. G., & Nordgaard, J. (2014). Schizophrenia as a disorder of the self. *Journal of Psychopathology*, 20, 435-441.
- Jaspers, K. (2014). *Psicopatología general*. Fondo De Cultura Económica.
- Jelscha, S. (2018). Disordered existentiality: Mental illness and Heidegger's philosophy of Dasein. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17(3), 485-502. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11097-017-9523-1>
- Keliat, B. A., Riasmini, N. M., Daulima, N. H. C., & Erawati, E. (2022). Aplicación del modelo comunitario de enfermería de salud mental entre las personas con esquizofrenia. *Enfermería Clínica*, 32(2), 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.enfcle.2020.10.015>
- Laing, R. D. (2015). *El yo dividido: un estudio sobre la salud y la enfermedad*. Fondo de Cultura Económica.
- 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. Septiembre 6 de 2006. DO. N°46383.
- Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. D.O. 48.587
- López-Silva, P., & Otaíza-Morales, M. (2023). Constructivismo y fenomenología existencialista: dos momentos en la epistemología posracionalista. *Cinta de Moebio*, (76), 24-36. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2023000100024>
- Loubat, M., Lobos, R., & Carrasco, N. (2017). Estigmatización de la persona con esquizofrenia y consecuencias para el proceso de rehabilitación: un estudio en profesionales de la salud mental. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 12(39), 15-25.
- Lukas, E. (2020). *Logoterapia: la búsqueda de sentido*. Paidós
- Luna, J. (2011). *Logoterapia: un enfoque humanista existencial*. Editorial San Pablo.

- Maitta Rosado, I. S., Cedeño Párraga, M. J., & Escobar García, M. C. (2018). Factores biológicos, psicológicos y sociales que afectan la salud mental. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 4, 10-23.
- Masedo, A. (2022). La psicopatología de la esquizofrenia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(140), 69-85. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000200004>
- Martínez, E. (2022). *Los modos de ser inauténticos: psicoterapia centrada en el sentido de los trastornos de la personalidad*. Editorial El Manual Moderno
- Martínez-Ortiz, E. Y., del Castillo-Buitrago, J. P. D., & Jaimes-Osma, J. E. (2010). Validación de la prueba "Escala de Recursos Noológicos Aquí y Ahora" para personas mayores de 15 años. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(3), 257-272.
- Miró, M. T., Arceo, J., & Ibáñez, I. (2016). Mindfulness en la psicosis: un estudio piloto. *Revista de psicoterapia*, 27(103).
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. CIE-10*. (10 ed.). <https://www.who.int/classifications/icd/en/>
- Ramos Cordova, Y., Rodríguez La Fuente, M., de Bowen Balon, Y., Bermúdez Fernández, L., & Acuña Tornés, V. (2022). Bienestar psicológico en pacientes con esquizofrenia del Hospital Psiquiátrico de La Habana. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 17(3), e178. <https://revhph.sld.cu/index.php/hph/article/view/178/86>
- Resolución 8430 de 1993. [Ministerio de salud de Colombia]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 1993, octubre 4. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/Biblioteca-Digital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação (Santa Maria. Online)*, 31(1), 11-22.
- Rovaletti, M. (1999). Esquizofrenia, sentido y sin-sentido. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 28(4), 335-343.
- Saperia, S., Da Silva, S., Siddiqui, I., McDonald, K., Agid, O., Remington, G., & Fousias, G. (2018). Investigación de los predictores de la felicidad, la satisfacción vital y el éxito en la esquizofrenia. *Comprehensive psychiatry*, 81, 42-47. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2017.11.005>

- Sartre, J. (1985). *El existencialismo es un humanismo*. Orbis.
- Sass, L. A., & Parnas, J. (2003). Schizophrenia, consciousness, and the self. *Schizophrenia Bulletin*, 29(3), 427-444. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007017>
- Sass, L. A., & Parnas, J. (2007). Explaining schizophrenia: the relevance of phenomenology. In M. Cheung Chung, B. Fulford, & G. Graham (Eds.), *Reconceiving Schizophrenia, International Perspectives in Philosophy & Psychiatry*. <https://doi.org/10.1093/med/9780198526131.003.0004>
- Senín-Calderón, C., Rodríguez-Testal, J. F., & Perona-Garcelán, S. (2016). Las ideas de referencia y la preocupación por su presencia: estudio sobre su relevancia para la caracterización de las psicosis. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2015.10.004>
- Tobón R., J., & Correa R., C. (2022). *Psicología clínica. Una perspectiva humanista*. Fondo Editorial María Cano.
- Velásquez, M. (2022). *Psicopatología: una introducción a la clínica y la salud mental*. Sello Editorial Javeriano-Pontificia Universidad Javeriana.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zaraza-Morales, D. R., & Hernández-Holguín, D. M. (2017). Encerrado a oscuras: significado de vivir con esquizofrenia para diagnosticados y sus cuidadores, Medellín-Colombia. *Aquichan*, 17(3), 305-315.
- Zuleta, E. (2010). *Tres culturas, tres familias y otros ensayos*. Hombre Nuevo Editores.

El consumidor y la percepción sobre el modelo de negocio de las tiendas de conveniencia en la ciudad de Medellín

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín

Luis Fernando Quintero Arango*
Deiwi Jesús Zurbarán Arias**

Recibido: 8 de febrero de 2024 / Aceptado: 29 de noviembre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Quintero Arango, L. F., & Zurbarán Arias, D.J. (2025). El concepto de salud mental y adicciones: comprensiones desde un semillero de investigación de la Universidad Católica Luis Amigó. *Ciencia y Academia*, (6), 86-98. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5064>

* Magíster en Dirección de Marketing. Docente Investigador, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: luis.quinterora@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-6268-065X>

** Doctor en Gerencia de la Caribbean International University, Antillas Neerlandesas, Curazao. Centro de Pensamiento Turístico CPTUR. Escuela de Turismo y Gastronomía. Fundación Universitaria UNICAFAM. Bogotá. Colombia. Contacto: deiwi.zurbaran@unicafam.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-6321-2217>

Resumen

El presente artículo derivado de investigación, tuvo como objetivo identificar la percepción del consumidor sobre el modelo de negocio de las tiendas de conveniencia en la ciudad de Medellín. Se recolectó la información por medio de una entrevista semi estructura, con la participación de 30 personas seleccionadas por el muestreo no probabilístico por conveniencia. En los resultados, se evidencia que el consumidor valora este tipo de negocios por el modelo que presenta con precios competitivos y calidad. Igualmente, se logró identificar que para el consumidor no importa que los productos sean de marcas propias, lo importante es que cumplan el uso final que se requiere. De otro lado, se estableció que hay que mejorar en el modelo de negocio, el espacio físico y la atención al cliente desde los colaboradores que trabajan en este tipo de negocios. Dentro de la literatura desde el comportamiento del consumidor, se encuentra que el cliente es motivado por diferentes razones, pero el precio es factor decisivo en la toma de decisiones para comprar un bien o servicio.

Palabras clave:

Comportamiento del consumidor; Modelo de negocio; Tiendas de conveniencia; Tipos de comportamiento; Percepción del consumidor; Calidad del producto, atención al cliente.

Abstract

The objective of this research article was to identify the consumer's perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín. The information was collected through a semi-structured interview, with the participation of 30 people selected by non-probabilistic convenience sampling. In the results, it is evident that the consumer values this type of business for the model that presents competitive prices and quality. Likewise, it was possible to identify that for the consumer it does not matter that the products are of their own brands, the important thing is that they meet the end use required. On the other hand, it was established that it is necessary to improve the business model, the physical space and customer service from the collaborators working in this type of business. In the literature on consumer behavior, it is found that the customer is motivated by different reasons, but the price is a decisive factor in the decision to buy a good or service.

Keywords:

Consumer behavior; Business model; Convenience stores; Types of behavior; Consumer perception; Product quality; Customer service.

Introducción

El sector de las tiendas minoristas o *retail* en Colombia, ha tenido una evolución importante; esto se ve reflejado en la llegada de competidores extranjeros y la conformación de empresas nacionales, o la reestructuración de otras que estaban constituidas, pero necesitaban adaptarse a las nuevas tendencias de un mercado creciente, que responda a lo que el cliente de hoy espera encontrar al momento de adquirir un producto en este tipo de tiendas (Murcillo Gazia & Sandoval Tronza, 2018).

Las tiendas que se denominan como al detalle o retail, han logrado definir una idea de negocio que sea especializada, enfocada en conseguir lo que el cliente de hoy busca, sin olvidar que existen nichos de mercado tradicionales que se deben atender, puesto que pueden representar un ingreso importante (Gómez Guasca, 2023).

En este análisis, que se realizó con respecto al comportamiento del consumidor frente a las actitudes y percepciones que tiene al momento de comprar, Sánchez Palechor et al. (2021) identifican aspectos relacionados con la forma en que el cliente de hoy realiza sus compras, su relación subjetiva sobre las marcas que se encuentran en el mercado, así como la relación entre el precio y la calidad del producto que compra, entre otros elementos sociodemográficos y comportamentales, que se pueden analizar en futuras investigaciones bajo esta lógica del comportamiento del consumidor.

Al abordar el tema de las tiendas del sector retail, es importante destacar que, para el caso de este escrito, se estudiarán las tiendas que se encuentran definidas dentro de la literatura del mercadeo bajo la denominación de *tiendas de conveniencia o de descuento duro*, o lo que en inglés se conoce como *hard discount*. No se contemplan tiendas del sector retail tradicionales que tienen otro formato y estilo de comercialización como Jumbo, Éxito, Pomona.

Dentro de las tiendas de conveniencia recién constituidas y analizadas se encuentra D1, Ara, Ísimo y Dollar City; tal vez las más representativas de ese mercado. Para comprender que significa una tienda de conveniencia, se deben tener en cuenta elementos esenciales desde el mismo modelo de negocio, ya que cada una de ellas tiene estrategias comerciales diferentes, pero que se engloban en unos factores determinantes para poder estar en ese mercado que logra conectar a los clientes bajo propuestas de economía, calidad y ahorro.

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín

Las tiendas de conveniencia

Desde la literatura y como lo define De Juan Vigaray (2008) este tipo de negocio se denomina así, porque tiene una venta reducida de productos, donde la oferta puede ser limitada a mercancía de primera necesidad; ofrece productos nacionales o importados que tienen un bajo posicionamiento en el mercado, ya que son de marcas propias o blancas; logra llamar la atención porque el precio es asequible para diferentes estratos socioeconómicos, y tiene puntos de venta en diferentes zonas tanto residenciales como comerciales.

Igualmente, Jiménez Marín & Elías Zambrano (2018), afirman que las tiendas de conveniencia, han logrado posicionarse como una solución para las familias; el acceso a este tipo de tiendas es fácil por estar cerca a la comunidad; venden los productos de la canasta básica familiar y otros complementarios, que no necesariamente son alimentos o productos perecederos, algunos se ubican dentro de la categoría de decoración, belleza y otras líneas que tienen como oferta dentro de sus tiendas.

Una característica de este tipo de tiendas, es que sus espacios físicos son de un tamaño reducido, lo que hace complejo para los clientes transitar en sus tiendas; en algunas ocasiones se encuentra que estos negocios están abasteciendo la tienda con mercancía de gran volumen y el cliente no encuentra el espacio suficiente para adquirir sus productos, lo que puede incidir en la toma de decisiones en algunos casos, ya que la comodidad es un elemento clave para lograr conectarse con una marca y la tienda; no obstante, se pone en consideración la relación del precio bajo y las condiciones para comprarlo; aunque debería ser un vínculo directo entre la tienda y el cliente que ambos ganen y queden con una experiencia positiva al momento de visitar este tipo de negocios (Rebollo Arevalo & Casares Ripoll, 2000).

Percepción y comportamiento del consumidor

Existe un sinnúmero de teorías para analizar la percepción del consumidor, principalmente algunas que parten de la psicología, como disciplina esencial para conocer al ser humano en su comportamiento, en su conducta individual y social; así como todo el desarrollo mental que realiza para la toma de decisiones.

De allí la importancia de mencionar algunas teorías de la psicología que se relacionan con el mercadeo. La teoría del comportamiento del consumidor, expuesta por Howard & Sheth (1969), se enmarca en determinar cómo influyen aspectos endógenos y exógenos en la decisión de compra y la manera directa como estimulan al cliente en la elección de lo que desea adquirir, bien sea un producto o un servicio.

Igualmente, se considera importante que el análisis del comportamiento del consumidor, se realice a partir de lo que la teoría McClelland (1989) explica acerca de la motivación de un cliente, es decir, lo que una persona puede estar viviendo al momento de la toma de decisiones para adquirir un producto. Es una teoría enfocada en las emociones y sentimientos que el cliente puede expresar dentro de su interior, lo cual lo lleva a comprar algo *por impulso* y no necesariamente por el deseo de obtenerlo, sino por el estado de ánimo en que se encuentre.

Así mismo, se puede analizar lo que el modelo de la teoría de Nicosia (1966) expone: hay un factor externo que influye en el cliente al momento de comprar o recordar una marca, es la publicidad y la manera o estilo de comunicación de la misma. Según esta tesis, el elemento publicitario, es una herramienta estratégica para las empresas que lo hacen de una manera directa y que conecta al cliente con esa marca o producto, teniendo en cuenta cómo se puede comunicar, es decir, el medio por el cual se hace llegar el mensaje al cliente, que cumple el papel de receptor dentro de su estructura mental y en el proceso de compra.

Para finalizar este breve análisis sobre el comportamiento del consumidor, es importante hacer mención de los hábitos del consumidor. Como explican Acevedo-Navas y Osorio-Romero (2022), se trata de las influencias que tiene un cliente al momento de comprar; el cliente está permeado por aspectos influyentes como la sociedad, la familia, los grupos de referencia, la cultura y su misma personalidad, dentro de su estructura mental al momento de comprar.

Modelo de negocio

El modelo de negocio puede variar de un sector económico a otro, desde una empresa a otra o desde la misma manera en que una industria propone un estilo de venta y comercialización de productos y servicios.

Para este caso, tanto Rosado Salgado y Osorio Londoño (2021), como Martínez Velásquez y Dutrénit Bielous (2019), definen el modelo de negocio de las tiendas de conveniencia o *hard discount*, como comercios que tienen un nicho de mercadeo identificado, además de una propuesta de valor enfocada en vender productos a un precio bajo con un ahorro para los consumidores; que enfocan las estrategias desde la necesidad del cliente y tienen un canal de distribución directo, que no cuentan con intermediarios, lo que incide en definir el precio final de un producto.

Algunos bienes que se venden en este tipo de tiendas, son producidos bajo el modelo de maquila, es decir, un tercero produce con la marca del establecimiento, logrando así generar un posicionamiento de una marca poco o nada conocida y la conexión directa con el consumidor (Cometa Ramos et al., 2022).

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín

De otro lado, el modelo del negocio, puede ser desconocido por el cliente al que solo le interesa el precio del bien final y que le proporcione aspectos de ahorro y calidad; generalmente este tipo de negocios también busca que sus canales de distribución sean tiendas o puntos físicos cerca de los clientes, por eso en ocasiones se observan diferentes tipos de negocio en áreas cercanas, lo que hace que facilite la comodidad para el cliente y el acceso de manera rápida a lo que necesita comprar (Cabana-Villca et al., 2016).

Metodología

Desde las realidades del enfoque interpretativo, según Galeano (2007), la lógica de su paradigma es comprender las realidades, percepciones y emociones de los participantes de acuerdo con las experiencias y situaciones vividas, en este caso desde las tiendas de conveniencia. Así mismo, para Bernal Torres (2010) el diseño de la investigación desde el enfoque cualitativo puede ser descriptivo, buscando así, una descripción de lo que sucede dentro de las realidades que se presentan dentro del fenómeno estudiado. Igualmente, como lo explica Creswell & Poth (2007) la lógica de un diseño descriptivo es enfocarse en el objeto de estudio a partir del contexto, singularidades y de todo lo que se encuentra alrededor de lo que se desea investigar, teniendo en cuenta las vivencias de los participantes, según lo puede describir el investigador.

El método propuesto para el desarrollo de la investigación fue el fenomenológico; como Heidegger (1977) lo explica desde su paradigma filosófico son las experiencias y narrativas que se narran desde el mundo vivido, es como el *Dasein* en alemán que significa "ser en el mundo". Lo que indica, las narrativas de los clientes a partir de sus percepciones desde las tiendas de negocio y el modelo que utilizan para la oferta de productos.

Para la selección de los participantes se realizó desde lo que se define como el *muestreo por conveniencia*; en total la participación fue de 30 personas, es decir, es la manera en que se pretende recoger la información a partir del acceso de cada persona para que participe de la investigación (Mendieta Izquierdo, 2015). La recolección de información se realizó mediante una entrevista semi estructurada con preguntas abiertas que permiten identificar la expresión de los clientes por medio de sus narrativas, esta técnica permite profundizar en cada uno de los aspectos centrales de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003).

Para finalizar este apartado se explica cómo se realizará el análisis de los resultados; Vives Varela y Hamui Sutton (2021), explican que la categorización es un proceso fundamental que implica organizar, clasificar y agrupar datos, conceptos o fenómenos similares en categorías significativas y coherentes.

En la tabla 1, se presenta la operacionalización de las categorías según los conceptos de comportamiento del consumidor, tiendas de conveniencia y modelo de negocio, logrando así, una relación entre lo que es el título y la introducción propuesta, como elementos vinculantes para una mejor comprensión de lo que se investigó.

Tabla 1. *Categorías centrales*

Categorías	Definición
Percepción del consumidor frente a las tiendas de conveniencia.	La manera en que cliente concibe como un estilo de tiendas logra satisfacer sus necesidades desde las alternativas que se plantean para comprar productos básicos.
Tiendas de conveniencias	Formatos de negocio que cuentan con características específicas para ofrecer a los clientes, una oferta limitada y cerrada de productos.
Modelo de negocio	Estilo de negocio que implementan algunas empresas según el sector y el mercado donde compiten.

Nota: Elaboración a partir de las categorías centrales propuestas en los objetivos de la investigación.

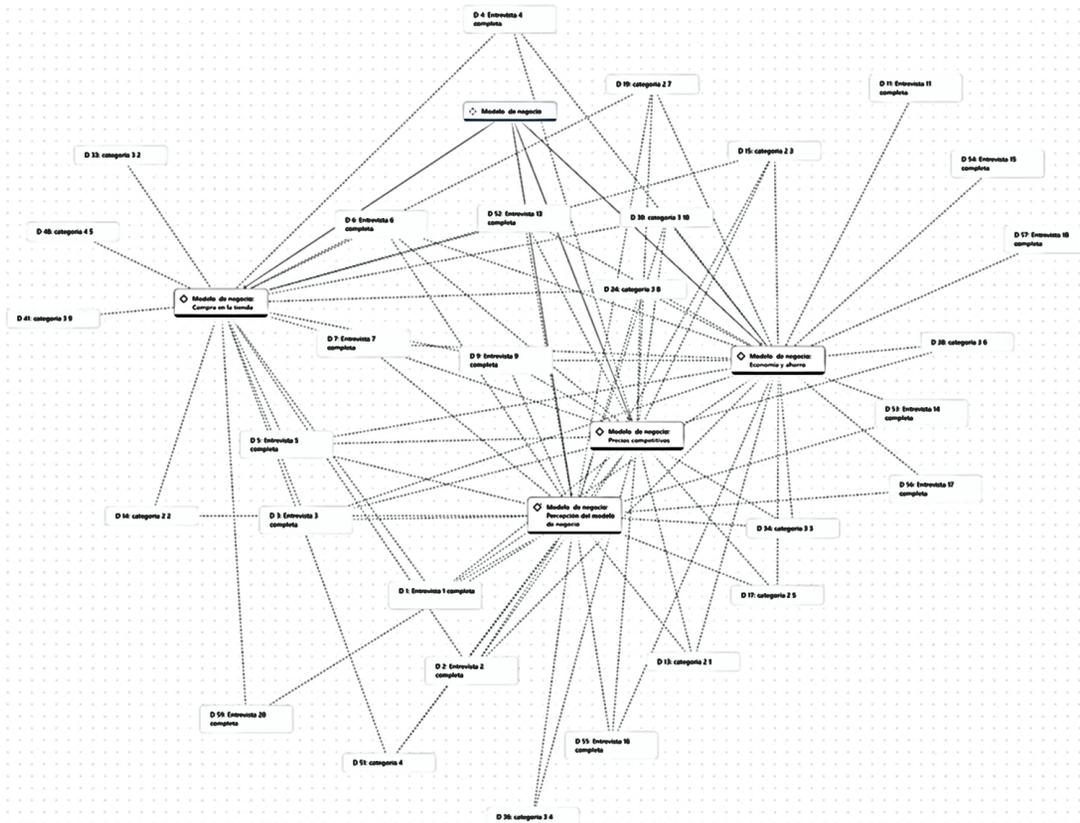
Resultados

El procesamiento de la información se realizó a partir del AtlasTiV24, se presentarán las figuras que este software de análisis cualitativo realiza para comprender e interpretar las diferentes entrevistas sistematizadas desde los 30 participantes.

En la figura 1, se presenta la percepción del cliente a partir del modelo de negocio propuesto por este tipo de tiendas. Los clientes valoran los precios asequibles, la conveniencia y la variedad de productos que ofrecen estas tiendas, aunque algunos sugieren mejorar en aspectos como enfocarse en productos nacionales y la identificación de productos en góndolas. Aprecian la relación calidad-precio, a pesar de que podría haber oportunidades de mejora en la atención al cliente y la infraestructura de las tiendas.

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín

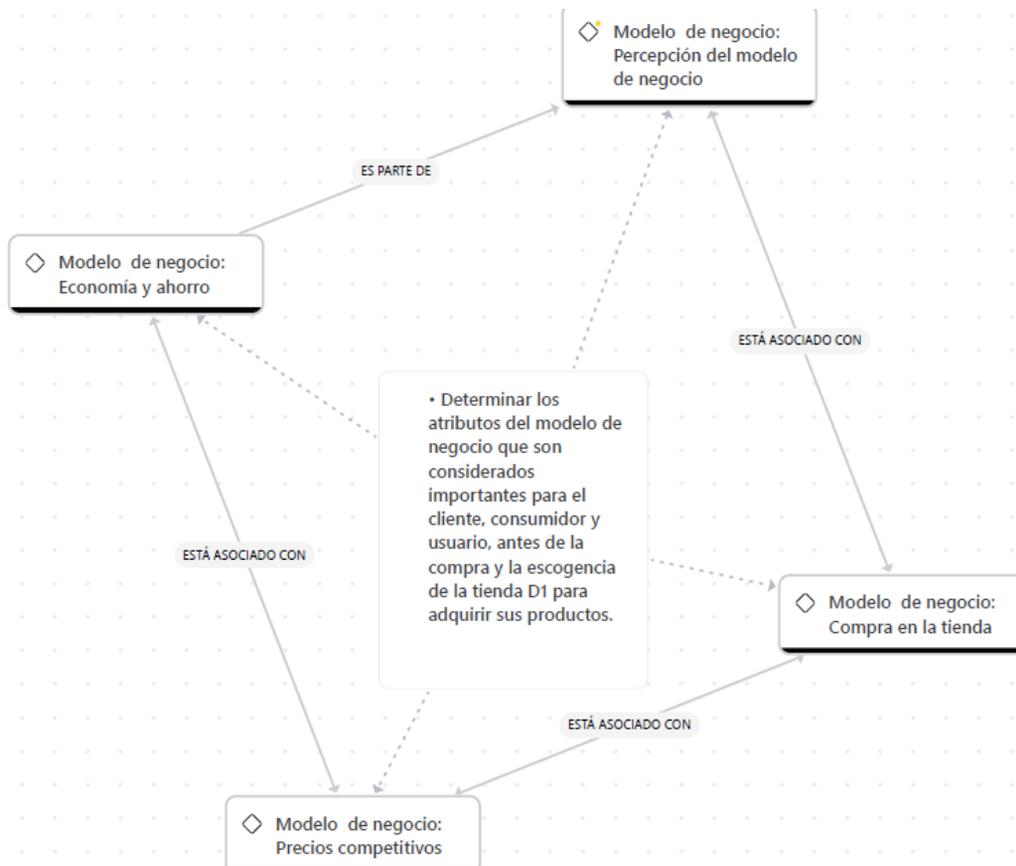
Figura 1. Percepción del consumidor



Nota: por AtlasTi. (2024, agosto 15). Elaboración de la entrevista. (Versión 24). <https://www.atlasti.com/>

En la figura 2, se presenta la percepción del comportamiento del consumidor, con respecto a las tiendas de conveniencia desde los aspectos que este considera para destacar tales como, precio competitivo, experiencia de compra, compra en la tienda y percepción que se genera al momento de adquirir los productos en este tipo de tiendas. Se destaca por ofrecer calidad a precios bajos, sin desconocer algunos aspectos que podrían mejorar como las opciones de pago y comodidad en la exhibición de los productos. Los clientes valoran la economía y calidad de los productos, la variedad de marcas y precios competitivos. Aunque hay opiniones variadas, la mayoría está satisfecha con la experiencia de compra en este tipo de tiendas.

Figura 2. Tiendas de conveniencia

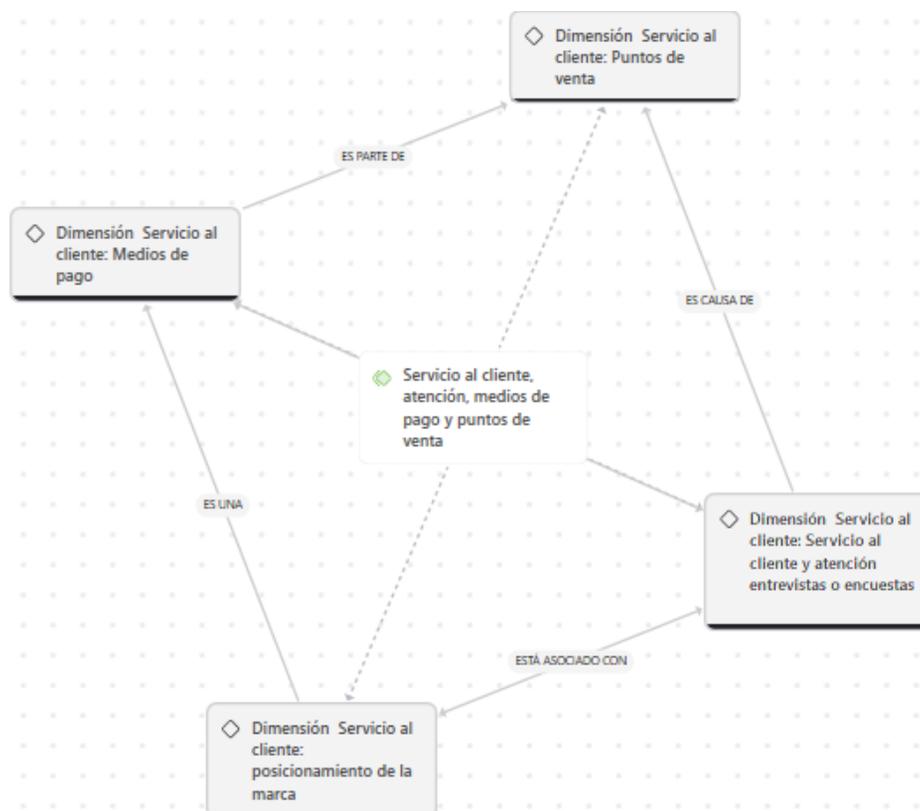


Nota: por AtlasTi. (2024, agosto 15). Elaboración de la entrevista. (Versión 24). <https://www.atlasti.com/>

En la figura 3, se presenta lo relacionado con el modelo de negocio y el servicio al cliente que se presta en este tipo de tiendas; aunque se puede observar unos elementos que son vinculantes, el cliente percibe que se pueden mejorar en aspectos como la atención de los colaboradores y la manera en que orientan o responden a las consultas realizadas por parte de los clientes en el punto de venta.

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín

Figura 3. Modelo de negocio y aspectos valorados



Nota: por AtlasTi. (2024, agosto 15). Elaboración de la entrevista. (Versión 24). <https://www.atlasti.com/>

Discusión

Este escrito, derivado de la investigación realizada, destaca aspectos significativos desde el modelo de negocios que las tiendas de conveniencia utilizan para poder llegar a satisfacer las necesidades de los clientes, en un mercado competido, donde se encuentran negocios diferentes como son las tiendas de barrio, almacenes de otro formato y los negocios especializados que ofrecen un solo tipo de productos (Acevedo-Navas & Osorio-Romero, 2022).

Para autores como Nicosia (1966), explican que lograr conectar al cliente desde la publicidad es necesario para que perciba que la empresa si puede satisfacer sus necesidades y cumplir con las expectativas que este espera satisfacer, es por eso que se debe analizar bien cómo las campañas publicitarias se construyen de una manera clara y responden con estrategias adecuadas para lograr resultados positivos.

De otro lado, Cabana-Villca et al. (2016), consideran que la publicidad debe transmitir lo que es el modelo de negocio que tiene este tipo de tiendas; desde allí se presenta la propuesta de valor que la empresa quiere dar a conocer y cómo conecta con el consumidor, que al final, es quien valora con su compra si esa propuesta es válida y confiable.

Otra de las posturas que se identifican con el actuar del cliente y las tiendas de conveniencia, es que el consumidor sabe que al momento de comprar en este tipo de establecimiento, la experiencia de visitar los puntos de venta es básica. Como lo refiere De Juan Vigaray (2008) la distribución en estos sitios es diseñada para que el cliente encuentre todo en un espacio máximo de 300 mt², donde todo quede cerca de seleccionar y escoger, no hay elementos de exhibición llamativos y los pasillos de tránsito son pequeños y por momentos con dificultades para transitar por estos; es así como el cliente debe tener claro, que no encontrará aspectos de comodidad o de experiencias significativas, allí prima la relación costo-beneficio, es decir, precio competitivo y tal vez un ahorro que puede ayudar a comprar otro tipo de productos.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos metodológica*. Paidós.
- Acevedo-Navas, C., & Osorio-Romero, M. A. (2022). Hábitos de compra y consumo de alimentos durante las cuarentenas por Covid-19 en Bogotá. *Innovar*, 32(86), 59-74. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/104661>
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

The consumer and the perception of the business model of convenience stores in the city of Medellín

- Cabana-Villca, R., Cortes, F., Vega-Toro, D., & Cornejo-Figueroa, J. (2016). Modelo de negocio: análisis en empresas del sector construcción, región Coquimbo-Chile. *Ingeniería Industrial*, 37(3), 298-304.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Cometa Ramos, X. C., Molano Narváez, B., & Sánchez Avilés, A. M. (2022). Análisis del comportamiento económico de las tiendas cabeza de barrio a raíz de la incursión de las tiendas Justo y Bueno en la zona urbana del municipio de La Plata-Huila. *Erasmus Semilleros de Investigación*, 7(1), 14–25. <https://journalusco.edu.co/index.php/erasmus/article/view/3939>
- De Juan Vigaray, M. D. (2008). *Comercialización y retailing. Distribución comercial aplicada*. Pearson Prentice Hall.
- Galeano, M. E. (2007). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial Eafit.
- Gómez Guasca, C. (2023, 28 de marzo). *Así son las nuevas tiendas de descuento Ísimo en Bogotá*. Portafolio. <https://www.portafolio.co/negocios/empresas/isisimo-nuevas-tiendas-de-descuento-que-llegan-a-bogota-olimpica-580536>
- Heidegger, M. (1977). *El Ser y el Tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Howard, J. A., & Sheth, J. N. (1969). *The Theory of Buyer Behavior*. En Baker, J. M. (Ed.), *Marketing: Critical Perspectives on Business and Management* Routledge.
- Jiménez Marín, G., & Elías Zambrano, R. (2018). Marketing sensorial: merchandising a través de las emociones en el punto de venta. Análisis de un caso. *AdComunica: Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 235–253. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.12>
- Martínez Velázquez, N., & Dutrénit Bielous, G. (2019). Naturaleza de la innovación y modelo de negocios en el emprendimiento innovador. *Problemas del Desarrollo*, 50(199), 59-85. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2019.199.67649>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Andina*, (17)30, 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>

McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Editorial Narcea.

Murcillo Gazia, L. & Sandoval Tronza, J. F. (2018). *El impacto y la percepción de nuevos formatos de ventas al detal en Colombia. Caso tiendas D1*. [Trabajo de pregrado, Universidad Icesi]. Repositorio Institucional, Universidad Icesi. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83557/1/TG01945.pdf

Nicosia, F. M. (1966). *Consumer Decision Processes: Marketing and Advertising Implications*. Editorial Prentice Hall.

Rebollo Arévalo, A. & Casares Ripol, J. (2000). Los mercados minoristas como valor de las ciudades. *Distribución y consumo* https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/revistas/pdf_DYC/DYC_2005_84_25_31.pdf

Rosado Salgado, L. A., & Osorio Londoño, A. (2021). El impacto del modelo de negocios en las capacidades dinámicas. *Revista de Economía del Caribe*, (25), 66-81.

Sánchez Palechor, L. M., Mena Luna, R. Y., & García Taboada, S. (2021). El comportamiento del sector retail en el formato del hard discount y grandes superficies durante la pandemia. [Trabajo de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8933/El%20Comportamiento%20del%20Sector%20Retail.pdf?sequence=1>

Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

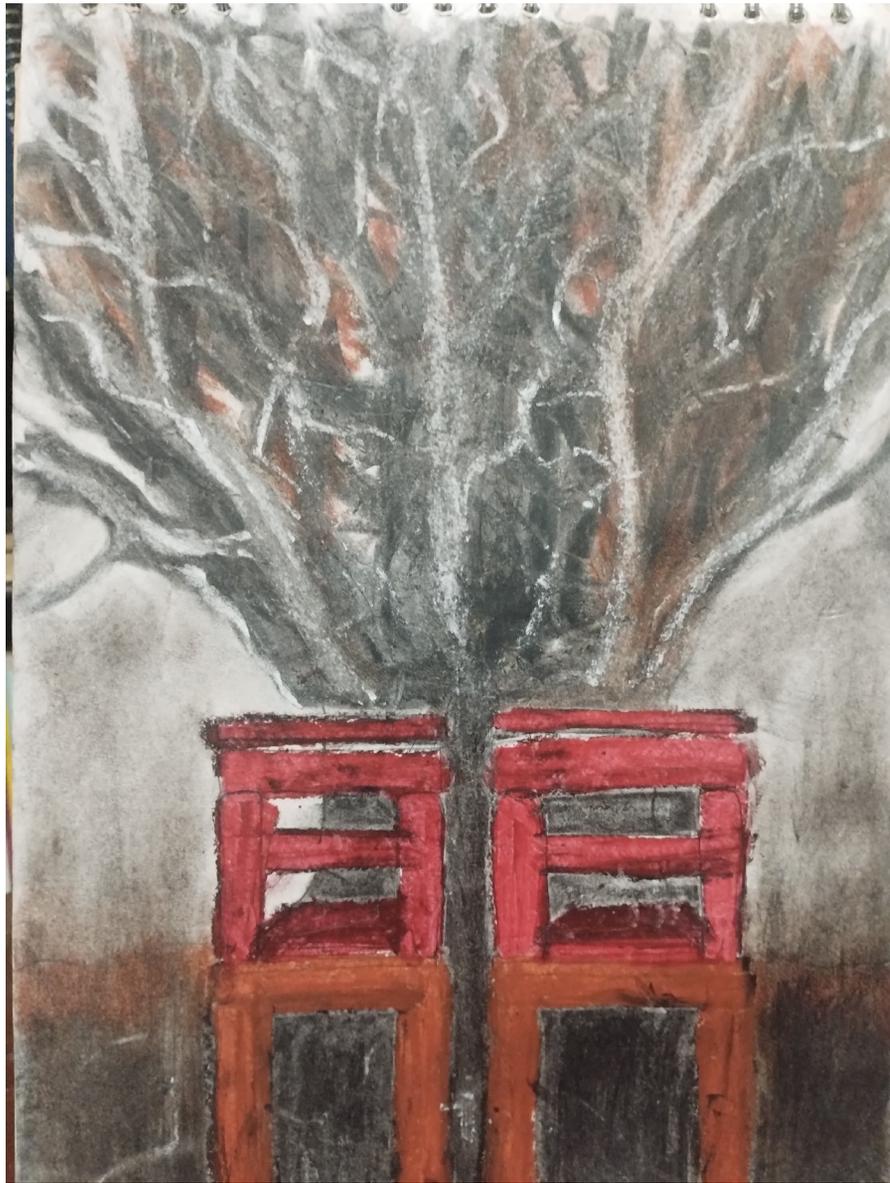


Figura 5.
Mi hermano Jonathan y yo.

Nota. Aporte del investigador Paolo Villalba Storti, adscrito al programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Imagen obtenida durante el desarrollo de la investigación titulada: Outsider art: creación artística en el autismo. Octavo día de grabación. Lunes 11 de junio de 2018. Ejercicio de a/r/tografía visual autoetnográfica. Dibujo realizado con tiza pastel.

TDAH y conducta adaptativa: una revisión narrativa

ADHD and adaptive behavior: a narrative review"

Lina María Garay Beltrán*
César Andrés Carmona-Cardona**

Recibido: 8 de enero de 2024 / Aceptado: 17 de octubre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Garay Beltrán, L. M., & Carmona Cardona, C. A. (2025). TDAH y conducta adaptativa: una revisión narrativa. *Ciencia y Academia*, (6), 101-113. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5019>

* Especialista en Neuropsicopedagogía infantil, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: lina.garaybe@amigo.edu.co

** Doctor en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Integrante del grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: cesar.carmonaca@amigo.edu.co

Resumen

El propósito del estudio se enfoca en analizar la influencia del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en las conductas adaptativas en niños de 5 a 12 años de edad, específicamente en el ámbito escolar. En este sentido, se realizó una revisión de literatura para recopilar estudios relevantes sobre el tema. La metodología utilizada fue una revisión narrativa de artículos empíricos publicados entre los años 2010 y 2023 en diferentes bases de datos y buscadores. Se seleccionaron 12 artículos que abordaban las variables de estudio en la población mencionada. Los resultados obtenidos mostraron que el TDAH afecta la adaptación de los niños al alterar funciones como la autorregulación, impulsividad, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y habilidades sociales y generar dificultades en áreas familiares, escolares y sociales.

Palabras clave:

TDAH; Conducta adaptativa; Función ejecutiva; Impulsividad; Inatención; Desarrollo infantil; Habilidades sociales.

Abstract

The purpose of the study focuses on analyzing the influence of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) on adaptive functions in children from 5 to 12 years of age, specifically in the school environment. In this sense, a literature review was carried out to compile relevant studies on the topic. The methodology used was a narrative review of empirical articles published between 2010 and 2023 in different databases and search engines. 12 articles were selected that addressed the study variables in the aforementioned population. The results obtained showed that ADHD affects children's adaptation by altering functions such as self-regulation, impulsivity, cognitive flexibility, inhibitory control and social skills and generating difficulties in family, school and social areas.

Keywords:

ADHD; Adaptive behavior; Executive function; Impulsivity; Inattention; Child development; Social skills.

Introducción

El Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una patología del neurodesarrollo que se caracteriza por altos niveles de impulsividad e hiperactividad y representa al 50% de las consultas en psiquiatría infantil (American Psychiatric Association [APA], 2013; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018). Su etiología es multifactorial, desde los componentes genéticos, biológicos y sociales (Delgado-Osorio et al., 2023). Así mismo conlleva comorbilidades que afectan el desarrollo psicológico, académico y social normal de quienes lo padecen, especialmente en términos de problemas conductuales y de atención (Cortés-Cortés et al., 2022; Tapias Medina et al., 2022; Delgado-Osorio et al., 2023). En este sentido, se pueden identificar aspectos importantes y fundamentales sobre cómo impacta en las conductas adaptativas de los niños.

Por otro lado, la conducta adaptativa se refiere a un conjunto de capacidades que implican lo social e intelectual como manera de resolver o acoplarse a las circunstancias de la vida diaria y que forman parte de la estructura cognitiva humana y son fundamentales para el desarrollo óptimo del individuo en diferentes contextos a los que pertenece (Luckasson et al., 2002) y que además se desarrollan en la medida en que la cronología del individuo aumenta (Alegre et al., 2017), tomando como referencia que investigaciones previas han indicado que las edades donde se presenta mayor prevalencia de este trastorno se da entre los 6 y 9 años (Baji et al., 2023; Rusca-Jordán & Corez-Vergara, 2020). Así mismo, Albornoz Zamora (2017) sugieren que la adaptación está referida a la forma en que el individuo se incluye en las actividades cotidianas y son el eje transversal en la comunicación y la socialización.

En los últimos años, ha habido un aumento en la incidencia del trastorno, pero aún no se ha determinado si esto se debe a una mayor claridad sobre el diagnóstico o a falsos positivos. Sin embargo, algunos estudios, como el de Cornejo, et al. (2005), sitúan la prevalencia del TDAH en la población entre el 1,7% y el 17,8%, mientras que otras investigaciones resaltan entre el 8% y el 20%. Es por esto que se plantea la pregunta relacionada con la influencia del TDAH en los procesos de conducta adaptativa en niños de 5 a 12 años que se encuentran escolarizados.

Se ha observado que los niños con TDAH presentan un peor rendimiento, en comparación con los pares sanos, en habilidades adaptativas relacionadas con las actividades de la vida diaria, la socialización y la comunicación (Danckaerts et al., 2010; Vega Rivera, 2024), lo que impide escuchar y atender órdenes, así como manifestar intenciones complejas para desarrollar relaciones interpersonales (Balboni

et al., 2017). A través de esta revisión, se podrán evidenciar los aspectos en los que el TDAH influye en la conducta adaptativa, siendo esta última fundamental para el desarrollo óptimo del ser humano y el ajuste en las diferentes esferas en las que se desenvuelven los niños.

En este sentido, existe relación entre el bienestar, la calidad de vida, el ambiente escolar y el TDAH; por esta razón, es necesario abordar de manera integral a esta población, ya que las funciones ejecutivas y sociales, incluyendo las conductas adaptativas, se ven afectadas por la incapacidad de regular y autocontrolar las diferentes emociones a las que se enfrenta un niño en el entorno educativo (Carranza et al., 2020; Delgado-Osorio et al., 2023).

Estudios han reportado que cuando se abordan e intervienen adecuadamente los síntomas del TDAH, se observa mejoría en habilidades sociales, comunicación, integración, resolución de conflictos, es decir, aportando de manera significativa a la manera en que el individuo se adapta al medio en el que se desenvuelve (Fernández-Gacho, 2020; Gismondi Diaz, 2022).

Metodología

Por medio de una revisión narrativa se buscaron artículos en la base de datos Scopus y Science Direct, además de los buscadores Redalyc y Scielo, que abordaran en los títulos "Conducta Adaptativa", "Adaptación" o "Función Adaptativa" y que incluyera a niños o niñas con diagnóstico de "TDAH" en edades comprendidas entre 5 y 12 años. Para esto se utilizó el operador booleano AND; la búsqueda se realizó en inglés y español. Se incluyeron artículos empíricos originales, publicados entre los años 2010 y 2023.

Posteriormente, con base en los artículos encontrados y el abordaje de las variables en el título, se realizó lectura de texto completo y se seleccionaron los artículos que se abordaron en el estudio y se abordaron aspectos como el país de realización de la investigación, las características de las muestras, los instrumentos relacionados con el objeto de interés del presente estudio y los resultados principales.

Resultados

Posterior al rastreo en las bases de datos y buscadores seleccionados, se seleccionaron 10 artículos científicos (ver tabla 1). Se encontró que todos se desarrollaron bajo un diseño transversal y se centraron en estudiar el TDAH y de acuerdo con los propósitos del estudio, la conducta adaptativa.

Tabla 1. Artículos de Investigación incorporados

Cita y País	Muestra (N. Edad y características)	Instrumentos	Resultados principales
Bonilla-Santos et al. (2019) Colombia	n= 80, 6-11 años. niños. Transversal	BANFE (Flores Lázaro et al., 2008).	El TDAH afecta la adaptación de los niños al alterar la autorregulación y dificultar los procesos de adaptación.
Rubiales et al. (2013) Argentina.	n=60, 8-14 años, niños.	CBCL (Samaniego, 1998) WCST-64 (Heaton et al., 1997)	a) El TDAH tiene un impacto significativo en la adaptación en áreas como las relaciones sociales, familiares y el rendimiento escolar, además presentan dificultades para adaptarse debido a la falta de inhibición en la conducta.
Siegenthaler et al. (2014). España	n=27, 7-10 años, niños.	Cuestionarios de TDAH adaptados del DSM-IV-TR (APA, 2000) para padres y profesores.	Niños con TDAH enfrentan dificultades en atención, impulsividad e hiperactividad, lo cual afecta su adaptación en diversos contextos.
Galindo Pomar (2022) España	n=725, 12-15 años, niños.	5 escalas basadas en las dimensiones extraídas por la investigación de Sedgwick et al. (2019)	Las personas con TDAH suelen mostrar respuestas desadaptativas para alcanzar sus metas y perciben tener baja adaptabilidad y flexibilidad.
Salazar et al. (2021) Chile.	n=50, 8-11 años. Niños.	Cuestionario de Conducta de Conners para Profesores Abreviada (Conners et al., 1998).	Los niños con TDAH pueden experimentar desajustes en los componentes de control inhibitorio, organización, memoria de trabajo y flexibilidad, lo que puede afectar su funcionamiento de manera diferencial
Millán Restrepo (2014). Colombia.	n=132, 8-10 años. Niños.	MMF20 EMC (Pineda et al., 1999)	Los niños con TDAH presentan bajas puntuaciones en adaptabilidad y habilidades sociales
Scandar, M. G. (2013). Argentina	n=55, 4-6 años. Niños.	Inventario de Comportamiento Preescolar (ICD-PRE) (Bauermeister, 1995).	En el TDAH presenta síntomas como dificultades de alimentación y dificultades de adaptación. Entre los síntomas del TDAH está la alteración en la conducta adaptativa en niños en edad Preescolar.
Vélez-Van-Meerbeke et al. (2013) Colombia	n=119, 6-13 años. Niños.	WISC-R (Weschler intelligence scale for children-revised)	a) las funciones ejecutivas relacionadas con adaptación, fueron las más comprometidas en pacientes con síntomas de TDAH. b) Se encontró una disminución en el rendimiento en el funcionamiento ejecutivo en general en los niños con TDAH.
Llanos Liscano et al. (2019). España	n=383, 6-17 años. Niños.	Sistema de Evaluación de Comportamiento en los Niños (BASC, Behavior Assessment System for Children)	a) El TDAH a menudo se presenta junto con el trastorno oposicionista desafiante, lo cual se relaciona con conductas desadaptativas y de riesgo. b) El TDAH provoca alteraciones en la funcionalidad, lo que lleva a una interacción inadecuada del individuo con la sociedad.
Cañamero et al. (2021). España	n=276, 9-16 años. Niños.	PH-A (Piers, 1986).	Los individuos con TDAH, presentan déficits de regulación afectivo-emocional.

En la tabla se resumieron los estudios que examinaron la relación entre el TDAH función adaptativa en niños de diversos países. Estos estudios emplearon distintos instrumentos de evaluación para medir variables clave como la autorregulación, la inhibición conductual, las habilidades sociales, la flexibilidad y la adaptabilidad.

Al centrarse en los síntomas de inatención e impulsividad, se encontraron correlaciones significativas en las áreas de ajuste del niño, incluyendo lo social, lo escolar y, en particular, el ámbito académico. Este último se ve gravemente afectado por las dificultades en flexibilidad y adaptabilidad, a excepción de la adaptabilidad familiar, que, a pesar de requerir ciertos procesos, fomenta una mayor vinculación y apego en el niño.

En términos generales, los resultados indican que el TDAH impacta negativamente en la función adaptativa de los niños, afectando su rendimiento académico, sus relaciones sociales, su autonomía personal y su autorregulación emocional y conductual. La falta de capacidad de inhibición de la conducta se asocia con dificultades en las interacciones sociales y familiares, así como en el rendimiento escolar.

Adicionalmente, se observa que los niños con TDAH enfrentan retos relacionados con la atención, la impulsividad y la hiperactividad, lo que obstaculiza su adaptación en diversos contextos. Muchos de ellos tienden a manifestar respuestas desadaptativas para alcanzar sus metas y suelen experimentar una percepción de baja flexibilidad y adaptabilidad.

Un hallazgo notable es que los niños con TDAH presentan dificultades en flexibilidad y control inhibitorio, lo que repercute negativamente en su capacidad de adaptación. Estas dificultades se manifiestan en desajustes en componentes como el control inhibitorio, la organización, la memoria de trabajo y la flexibilidad, impactando su funcionamiento de manera diferencial.

Respecto a las variables analizadas, los estudios incluidos se enfocan en TDAH y función adaptativa, aunque presentan tamaños de muestra variados (desde $n=25$ hasta $n=727$) y abarcan tanto la infancia como la adolescencia. Se consideraron únicamente aquellos estudios que incluían población infantil, con edades comprendidas entre los 4 y 16 años. La mayoría de los artículos utilizan alguna versión de la Escala de Inteligencia de Weschler Revisada (WISC-R) para medir la inteligencia.

En cuanto a las medidas de comportamiento, el instrumento más comúnmente empleado fue el Sistema de Evaluación de Comportamiento en los Niños (BASC), que permite evaluar funciones ejecutivas. La relación entre el TDAH y la conducta adaptativa se sostiene de manera consistente a lo largo de los estudios analizados.

Discusión

Los estudios revisados ofrecen evidencia consistente sobre la relación entre el TDAH y la conducta adaptativa en niños. En general, se observa que el TDAH afecta negativamente la capacidad de adaptación de los niños en diversos contextos, comprometiendo habilidades esenciales para la vida cotidiana, como la socialización y la comunicación.

Entre estos estudios destaca el realizado por Bonilla-Santos et al. (2019) en Colombia, que evidenció que el TDAH interfiere en la autorregulación y dificulta los procesos de adaptación en los niños. Asimismo, Rubiales et al. (2013) encontró que el TDAH tiene un impacto significativo en áreas como las relaciones sociales, familiares y el rendimiento escolar, atribuible a la falta de capacidad de inhibición conductual.

En concordancia con lo anterior, el TDAH se asocia con una notable falta de flexibilidad cognitiva, que se refiere a la capacidad de modificar el pensamiento o el enfoque ante situaciones o problemas y control inhibitorio en los niños afectados (Rubiales et al., 2013). Esta deficiencia puede manifestarse en resistencia a aceptar sugerencias o ideas alternativas, en la tendencia a mantener rutinas rígidas, así como en la incapacidad para adaptarse a nuevos entornos o demandas.

En lo que respecta al control inhibitorio, los niños con TDAH enfrentan dificultades significativas para regular su conducta impulsiva, lo que se traduce en reacciones inmediatas sin considerar las consecuencias. Esto incluye problemas para esperar su turno, interrupciones en las conversaciones y dificultades para seguir instrucciones (Salazar et al. 2021).

Adicionalmente, Millán Restrepo (2014) demostró que los niños con TDAH presentan puntuaciones bajas en adaptabilidad y enfrentan retos en habilidades sociales y en la adaptación a diversos contextos; además experimentan dificultades para comportarse de manera adaptativa en entornos sociales.

Las conductas adaptativas son aquellas que les permiten funcionar de manera efectiva en diferentes situaciones y entornos, y abarcan áreas como la comunicación, las habilidades sociales, la autonomía personal y la autorregulación, Millán Restrepo (2014) por lo tanto, las dificultades para aplicar habilidades adaptativas pueden afectar el rendimiento académico de los niños con TDAH de la misma forma pueden tener dificultades para organizar su tiempo, seguir instrucciones, completar

tareas y mantener la concentración en el trabajo escolar. Esto puede resultar en un bajo rendimiento académico, dificultades para completar las tareas asignadas y dificultades para cumplir con las expectativas escolares.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los niños con TDAH en relación con la función adaptativa es la dificultad para regular y controlar sus estados emocionales en el contexto social y educativo (Alpízar-Valázquez, 2019). La falta de habilidades de autorregulación emocional puede dificultar la adecuada comunicación, la interacción con los demás y la resolución de conflictos. Estas dificultades en la comunicación y la socialización pueden llevar a un menor desempeño en habilidades adaptativas relacionadas con estas áreas.

Además, el TDAH afecta procesos psicológicos importantes para el funcionamiento adaptativo, como el aprendizaje, la motivación, la función ejecutiva y de manera particular, la flexibilidad cognitiva, así como la atención sostenida para la resolución de problemas, lo que impacta negativamente su capacidad de aprendizaje en comparación con sus pares neurotípicos (Delgado-Osorio et al., 2023).

Es importante destacar que el impacto del TDAH en la función adaptativa puede variar según el individuo y la presencia de comorbilidades, es el caso para los del subtipo combinado, quienes presentan peores desempeños en escalas relacionadas con el compañerismo, lo que indica que el diagnóstico no afecta en sí misma las habilidades sociales (González, 2006; Ospina-Ospina et al., 2024). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que las dificultades de atención, impulsividad e hiperactividad asociadas al TDAH pueden dificultar la adquisición y aplicación de habilidades.

En conjunto, el TDAH impacta en la función adaptativa de los niños al interferir con la comunicación efectiva, las habilidades de la vida diaria y la socialización. Estas dificultades pueden afectar negativamente su capacidad para desenvolverse de manera adecuada en diferentes contextos y limitar su participación activa en el entorno escolar, familiar y social. Es fundamental comprender y abordar estos desafíos adaptativos para brindar un apoyo adecuado a los niños con TDAH y promover su bienestar y desarrollo.

En términos de comunicación, el TDAH puede dificultar la atención sostenida durante las conversaciones y la expresión coherente de ideas, lo que puede generar frustración y dificultades en las relaciones interpersonales. En cuanto a las habilidades de la vida diaria, la inatención y la impulsividad pueden interferir con la planificación, la organización y el cumplimiento de tareas cotidianas, lo que afecta la autonomía y eficiencia en la vida diaria.

En relación a la socialización, la impulsividad y la hiperactividad pueden dificultar el control de los impulsos sociales, dando lugar a comportamientos disruptivos o inapropiados en situaciones sociales (Cortés Cortés et al., 2022). Las dificultades para mantener la atención y regular las emociones también pueden afectar la capacidad de establecer y mantener relaciones sociales saludables, lo que puede generar rechazo y afectar la autoestima.

Es importante destacar que el impacto del TDAH en la función adaptativa puede variar en cada individuo y estar influenciado por diversos factores. Un enfoque multidisciplinario que involucre a profesionales de la salud, educadores y familiares es fundamental para brindar el apoyo necesario, desarrollar estrategias de afrontamiento y promover el bienestar general de las personas con TDAH.

A través de una comprensión más profunda de las áreas afectadas por el TDAH y de una intervención temprana y adecuada, es posible mitigar los desafíos asociados con esta condición y promover un mejor desarrollo adaptativo en las personas que lo experimentan.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Albornoz Zamora, Elsa Josefina. (2017). La adaptación escolar en niños y niñas con problemas de sobreprotección. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 177-180. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Alegre, A. J. M., García, L. R. L., & Gracia, F. J. P. (2017). Dificultades de adaptación en la etapa de Educación Primaria: comparación entre niños con y sin TDAH. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 16(1), 21-35.
- Alpizar-Velázquez, A. (2019). Desregulación emocional en población con TDAH; una aproximación teórica. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(1), 17-36. <https://doi.org/10.22544/rcps.v38i01.02>

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th edition, rev.). DSM-IV-TR. Washington DC: Author
- Bauermeister, J. J. (1995). *Manual: Inventario de Comportamiento Preescolar (IDC-PRE)*. Atención, Incorporated.
- Baji, I., Túri, A., Nagy, D. L., & Sterczar, A. (2023). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) syndrome across ages. *Developments In Health Sciences*, 6(2), 34-38. <https://doi.org/10.1556/2066.2023.00050>
- Balboni, G., Pezzuti, L., & Frigerio, A. (2017). Behavior rating inventory of executive function in children with ADHD: The ecological validity of BRIEF-Italian version. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00001>
- Bonilla-Santos, J., Gonzalez- Hernandez, A., Bonilla-Santos, G., & Castaño- Baquero, L. M. (2019). Desarrollo adaptativo y funcionamiento ejecutivo en niños con diagnóstico de trastorno disocial y trastorno de déficit de atención/hiperactividad tipo hiperactivo-impulsivo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 117-129. <https://doi.org/10.5944/rppc.22265>
- Cañamero, L. M., Cueli, M., García, T., Areces, D., & González-Castro, P. (2021). Autoconcepto y ansiedad: Diferencias entre niños y niñas en una muestra clínica de TDAH. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 12(2), 90-99. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2021.01.047>
- Carranza, M. G., González-Castro, P., García-Torres, M., López-Sánchez, G. F., & Robles-García, R. (2020). Atención y funciones ejecutivas en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de Neurología*, 70(5), 165-172. <https://doi.org/10.33588/rn.7005.2019467>
- Cornejo, J. W., Osío, O., Sánchez, Y., Carrizosa, J., Sánchez, G., Grisales, H., Castillo-Parra, H., & Holguín, J. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. *Revista de Neurología*, 40(12), 716. <https://doi.org/10.33588/rn.4012.2004569>
- Conners, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D., & Epstein, J. N. (1998). The revised Conners' Parent Rating Scale (CPRS-R): factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of abnormal child psychology*, 26(4), 257-268. <https://doi.org/10.1023/a:1022602400621>

- Cortés Cortés, M., Velásquez Buitrago, M. V., Tapias Medina, Y. F., & Carmona-Cardona, C. A. (2022). Alteraciones en el control de los impulsos y la conducta suicida. *Ciencia y Academia*, (3). <https://doi.org/10.21501/2744838X.4488>
- Danckaerts, M., Sonuga-Barke, E. J., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Döpfner, M., Hollis, C., Santosh, P., Rothenberger, A., Sergeant, J., Steinhausen, H. C., Taylor, E., Zuddas, A., & Coghill, D. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(2), 83–105. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0046-3>
- Delgado-Osorio, D.-C., Guzmán-González, C., Higueta-Tabares, N.-B., & Carmona-Cardona, C.-A. (2023). ADHD and working memory in children. *Journal of Applied Cognitive Neuroscience*, 4(2), e00404986. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/JACN/article/view/4986>
- Fernández Gacho, E. (2020). Estudio e intervención en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 247–274. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77535>
- Flores Lázaro, J. C., Ostrosky-Solís, F., & Lozano Gutiérrez, A. (2008). Batería de funciones frontales y ejecutivas: presentación. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 141-158. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/233>
- Galindo Pomar, M. (2022). *El TDAH: ¿Déficit o potencial?* [Trabajo de grado]. Universitat de Les Illes Balears. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/159356/Galindo_Pomar_Marc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gismondi Diaz, R. (2022). Sintomatología de inatención e hiperactividad y su relación con el rendimiento académico en universitarios de primer semestre. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (32), 35-54. <https://ojs.upsa.edu.bo/index.php/aportes/article/view/380/367>
- González E. Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 2006.
- Heaton, R., Chelune, G., Talley, J., Kay, G., & Curtis, G. (1997). *Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin*. TEA.

- Llanos Lizcano, L. J., García Ruiz, D. J., González Torres, H. J., & Puentes Rozo, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), e101-e108. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000300004&lng=es&tlng=es.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th edition). <https://eric.ed.gov/?id=ED468327>
- Millán Restrepo, D. (2014) Estilos cognitivos y habilidades adaptativas en niños diagnosticados con TDAH de una institución educativa de la ciudad de Popayán [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/1773/INFORME%20%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ospina-Ospina, A. A., Areiza-Rodríguez, V. P., Rey-Álvarez, D. L., & Santana, L. y. H. (2024). Implicaciones del TDAH en el desarrollo de la cognición social en estudiantes de secundaria de Colombia y Canadá. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 73, 8-37. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n73a2>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades* (11a ed.). Organización Mundial de la Salud.
- Piers, E. V. (1986). *The Piers-Harris children's self-concept scale, revised manual*. Western Psychological Services.
- Pineda, D., Kamphaus, R. W., Mora, O., Restrepo, M. A., Puerta, I. C., Palacio, L. G., Jiménez, I., Mejía, S., García, M., Arango, J. C., Jiménez, M. E., Lopera, F., Adams, M., Arcos, M., Velásquez, J. F., López, L. M., Bartolino, N. E., Giraldo, M., García, A., Valencia, C., Vallejo, L. E., & Holguín, J. A. (1999). Sistema de evaluación multidimensional de la conducta (BASC) para padres de niños de 6 a 11 años, versión colombiana. *Revista de Neurología*, 28, 672-81.
- Rubiales, J., Bakker, L., & Urquijo, S. (2013). Estudio comparativo del control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 50-69.
- Rusca-Jordán, F., & Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>

- Salazar, H., Salas, S., González, M., & Araya, A. (2021). Funciones ejecutivas en escolares con y sin TDAH según padres y profesores. *Logos Revista de Lingüística Filosofía y Literatura*, 31(1), 138-155. <https://doi.org/10.15443/rl3108>
- Scandar, M. G. (2013). Relación entre los síntomas de TDAH y el aprendizaje escolar en niños preescolares argentinos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 5(2), 11-23.
- Samaniego, V. C. (1998). *El Child Behavior Check List: Su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años de edad (Informe Final UBACYT)*. Universidad de Buenos Aires.
- Sedgwick, J. A., Merwood, A., & Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: a qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Siegenthaler, R., Presentación, M. J., & Miranda, A. (2014). Efectos a largo plazo de una intervención psicosocial en el contexto familiar de niños con TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 445-454. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.632>
- Tapias Medina, Y. F., Carmona-Cardona, C. A., & Arango-Tobón, O. E. (2022). Rasgos psicopáticos en niños y adolescentes: la influencia de los estilos de apego. En O. Erazo (Ed.), *Alcances en neurociencias cognitivas. Fundamentación línea de investigación en neurociencias y neurodesarrollo* (Tomo 2, pp. 77-95). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287604421.3>
- Vélez-Van-Meerbeke, A., Zamora, I., Guzmán, G., Figueroa, B., Cabra, C. L., & Talero-Gutiérrez, C. (2013). Evaluación de la función ejecutiva en una población escolar con síntomas de déficit de atención e hiperactividad. *Neurología*, 28(6), 348-355. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2012.06.011>
- Vega Rivera., G. A. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199-219. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>

El liderazgo comunitario en niños de primaria y su impacto en el rendimiento académico

Community leadership in primary school children and its impact on academic performance

Alexandra Munevar Sáenz*

Recibido: 8 de febrero de 2024 / Aceptado: 17 de octubre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Munevar Sáenz, A. (2025). El liderazgo comunitario en niños de primaria y su impacto en el rendimiento académico. *Ciencia y Academia*, (6), 114-135. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4923>

* Magíster en Didáctica de la Matemática-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorando en Ciencias de la educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología- Panamá. Bogotá-Colombia. Contacto: alexandramunevar.est@umecit.edu.pa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-5077>

Resumen

El propósito de este artículo es examinar los avances teóricos en torno al liderazgo comunitario en niños de primaria y su influencia en el rendimiento académico en entornos educativos. Se empleó una metodología cualitativa de tipo bibliográfico, mediante la cual se analizaron diversos estudios recientes para explorar las características de las variables. A través de la revisión literaria, se observó que el liderazgo comunitario en los niños no solo fomenta habilidades sociales como la colaboración, la empatía y la responsabilidad, sino que también crea un entorno favorable para el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de competencias académicas. Aunque las investigaciones revisadas no siempre mostraron una relación directa, se evidenció que ambos factores están intrínsecamente relacionados, porque el liderazgo comunitario actúa como un facilitador del rendimiento promoviendo un entorno educativo más inclusivo, equitativo y comprometido, en el que los estudiantes desarrollan una actitud positiva hacia el aprendizaje. De esta manera, se concluye que el liderazgo, al ser promovido desde edades tempranas, juega un papel crucial en la formación de estudiantes con expectativas claras para el futuro, capaces de enfrentar los retos académicos y sociales de manera efectiva; además, se subraya la necesidad de seguir investigando estrategias pedagógicas que impacten directamente en el rendimiento académico.

Palabras clave:

Liderazgo comunitario; Educación inclusiva; Habilidades sociales; Desarrollo integral; Rendimiento académico; Educación primaria; Competencias académicas.

Abstract

The purpose of this article is to examine the theoretical advances regarding community leadership in primary school children and its influence on academic performance in educational environments. A qualitative bibliographic methodology was used, through which several recent studies were analyzed to explore the characteristics of the variables. Through the literature review, it was observed that community leadership in children not only fosters social skills such as collaboration, empathy and responsibility, but also creates a favorable environment for learning, contributing to the development of academic skills. Although the research reviewed did not always show a direct relationship, it was evident that both factors are intrinsically related, because community leadership acts as a facilitator of performance by promoting a more inclusive, equitable and committed educational environment, where students develop a positive attitude towards learning. Thus, it is concluded that leadership, when promoted from an early age, plays a crucial role in the formation of students with clear expectations for the future, capable of facing academic and social challenges effectively. In addition, the need to continue researching pedagogical strategies that directly impact academic performance is underlined.

Keywords:

Community leadership; Inclusive education; Social skills; Holistic development; Academic performance; Primary education; Academic competencies.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo identificar los avances teóricos del liderazgo comunitario en los niños de primaria y su impacto en el rendimiento académico en las instituciones educativas. El desarrollo del escrito tratará aspectos tales como: el liderazgo en la educación, la influencia del liderazgo comunitario en niños de primaria, los factores que inciden en el rendimiento académico y, por último, la relación entre el liderazgo y el rendimiento académico. Se evidencia que el liderazgo juega un papel importante en el desarrollo de los educandos porque permite instruirlos en una comunicación efectiva y asertiva para la toma de decisiones, fomentando la creatividad y la innovación para gestionar las habilidades en la resolución de conflictos.

Para comprender mejor el concepto del liderazgo comunitario, se refiere a la capacidad de un individuo para movilizar, influir, inspirar, motivar y organizar a un grupo de personas con el fin de mejorar y trabajar por un objetivo común. En este sentido, Banyai, 2009 (como se citó en Rojas, 2013) considera que "el liderazgo es la fuerza motriz del desarrollo y el canal a través del cual fluyen las características para mejorar las capacidades de la comunidad para producir resultados mediante la utilización de los recursos que dispone" (p. 59). En otras palabras, el liderazgo comunitario promueve una participación activa, inclusión, cooperación, organización y empoderamiento de los participantes. Esto facilita que los individuos alcancen objetivos y logros, mejorando las condiciones de vida en los centros educativos con el objetivo de fomentar la responsabilidad y el trabajo colaborativo.

El liderazgo en la educación

Inicialmente, el liderazgo en la educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes ya que influye en varios aspectos de la formación académica, personal y social. En este sentido, todas las personas que están inmersas en los sectores educativos influyen de una forma u otra en el desarrollo de los educandos. La Ley General de Educación (1994), en el artículo 92. indica:

Los establecimientos educativos incorporaran en el PEI acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades para la comunicación, capacidades en la toma de decisiones, la adquisición de criterios, trabajo en equipo, administración del tiempo, asunción de responsabilidades, la solución a conflictos, problemas, negociación y participación. (Ley 115 de 1994, p. 20)

Por consiguiente, es fundamental que las instituciones educativas desarrollen proyectos que fomenten las habilidades blandas y competencias sociales en entornos colaborativos y participativos. Esto no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades para la vida, lo cual mejora los procesos de aprendizaje. Además, dichas competencias son clave para la resolución de conflictos, ya que contribuyen al desarrollo emocional y social de los estudiantes, favoreciendo una formación integral que los prepara para enfrentar los desafíos del mundo actual.

A continuación, se exponen algunos de estos estudios que investigan cómo el liderazgo educativo puede ser un medio para impulsar el desarrollo de competencias de liderazgo en los estudiantes y estimular su desarrollo en todas las áreas de su vida.

Inicialmente, Furtado Fiore (2020) investiga cómo el trabajo colaborativo entre docentes constituye un aspecto central para el logro de los objetivos asociados a la mejora de aprendizajes en el proyecto educativo. Por consiguiente, cuando existe en la institución un directivo con comportamientos de líder y una actitud positiva, este tiene la potestad de distribuir el liderazgo de forma equitativa para que tengan las mismas condiciones de aprender; se ha demostrado de forma autónoma y con buenos resultados en las prácticas pedagógicas que cuando se incorporan alianzas entre docentes, estudiantes, familia y la comunidad los entornos son más dinámicos y los estudiantes muestran empoderamiento y participación en las actividades logrando la mejora en los aprendizajes con procesos de cambio e innovación.

Asimismo, Leffler (2019), sostiene que el profesor exhibe competencias de liderazgo en sus métodos de enseñanza, estableciendo relaciones sólidas con los estudiantes, ya que demuestran seguridad para manejar los aprendizajes y responsabilidades dentro y fuera del salón de clases. Igualmente, Abad y Auccahuallpa (2018) argumentan que el liderazgo se forma mediante el ejemplo a los niños y niñas, en particular durante el juego, en el cual se establecen grupos que interactúan, discuten, orientan y cooperan durante las actividades lúdicas. Por tanto, desde el punto de vista cognitivo, se percibe cómo los niños interactúan entre ellos y cómo el liderazgo se transforma en colaborativo, con todos los involucrados; así, el líder desempeña una función, pero también reconoce la influencia de los otros, con un crecimiento cognitivo mediante sus propias experiencias.

Posteriormente, Guachi (2020) comenta que los juegos grupales ofrecen importantes beneficios para los niños al fomentar la confianza en sí mismos, la empatía y el respeto. Se resalta la importancia de comprender el liderazgo por parte de padres, docentes y estudiantes, porque se promueve la personalidad y la interacción con los pares, facilitando un aprendizaje dinámico y significativo. Por lo que

la investigación se centró en la comunicación y las relaciones sociales mediante un enfoque cualitativo, utilizando técnicas como la entrevista semiestructurada con un grupo focal y un diseño fenomenológico de experiencias. En conclusión, los niños participan, cooperan, colaboran y unen esfuerzos, lo que facilita un aprendizaje dinámico y significativo, destacando el papel del líder dentro de las dinámicas del juego y el intercambio de ideas, al tiempo que se promueve el desarrollo de la personalidad, responsabilidad, iniciativa propia, creatividad y autonomía.

Urcia (2021) centra la atención en la evaluación de varios programas de liderazgo diseñados para incrementar la autoestima en niños de Latinoamérica durante los últimos 10 años. Este estudio adopta un enfoque cualitativo, analizando 20 estudios distintos. El análisis revela que es necesario potencializar a las instituciones para mejorar el ambiente social, el hogar y el entorno educativo, incluyendo el aula y las interacciones entre compañeros. Estas mejoras se logran mediante el uso de estrategias de resistencia al fomento de habilidades interpersonales y sociales dentro del ámbito escolar. Entre los beneficios observados en las instituciones, se destacan el incremento de la empatía y la confianza, así como la promoción del liderazgo por medio de tecnologías eficientes que permiten un seguimiento efectivo de los programas y su impacto.

Por otro lado, Lusquiños (2021) analiza la importancia de los factores de liderazgo intraescolar, como la efectividad, la comunidad y la cultura escolar, en la configuración de las prácticas educativas. El estudio utiliza un estudio cuantitativo experimental para comparar los antecedentes de los estudiantes con su rendimiento docente. Examina tres factores: (1) la capacidad profesional para diseñar la enseñanza, considerando las necesidades individuales en la planificación; (2) la importancia de implementar conocimientos, habilidades y recursos en entornos de aprendizaje efectivos; y (3) el apoyo con las condiciones de trabajo de los maestros para abordar las necesidades especiales de los estudiantes. El estudio enfatiza la necesidad de que los docentes estén plenamente equipados e involucrados en la toma de decisiones relacionadas con la mejora educativa, ya que tienen un profundo conocimiento de las realidades de los estudiantes e influyen directamente en su presente y futuro académico.

Por esta misma línea, Morales-Tolosa (2021) destaca que el liderazgo es una herramienta efectiva de comunicación entre los niños de primaria en Colombia, centrado en los siete hábitos de Stephen Covey. El estudio tiene un enfoque cualitativo que se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, diseño del programa, afianzamiento de los estudiantes a través de talleres, e implementación de la evaluación para medir la efectividad del recurso. Los resultados indican que las unidades didácticas desarrolladas en entornos virtuales fomentan el aprendizaje autónomo, la interacción, el trabajo en equipo y una participación activa que empodera a los estudiantes. Sin

embargo, es crucial incentivar a las familias para apoyar a los niños y animarlos a desenvolverse sin temores, permitiendo demostrar todas las habilidades en cualquier contexto.

Ordoñez (2021) realizó un estudio comparativo del liderazgo en dos instituciones educativas de Ecuador, utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño experimental. La muestra estuvo compuesta por 104 estudiantes que se compone de 52 mujeres y 52 hombres de 11 y 16 años. Allí, se empleó un test de estilos de liderazgo de Blake y Mouton a través de la plataforma Google Forms, lo que permitió identificar cinco estilos de liderazgo: Líder de Equipo, Country Club, Status Quo o Intermedio, Autoritario, e Indiferente. Los resultados del estudio indican que en ambas instituciones se promueve el liderazgo en equipo, aunque una de ellas se destaca por fomentar que los educandos se apropien de sus capacidades, demostrando que las mujeres tienen un mayor desarrollo en sus capacidades y potencialidades, porque tienen más seguridad en sus afirmaciones y liderazgo.

Por su parte, Villafuerte y Cevallos (2021) sostienen que el liderazgo educativo en tiempos de pandemia ha transformado profundamente la educación, ya que han surgido nuevos modelos de aprendizaje que requieren trabajo colectivo y simultáneo para movilizar la experiencia acumulada en diversos campos del conocimiento, las normativas organizacionales, y la disponibilidad de recursos y materiales. Durante la crisis sanitaria, se evidenció que ninguna institución contaba con un liderazgo sólido, ya que tanto los estudiantes como los docentes se aislaron. En ese contexto, se priorizaron necesidades más urgentes, como la alimentación, la economía, la salud y la preservación del ser humano. Por consiguiente, el artículo destaca que los líderes educativos tuvieron que modificar sus estilos de gestión para adaptarse a los cambios socioeconómicos, tecnológicos, operativos y didácticos, con el fin de valorar, motivar y potenciar el trabajo en equipo, la gestión emocional y la toma de decisiones.

Igualmente, Huepe et al. (2022) presentan su libro *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*, en el cual destacan cómo la crisis sanitaria provocó una ruptura de ciertos paradigmas educativos. La necesidad de adaptación a la educación remota generó innovaciones y aprendizajes que hacen difícil regresar a los modelos tradicionales, obligando a reestructurar los sistemas educativos para que sean más resilientes e inclusivos. El libro aborda el papel del liderazgo educativo, subrayando la importancia de contar con líderes que promuevan la innovación y la colaboración para enfrentar las desigualdades, con una visión centrada en la calidad educativa, la equidad y la pertinencia. Asimismo, resalta la necesidad de ajustarse a los cambios tecnológicos y socioeconómicos, priorizando el desarrollo de habilidades para la vida en entornos complejos, fomentando el trabajo en equipo y una gestión efectiva dentro de las instituciones educativas.

De igual forma, la Naciones Unidas (2020), indica que el impacto del COVID-19 en la educación fue significativo, dejando a un gran porcentaje de estudiantes de primaria y secundaria sin acceso adecuado a la enseñanza. Esta crisis afectó con mayor dureza a los estudiantes más vulnerables y marginados, ya que las desigualdades en el acceso a la tecnología y a una educación de calidad profundizaron las brechas preexistentes. En consecuencia, se hace imprescindible desarrollar estrategias eficaces que permitan mantener el contacto con los estudiantes y brindar atención inmediata a las poblaciones más afectadas. La experiencia de los países mostró la importancia de realizar estudios específicos para obtener datos e información complementaria a las estadísticas disponibles, y el uso de proyecciones de impacto fue fundamental para el planeamiento educativo en los distintos países de la región.

Bastías y Gallego (2022) enfatizan que los docentes y los directores deben trabajar en colaboración y respeto mutuo para desarrollar herramientas para el aprendizaje integrado y abordar todas las necesidades educativas en las instituciones. El liderazgo en el aula se incrementa cuando el docente utiliza nuevas estrategias metodológicas para crear conocimientos y procesos colaborativos, que garanticen una educación de calidad, y fortalezcan su liderazgo personal al trabajar en equipo; de manera que se logren los objetivos de aprendizaje, reconociendo y valorando las diferencias individuales, de acuerdo con los contextos y la cultura institucional.

Moreno et al. (2022) escribe un artículo sobre liderazgo y práctica de actividades físico-deportivas en niños y jóvenes, en el cual sostiene que la participación en prácticas deportivas y el desarrollo psicosocial en el contexto escolar son herramientas positivas para fomentar la convivencia entre niños y jóvenes. En el estudio, participaron 238 estudiantes entre 8 y 15 años de edad, que participaban en el programa EVES. Los resultados mostraron que entre el 81% y el 95% de los participantes respondieron positiva y significativamente a procesos como la empatía, la responsabilidad, el asertividad y la impulsividad. El estudio también identificó el papel del liderazgo en la educación física, el cual se incorpora como parte del desarrollo positivo a través de estrategias prácticas y colectivas que promueven la socialización.

Por último, Chalco & Llalla (2023) realizan un estudio sobre la socialización y su efecto en el desarrollo del liderazgo en niños y niñas. A través de esta práctica, los niños tienen la oportunidad de estimular su imaginación, aprender a imitar situaciones reales y contribuir al desarrollo del liderazgo para promover habilidades, valores, actitudes, estilos, costumbres y comportamientos. El estudio tiene un enfoque cuantitativo, empleando guías de observación de 20 preguntas, utilizando una escala tipo Likert para evaluar en los estudiantes las dimensiones de socialización y liderazgo. En conclusión, se sostiene que cuanto más desarrollada esté la capacidad

de socialización en los estudiantes, mejor será su desarrollo en liderazgo, así como en otras capacidades y habilidades. En cuanto al impacto, es positivo y significativo porque integra a los estudiantes.

Las investigaciones descritas reflejan un enfoque integral y multifacético del liderazgo en la educación, abarcando tanto el ámbito escolar como el personal y social de los estudiantes, allí se destacan habilidades sociales, emocionales y cognitivas que influyen positivamente en la convivencia escolar y en el mejoramiento institucional. Además, se evidencia una diversidad metodológica, ya que se emplean encuestas, análisis de programas, entrevistas y observaciones, lo que permite medir aspectos clave para el liderazgo. De igual forma, el desarrollo de habilidades como la empatía, la responsabilidad, la socialización y la colaboración con el docente contribuye a crear un ambiente educativo inclusivo y efectivo, promoviendo la mejora continua y fomentando la innovación educativa.

Asimismo, la pandemia Covid-19 impulsó una revalorización de las competencias interpersonales como parte fundamental de la educación, reafirmando la importancia de líderes educativos comprometidos con la equidad y el bienestar de todos los estudiantes, y usando como aliada a la tecnología para impulsar el trabajo en equipo, la participación activa y el aprendizaje autónomo en entornos virtuales. Para ello, es necesario implicar a los padres de familia, estudiantes, los docentes y la comunidad en proyecto que permitan superar aquellas desigualdades y mejorar el aprendizaje en tiempos difíciles.

Influencia del liderazgo comunitario en niños de primaria

Ahora se observará la influencia del liderazgo comunitario en los niños de primaria. En primera instancia, Gutiérrez (2021) propone examinar cómo el liderazgo comunitario puede transformar la vida de jóvenes y adultos en Taraco, Bolivia. En este estudio se abordan situaciones problemáticas de la vida con una orientación social adecuada, observando el comportamiento de los sujetos y promoviendo el liderazgo comunitario transformador, lo que busca fortalecer y fomentar habilidades, cualidades como la autoestima, valores, relaciones sociales, motivación, comunicación, oratoria y decisiones; ante ello, el liderazgo transformador permite fortalecer conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores con una participación activa.

De igual manera, Benavides (2019) realizó un estudio sobre el emprendimiento Curricular Colectivo a través de la Escuela de Liderazgo Comunitario, utilizando un enfoque cualitativo para explorar la realidad a través de entrevistas y desarrollo de acciones en el grado segundo. Durante esta exploración, los estudiantes adquirieron habilidades y destrezas de liderazgo a través de la participación activa en actividades que promovían el acercamiento entre docentes y la comunidad étnica local.

Asimismo, las entrevistas revelaron características importantes como el reconocimiento de costumbres ancestrales, valores, actitudes y la colaboración comunitaria entre los líderes locales, enfatizando en la importancia del aprendizaje mediante la práctica y las visitas comunitarias.

Por otro lado, Fonseca Zamora et al. (2023) exploran el uso de la recreación y el medio ambiente como procesos de formación en liderazgo comunitario para promover estilos de vida y bienestar. El estudio utilizó una entrevista semiestructurada con un sistema de experiencia sistemática y una lectura de la realidad para seleccionar a los participantes en dos sectores poblacionales: niños y madres que asisten a las bibliotecas comunitarias. Se destaca la importancia de que las autoridades cuiden los sitios de recreación, ya que su descuido puede permitir que sean tomados por personas que consumen sustancias psicoactivas, lo cual aleja a los infantes de sus hogares y los priva de acceder a espacios recreativos. Además, es crucial trabajar en la estimulación de las capacidades de liderazgo y la creatividad, fomentando la apropiación familiar para que las familias asistan de forma autónoma a los centros de recreación y ocio.

En contraste, Rodríguez y Castrillón (2014) habla sobre las habilidades de liderazgo en los niños las cuales pueden ser cultivadas y desarrolladas a través de las artes escénicas, con el propósito de generar conciencia para un cambio positivo. Esto implica fomentar la reflexión y la transformación de la realidad, hacia una visión positiva para los futuros líderes. El perfil de liderazgo tiene como objetivo enseñar a los niños la capacidad de trabajar juntos, servir a los demás con ideas prácticas, ejercer orientación, analizar y resolver problemas de manera racional y aplicar la inteligencia emocional cuando sea necesario. Esto se logra gradualmente a través de la instrucción teatral con el equipo, la expresión, la actitud, las aptitudes personales, la concentración y la participación con el fin de crear un ambiente seguro.

En resumen, los estudios destacan que el liderazgo comunitario tiene la capacidad de unir a las comunidades y promover el trabajo en equipo en beneficio de todos los involucrados. Cuando las comunidades muestran interés y los educadores buscan reunir a sus estudiantes, es fundamental contar con un liderazgo sólido que fomente la colaboración entre todos los miembros, esto conduce a la creación de proyectos interdisciplinarios que generan impactos positivos en la calidad de vida de los habitantes de una determinada área. En consecuencia, cuando los docentes son capaces de impulsar el liderazgo comunitario, los estudiantes se ven inspirados a seguir su ejemplo, fortaleciendo así el tejido social y educativo de la comunidad.

De igual modo, la participación activa dentro de los centros educativos contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes, fomentando una conexión profunda con los aspectos culturales de su comunidad. Este enfoque permite

a los estudiantes no solo reconocer y valorar las tradiciones y valores locales, sino también reforzar su aprendizaje mediante la práctica y la experiencia directa en su entorno. Además, integrar perspectivas artísticas en este proceso facilita una transformación positiva del entorno, ya que las artes permiten a los estudiantes expresarse creativamente, desarrollar habilidades sociales y emocionales para participar de manera activa en la mejora de su comunidad, creando un ciclo con un aprendizaje dinámico para el bienestar social.

Factores que inciden en el rendimiento académico

A continuación, se desglosan los diferentes factores que inciden en el desarrollo académico de los estudiantes. A propósito, Berrios-Aguayo et al. (2022) presentan un artículo sobre el impacto de la actividad física y la aptitud física sobre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico en niños de primaria. El estudio revisa diferentes bases de datos desde 2010 hasta 2021, y se encuentra que niños con altos niveles de actividad física y aptitud física tienen un rendimiento académico más elevado. Se sugiere que más horas de actividad física son necesarios para mejorar los aspectos cognitivos con escenarios amplios dentro y fuera de la escuela como el bienestar físico y mental, lo que permitió adquirir mayor responsabilidad en varios aspectos académicos.

Al mismo tiempo, Palacios (2020) evalúa cómo los factores personales, sociales e institucionales afectan el bajo rendimiento académico en 20 estudiantes con edades comprendidas entre 10 y 12 años, en grupos indígenas y mestizos. Los resultados indicaron que los factores personales, sociales e institucionales inciden significativamente en el bajo rendimiento académico; entre estos factores, se destaca la motivación, el nivel educativo del adulto responsable, el contexto socioeconómico familiar y la nutrición, que influyen en competencias cognitivas, tales como: conducta, personalidad, percepción y emociones. Entonces, para mejorar el rendimiento académico, se sugiere sensibilizar a la población y reducir las tasas de deserción escolar, así como motivar a los estudiantes para que vean en el estudio una vía para resolver sus problemas futuros.

Por tanto, Barazorda Pariona (2022) argumenta que la disfuncionalidad familiar puede impactar el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio se basó en un enfoque descriptivo correlacional y un diseño no experimental; como técnica se utilizó la encuesta y se comparó las dos variables. En la primera variable de disfunción familiar, 60.9% presentó una funcionalidad moderada, y 17.4% presentó disfuncionalidad. El 8.7% se encontraba en la escala de severa de disfuncionalidad, y solo 13% de las familias fueron consideradas funcionales. En la segunda variable

de rendimiento académico, 4.3% tenía un rendimiento bajo, 17.4% medio, 60.9% alto y 17.4% alto, y sugiere que la mayoría de los estudiantes exhibían buen rendimiento académico.

Por su parte, Patrinos (2018), Gerente del Banco Mundial, realiza un análisis del rendimiento académico a nivel mundial, según el cual los países en desarrollo suelen situarse por debajo de la media global en comparación con los países desarrollados, donde aproximadamente el 50% de estos alcanza el nivel mínimo de competencia a nivel mundial. En este contexto, se observa que los países desarrollados, caracterizados por mayores oportunidades y estabilidad socioeconómica, tienden a obtener resultados académicos superiores. Sin embargo, el bajo rendimiento también se da porque los estudiantes no adquieren las habilidades básicas para leer, escribir y contar, las cuales son necesarias para desenvolverse en el mercado laboral.

Además, Vega-Ojeda (2020) investiga la influencia de los estilos de crianza parental en el rendimiento académico de los hijos, destacando que la educación a temprana edad es efectiva y significativa. Se utiliza una encuesta Likert para medir el afecto-comunicación y la crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos. Se observa que, durante la adolescencia se dan cambios significativos en la comunicación, el afecto y las normas familiares, resaltando la necesidad de un mayor apoyo parental para lograr un rendimiento óptimo. Se propone capacitar y guiar a los padres sobre los estados (democrático, autoritario y permisivo) para fortalecer el compromiso y responsabilidad del niño en el proceso educativo.

Por otro lado, Bertel y Bertel (2022) llevan a cabo una investigación para explorar la relación entre los modelos pedagógicos y el rendimiento académico en la educación primaria. Adoptando un enfoque cualitativo dentro de un paradigma interpretativo, la investigación se centra en grupos focales como método de inclusión de la población. Quince docentes participaron en el estudio a través de encuestas semiestructuradas, mientras que la observación participante involucró a 25 estudiantes. Los resultados revelan que los modelos pedagógicos predominantes en la institución son los tradicionales y cognitivos, que influyen en el desarrollo de conocimientos y habilidades durante el aprendizaje. Sin embargo, se observa un rendimiento académico negativo, lo que sugiere la necesidad de fomentar la creatividad y la independencia cognitiva de los estudiantes para mejorar su capacidad de aplicar teoría y práctica de manera efectiva.

En cambio, Castaño (2020) diseñó un plan de nivelación dirigido a mejorar el rendimiento académico de estudiantes de origen étnico en un entorno educativo tradicional. El estudio, de alcance descriptivo y enfoque cuantitativo, empleó un cuestionario aplicado a 22 estudiantes pertenecientes a este grupo étnico. Se identificó que estos estudiantes presentaban un bajo rendimiento en matemáticas

y química, mientras que mostraban un buen desempeño en educación artística y religión, posiblemente debido a la motivación. Se exploraron diversos factores que influían en el rendimiento académico, como los aspectos sociales, económicos y las actividades pedagógicas. A pesar de estos desafíos, se observó que los estudiantes lograban un rendimiento aceptable. Sin embargo, se señaló que los padres enfrentaban dificultades al no estar familiarizados con la normatividad de la institución y al no participar en las reuniones periódicas, lo que desmotivaba al estudiante y lo llevaba a aislarse, afectando su desempeño académico.

Por consiguiente, Doria y Porras (2021) realizó un estudio para evaluar el impacto del programa *Todos a Aprender* en el rendimiento académico de estudiantes de quinto grado en Colombia. El programa tiene como objetivo fortalecer la identidad cultural y brindar formación académica y técnica para la productividad futura. Sin embargo, el estudio identificó varios problemas que contribuyen al bajo rendimiento académico, como la falta de compromiso, la escasez de recursos, las dificultades de conectividad, la desmotivación, las zonas de alto riesgo, las limitadas oportunidades de empleo, la influencia legal, la pobreza, la nutrición inadecuada, la infraestructura educativa deficiente y el abandono del Estado. El gobierno implementó el programa para abordar estos desafíos, proporcionando materiales educativos impresos y recursos pedagógicos para promover el desarrollo de habilidades básicas y reducir las tasas de deserción escolar.

Además, Arteaga (2021) realiza un estudio para investigar el impacto de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico durante la enseñanza de idiomas entre niños de 7 a 14 años de edad. El estudio utiliza una metodología cuantitativa y correlacional, basada en un diseño analítico transversal. La investigación fue motivada por la revisión de las pruebas PISA, que revelaron una brecha en el desarrollo académico de Colombia en comparación con otros países. Los resultados mostraron un desempeño deficiente en ciencias y lectura, mientras que un progreso mínimo en matemáticas. El estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes fue el estilo reflexivo. Sin embargo, no se encontró una correlación clara entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. El estudio sugiere brindar orientación académica adaptada a las capacidades e intereses de los estudiantes para alinear las metas académicas futuras y promover el desarrollo integral. Enfatiza la importancia de considerar el currículo oculto en este proceso.

A diferencia de las otras investigaciones, Gutiérrez (2021) investiga la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Los factores que desmotivan a los estudiantes incluyen la desorganización del hogar, la falta de reconocimiento de los logros, la sobrecarga académica, el estudio condicionado y la inestabilidad familiar. Se aplicó un estudio a 98 estudiantes y los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes enfrentan dificultades que afectan su rendimiento

académico; para mejorar los resultados de aprendizaje, es crucial que tanto los profesores como los estudiantes trabajen juntos. El sistema educativo debe fortalecer y atender las causas de la repetición escolar, proporcionando herramientas pedagógicas más efectivas y promoviendo actividades que fomenten la confianza y el éxito de los estudiantes. Además, se deben activar programas de participación de los padres para fomentar la dedicación de los padres a sus hijos.

Tiempo después Usan et al. (2022) llevaron a cabo un estudio en España con el fin de examinar cómo ciertas variables psicoeducativas, como la autoeficacia y el optimismo, impactan en el rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a 12 instituciones educativas. Para ello, se emplearon la *escala de autoeficacia académica* y el *test de orientación a la vida*, herramientas que facilitan el desarrollo de conductas adaptativas, el crecimiento personal, la prevención del abandono escolar y el aumento del aprendizaje. Los resultados de la prueba evidencian una correlación entre la autoeficacia y el optimismo, lo que permite predecir el bienestar de los estudiantes y fomentar su desarrollo adolescente. Esta correlación resulta especialmente beneficiosa al incentivar la creatividad, el compromiso y la motivación hacia el estudio en los jóvenes.

Por último, Negrete-Cortés et al. (2020) realizaron un estudio sobre la relación entre las interacciones madre-hijo y el rendimiento académico en los niños. Encontraron que las madres con bajo rendimiento académico eran más coercitivas y menos interactivas, mientras que las madres con alto rendimiento mostraban un mayor nivel de interacción durante las actividades académicas. El estudio utilizó el paquete estadístico Statistica 7 y encontró que las interacciones durante el juego y fuera del contexto académico tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los niños, contribuyendo a reducir el fracaso académico. Además, las madres con mayor disposición tuvieron un impacto positivo en los niveles académicos alcanzados por los hijos.

Como se observa, los factores que inciden en el rendimiento académico son diversos y complejos. A lo largo de los años, los docentes han buscado soluciones para abordar las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes; sin embargo, cada día surgen nuevos desafíos que impactan en el proceso educativo. Uno de los principales obstáculos ha sido la pobreza y la falta de recursos económicos de los estudiantes, lo que les impide contar con las condiciones básicas para una vida digna, incluyendo acceso a alimentación adecuada y recursos para el aprendizaje.

Por tanto, es crucial promover iniciativas que incentiven a los estudiantes a mejorar su calidad de vida y desempeño académico, ya que permitirá enfrentar con éxito los desafíos socioeconómicos y educativos que se puedan encontrar en las instituciones con el fin desarrollar habilidades que tendrán un impacto en las

generaciones futuras. Además, es necesario crear un ambiente escolar inclusivo y colaborativo, donde los estudiantes se sientan apoyados y empoderados para participar activamente en su proceso de aprendizaje, contribuyendo a la mejora de sus comunidades y preparándose para un futuro en el que puedan ser agentes de cambio social.

Relación entre liderazgo y rendimiento académico

En la recolección de información no se encontró investigaciones que tuvieran relación entre el liderazgo comunitario y el rendimiento académico, pero sí se encuentra relación con los diferentes tipos de liderazgo, como transformacional, pedagogo, académico, directivo, entre otros. A continuación, se hará un bosquejo de las investigaciones que se acercan más a nuestro trabajo.

Inicialmente, Alvarado y Núñez (2018) plantean la existencia de una relación entre la evaluación del liderazgo y el rendimiento académico, ya que esta evaluación se lleva a cabo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias y capacidades en los estudiantes. Para lograr este objetivo, es fundamental promover un liderazgo democrático que fomente el trabajo en equipo y la discusión de opiniones y sugerencias. Además, la motivación juega un papel crucial al hacer que los estudiantes se sientan reconocidos por sus logros, lo que contribuye a un rendimiento académico más elevado. Asimismo, es necesario proporcionar capacitación a aquellos individuos que demuestren un destacado nivel académico, con el fin de fortalecer los valores y brindarles oportunidades adicionales para su desarrollo personal y académico.

Por otra parte, Chen et al. (2022) llevan a cabo un estudio para investigar la relación entre el estilo de liderazgo y el rendimiento académico de los estudiantes en Alemania y China, utilizando datos de las pruebas PISA 2015. En Alemania, se identificaron tres tipos de liderazgo: transformacional (23.4%), instructivo (41.3%) e integrado (35.3%), mientras que en China se observaron dos tipos: transformacional (38.6%) e instructivo (61.4%). El estudio detalla que los estudiantes que están expuestos a un liderazgo instructivo e integrado muestran un rendimiento académico más elevado, siendo estos resultados más evidentes en los estudiantes alemanes. Se enfatiza en la importancia de intervenir en las prácticas centrales y en el liderazgo de los directores, quienes ejercen una influencia significativa y sirven como modelos a seguir para los estudiantes. Es esencial que estos líderes proporcionen un entorno seguro, fomenten la responsabilidad y demuestren fortalezas en el contexto escolar para promover un liderazgo efectivo.

Por otro lado, Choi y Gil (2017), en su artículo, destacan la escasez de investigaciones sobre la relación entre el liderazgo y el rendimiento académico, señalando que es un tema relativamente nuevo. Además, resaltan que la información disponible se centra principalmente en docentes y directivos, dejando un vacío en cuanto a otras perspectivas. Sin embargo, sostienen que, en la antigüedad, la formación y la participación en cursos de capacitación por parte de los líderes no parecen tener un efecto significativo en el rendimiento de los estudiantes, porque la rotación de docentes y directivos también influye en el rendimiento de los educandos. Es necesario tener una capacidad de diálogo, empatía, ser democráticos a la hora de tomar decisiones porque estas influyen en toda la comunidad educativa; es necesario planificar con el fin de mitigar el impacto y crear una armonía en los educandos.

También, Márquez (2022) propone el diseño de estrategias de liderazgo para mejorar la gestión del rendimiento académico, adoptando un enfoque crítico-social y utilizando una metodología cualitativa de investigación-acción. Las técnicas empleadas incluyeron entrevistas y grupos focales. Los resultados del estudio revelan las fortalezas y capacidades de los docentes en la adquisición de habilidades informáticas y en el trabajo en equipo. El diseño de estas estrategias ha permitido mejorar las prácticas docentes, mantener una motivación constante entre los estudiantes y fortalecer sus conocimientos. Como resultado, se ha observado un mayor interés en clase y una mejora en los resultados académicos. Sin embargo, en la gestión administrativa se han identificado y continúan existiendo deficiencias relacionadas con el liderazgo. Por ello, es imperativo capacitar a los docentes y fomentar el trabajo en equipo para abordar estas deficiencias y cerrar las brechas educativas, tecnológicas y sociales presentes en la institución.

Al mismo tiempo, Bravo et al. (2023) reflexionan sobre la influencia del liderazgo educativo en el rendimiento académico. Utilizan diversas fuentes, incluidas revisiones bibliográficas y teóricas, para recopilar datos. Enfatizan en la importancia de las acciones de los docentes a través de estrategias de liderazgo para mejorar los resultados del aprendizaje. Para lograrlo, necesitan identificar el contexto específico de la institución educativa y evaluar el tipo de liderazgo que se está implementando. También sugieren soluciones a los conflictos académicos y adoptan un enfoque de liderazgo transformador. Esto implica distribuir adecuadamente las tareas, mantener un ambiente motivador y práctico, y facilitar un aprendizaje enriquecedor. También hacen hincapié en establecer objetivos a corto, mediano y largo plazo para garantizar un rendimiento óptimo, participativo y comprometido de los estudiantes.

En su obra, Ponce-Vidal (2008) explora la influencia de los estilos de liderazgo de directores, maestros y padres de familia en el rendimiento académico de los estudiantes. Realizó un estudio en tres instituciones educativas, explorando cuatro estilos de liderazgo: democrático, autocrático, carismático y laissez-faire. Enfatiza

que el papel del maestro va más allá de la transmisión de conocimientos y debe modelar actitudes y conducta, lo que requiere fuertes habilidades de liderazgo. Destaca la necesidad de un líder que pueda conceptualizar y actuar para la escuela, promoviendo el diálogo abierto y la participación activa de todos los involucrados. Esto implica promover la gestión participativa y colaborativa, desarrollando competencias y habilidades específicas en todos los niveles educativos. Destaca la importancia de revisar las estructuras organizativas para garantizar una gestión eficaz del liderazgo, promoviendo el compromiso, la comunicación y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Ante esta mirada es significativo afirmar que el liderazgo se fomenta principalmente entre los directivos docentes, pero lamentablemente se observa una escasa implementación de proyectos dirigidos específicamente hacia la niñez. Por tanto, resulta imperioso promover investigaciones que arrojen luz sobre el potencial de los niños en cuanto a su calidad humana, capacidad de esfuerzo y habilidades para relacionarse. Además, es crucial idear nuevos proyectos que generen cambios significativos, similares a los que presenciamos en la actualidad. Al motivar y empoderar a la niñez, se facilita la conservación de los recursos sociales y ambientales, así como la capacidad de enfrentar los desafíos como la pobreza, la desigualdad y la degradación de los recursos naturales; así se puede avanzar hacia un futuro más estable y sostenible para todos.

Metodología

Este estudio emplea un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico, lo que permite identificar, obtener y analizar materiales documentales producidos por otros investigadores, tal como señalan Hernández et al. (2014). El objetivo principal es identificar los avances teóricos sobre el liderazgo comunitario en niños y su impacto en el rendimiento académico. Para alcanzar este objetivo, se llevó a cabo una búsqueda de palabras clave como liderazgo, liderazgo comunitario, liderazgo en niños, rendimiento académico en primaria. Esta búsqueda arrojó 60 documentos relevantes, de los cuales se seleccionaron los más significativos para su análisis. Las bases de datos consultadas incluyeron Google Scholar, Redalyc, Dialnet, Scielo, ScienceDirect, Scopus, Semantic Scholar y ResearchGate, lo que permitió obtener una visión amplia y diversa sobre el tema.

Este artículo también presenta un adelanto de una investigación que se llevará a cabo en febrero de 2025. En dicha investigación, se trabajará con una muestra de 35 estudiantes de tercer grado de la localidad de Kennedy en Bogotá; para esta

investigación se emplearán entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante como técnicas principales de recolección de datos. Los datos obtenidos se analizarán mediante una triangulación utilizando el software Atlas.ti, con el fin de garantizar una interpretación rigurosa y coherente de los resultados.

Conclusiones

Como se observa existen diferentes fuentes documentales que abordan los avances teórico-prácticos sobre el liderazgo y su relación con el rendimiento académico. Resulta fundamental continuar promoviendo el liderazgo en los niños, ya que representan una pieza clave en el desarrollo cognitivo, social y personal de los estudiantes. Asimismo, se resalta la necesidad de que el sistema educativo fomente un entorno positivo y una perspectiva global en los estudiantes, proporcionándoles las habilidades, capacidades y conocimientos necesarios para no solo mejorar el clima escolar, sino también elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje promoviendo un desarrollo integral y equitativo.

A nivel mundial, el rendimiento académico y el liderazgo tienen un enfoque particular en América Latina, porque estos temas han sido extensamente explorados, pero es importante subrayar que el rendimiento académico afecta a las familias en todo el mundo de forma similar con factores económicos, sociales, psicológicos y emocionales que serán determinantes para el desarrollo de los educandos en las instituciones educativas. Sin embargo, a pesar de los avances logrados persisten retos en la implementación de estrategias eficaces que apoyen a los estudiantes a superar las dificultades que enfrentan en su vida académica, lo cual es crucial para reducir la deserción escolar y preparar a los estudiantes de manera integral para su futuro como adultos, garantizando una educación que responda tanto a sus necesidades socioeconómicas como emocionales de un mundo globalizado.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Abad Calle, J. V., & Aucahuallpa Fernández, R. (2018). Grandes líderes en los más pequeños. *Mamakuna*, (11), 10-17. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/84/64>
- Alvarado, P. & Núñez, C (2018) La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*. 39, 8. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p08.pdf>
- Arteaga Sandon, D. del C. (2021). *Estilo de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de 3° y 5° grado, en el área de lenguaje, de la institución educativa "José Antonio Galán" del municipio de San Antero en el departamento de Córdoba* [Tesis de maestría]. Umecit – Panamá. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/19741d3c-5967-4997-943e-4d3ffb5fd32c/content>
- Barazorda Pariona, O. (2022). Disfuncionalidad familiar y rendimiento académico en la institución educativa primaria [Tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81773/Barazorda_PO-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Bastías, R., & Gallego, M. (2022). Liderazgo y gestión educativa, dos grandes conceptos que influyen en las condiciones educativas. *Revista Académica Pedagogía en Educación Parvularia*, 51–56. https://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/8840/P%c3%a1ginas%20desdeRIIDEI%203%202022_pag%2051.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Benavides Cortes, E. R. (2019). *Malla curricular de emprendimiento colectivo a través de la escuela de liderazgo comunitario para los estudiantes del grado segundo de la institución educativa La Humildad* [Trabajo de grado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/26418/erbenavidesc.pdf?sequence=1>
- Berrios Aguayo, B., Latorre Román, P. A., Salas Sánchez, J., & Pantoja Vallejo, A. (2022). Efectos de la actividad física y condición física sobre funciones ejecutivas y rendimiento académico en niños de educación primaria: Una revisión sistemática. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 85–103. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1699>

- Bertel Barreto, A. K., & Bertel Barreto, J. D. (2022). *Los modelos pedagógicos y su relación con el rendimiento académico en la enseñanza primaria de la institución educativa Mogambo* [Tesis de maestría]. Umecit – Panamá. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/f5e8c2fa-a4b1-493b-b4eb-bff592735d3c/content>
- Bravo Vega, C. D., Medina González, K. M., Daquilema Tumaili, V. M., Tipan Jaramillo, E. W., & Palacios Soledispa, D. L. (2023). Reflexiones sobre la influencia de liderazgo educativo en el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7, 8812–8827. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9550/14140>
- Castaño G., Y. C. (2020). *Diseño de un plan de nivelación para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de origen étnico en la educación tradicional de la institución educativa Villalosada de La Plata-Huila, Colombia* [Tesis de pregrado]. Umecit – Panamá. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/b5842b5f-52a8-457a-b875-13f78c40a1cc/content>
- Challco Herrera, V., & Llalla Ccasa, B. (2023). *Socialización y su efecto en el desarrollo del liderazgo en niños y niñas de 5 años de la IEI N° Sandia* [Tesis de grado]. Universidad José Carlos Mariátegui. http://3.17.44.64/bitstream/handle/20.500.12819/1796/Violeta-Beer_tesis_titulo_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chen, D., Ning, B., & Bos, W. (2022). Relationship between principal leadership style and student achievement: A comparative study between Germany and China. *Sage Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221094601>
- Choi, A., & Gil, M. (2017). *¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?* Fundación Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/s/r/n/a/j/j/1/w/9/que_funciona_08_liderazgo_211117.pdf
- Doria Pérez, M. del R., & Porras Dager, L. E. (2021). *Influencia del Programa Todos a Aprender (PTA) en el rendimiento académico de los estudiantes del grado quinto de la I. E. Los Volcanes del municipio Tierralta-Córdoba* [Tesis de maestría]. Umecit-Panamá. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/a6edb9d2-5481-4712-8834-3e0e97d325bb/content>
- Fonseca Zamora, F. J., Ruiz González, L. J., & Sierra Delgadillo, V. (2023). Recreación y ocio como proceso formativo en liderazgo comunitario. *Revista Sol Aquino*, 64–70. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/soldeaquino/article/view/8485/7661>

- Furtado Fiore, S. L. (2020). Deconstruir para construir experiencia de liderazgo distribuido en un centro escolar diverso. *Pensar Fuera de la Caja: Experiencias Educativas Innovadoras*, (52), 21–30. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pensar5-1.pdf#page=21>
- Guachi Pilco, M. E. (2020). *Desarrollo del liderazgo infantil en los juegos grupales en niños y niñas de preparatoria* [Tesis de grado]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/31899/1/TESIS%20FINALIZADA%20ELIZABETH%20GUACHI.pdf>
- Gutiérrez Gómez, P. A. (2021). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de básica primaria de la I.E. José Eustasio Rivera de Neiva, Huila* [Tesis de maestría, Umecit–Panamá]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/e60a5db7-6301-425c-a816-eb0ddfccd6f2/content>
- Gutiérrez Gutiérrez, W. F. (2021). *Liderazgo comunitario transformador en jóvenes y adultos del municipio de Taraco* [Proyecto de grado de licenciatura]. Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/28616/PG-1432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGrawHill Education.
- Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Leffler, E. (2019). An entrepreneurial attitude: Implications for teachers' leadership skills? *Leadership and Policy in Schools*, 19(4), 640–654. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668021>
- Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Lusquiños, C. (2021). *Liderazgo escolar y resultados de aprendizaje en escuelas primarias* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/700308/lusquinnos_corina.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Márquez Oyola, M. (2022). *Diseño de estrategias de liderazgo para mejorar la gestión administrativa y rendimiento académico en la Institución Educativa El Crucero, ubicada en la zona rural del municipio de Sahagún, Córdoba* [Tesis de maestría]. UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/e781e-be8-23ae-4e2d-94a0-50ab29efd3e5/content>
- Morales Tolosa, L. J. (2021). *Diseño de un ambiente virtual de aprendizaje para promover el liderazgo en los niños de primaria, grado tercero de la Institución Educativa Técnica John F. Kennedy de Barrancabermeja, a través de la implementación de los siete hábitos de las personas altamente efectivas de Stephen Covey* [Tesis de Maestría]. Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/12011>
- Moreno Renovato, U. A., Ochoa Avalos, M., Juvera Portilla, J. L., & Ceballos Gurrola, O. (2022). Liderazgo y práctica de actividades físico-deportivas en niños y jóvenes. *Revista de Divulgación Científica FOD*, 1(1), 28–36.
- Naciones Unidas. (2020). La ONU exhorta a los gobiernos a proteger los derechos humanos de los migrantes durante la pandemia. *Noticias de la ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>
- Negrete Cortés, A. J., García Gomar, M. L., & Fernández Ruiz, P. A. (2020). Sincronía materna asociada al rendimiento académico en niños en edad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 60–71. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.25311>
- Ordoñez Méndez, G. E. (2021). *Estudio comparativo: El liderazgo entre los estudiantes de la escuela de educación básica Fe y Alegría y la unidad educativa Amelia Gallegos Díaz* [Tesis de psicología educativa]. Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/7580/1/UNACH-EC-FCEHT-TG-P.EDUC-2021-000033.pdf>
- Palacios Benítez, K. (2020). *Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Santa Rita de Aipe, Huila-Colombia* [Tesis de maestría]. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2304/TESIS%20FINAL%20KARINA%27.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Patrinós, H. A. (2018). Presentan nuevo conjunto de datos mundiales más amplio sobre calidad de la educación. *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/presentan-nuevo-conjunto-de-datos-mundiales-mas-amplio-sobre-calidad-de-la-educacion>

- Ponce Vidal, R. A. (2008). *El liderazgo y su relación con el rendimiento académico* [Tesis de maestría]. Universidad del Bio-Bio. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2125/1/Ponce_Vidal_Ricardo.pdf
- Rodríguez Pinzón, S. E., & Castrillón Guerrero, Y. A. (2014). *Tejiendo comunidad con hilos teatrales: Aporte a la formación de liderazgo comunitario a partir de ejercicios teatrales, para niños y niñas en el barrio Poblado 1, de la ciudad de Cali* [Tesis de licenciatura]. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/1646/TEJIENDO_COMUNIDAD_CON_HILOS_TEATRALES_APORTE_A_LA_FORMACION_DE_LIDERAZGO_COMUNITARIO_A_PARTIR_DE.pdf?sequence=1
- Rojas Andrade, R. M. (2013) Liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Revista de Psicología para América Latina*. 25, 57 – 76. https://www.researchgate.net/publication/277590054_Liderazgo_Comunitario_y_su_importancia_en_la_intervencion_comunitaria#fullTextFileContent
- Urcia Ruiz, A. G. (2021). *Programas de liderazgo para incrementar la autoestima de los niños de los últimos 10 años en Latinoamérica* [Tesis de psicología]. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/74156/Urcia_RAG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Usan, P., Salavera, C., & Quilez Robres. (2022). Autoeficacia, optimismo y rendimiento académico como variables psicoeducativas: Enfoque de mediación en estudiantes. *Children*, 9(3), 10. <https://doi.org/10.3390/children9030420>
- Vega Ojeda, M. F. (2020). Estilos de crianza parental en el rendimiento académico. *PODIUM*, (37), 89-106. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.7>
- Villafuerte Holguín, J. S. & Cevallos Zambrano, D. P. (2021) Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: la educación no será la misma que conocemos. *Revista Historia de la Educación latinoamericana*. 23, 15 – 40. <https://doi.org/10.19053/01227238.12667>



**ARTÍCULOS DE
INVESTIGACIÓN**



Figura 6.
Mural de Jonathan.

Nota. Aporte del investigador Paolo Villalba Storti, adscrito al programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Imagen obtenida durante el desarrollo de la investigación titulada: *Outsider art: creación artística en el autismo.*

Participación de mi hermano Jonathan en el mural colaborativo realizado en Plaza Mayor por artistas, colectivos y personas en condición de discapacidad, con motivo de la serie de conferencias y talleres de creación liderados por Gusti Rosemfet, organizado por el Comité de Rehabilitación de Antioquia. Sábado 8 de septiembre de 2018. Ejercicio de a/r/tografía visual autoetnográfica.

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético con relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

Juan Andrés Betancur Zapata*

Recibido: 13 de enero de 2023 / Aceptado: 25 de octubre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Betancur Zapata, J. A. (2025). Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético con relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard. *Ciencia y Academia*, (6), 138-158. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4861>

* Estudiante del séptimo semestre de Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Contacto: juan.betancurza@amigo.edu.co

Asesor: Andrés Alfredo Castrillón Castrillón, docente-editor adscrito al Programa de Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica.

Resumen

El objetivo del presente artículo es contrastar el estadio estético y ético con relación a la categoría de la elección, con la finalidad de interpretar la Antígona de Sófocles y la adaptación que realiza Kierkegaard de esta tragedia. Cabe anotar que lo trágico antiguo tiene como característica la *inserción genealógica*, es decir, que en el desdichado fin de Antígona resuena el oráculo recibido por Edipo. Lo trágico moderno tiene una determinación de época, donde el individuo se absolutiza y por ello mismo rompe la inserción genealógica; la manera en que A.¹ adapta a Antígona es mediante la figura del seductor y lo sensual.

Palabras clave:

Estético; Esteta reflexivo; Esteta inmediato; Ético; Elección; Trágico antiguo; Inserción genealógica; Pena; Trágico moderno; Desesperación; Antígona.

Abstract

The aim of this article is to contrast the ethical and aesthetic stage in relation to the category of choice, in order to interpret Sophocles' Antigone and Kierkegaard's adaptation of this tragedy. It should be noted that the ancient tragic has as a characteristic the genealogical insertion, that is, that in the unhappy end of Antigone resounds the oracle received by Oedipus and the modern tragic has an epochal determination where the individual is absolutized and therefore breaks the genealogical insertion, the way in which A. adapts Antigone is through the figure of the seducer and the sensual.

Keywords:

Aesthetic; Reflexive aesthete; Immediate aesthete; Ethic; Choice; Ancient tragic; Genealogical insertion; Grief; Modern tragic; Anguish; Antigone.

¹ Kierkegaard es un autor rico en pseudónimos, tuvo unos veinte aproximadamente, que están en relación al modo en que él hace filosofía, estos tienen sus categorías y ejemplifican maneras de existir que, en ocasiones, contrastan entre sí.

Introducción

El presente artículo propone una interpretación del estadio estético y ético con relación a la elección estética y elección ética, con el fin de analizar la adaptación que realiza Συμπαρανεκρωμένοι (comunidad de hermanos cosepultos) de Antígona en el ensayo *El reflejo de lo trágico antiguo en lo trágico moderno*. En el primer apartado se desarrolla el estadio estético y dos categorizaciones del esteta, uno inmediato y otro reflexivo, y de este último se mirará un axioma o...o... y un método llamado *la rotación de los cultivos*. En el segundo apartado se interpretará la elección ética y de qué manera supone una conciliación de lo estético a ojos de Wilhelm. En el tercer apartado se analizará la Antígona de Συμπαρανεκρωμένοι y de qué manera la adaptación de Antígona es una continuidad de lo trágico, y cómo esa adaptación es susceptible de ser interpretada desde el estadio estético y ético. El enfoque es hermenéutico interpretativo a partir de la lectura de *O lo uno o lo otro fragmento de vida I* y *O lo uno o lo otro fragmento de vida II* de Kierkegaard e intérpretes.

Estadio estético

*El ojo con el que se ve la realidad debe
modificarse sin cesar*

(A.).

Según Kierkegaard (1984), el ser del ser humano no es algo dado ni legado mediante un proceso natural, sino elegido y forjado en un proceso educativo; para que el ser humano se haga a un yo debe elegir las determinaciones bajo las que vivirá y afrontará dicho proceso. El autor danés presenta tres modos de existencia que no son una cuestión de conocimiento objetivo, sino subjetivo, porque tratan la existencia del individuo, de su verdad subjetiva y en consecuencia en lo que él se determina. Esa verdad subjetiva es la que tiene que ver consigo mismo, aquella que no es accesible mediante textos ni sistemas, es íntima y propia, ante la cual el individuo se compromete.

Kierkegaard divide la vida en tres etapas, tres estadios o tres puntos de vista de la existencia. La primera es la estética-romántica, caracterizada por la inmediatez y la temporalidad fugaz, la segunda es la ética cuyo rasgo distintivo es la seriedad y el compromiso con las normas sociales, y la tercera es la religiosa-cristiana distinguida

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

por una relación interior con la divinidad con un aura intemporal². El paso de una etapa a otra en el proceso de la vida no estriba en un desarrollo que sea meramente conceptual, tampoco son determinaciones de época o edad. Por el contrario, obedece a factores contingentes donde lo volitivo es determinante, pues no depende de ninguna cuestión extrínseca a la voluntad del individuo, por tanto, un ser humano que no tenga una voluntad no se hace a un yo.

En *El Concepto de la angustia*³, Vilnius Haufniensis (el vigilante de Copenhague o el vigilante del puerto) dirá que el hombre en principio es una síntesis de alma (elemento cognitivo) y cuerpo (elemento físico); la síntesis se entiende como una relación entre dos elementos. Esta primera relación, entre alma y cuerpo, es una relación determinada por la naturaleza; a la primera síntesis se le añade un tercer elemento, el espíritu, que implica la primera relación y exige un relacionarse consigo mismo, es decir, una síntesis de cuerpo y alma donde ambos elementos se relacionan y son conscientes entre sí. Cuando la segunda síntesis se efectúa, a saber, alma y cuerpo sustentadas por el espíritu, los tres elementos empiezan a configurar un yo. Esta noción de hombre es transversal a toda la obra de Kierkegaard.

Así pues, la primera configuración de un yo la encontramos en el estadio estético, donde prima la comunicación indirecta y la ironía, de hecho, el esteta no expone sus opiniones como quien se hace presente en la idea, al contrario, lo que enuncia significa siempre algo diferente. Según esto, su disposición no es la sinceridad, porque aquello que pretende no es accesible a primera vista. Las aspiraciones del esteta no son construir un sistema, para él esto sería sentirse comprometido con lo acabado, por eso su pensamiento es fragmentario, encaminado a un lapso de tiempo, a una parte, sin afán de totalidad. Kierkegaard utiliza la ironía para acercarse a su lector, este es el objetivo final de la ironía; en sus textos y pseudónimos ejemplifica distintas maneras de vivir, evitando toda confrontación directa con el lector: “no, no es posible destruir una ilusión directamente, y sólo por medios indirectos se le puede arrancar de raíz” (Kierkegaard, 1985, p. 52).

² Para González (2008) la cuestión de los estadios de la existencia son interpretaciones de la existencia. Rebok (s.f.) ofrece un análisis más detallado de las interpretaciones que han tenido los estadios: Las diferencias entre los tres estadios pueden abordarse justamente cambiando la perspectiva. Una es la consideración de las diferentes experiencias de *tiempo* que exhiben. Caracteriza al estadio *estético* una experiencia de la temporalidad fugaz, transitiva e irre recuperable; al estadio *ético* una permanencia propia de las costumbres y normas sociales, mientras que en la experiencia *religiosa* todo es nuevo y antiguo a la vez. Otra lectura muy *kierkegaardiana*, es considerar los estadios como articulaciones de la *afectividad*, como constituyendo una verdadera *patética*. Entonces encontramos la pasión del *goce* en la esfera *estética*, la *libertad* como “*pasión* por lo posible” en la ética y la fe como “*pasión* feliz” en la esfera *religiosa*. Una tercera y no menos fundamental interpretación de estas diferencias lo brinda el *vínculo* o *relación* que está en juego en cada caso. El estadio *estético* permanece en el vínculo originario con la *naturaleza*, el *ético* implica atender al *otro hombre* en el vínculo social, el *religioso* supone una profundización en el vínculo *consigo mismo*, pero de modo tal que se lo descubra como fundado en el vínculo con el máximamente *Otro*, o sea, con Dios.

³ Pseudónimo bajo el cual Kierkegaard publica *El concepto de la angustia*. Esta obra constituye un punto fundamental en el desarrollo del presente artículo, porque se encuentra en ella los fundamentos para la constitución del yo, además que la angustia se da en el yo, en una subjetividad reflexionando sobre sí misma, que en el caso de Don Juan revela la indistinción entre él mismo y su deseo, y en la Antígona de Kierkegaard ha perdido el objeto y lo busca mediante la reflexión. La angustia es una reflexión sobre el tiempo que ausenta al individuo del presente, remito en este punto al ensayo el más desdichado presente en el *tomo I* de *O lo uno o lo otro*, la angustia es un instrumento de extrañamiento que ensimisma al yo retirándolo de la inmediatez.

Lo estético, entonces, se define de la siguiente manera en *O lo uno o lo otro fragmento de vida II*: “lo estético en un hombre es aquello que él inmediatamente es (...) El que vive en, por, de y para lo estético, éste vive de manera estética” (Kierkegaard, 2007, p. 165). La vida estética se enmarca en la inmediatez con una búsqueda incesante de lo sensual, vinculada a dos vertientes: una determinada por factores biológicos y dados por necesidad (determinación pasiva); y la otra, reflexiva, determinada por factores sociales (determinación activa). Quien ejemplifica estos modos de existir es A⁴.

La primera determinación es la del esteta inmediato, “por inmediatez se entiende la ausencia de interposición, como puede decirse de un don que proceda directamente de Dios” (Hincapié, 2019, p. 116). En este, la inmediatez se enmarca en la búsqueda del placer sensual en factores biológicos. Esta determinación implica una relación de manera necesaria-inmediata mas no libre, como es el caso de Don Giovanni, quien en su posición caballeresca no puede escapar a su deseo inmediato, su fuerza seductora resulta de su necesidad de apoyarse continuamente en aquello que emana de él, aunque nunca se sienta colmado. Por ende,

La fuerza seductora del Don Giovanni emerge continuamente de su naturaleza y no propiamente de su astucia o sus maquinaciones; las seducciones no son proyectos minuciosamente planeados y llevados a cabo, sino que es su misma naturaleza que desborda su fuerza, y es esta misma fuerza la que seduce, no sólo a las mujeres sino a él mismo. (Guerrero, 2004, p. 113)

Don Giovanni no sabe qué es eso de la prudencia reflexiva y calculadora, es siempre un triunfador en virtud de su disposición natural al deseo que se desarrolla cabalmente en él y no en virtud de los preparativos ni del tiempo o los planes; por eso, a modo de un don divino, “la seriedad estética exige que se convierta en algo determinado, que permita que eso cuyo germen que ha sido depositado en él se desarrolle íntegramente” (Kierkegaard, 2007, p. 204). De esta manera, lo estético inmediato se desarrolla naturalmente, ya que es por fuerza aquello que lleva dentro de sí, es una exterioridad de sí ausente de mediación. Para Kierkegaard (2006), la expresión de lo inmediato es lo musical, por esa razón la versión que rescata de Don Juan es la musical de Mozart, porque el núcleo de la genialidad sensual de Don Juan no puede ser expresado mediante la reflexión literaria, él puede ser expresado en una sucesión de momentos.

⁴ A. es el pseudónimo que elige, el también pseudónimo Víctor Eremita (el que triunfa en soledad) como autor de la primera parte de *O lo uno o lo otro*. Esta es una obra compuesta por dos Tomos, la obra fue editada presuntamente por Víctor Eremita que encuentra los papeles de las obras, por casualidad, en un cajón secreto de un secreter. El Tomo I se le atribuye a A. que corresponde a la parte estética; y el Tomo II, a B. que corresponde a la etapa ética.

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

Una de las cualidades del esteta reflexivo es ser intensivo en vez de extensivo, podrá trabajar más arduamente que cualquiera mientras una actividad detenga su atención; en el momento en que esta, la atención, desaparece busca un nuevo lugar dónde gozar, por eso sostiene que el goce más intenso consiste en aferrarse al goce mismo, siendo consciente de que desaparece en el instante siguiente.

Pero ¿cómo consigue el esteta reflexivo encontrar nuevas actividades en las que gozar? A. tiene un método llamado *La rotación de los cultivos*, que le permite garantizar el goce y cierta prudencia social evitando el tedio. A los ojos del esteta reflexivo, la raíz de todos los males es el tedio que es ante todo repulsivo, al cual contraponen lo atractivo que identifica con el ocio que, a su vez, distingue al hombre del animal. Lo humano es la síntesis de cuerpo y alma, sustentada por el espíritu, e implica cierta distancia de lo inmediato y una idea de la ociosidad. Con ello se separa de aquellas determinaciones biológicas propias del animal que, en su condición, está en constante movimiento en la constante síntesis de cuerpo y alma, sin espíritu.

Según el esteta reflexivo, la palabra *tedioso* designa a un hombre que aburre a otro y a aquel que se aburre a sí mismo, el sino del hombre es entretenerse y la inminente presencia del tedio es una incitación al movimiento, con ciertas precauciones, "no fuese que, demoniacamente poseído por el tedio al intentar rehuirlo, uno acabase afanándose en él" (Kierkegaard, 2006, p. 298).

Ahora bien, la rotación de los cultivos es un método empleado en la agricultura que consiste en alternar el cultivo de la tierra para mantenerla en buen estado. El esteta reflexivo realiza una extrapolación (irónica) del método a la esfera social, donde lo relevante no es la amplitud de terreno que pueda abarcar, es decir, la vastedad de escenarios sociales, sino la estrechez de escenarios para favorecer la inventiva. De este modo consigue entretenerse y pensar cada cosa como momentánea, al alcanzar la apropiación del instante mediante lo poético-artístico, "el método que yo propongo no radica en transformar el terreno sino, como la verdadera rotación de cultivos, en cambiar el método de explotación y las clases de simiente" (Kierkegaard, 2006, p. 299). En consecuencia, el método no se ocupa de lo extensivo, se concentra en lo intensivo, porque aquello en lo que el esteta posa la mirada no es el vasto cultivo sino una semilla específica, un detalle particular que contempla o introduce de manera arbitraria en el instante, como en el siguiente aforismo:

¡Qué extraña tristeza sentí al ver a aquel pobre hombre arrastrarse por las calles en un gastadísimo gabán de color verde claro amarillento! Sentí pena por él; pero, con todo, lo que más me conmovió fue que los colores de ese gabán evocaran vivamente en mí las primeras producciones de mi infancia en el noble arte de la pintura ... ¿No es una lástima que tales mezclas cromáticas, que todavía me es muy grato recordar, no se encuentren ya en la vida?

Todo el mundo las encuentra llamativas, extravagantes, sólo aplicables a las baratijas nuremburguesas.⁵ Y encima, si en alguna ocasión uno se topa con ellas, el encuentro siempre es tan desafortunado como éste. Siempre tiene que tratarse ... de uno que no encaja en la vida y al cual el mundo no quiere admitir. ¡Y yo que siempre pintaba los ropajes de mis héroes con este eternamente inolvidable matiz de amarillo verdoso! ¿No sucede esto mismo con todas las mezclas cromáticas de la infancia? ¡Ese tinte que la vida tenía entonces acaba siendo demasiado intenso para nuestra esmerilada retina, demasiado llamativo! (Kierkegaard, 2006, p. 48-49)

El método aspira a garantizar una prudencia social, una anticipación de sus estados anímicos y a su vez poderlos suscitar en otros, con ello garantiza un entretenimiento en un movimiento pendular entre el ocio y la ocupación, Johannes⁶ lo hace en el diario del seductor: “el arte está en permanecer lo más receptivo posible en relación con la impresión, saber qué impresión causa uno en cada muchacha y qué impresión obtiene uno de cada una” (Kierkegaard, 2006, p. 362).

Para el oportuno funcionamiento del método, el esteta deberá variar sin cesar mediante la inventiva, ser arbitrario y olvidar lo agradable y desagradable; cuanto mayor sea su refinamiento tanto mejor sabrá transformar el instante del goce en una pequeña eternidad.

El olvido es la tijera con la que uno corta para siempre lo que no puede usar, aunque, desde luego, bajo la más estricta vigilancia del recuerdo. Olvido y recuerdo son, entonces, idénticos, y esta identidad artísticamente procurada es el punto arquimédico gracias al cual uno levanta el mundo eterno. (Kierkegaard, 2006, p. 301)

El olvido es, pues, un elemento mediante el cual se deja de lado y a su vez se conserva. Es de vital importancia para el método, porque mediante el arte de recordar y olvidar se previene un encalle en ciertas circunstancias de la vida, asegurando así el perfecto vaivén de esta; es lo que A. considera un efecto mágico repulsivo, por ello se guarda de contraer una relación para toda la vida en cuyo seno pueda llegar a ser muchos.

La ocupación del esteta reflexivo con su método pretende un constante cambio, pero su cambio y movilidad son aparentes. Su elección, aunque parezca que la ejerce, nunca tiene que ver en cabalidad consigo mismo, sino que siempre se encuentra en relación con los otros, y lo que alcanza a ser lo es en virtud de esa relación. Para ejemplificar, veamos lo que dice en *Un Discurso extático*:

Cásate, te arrepentirás; no te cases, también te arrepentirás; te cases o no te cases, en ambos casos te arrepentirás; o bien te casas o bien no te casas, en ambos casos te arrepentirás. Ríete de las locuras del mundo, te arrepentirás; llora por ellas, en ambos casos te arrepentirás; o

⁵ “Cuadros de escaso valor destinados a la ornamentación hogareña. La ciudad de Nuremberg era conocida por la producción industrial de ésta clase de objetos” (Kierkegaard, 2000, p. 343).

⁶ Johannes es el presunto autor del *Diario de un seductor*.

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

bien te ríes de las locuras del mundo o bien lloras por ellas, en ambos casos te arrepientes. Confía en una joven, te arrepentirás; no confíes en ella, también te arrepentirás; confíes o no confíes en una joven, en ambos casos te arrepentirás; o bien confías en una joven o bien no confías en ella, en ambos casos acabas arrepintiéndote. Cuélgate, te arrepentirás; no te cuelgues, también te arrepentirás; te cuelgues o no te cuelgues, en ambos casos te arrepentirás; o bien te cuelgas o bien no te cuelgas, en ambos casos acabas arrepintiéndote. (2006, Kierkegaard, p. 62)

El axioma dice que lo hagas o no lo hagas, en ambos casos te arrepentirás, o bien lo haces o bien no lo haces, en ambas circunstancias acabas arrepintiéndote. Elegir es siempre una renuncia, entre mínimo dos opciones, donde la no elegida queda sin explorar; independiente de la elección se derivará el arrepentimiento.

El momento previo a toda elección lo denomina A. la *quintaesencia* de la sabiduría: "no es que yo únicamente en instantes contados lo contemple todo *aeterno modo*, sino que soy siempre *aeterno modo*" (Kierkegaard, 2006, p. 62).

Contemplar todo en *aeterno modo* es contemplar desde el punto de vista de la eternidad, con ello se establece que el esteta no pretende reconocer solo el axioma y actuar correspondiente a él, es que no puede actuar. El axioma del que parte es un o...o..., es decir, esto o aquello o no esto o no aquello, su axioma nunca inicia y por eso mismo tampoco acaba, lo contempla todo *aeterno modo* antes del inicio. Parte de un axioma del que no puede partir, porque en caso de partir de él, dejará de *ser aeterno modo* y se arrepentirá, ese instante antes del o...o... es una eterna potencia, la pura posibilidad, la eterna libertad y el eterno pasatiempo; la conciencia del esteta reflexivo vive para contemplar, es ante todo un observador de una conciencia irónica, que en el discurrir del discurso no se mueve, "el irónico goza de la libertad que implica no estar sujeto a las determinaciones de la época, tiene la elasticidad de la posibilidad y por medio de ellas puede adquirir soltura en el arte de la ironía" (Guerrero Martinez, 2004, p. 82).

La manera eterna de contemplar es anterior al o...o... Quienes pretendiendo transitar primero esto y luego aquello, pretenden ejercer una síntesis para contemplar *aeterno modo*, "cargan un doble arrepentimiento" (Kierkegaard, 2006, p. 63), porque tras la elección y el movimiento en cualquier vía queda atrás la posibilidad de contemplar desde la eternidad. En caso de partir del axioma nunca podría detenerse, por eso nunca parte, sino que es una eterna partida y eterna detención. "Esta filosofía permanece en sí misma y no asume nada superior" (Kierkegaard, 2006, p. 63). La filosofía, en cambio, es capaz de partir de nada, a partir de inferencias o deducciones, por ello cuando la filosofía empieza a inferir o a deducir lo difícil de la labor filosófica no es continuar, es detenerse, es en este punto donde el esteta reflexivo de manera especulativa se queda irónicamente en la eternidad con su axioma.

Las consecuencias de este axioma en el esteta reflexivo, es que impiden la elección, y de ahí que el esteta viva de manera olvidadiza y escurridiza en su alternancia de lugar. Entiéndase bien estas determinaciones del esteta: es olvidadizo no porque olvide lo que ha hecho o aprendido, lo es en virtud de que aquello que hizo y ha aprendido nada tiene que ver consigo más allá del instante en el que actúa, en la búsqueda de aquello que juzga como interesante. Esta categoría remite al pensamiento de Schlegel donde lo interesante "es todo individuo original que tenga una cantidad más o menos grande de contenido intelectual o de energía estética" (1996, p. 81).

El esteta realiza una elección exterior que se configura como un movimiento aparente. Es esa ambigüedad de lo exterior y lo interior la razón por la cual se queda a puertas de la elección, porque parte del supuesto de que toda elección es tediosa, que conlleva a arrepentirse e implica una renuncia, y tal vez una culpa, por eso la evita y con ello se encubre a sí mismo. Es por esto que solo se encuentra a sí mismo en virtud de la relación con otros, que, como hemos visto, tienen el carácter de lo contingente, de ahí que el estadio estético, para *B.* goce de una ambigüedad o indecisión que evita ante todo lo determinante de la elección.

Las extrapolaciones, que hemos visto, de *A.* son dos, a saber, la rotación de los cultivos de la agricultura al mundo social y el axioma del campo matemático-geométrico a las relaciones humanas. En las consecuencias de estos se evidencia la disposición del esteta a la ironía, pues él piensa y lleva a cabo un método para el mundo social que procura evitar el tedio; sin embargo, el método de la rotación de los cultivos no puede ser conciliado con el axioma o... o...

Para alcanzar la libertad, el esteta reflexivo se presenta como un buscador incesante del ideal, que hace aparecer lo interesante en su carácter contingente mediante lo arbitrario, como se evidencia en el día 20 de abril del diario:

Uno debe ponerse límite, es condición primordial de todo goce. No parece que haya de obtener pronto información alguna sobre la joven que colma mi alma y todo mi pensar de modo tal que la añoranza se ve por ello alimentada. (Kierkegaard, 2006, p. 331)

El esteta reflexivo es ante todo un observador y participa de la categoría de lo interesante en virtud de la apropiación temporal y el proceso calculado mediante el cual observa, se acerca y corteja. Si el esteta inmediato, que es la pura exterioridad, en el momento en que reposa termina en el aburrimiento, el esteta reflexivo, que se presenta con un grado más de interioridad acaba en la desesperación. Desespera en virtud de que no hay ninguna metamorfosis que encubra un movimiento infinito, una manera de reivindicar esa desesperación a los ojos de *B.* se encuentra en la elección del estadio ético.

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

Estadio ético

En algún sentido te pareces a un piloto, aunque eres todo lo contrario a él. El piloto conoce los peligros y conduce el barco a puerto seguro. Tú conoces los fundamentos, y en ellos haces encallar el barco.

(B.)

B. es el autor de *Fragmento de Vida II*, que corresponde al estadio ético definido como “aquello por lo cual un hombre llega a ser lo que llega a ser” (Kierkegaard, 2007, p. 204). Lo ético exige una mediación entre aquello que se es de manera inmediata y lo que se llega a ser, ya sea mediante el matrimonio, la personalidad o la elección. Este Tomo está compuesto por tres cartas dirigidas a *A.*, en las que *B.* se propone iniciar al esteta en la seriedad mediante la elección y contestar a las distintas críticas realizadas en el *Tomo I*.

Por múltiples alusiones a lo largo de las cartas, se entiende que ambos tienen un trato constante, *A.* es tenido en gran estima en la casa de *B.*, lo que extraña es la elección de la carta aun cuando tienen un trato frecuente⁷, la respuesta que ofrece *B.* es extensa y en este apartado se cita, en mayor medida, al *Tomo II*.

B. es un asesor de tribunales llamado Wilhelm cuyas preocupaciones son más generales⁸ y buscan esclarecer el concepto del deber para consigo mismo, Dios y el otro. Sin embargo, el objetivo primordial de las cartas es demostrar que lo ético, si ya bien está en relación con el deber, no depende de las distintas acepciones y aplicaciones del deber sino con la enérgica intensidad con la cual se lo elige y, por ello, busca aclarar la significación absoluta del deber y su relación con la personalidad.

En la primera carta, titulada “*La validez estética del matrimonio*”, *B.* pretende demostrar, por una parte, cómo la eticidad contiene una conciencia de eternidad y, por otra, que el matrimonio no es una negación del erotismo y la pasión amorosa, al contrario, es su esclarecimiento, un aliado que la supone en su categoría no como algo pasado sino presente.

Para el esteta reflexivo (*A.*), la pasión amorosa y el matrimonio son irreconciliables porque cada uno se consolida en momentos distintos. Al respecto *B.* considera que, “el error del amor romántico consistía en detenerse ante el amor como un abstracto *Ansich* (sic) [en sí], que todos los peligros que veía y deseaba eran algo meramente exterior y totalmente ajeno al amor mismo” (Kierkegaard, 2007, p. 50).

⁷ Al respecto *B.* dice: Cuando estuviste en casa hace unos días no pensaste tal vez que yo, por mi parte, tenía lista una carta tan larga. Sé que no eres amigo de que alguien te hable de tu historia interior; por eso elegí escribir, y nunca te hablaré al respecto. (...) Tu ser está demasiado enclaustrado como para que me parezca que serviría de algo hablarte; espero, en cambio, que mis cartas no carezcan de importancia. Mientras tú te forjas a ti mismo en el cerrado mecanismo de tu personalidad, yo introduzco mi aportación con la seguridad de que se pondrá en movimiento. (Kierkegaard, 2007, p. 291)

⁸ Por el concepto de ‘general’ *B.* entiende aquello que se contrapone a lo singular, es decir, su preocupación es más por el sentido del hombre universal que por las arbitrariedades de un individuo.

El esteta reflexivo reniega de las leyes divinas y humanas y para sublevarse se adhiere a lo accidental, esto es, una manera de relacionarse relativa y ahistóricamente que se encuentra en estrecha relación con la renuncia al deber y a la comunidad, es por esto que está más cercano a la pasión amorosa (primer amor) que al matrimonio. Mientras que, para el ético (*B.*), el primer amor es una categoría que designa el inicio temporal, y a su vez, la consecución en el tiempo, es una reflexión del individuo sobre la eternidad donde se asume que el matrimonio recoge dentro de sí al primer amor y lo complementa con un sentido del deber. La síntesis del matrimonio, que busca defender *B.*, encuentra una determinación de eternidad⁹ dado que la ceremonia nupcial pertenece a la historia humana y se anexa a la gran lista de matrimonios de la especie; en ese sentido, posee lo general en lo particular.

En consonancia con lo anterior, *B.* dirá que el primer amor es igual al segundo, el segundo igual al tercero y así sucesivamente. Cabe aclarar, que cuando enuncia primer amor, segundo amor, etc., está hablando en sentido histórico de la especie, no del individuo, pues “el individuo siempre comienza de nuevo, mientras que la historia de la especie no hace más que avanzar” (Kierkegaard, 1984, p. 58). Para el esteta, en caso contrario, lo oportuno del amor es la posibilidad que lo dota de un sentido ahistórico y en ello radica el misterio de su arte de seducir. En ese sentido, *B.* alude al dilema de la conciencia desdichada, que *A.* presenta en su ensayo *El más desdichado*. Allí (*A.*) alude a dos modos de la conciencia desdichada, con cierta dicha, la primera consiste en ser una conciencia rememorante, es decir, vivir anclado en el recuerdo y, la segunda, ser una conciencia anhelante, a saber, que vive inmerso en la idealidad del porvenir. Ambas configuraciones de la conciencia impiden estar en el presente, por ello son maneras de la conciencia desdichada.

Por el contrario, *B.* considera que los individuos no viven solo en la esperanza o en el recuerdo, sino que tienen a ambos en el presente, en tanto el matrimonio y el deber son una síntesis de ambos modos de la conciencia desdichada, para el individuo, en el estadio ético, el deber y el matrimonio se manifiestan como una metamorfosis que irrumpe la inmediatez de la libertad para volcar al individuo dentro de sí. En la institución del matrimonio el individuo encuentra dos síntesis, una síntesis de esperanza y recuerdo que zanja el problema de la conciencia desdichada, y otra donde deber y amor se complementan; ambas síntesis permiten la plenitud en el instante y hacen posible otra manera de habitarlo. A propósito *B.* dice: “la entera disposición espiritual de la individualidad desdichada se caracteriza por no poder alcanzar la dicha o la alegría, porque hay una fatalidad que pesa sobre ella, lo mismo que sobre el héroe trágico” (Kierkegaard, 2007, p. 213).

⁹ La determinación de eternidad es una pertenencia del individuo a la especie, cada vez que el individuo realiza un matrimonio o peca (como en el concepto de la angustia) por primera vez, no está introduciendo esas determinaciones en la especie, las está actualizando en su existencia, en ese sentido la determinación de eternidad no es del individuo sino de la especie.

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

Para el esteta el amor finaliza cuando el deber se pone de manifiesto, pues es el gran enemigo del amor, de ahí que el único deber del esteta es el deber de decir adiós cuando este se presenta. Al respecto, Johannes en el día 7 de junio de su diario dirá:

Lo fastidioso de un noviazgo es y será lo que en él hay de ético ... Bajo el cielo de la estética todo es fácil, bello, efímero, cuando la ética forma parte de ello, todo se vuelve duro, anguloso, infinitamente aburrido [*langweilig*]. No obstante, un noviazgo no tiene realidad ética en sentido estricto, como es el caso del matrimonio, tiene sólo validez con el acuerdo de las gentes. (Kierkegaard, 2006, p. 367)

La ambigüedad del noviazgo, a saber, la presencia de no tanta seriedad es la que hace que *A.* eluda el compromiso ético y el aburrimiento, porque considera al deber en relación a las gentes y al acuerdo, lo que hace notar *B.* es que el deber no es una cuestión extrínseca al individuo y exige un estremecimiento interior; en este sentido Johannes dice:

Yo soy un esteta, un erótico, alguien que ha captado la esencia del amor y su clave, que cree en el amor y lo conoce de causa y que sólo reserva para sí la opinión privada de que toda historia de amor a lo más dura medio año, y que toda relación se acaba tan pronto como uno ha gozado lo último. (Kierkegaard, 2006, p. 368)

Johannes no procura como un pretendiente común, que todo se agote en recibir un sí de aquella que corteja para entablar el noviazgo, para él no se trata de poseerla en sentido externo-institucional, sino de gozar del instante artísticamente, lo interesante no es el sí que determina el vínculo, pues ese sí no esclarece la naturaleza de la relación, al contrario, da inicio a la pura posibilidad en el transcurrir de la unión que lo instaura como un acontecimiento abierto.

Tenemos pues que *B.* introduce nuevas categorías para exhortar al estético, como este último exhortaba a Cordelia¹⁰ a una formación estética, lo exhorta a una determinación ética, para ello introduce tres conceptos: infinito, finito y desesperación. La atribución de lo finito se presenta en la aparente elección y alternancia del esteta; lo infinito se manifiesta como una determinación, que para Wilhelm es una elección en virtud de la cual el individuo se elige a sí mismo no en virtud de algo particular (finito) sino general (infinito), para ello tiene que desesperar y elegir su desesperación. Si bien *A.* desespera, no lo hace mediante la elección, en sentido ético, desespera en virtud del tedio.

Desesperar es una manera de tomar conciencia de sí mismo, de realizar un viraje de sí despertando una determinación infinita y para ello es necesaria la energía con la cual se toma conciencia de sí mismo. El esteta, bajo las anteriores determinaciones éticas, aparece como un espíritu disperso que desespera de manera inmediata;

¹⁰ Es la mujer a la cual Johannes seduce en el *Diario de un seductor*.

por ello Wilhelm escribe: “desespera, y ... el mundo volverá a resultarte grato y hermoso aun cuando no lo mires con los mismos ojos, y tu espíritu, liberado, alzará el vuelo hacia el mundo de la libertad” (Kierkegaard, 2007, p. 199).

El esteta domina el arte de volverse enigmático y en ese enigma nunca se gana a sí mismo, lo que hace es encubrirse eligiendo en sentido impropio. La naturaleza de la elección estética es de carácter inmediato y por eso no es ninguna elección en sentido propio, pues se pierde en lo múltiple. En la segunda carta titulada *El equilibrio entre lo estético y lo ético en la formación de la personalidad*, B. dirá: “la elección misma es decisiva para el contenido de la personalidad; ésta, al elegir, se sumerge en lo elegido, y si no elige, se atrofia y se consume” (Kierkegaard, 2007, p. 154). La vida estética en sus puntos más álgidos exige grandes habilidades del individuo; según B, el riesgo primordial en ese estadio, para el individuo, es que nunca se gana a sí mismo y en su constante cambio siempre corre el riesgo de consumirse o atrofiarse. Su elección se ampara en su subjetividad, en aquello que se le presenta como interesante o donde pueda suscitarse. Es una elección tan inmediata que al instante siguiente se puede elegir otra cosa o en su defecto otros han elegido por él; en ambos casos se elige de manera impropia y con ello, el individuo se ha perdido a sí mismo.

Lo decisivo en la elección ética no es elegir de manera conveniente o acertada, si bien eso es importante, lo es aún más la seriedad con la que se elige, esta hace germinar en el individuo la seriedad del espíritu. “Te grito mi o... o... (...) sé que sólo este conjuro, si cuento con la fuerza suficiente, será capaz de hacerte despertar, no ya a la actividad del pensamiento, pues eso no te falta, sino a la seriedad del espíritu” (Kierkegaard, 2007, p. 157).

Es la seriedad del espíritu la que se consigue mediante la elección ética, con ello el individuo gana lo elegido, a sí mismo y descubre la posibilidad de la elección. Por ello la determinación ética es saberse en la posibilidad de autodeterminarse.

Lo estético como vimos, es intensivo y para B. gana el mundo entero a tal punto que se pierde a sí mismo, desespera en sentido finito en su posibilidad de ser esto y aquello o no serlo. Lo ético, en cambio, es extensivo en virtud de su elección no tiene, como el esteta, que estar alternando de cultivo o de interés, su intención no es refinar el gusto, al contrario, es desesperar en la elección en virtud de un movimiento infinito. Para entender mejor esta diferencia atendemos a lo que enuncia Wilhelm:

La duda es la desesperación del pensamiento, la desesperación es la duda de la personalidad; por eso me aferro tan firmemente a la determinación de la elección, que es mi contraseña, el nervio de mi concepción de la vida, pues tengo una, pese a que de ningún modo presumo tener un sistema. (Kierkegaard, 2007, p. 193)

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

Esa contraseña es ganarse a sí mismo de manera absoluta, para ello debe elegir y desesperar en lo elegido, ganando en su elección a su personalidad y a su yo de manera absoluta en su valor eterno, ya que el individuo solo se puede elegir absolutamente a sí mismo y esa es precisamente su libertad.

Para *B.* el estadio estético es abstracto y falto de claridad por ello lleva la impronta de lo ambiguo, es un modo de elección abstracto e impropio donde lo infinito nunca se hace presente; lo ético, por el contrario, tiene como rasgo característico lo concreto y el individuo en un sentido general. Pues,

sólo cuando, en la elección, uno se ha apoderado de sí mismo, se ha revestido de sí mismo, se ha compenetrado consigo mismo totalmente, de manera que cada movimiento va acompañado por la conciencia de ser responsable de sí mismo, sólo entonces uno se elige a sí mismo de manera ética, sólo entonces se ha arrepentido, sólo entonces se es concreto, sólo entonces, en su total aislamiento, se está en una continuidad absoluta con la realidad a la que se pertenece. (Kierkegaard, 2007, p. 223)

Aquí, Wilhelm juega con una concepción del hombre, entendido como general y accidental; mediante la elección, el hombre se gana a sí mismo en sentido general, pero no por ello deja de ser un hombre accidental que elige continuamente en sus contingencias. El hombre es una síntesis de particular y general, el deber cobra aquí el sentido determinante, por ejemplo, un individuo que cumple con el deber está obligado a llevar a cabo su deber, si no lo hace, es imposible decir que cumple con el deber, es por ello que su deber lo instala en el medio de lo particular y general. *B.* siente el deber de exhortar a *A.* a determinaciones éticas, mediante su testimonio y a su vez de cómo este provee de libertad, belleza, seguridad y confianza, pero no por ello le dice cómo hacerlo, se atiene a su compromiso dando pautas generales. "El que vive de manera ética se tiene a sí mismo como tarea. Su sí mismo en tanto que inmediato está determinado de manera accidental, y la tarea consiste en hacer que lo accidental y lo general trabajen juntos" (Kierkegaard, 2007, p. 230).

Lo ético es siempre abstracto y general, no puede indicarle qué hacer o no hacer de manera específica al individuo, para dictaminar al individuo se requiere un conocimiento minucioso de lo estético que hay en él. Lo ético resalta el deber de casarse, es un compromiso con la especie, pero no por eso indica con quién casarse, el estadio ético no anula ni elige en lugar de alguien más.

Las distintas respuestas emitidas por *B.* a *A.* llevan la impronta de lo ético, eso es evidente, pero implican no una respuesta desde las premisas del esteta, ni de su exploración de la complejidad vital de deseo, sino que son respuestas desde las premisas éticas desde la exploración de la complejidad vital del deber, por ejemplo, en la determinación ética del matrimonio se elige al otro y viceversa, pero no se eligen como realidades separadas de sus tramas de vida, al elegirse como prometi-

dos implican no solo a los individuos sino a la historia familiar, es eso precisamente lo que mata lo erótico que persigue el esteta, en este punto es imposible conciliar las exhortaciones de *B.* a *A.*, de hecho, relucen como arbitrarias. Toda historicidad familiar es ajena a los misterios del amor.

B. es enfático en que el estadio ético contiene algo del estético, como la institución del matrimonio contiene dentro de sí al primer amor, lo que pretende es ver lo estético y ético no como momentos dispares o diametralmente opuestos en su totalidad. Difieren tanto en el punto al que se dirigen, a saber, el esteta goza mediante su arbitrariedad, el ético con la seriedad de la personalidad; como también difieren en las categorías, el estético tiene en alta estima al talento que es fundamental en su labor, mientras que para el ético el talento se relega a un segundo plano, lo vital es la seriedad del espíritu con la cual lleva a cumplimiento su deber.

Teniendo presente lo anterior, en el siguiente apartado se analizará la figura de Antígona y su posible relación con la elección estética o ética. Para ello miraremos la pena como categoría estética, que nos permite ponerla en relación con la culpa ética y, así poder analizar la pervivencia de lo trágico independiente de si es antiguo o moderno.

El caso de Antígona

*Antígona es hija de un secreto, esposa de un secreto
y madre de un secreto.*

(Ettore Rocca.)

El reflejo del personaje de Antígona aparece en el primer tomo de *O lo uno o lo otro* en el capítulo *El reflejo de lo trágico antiguo en lo trágico moderno*; es un ensayo de aspiración fragmentaria leído ante la comunidad de Συμπαρανεκρωμένοι (una comunidad de hermanos cosepultos), es decir, una comunidad cuyo rasgo distintivo es no participar de lo vivo ni de lo muerto; al ser un texto leído ante una comunidad queda la cuestión de si, como lector, uno es introducido o partícipe de la comunidad.¹¹

Lo que el cosepulto se propone indagar en el capítulo es “un intento de mostrar cómo la particularidad de lo trágico antiguo permite ser integrada en lo trágico moderno, de manera que lo verdaderamente trágico se haga visible” (Kierkegaard, 2006, p. 160) En esta idea resuena una afirmación de Schlegel (1996): “la superación de la crisis de lo moderno tiene lugar mediante la unión de lo esencial antiguo con lo esencial moderno” (p. 28). La pervivencia de lo trágico se presenta como

¹¹ A propósito, Hincapié (2019) aventura una interpretación: “el autor del ensayo es uno de los hermanos cosepultos, ante quienes hace de viva voz la lectura del texto, lo que trae como consecuencia que todos sus lectores ingresemos entre los Συμπαρανεκρωμένοι, a la manera como en el cuadro *Las meninas*, de Diego Velásquez, la mirada que lanza al exterior el pintor de la obra capta como modelos a los observadores de todos los tiempos” (p. 119).

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

una tautología como lo expresa el cosepulto: “en el caso de que alguien dijese: lo trágico siempre será lo trágico, yo no tendría demasiado que objetar, puesto que, en efecto, todo desarrollo histórico yace invariablemente dentro del contorno del concepto” (Kierkegaard, 2006, p. 159). Es a partir de la anterior definición que se interpreta la pervivencia del concepto de lo trágico, lo interesante es que esa pervivencia de lo trágico antiguo en lo trágico moderno se presenta como un reflejo, como una imagen que remite a sí mismo, aunque no es el sí mismo y a su vez proyecta sombras sobre la existencia moderna.

El ensayo presenta a lo trágico antiguo a partir del concepto *inserción genealógica* que hace referencia al entramado de estirpe al cual pertenece el héroe trágico y el desdichado destino que actualiza. Lo actualiza no porque sea el resultado de sus acciones, sino que en el héroe trágico resuenan las determinaciones sustanciales¹², es decir, el destino, la estirpe y el Estado, como se ve en la tragedia *Edipo en Colono* cuando Edipo llega a Atenas y los ciudadanos temen que su presencia acarree males:

Mis actos, si son ellos los que os inspiran ese pavor hacia mí, no los realicé voluntariamente, sólo los soporté, y lo comprenderéis perfectamente si me fuera permitido contaros lo que hicieron mi padre y mi madre. Todo ello lo sé con certeza, por otra parte, ¿cómo voy a ser yo mismo un malvado si no he hecho más que repeler el mal que sufría, de suerte que aún si hubiera actuado con plena consciencia, no habría sido siquiera culpable? En realidad, la ruta que he seguido la he recorrido ignorante de todo; en cambio ellos mis verdugos [los dioses], bien sabían que me hacían perecer. (Sófocles, 1959, p. 61)

Aquí lo trágico antiguo se manifiesta de un modo inmediato; en la pena estética el individuo no es culpable de sus acciones, sino que es el producto del destino y de su amartía, pues el héroe trágico cae en desventura no en razón de su maldad o perversión, sino como consecuencia del error que le conllevan sus determinaciones sustanciales y de las cuales no puede dar cuenta; es por eso que el cosepulto ve cierta pasividad de la acción del héroe trágico antiguo, su acción no se presenta como elección, es más bien algo que le acontece y soporta como en el caso de Edipo. Lo trágico moderno, por otra parte, aparece como una absolutización del individuo con su responsabilidad y, al hacerlo, rompe las determinaciones sustanciales haciendo al individuo responsable de su vida. El individuo queda sin posibles apelaciones que justifiquen su caída, en ese sentido, lo trágico moderno está más cercano a la idea de pecado que de amartía, debido a que quien comete un pecado es siempre culpable.

¹² Tanto González (1998) como Rodríguez (2020) coinciden en ver en el capítulo de *El reflejo de lo trágico antiguo en lo trágico moderno* una gran presencia Hegeliana, en particular con el concepto determinaciones sustanciales.

En este contexto el cosepulto nos ofrece unas pistas de mediación:

En la tragedia antigua, la pena es más profunda, el dolor menor; en la moderna, el dolor es mayor, la pena menor. La pena encierra siempre algo más sustancial que el dolor. El dolor denota siempre una reflexión acerca del sufrimiento que la pena no conoce. (Kierkegaard, 2006, p. 166)

La pena es uno de los rasgos característicos de lo trágico, en su inmediatez se presenta como una categoría estética, es trágica en la medida en que no puede ser explicado en términos de justicia. El dolor, en cambio, exige una mediación angustiosa del individuo donde se reflexiona el propio padecimiento con miras a la idea de responsabilidad; sin embargo, esto no es suficiente para entrar en las determinaciones éticas porque lo estético también angustia. Para *B.* la angustia es una manera de desesperar y es esa experiencia la que permite caer en la cuenta de la libertad, es la experiencia de la total capacidad para elegir.

Teniendo esto como precedente, vamos al caso de Antígona. Ella es la heroína que el cosepulto escoge para dar cuenta de la pervivencia de lo trágico antiguo en lo trágico moderno. En la tragedia griega, la culpa trágica de Antígona se evidencia en el hecho de enterrar a su hermano Polinice a pesar de la prohibición del rey, es precisamente el contraponerse al edicto de Creonte lo que genera la colisión trágica que da desenlace a la tragedia, es decir, poner por encima a las leyes no escritas, la piedad y el amor fraternal a las prohibiciones del dirigente. En lo trágico griego no cae un individuo sino toda una estirpe, Edipo padece su destino matando a su padre, y su madre-esposa se suicida al darse cuenta, sus hijos Polinice y Eteócles se dan muerte en combate uno al otro, y sus hijas Ismene y Antígona padecen la maldición de la familia, es por esto por lo que presenciamos no solo la caída de un individuo sino la muerte de un pequeño mundo, en este caso de la estirpe de Lábdaco:

Aquello que en sentido griego despierta interés trágico es que en la desdichada muerte de los hermanos, en la colisión de las hermanas con una simple prohibición humana resuena el penoso destino de Edipo como si de los dolores de sobrepardo se tratase, como si el trágico destino de Edipo se ramificase en los brotes aislados de su familia. (Kierkegaard, 2006, p. 174)

Antígona posee un doble relacionamiento susceptible de generar la colisión trágica, una relación entre el individuo y el Estado y una relación individuo estirpe. Interpretar a Antígona en colisión trágica entre individuo y Estado es revestir la interpretación de una impronta ética y situar la colisión trágica entre el individuo y su estirpe es interpretarla desde la inmediatez estética.

La adaptación que hace el cosepulto de la tragedia consiste en proveer a Antígona de la dote de dolor, con ello la aísla de las determinaciones sustanciales y, en esas circunstancias, radicaliza su acción haciendo aparecer el elemento trágico-reflexivo

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

en la heroína, a saber, que en su angustia ella se ocupe de su propia pena, haciendo que su vida no esté volcada hacia afuera sino hacia adentro. Al respecto veamos la lectura que hace Sánchez (2008) a propósito del desenlace y la disposición de Antígona:

Su situación final tiene que ver con lo que ella lamenta en el treno que entona camino a su tumba: no es tanto su condena lo que siente al ver que la entierran viva como castigo por desobedecer el edicto de Creón, sino el tener que morir núbil, ella es ante todo una amante. ¿No es por eso que es considerada, y ella misma se ve de ese modo, sólo como un ser que ama y que no hizo otra cosa? Amó a su padre y lo acompañó hasta el último momento. Amó a su hermano Polinice, al que no amaba ni su pueblo por ser un apátrida, pero amaba también a Hermón, quien le amaba tanto que, al ver su suerte, se sacrificó allí mismo al pie de su tumba, dónde ella estaba enterrada viva. (p. 40)

El punto de coincidencia entre ambos autores es ver en Antígona ante todo a una amante enterrada viva, que no pertenece ni a lo vivo ni a lo muerto, una heroína de los Συμπαρανεκρωμένοι; al respecto, veamos la determinación que Edipo pone sobre Ismene y Antígona antes de su partida de Tebas:

Y cuando hayáis alcanzado la época del matrimonio, ¿quién se presentará; quién, ¡Oh hijas mías!, correrá el riesgo de cargarse con todas las tachas que permanecerán como una vergüenza para mí descendencia, así como para la nuestra? ... Y entonces, ¿Quién os desposará? Nadie, nadie, ¡oh hijas mías! Inevitablemente tendréis que languidecer en la esterilidad y la soledad. (Sófocles, 1959, p. 47)

Este es el vaticinio de Edipo para sus hijas, les delega un futuro trágico, metafóricamente las casa con la pena. Pero la disposición de amante que recae sobre Antígona es la que cobra valor para la adaptación que realiza el cosepulto. Lo que pretende, este último, no es escribir una nueva tragedia, sino establecer un desvío de los cánones de Antígona con su propia lectura. Para ello hará de esta a una mujer que conoce el secreto de Edipo, a saber, que ha matado a su padre y ella es el fruto del casamiento con su madre, al conocerlo ella se insta en la angustia que es "... un órgano mediante el que el individuo se apropia de la pena y la asimila" (Kierkegaard, 2006, p. 172).

Se regocija en él, su secreto, como si de su pena se tratase, es decir, se ocupa del desdichado destino de su padre no como una ramificación que se expande sobre la estirpe sino como una pena propia, como aquello que ha elegido, sabe y no comunica. Para llevar a cabo una colisión trágica¹³ se necesitan dos poderes igualmente justificados, en consecuencia, propone imaginar a Edipo como un hombre respetado que logra ocultar su penoso destino y se lleva el secreto a la tumba,

¹³ Es un concepto que Kierkegaard retoma de Hegel, con el que se indica que la colisión trágica sólo cobra verdadero sentido cuando se enfrentan dos poderes igualmente justificados.

para Antígona, que sabe el secreto de su padre, la colisión trágica ocurre entre dos deberes familiares, el respeto a la memoria del difunto padre y la franqueza con Hermón su futuro esposo.

Para un efecto trágico el cosepulto hace de Antígona no solo una novia de la pena, como otros personajes femeninos a los que A. hace referencia en el Tomo I, sino que la hace la esposa de la pena; con ello, ambos poderes, el secreto que guarda y el amor que siente por su amante, constituyen las dos fuerzas necesarias para la colisión trágica, Antígona goza de la ambigüedad estética. Por un lado, se encuentra en estado de inocencia, pues no tiene ninguna culpa con respecto a su origen, sin embargo, eso la determina al punto de que "Antígona está orgullosa de su secreto, orgullosa de haber sido elegida para salvar, de una manera extraña, la gloria y el honor de la familia de Edipo" (Amorós, 1987, p. 171).

Asimismo, goza de una pena reflexiva en relación a la interioridad del secreto que sabe y no ha comunicado, "la interioridad de Antígona es el sepulcro en el cual yace el secreto de Edipo puesto que la joven desconoce si su padre era consciente de su culpa" (Rodríguez, 2020, p. 172).

Es en este punto donde se da la colisión trágica, Antígona se encuentra en la tumba de Edipo y su amado, que se sabe querido, la sorprende invocando su amor: "[...] aquello en torno a lo cual gravita el interés es arrebatarle su secreto" (Kierkegaard, 2006, p. 180). En ese sentido, el cosepulto introduce el engaño en la adaptación, en tanto Antígona cae mediante un ardid de su amado, ¿cae a manos de él, a manos de Edipo o a manos de su secreto?

Aunque el esteta sabe que la tragedia es un fenómeno estético de determinaciones estéticas, sus condiciones históricas son profundamente éticas donde la caída del héroe es siempre debido a él y eso es una culpa ética, el que Antígona haya iniciado a su amado en el secreto familiar la hace caer bajo las manos de sí misma, de su responsabilidad, aunque esa responsabilidad no es del todo suya, no tiene que ver con las maneras en cómo ella se ha determinado ni de sus elecciones; la adaptación del esteta A. goza de una ambigüedad que puede ser considerada de manera estética y ética.

Al respecto:

la reflexión no debe estar presente en su infinitud pues, de ser así, ésta sustraería por sus propios medios a la mujer de su culpa, ya que la reflexión, en su infinita subjetividad, no puede permitir que el componente de culpa original que otorga la pena se mantenga en pie. (Kierkegaard, 2006, p. 172)

Una reflexión filosófica sobre los estadios estético y ético en relación a lo trágico antiguo y lo trágico moderno, en Kierkegaard

A philosophical reflection on the aesthetic and ethical stages in relation to the ancient tragic and the modern tragic, in Kierkegaard

La reflexión que presenta Antígona es la que le permite obtener el dolor, el despertar a la reflexión debe ser en sentido finito para que ella instale su pena original en su dolor. En caso de despertar su reflexión en sentido infinito, es decir, saberse como una mujer en sentido general y adquirir una determinación reflexiva y espiritual a cabalidad, las determinaciones que configurarían su pena originaria dejarían de tener validez y ella misma se extraería por sus propios medios de su pena y, con ello, de la pervivencia de lo trágico.

Como hemos visto, la pena como categoría estética se presenta en la tragedia griega. Al querer actualizar esa categoría estética al mundo moderno se ingresa en la dialéctica de dolor-angustia, que exige un ocuparse de su propia pena. El mundo moderno responsabiliza al individuo de sus elecciones, con ello se enmarca en el estadio ético; sin embargo, esa responsabilidad no es en sentido infinito y no alcanza las determinaciones de *B.*, por lo tanto, la adaptación de Antígona goza de la ambigüedad entre el estadio estético y ético.

Conclusiones

En el desarrollo del artículo se descubrió que los tres estadios de la existencia, estético, ético y religioso no son un proceso de ascensión y superación donde el individuo, al transitar de un estadio a otro, supera todo el contenido del estadio previo, al contrario, un individuo como Wilhelm en el estadio ético puede tener rasgos estéticos e incluso religiosos y asimismo el reflejo de Antígona.

Una de entre tantas cosas significativas de la lectura de *O lo uno o lo otro* Tomo I y II, es que el lector presencia el enfrentamiento de la concepción estética y ética, sin nunca haber una deliberación o determinación final del autor. Quien lee se convierte en un espectador y, en esa condición, extrae lo valioso entre los variados puntos de vista; en ese sentido, queda la posibilidad de contrastar las posturas y sus argumentos. Además, la lectura y reflexión de Kierkegaard permiten entrever un despertar de la dimensión interior del individuo que rara vez está en correspondencia con su exterior, es una suspensión de la afirmación, pues lo exterior es lo interior y viceversa. Por ejemplo, en el esteta se encuentra una contradicción entre su exterior y su interior, el ético tampoco escapa a esa contradicción esconde un significativo interior en un exterior insignificante.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Amorós, C. (1987). *Soren Kierkegaard o la subjetividad del caballero*. Anthropos.
- González, D. (1998). El "reflejo" de lo trágico. Nota sobre la Antígona de Kierkegaard. *Persona y Derecho. Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 39, 107-135.
- González, D. (2008). *Estética y Singularización del sufrimiento en las obras tempranas de Soren Kierkegaard*. *Convivium. Revista de Filosofía*, 21, 5-29.
- Guerrero Martínez, L. I. (2004). *La verdad subjetiva como escritor*. Universidad Iberoamericana.
- Hincapié, J. (2019). *De ironía y seducción*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Kierkegaard, S. (1985). *Mi punto de vista*. Sarpe.
- Kierkegaard, S. (1984) *El concepto de la angustia*. Orbis.
- Kierkegaard, S. (2006). *O lo uno o lo otro Fragmento de vida I*. Trotta.
- Kierkegaard, S. (2007). *O lo uno o lo otro Fragmento de vida II*. Trotta.
- Kierkegaard, S. (2000). *Sobre el concepto de la ironía*. Trotta.
- Rodríguez, P. U. (2020). *Culpa antigua y culpa moderna: el análisis Kierkegaardiano de la tragedia en O lo uno o lo otro I*. *Claridades. Revista de Filosofía*, 13(2), 165-206. <https://doi.org/10.24310/Claridadescrf.v13i2.8314>
- Sánchez, S. (2008). *De la tragedia griega al drama moderno*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Schlegel, F. (1996). *Sobre el estudio de la poesía griega*. Akal.
- Sófocles. (1959). *Dramas y tragedias*. Obra Maestra.

Salud mental y adicciones: perspectivas desde un semillero de investigación en la Universidad Católica

Luis Amigó¹

Mental health and addictions:
perspectives from a research group
at Universidad Católica Luis Amigó

Cristian Daniel Londoño Hernández*

Silvia Inés Restrepo Sierra**

Verónica Montoya Arango***

Jhovani Andrés Ramírez Zúñiga****

María Camila Echeverry Vásquez*****

Nohemy Rengifo Guzmán*****

Dubis Marcela Rincón Barreto*****

Recibido: 8 de febrero de enero de 2024 / Aceptado: 19 de octubre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Londoño Hernández, C. D., Restrepo Sierra, S. I., Ramírez Zúñiga, J. A., Echeverry Vásquez, M. C., Rengifo Guzmán, N., & Rincón Barreto, D. M. (2025). Salud mental y adicciones: perspectivas desde un semillero de investigación en la Universidad Católica Luis Amigó. *Ciencia y Academia*, (6), 159-170. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4751>

¹ Este documento es el resultado de los ejercicios de discusión adelantados en el Semillero Adicciones y Salud Mental de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó.

* Estudiante del VII semestre de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Adicciones y Salud Mental, Medellín-Colombia. Contacto: cristian.londonohe@amigo.edu.co

** Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo, Crítico, Creativo. Estudiante VII semestre de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Adicciones y Salud Mental, Medellín-Colombia. Contacto: silvia.restreposit@amigo.edu.co

*** Estudiante del IX semestre de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Adicciones y Salud Mental, Medellín-Colombia. Contacto: veronica.montoyaar@amigo.edu.co

**** Psicólogo. Egresado Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Adicciones y Salud Mental, Medellín-Colombia. Contacto: Jhovani.ramirezzu@amigo.edu.co

***** Estudiante IX semestre de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Adicciones y Salud Mental, Medellín-Colombia. Contacto: Maria.echeverrysq@amigo.edu.co

***** Estudiante IX semestre de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del semillero Adicciones y Salud Mental, Medellín-Colombia. Contacto: nohemy.rengifogu@amigo.edu.co

***** Magíster en Neuropsicología Clínica. Líder del grupo de investigación en Farmacodependencia y otras adicciones y coordinadora del semillero Adicciones y Salud Mental. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: dubis.rinconba@amigo.edu.co

Resumen

Este artículo reflexivo presenta la conceptualización sobre salud mental y adicciones construida por el Semillero de investigación *Adicciones y Salud Mental*, adscrito al grupo de investigación en *Farmacodependencia y otras adicciones*, el cual corresponde con un proceso de análisis y reflexión sobre los diferentes enfoques que influyen en la forma como se entienden ambos conceptos. Por ejemplo, en el caso de la salud mental algunos enfoques están centrados en la regulación y recuperación de enfermedades mentales y otros direccionados hacia la consecución del bienestar individual y comunitario. En el caso de las adicciones, estas se comprenden como una falta de control y dependencia a ciertas sustancias y actividades. Es relevante mencionar que este no es un tema acabado y se espera continuar con el desarrollo de investigaciones que permitan dar cuenta de la integralidad e interrelación de los conceptos.

Palabras clave:

Salud mental; Adicción; Bienestar; Rehabilitación; Trastorno; Conceptualización; Contexto; Cultura; Cambio; Dependencia; Consumo; Comportamiento.

Abstract

This reflective article presents the conceptualization of mental health and addictions built by the Addictions and Mental Health Research Seminar, attached to the research group on Drug Dependence and other addictions, which corresponds to a process of analysis and reflection on the different approaches that influence the way in which both concepts are understood. For example, in the case of mental health, some approaches are focused on the regulation and recovery of mental illnesses and others are directed towards the achievement of individual and community well-being. In the case of addictions, these are understood as a lack of control and dependence on certain substances and activities. It is relevant to mention that this is not a finished topic and it is expected to continue with the development of research that will allow to account for the integrality and interrelation of the concepts.

Keywords:

Mental health; Addiction; Wellness; Rehabilitation; Disorder; Conceptualization; Context; Culture; Change; Dependence; Consumption; Behavior.

Introducción

A continuación, se presenta una reflexión sobre la evolución del concepto de salud mental y de adicciones y su concepción al interior de la psicología como disciplina, con el propósito de favorecer el desarrollo riguroso y epistemológicamente coherente, de las investigaciones que se deriven de la actividad del semillero Adicciones y Salud Mental de la Universidad Católica Luis Amigó.

Se presentan dos apartados en los cuales, se da respuesta a las preguntas ¿Cómo ha evolucionado la comprensión de la salud mental y qué factores sociales, políticos y económicos influyen en su conceptualización? y ¿Cómo se define la adicción y cuáles son factores biopsicosociales, conductuales y cognitivos que influyen en la comprensión de las adicciones?

Desarrollo

¿Cómo ha evolucionado la comprensión de la salud mental y qué factores sociales, políticos y económicos influyen en su conceptualización?

Para iniciar, es relevante mencionar que la salud mental como concepto, atiende a multiplicidad de factores de tipo individual y colectivo que convergen en cada persona y dan cuenta de la complejidad del mismo (Maldonado, 2014). De este modo, la noción de salud mental es variada y ha evolucionado de acuerdo con los diferentes objetivos propuestos con relación a este fenómeno, como los son el reforzamiento de liderazgos y gobernanzas vehementes en el contexto de la salud mental, el suministro de servicios de asistencia social y de salud mental integral adaptados a las necesidades de las comunidades, la puesta en escena de programas que promuevan la salud mental y el robustecimiento de los sistemas de información, de datos científicos e investigación social (Macaya Sandoval et al., 2018)

En términos generales, la salud mental ha sido comprendida como un estado de bienestar que le permite al individuo desarrollar su capacidad potencial para atender de manera productiva a las exigencias de la vida diaria, con el propósito de aportar a la comunidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022), siendo esta una

perspectiva biopsicosocial, la cual incorpora además de la noción de no- enfermedad, aquellos factores de orden biológico, económico, social, político y ambiental, que hacen parte de la salud mental (Carrazana, 2002; Menéndez Osorio, 1998).

Sin embargo, según Restrepo y Jaramillo (2012), la salud mental implica reconocer la disciplina, el enfoque y la ideología bajo la cual se analiza dicha noción. Con base en lo anterior, Carrazana (2002) y Lopera (2014) afirman que las conceptualizaciones de salud mental reconocidas en las sociedades responden más a instrumentos de políticas públicas, que a buscar el bienestar individual de los sujetos activos de la sociedad y el buen orden de las comunidades; ejemplo de ello son las conferencias internacionales de promoción de salud, y el conjunto de guías sobre servicios y políticas en salud mental, en las cuales esta es comprendida no a partir del desarrollo de investigaciones científicas, sino, como una respuesta a condiciones sociales particulares como por ejemplo la finalización de la segunda guerra mundial (Caracas, 1990).

De esta manera, la noción de salud mental presenta distintas conceptualizaciones dado el creciente interés por el tema, adicional a la urgencia real y el reto de generar cobertura en cuanto a la atención. Según Hiriart (2018),

la salud mental es un campo disciplinario de límites difusos, en el cual confluyen la medicina, la salud pública, las distintas psicologías, y aproximaciones sociopolíticas, pero también, como una condición o estado, cuya institución es fácilmente instrumentalizada. (p. 86)

Si bien, las conceptualizaciones realizadas por la OMS son globalmente reconocidas, diferentes profesionales en salud mental (psicólogos y psiquiatras) reconocen que la salud mental está implícitamente relacionada con comprender la forma en que cada persona alinea sus aspiraciones, deseos, destrezas, ideales, emociones y valores con las exigencias de la vida diaria (Marín-Navarrete & Szerman, 2015), concluyendo que la salud mental se relaciona con la percepción de cada individuo frente a las circunstancias que se presentan en su realidad (Muñoz et al., 2016).

Por su parte, Brundtland (1998) comprende la salud mental, desde una visión social-comunitaria, en la medida en que atañe a gobiernos y entidades públicas y está determinada por tres condiciones o aspectos relevantes: el primero es el desarrollo del mundo en relación con lo urbanístico y el desarrollo económico de las naciones, vinculado con la degradación ambiental que viven los territorios, lo cual afecta las dimensiones socio-culturales, laborales y tecnológicas de las poblaciones, y obliga a las mismas a asumir cambios abruptos en sus estilos de vida, llevándolas a desarrollar destrezas para mirar a un futuro incierto. La segunda condición es la pobreza, la cual, de manera paradójica, se intensifica aún con el alto crecimiento económico que se vislumbra en la agenda mundial para los países desarrollados, entre los que se encuentran EE. UU y la Unión Europea; el estudio realizado por

el Banco Mundial de Desarrollo permite reconocer que para el 2025 dos billones de personas vivirán con un ingreso no mayor a un dólar por día y se encontrarán en condiciones de extrema pobreza (OMS,1993) El tercer y último aspecto es el proceso de envejecimiento, mayormente conceptualizado como “problema” en los países desarrollados, donde se espera que en los próximos años más o menos el 70% de la población anciana estaría atravesando un desorden mental debido al envejecimiento.

De acuerdo con lo planteado por la Asamblea Mundial de la Salud número 65, en la cual se acogió la resolución WHA65.4, es cada vez más evidente el impacto mundial generado por los trastornos mentales y con ello, la urgencia de soluciones integrales, e intervenciones en coordinación entre lo sanitario y lo social en todos los países del globo. Por tanto, el Plan de Acción 2013-2030 sobre Salud Mental, con un enfoque en las Américas, tiene como objetivo la orientación de los planes de acción nacionales, incluido en ellos, los trastornos como la depresión, la ansiedad, la esquizofrenia, el abuso de sustancias, causantes primordiales de las cifras altas en morbilidad (OMS, 2008). En este plan de acción se busca fortalecer seis principios fundamentales desde un enfoque transversal, como lo son: (1) la cobertura universal a nivel sanitario, (2) prácticas que tengan en cuenta la evidencia y enfoques que contemplen el ciclo vital completo, (3) los derechos humanos, (4) lo multisectorial y (6) la posibilidad emancipatoria de quienes padecen trastornos mentales o algún tipo de discapacidad.

En el caso de Colombia, la ley 1616 del 21 de enero del 2013, determinó mediante un decreto, el enfoque de promoción de la calidad de vida, las acciones y fundamentos de la atención primaria en salud mental, en el que se considera a nuestro país como un estado dinámico que, en la cotidianidad, permite mediante el comportamiento y los procesos de interacción social, la posibilidad de que sus ciudadanos puedan manifestarse como sujetos individuales y colectivos, al tiempo que se les favorece el desplegar sus recursos a nivel emocional, cognitivo y mental, para establecer interacciones significativas y aportar desde su funcionalidad a la comunidad.

Sin embargo, este marco regulatorio, además de la Resolución 5521 de 2013 y Resolución 4886 del 2018, son insuficientes y presentan dificultades para su implementación (Ardón-Centeno & Cubillos-Novella, 2012) dado que estas definiciones resultan inocuas respecto a lo que vive la población y las problemáticas que imposibilita la salud mental en ellos mismos, tales como, el conflicto armado interno, leyes del mercado, acumulación de capital y lucro (Resolución 1841 de 2013). Por ejemplo, en el caso de Colombia, Según la Encuesta Nacional de Salud Mental, Colombia, (Ministerio de Salud de Colombia, 2015) se indicó que en la población entre 18 y 44 años, el 2,2 % de las que tienen una sola enfermedad tienen algún trastorno mental como trastorno de ansiedad, depresión entre otros.

Según la OMS (2012) en los países considerados de ingresos bajos o medios, entre un 76% y un 85% de los pacientes diagnosticados con trastornos mentales graves, no tienen acceso a un proceso adecuado, teniendo un solo psiquiatra para la atención de alrededor de 200.000 usuarios y una disponibilidad acotada de psicofármacos para el tratamiento de trastornos graves como el trastorno afectivo bipolar, los trastornos de la personalidad graves y la esquizofrenia; además de tener un alto incremento en tasas de suicidio, trastornos de ansiedad, trastornos depresivos, trastornos psicóticos, desordenes obsesivos-compulsivos y uso-abuso de drogas y alcohol en los últimos años. Las proyecciones estadísticas reflejan un incremento proporcional de los trastornos mentales, neurológicos y por el consumo de sustancias, representando significativamente la ausencia del bienestar psicológico en los colombianos en relación con los correlatos demográficos (Posada, 2013).

¿Cómo se define la adicción y cuáles son factores biopsicosociales, conductuales y cognitivos que influyen en la comprensión de las adicciones?

A lo largo de la historia, el concepto de adicción ha evolucionado y adoptado diversas orientaciones teóricas provenientes de la filosofía, la biología, la medicina y por supuesto la psicología, fundamentándose, desde la perspectiva biopsicosocial del ser humano.

Para el campo de la salud, según Levy (2015), y Echeburúa y Requesens (2012), la adicción es una falta de control y la predisposición a la dependencia de la misma, por lo que los individuos comienzan una actividad determinada (de consumo u otros comportamientos) con intención de detenerla al poco tiempo, pero se encuentran incapaces de frenar esta actividad, generando así daños en su comportamiento y conductas.

Del mismo modo, es preciso distinguir entre la falta de control de las adicciones y la falta de control de un signo, como las compulsiones que resultan de los procesos de aprendizaje sobre las recompensas de la conducta adictiva, lo que está directamente relacionado con el sistema de recompensa del cerebro, por lo que una adicción sería, además, un síndrome, el cual, se encuentra relacionado con el bajo control de comportamientos y sus resultados.

La ausencia o falla de los mecanismos de toma de decisiones hace de la adicción un comportamiento altamente dañino, el cual genera *dependencia física* o abstinencia repentina de una sustancia o comportamiento adictivo y *dependencia psicológica*, la cual está relacionada con la sensación de una imperiosa necesidad. Así, toda

conducta adictiva produce en el centro del malestar, el deseo imperativo de consumo (*efecto craving*); evitar su satisfacción reduciría entonces, la probabilidad de padecer del síndrome de abstinencia o en su defecto, la reducción de los síntomas.

Según la American Society of Addiction Medicine [ASAM], 2011, (como se citó en Smith, 2015), existen indicadores de adicción reconocidos a través de criterios conductuales, cognitivos y emocionales. Los criterios de tipo conductual responden a aspectos como: exhibir conductas repetitivas, exceder el tiempo que se dispone para la realización de una actividad o conducta, no atender a las afecciones físicas pues no se reconocen como consecuencia de la adicción y reducir la cantidad de actividades desarrolladas a diario para concentrarse en la conducta adictiva y sus recompensas.

Por su parte, los criterios cognitivos se relacionan con preocupación por la conducta adictiva, baja capacidad para evaluar los beneficios respecto a las consecuencias de la conducta adictiva y creencias erradas sobre el origen y las razones de los problemas personales. Por último, los criterios emocionales están relacionados con aumento de la ansiedad y sentimientos asociados con dolor emocional, aumento en la sensibilidad a percibir situaciones estresantes en el medio y dificultad para reconocer y describir los propios sentimientos.

Por otro lado, es válido mencionar algunos estudios de base ontológica realizados en la década de los 80's, en los cuales, nombraban las adicciones "enfermedades" reduciendo así la culpabilidad de los sujetos que padecían la misma, incrementando la posibilidad de acceder a un tratamiento y traer consigo un tipo de normalización social, por medio de la cual, los individuos no se verían estigmatizados ni rechazados a nivel social, dado que la génesis de su malestar no corresponde a la voluntad de adquirirla (Pérez Gómez, 1995). Sin embargo, dicha regulación como "enfermedad" no ayudó a mitigar y reducir los valores de personas con conductas adictivas y mucho menos incrementó las tasas de tratamiento en los sujetos implicados; por el contrario, las comunidades sin esta condición experimentan temor de adquirir la enfermedad y con ello se generó estigma hacia la población.

Si bien el concepto de adicción en el campo de la salud no acata los criterios diagnósticos necesarios para ser considerada una enfermedad (desviaciones primarias posibles de ser medidas en el rango de la normatividad anatómico fisiológica), esta puede ser considerada un trastorno de adquisición propia, el cual no puede ser transmisible, contagioso o hereditario, cuya intervención se basa en la interrupción de su consumo de manera paulatina; a diferencia de las enfermedades, las cuales empeoran si se impide su tratamiento (Pedrero-Pérez & Puerta-García, 2017).

De esta manera, es posible acercarse a la conceptualización de la adicción como un constructo más amplio que incluye lo relacionado con las consecuencias del consumo problemático de narcóticos, estupefacientes, alucinógenos y estimulantes y lo relacionado con las adicciones comportamentales. La principal diferencia entre una adicción química y una adicción comportamental radica en el aspecto base de cada una; mientras que la adicción química se centra en la adicción al efecto del consumo de ciertas sustancias psicoactivas, las cuales generan un “goce” o “placer” y se vuelven excesivas para el individuo; la adicción comportamental, es la repetición constante de un patrón comportamental o la ejecución de una actividad, la cual se vuelve repetitiva, placentera, excesiva y mal-adaptativa. Cualquier acción normal y adaptativa, se puede convertir en una conducta desadaptativa y excesiva, tomando así las características de la adicción (Luque, 2017).

A partir del semillero Adicciones y Salud Mental, podemos afirmar que las conceptualizaciones en salud mental son variadas y responden a diferentes intereses y teorías o modelos de conductas que son relevantes en un momento particular de la historia, los cuales determinan formas de intervención y rehabilitación de aquellos que no responden positivamente a los criterios establecidos (Maldonado, 2014; Lopera, 2014; Hiriart, 2018).

Conclusiones

El concepto de salud mental enmarcado en la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad en los que se estructuran y promueven intervenciones particularizadas a los territorios y comunidades, donde los diferentes recursos (económicos y educativos) y herramientas de atención al individuo (equipos de atención primaria, servicios sociales y especialistas en salud mental), corresponden a las necesidades del contexto socioeconómico en el cual se encuentran las comunidades, articulando estos recursos y herramientas con equipos de trabajo y profesionales de distintas disciplinas, los cuales, integran sus conocimientos, crean intervenciones con mayor profundidad e impacto tanto individual como colectivo (Lellis & Fotia, 2019).

Lo anterior, también llevó al grupo a pensar sobre el concepto de bienestar, concluyendo que para su comprensión, es necesario tener en cuenta la percepción singular de cada sujeto ante las diferentes vicisitudes en las cuales se enmarca su realidad; se trascienden los modelos tradicionales de bienestar (biológico y comportamental) para dar valor al bienestar subjetivo, como un componente imprescindible en la promoción de la salud, prevención, diagnóstico e intervención de la enfermedad (Muñoz Arroyave et al., 2022). Esto, coherente con lo planteado por

Marín-Navarrete y Szerman (2015), quienes afirman que reconocen el valor de la subjetividad dentro de la construcción del concepto de bienestar, alienando los deseos, habilidades e ideales éticos del sujeto, con los criterios de bienestar tradicionalmente aceptados.

De esta manera, la salud mental para este semillero se ocupa de comprender los problemas sociales como una constante discordancia entre el territorio de desarrollo, las lógicas vinculares de la familia y el entorno social sustentados en un enfoque biopsicosocial, basado en una relación biológica, social y emocional de los individuos con su vida diaria (Alvarado, 2021). Por tanto, este grupo se alinea con la idea de poder generar planes de intervención en salud mental basados en las necesidades que se derivan de poblaciones pluriculturales y de la posibilidad de brindar atención primaria a aquellos que hacen parte de un estado de derecho. Esto, en la medida en que es pertinente darle un valor significativo a la contextualización sociocultural que cada población tiene con respecto a la salud mental, puesto que cada una concibe la salud o la enfermedad según su propio sistema de creencias y cosmovisión (Vélez et al., 2020).

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Alvarado, C. P. (2021). Concepción de la salud mental desde un punto de vista sociocultural tradicional. *Universidad del Azuay*. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10712>
- Ardón-Centeno, N., & Cubillos Novella, A. (2012). La salud mental: una mirada desde su evolución en la normatividad colombiana. 1960-2012. *Gerencia y Políticas de Salud*, 11(23). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/gerepolsal/article/view/4456/3431>
- Brundtland, H. (1998). Speech to the Fifty-first World Health Assembly. *World Health Organization-Organisation mondiale de la Santé* (1-8). Geneva. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/79896/eadiv6.pdf>.

- Caracas, O. P. (1990). *Adoptada por aclamación por la Conferencia Reestructuración de la Atención Psiquiátrica en América Latina*. Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud. https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_de_caracas.pdf
- Carrazana, V. (2002). El concepto de salud mental en la psicología humanista-existencial. *Ajayu*, 1(1), 1-19.
- Echeburúa, E., & Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías. niños y adolescentes. Guía para educadores*. Pirámide. <http://omextad.salud.gob.mx/contenidos/investigaciones/Guiaparaeducadores.pdf>
- Hiriart, G. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de salud mental? *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 86-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438570>
- Lellis, M., & Fotia, G. D. (2019). Interdisciplina y salud mental. *Anuario de Investigaciones*. XXVI, 179-187. https://www.psi.uba.ar/publicaciones/anuario/trabajos_completos/26/delellis.pdf
- Levy, N. (2015). Addiction and self-control: Perspectives from philosophy, psychology, and neuroscience. In L. N, *Addiction and self-control: Perspectives from philosophy, psychology, and neuroscience* (pp. 1-15). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199862580.001.0001>
- Ley 1616 del 2013. Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. Enero 21 de 2013. DO No. 48680. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>
- Luque, L. (2017). Adicciones Comportamentales. En R. A. Gómez (Comp). *Psicología de las Drogodependencias y las Adicciones* (pp. 241-257). Editorial Brujas. <http://www.derechopenalened.com/libros/psicologia-de-las-drogodependencias-y-las-adicciones.pdf>
- Lopera, J. D. (2014). El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(1), S13-S20. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.19792>
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es un sistema complejo? *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 14(29), 71-93. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/rcfc/article/view/664/243>

- Macaya Sandoval, X. C., Pihan Vyhmeister, R., & Parada, B. V. (2018). Evolución del constructo de Salud mental desde lo multidisciplinario. *Humanidades Médicas, 18*(2), 215-232.
- Marín-Navarrete, R., & Szerman, N. (2015). Rethinking the addictions concept: steps towards the dual pathology. *Salud Mental, 38*(6), 395-396. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.060>
- Menéndez Osorio, F. M. (1998). Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad en salud mental. *Debates e Informes, 146*-150. <https://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15582/15441>
- Ministerio de Salud de Colombia. (2015). Salud Mental Encuesta Nacional de 2015. https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf
- Muñoz, C. O., Restrepo, D., & Cardona, D. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva: revisión sistemática. *Revista Panamericana Salud Publica, 39*(3), 166-173. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/28310>
- Muñoz Arroyave, C. O., Cardona Arango, D., Restrepo-Ochoa, D. A., & Calvo, A. C. (2022). Salud mental positiva: entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. *CES Psicología, 15*(2), 151-168. <https://doi.org/10.21615/cesp.5275>
- Organización Mundial de la Salud. (1998). Informe sobre la salud en el mundo 1998: la vida en el siglo XXI: una perspectiva para todos: resumen. *Asamblea Mundial de la Salud, 51*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/85406>
- Organización Mundial de la Salud (2008). *Manual operativo del mhGAP: Programa de acción para superar las brechas en salud mental (mhGAP)*. Organización Pnaamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud. <https://doi.org/10.37774/9789275322543>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Por qué la salud mental debe ser una prioridad al adoptar medidas relacionadas con el cambio climático*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news/item/03-06-2022-why-mental-health-is-a-priority-for-action-on-climate-change#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20salud,aportar%20algo%20a%20su%20comunidad%C2%BB>
- Pedrero-Pérez, E., & Puerta-García, C. (2017). ¿Es la adicción una enfermedad? *III Congreso de Psicología*. España.

- Pérez Gómez, A. P. (1995). Adicción y enfermedad: mito y realidad. *Revista Colombiana de Psicología*, (4) 67-71. <https://psykebase.es/servlet/articulo?codigo=4895266>
- Posada, J. (2013). La salud mental en Colombia. *Biomédica*, 33(4), 497-498.
- Resolución 1841 del 2013. Por cual se adopta el Plan Decenal de Salud Pública 2012–2021. Junio 4 de 2013. DO No. 48811.
- Resolución 4886 de 2018. Por la cual se adopta la Política Nacional de Salud Mental. Noviembre 7 de 2018. DO No. 50770.
- Resolución 5521 de 2013. Por la cual se define, aclara y actualiza integralmente el Plan Obligatorio de Salud (POS). Diciembre 30 de 2013. DO No. No. 49019.
- Restrepo, D. A., & Jaramillo, J. C. (2012). Concepciones de salud mental en el campo de la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30(2), 202–211. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.10764>
- Smith, R. (2015). Treatment and strategies for substance and process addiction. In Smith R. (Ed.), *Addictions: An Overview* (pp. 1-32). American Counseling Association.
- Vélez, E. M., Ríos, J. M., Marulanda, S. C., Franco, M. C., Rosa, O. D., & Holguín, D. M. (2020). Aproximación a la concepción de la salud mental para los pueblos indígenas de Colombia. *Ciência Saúde Coletiva* 25(3), 1157-1166. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.17832018>

Teología latinoamericana: evolución e influencia en las políticas sociales

Latin American theology:
evolution and influence on social
policies

Luis Ernesto Carballo*

Recibido: 8 de febrero de 2024 / Aceptado: 29 de noviembre de 2024 / Publicado: 1 de marzo de 2025

Forma de citar este artículo en APA:

Carballo, L. E. (2025). Teología latinoamericana: evolución e influencia en las políticas sociales. *Ciencia y Academia*, (6), 171-192. <https://doi.org/10.21501/2744838X.5030>

* Especialista en aplicación de TIC para la enseñanza (UDES), licenciado en Teología, Universidad Santo Tomás, Filósofo, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: Luis.carballoma@amigo.edu.co

Resumen

Este estudio explora la influencia de la teología latinoamericana en el desarrollo de políticas sociales, por medio del análisis de casos específicos, donde se evalúa cómo los preceptos teológicos han impactado la formulación, al igual que, reformulación de iniciativas en diversos países de la región; constatando su efectividad en el alcance de los objetivos teológicos y sociales propuestos. Por tanto, la investigación estipula el bienestar social y la equidad como un resultado de la incidencia de la doctrina de la liberación; de igual manera, este análisis estructura la ampliación de la comprensión académica en la interacción entre teología y política, resaltando la relevancia de estos supuestos teóricos para la generación de un cambio social.

Palabras clave:

Teología latinoamericana, política social, influencia cultural, interacción social, creencia, justicia social, opresión, igualdad social, libertad de pensamiento, bienestar social

Abstract

This study explores the influence of Latin American theology in the development of social policies, through the analysis of specific cases, where it evaluates how theological precepts have impacted the formulation, as well as reformulation of initiatives in several countries of the region; nothing its effectiveness in achieving the proposed theological and social objectives. Therefore, the research stipulates social welfare and equity as a result of the incidence of the doctrine of liberation; likewise, this analysis structures the broadening of academic understanding in the interaction between theology and politics, highlighting the relevance of these theoretical assumptions for the generation of social change.

Keywords:

Latin american theology; Social policy; Cultural influence; Social interaction; Belief; Social justice; Oppression; Social equality; Freedom of thought; Social well-being.

Introducción

El ser humano como constructo social funciona por medio del trabajo colectivo que le permite establecer el progreso del entorno del cual hace parte, es decir que, se desarrolla de manera dinámica, partiendo de la práctica para garantizar su subsistencia. Por tanto, sus convicciones, creencias y tendencias conductuales están respaldadas en aquellos planteamientos que son plausibles dentro de su realidad inmediata y que proponen una solución para subsanar las necesidades que los atañen.

Por ende, al mencionar el término *teología* es indispensable describir el concepto como algo más que un supuesto teórico que busca explicar la palabra de Dios (Vásquez, 2022), sino que, este debe gozar de una praxis que coexista con el escenario en el que el individuo está inmerso, para que sus reflexiones trasciendan y cobren sentido en la convivencia de la sociedad que busca desencadenar un cambio, donde prime el bienestar y la equidad.

De allí que, se establezca la teología latinoamericana como una reorganización del supuesto teórico donde el sujeto observa, juzga y actúa conforme a la realidad del contexto en el que se encuentra, enfatizando sus esfuerzos por emanar un cambio que libere a aquellos que sufren la opresión:

La teología latinoamericana, por una parte, ha extendido el concepto de praxis al mundo de la vida de sujetos colectivos y, por otra, ha puesto énfasis en que la praxis verdaderamente liberadora es una praxis espiritual; sí el conocimiento de la naturaleza de la opresión de las víctimas depende de las ciencias sociales, también depende del Espíritu de los acontecimientos. (Costadoat, 2021, p. 10)

Dicha percepción deja entrever, la relación entre la teología y las ciencias sociales, puesto que, para juzgar una situación, primero hay que observar el contexto en el que se desarrolla; de lo contrario, los pensamientos que surjan estarán desligados de la realidad, motivo por el cual, no serían objeto de praxis (Caamaño, 2022).

Ahora bien, la coexistencia de estos dos conceptos permite evidenciar la influencia que los preceptos teológicos poseen sobre la manera en la que se organizan las sociedades, siendo las políticas o iniciativas, su principal postulado; donde el nivel de interacción entre estas dos premisas podría determinar la forma en la que se conseguiría liberar de la opresión al sujeto como figura colectiva, entendiendo que dicho agobio proviene del sometimiento social que debe enfrentar al no gozar de igualdad de oportunidades que le permitan vivir de una manera digna.

En ese orden de ideas, este documento pretende examinar los casos específicos que enmarquen el impacto de la teología latinoamericana en la formulación y reformulación de políticas sociales, de manera que, se pueda constatar la trascendencia de no separar estos conceptos; por el contrario, se deben emplear como complementos que fortalecen sus ideales, partiendo de la teoría hacia la transición de la práctica liberadora; a través de la revisión de fuentes de información confiables, al igual que actualizadas, que permitan profundizar el tópico de interés y dilucidar las conclusiones del estudio.

El contexto de la teología latinoamericana

En América Latina, la teología de la liberación surge como una reflexión crítica de las dinámicas sociales que se difunden con mayor ímpetu de los componentes religiosos o espirituales, y que se sitúan en las esferas políticas para estructurar los cimientos de un cambio que promueva la equidad y bienestar del pueblo.

No obstante, la *igualdad* entendida como una asignación de valor que no posee distinción y que posiciona a todos los individuos en un mismo lugar (Montero et. al, 2015), es una premisa utópica que no ha logrado establecerse como un planteamiento práctico; de hecho, se limita a sustentarse en la probabilidad de su beneficio. Por consiguiente, la adecuación de la teología latinoamericana de la liberación no ha alcanzado un auge representativo desde sus inicios en el siglo pasado, puesto que, su enfoque de cambio social no es correspondido en la realidad actual de los países de América Latina, en los que predominan los contextos de pobreza, inequidad, injusticia y dominio político por parte de las burocracias (Tamayo, 2019).

Si bien es cierto que, la teología latinoamericana logró modificar la figura del sujeto colectivo e implementó la reflexión crítica a la luz de la palabra de Dios (Dussel, 1995), también es válido mencionar que su vivencia en el contexto de los países subdesarrollados de América Latina no es contundente, puesto que, los escenarios actuales ofrecen injusticia social que, a su vez, desencadena la opresión de los más vulnerables, es decir, aquellos que se encuentran en un contexto de pobreza y que al no acceder a un trato digno, son objeto de dominio del porcentaje más favorecido; los cuales establecen que la teología de la liberación no genera unión, sino división (González, 2021).

Dicha premisa se soporta en el hecho de que la teología como praxis y no como un supuesto teórico, va en contra de su función, la cual está delimitada por la reflexión de la palabra de Dios, es decir, que si estos estamentos cobran vida en los contextos sociales, estarían en desacuerdo con los mandatos de la doctrina religiosa que por años ha regido en los diferentes países de América Latina.

En ese orden de ideas, los consolidados académicos que indaguen y retroalimenten las reflexiones de la teología latinoamericana de la liberación son escasos; de hecho, en los últimos años no se han generado publicaciones representativas en pro de los supuestos teóricos de esta disciplina, motivo por el cual, su desarrollo se encuentra en una fase de receso sin posibilidad de activación.

Ahora bien, esta inercia con respecto a la investigación académica de la teología latinoamericana de la liberación, impide que sea identificada como una estrategia vital para la generación del cambio social, es decir que, su incidencia en esferas políticas se reduce y el cumplimiento de su función se entorpece.

Por esta razón, este documento busca analizar la incidencia de la teología latinoamericana en las políticas sociales de diferentes países, bajo la premisa de que la examinación de su impacto podría ser relevante para considerarla como una herramienta de cambio social en la que se estructuren componentes como el bienestar, la justicia y la equidad para aquellos que se encuentran en escenarios de vulnerabilidad, tomando en consideración los siguientes aspectos: a) selección de las fuentes de información secundaria; b) revisión y depuración de información secundaria y c) análisis de los casos específicos en los que la teología latinoamericana ha impactado de forma directa en la formulación y reformulación de políticas sociales en diferentes países del territorio circunscrito.

La pobreza como detonante de la desigualdad social

En la actualidad, las políticas sociales que enmarcan los gobiernos se basan en la imperatividad de construir un entorno donde los ciudadanos tengan acceso a un trato equitativo, es decir, que no sean objeto de distinción bajo ningún criterio como la raza, género, creencias, filosofía o cultura (Estrada, 2023).

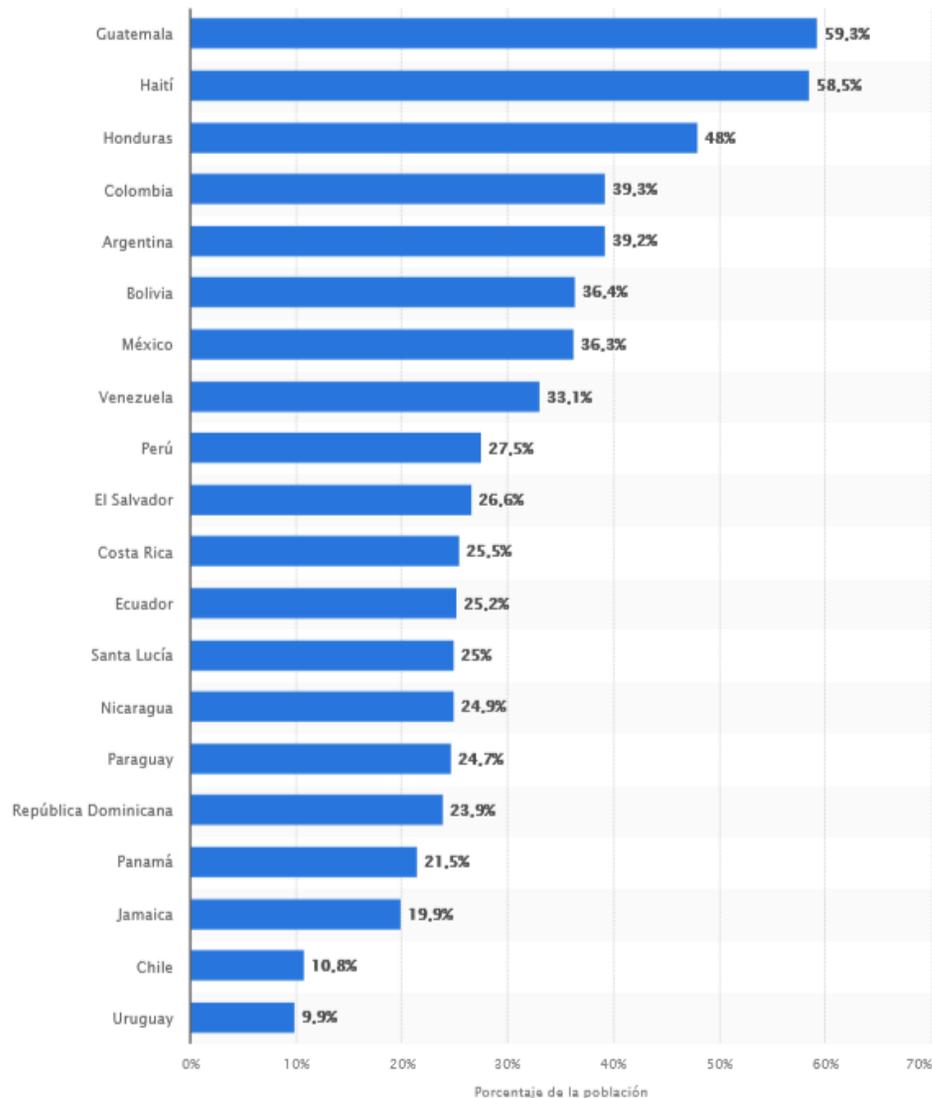
Por ende, el propósito de instaurar la igualdad como una meta dentro del funcionamiento de cada gobierno se ha convertido en un término obligatorio inmerso a la estructura documental de las diferentes iniciativas que buscan fomentarla, sin embargo, los procesos que conllevan su desencadenamiento no obtienen resultados que hayan reducido la brecha entre las clases sociales, sobre todo en países subdesarrollados como los de América Latina, los cuales siguen evidenciando escenarios de pobreza y desigualdad (Solimano, 2021).

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Brown, 2023), la tasa de pobreza afecta alrededor de 183 millones de personas, de las cuales un 11,4% se encuentra ubicada dentro de la categoría de "pobreza extrema", es decir que, son individuos que no poseen los recursos para subsanar sus necesidades básicas, alcanzando cifras que oscilan entre los 72 millones de ciudadanos. Por otra

parte, dado que se evidencia un escenario de bajo crecimiento económico, se proyectaría un aumento en estos porcentajes de situación de vulnerabilidad (Brown, 2023).

Ahora bien, dichos porcentajes de pobreza se resaltan con mayor ímpetu en países como Guatemala, Haití, Honduras, Colombia y Argentina, los cuales registran cifras del 59,3%, 58,5%, 48%, 39,3% y 36,3% de las poblaciones que se encuentran en un escenario de escasez económica (Padinger, 2021), seguido de naciones como Bolivia, México y Venezuela donde la pobreza puede llegar a ser extrema como lo evidencia la Figura 1.

Figura 1. Porcentaje de la población bajo la línea de pobreza en países seleccionados de América Latina y el Caribe en 2022



Nota. Extraída del sitio web (Statista, 2024)

En respuesta al contexto de pobreza de los países de América Latina, se han diseñado e implementado políticas que buscan practicar la justicia social desde los distintos territorios como los planes de desarrollo nacional (PND), la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) y los Programas para el Desarrollo Social donde es imperativa la igualdad en todos los niveles de la sociedad (Bonilla et al., 2015).

No obstante, pese a los esfuerzos de los gobiernos por generar equidad en medio de sus naciones mediante las políticas sociales, el contexto no ha cambiado en los últimos años, motivo por el cual, es necesario visualizar desde otra óptica la manera en la que se están diseñando las iniciativas para conseguir el cambio que se desea.

Por tal razón, la teología latinoamericana que observa el sujeto con un carácter colectivo y que busca derrocar la desigualdad que se desencadena por la opresión de las clases sociales más favorecidas, es una estrategia que podría convertir la teoría de la equidad, en una realidad para los diferentes países de Latinoamérica, puesto que, su influencia en la formulación o reformulación de las políticas permitiría determinar la efectividad de estas.

En ese orden de ideas, este estudio presenta la oportunidad de examinar el impacto de los planteamientos de la teología latinoamericana en las políticas sociales que buscan practicar la igualdad, partiendo del ejercicio académico que puede vislumbrar una estrategia que favorezca la efectividad de estas iniciativas.

En concordancia, el desarrollo de esta propuesta puede funcionar como un referente para impulsar el diseño de otras investigaciones que respalden el objetivo de este estudio, presentando argumentos que validen la incidencia de la teología latinoamericana en las políticas sociales, trazando un curso de acción que pueda convertirse en un proceso de reformulación de iniciativas que buscan la justicia social en los diferentes países de América Latina.

De allí que, su imperatividad radique en la exigencia de producir un respaldo académico que evidencie la trascendencia de los planteamientos de la teología latinoamericana en la búsqueda de la igualdad en todos los niveles de funcionamiento de la sociedad, demostrando la coexistencia entre los lineamientos teológicos y las políticas públicas que se encargan de implementar iniciativas para convertir la equidad en una realidad.

Las acepciones de la teología latinoamericana

En épocas pasadas, la teología latinoamericana se estructuró como una imitación de los modelos europeos, los cuales practicaban la corriente neoescolástica, en la cual, se describía que la fe está por encima de la razón y que esa visión es el precepto que Dios espera de la humanidad (Mejías, 2021), hecho que respondía al contexto medieval de estos territorios.

Sin embargo, las naciones de América Latina enfrentaban realidades que distaban del entorno europeo y que exigían de cierta manera, una perspectiva reformadora que consiguiera dar respuesta a los escenarios de desigualdad que provocaron pobreza no solo desde un aspecto económico, sino social, espiritual y político (Tamayo & Bosch, 2020).

Por ende, promotores como Costadoat, (2020) empiezan a construir desde los cimientos, una nueva corriente teológica que sea coherente con el contexto de los países latinoamericanos, es decir, que ofrezca una verdadera reflexión crítica sobre la forma en la que los estudios bíblicos pueden convertirse en una estrategia para proponer soluciones a las problemáticas sociales que se desencadenan por la desigualdad y opresión.

En ese orden de ideas, dentro de la teología latinoamericana, existió un momento histórico que determinó un antes y después, el cual se remonta al año de 1968 donde se celebró la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en la ciudad de Medellín (Tapia, 2018), la cual propuso una nueva práctica pastoral en la que la visión de la Iglesia debía estar en concordancia con la realidad observada para proponer una respuesta que a la luz de la Palabra de Dios desencadene un cambio social.

A partir de este hito, la teología latinoamericana se enfocó en emplear el conocimiento de las Sagradas Escrituras para intervenir en la historia y lograr una transformación que structure el camino para instaurar el Reino de Dios (Castro Aruzamen, 2020); tomando la figura de Jesús como una fuente de liberación que al convertirse en carne, buscó romper las cadenas de la esclavitud del pecado, la miseria y la opresión de su pueblo; siendo esta premisa el llamado que Dios establece para la Iglesia como colaboradores directos de la liberación de aquellos que están sumergidos en la pobreza (Dollinger, 2023).

Por tanto, las directrices de la teología latinoamericana se establecen dentro del contexto de la liberación, donde la lucha constante por la justicia y la equidad de los fieles trae consigo una paz de carácter social, es decir que, se enfoca en transformar

el conocimiento teológico en una herramienta para que, desde las organizaciones, al igual que las políticas públicas, se puedan construir iniciativas que desencadenen condiciones de equidad para todos (López, 2022).

El concepto de la justicia social

Para comprender los estamentos de la justicia social, es indispensable revisar su definición teórica y cómo este concepto se lleva a la práctica a través de la visión de autores como Rawls y Nozick, los cuales trascendieron en su comprensión del funcionamiento de las sociedades, enfocándolas como un sistema colectivo de intereses que merecen ser distribuidos y otorgados de forma equitativa (Panea-Márquez, 2020).

El término *justicia* hace alusión a una correspondencia en función de los actos que cada individuo lleva a cabo, es decir que, las personas reciben conforme a lo que merecen obtener (Córdova-Pionce et al., 2021); por consiguiente, cuando se añade el carácter "social" se transita hacia una concepción que busca un acceso igualitario de los derechos y deberes de los ciudadanos, evitando la confrontación, menguando las distinciones y fortaleciendo el trato colectivo de las masas (Echeverría, 2022).

Dicha premisa trae a colación el sentido de justicia como la habilidad moral de identificar las acciones como justas y cómo estas suposiciones se respaldan en argumentos que se ponen en práctica y se espera que se repliquen en las conductas de los demás (Caballero, 2006).

Ahora bien, la justicia social que parte de la observación del colectivo, enfatiza en la imperatividad de promover la unidad y protección de los individuos que merecen una repartición equitativa de bienes, al igual que servicios para garantizar su subsistencia, dejando entrever la relación inminente que posee con el cumplimiento de los derechos humanos, puesto que exige una equidad sin distinciones derivadas de su raza, sexo, ideologías, creencias o cultura (Córdova-Pionce et al., 2021).

En consecución, los gobiernos buscan cimentar sus funciones en el desarrollo de la justicia social, entendiendo que la cooperación entre las partes y el respeto hacia los derechos, al igual que, deberes de los miembros de la sociedad, es la clave para conseguir que la equidad se convierta en una realidad.

Dicho esto, es válido mencionar que dentro de la teología latinoamericana existen los preceptos teológicos de la liberación como una correspondencia con los estamentos estipulados por la justicia social, pues la lucha constante por la igualdad trae

consigo de manera inevitable, la paz del colectivo, ya que, al no existir distinciones, las confrontaciones no tienen lugar y la cooperación se enfoca en la generación del bien común.

En ese orden de ideas, Gutiérrez enmarca como eje central de la vida cristiana la opción primordial por los pobres, enfatizando en que la opresión y desigualdad poseen sus raíces en el pecado que el mismo “Salvador” se encargó de destruir para traer libertad a su pueblo (Martínez, 2014); se entiende que los contextos de vulnerabilidad tienen su origen en causas de índole socio-político, y para combatir las es necesario que se estructuren iniciativas capaces de replicar el mensaje de Jesús a través de políticas públicas aptas para transformar el funcionamiento de la sociedad, aplicando la justicia conforme a los derechos y deberes de los sujetos colectivos; se construye en los individuos una capacidad de reflexión crítica a la luz de la Palabra de Dios, lo cual, con el transitar del tiempo podría alcanzar las esferas de los gobiernos y generar el cambio que destierre por completo las distinciones sociales.

Trayectoria de la teología latinoamericana

A partir de la comprensión del concepto de la justicia social y cómo el referente de la teología de la liberación cohesionan el supuesto de la equidad para el colectivo, se procede a describir el curso de acción que permitió el desarrollo teológico en América Latina, revisando las transformaciones sociales que impulsaron el cambio en la práctica pastoral desde la experiencia de autores como Costadoat (2021), Labarga (2006), Verdugo (2018) y Yoffe (2012), los cuales narran los acontecimientos históricos que contribuyeron a la estructuración de los supuestos teológicos que abanderaron la emancipación del oprimido por medio de la praxis espiritual.

El ser humano en su ansia de progreso siempre ha buscado estrategias que le permitan subsanar sus necesidades de manera más eficiente, motivo por el cual, se han desencadenado épocas como la revolución industrial y la globalización en la que impera el crecimiento económico para la adquisición de recursos.

No obstante, cuando el acceso a esa tendencia progresista se ve obstaculizada por las distinciones sociales, se incrementa la brecha entre clases que provocan una opresión de los menos favorecidos, puesto que su oportunidad está en función de la cantidad de bienes y servicios que puede adquirir.

Este contexto se evidenció en América Latina por medio de la experiencia de una transformación social debido a los cambios socioeconómicos que se produjeron tras la revolución cubana en 1957, así como a la propagación de ideas socialistas-marxistas que generaron movimientos guerrilleros en países como Venezuela, Guatemala y Perú (Turriago, 2018).

En otra instancia, el comienzo del proyecto de la Guerra Fría en 1948, y en respuesta a la presencia del comunismo; el gobierno de Estados Unidos puso en marcha el programa Alianza para el Progreso, el cual buscaba fomentar el desarrollo económico, político y social en la región latinoamericana, evitando la conformación de grupos al margen de la ley que pudiesen practicar la violencia para optar por la justicia social.

Es así como se adoptaron políticas económicas de corte desarrollista, contando con la colaboración de la Iglesia a través de su iniciativa de la Acción Católica (Larbarga, 2006).

Ahora bien, dichas transformaciones sociales se encargaron de incrementar los índices de pobreza dentro de los países de América Latina, motivo por el cual, la teología latinoamericana surgió después del Concilio Vaticano II y la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín, Colombia, en 1968 (Verdugo, 2018).

Estos eventos fueron fundamentales para que la Iglesia revisara su papel en la sociedad y promoviera una opción preferencial por los pobres, un concepto que se convertiría en fundamental para la teología de la liberación. Los teólogos Gustavo Gutiérrez de Perú, Leonardo Boff de Brasil y Jon Sobrino de El Salvador, entre otros, destacaron la creación de esta teología que busca interpretar el Evangelio desde la perspectiva de los pobres y oprimidos, y propone una fe activa en la lucha por la justicia social (Costadoat, 2021).

Este movimiento teológico no solo redefinió las prácticas religiosas en la región, sino que también desafió las estructuras de poder existentes, tanto dentro de la Iglesia como en la sociedad en general (Yoffe, 2012).

Este enfoque ha llevado a muchos de sus adeptos a involucrarse directamente en movimientos políticos y sociales, a veces enfrentando la crítica y la oposición tanto de sectores conservadores dentro de la Iglesia como de gobiernos autoritarios en la región (Moliner, 2016).

No obstante, aun en medio de los períodos de intensa crítica y de declive relativo, la teología latinoamericana ha continuado evolucionando y adaptándose a las nuevas realidades sociales y políticas (Carranza, 2018). En la actualidad, sigue siendo una voz influyente en debates sobre derechos humanos, democracia y paz en América Latina. Además, ha expandido su alcance al dialogar con otras corrientes teológicas y movimientos sociales globales, manteniendo su relevancia y su compromiso vital con los marginados y desposeídos.

Influencia de la teología latinoamericana en las políticas públicas

La determinación de la incidencia de la teología latinoamericana en las políticas públicas toma partido en los orígenes de sus concepciones y en la manera en que estos planteamientos abogan por la justicia social como respuesta de los escenarios que desencadenan la pobreza y fomentan la opresión. De allí que se proceda a revisar los casos particulares en los distintos países de América Latina que constatan la primicia de este estudio.

En primera instancia, en Brasil por medio de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), influenciada por la teología de la liberación, se ha estructurado como un actor clave en la lucha por la reforma agraria, respaldada por la Iglesia Católica, haciendo uso de los principios teológicos para argumentar a favor de la justicia en la distribución del recurso del suelo (Henrique, 2015).

Estas acciones se basan en la premisa de que la justicia social es fundamental para la práctica cristiana y en que el acceso a la tierra es un derecho humano esencial.

Según Comblin (1990), la CPT ha jugado un papel importante en la movilización de los trabajadores rurales y en incidir en las políticas públicas hacia una distribución más equitativa de la tierra, puesto que el recurso del suelo debería funcionar como una oportunidad de acceso económico para aquellos núcleos familiares que dependen de la agricultura para garantizar su subsistencia.

Por otra parte, en Nicaragua, durante la Revolución Sandinista, la influencia de la teología latinoamericana fue evidente en las políticas implementadas por el gobierno revolucionario; sacerdotes y teólogos comprometidos con este movimiento ocuparon posiciones de influencia y ayudaron a moldear programas gubernamentales.

Berryman (1987), señala que las políticas de educación y salud implementadas durante este período buscaban directamente mejorar la vida de las poblaciones más marginadas, en línea con los principios de justicia social promovidos por la teología de la liberación.

Sin embargo, estas iniciativas enfrentaron desafíos significativos en términos de implementación y sostenibilidad. Vilas (1995), argumenta que, aunque los programas tenían objetivos nobles, a menudo se vieron obstaculizados por restricciones económicas y resistencia política. Además, la dependencia de las condiciones políticas volátiles constataba que muchos de estos programas no podían sostenerse a largo plazo, especialmente después de cambios en el gobierno.

En ese orden de ideas, se presenta el contexto del Salvador, donde la influencia de figuras como el arzobispo Óscar Romero, quien fue vocal en su apoyo a los derechos humanos y la justicia social en el contexto de la guerra civil, muestra otra faceta de cómo la teología de la liberación ha participado en las políticas públicas.

Romero utilizó su posición para denunciar las injusticias y abusos cometidos contra los pobres y desfavorecidos, lo que según Sobrino (1985), influyó en la política nacional e internacional respecto a El Salvador.

La evaluación de la efectividad de estas políticas es mixta. Según Eagleton (2007), mientras que, en algunos casos, como en la promoción de la reforma agraria y los programas educativos, se han logrado avances significativos, en otros, los resultados han sido menos sostenibles debido a la falta de apoyo continuo y recursos adecuados.

Como resultado, se encuentra el contexto de Argentina donde los agentes religiosos han conseguido participar de primera mano en la construcción de políticas sociales, siendo el caso de Gabriel Castelli quien ejerció el papel de Presidente en la Comisión de Paz y Justicia de la Conferencia Episcopal, lo cual permitió que fuese nombrado en 2015 Secretario de Coordinación y Monitoreo Institucional del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (Romero, 2020), haciéndose cargo del diseño e implementación de iniciativas vinculadas al resarcimiento de la pobreza e inequidad dentro del territorio argentino.

Así mismo, se encuentra la participación del sacerdote católico Juan Carlos Molina, el cual estuvo inmerso dentro de la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico entre 2013–2015 que continuó los propósitos de iniciativas como el “Programa Vida” y el “Curso de operador Socio-Terapéutico Espiritual en Adicciones”, los cuales surgieron en 2003 como una opción para la rehabilitación de estas personas que por diferentes circunstancias recurrieron a los alucinógenos para obviar su realidad (Romero, 2020).

No obstante, la mayor influencia de la teología latinoamericana dentro del territorio argentino se encuentra en la constitución de la organización “Cáritas”, la cual hace parte de la Iglesia católica y se encarga de la administración de fondos que provienen de organismos estatales, con el propósito de subsidiar la alimentación, vestido, vivienda y trabajo para aquellas personas que están en un contexto de pobreza, al igual que desigualdad (Díaz et al., 2021).

Respecto al escenario local, se pueden evidenciar incidencias de la teología latinoamericana en el accionar de figuras religiosas que se opusieron a la violencia e incluso fueron partícipes de movimientos al margen de la ley para conseguir un cambio que construyera una reforma en el territorio nacional, alcanzando la justicia social y la liberación de los oprimidos como lo es el caso del Sacerdote Camilo Torres Restrepo quien desde su ordenanza en 1954 y su democracia cristiana, buscó con fervor implementar una acción comunal que derrocaria las oligarquías y permitiera la repartición equitativa de los recursos como la construcción del “Frente Unido del Pueblo”, el cual pretendía combatir el “Frente Nacional” que fue la línea bipartidista que se centraba en la distribución del poder entre liberales y conservadores, excluyendo otros sectores políticos, lo cual generó un estado de pobreza que solo consiguió expandir la brecha de sus ideales (Velásquez, 2023).

En consecuencia, Camilo Torres tomó la drástica decisión de hacer parte del ELN (Ejército de Liberación Nacional) con la perspectiva de realizar una revolución colombiana que provocara la transformación de las condiciones para la población (Melo, 2022); no obstante, sus esfuerzos decayeron con su muerte en 1966.

Siguiendo esta línea de determinación por liberar al pueblo de las tendencias del conflicto armado, se pueden constatar la participación de la Comisión Vida, Justicia y Paz, la cual fue constituida en 1986, cuando la Iglesia asumió el rol mediador entre el Gobierno Colombiano y las FARC para firmar los acuerdos de paz que cesaran el uso de armas, al igual que marcaran la finalización del conflicto que por más de 30 años había tenido sometido al pueblo colombiano (Flórez, 2019). Cabe resaltar que, la figura del Papa Francisco fue decisiva para promover la conclusión de este movimiento, pues sus afirmaciones fueron contundentes en relación con la imperatividad de evitar el fracaso para obtener la paz.

Dichos esfuerzos permitieron que en el Gobierno del Presidente Juan Manuel Santos se transformara la utopía en una realidad palpable, alcanzando la renuncia a las armas y la reintegración de estos sujetos que necesitan gozar de los mismos derechos de aquellos que no han hecho parte activa del conflicto armado.

Cada uno de estos escenarios traen consigo una fundamentación de que la teología latinoamericana está presente en las políticas sociales como un actor permanente que ha logrado incluso impactar a escala global con su participación como la conclusión del proceso de paz en Colombia; sumado a los eventos de Argentina, Brasil, Nicaragua y El Salvador, se evidencia cómo la práctica a la luz de la palabra de Dios puede desencadenar una transformación que implemente la acción comunal y traiga como resultado la justicia social que cimiente en el pueblo la esperanza de vivir en libertad.

El impacto actual de la teología latinoamericana

Dentro de la revisión documental realizada para examinar los casos particulares en América Latina que evidencian la incidencia de la teología latinoamericana en las políticas públicas, se constataron los apartados trazados en la tabla 1.

Tabla 1. Casos de estudio sobre la incidencia de la teología latinoamericana en las políticas sociales

País	Política, Programa, Figura o Movimiento Social	Objetivos
Brasil	Comisión Pastoral de la Tierra (CPT)	Lucha por la reforma agraria.
		Acceso equitativo a la tierra como fuente de subsistencia del pueblo.
		Fomento de la Justicia Social.
Nicaragua	Revolución Sandinista	Moldear programas gubernamentales.
		Proposición de políticas sobre educación y salud.
El Salvador	Arzobispo Óscar Romero	Denunciar las injusticias y abusos cometidos contra los pobres.
		Apoyar los derechos humanos.
		Luchar por implementar la justicia social.
Argentina	Ministerio de Desarrollo Social	Disminución de la población inmersa en la drogadicción.
	Programa Vida	Apoyo terapéutico para la rehabilitación.
	Curso de operador Socio-Terapéutico Espiritual en Adicciones	Subsidio en alimentación, vestido, vivienda y trabajo para los pobres.
	Organización Cáritas	
Colombia	Sacerdote Camilo Torres Restrepo	Creación del frente unido del pueblo para derrocar las oligarquías y luchas por la equidad de los marginados sociales.
	Acuerdos de Paz	Mediadores del proceso de paz entre el gobierno nacional y las FARC con el propósito de finalizar el conflicto armado.

Los casos evidenciados en la tabla 1 vislumbran el curso de acción que por años se ha desarrollado desde los planteamientos de la teología latinoamericana, en especial, los preceptos teológicos de la liberación, los cuales han llegado a participar en numerosos programas, movimientos y políticas, e incluso, en la propia figura sacerdotal como agente pastoral, han conseguido enmarcar la misión divina de traer libertad al oprimido, a través de la imitación de Jesús como el redentor que destruyó las cadenas de la esclavitud al pecado que asediaban al mundo hace más de 2000 años.

Su incidencia ha sido representativa en países como Argentina, Brasil, Nicaragua, El Salvador y Colombia, que, en respuesta a los escenarios de violencia, conflicto armado y desigualdad, trataron de estructurar una revolución que consiguiera adoptar la justicia social como los cimientos de la organización y funcionamiento de la sociedad, partiendo de la equidad distributiva, al igual que la acción comunal para desencadenar el cambio que correspondiera a la visión de Dios para la humanidad, es decir, un lugar libre de la opresión como lo citan Londoño y Martínez (2023):

Mientras los proyectos políticos del país no estén dispuestos a vaciarse del despotismo neoliberal, colonial y capitalista, y aunque existan miles de programas para víctimas, estas seguirán sometidas si no se les da la oportunidad de transformar críticamente su propia historia y es importante tener presente que dentro de la configuración histórica de cada pueblo se encuentran sus instituciones. (p. 12)

Las políticas públicas deben integrar la realidad de aquellos que sufren la opresión para dar una respuesta pertinente a sus necesidades, dándoles la oportunidad de convertirse en agentes de cambio que transformen su contexto al punto en que adquieran las herramientas que requieren para vivir de una manera digna, con igualdad de oportunidades y el derecho a decidir por sí mismos la forma en la que desean coexistir con su entorno.

Esta emancipación es posible cuando se retoma la praxis espiritual en el proceso, construyendo una consciencia en la que el ser humano como sujeto colectivo puede vivir en armonía con otros, siempre y cuando cada individuo goce de la posibilidad de subsistir por su cuenta, promoviendo la empatía como un impulso para sentir el dolor del otro como propio, así como lo postula Sobrino (1993):

Cristo es visto, se lo denomine con éste u otros términos, ante todo como *liberador*, con capacidad para liberar de la diversidad de esclavitudes que afligen a los pobres del continente, de otorgar dirección a esa liberación y de animar a los creyentes a ser sujetos activos de ella. (p. 27)

Sí las personas que padecen la opresión, retoman su caminar espiritual y reconocen a Jesús como libertador, podrán generar un cambio que les permitirá pensar de una manera diferente, lo cual también es un impulso necesario para combatir la

opresión, no solo desde la óptica de las políticas públicas, sino del reconocimiento de la naturaleza humana en conexión con esa pieza inmersa dentro del ser llamada espíritu, la cual funciona como un canal de comunicación directa a aquel que en una cruz destruyó cualquier cadena que atara a la humanidad a la esclavitud.

Conclusiones

La teología latinoamericana ha influenciado en la construcción e implementación de políticas, programas y movimientos sociales enfocados en la construcción de una justicia social que brindara solución a dinámicas que oprimen al ser humano como la pobreza, la guerra, drogadicción, la carencia de servicios óptimos de salud y educación; permitiendo que las víctimas de estos desfaces pudiesen recibir esperanza en medio de su sufrimiento.

La figura sacerdotal es fundamental en el proceso de difusión de la liberación para el oprimido al poseer el conocimiento propicio sobre la figura de Cristo como *libertador*, lo cual le permite empatizar con el sufrimiento y trabajar desde su sabiduría en la instrucción de otros que puedan adoptar la creencia de la destrucción de las cadenas de la esclavitud en la cruz.

Países como Brasil, Nicaragua, El Salvador, Argentina y Colombia han sufrido de cerca las consecuencias de la pobreza y el conflicto armado, razón por la cual, han aportado distintas alternativas para estructurar los cimientos de la liberación de sus pueblos, reconociendo que el trabajo mancomunado entre las instituciones sociales, políticas y religiosas es fundamental para transformar la realidad de aquellos que son más vulnerables.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Berryman, P. (1987). Liberation Theology: Essential Facts about the Revolutionary Movement in Latin America and Beyond. *Horizons*, 16(2), 395-397. <https://doi.org/10.1017/S0360966900040834>
- Bonilla, A., Álvarez Echandi, I., & Sáenz Breckenridge, S. (Comps.). (2015). *Políticas sociales en América Latina y el Caribe: escenarios contemporáneos, inversiones y necesidades*. FLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Costa_Rica/flacso-cr/20170705055646/pdf_1084.pdf
- Brown, R. (2023, 24 de noviembre). Unos 70 millones de personas viven en situación de pobreza extrema en América Latina. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2023/11/1525907>
- Caamaño, J. C. (2022). La historia y el método teológico en América Latina. *Revista Teología*, 59(139), 79-99. <https://doi.org/10.46553/teo.59.139.2022.p79-99>
- Caballero, J. F. (2006). La teoría de la justicia de John Rawls. *Voces y Contextos*, 2(1), 1-22. https://ibero.mx/iberoforum/2/pdf/francisco_caballero.pdf
- Carranza, C. (2018). *Emergencias Epistémicas de Economía Heterodoxa en Latinoamérica* [Tesis de doctorado]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/14017>
- Castro Aruzamen, I. J. (2020). Teología del pueblo en América Latina y misión: articulación desde la opción por los pobres. *Revista Yachay*, 37(72), 113-143. <http://dx.doi.org/10.35319/yachay.2020728>
- Comblin, J. (1990). *The Church and the National Security State*. Orbis Books. <https://doi.org/10.1215/00182168-62.3.538>
- Córdova-Pionce, M., Frías-Pérez, E., & Acuña-Mayorga, J. (2021). La justicia social y las organizaciones. *Digital Publisher*, 6(2), 118-124. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2.455>
- Costadoat, J. (2021). Vigencia de la teología latinoamericana de la liberación: a cinco décadas de su origen. *Theologica Xaveriana*, 71, 1-26. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx71.vtllcdo>

- Costadoat, J. (2020). La formación teológica en América Latina antes del concilio. *Estudios Eclesiásticos*, 95(373), 441-455. <https://doi.org/10.14422/ee.v95.i373.y2020.006>
- Díaz, C., Giménez Béliveau, V., Lucero, M., & Uranga, W. (2021). *Políticas Sociales: estrategias para construir un nuevo horizonte de futuro* (Vol. 4). FAUATS. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/05/libro_politicas_sociales_vol_4_-_isbn.pdf
- Dollinger, Á. (2023). Teología de la liberación: Legado y desafíos para y desde el siglo XXI. *Revista Teológica de la Universidad Bíblica Latinoamericana*, 43(1), 9-32. <https://revistas.ubl.ac.cr/index.php/vyp/article/view/552/1063>
- Dussel, E. (1995). *Teología de la Liberación*. Potrerillos Editores S.A de C.V. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/41.Teologia_de_la_liberacion.pdf
- Eagleton, T. (2007). *Reason, Faith, and Revolution: Reflections on the God Debate*. Yale University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1npc6k>
- Echeverría, P. (2022). Justicia social: revisitando antecedentes teóricos e históricos de un concepto complejo para comprender la realidad social chilena. *Revista Contextos*, (50), 64-95. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1698>
- Estrada, V. E. (2023). Protección social y equidad de género en Colombia: una mirada al marco normativo (1990-2014). *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 22, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps22.pseg>
- Flórez, L. E. (2019). *Iglesia y Paz. Aportes de la Iglesia Católica a los procesos de paz en Colombia*. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/1802>
- González, D. M. (2021). Teología de la Liberación: influencias, características y las tensiones con el Vaticano. *Revista de Investigaciones en Filosofía-Acheronta*, (6), 50-75. <https://doi.org/10.30972/ach.065601>
- Henrique, P. (2015). La influencia de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) en la formación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST): breve análisis teórico-documental del papel de la religión en los conflictos sociales en Brasil (1954-1984). *Revista de Estudios Sociales*, 1(51), 69-94. <http://dx.doi.org/10.7440/res51.2015.06>

- Labarga, F. (2006). Reseña de "Cien años de pontificado romano (1891-2005)" de Josep-Ignasi Saranyana. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 15, 502.
- Londoño, F. A., & Martínez, J. D. (2023). *La filosofía de la liberación como posibilidad de la dignificación de las víctimas del conflicto armado en Colombia* [Trabajo de grado]. Fundación Universitaria Católica del Norte <https://repositorio.ucn.edu.co/handle/001/170>
- López, Á. (2022). *Teología práctica latinoamericana y caribeña: fundamentos teóricos*. SEBILA.
- Martínez, H. (2014). *teología de la liberación y desarrollo humano: Agencia, capacidades y superación de la pobreza* [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/12044>
- Mejías, C. (2021). La escolástica de Santo Tomás de Aquino. *Scientiarum*, 1(1), 192-205. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/380>
- Melo, J. (2022). Camilo Torres, primer sacerdote guerrillero. *Credencial Historia*, (18), 1-3. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-18/camilo-torres-primer-sacerdote-guerrillero>
- Moliner, A. (2016). En torno a la Revolución Liberal y la Iglesia española del siglo XIX. *Universitat Autònoma de Barcelona*, 69, 31-50. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2475>
- Montero, J., Monti, E., & Alegre, M. (2015). El principio de igualdad y la no discriminación por razón de sexo. En J. L. Fabra Zamora & V. Rodríguez Blanco (Eds.), *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del derecho* (Vol. 2, pp. 1595-1637). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/3796-enciclopedia-de-filosofia-y-teoria-del-derecho-volumen-dos>
- Padinger, G. (2021, 9 de diciembre). ¿A cuánto asciende la pobreza en América Latina? La comparación entre países y el impacto del covid-19. CNN. <https://cnnespanol.cnn.com/2021/12/09/pobreza-america-latina-covid-19-pandemia-orix/>
- Panea-Márquez, J. M. (2020). Actualidad y vigencia de teoría de la justicia de J. Rawls. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 55, 255-279. <https://doi.org/10.30827/acfs.v55i0.15603>

- Romero, G. (2020). Actores religiosos en las políticas sociales en Argentina en el siglo XXI. Las mutaciones históricas de una lógica "subsidiaria". *Revista SAAP*, 14(1), 156-179. <https://doi.org/10.46468/rsaap.14.1.N2>
- Sobrino, J. (1985). *Spirituality of Liberation: Toward Political Holiness*. Orbis Books. <https://search.worldcat.org/es/title/spirituality-of-liberation-toward-political-holiness/oclc/17300297/lists>
- Sobrino, J. (1993). *Jesucristo liberador. Lectura histórico-teológica de Jesús de Nazaret*. Simancas Ediciones, S.A.
- Solimano, A. (2021). Desigualdad persistente en América Latina: perspectiva histórica y experiencias contemporáneas. *Pensamiento Iberoamericano*, (11), 119-127.
- Statista. (2024). *Porcentaje de la población bajo la línea de pobreza en países seleccionados de América Latina y el Caribe en 2022 [Fotografía]*. <https://es.statista.com/estadisticas/1273849/america-latina-y-el-caribe-ranking-de-paises-bajo-la-linea-de-pobreza/>
- Tamayo, J. J. (2019). Desafíos de la teología latinoamericana de la liberación al norte global. *Phainomenon*, 18(1), 34-45. <https://doi.org/10.33539/phai.v18i1.1372>
- Tamayo, J. J., & Bosch, J. (2020). *Panorama de la teología latinoamericana (2nd ed.)*. Editorial Verbo Divino. <https://verbodivino.es/hojear/440/panorama-de-la-teologia-latinoamericana.pdf>
- Tapia, F. (2018). Algunos frutos de la conferencia de Medellín: a 50 años de su realización. *Cuadernos de Teología*, 10(1), 112-127. <https://doi.org/10.22199/S07198175.2018.0001.00006>
- Turriago, D. (2018). Breve perspectiva histórica de la teología de la liberación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (78), 149-163. <http://www.rederecolombia.com/articulos/perspectiva-historica.pdf>
- Vásquez, G. (2022). Teología latinoamericana–Teología de la liberación. *Revista Argumenta Biblica Theologica*, 4(7), 11-25. https://revistas.uniclairetiana.edu.co/index.php/Revista_Argumenta/article/view/614/540
- Velásquez, U. (2023). Entre la sotana y la revolución. Un esbozo biográfico de Jorge Camilo Torres Restrepo. *Intervención y Coyuntura–Revista de Crítica Política*, 1-3. <https://intervencionycoyuntura.org/entre-la-sotana-y-la-revolucion-un-esbozo-biografico-de-jorge-camilo-torres-restrepo/>

- Verdugo, F. (2018). Relectura de Medellín: desafíos actuales para la Teología. *Teología y Vida*, 59(1), 111-127. <http://dx.doi.org/10.4067/s0049-34492018000100111>.
- Vilas, C. M. (1995). Between Earthquakes and Volcanoes: Market, State, and the Revolutions in Central America. *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 37(4), 191-199. <https://doi.org/10.2307/166251>
- Yoffe, L. (2012). *La influencia de las creencias y las prácticas religiosas/espirituales en el afrontamiento de pérdidas –por muerte- de un ser querido* [Tesis de doctorado]. Universidad de Palermo. <http://hdl.handle.net/10226/1768>

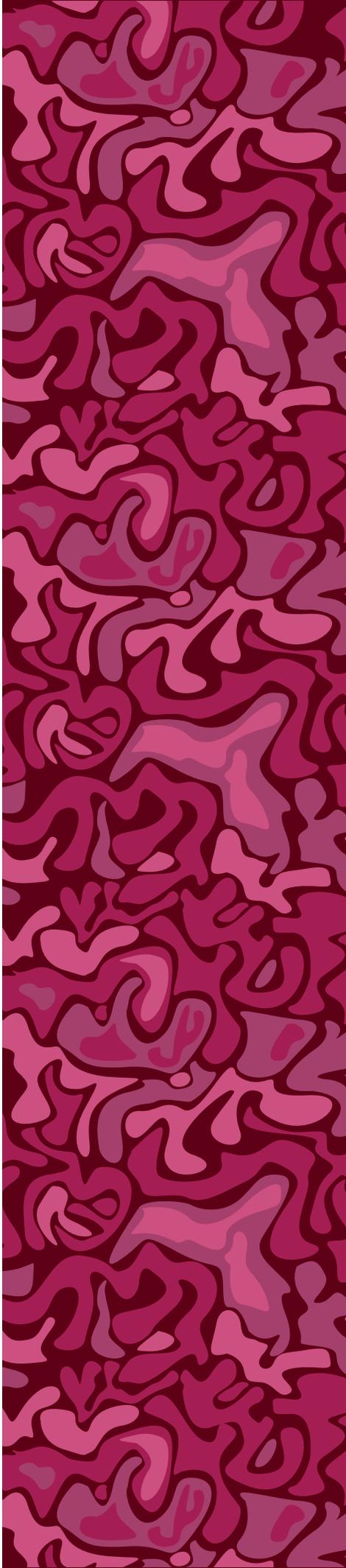


Figura 7.
Proyecto Aurtismo, en asocio con la Casa Carlota de Barcelona, realizado por Gusti Rosemfet.

Nota. Aporte del investigador Paolo Villalba Storti, adscrito al programa de Comunicación Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Imagen obtenida durante el desarrollo de la investigación titulada: Outsider art: creación artística en el autismo.

El proyecto *Aurtismo*, de Gusti Rosemfet, resulta a su vez ser un proyecto que, de alguna manera, deviene en un acto político que reivindica la subjetividad de las personas con *autismo*. En conversaciones con el artista, menciona que en *Aurtismo* participaron familias integradas por jóvenes diagnosticados con TEA. Las familias tenían problemas económicos, estructurales, con casos de adicciones de drogas y episodios de violencia. “Se nos ocurrió hacer una campaña un poco ilegal de hacerles una foto a los chicos y con la participación de 30 artistas intervenir cada una de las imágenes. Se imprimieron afiches de dichas intervenciones y se pegaron en la pared de una calle concurrida de Barcelona. Nuestro objetivo era el de cuestionar la cotidianidad de los transeúntes, que ellos mismos se interrogaran sobre dichas intervenciones. El acercamiento no fue fácil al inicio. Introducir la música y el baile resulta importante para iniciar con los lazos de relación con estos jóvenes. A la final resultó ser una experiencia magnífica, ya que al tapar la cara de estas personas se pretende dar visibilidad a un problema social”.

La imagen del proyecto *Aurtismo* se reproduce por cortesía del artista Gusti Rosemfet y la Casa Carlota de Barcelona.

La contribución debe enviarse únicamente mediante el OJS:
<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA>

Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (604) 448 76 66

www.ucatolicaluisamigo.edu.co