

PRESENTACIÓN

Presentation

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

EDITORIAL

Una experiencia vital entre la ciencia y la filosofía

A vital experience between science and philosophy

Rubiel Alberto Chica Ríos

COLABORADORES LOCALES

Reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo desde la experiencia de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó

Reflections on collaborative learning from the experience of Social Work students at Universidad Católica Luis Amigó

Natalia Andrea Correa Guisao, Astrid Johana Toro Serna

La creatividad en estudiantes con TDAH y altas capacidades

Creativity in students with ADHD and high capacities

María Angélica Rincón Montoya

Modelos epistemológicos en la consolidación de la psicología social

Epistemological models in the consolidation of social psychology

Leydi Carolina Orjuela Salazar

El phubbing y las relaciones de pareja adulta

Phubbing and adult couple relationships

Paula Andrea Cadavid Fernández, Johan Steven Escudero Vásquez, Natalia Andrea Muñoz Murillo, Leidy Julieth Rendón Vélez, Carolina Villada Gómez

Dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares: una revisión exploratoria de literatura

Learning disabilities in attention deficit hyperactivity disorder in preschoolers: an exploratory literature review

Adriana Marcela Álvarez García, Alejandro Botero Carvajal

El sentido de la violencia y el desplazamiento

The sense of violence and displacement

Marisol Castaño Suárez

COLABORADORES NACIONALES

Elegía psicológica para un país en llamas

Psychological elegy for a country in flames

Daniel Andrés Bonilla Montenegro

JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

Cuidar del otro. Palabra, alter y la salud mental en tiempos de pandemia

Take care of the other. Word, alter and mental health in times of pandemic

Yeny Leydy Osorio Sánchez

La violencia intrafamiliar y de género en la pandemia causada por la COVID-19

Domestic violence as gender violence in the covid-19 pandemic

Karen Ángel Gómez, Laura Gómez Cardona

Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51 A N°. 67B-90 Medellín, Antioquia, Colombia
Tel.: (604) 4606999
www.ucatolicaluisamigo.edu.co

Poiésis

No. 42, enero-junio, 2022

ISSN (en línea): 1692-0945

Rector

Padre Carlos Enrique Cardona Quiceno

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Luz Marina Arango Gómez

Jefe Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Correctora de estilo

Jhoana Andrea Gutiérrez Cadavid

Traductores

Sergio Andrés Pedraza Vélez y Julius Plaza

Editor de la revista

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

Asistente de revistas

Daniela Flórez González

Comité Editorial

Ph. D. Filipe Degani-Carneiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil
Ph.D. Ricardo Francisco Allegri, Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) - Argentina. ORCID 0000-0001-7166-1234

Ph. D. Luz Marina Arango, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Ph. D. Marco Eduardo Murueta Reyes, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Ph. D. Wilson López López, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Ph. D. Darío Páez Rovira, Universidad del País Vasco, España

Mg. Alexander Rodríguez Bustamante, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Mg. Jorge Iván Jaramillo Zapata, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Ph. D. Alexander Rodríguez Bustamante, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Árbitros

María Edith Morales Mosquera, Universidad de Antioquia

Juan Diego Betancur Arias, Universidad Católica Luis Amigó

Julio César Córdoba Upegui, Universidad de Antioquia

Marta Elena Tapias Esponisa, Universidad Cooperativa de Colombia

Edison Francisco Viveros Chavarría, Universidad Católica Luis Amigó

Luisa Fernanda Pardo Parra, Fundación Universitaria del Área Andina

Maricelly Gómez Vargas, Universidad de Antioquia

Juan Felipe Valencia Acevedo, Universidad Católica Luis Amigó

Institución editora:

Universidad Católica Luis Amigó

Dónde consultar la revista

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis>

Envío de manuscritos

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/about/submissions>

Contacto editorial y canje

poiesis@amigo.edu.co

**Poiesis-Acceso abierto**

Órgano de divulgación Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó

Hecho en Colombia/Made in Colombia.

Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

©2022 Universidad Católica Luis Amigó



(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.

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.

La revista Poiesis divulga artículos de calidad en Psicología, resultado de reflexiones académicas e investigaciones formativas, relevantes a nivel teórico, profesional y disciplinario, en los diferentes ámbitos y corrientes de la Psicología. De este modo, espera contribuir en la generación, conservación y divulgación del conocimiento científico.

Contenido

Presentación <i>Presentation</i> Hernando Alberto Bernal Zuluaga	6
Editorial Una experiencia vital entre la ciencia y la filosofía <i>A vital experience between science and philosophy</i> Rubiel Alberto Chica Ríos	10
COLABORADORES LOCALES	
Reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo desde la experiencia de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó <i>Reflections on collaborative learning from the experience of Social Work students at Universidad Católica Luis Amigó</i> Natalia Andrea Correa Guisao, Astrid Johana Toro Serna	17
La creatividad en estudiantes con TDAH y altas capacidades <i>Creativity in students with ADHD and high capacities</i> María Angélica Rincón Montoya	33
Modelos epistemológicos en la consolidación de la psicología social <i>Epistemological models in the consolidation of social psychology</i> Leydi Carolina Orjuela Salazar	43
El phubbing y las relaciones de pareja adulta <i>Phubbing and adult couple relationships</i> Paula Andrea Cadavid Fernández, Johan Steven Escudero Vásquez, Natalia Andrea Muñoz Murillo, Leidy Julieth Rendón Vélez, Carolina Villada Gómez	49
Dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares: una revisión exploratoria de literatura <i>Learning disabilities in attention deficit hyperactivity disorder in preschoolers: an exploratory literature review</i> Adriana Marcela Álvarez García, Alejandro Botero Carvajal	62

El sentido de la violencia y el desplazamiento

The sense of violence and displacement

Marisol Castaño Suárez

74

COLABORADORES NACIONALES

Elegía psicológica para un país en llamas

Psychological elegy for a country in flames

Daniel Andrés Bonilla Montenegro

84

JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

Cuidar del otro. Palabra, alter y la salud mental en tiempos de pandemia

Take care of the other. Word alter and mental health in times of pandemic

Yeny Leydy Osorio Sánchez

95

La violencia intrafamiliar y de género en la pandemia causada por la COVID-19

Domestic violence as gender violence in the covid-19 pandemic

Karen Ángel Gómez, Laura Gómez Cardona

102

Presentación

Hernando Alberto Bernal Zuluaga*

Forma de citar este artículo en APA:

Bernal Zuluaga, H. A. (2022). Presentación. *Poiésis*, (42), 6-7. <https://doi.org/10.21501/16920945.4350>

La revista de divulgación *Poiésis* publica la primera edición del año 2022, (no. 42). El editorial *Una experiencia vital entra la ciencia y la filosofía* fue escrito por el egresado del programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó y doctorando en psicología, Rubiel Alberto Chica Ríos, el cual se desempeña como director de salud mental y como director operativo de Canadian Human Rights International Organization (CHRIO), sede Medellín.

La sección de «Colaboradores locales», contiene seis artículos de diversas tipologías, el primero se titula *Reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo desde la experiencia de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó*. En este las autoras realizan una reflexión conceptual sobre el aprendizaje colaborativo en el marco de la educación a distancia de los estudiantes de este programa. Un segundo texto se titula *La creatividad en estudiantes con TDAH y altas capacidades*; la autora explora nuevos factores asociados al trastorno por déficit de atención e hiperactividad, patología recurrente en el contexto escolar.

El tercer texto se titula *Modelos epistemológicos en la consolidación de la psicología social* artículo de reflexión que permite diferenciar los principales enfoques que han inspirado el objeto de estudio y los modos de intervención propios de la psicología social. El cuarto artículo aborda el tema de los efectos generados por el *phubbing* en las relaciones de pareja adulta, es decir, cuando se ignora a una persona por prestarle atención al móvil, el cual se titula *El phubbing y las relaciones de pareja adulta*. Seguido de este, los autores podrán leer una reflexión derivada de un estado del arte sobre la etiología de las dificultades de aprendizaje con relación al trastorno de déficit de atención e hiperactividad, titulada *Dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares: una revisión exploratoria de literatura*. En el sexto y último texto de esta sección, *El sentido de la violencia y el desplazamiento*, la autora aborda el tema de la experiencia del desplazamiento por efecto de la violencia vivida en Colombia en las últimas décadas.

* Magíster en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Docente Asociado, Programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Director/Editor *Poiésis*, Medellín-Colombia. Contacto: poiesis@amigo.edu.co

La segunda sección «Colaboradores nacionales», contiene un interesante artículo titulado: *Elegía psicológica para un país en llamas*, donde el autor hace una reflexión en torno a los acontecimientos que han emergido en Colombia a raíz del paro nacional convocado para el 28 de abril de 2021, pensada desde el campo de la psicología social y la literatura, con el fin de adentrarse en el campo de los movimientos sociales.

En la tercera sección, «Lectura de ensayos», se incluye la producción de nuestros estudiantes, egresados y docentes, actividad realizada el día 27 de octubre de 2021 en el marco de las *Jornadas Académicas* de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales; aquí los lectores encontrarán tres textos. El primero es titulado *Cuidar del otro. Palabra, alter y la salud mental en tiempos de pandemia*, el autor presenta una reflexión sobre la función de la palabra como acción de cuidado del otro durante la pandemia que se ha padecido en el mundo, contrastando dos dimensiones: la afectación del discurso y del sujeto político durante el confinamiento y las formas en las que la palabra tomó fuerza para contribuir a la generación de vínculo y cuidado intersubjetivo. El segundo texto *La violencia intrafamiliar como violencia de género en la pandemia por COVID-19*; aquí las autoras abordan la problemática de la violencia de género que se exacerbó durante la coyuntura de la pandemia causada por virus COVID-19. El tercer texto trata sobre el impacto de los modelos pedagógicos en la adquisición de saberes, buscando identificar la trascendencia de estos y haciendo énfasis en el modelo de las inteligencias múltiples dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes; su título es *Los modelos pedagógicos y su relación con las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI*.

Invitamos a todos los lectores interesados en el campo de la psicología y las áreas afines a consultar y descargar gratuitamente los textos del más reciente número de la revista *Poiésis*.

Presentation

Hernando Alberto Bernal Zuluaga*

How to cite this article in APA:

Bernal Zuluaga, H. A. (2022). Presentation. *Poiésis*, (42), 8-9. <https://doi.org/10.21501/16920945.4350>

The popular journal *Poiésis* publishes the first edition of 2022 (no. 42). The editorial Rubiel Alberto Chica Ríos wrote a vital experience between science and philosophy, a graduate of the psychology program at the Universidad Católica Luis Amigó and a doctoral candidate in psychology, who works as director of mental health and as operational director of the Canadian Human Rights International Organization (CHRIO), Medellín headquarters.

The “Local Collaborators” section contains six articles of various types; the first is entitled Reflections on collaborative learning from the experience of Social Work students at the Luis Amigó Catholic University, in which the authors carry out a conceptual reflection on learning collaborative in the framework of distance education of the students of this program. A second text is entitled Creativity in students with ADHD and high abilities; the author explores new factors associated with attention deficit hyperactivity disorder, a recurrent pathology in the school context. The third text is entitled Epistemological models in the consolidation of social psychology. This reflection article allows us to differentiate the main approaches that have inspired the object of study and the modes of intervention typical of social psychology. The fourth article addresses the effects of phubbing in adult couple relationships, that is, when a person is ignored for paying attention to the mobile, which is entitled Phubbing and adult couple relationships. Following this, the authors will be able to read a reflection derived from state of the art on the etiology of learning difficulties concerning attention deficit hyperactivity disorder, titled Learning difficulties in attention deficit hyperactivity disorder in preschoolers: an exploration literature review. The sixth and last text of this section is The meaning of violence and displacement; the author addresses the issue of the experience of displacement due to the violence experienced in Colombia in recent decades.

* Magíster en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Docente Asociado, Programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Director/Editor *Poiésis*, Medellín-Colombia. Contacto: poiesis@amigo.edu.co

The second section, “National Collaborators,” contains an interesting article entitled: Psychological elegy for a country on fire; the author reflects on the events that have emerged in Colombia as a result of the national strike of April 28, 2021, thought from the field of social psychology and literature, in order to enter the field of social movements.

The third section, “Reading essays,” includes the production of our students, graduates, and teachers, an activity carried out on October 27, 2021, within the Academic Conference of the Faculty of Psychology and Social Sciences; readers will find three texts. The first is entitled Taking care of the other. The word, alter and mental health in times of pandemic, the author presents a reflection on the function of the word as an act of caring for the other during the pandemic that the world has suffered, contrasting two dimensions: the affectation of discourse and political subject during confinement and how the word gained strength to contribute to the generation of bond and intersubjective care. The second text, Domestic violence as gender violence in the COVID-19 pandemic; here, the authors address the problem of gender violence that was exacerbated during the pandemic caused by the COVID-19 virus. The third text deals with the impact of pedagogical models on the acquisition of knowledge, seeking to identify their transcendence and emphasizing multiple intelligences model within the students’ learning process; its title is Pedagogical models and their relationship with multiple intelligences as an educational model of the 21st century.

We invite all readers interested in the field of psychology and related areas to consult and download for free the texts of the most recent issue of *Poiésis*.

Editorial

Una experiencia vital entre la ciencia y la filosofía

Rubiel Alberto Chica Ríos*

Forma de citar este artículo en APA:

Chica Ríos, R. A. (2022). Una experiencia vital entre la ciencia y la filosofía [Editorial] Presentación. *Poiésis*, (42), 10-12.
<https://doi.org/10.21501/16920945.4351>

¿Deberían los doctorandos en psicología conocer el pensamiento filosófico y los valores de la ciencia? Para ayudar a encontrar la respuesta a este interrogante, comenzaremos por decir que la filosofía y la ciencia deben estar siempre relacionadas y ninguna puede negar a la otra. Para que cada una tenga sentido y pueda darle valor a sus postulados, debe valerse de lo que cada una tiene para aportar a la hora de dar explicación a los fenómenos que se pueden revelar por medio de la ciencia y aquellos que solo tienen cabida en el pensamiento y la experiencia humana.

En este sentido, la filosofía debe estar hoy unida a la ciencia. La ciencia nos ayuda a comprender cómo son las cosas, no cómo nos parecen o desearíamos que fueran, y por tanto es, a largo plazo, más inmune a nuestras preconcepciones (Azcárraga, 2003).

El ser humano siempre está en relación con otros y con la naturaleza que lo rodea. Y para entender a ambos debe siempre combinar la perspectiva filosófica y científica que le permita relacionar, comprender y hacer un mejor uso para beneficio mutuo de esta interacción.

Aunque la ciencia presupone métodos de comparación, observación, análisis y demostración y la filosofía navega más en el plano subjetivo y retórico, no es menos cierto que la ciencia requiere de la filosofía para entender, interpretar y racionalizar los hallazgos que la ciencia es capaz de demostrar.

* Doctorando en Psicología, psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó. Director de salud mental y director operativo de Canadian Human Rights International Organization (CHRIO), sede Medellín-Colombia. Contacto: rubietchica@gmail.com

La filosofía ofrece la posibilidad de conectar la razón y lo demostrable con lo que está por fuera del alcance de lo que se puede explicar. También, es un método para tratar de racionalizar lo que la ciencia no es capaz de demostrar o solo puede teorizar, permitiendo llenar vacíos en que el hombre se ve siempre obligado a seguir buscando respuestas y explicaciones lógicas. Así, se concilian la teoría y la práctica, lo que se sueña y lo que se hace realidad. Son complementarias, nunca excluyentes.

Por lo anterior, se considera que la ciencia y la filosofía son tan vitales e importantes en nuestro proceso de educación, porque nos dan una mayor claridad entre la dimensión científica, humana y social y nos ayuda a entender mejor la naturaleza del conocimiento.

Al tener mayor claridad de la dimensión social podemos entender mejor la ciencia y la filosofía porque nos enseña a ver lo humano y lo espiritual en la educación mostrándonos así un significado más especial con lo social.

Lo asombroso que puede ser la parte de la naturaleza de la ciencia y la filosofía es que nos va mostrando en nuestros sentidos el objetivo esencial que es el conocimiento científico siendo este claro, exacto y preciso (Pérez, 2020). No podríamos determinar con certeza qué es primero o más importante; pero podemos pensar en la relación ciencia-filosofía como una entidad circular e incluyente en la que un postulado filosófico puede ser investigado para demostrarse a través de la ciencia y una vez que se logra explicar a través de esta, aquella debe intervenir de nuevo para corroborar (o negar) un postulado, proponer una implicación ética o moral o darle un sentido humano a lo que se pensaba imposible.

Los que se oponen a esta idea dicen que no es viable la dimensión social con la naturaleza humana que puede tener el conocimiento. Sin embargo, esto no es cierto. La discusión que plantean los antagonistas no es muy clara porque lo social y lo natural siempre van a estar presentes en el conocimiento.

Es prudente también tener en cuenta que tanto la filosofía como la ciencia, deberían estar por fuera de cualquier condicionamiento religioso ya que en esencia ambas son garantes del pensamiento y el razonamiento universal de la humanidad que debe ser incluyente, concluyente y transparente. Cada individuo podrá entonces darles el adecuado valor a estos razonamientos basados en sus propias creencias y manera de ver la realidad basado en su experiencia personal.

Es por esto por lo que la ciencia es uno de los mayores y sorprendentes triunfos del intelecto humano. Por eso la cuestión fundamental es si nuestro cerebro, grande pero limitado al fin, es potencialmente capaz de encontrar la teoría del todo (Azcárraga, 2003).

En conclusión, los doctorandos en psicología deben conocer el pensamiento filosófico y los valores de la ciencia porque como lo dice Augusto Comte: saber es prever. Cuando se conocen las leyes a las que obedecen los fenómenos se pueden prever los hechos y pronosticar los sucesos

(Prada, 1994), ayudándonos a tener una experiencia vital entre la ciencia y la filosofía, cuestionando todo con la orientación adecuada para así darle un valor humano y social a la ciencia a través de la filosofía.

Y también como doctorandos en psicología debemos apuntar a tener un aprendizaje y análisis más social, cultural y comunitario para que el conocimiento científico sea más humanizado, donde todo el mundo pueda entender lo que se les está comunicando y lo disfruten construyendo el conocimiento entre todos.

Es por todo esto que debemos seguir construyendo conocimiento entendiendo esta experiencia tan vital entre la ciencia y la filosofía donde nos apasionemos más con la investigación y el conocimiento científico.

Conflicto de intereses

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

Referencias

Azcárraga, J. (2003). *Ciencia y filosofía*. Universidad de Valencia.

Pérez, L. (2020). *Filosofía de la ciencia*. Universidad de Baja California.

Prada, B. (1994). *Filosofía de la ciencia y los valores*. UIS.

Editorial

A vital experience between science and philosophy

Rubiel Alberto Chica Rios*

How to cite this article in APA:

Bernal Zuluaga, H. A. (2022). A vital experience between science and philosophy [Editorial]. *Poiésis*, (42), 13-15.
<https://doi.org/10.21501/16920945.4351>

Should doctoral students in psychology know the philosophical thought and values of science? To help find the answer to this question, we will begin by saying that philosophy and science must always be related, and neither can deny the other. For each one to make sense and to be able to give value to its postulates, it must use what each one has to contribute when it comes to explaining the phenomena that can be revealed through science and those that only have a place in human thought and experience.

In this sense, philosophy must be united today to science. Science helps us understand how things are, not how they seem to us or we would like them to be, and therefore it is, in the long term, more immune to our preconceptions (Azcárraga, 2003).

The human being is always in relationships with others and with the nature surrounding him. Moreover, to understand both, one must always combine the philosophical and scientific perspective that allows one to relate, understand, and better use this interaction for mutual benefit.

Although science presupposes methods of comparison, observation, analysis, and demonstration, and philosophy navigates more on the subjective and rhetorical plane, it is no less accurate that science requires philosophy to understand, interpret and rationalize the findings that science is capable of showing.

* Doctorando en Psicología, psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó. Director de salud mental y director operativo de Canadian Human Rights International Organization (CHRIO), sede Medellín-Colombia. Contacto: rubietchica@gmail.com

Philosophy offers the possibility of connecting reason and demonstrability with what is outside the scope of explanation. Also, it is a method to try to rationalize what science is not capable of demonstrating or can only theorize, allowing to fill gaps in which man is constantly forced to continue looking for answers and logical explanations. Thus, theory and practice are reconciled, what is dreamed and what becomes a reality. They are complementary, never exclusive.

Due to the above, it is considered that science and philosophy are vital in our educational process. They will give us greater clarity between the scientific, human and social dimensions and help us to better understand the nature of knowledge.

By having greater clarity of the social dimension, we can better understand science and philosophy because it teaches us to see the human and the spiritual in education, thus showing us a more special meaning with the social.

The significant part of the nature of science and philosophy is that it shows us in our senses the essential objective that is scientific knowledge, being this clear, exact, and precise (Pérez, 2020). We could not determine with certainty what is first or most important. However, we can think of the science-philosophy relationship as a circular and inclusive entity in which a philosophical postulate can be investigated to be demonstrated through science. Once it is explained through science, science must intervene again to corroborate (or deny) a postulate, propose an ethical or moral implication, or give human meaning to what was thought impossible.

Those who oppose this idea say that the social dimension with human nature that knowledge can have is not viable. However, this is not true. The discussion raised by the antagonists is not very clear because the social and the natural will always be present in knowledge.

It is also prudent to consider that both philosophy and science should be outside any religious conditioning since, in essence, both are guarantors of humanity's universal thought and reasoning that must be inclusive, conclusive, and transparent. Each individual will then be able to give fair value to these reasonings based on their own beliefs and way of seeing reality based on their personal experience.

This is why science is one of the human intellect's greatest and most amazing triumphs. So the fundamental question is whether our brain, large but limited in the end, is potentially capable of finding the theory of everything. (Azcarraga, 2003).

In conclusion, doctoral students in psychology must know the philosophical thought and values of science because, as Augusto Comte says, knowing is to foresee. When the laws to which phenomena obey are known, facts can be foreseen, and events predicted (Prada, 1994), helping us have a vital experience between science and philosophy, questioning everything with the proper orientation to give it a human and social value to science through philosophy.

Furthermore, as doctoral students in psychology, we must aim to have a more social, cultural, and community learning and analysis so that scientific knowledge is more humanized. Everyone can understand what is being communicated to them and enjoy building knowledge together.

We must continue to build knowledge by understanding this vital experience between science and philosophy, where we become more passionate about research and scientific knowledge.

Conflict of interests

The author declares the non-existence of conflict of interest with an institution or commercial association of any kind.

References

- Azcarraga, J. (2003). *Science and philosophy*. University of Valencia.
- Perez, L. (2020). *Philosophy of science*. University of Baja California.
- Prada, B. (1994). *Philosophy of science and values*. UIS.

COLABORADORES LOCALES

Artículo de reflexión derivado de investigación

Reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo desde la experiencia de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó¹

Reflections on collaborative learning from the experience of Social Work students at Universidad Católica Luis Amigó

Recibido: 20 de septiembre de 2021 / Aceptado: 10 de noviembre de 2021 / Publicado:

Natalia Andrea Correa Guisao*, Astrid Johana Toro Serna**

Forma de citar este artículo en APA:

Correa Guisao, N. A., & Toro Serna, A. J. (2022). Reflexiones sobre el aprendizaje colaborativo desde la experiencia de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó. *Poiésis*, (42), 17-32. <https://doi.org/10.21501/16920945.3814>

Resumen

El artículo desarrolla una reflexión conceptual sobre el aprendizaje colaborativo, en relación con la mirada crítica de la experiencia de los estudiantes del programa de Trabajo Social a distancia de la Universidad Católica Luis Amigó. Si bien este concepto es transversal en muchos ámbitos de la vida, es una característica fundamental en el aprendizaje a distancia; por ello, el artículo desarrolla, en primer lugar, las características del aprendizaje colaborativo, seguidamente se plantean los aspectos significativos del aprendizaje colaborativo en este programa, lo que posibilita una reflexión de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje en los procesos de educación contemporáneos.

Palabras clave:

Aprendizaje; Aprendizaje colaborativo; Colaboración; Educación; Educación a distancia; Interacción; Trabajo en Grupo; Trabajo social.

¹ El presente artículo se construye en el marco del proyecto de investigación: "Educación en Trabajo Social a distancia, una reflexión sobre la experiencia del programa de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó", con la participación del semillero de investigación en Educación social y sistematización de experiencias como parte del equipo de investigación. El proyecto de investigación se ejecuta desde el año 2019 y finaliza en noviembre de 2020. Asesora: Janeth García Gallego, Trabajadora Social, Magíster en Educación, docente del programa de Trabajo Social modalidad distancia de la Universidad Católica Luis Amigó, coordinadora del semillero Educación social y sistematización de experiencias. Contacto: Janeth.garciaga@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0928-3276>

* Estudiante del noveno semestre del programa de Trabajo social modalidad distancia, Universidad Católica Luis Amigó, integrante del semillero de Educación social y sistematización de experiencias, Medellín-Colombia. Contacto: natalia.correagu@amigo.edu.co

** Estudiante del noveno semestre del programa de Trabajo social modalidad distancia, de la Universidad Católica Luis Amigó, integrante del semillero de Educación social y sistematización de experiencias, Medellín-Colombia. Contacto: astrid.torose@amigo.edu.co

Abstract

The article develops a conceptual reflection on collaborative learning, in relation to the critical view of the experience of the students of Social Work of distance learning program at the Universidad Católica Luis Amigó. Although this concept is transversal to many areas of life, it is a fundamental characteristic in distance learning; therefore, the article develops, first, the characteristics of collaborative learning, then the significant aspects of collaborative learning in the Social Work program of the Catholic University Luis Amigó are presented, allowing a reflection on this teaching-learning strategy in contemporary education processes.

Keywords:

Learning; Collaborative learning; Collaboration; Education; Distance education; Interaction; Group work; Social work.

Introducción

El artículo que se presenta a continuación busca aportar una reflexión conceptual sobre el aprendizaje colaborativo, en relación con el análisis y la mirada crítica de la experiencia de los estudiantes del programa de Trabajo Social a distancia de la Universidad Católica Luis Amigó. Si bien este concepto es transversal en muchos ámbitos de la vida, es una característica fundamental en el aprendizaje a distancia, y se define como un proceso de trabajo en grupo que finalmente muestra como resultado una acción conjunta.

Este tema se hace cada vez más pertinente en la educación a distancia porque favorece a los diferentes actores involucrados (estudiantes, docentes, universidad), además, es un proceso que acoge diferentes contextos, subjetividades y poblaciones para lograr los objetivos propuestos dentro de esta modalidad (Correa Guisao et al., 2021).

El artículo se desarrolla en dos partes: en la primera, se retoman los conceptos que caracterizan el aprendizaje colaborativo, en contraste con las voces de la experiencia de los estudiantes del programa de Trabajo Social modalidad distancia, con un interés centrado en reconocer la riqueza, los sentidos y las contradicciones que posibilitaron el acercamiento a la práctica y a las experiencias de los estudiantes, mediante la realización de técnicas como: entrevistas semiestructuradas, observación no participante y narrativas a través del dispositivo de la bitácora.

La segunda parte hace una reflexión sobre las características del aprendizaje colaborativo obtenidas por las cualidades y circunstancias propias de la experiencia de los estudiantes, aportando de manera significativa a los procesos de formación profesional de Trabajo Social en la modalidad a distancia de la Universidad Católica Luis Amigó. Finalmente se plantean unas conclusiones o reflexiones finales, donde se reconocen aciertos y escenarios para seguir indagando y profundizando por el trabajo colaborativo en diversos contextos educativos.

Características del aprendizaje colaborativo

El uso de la tecnología y las nuevas formas de apropiación del conocimiento se han convertido en una constante en los procesos educativos; en la actualidad, compartir, colaborar y construir, se expresan como normas permanentes en los contextos educativos y ambientes de aprendizaje en la virtualidad y la distancia. Allí, se ofrece una gran variedad de formas de interacción social, cultural y educativa, a partir de distintas herramientas digitales, donde los estudiantes adquieren nuevas habilidades caracterizadas por la comunicación y el intercambio de información.

Bajo esta constante se vincula el trabajo en equipo, que potencializa la construcción de conocimientos en una comunidad de aprendizaje, ubica a los participantes en el centro del proceso, articulando la interacción y las relaciones sociales entre los que aprenden como condición necesaria para la construcción del conocimiento. Para Vigotsky (1997, como se cita en Martínez de La Cruz 2015), este proceso de construcción social del conocimiento conlleva una fase de interiorización, permitiendo a los sujetos pasar de una zona real de conocimiento a una zona de desarrollo potencial que solo es posible con la ayuda de alguien más.

Trabajar en equipo en contextos educativos como plantea Johnson y Johnson (2007, como se cita en Martínez de La Cruz, 2015), “Es el uso didáctico de grupos pequeños que permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 15).

El docente tiene la función de organizar y mediar las actividades, así como estimular la comunicación e interacción afectiva y efectiva para contribuir con sus estudiantes a alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido el trabajo en equipo en los entornos virtuales de educación permite vincular a los estudiantes al proceso, desarrollar la autonomía e iniciativa propia para emprender y autodirigir su proceso de aprendizaje personal, comunicar las ideas con claridad y precisión, agilizar la toma de decisiones, y finalmente tener la disposición para aprender de forma colaborativa.

Aprendizaje colaborativo

¿Qué significa colaborar? Según la Real Academia Española (2020) “colaborar es trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”. Es una de las acciones más importantes que se implementan con más frecuencia por los seres humanos, permite el encuentro de fuerzas conjuntas y coordinadas entre los sujetos para el logro de sus objetivos.

El aprendizaje colaborativo es una de las características de la educación a distancia; su naturaleza pretende construir una forma conjunta de conocimiento, que va más allá del trabajo en grupo que se realiza entre varias personas. El trabajo colaborativo contiene algunos elementos claves que lo favorecen, como lo son: la colaboración, la comunicación, la interacción, la participación, la corresponsabilidad, el rol del docente y el estudiante, la enseñanza, el aprendizaje y la metodología (Martínez de La Cruz, 2015).

En este sentido, en el siguiente apartado se analizan cada uno de los elementos del aprendizaje colaborativo y de manera paralela se vinculan las voces provenientes de las experiencias de los estudiantes de Trabajo Social modalidad distancia de la Universidad Católica Luis Amigó. De esta forma se podrá hacer un reconocimiento de la propia práctica y darle sentido a este componente de la educación a distancia desde el proceso formativo de los estudiantes.

La colaboración

El concepto de colaboración es visto como el trabajo que se realiza en conjunto entre un grupo de personas con objetivos e intereses comunes, implica que todos los participantes se involucren en los diferentes momentos y actividades del proceso para la construcción de un producto. La colaboración para Martínez de La Cruz (2015) se refiere a la ayuda participativa y solidaria del estudiante durante el trabajo en equipo para el alcance de las metas trazadas, refuerza el aprendizaje, el debate, el contraste de pareceres, la cooperación y el diálogo, lo que permite que los sujetos comprendan e integren mejor los nuevos conocimientos.

Para los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó la colaboración como elemento vinculante al trabajo colaborativo, busca generar interdependencia positiva, que cambia la competitividad por la construcción de buenas relaciones entre los diferentes miembros del equipo, permitiendo acceder a nuevos espacios de desarrollo cognitivo individual y grupal, como se evidencia en el siguiente testimonio:

Empezar el trabajo colaborativo no fue fácil, porque fue un proceso en el cual nos teníamos que poner en el lugar del otro, pero también teníamos que ser muy claros en cuanto a las responsabilidades, ahí pienso que se presentaron algunos obstáculos, sin embargo, todo esto dejó aprendizajes, construimos grupos de trabajo sólidos, donde cada uno a pesar de las diferencias aportaba y contribuía para realizar las actividades asignadas.

La experiencia muestra que los estudiantes además de integrarse en grupos para el cumplimiento de actividades y objetivos de su proceso académico, abren un espacio para la comprensión de las ideas y las formas de aprendizaje, lo que permite que se construyan relaciones de horizontalidad. La colaboración adquiere fuerza para estimular y favorecer un sentido más significativo en los resultados que se busca alcanzar durante el proceso de los estudiantes.

La comunicación

Otro elemento importante en la interacción educativa en la que se da el aprendizaje colaborativo es la comunicación, la cual para Córca (s.f., como se cita en Martínez de La Cruz 2015): “es la que se produce en un contexto especial, y es considerada la condición de posibilidad de la educación misma, ya que sin comunicación no existe educación posible” (p. 15).

El entorno virtual presenta oportunidades innovadoras para la colaboración, la interacción continuada y la producción de conocimientos, aumentando las posibilidades de aprender a trabajar en equipo, concretar una comunicación rápida, oportuna y significativa que vaya de acuerdo al desarrollo de las tecnologías. La comunicación en la educación a distancia está estrechamente relacionada con las tecnologías de la información, las cuales representan grandes ventajas para el aprendizaje colaborativo ya que estimulan la comunicación interpersonal, el acceso a la información

y contenidos de aprendizaje, el seguimiento del progreso del participante a nivel individual y grupal, la gestión y administración de los estudiantes, la creación de escenarios para la coevaluación y la evaluación (Martínez de La Cruz, 2015).

Estas tecnologías propician estrategias diversas las cuales son aprovechadas por los estudiantes fuera del espacio de las clases, por lo que refieren lo siguiente: “tenemos actividades adicionales a la Universidad, por lo general siempre trabajamos por Hangouts, por Drive, pues siempre en el tema de los talleres y eso, compartimos un archivo en Drive”.

Las tecnologías de la información y comunicación facilitan el proceso de aprendizaje colectivo, a través de ellas se comparte información, documentos, intercambio de opiniones; se construye el consenso y se toman decisiones. Los estudiantes dan un lugar muy importante a este componente, reconocen la comunicación como el medio para estar siempre en contacto, a través de las herramientas tecnológicas, utilizadas con una intención pedagógica y como mediadoras de nuevas formas de aprender y trabajar en equipo, a través de las diferentes herramientas de interacción: foros, chats, correo electrónico, wikis y plataformas como Meet, Skipe, y Hangouts.

La interacción

La interacción se refiere a la acción e incidencia continua y permanente entre los miembros del equipo. En ella se integra el proceso de comunicación e intercambio de información, ideas, percepciones. La interacción permite generar nuevos significados y la movilización de saberes en favor de la construcción de nuevos aprendizajes.

Para García Tamarit (2014), la interacción puede ir orientada en dos sentidos: las interacciones orientadas a la realización de la tarea que tiene asignada el equipo y las interacciones orientadas a la actividad social del grupo, enfocadas en cómo el equipo lleva a cabo las tareas que tiene asignadas para su funcionamiento.

Según García Tamarit (2014), también existen dos elementos que permiten un éxito total del aprendizaje en los contextos de educación superior a distancia: la presencia social y la presencia del docente; la primera se refiere a la capacidad de proyectarse social y emocionalmente y la segunda, al acto de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales de los estudiantes, para obtener resultados significativos a nivel personal y de valor educativo en sus estudiantes.

De acuerdo con Ferreiro y Espino (2013, como se cita en Martínez de La Cruz 2015), “el docente propicia un espacio del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder, ser o hacer, a otro superior cualitativamente de saber ser, saber hacer y lo más importante el ser” (p. 32), lo cual se afirma en el siguiente fragmento:

Hemos tenido digamos muy buen acercamiento, hemos encontrado respuesta que en realidad nosotros como estudiantes necesitamos, hemos encontrado total disponibilidad por parte de los docentes, hemos encontrado un buen acompañamiento, incluso muchos profes han manifestado que si en algún momento no sentimos digamos ese acompañamiento también se lo hagamos saber.

En las interacciones los estudiantes reconocen dos factores importantes; uno está relacionado en la dedicación personal, que tiene gran peso en las habilidades propias del estudiante, lo que permite enriquecer su proceso de aprendizaje. El otro aspecto tiene que ver con el papel que desempeña el docente tutor, como un facilitador que guía y orienta al estudiante, posibilitando la interacción social y la construcción de conocimiento de forma colaborativa.

La participación

Este aspecto permite la retroalimentación y motiva la interacción, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, los sentimientos y una conducta personal y social acorde con valores altamente apreciados. La participación hace que el estudiante sea un sujeto activo, consciente y comprometido con la construcción de su conocimiento y de su persona.

Yo digo que tuve un cambio, yo por ejemplo cuando empecé yo no hablaba con nadie, con nadie, yo hacía los trabajos sola, me gustaba trabajar sola, pero digamos que a uno la carrera también lo va moldeando, yo ahorita, pues soy la representante estudiantil de la sede de Bogotá de Trabajo Social, y esto me ha servido muchísimo, porque digamos que yo he tenido que interactuar con personas.

La participación en las discusiones de ideas, de avances en el tratamiento de problemas, de propuestas y proyectos, estimula el consenso. Además, el ejercicio participativo empodera al estudiante y propicia la consolidación de liderazgos con capacidades críticas para opinar, cooperar y diferenciarse en ideas y acciones, con otros compañeros y en la interacción con los docentes:

Hoy quiero darle gracias a todas las personas que han hecho parte de esto, mi familia, amigos, docentes, compañeros de trabajo, compañeros de estudio, estos últimos de los cuales he aprendido mucho, gracias por la comprensión, escucha, confianza, enseñanzas y sobre todo por ayudarme a encontrar en mí una líder.

El fragmento anterior evidencia los retos que aportó el proceso de formación, incentivando en ellos el deseo de alcanzar sus metas y conquistas frente a lo personal y lo académico, en el que lograron afirmar su capacidad de enfrentarse y permanecer en el modelo educativo a distancia.

La corresponsabilidad

La corresponsabilidad hace referencia al compromiso y responsabilidad de los sujetos en el contexto grupal, implica establecer una relación con el compromiso individual y colectivo que asume y demuestra cada integrante al participar y contribuir de manera individual al trabajo grupal. Por lo tanto, cuando hay corresponsabilidad surge la necesidad de compartir información, de coadyuvar a entender conceptos y obtener conclusiones al cumplir de manera personal con la tarea y el rol asignado, de compartir y recibir las contribuciones significativas que aporten a la construcción grupal y elaboración colectiva de una solución de problemas o un producto final.

El tiempo de asesorías es muy reducido, muy corto por así decirlo, entonces profe, pues yo en el papel de estudiante, si usted explicó por tema y a mí me quedó cierta duda, en la asesoría no quedé satisfecha, no quedé totalmente completa con la información, en el caso mío, yo personalmente, soy la que tengo que llegar donde usted, porque realmente pues, yo soy la que necesito de usted, entonces es como a eso me refiero, al tema de la búsqueda del educador, como digamos que uno tiene que empoderarse de lo que realmente quiere.

El estudiante experimenta un sentido de participación y corresponsabilidad por su aprendizaje de forma individual. Se aprecian aspectos importantes como mentes activas, estudiantes creativos que aprovechan sus conocimientos previos y que trabajan de manera comprensiva, consciente y participativa en su proceso formativo. Esta condición permitirá el desarrollo de habilidades para la colaboración y la toma de decisiones, tanto de su aprendizaje como de los demás integrantes de su grupo.

Rol del docente

El docente cumple una labor fundamental y decisiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El rol del docente no es solo de enseñanza, sino que debe asumir una doble función como orientador y facilitador. Para García Tamarit (2014), en el aprendizaje colaborativo el rol del docente / tutor se encuentra fundamentado en el socio-constructivismo, lo ubica con una actitud de mediador caracterizada por la interrelación no frontal y mediatizada. Esta lógica de un docente mediador favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades del sujeto como una exigencia clave en los procesos educativos, como estilo de enseñanza, que hace posible la capacidad de pensar, sentir, crear, innovar, descubrir y transformar, que a su vez llevan al sujeto a construir y deconstruir nuevos significados.

Es importante que el docente cuente con formación y competencias pedagógicas, comunicativas, sociales y tecnológicas, con la finalidad de generar en el estudiante capacidad de inducir y orientar procesos de aprendizaje colaborativo. Si el docente cuenta con dichas competencias entonces sabrá cómo crear espacios de colaboración, estimular y mediar interacciones, y así lograr favorecer la construcción del aprendizaje.

Para Martínez de La Cruz (2015) es importante que el docente cuente con las siguientes cualidades y competencias: saber utilizar las herramientas tecnológicas, designar roles para orientar la formación de los grupos, determinar los ritmos de trabajo, estimular, retroalimentar, asistir, mediar o intervenir en caso necesario entre los miembros del equipo.

Los docentes si están enfocados desde el curso que ellos están en este momento acompañando o a su cargo (...) han atendido a tiempo las inquietudes, gracias a los docentes por sus enseñanzas, por compartir el conocimiento y experiencias que enriquecen el proceso de sus estudiantes y por exigirnos disciplina para que seamos mejores.

Se aprecia un reconocimiento de los docentes por parte de los estudiantes, resaltando sus conocimientos, experiencia y capacidad pedagógica, con condiciones de resolver dudas y problemas de manera eficiente y permanente, con el objetivo de obtener resultados educativos significativos tanto para el estudiante como para el docente.

Rol del estudiante

El rol del estudiante en el proceso de aprendizaje colaborativo es decisivo, interactúa con otros para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, por ello el interés y la vinculación desde distintos roles, que finalmente estará condicionado por los resultados. El aprendizaje colaborativo para UVEG (2009, como se cita en Martínez de La Cruz 2015) favorece que los estudiantes desarrollen:

Competencias relacionadas con su habilidad para trabajar con otros, de presentar sus ideas y de respetar las de otros en un medio pluralista y de equidad social, con el fin de que desarrollen tanto competencias genéricas para la vida, como específicas para su desarrollo profesional. (p. 23)

Asimismo, las habilidades propias del estudiante con relación a las competencias de trabajo autónomo le permiten acelerar su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo hace que las interacciones con su docente sean más productivas y eficaces para su aprendizaje personal:

La modalidad a distancia va mucho en ser uno... mucha autodisciplina, auto-compromiso, y todo es auto, auto, auto, porque o sea yo puedo tener la disponibilidad de estudiar, pero si no tengo compromiso me va dar pereza realizar los trabajos.

El estudiante busca, a través de las mediaciones, cercanía con la fuente de información y formación. La educación a distancia posibilita el autoaprendizaje desde el desarrollo de la autonomía y la disciplina de estudio, sin depender del trabajo en clase con el docente por ser una modalidad en la que se trasciende el espacio-tiempo educativo.

La enseñanza

El concepto de enseñanza en la educación a distancia para Juca Maldonado (2016) es un proceso desarrollador, que transmite de forma sistémica y sistemática la cultura en el entorno escolar, de acuerdo con el encargo social, y teniendo en cuenta el desarrollo alcanzado por el estudiante. La enseñanza propicia el desarrollo integral de la personalidad del estudiante para reconocer sus potencialidades para aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Lo primero que quiero decirte es que no ha sido fácil, que todo el proceso de estudiar trabajo social a distancia ha sido un reto muy grande, el cual ha requerido de toda mi responsabilidad y compromiso para seguir adelante, así es todo en la vida, las cosas requieren esfuerzos y llegar a donde quieres no siempre va a ser fácil, pero no por eso debemos desistir, es importante que lo que hagamos nos apasione, de ese modo cuando sintamos que no podemos más, solo respiraremos y agarramos fuerzas para continuar.

El aprendizaje

Para varios autores el aprendizaje y el conocimiento son procesos de construcción social, en el que el estudiante desarrolla estructuras cognitivas indicativas que se han producido aprendizaje, los estudiantes son capaces de construir significados de contenidos particulares en las distintas áreas y demostrar conocimientos. Es importante resaltar que el aprendizaje en el contexto profesional se contempla como el desarrollo de habilidades y destrezas, la asimilación de conceptos y de competencias profesionales que permiten resolver problemas de la “vida real”.

El concepto de aprendizaje ha evolucionado a través de la historia, uno de los conceptos más recientes lo define como una experiencia pedagógica participativa mediante la aplicación de diferentes estrategias, en el cual el estudiante asume un rol activo de las actividades de enseñanza y aprendizaje desde diferentes enfoques, en este sentido el aprendizaje está determinado por el control que los estudiantes ejercen sobre su experiencia pedagógica desde la experimentación y el aprender hacer (González Cabanach, 1997).

De otro lado, el aprendizaje se contempla como un cambio en las actitudes personales, es necesario que el aprendizaje sea experimentado y deconstruido sobre experiencias personales. En esta lógica, las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la universidad, influyen tanto en su aprendizaje académico como el desarrollo de perspectivas personales acerca del mundo:

Trabajo Social: dos palabras que para muchos no tiene relevancia, pero para quienes decidimos adentrarnos en esta profesión sabemos que representa un reto tanto en nosotros como en la sociedad; dado que buscamos un cambio social, el empoderamiento de los individuos y la unidad de las familias desde las bases del respeto y el amor.

En el fragmento anterior aparecen con fuerza y con mayor importancia las necesidades de aprendizajes en conexión con las necesidades de comprensión que requiere el mundo de hoy. La experiencia del aprendizaje a distancia, trasciende la necesidad de construir un saber profesional, está marcada por grandes retos que implican persistencia, cambio de rutinas, formación continua y disciplinada, compromiso con el aprendizaje, generando transformaciones subjetivas en la construcción de autonomía y motivación con respecto a los logros alcanzados en el proceso. Esta construcción subjetiva adquiere mayor relevancia en el trabajo colaborativo que posibilita la intersubjetividad en la construcción de conocimientos y experiencias en el estudiante.

La metodología

La metodología en el aprendizaje colaborativo se manifiesta como el desarrollo de aprendizajes adecuados para responder a los problemas reales. Toro, (2012, como se cita en Rodríguez Camargo 2016), propone cuatro factores esenciales en las metodologías aplicadas para los contextos a distancia: la calidad del estudiante, su motivación intrínseca, la calidad del docente y la evaluación.

El anterior planteamiento pone en contexto principalmente al estudiante como autor y responsable del aprendizaje, al docente como mediador, con actitudes que posibiliten mejorar la capacidad del estudiante y motivar para que el conocimiento se convierta en una tarea permanente. La calidad educativa caracterizada por la relación entre la ayuda, los incentivos, el reconocimiento, el aliento y la división de recursos contribuye a crear este clima de confraternidad en torno al objetivo común. Finalmente, la evaluación es un elemento fundamental en las metodologías aplicadas, necesarias para la observación y el mejoramiento continuo, que posibilite entender y ajustar de forma adecuada en el corto, mediano y largo plazo acciones para alcanzar las metas y objetivos propuestos.

Las estrategias de los encuentros asincrónicos también nos han funcionado mucho porque nosotros digamos avanzamos en las lecciones y recursos y llegamos a un momento en el que leemos la tarea y de pronto hay alguna dificultad o algo que no entendamos, entonces poder tener antes de entregar las tareas esa posibilidad de conectarnos y si algún compañero también tiene la misma duda y recibir la retroalimentación del docente.

El aprendizaje y las metodologías actuales en la educación a distancia permiten que la independencia sea cada vez mayor, los estudiantes tienen a su alcance y usan con gran frecuencia dispositivos tecnológicos para acceder a gran cantidad de información: bibliotecas, bases de datos científicas, artículos, por lo que requieren cada vez menos manuales o cartillas estandarizadas. Solo basta con adquirir una actitud de búsqueda de la información, recibir la orientación y acompañamiento del docente tutor para resolver sus inquietudes y encaminar su proceso de aprendizaje.

Figura 1

Características del aprendizaje colaborativo en el programa de Trabajo Social



Las características que se pueden apreciar en la Figura 1, fueron reconocidas en las experiencias de los estudiantes en su proceso formativo, permiten evidenciar que el aprendizaje colaborativo en la educación a distancia tiene una constante y una condición especial que es el trabajo en equipo, como una competencia interpersonal central, con una marcada relación horizontal entre los estudiantes, el docente y las estrategias metodológicas de enseñanza- aprendizaje. Para Martínez de La Cruz (2015), trabajar en equipo en los ambientes virtuales no es solo una forma de organizar el trabajo y de aprender de manera colaborativa, también contribuye al desarrollo de una competencia transversal y necesaria a lo largo de la vida.

El esquema permite apreciar varios aspectos en la actividad colaborativa de los estudiantes; en un primer lugar permite *conocer las capacidades y fortalezas de los estudiantes*. Para García Tamarit (2014) en la tarea colaborativa se aprende en la medida en que se integran en un proceso de elaboración argumentativa las ideas y formas de pensar e interpretar, consiguen conectar con las perspectivas y puntos de vista de los otros compañeros del grupo. Desde la perspectiva social

se permite construir no solo el conocimiento, sino fundamentalmente inspirar una convivencia armónica en la que todos tengan la misma oportunidad y un espacio para el desarrollo de sus capacidades.

Yo desde el segundo semestre he trabajado con dos compañeras, entonces digamos, que ya uno conoce cuáles son las falencias de cada una, está digamos, un ejemplo, ésta entiende más de la lectura, entonces, esta nos puede explicar más cómo hacer la tarea, por ejemplo, digamos, que a mí me gusta mucho la ortografía, yo revisó mucho la ortografía y la manera en redacción.

El *aprendizaje contextualizado* ha sido una de las características del aprendizaje colaborativo que más fuerza ha tenido en los estudiantes, para ellos es determinante adquirir conocimientos basados en la comprensión de factores sociales de las experiencias de sus compañeros, los cuales influyen de manera significativa en su proceso formativo.

Entonces realizar ese trabajo en clase y los recursos de los videos como las experiencias exitosas que también hemos tenido en algún momento que nos han compartido, el poder preparar una presentación con tres o cuatro diapositivas de un tema específico para poderlo debatir dentro de la clase, que tengamos la retroalimentación de los docentes, pero también de los compañeros, ha sido esa estrategia que ha sido en este momento como mucha más ayuda. (Entrevista Nro. 3–2020).

Una particularidad en el aprendizaje colaborativo es delegar y confiar en las capacidades de los compañeros, como se aprecia en los siguientes testimonios “siempre me acostumbré a estar como en mi burbuja, hacer las cosas yo, y pues un reto también de la carrera es que he aprendido a delegar cosas, en este caso, a los compañeros yo era de las que hacía el trabajo sola” (Entrevista Nro. 2).

Sin duda un aspecto muy importante que se ha fortalecido en los estudiantes para el logro de los objetivos es la confianza y la empatía, lo cual ha permitido que los grupos sean espacios de crecimiento individual, allí recibieron fuerzas del grupo y construyeron relaciones afectivas de confianza, intereses recíprocos, lo que permite la construcción de relaciones de horizontalidad.

Se incorpora una característica necesaria en el aprendizaje colaborativo: las tecnologías de la información y la comunicación son mediadores entre el aprendizaje y el desarrollo, esta es una condición necesaria en las nuevas formas de aprender en la educación a distancia, se configuran como las herramientas que les permiten a los estudiantes interactuar con sus pares y sus docentes y realizar las investigaciones para fortalecer el conocimiento.

La sinergia y cohesión social en la conformación de equipos se ha consolidado y perfeccionado a través del tiempo. Con el esfuerzo cotidiano de cada uno de los estudiantes en aspectos como la actitud de integración, armonía y respeto, generan condiciones necesarias para crear un ambiente propicio que permite lograr los resultados óptimos en el aprendizaje individual (Martínez de La Cruz, 2015).

Desde el primer semestre tengo un equipo de trabajo excelente. En general son buenos compañeros, pero reconozco la cercanía de (se menciona a una persona) en mi proceso. El acompañamiento ha sido necesario ya que hay momentos difíciles sobre todo por la presión de tantas responsabilidades fuera de la universidad (Narrativa Nro. 4–2020).

Se configuran grupos de apoyo mutuo no solo para el desarrollo de las tareas, sino fundamentalmente para la construcción conjunta de experiencias, la convivencia armónica, la posibilidad de expresar sus emociones y recibir comprensión frente a las mismas por parte de los compañeros.

También se configura como una característica significativa *minimizar el distanciamiento y el sentimiento de soledad*, cómo se expresa en el siguiente testimonio: “el Trabajo Social me ha dado una familia afectiva y que de muchos de ellos he aprendido muchas cosas que me han enseñado a ser más y más perseverante, esto realmente es algo gratificante que llena el alma y la vida” (Bitácora Nro. 6- 2020).

Los estudiantes son conscientes de los cambios en sus vidas e identifican que algunas de las transformaciones más positivas son: consolidar su aprendizaje y las relaciones con sus docentes anulando la barrera de la distancia a través de un ordenador y superar la sensación de aislamiento y soledad que en muchas ocasiones se hace presente en esta modalidad de aprendizaje.

Dentro de las tutorías sincrónicas de la Universidad Católica Luis Amigó, se implementan las estrategias de *trabajo colaborativo*, la cual es una forma de trabajo en grupo que les permite a los estudiantes la apropiación de conocimiento.

Es así como en la observación no participante se identificaron ejercicios prácticos y reflexivos que se implementaron como estrategia para fomentar la capacidad crítica y de análisis de los estudiantes. Para responder a los casos que se presentan en los contextos reales, se implementaron estrategias de:

Aprendizaje basado en problemas. Allí se presenta un problema complejo de la vida cotidiana; los estudiantes ponen en práctica determinadas competencias para resolverlo, iniciando primero con un aprendizaje en un plano personal y después en la colectividad con los integrantes que conforman el grupo.

Aprendizaje basado en proyectos. Esta estrategia inicia con la exposición de un tema o problema, los estudiantes formulan las hipótesis y buscan la solución mediante una propuesta elaborada en equipo, de tal manera que se promueva en los estudiantes la comprensión, la valoración de una situación o problema, la toma de decisiones y la construcción de alternativas.

Los métodos implementados son estrategias de aprendizaje colaborativo de gran relevancia, motivan en los estudiantes en la búsqueda de soluciones a casos concretos y reales, involucrando el trabajo, esfuerzo y desarrollo de capacidades para resolver problemas de su propio contexto, mediante las herramientas virtuales como: presentaciones, videos, construcción conjunta en la pizarra, películas, juegos didácticos creados por los propios estudiantes.

Finalmente, como última característica se ubica al *estudiante como responsable de su propio aprendizaje*, este aspecto tiene una estrecha relación con el aprendizaje autónomo y es considerada según Martínez de La Cruz (2015) como una de las principales herramientas utilizadas en el aprendizaje colaborativo, permite emprender en los estudiantes la fuerza interna de autonomía e iniciativa para emprender y autodirigir su proceso de aprendizaje.

En este sentido, es importante resaltar que el aprendizaje colaborativo no solo se congrega en el proceso de aprendizaje, sino que impacta la subjetividad del estudiante y lo que se propone como futuro profesional de Trabajo Social, es así como es común encontrar en los testimonios manifestaciones de transformación que han operado en la vida de los estudiantes por su paso en la universidad, han permitido desarrollar habilidades interpersonales de pensamiento, colaboración, toma de decisiones y liderazgos, se sienten reconocidos por los demás compañeros, construyeron lazos de amistad, reconocen su compromiso con el entorno que los rodea, desarrollan una mayor conciencia social sintiéndose útiles y capacitados para aportar a la sociedad.

Conclusiones

El presente artículo de reflexión visibiliza lo que implica el trabajo colaborativo y cómo este se da en un contexto particular de formación profesional. El aprendizaje colaborativo es una de las características de la educación a distancia, su naturaleza pretende construir una forma conjunta de conocimiento que va más allá del trabajo en grupo, lo cual implica disposiciones institucionales, pedagógicas y personales que lo hagan posible como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo es un reto y una posibilidad en la educación a distancia, muchas veces marcada por el aislamiento, el trabajo autónomo e individualizado, optar por lo colaborativo posibilita la construcción de comunidad educativa y de un ambiente de aprendizaje donde la corresponsabilidad, la participación, la solidaridad y el compromiso generan estrategias para el abordaje de los contenidos específicos del programa, y la construcción y significación de las experiencias que los estudiantes atraviesan en su proceso formativo. Como lo indican algunos estudiantes en las entrevistas y narrativas es la posibilidad de crecer con otros y de construir una familia afectiva.

La interacción se configura como un reto de la educación a distancia, lo cual desde el aprendizaje colaborativo ha logrado trascender barreras y sesgos, sin embargo, es necesario continuar apostando por el aprendizaje colaborativo desde la vinculación de plataformas de comunicación digitales, promover los diálogos colaborativos, reconocer experiencias previas del estudiante en su contexto y ponerlas en diálogo con el aprendizaje, reafirmar otras formas de construir conocimiento desde lo colectivo: semilleros, grupos de estudio, aprendizaje basado en problemas, resolución de conflictos, proyectos sociales.

Finalmente, y como se ha venido manifestando en el texto, el aprendizaje colaborativo no es una receta que se resuelve en conformar equipos de trabajo que desarrollan una tarea, implica compromiso de aprender y aportar en la construcción del conocimiento, además, un reto para su adecuado desarrollo, lo cual requiere además de colaboración y disciplina, organización del trabajo en grupo.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Correa Guisao, N. A., David Poso, L. A., García Quintero, C. V., & Toro Serna, A. J. (2021). La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes. *Poiésis*, (41), 65-79. <https://doi.org/10.21501/16920945.4175>
- García Tamarit, C. (2014). Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales [Tesis de Doctorado, Universidad de Oberta de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10609/43923>
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y Enfoques de Aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 5-39. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/download/54/54>
- Juca Maldonado, F. X. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/312/309>
- Martínez de La Cruz, N. (2015). El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales en E. I. Ruíz Aguirre, N. L. Martínez de la Cruz, & R. M. Galindo González, *El Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Virtuales* (pp. 15-40). Cenid.
- Real Academia de la Lengua Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* [Edición del Tricentenario]. <https://dle.rae.es/colaborar?m=form>
- Rodríguez Camargo, M. (2016). *Análisis de la gestión educativa en educación a distancia con mediación virtual en educación superior en Colombia* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/45894>

Artículo de reflexión no derivado de investigación

La creatividad en estudiantes con TDAH y altas capacidades

Creativity in students with ADHD and high capacities

Recibido: 8 de septiembre de 2020 / Aceptado: 29 de noviembre de 2021 / Publicado:

María Angélica Rincón Montoya*

Forma de citar este artículo en APA:Rincón Montoya, M. A. (2022). La creatividad en estudiantes con TDAH y altas capacidades. *Poiésis*, (42), 33-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.3984>

Resumen

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una patología recurrente en el contexto escolar, la cual ha sido asociada a un bajo rendimiento académico y dificultades en la capacidad cognitiva. Sin embargo, en los últimos años, ha surgido un interés por estudiar otros factores que también parecen asociarse con este trastorno. Entre ellos, destacan la alta capacidad y la creatividad como componentes que en algunas ocasiones aparecen de forma conjunta con el TDAH. El objetivo de la presente revisión bibliográfica consiste en recopilar información teórica relacionada con la creatividad como factor que se articula con el TDAH y las altas capacidades. Para esto, se realizó la búsqueda de antecedentes investigativos, relacionados con esta temática en diferentes bases de datos, desde el año 2006 hasta el 2020. Los resultados de esta búsqueda indican que algunos de los niños con TDAH, presentan un coeficiente intelectual superior y un alto índice de creatividad, que puede verse alterado por los efectos del tratamiento farmacológico. Por ello, la mayoría de estas investigaciones sugiere la realización de otros estudios empíricos que soporten esta relación.

Palabras clave:

Altas Capacidades; Bajo Rendimiento; Creatividad; Doble Excepcionalidad; TDAH.

* Especialista en Neuropsicopedagogía Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó. Licenciada en Educación Especial, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Contacto: angel-s.d@hotmail.com

Abstract

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a recurrent pathology in the school context, which has been associated with low academic performance and difficulties in cognitive ability. However, in recent years, there has been an interest in studying other factors that also seem to be associated with this disorder. Among them, high ability and creativity stand out as components that sometimes appear together with ADHD. The aim of this literature review is to compile theoretical information related to creativity as a factor that is articulated with ADHD and high abilities. For this purpose, a search of research background related to this topic was carried out in different databases, from 2006 to 2020. The results of this search indicate that some of the children with ADHD have a higher IQ and a high creativity index, which may be altered by the effects of pharmacological treatment. Therefore, most of these investigations suggest that further empirical studies should be carried out to support this relationship.

Keywords:

High Abilities; Underachievement; Creativity; Dual Exceptionality; ADHD.

Introducción

El estudio del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se ha convertido en un tema de interés en el campo clínico, centrando sus esfuerzos para explicar los diferentes factores que lo conforman; descrito por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM 5 (2013) como un trastorno que se caracteriza por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad – impulsividad que interfiere con el funcionamiento (p. 61). De este modo, el DSM 5 (2013) expone que las encuestas de población sugieren que el TDAH ocurre en la mayoría de las culturas en aproximadamente el 5 % de los niños y el 2,5% de los adultos, además de una mayor prevalencia en el género masculino (p. 61).

En concordancia, este trastorno interfiere en el desempeño en diferentes escenarios, específicamente en el ámbito educativo, tal como lo afirman Blanco-Ons Fernández et al. (2006) al manifestar que el TDAH con frecuencia puede generar fracaso escolar (p. 251), teniendo en cuenta su recurrente diagnóstico en la infancia y el aumento que ha presentado durante las últimas décadas. Así lo expresan Barrios et al. (2016) cuando refiere que la prevalencia del TDAH en población infantil de diferentes partes del mundo se estima entre el 1.6% y el 26.8% (p.102). Específicamente en Colombia, Llanos Lizcano et al. (2019) plantean que se considera el país con mayor prevalencia del TDAH a nivel mundial, dado que su diagnóstico representa un 71,1% de la población (p.102).

Sumado a estas cifras, se han encontrado comorbilidades con otros trastornos del neurodesarrollo u otros factores que también podrían impactar el desempeño escolar. Entre ellos, cabe resaltar un rendimiento académico sobresaliente por encima de sus pares, comúnmente asociado con altas capacidades, tal y como lo plantean Luque-Parra et al. (2017) al exponer que,

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales y TDAH conforman un grupo singular por la combinación de diferentes características, que pueden generar un posible enmascaramiento del diagnóstico, lo cual obliga a una valoración adecuada de sus necesidades, para una respuesta educativa oportuna. (p. 167)

En esta línea, algunas teorías sobre las altas capacidades pretenden explicar esta relación; destacando el modelo teórico propuesto por Joseph Renzulli (2001) a partir del cual se hace referencia a tres factores relacionados con las altas capacidades orientadas al rendimiento: habilidad por encima del promedio, compromiso con la tarea y creatividad. Este último considerado como una pieza clave entre el TDAH y las altas capacidades, dado que convergen rasgos muy particulares que caracterizan a este grupo poblacional (Paba Barbosa et al., 2008). De tal forma, Renzulli (2001) define el constructo de la creatividad como un elemento multifactorial que incluye la originalidad de pensamiento, la capacidad de otorgar enfoques novedosos y de crear nuevas ideas. Sin embargo, este autor también advierte de lo complicado de su medición, a través de instrumentos psicométricos.

Por tal motivo, desde los distintos sistemas educativos se plantea la necesidad de adquirir nuevas estrategias de acompañamiento metodológico que faciliten el reconocimiento temprano y eficaz de estudiantes con TDAH y altas capacidades, partiendo de las diferentes expresiones creativas que emergen en el aula.

Con base en esto, se han encontrado diferentes investigaciones que intentan explicar la posible relación que existe entre algunas de estas variables. Por ejemplo, se exponen algunos estudios que analizan la creatividad y el TDAH. Entre estos cabe mencionar el trabajo de González-Carpio et al. (2017) realizado en España, en el que se estableció como objetivo explorar la creatividad en niños con TDAH, en una muestra conformada por 68 infantes de 8 a 13 años, comparados con un grupo control (sin diagnóstico); se encontró que los niños diagnosticados con TDAH obtienen puntuaciones más altas en el índice general de creatividad. Así mismo Klimenko (2017) con su trabajo investigativo, precisa que niños con TDAH muestran mayor creatividad en comparación de aquellos que no presentan el diagnóstico; en esta misma línea otro estudio realizado por González-Carpio Hernández y Serrano Selva (2016) establecen en sus resultados que los niños con TDAH bajo tratamiento muestran un índice creativo inferior con un valor de $p < .05$. De esta manera, es posible concluir que se plantea una relación hipotética entre el TDAH y la creatividad, que puede presentar variaciones asociadas al efecto secundario que produce el tratamiento farmacológico del paciente.

Pese a estos hallazgos, desde la literatura son pocas las investigaciones que correlacionan la creatividad con el TDAH y las altas capacidades. A la fecha, solo se encuentra un estudio realizado en España por Luque-Parra et al. (2017) en el cual se buscaba reconocer las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes con altas capacidades intelectuales y TDAH, a partir de la evaluación realizada a un niño de 7 años con este perfil, utilizando el K-BIT, WISC- IV y Test de Torrance (TTCT). Los resultados de esta indican puntuaciones por encima de la media, representadas en un CI 135 (PC 99.9), y en un índice de creatividad superior (PC 75), lo cual explica que en efecto se puede encontrar una relación entre estas variables.

No obstante, llama la atención que la mayoría de los antecedentes han sido realizados en el contexto internacional, y en ese orden se cuenta con poca evidencia y material investigativo que permitan abordar esta temática a nivel local. Por tal motivo, el objetivo del presente artículo de revisión, consiste en recopilar información teórica relacionada con la creatividad como factor que se articula con el TDAH y las altas capacidades.

Metodología

El presente artículo de revisión bibliográfica es el resultado de la búsqueda en diferentes bases de datos online, tales como Google Scholar, Scopus, ScienceDirect, Redalyc, Scielo y Dialnet, utilizando las palabras claves "creatividad y altas capacidades", "creatividad y TDAH", "TDAH y altas capacidades", al igual que algunos sinónimos como "superdotación", "creación artística", "pensamiento divergente y TDAH". Otro criterio de selección del material investigativo inició por recolectar publicaciones que estuvieran entre el 2015 y el 2020; sin embargo, los resultados fueron pocos, por

lo que la búsqueda se amplió para años anteriores, en aras de dar cuenta del objetivo determinado en esta revisión literaria; también se tuvieron en cuenta investigaciones en inglés. Por otro lado, se excluyeron los textos que no abordaban por lo menos dos de las variables de estudio. En función de esto, la tabla 1 muestra detalladamente el total de artículos revisados, incluidos y excluidos, y en la tabla 2 una descripción de los estudios seleccionados.

Tabla 1
Artículos revisados, incluidos y excluidos

Bases de Datos	N° de Artículos Obtenidos	N° de Artículos Incluidos
Google Scholar	20	3
Scopus	5	0
ScienceDirect	3	0
Redalyc	15	3
Scielo	12	3
Dialnet	10	1

Tabla 2
Descripción de estudios seleccionados (k = 10)

País	Año	Autores	Tipo de Intervención	Característica del Estudio
Brasil	2021	Nakano et al.	Batería de evaluación de superdotación–BAAH / S	Identificar la relación entre creatividad e inteligencia en estudiantes superdotados, frente a un grupo control. Los resultados indican que los estudiantes superdotados obtienen puntuaciones más altas en ambos dominios: creatividad e inteligencia ($p \leq 0,01$), comparado con los estudiantes pertenecientes al grupo control ($p \leq 0,05$).
España	2019	Álvarez-Cádenas et al.	Artículo de revisión	Analizar los estudios empíricos y de revisión de los últimos cinco años, que se han centrado en la doble excepcionalidad, altas capacidades y TDAH. Los niños con este diagnóstico tienen niveles más altos de creatividad, un rasgo a menudo relacionado con el talento, en comparación a infantes con TDAH, sin altas capacidades.
Colombia	2019		Escala Connors para padres y maestros, K-BIT–Test Breve de Inteligencia de Kaufman.	Describir las capacidades cognitivas en términos del coeficiente intelectual (CI) en niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH. El 66.6% de la población estudiada se encuentra por encima de la media del CI compuesto, lo cual indica una capacidad cognitiva alta.
Chile	2018	Conejeros et al.	Artículo de revisión	Presentar los aportes empíricos actuales en el campo de la doble excepcionalidad, particularmente en lo referente a la manifestación dual de la alta capacidad con el TDAH y el TEA. Por lo cual, se halla que existe una complejidad en la comprensión de la doble condición, así como la necesidad de procesos de identificación e intervención comprensivos que reconozcan las características particulares de cada dualidad.
Colombia	2017	Klimenko	Artículo de revisión	Exponer una revisión de diferentes tipos de estudios, basados en neuroimagen cerebral que permiten identificar zonas corticales relacionadas con el pensamiento y actuación creativa. Precizando en estudios investigativos que afirman que niños con TDAH muestran mayor creatividad en comparación de aquellos que no presentan el diagnóstico.
España	2017	González-Carpio et al.	Pruebas de Torrance de Pensamiento Creativo Figurativo (TTCT).	Explorar la creatividad en niños con TDAH. Arrojando como resultado, que los niños diagnosticados con TDAH obtienen puntuaciones más altas en el índice general de creatividad
España	2017	Luque-Parra et al.	Pruebas (K- BIT), (WISC-IV), test de Torrance (Expresión figurada).	Reconocer las necesidades de apoyo educativo de estudiantes con altas capacidades intelectuales y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. En esta línea, los resultados indican, puntuaciones por encima de la media, representadas en un CI 135 (PC 99.9), y en un índice de creatividad superior (PC 75).

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

País	Año	Autores	Tipo de Intervención	Característica del Estudio
España	2016	González-Carpio Hernández y Serrano Selva	Test de Torrance sobre Pensamiento Creativo, Figurativo (TTCT).	Determinar el efecto del metilfenidato (MPH) en el potencial creativo de un grupo de niños con TDAH. De esta forma, los niños con TDAH bajo tratamiento muestran un índice creativo inferior con un valor de $p < .05$.
España	2012	Marugán de Miguelsanz et al.	Test TAEC	Analizar las diferencias en los resultados, globales y por factores, obtenidos en una prueba de creatividad gráfica por sujetos con alta capacidad intelectual y otros que no. Los resultados indican que el 53,7 % de niños evaluados con altas capacidades, no alcanza los niveles esperados en relación al rendimiento en el componente de creatividad.
España	2006	Marugán de Miguelsanz et al.	Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad (TAEC).	Determinar si todos los sujetos de alta capacidad intelectual obtienen resultados elevados en una prueba de creatividad gráfica. En relación a esto, al comparar los resultados arrojados entre el grupo de niños con altas capacidades y el de control, se evidencia una diferencia estadística ($p < ,0$), lo cual sugiere que hay una habilidad creativa superior, dependiendo del tipo de creatividad evaluada.

Resultados

A partir de lo anterior, se especifican los resultados obtenidos de los antecedentes de investigación, previamente referenciados.

TDAH y creatividad

Para comenzar es importante resaltar que la creatividad actualmente ha sido una habilidad de interés para diferentes estudios, que la retoman desde un enfoque terapéutico y educativo. Sin embargo, son pocas las investigaciones que buscan asociarla con el TDAH, porque es un trastorno caracterizado por manifestaciones que interfieren en el desempeño escolar, tal como lo afirma Llanos Lizcano et al. (2019) al manifestar que dicha condición se relaciona comúnmente con rasgos de hiperactividad, impulsividad y dificultades atencionales, que pueden alterar el desarrollo integral del niño (p. 102). Sin embargo, a pesar de esta fundamentación, González-Carpio et al. (2017) afirman que los infantes diagnosticados con TDAH también pueden presentar un índice de creatividad superior en comparación con otros niños que no tienen el trastorno; siempre y cuando se tengan en cuenta los efectos secundarios que puede ocasionar el tratamiento farmacológico, tal como lo expresa González-Carpio Hernández y Serrano Selva (2016), cuando refieren que, después de evaluar a niños con TDAH sometidos a tratamiento farmacológico, se observa un índice de creatividad inferior. En esa misma línea, autores como Cramond Healey & Rucklidge; Fugate et al., como se citan en Klimenko (2017, p. 2020), expresan a partir de sus estudios que presuntamente existe una alta asociación entre el TDAH y la creatividad, a pesar de la sintomatología que puede producir esta condición. Por tal motivo, en coherencia con lo descrito, es posible concluir que existe una alta probabilidad de que algunos sujetos con TDAH puedan demostrar una habilidad creativa superior por encima del promedio; aunque, cabe aclarar, que se plantea la necesidad de reforzar esta hipótesis

con otros estudios que puedan complementar la evidencia hallada hasta el momento, teniendo en cuenta que, desde la literatura, se encuentran pocas investigaciones relacionadas con estas variables (Marugán de Miguelsanz et al., 2006).

Altas capacidades y creatividad

Por otra parte, se han encontrado diversos estudios que intentan analizar la posible relación entre creatividad y altas capacidades, teniendo en cuenta que se consideran factores compatibles. Por ejemplo, Marugán de Miguelsanz et al. (2006) expresan que efectivamente existe una relación significativa, siempre y cuando haya claridad del tipo de creatividad evaluada, dado que en su estudio exponen que, al comparar los resultados arrojados entre el grupo de niños con altas capacidades y el de control, se evidencia una diferencia estadísticamente significativa ($p < ,01$). Aunque de forma posterior Marugán e Miguelsanz et al. (2012) refieren un resultado controversial, que establece que no todos los sujetos con un CI alto presentan niveles superiores de creatividad, dado que, en otra investigación, el 53,7 % de la muestra evaluada no alcanza los niveles esperados en relación al rendimiento en esta variable. De lo cual se infiere que hay una mediana probabilidad de que la relación entre la creatividad y las altas capacidad no esté lo suficientemente soportada.

TDAH y altas capacidades

Adicionalmente, se hallan algunas investigaciones que observan una probable asociación entre el TDAH y las altas capacidades, al conceptualizarlas como una doble excepcionalidad que se explica por la presencia de un coeficiente intelectual superior ($CI > 120$) y un trastorno del desarrollo neurocomportamental (Arizaga et al., 2016; Fernández et al., 2015; Vásquez et al., 2015; Pardo de Santayana, 2002). De esta manera, autores como Conejeros et al. (2018) describen que hay una complejidad en la comprensión de la doble condición, manifestando la necesidad de reconocer procesos de intervención que estén orientados hacia la identificación de las características particulares que definen esta dualidad. En la misma línea, el estudio de la relación entre altas capacidades intelectuales y el TDAH es aún reducido, por lo cual plantean la importancia de ahondar en esta condición desde distintas disciplinas, dado que, en contraposición a esto, algunas investigaciones han sugerido que la alta capacidad intelectual es independiente del TDAH (Nigg, 2001; Benito, 1999; Benito et al., 2007; Rodríguez et al., 2009; Montoya et al., 2011; Galindo et al., 2001).

Relación entre creatividad, altas capacidades y TDAH

En concordancia, la correlación entre la creatividad con el TDAH y las altas capacidades, actualmente, no cuenta con una variedad amplia de estudios que se hayan preguntado por dicha hipótesis, asimismo son más comunes estas investigaciones en el marco internacional, específicamente en países como España, donde se han generado la mayoría de investigaciones de este tipo, ade-

más la revisión literaria de estos tópicos no se puede limitar a los últimos cinco años, ya que son muy pocos los soportes investigativos que se remontan en esa brecha de tiempo. No obstante, el estudio de Luque-Parra et al. (2017) es uno de los más representativos, por establecer una relación entre la creatividad con el TDAH y las altas capacidades, indicando puntuaciones por encima de la media, evidenciadas en un CI 135 (PC 99.9) y en un índice de creatividad superior (PC 75) en la evaluación de un caso de doble excepcionalidad, dando cuenta de que estas características pueden converger de forma significativa.

Discusión

El objetivo de la presente revisión bibliográfica es recopilar información teórica relacionada con la creatividad como factor que se articula con el TDAH y un coeficiente intelectual superior. En relación a esto, cabe señalar que el estudio realizado por González-Carpio et al. (2017) es la evidencia empírica que más se aproxima en determinar cuáles niños diagnosticados con TDAH logran presentar un índice general de creatividad superior. En esta línea González-Carpio Hernández y Serrano Selva (2016) proponen que los efectos del tratamiento farmacológico en niños con TDAH afectan su rendimiento creativo. En este mismo orden, autores como Conejeros Solar et al. (2018); Luque-Parra et al. (2017), definen que la doble excepcionalidad es un concepto poco ahondado, sugiriendo que algunas disciplinas se interesen por su análisis, además coinciden en insinuar que la asociación del TDAH y las altas capacidades es un planteamiento muy viable, ya que el TDAH no siempre incide en la capacidad cognitiva. En tanto el estudio de caso de Luque-Parra et al. (2017) es el único de las investigaciones revisadas que aborda las tres variables de una manera general, por tanto, se requiere de mayores estudios empíricos y con una muestra más amplia para demostrar la hipótesis planteada.

Conclusión

Teniendo en cuenta lo anterior, emerge la necesidad de generar investigaciones que le aporten a este campo, considerando el vacío existente del conocimiento en lo referente a la creatividad y su relación con el TDAH y las altas capacidades, puesto que, desde el rastreo bibliográfico, tan solo se encontró que el estudio de Luque-Parra et al. (2017) responde a la asociación de las variables. Sin embargo, no se halló un material investigativo que tuviera como objetivo justificar esta posible asociación.

Por tanto, esta revisión literaria pretende contextualizar a los lectores sobre la importancia de generar investigaciones que ahonden esta temática, aún más en el contexto local, en el que hay pocos estudios de este tipo. Con ello, se pretende promover futuras investigaciones empíricas.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., Arévalo-Proano, C., Dávila, Y., & Vélez-Calvo, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: una doble excepcionalidad poco abordada. *INFAD Revista de Psicología*, (1), 417-428. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1621>
- American Psychiatric Publishing: DMS-5. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Medica Panamericana Sa.
- Barrios, O., Matute, E., Ramírez-Dueñas, M. L., Chamorro, Y., Trejo, S., & Bolaños, L. (2016). Características del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en escolares mexicanos de acuerdo con la percepción de los padres. *Suma Psicológica*, 23(2), 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.05.001>
- Blanco-Ons Fernández, P., Sánchez Santos, L., & Domínguez, M. (2006). Hiperactivos sin tratamiento, ¿fracaso escolar y futuros inadaptados? Papel del médico de Atención Primaria: a propósito de un caso. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 8(30), 59-64. <https://pap.es/files/1116-538-pdf/563.pdf>
- Conejeros Solar, M. L., Gómez Arizaga, M. P., Sandoval Rodríguez, K. G., & Cáceres Serrano, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- González-Carpio Hernández, G., & Serrano Selva, J. (2016). Medication and creativity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psicothema*, 28(1), 20-25. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.126>
- González-Carpio, G., Serrano, J. P., & Nieto, M. (2017). Creativity in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psychology*, 8(3), 319-334. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.83019>
- Klimenko, O. (2017). Bases neuroanatómicas de la creatividad. *Katharsis*, (24), 207-238. <https://doi.org/10.25057/25005731.971>

- Llanos Lizcano, L., García Ruiz, D. J., González Torres, H. J., & Puentes Roza, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 18. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/3954>
- Luque-Parra, D. J., Luque Rojas, M. J., & Hernández Díaz, R. (2017). Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 56(1), 164-182. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.441>
- Marugán de Miguelsanz, M., del Caño Sánchez, M., Román Sánchez, J. M., Torres González, M. H., & Lara Serna, B. (2006). La creatividad en alumnos con Altas Capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 387-396.
- Marugán de Miguelsanz, M., Carbonero Martín, M. Á., Torres González, M., & León del Barco, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1082–1098. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1550>
- Paba Barbosa, C., Cerchiaro Ceballos, E., & Sánchez Catellón, L. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/212>
- Joseph Renzulli (2001). *Escalas Renzulli: Escalas para la valoración de las características de comportamiento de estudiantes superdotados*. Amarú Ediciones.

Artículo de reflexión no derivado de investigación

Modelos epistemológicos en la consolidación de la psicología social

Epistemological models in the consolidation of social psychology

Recibido: 13 de junio de 2020 / Aceptado: 18 de febrero de 2021 / Publicado:

Leydi Carolina Orjuela Salazar*

Forma de citar este artículo en APA:Orjuela Salazar, L. C. (2022). Modelos epistemológicos en la consolidación de la psicología social. *Poiésis*, (42), 43-48. <https://doi.org/10.21501/16920945.4352>

Resumen

La psicología social se ha constituido en referencia necesaria a la hora de comprender los fenómenos socioculturales de la actualidad. Al acercarse a esta disciplina, es conveniente reconocer grosso modo algunas corrientes de pensamiento que han ejercido una notable influencia. Desde el Medioevo, el concepto de alma abría un panorama inédito que más adelante sería vinculado con el objeto de estudio de la psicología; más adelante, el método científico ofrecía la posibilidad de analizar la psique humana desde una perspectiva más positivista, que, aunque seguía atendiendo al ejercicio introspectivo, ya no pretendía comprender y/o definir el alma, pero sí los procesos psicológicos básicos entre los que se incluía la dimensión sociocultural del ser humano. Se van perfilando progresivamente dos enfoques: el de la psicología social psicológica que parte de la práctica experimental de Wilhelm Wundt y de su propuesta de la *Völkerpsychologie*, y el de la psicología social sociológica que atiende no tanto a los aspectos psíquicos de la socialización humana, sino al tejido relacional que ocurre desde prácticas y contextos específicos. Este acercamiento permite diferenciar los principales enfoques que han inspirado el objeto de estudio y los modos de intervención propios de la psicología social.

Palabras clave:

Filosofía; Método de estudio; Psicología social; Socialización.

* Religiosa del Instituto de las Hijas de María Auxiliadora. Maestra normalista Superior. Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: Leydi.orjelasa@amigo.edu.co

Abstract

Social psychology has become a necessary reference when it comes to understanding current sociocultural phenomena. When approaching this discipline, it is convenient to roughly recognize some currents of thought that have exerted a remarkable influence. Since the Middle Ages, the concept of the soul opened an unprecedented panorama that would later be linked to the object of study of psychology; later, the scientific method offered the possibility of analyzing the human psyche from a more positivist perspective, which, although it continued to focus on the introspective exercise, no longer sought to understand and/or define the soul, but rather the basic psychological processes among which the sociocultural dimension of the human being was included. Two approaches gradually emerged: that of social psychological psychology, based on Wilhelm Wundt's experimental practice and his proposal of *Völkerpsychologie*, and that of sociological social psychology, which focuses not so much on the psychic aspects of human socialization, but on the relational fabric that occurs in specific practical contexts. This approach makes it possible to differentiate the main approaches that have inspired the object of study and the modes of intervention proper to social psychology.

Keywords:

Philosophy; Method of study; Social psychology; Socialization.

Pensar en el proceso de consolidación de la psicología social implica hacer un exhaustivo análisis epistemológico y un reconocimiento de los momentos históricos particulares que inspiraron la creación de cada postulado. Es por eso por lo que la psicología social, como otras disciplinas, debe mucho a los aportes de la filosofía; podría decirse que ninguna ciencia puede prescindir del quehacer filosófico.

Influencia filosófica de la psicología social

La psicología social tuvo necesidad de aclarar elementos epistemológicos que determinaran su especificidad dentro del campo de las ciencias humanas. Uno de los mayores focos de análisis ha sido la delimitación del objeto y método de estudio que abordaría en su ejercicio particular. Como herencia de la filosofía clásica y medieval, en sus momentos de inicios, la psicología consideró que la “psique” sería su objeto de estudio; sería la diferenciación del mundo tangible y del mundo de las ideas de Platón una de las corrientes que más aportaría elementos para definir la psique humana. El alma era aquella instancia inmortal que permitía al hombre un acercamiento puro al conocimiento y que estaba limitada en un contenido corpóreo que era incompleto y ambivalente. En el medioevo quien retomaría la idea de alma propuesta por Platón sería Agustín de Hipona, quien definió la conciencia humana como una característica del alma que solo podía ser descubierta por un don divino y por el ejercicio de la introspección (Saeteros Pérez, 2013, p.190).

Otros postulados como los de Tomás de Aquino, en un intento por hacer lectura cristiana de la propuesta aristotélica de la unicidad entre cuerpo y alma, introduce la idea de que el alma, siendo una con la realidad corporal, tiene características o funciones específicas que la distinguen de otros elementos propios de la condición humana.

En la Edad Moderna, el argumento ontológico cartesiano intentaba explicar, a partir del principio de la duda, la real existencia humana. En efecto, la *res cogitans* abriría paso a la caracterización de la mente, y la *res extensa* explicaría la existencia de un mundo externo. En todo su proceso de búsqueda, Descartes acuñó además un método experimental que sería herramienta indispensable en el devenir histórico de las ciencias.

Tras los aportes metodológicos cartesianos, Augusto Comte proponía en su discurso positivista la combinación entre razón y observación; a partir de su distinción de las ciencias, excluía la existencia de aspectos teológicos y metafísicos que habían sido relevantes para los precedentes filósofos. Empieza entonces a surgir un denotado interés por la experimentación sociológica, y con esto, se perfila progresivamente la psicología social.

La psicología social psicológica

Con el transcurrir del tiempo, el afán por dar la característica de científicidad a la psicología impulsó a Wilhelm Wundt a proponer una psicología experimental; a diferencia de las corrientes anteriores, el objeto de estudio no sería el alma sino la mente y el trabajo inicial sería el de vislumbrar los procesos básicos. Con su postulado de la *Völkerpsychologie*, Wundt indica que el desarrollo individual del sujeto está inmerso en un entorno mental que es formado por variantes como el pensamiento, las costumbres y prácticas culturales (Garrido & Álvaro, 2007, p. 72).

Además de la importante contribución de Wundt, otras propuestas influyeron en la creación de un enfoque predominantemente psicológico en el que hubo una atención especial a los procesos mentales de los individuos que fueron considerados puntos de arranque para la interacción social. En palabras de Allport (1954), se consideraba esta disciplina como “un intento de comprender y explicar cómo los pensamientos, sentimiento y conducta de los individuos son influenciados por la presencia actual, imaginada o implícita de otros seres humanos” (p. 5).

Esta perspectiva que diferenciaba la psicología social en el contexto específicamente psicológico de los individuos se vio enriquecida por la teoría de la Gestalt que adoptaba el pensamiento fenomenológico de Husserl y excluía las ideas resultantes del positivismo; ante todo, con este pensamiento se indicaba que el material que llegaba a la conciencia era una totalidad y no se trataba solo de sensaciones (Garrido & Álvaro, 2007, p.72).

Desde otra visión, deben también reconocerse los importantes aportes del psicoanálisis en relación al progreso de la psicología social. La inicial propuesta freudiana consideraba un psicoanálisis centrado en los mecanismos pulsionales de la persona, lo cual ha permitido abordar la psicoterapia desde una perspectiva más individual. Aunque las tópicas clásicas que estudian la interacción entre el *ello*, *el yo* y *el superyó*, en un esfuerzo por poder intuir el material inconsciente que ha sido reprimido, pueden arrojar elementos valiosos para la comprensión de ciertos síntomas psíquicos relacionados con patologías individuales. Es importante tener en cuenta que la teoría de Freud fue posteriormente enriquecida por otros autores que planteaban elementos de tipo relacional que no se limitaran a una interpretación de la psique desde un único modelo pulsional (Velasco Fraile, 2009, p. 58). Fue entonces cuando, a partir de propuestas de tipo dinámico, se hizo más evidente la influencia del psicoanálisis en la interacción social.

Visto de otro modo, la teoría de los instintos de McDougall que consideraba el desarrollo mental por asociación de ideas y proponía el objetivo de la psicología social como el análisis de las bases instintivas del comportamiento social (Garrido & Álvaro, 2007, p. 78), sirvió de antesala a los postulados conductistas que resaltaban en el aprendizaje humano los principios de estímulo, respuesta y modos de reforzamiento. “Sin llegar a negar la existencia de la conciencia, se propuso que esta fuera ignorada por la psicología (...) Así, comenzó a dejar de ser la ciencia de la mente o de la

conciencia, para convertirse en la ciencia de la conducta” (Garrido & Álvaro, 2007, p. 85). Este enfoque conductual, serviría a Floyd Allport para su interpretación sobre el fenómeno del comportamiento social.

Con la crítica generalizada de la teoría de los instintos y los planteamientos conductistas, McDougall propuso el concepto de *mente de grupo* partiendo de la identificación del medio del individuo y su pertenencia a un grupo organizado que posee una vida mental específica (Garrido & Álvaro, 2007, p. 90). Con esta integración conceptual, se abre paso a una nueva forma de considerar la psicología social.

La psicología social sociológica

El otro paradigma epistemológico que contribuiría sobremanera a la consolidación de la psicología social se perfila desde una orientación sociológica. Es decir que no primarán tanto los procesos psíquicos de los individuos, cuanto el tejido relacional que se hace en el contexto social. La tarea central es pues la de “comprender cómo y por qué los individuos se comportan, piensan y sienten como lo hacen, en situaciones que involucran a otras personas” (Barra, 1998, p. 3).

En cuanto a estos análisis psicológicos focalizados en situaciones sociales, los aportes de Max Weber con su teoría de la acción social ofrecieron estudios sobre las grandes estructuras que le llevaron a considerar leyes generales de la socialización. A diferencia de Weber, la propuesta de George Simmel atiende específicamente a las formas más simples de socialización en donde entra en escena el principio de la voluntad en los tejidos sociales; desde esta premisa, los fenómenos de la coacción física, subordinación y otros problemas sociales fueron analizados desde tipologías elementales de relación (Garrido & Álvaro, 2007, p.108).

En esta línea de ideas, es conveniente resaltar el despertar académico que propició la escuela de Chicago a partir de la investigación empírica y la puesta en práctica del saber sociológico para la resolución de los problemas sociales. Para ilustrar mejor la incidencia del empirismo en estos análisis psicológicos de la sociedad, es conveniente aludir a George Herbert Mead y el interaccionismo simbólico. Según indica Pons Díez (2010), para Herbert “la sociedad precede a los individuos (...), están compuestas de culturas integradas en conjuntos de significados y valores. Las personas no nacen dentro de vacíos sociales, puesto que la sociedad en que viven ya existe antes de su nacimiento” (p. 28). Es a partir de esta conciencia de las simbologías y significaciones culturales que se define el proceso del autoconcepto. Con el desarrollo de la percepción de sí mismo o *self*, la psicología social de tipo sociológico fue asumiendo características particulares que la ubican en un campo más claro de acción.

Para concluir, es fundamental resaltar que la psicología social consideró dos paradigmas que se fueron construyendo con base a distintas corrientes de pensamiento. Partiendo del aporte de la filosofía, en particular aquella del período clásico y medieval, hasta la época contemporánea, se han generado perspectivas distintas que han ayudado a la consolidación científica de la psicología

social. Tanto el enfoque psicológico como el sociológico, intentan delimitar el objeto de estudio, el método y el entramado epistemológico de esta disciplina. Todo esto, aún con apariencia de división, es ante todo posibilidad para conocer varios aspectos que enriquecen el quehacer profesional del psicólogo y facilitan su inserción activa en las nuevas dinámicas sociales.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Allport, G. (1954). The historical background of modern social psychology en G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 3-56). Addison-Wesley.
- Barra, E. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción.
- Garrido, A., & Álvaro, J. (2007). *Psicología social perspectivas psicológicas y sociológicas* (2ª ed.). McGraw Hill.
- Pons Díez, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23-42. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3828/2774>
- Saeteros Pérez, T. (2013). Por mi alma subiré a Dios: El concepto de alma de San Agustín de Hipona. *Civilizar*, 13(25), 189-210. <https://doi.org/10.22518/16578953.138>
- Velasco Fraile, R. (2009). ¿Qué es el psicoanálisis relacional? *Clínica e Investigación Relacional. Revista electrónica de Psicoterapia*, 3(1), 58-67.

Artículo de reflexión derivado de investigación

El *phubbing* y las relaciones de pareja adulta¹

Phubbing and adult couple relationships

Recibido: 20 de septiembre de 2021 / Aceptado: 10 de noviembre de 2021 / Publicado:

Paula Andrea Cadavid Fernández^{*}, Johan Steven Escudero Vásquez^{**}, Natalia Andrea Muñoz Murillo^{***}, Leidy Julieth Rendón Vélez^{****}, Carolina Villada Gómez^{*****}

Forma de citar este artículo en APA:

Cadavid Fernández, P. A., Escudero Vásquez, J. E., Muñoz Murillo, N. A., Rendón Vélez, L. J., & Villada Gómez, C. (2022). El *phubbing* y las relaciones de pareja adulta. *Poiésis*, (42), 49-61. <https://doi.org/10.21501/16920945.3792>

Resumen

Objetivo: comprender cuáles son los efectos generados por el *Phubbing* en las relaciones de pareja adulta. **Materiales:** la investigación es cualitativa y fenomenológica, para ello se trabaja con las historias de vida recolectadas por medio de una entrevista a profundidad, la misma se diseñó teniendo en cuenta las categorías de análisis. **Población:** para el trabajo de campo se contó con cinco personas, adultos jóvenes con edades entre 25 a 40 años. **Metodología:** la presente investigación comprendida en el periodo de febrero hasta noviembre de 2020 se realizó bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, el cual lleva a una comprensión e interpretación en amplitud del fenómeno, enfocado desde la realidad subjetiva de los informantes, es un enfoque dinámico donde las hipótesis y preguntas pueden manifestarse en cualquier momento (Hernández Sampieri et al., 2014). **Resultados:** se reconoce que este fenómeno es significativamente interferente en las relaciones de pareja, fomentando sentimientos de abandono e incluso en algunos casos de desconfianza. **Conclusión:** el consumo de las nuevas tecnologías permite apreciaciones encontradas, en tanto se encuentran posturas a favor y en contra; en todo caso el fenómeno resulta conflictivo cuando no se tiene un uso racional y mediático, llegando a interponerse como una barrera comunicativa.

Palabras clave:

Adicciones; Celular; Comunicación; Conflicto; Consumo; *Phubbing*; Tecnología.

¹ Trabajo asesorado por la docente Sandra Isabel Mejía, programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: sandra.mejiaza@amigo.edu.co

^{*} Estudiante del décimo semestre del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: paula.cadavidfe@amigo.edu.co

^{**} Estudiante del décimo semestre del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: johan.escudero@amigo.edu.co

^{***} Estudiante del décimo semestre del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: natalia.munoznu@amigo.edu.co

^{****} Estudiante del décimo semestre del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: leidy.rendonve@amigo.edu.co

^{*****} Estudiante del décimo semestre del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: carolina.villadago@amigo.edu.co

Abstract

Objective: to understand the effects generated by Phubbing in adult couple relationships. **Materials:** the research is qualitative and phenomenological, for this we work with life stories collected through an in-depth interview, which was designed taking into account the categories of analysis. **Population:** for the field work there were five people, young adults between 25 and 40 years of age. **Methodology:** the present research, from February to November 2020, was conducted under a qualitative approach with a phenomenological design, which leads to a broad understanding and interpretation of the phenomenon, focused on the subjective reality of the informants, it is a dynamic approach where the hypothesis and questions can be expressed at any time (Hernández Sampieri, 2014). **Results:** it is recognized that this phenomenon is significantly interfering in couple relationships, fostering feelings of abandonment and even in some cases of distrust. **Conclusion:** the consumption of new technologies allows conflicting appreciations, as there are positions in favor and against, in any case the phenomenon is conflictive when it is not used rationally and mediatically, becoming a communicative barrier.

Keywords:

Addictions; Cellular; Communication; Conflict; Consumption; Phubbing; Technology.

Introducción

En la actualidad la tecnología se ha convertido en una parte fundamental de la cotidianidad del ser humano, transformando la vida de las personas que median con ella. El uso desmedido de la misma ha generado gran impacto en los comportamientos sociales. Álvarez Menéndez y Moral Jiménez (2020) afirman que el uso del teléfono presenta características especiales que hacen susceptible la aparición del comportamiento abusivo por medio de este. La situación evidente es que este fenómeno se ha generado gracias al fácil acceso a las redes y los dispositivos móviles en cualquier momento y lugar.

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación han facilitado la vida del ser humano, aportando a la sociedad diversas formas de comunicarse (Caro Mantilla, 2017) en tanto de esta manera construyen sus relaciones interpersonales (Capilla Garrido & Cubo Delgado, 2017), se reconoce desde las nuevas tecnologías, que las formas de comunicación e interacción entre las personas se está modificando bajo una lógica excesiva del uso del celular, lo que indudablemente está ocasionando que las relaciones de parejas adultas se vean afectadas por un fenómeno muy popular poco conocido por su nombre, el mismo es denominado como *Phubbing* o adicción al celular (Capilla Garrido & Cubo Delgado, 2017).

El término *Phubbing* surge en el 2012, según Treviño (2013 como se cita en Junquera, 2016), el cual expone un punto relevante sobre la necesidad que tiene el ser humano de ignorar a las personas a su alrededor por el uso desmedido de aparatos electrónicos, relacionándolo con un acto de menosprecio a la persona que se encuentra del otro lado en el encuentro cara a cara, primando la necesidad de tener un teléfono móvil y el mundo de posibilidades que admite, a costa de las relaciones cercanas. Este fenómeno ha causado un gran impacto en la interacción con los demás. Este artículo pretende hacer énfasis sobre uno de los vínculos más afectado: las relaciones de pareja, determinando factores que influyen de manera negativa en la comunicación y la convivencia, tales como falta de afecto, deterioro en la comunicación y distanciamiento (González Rivera et al., 2018a).

González Rivera et al. (2018b) afirman que el inadecuado uso del celular puede deteriorar la comunicación en la pareja y el tiempo de calidad que se comparte con esta, generando discusiones significativas; a su vez, Peñaherrera (2015) señala que el *phubbing* es un aspecto negativo con relación al vínculo con el otro. Surge en el ámbito de la relación de pareja el término *Parther Phubbing* (*P-Phubbing*), descrito como el acto de distraerse con el teléfono mientras se está en compañía de la pareja, encontrando que puede perjudicar significativamente las relaciones afectivas, interfiriendo en el desarrollo emocional de ambos (Benedetti Corso et al., 2018).

De igual manera, Chotpitayasunondh y Douglas (2016) encontraron en su investigación que cuando la pareja se enfrenta al *P-phubbing* aumenta el riesgo de depresión en las personas llegando a percibir la relación como insatisfactoria. Asimismo, se acuñan términos específicos para cada parte de este fenómeno, estableciendo que las mujeres son más propensas a ser "*phubbee*", persona que se siente ignorada por su pareja y que los hombres son más propensos a ser "*phubbers*", persona que le da mayor importancia al celular que a la pareja. González Rivera et al. (2018b) encontraron que las mujeres percibían más el *phubbing* de parte de su pareja, además, revelaron que el *phubbing* afecta de forma negativa tanto en la satisfacción de la pareja como en la salud mental del individuo, sin embargo, puede evidenciarse un contraste con González Rivera et al. (2018a) quienes advierten que la interferencia de la tecnología no es una amenaza en la relación porque dependerá más de asuntos personales de cada miembro.

Por lo descrito anteriormente es oportuno hacer énfasis, según lo manifestado por Junco y Cotton (2012), que los teléfonos celulares y el mundo virtual son indispensables para el sustento de las relaciones sociales y en la conducción de las exigencias de la vida cotidiana (Pedrero Pérez et al., 2012). Lo anterior amerita pensar este fenómeno como un asunto complejo que, si bien simplifica la vida cotidiana, también tiene efectos de observancia de parte del psicólogo, ya que impacta lo vincular determinadamente.

Esta investigación responde al interrogante ¿cuáles son los efectos generados por el *phubbing* en las relaciones de pareja adulta? Además de identificar los factores de riesgo, la afectación que tiene sobre el vínculo de pareja y los efectos emocionales de este fenómeno contemporáneo en adultos.

Metodología

La presente investigación, comprendida en el periodo de febrero hasta noviembre de 2020, se realizó bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, el cual lleva a una comprensión e interpretación en amplitud del fenómeno, enfocado desde la realidad subjetiva de los informantes, es un enfoque dinámico donde la hipótesis y preguntas pueden manifestarse en cualquier momento (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta perspectiva metodológica ha sido propuesta por considerarse la más apropiada para la comprensión e interpretación del fenómeno, se diseñó como estrategia metodológica una entrevista a profundidad, la cual permitió identificar la incidencia de los dispositivos móviles en las relaciones de pareja.

Participantes

En el presente estudio se contó con la participación voluntaria de cinco informantes adultos jóvenes con edades comprendidas entre los 25 y 40 años, entre ellos cuatro mujeres y un hombre, residentes de la ciudad de Medellín. Los entrevistados manifestaron tener en la actualidad pareja sentimental y se han visto mediados por la virtualidad.

Los participantes reportaron hacer uso del internet y la tecnología, cuentan en su vida diaria con el uso de dispositivos móviles, tanto ellos como sus respectivas parejas, utilizando redes sociales como Facebook, WhatsApp, Instagram, entre otras.

Instrumento

Para la recolección de la información se aplicó una entrevista a profundidad, que según Robles (2011) "sigue el modelo de plática entre iguales, encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (p. 40). Básicamente, es una técnica basada en el juego conversacional, es un diálogo, preparado, diseñado y organizado en el que se dan los roles de entrevistado y entrevistador. Se procuran reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras.

La entrevista a profundidad estaba conformada por un total de 20 preguntas abiertas, las cuales se diseñaron fundamentadas en cuatro categorías iniciales: *phubbing*, pareja, comunicación y tecnología, cada categoría con cinco preguntas. Las mismas derivan del análisis documental realizado. Cada una de las entrevistas fue grabada y posteriormente transcrita y sistematizada en el software Atlas Ti. La misma fue aplicada posterior a la firma del consentimiento informado, teniendo en cuenta los aspectos éticos de la investigación.

Procedimiento

El presente trabajo de investigación denominado *El Phubbing y las relaciones de pareja*, busca emerger un conocimiento sobre una pregunta problematizadora: ¿Cuáles son los efectos generados por el *Phubbing* en las relaciones de pareja?, siendo este un fenómeno contemporáneo que se ha convertido en un hábito que genera problemas interpersonales, en tanto se ha vuelto cotidiano y naturalizado; la investigación cualitativa permitió la comprensión del fenómeno a partir del análisis del problema y la interpretación de resultados, bajo un cuidadoso proceso que se realizó en los momentos mencionados a continuación.

En primera instancia se realizó una revisión bibliográfica que dio lugar a la selección de diferentes documentos e investigaciones de punta para proveer fuentes de información, estas son encontradas en bases de datos como Scielo, Dialnet Redalyc, Scopus y Google Académico, entre otras. Posteriormente, se realizó el fichaje de estos con el fin de recolectar los antecedentes, estos fueron sistematizados por medio del software Atlas Ti. Se profundizó en el desarrollo del nivel conceptual con el fin de agrupar los códigos en diferentes categorías iniciales, luego se pasó a establecer relaciones por contigüidad, contraste y semejanza entre ellas con el fin de analizar los significados de cada categoría.

Posteriormente es diseñada, aplicada y sistematizada la entrevista a profundidad, permitiendo la configuración de las categorías emergentes del proceso: El *Phubbing* y la relación de pareja. ¿Conectados o desconectados?; Mediación tecnológica inadecuada y deterioro en la relación de pareja; adicción tecnológica, un mecanismo de recompensa.

Resultados

El Phubbing y la relación de pareja. ¿Conectados o desconectados?

Si bien el uso de las comunicaciones es determinante en la actualidad, también se ha encontrado que genera un impacto negativo en las relaciones de pareja, lo anterior por medio de un fenómeno como el *phubbing*, concebido como el acto de ignorar a la pareja o interlocutor por estar pendiente del celular, problemática que propicia una serie de conflictos en la relación, revistiendo un impacto de moderado a grave, llegando incluso a ocasionar la ruptura de esta. Se establecen unas subcategorías en la investigación que ameritan ser nombradas:

Pareja y comunicación

En las relaciones de pareja el uso desmedido e inadecuado de los medios tecnológicos y principalmente del teléfono móvil, genera conflictos persistentemente, en especial la comunicación es una de las habilidades que se ha visto afectada de manera significativa, como lo afirma el siguiente informante con respecto a la permanencia en el celular: “Uno ya no le presta tanta atención al otro por estar viendo otras cosas” (Comunicación personal, 2020). Otra reconoce que se molesta bastante frente a la siguiente situación: “Que tengan el celular en la mano y uno le pregunte o vaya a contarle algo y ni siquiera lo miren, ni lo escuchen por estar en el celular” (I.2, 2020). Se evidencia en las narrativas la incidencia que tiene el *phubbing* en el aspecto comunicativo, asimismo lo cotidiano que puede ser.

Pareja y tecnología

El uso desmedido de la tecnología ha generado gran impacto en los comportamientos sociales. Cada vez se evidencia mayor dependencia de estos medios, implicando que al tener mayor acceso a la red se admite un uso indiscriminado, es así que los dispositivos móviles que, sin exagerar, se conciben casi como extensiones de lo humano, se convirtieron en instrumentos imprescindibles en la cotidianidad, determinando una interferencia significativa en las relaciones interpersonales, de las cuales no escapa el vínculo amoroso.

Estas tecnologías han permeado las relaciones, logrando que la atención de la pareja se desplace o se pierda, incluso en momentos determinantes en tanto ocurre una inmersión virtual, tal como lo indica el informante con respecto a su uso “en todo, no va a poder disfrutar, no va a poder estar en sí de la pareja por estar ocupado en otra cosa pues no es la misma conversación, no sé” (Comunicación personal, 2020). Otra informante manifiesta “desafortunadamente no le estamos poniendo un límite” (Comunicación personal, 2020).

La tecnología ha generado un impacto significativo y un tanto ambivalente en las relaciones de pareja, impactando negativa o positivamente las mismas, lo que se evidencia en algunos relatos de los informantes, desde las diversas posturas expresadas al respecto: “se empezó a crear una necesidad, y sí es necesario obviamente, pero es importante también determinar un límite, retomar cómo vivíamos antes” (Comunicación personal, 2020); “la verdad me parece que es beneficioso y ‘peye’ (malo) a la vez, porque uno adquiere mucho conocimiento, tiene todo lo que necesita a la mano, y malo porque se aprovechan de la red para montar cosas que no deberían, mala información que circula, como las mentiras” (Comunicación personal, 2020). Por último

Lastimosamente esto nos está llenando mucho espacio de la vida, sin embargo, así uno no los quiera utilizar, en esta situación en la que nos encontramos en este momento (pandemia por COVID-19) es muy necesario, en este momento nos sirve ya más como herramienta de trabajo o herramienta de supervivencia, que, como dispositivo para la desviación de la atención, hay que mirarle la otra parte buena. (Comunicación personal, 2020)

Mediación tecnológica inadecuada y deterioro en la relación de pareja

Otro asunto relevante que emerge en cuanto al uso del celular de manera desmedida en la relación de pareja arroja que se puede deteriorar significativamente el tiempo de calidad que se comparte con la pareja y que es de vital importancia para el afianzamiento de esta, creando discusiones y malestar significativo. La informante 5 indica al respecto:

Tuvimos una discusión fuerte hace algunos meses, por las formas diversas de manejo en cuanto a la tecnología, a él le generaba un malestar muy, muy, muy grande el hecho de que yo estuviera en mi celular un largo tiempo, entonces tuvimos una conversación, expusimos nuestros puntos de vista frente al asunto y ya como que se relajó la cosa.

Cuando una persona siente que su pareja tiene paradójicamente una presencia ausente, pueden verse deterioradas ciertas necesidades de compañía, solidaridad y afectivas provocando sentimientos de malestar, al respecto la informante indica que un asunto bastante mortificante se da cuando “No sé cómo que, es una situación así, él coge el celular entonces yo lo cojo porque lo cogió entonces ya se enoja porque yo lo cogí sabiendo que él estaba pegado del celular” (Comunicación personal, I.2, 2020). Otra informante agrega “Yo a veces lo hago adrede, eso me gusta, pero la verdad es que muchas veces uno siente que ya perdió cualquier contacto con las personas, da un poquito de desespero también” (Comunicación personal, I.5, 2020).

Asimismo, no estar presente puede llevar a la pareja a experimentar bajos niveles de romanticismo y satisfacción en la relación como lo confirma la siguiente persona:

La pareja por lo general necesita tiempo, nosotros necesitamos tiempo, las mujeres necesitan tiempo, más aun cuando no se está en permanente contacto con ellos, o no se vive con ellos; inclusive viviendo con ellos. Es muy estresante que el poco tiempo que se tiene para compartir, se utilice mirando redes sociales o estando en el celular(...) puede ser adverso, puede ser negativo como eso interfiere en la relación, porque es tiempo que le quita con su pareja y a vivir momentos con ella". (Comunicación personal, I.4, 2020).

Se nombra como una fuente significativa de malestar la interferencia que la tecnología y su uso inadecuado admiten en la relación, en especial la falta de control sobre el tiempo que se pasa en pareja y cómo estos medios terminan determinando un triángulo amoroso bastante absorbente.

A su vez, esta situación ha llevado a que algunas parejas generen acuerdos con respecto al uso del celular, invitando a respetar los espacios de tiempo compartido, como lo indican los siguientes informantes

Por lo general, como es poco el tiempo que compartimos por nuestros trabajos, tratamos de apartarlo totalmente cuando estamos juntos, sobre todo porque son sábado y domingo, se supone que a uno no le deberían contactar en el trabajo en esos horarios, igual tratamos de alejar el celular porque se puede volver complejo. (Comunicación personal, 2020).

Otro informante refiere:

A la hora de comer lo hemos intentado hacerlo muchas veces, pero la responsabilidad (laboral) de él no lo deja, a la hora de dormir también; hemos tratado de tener acuerdos, por ejemplo: si lo vas a utilizar que sea un tono muy bajito para no interrumpir el descanso de la otra persona, o que sea moderado el tiempo de utilizarlo en la noche (Comunicación personal, I.4, 2020).

Se reconoce que, si bien se han tenido que establecer acuerdos al respecto de su uso como mediación para recuperar el tiempo en pareja, se presentan diferentes situaciones de controversia que pueden transgredirlos debido a motivos ajenos al gusto, como por ejemplo el trabajo que amerita el acceso frecuente al celular en tiempos que están establecidos como de pareja.

Adicción tecnológica, un mecanismo de recompensa

Cuando la tecnología hace parte del día a día, de lo cotidiano y se incorpora a la relación de pareja, permite una comunicación más constante, el grado de confianza y comodidad que surge en las relaciones de pareja, naturalizando el uso de los dispositivos, genera diversos inconvenientes en la

mediación de la misma, teniendo en cuenta que los medios tecnológicos no sustituyen por mucho un diálogo presencial; amerita indicar así, que la tecnología trae consigo una serie de ventajas y desventajas, las mismas se reconocen en los testimonios:

Ventajas, te ayudan a acercarte a personas y lugares de diversión, entretenimiento; lo malo es que definitivamente sí crea un tipo de adicción, el hecho de tener que estar pendiente, crear un ideal de vida perfecta, montar en redes sociales lo que uno quiere que la gente vea, estar mostrando y viendo la vida feliz de todo el mundo y el *tiempo* de calidad que tienes con las personas con las que estás en directo (Comunicación personal, I.3, 2020).

Por otro lado, un informante expresa frente a las desventajas: “yo digo que cuando es muy adictivo, sí puede presentar problemas, es muy difícil salir de esa interacción o que el otro se sienta ignorado” (Comunicación personal, I.1, 2020) Es claro que existe ambivalencia frente al tema, pero puede identificarse que un uso sin regulación termina inevitablemente impactando el vínculo, pero también generando problemas en la conducta como las adicciones no químicas en este caso.

***Phubbing* y pareja**

La tecnología en la vida cotidiana de los seres humanos se ha configurado como un distractor que resta atención a la humanidad del otro, en tanto los dispositivos móviles han limitado significativamente las interacciones cara a cara, situación de la que no escapan los vínculos amorosos, al respecto una de las informantes indica “Me pasa con mi pareja, cuando hablo por teléfono con él, sé que está viendo vídeos y cosas, no me está prestando atención” (Comunicación personal, I.1, 2020)., otra informante agrega con respecto a la tecnología “Creo que puede interferir mucho, diría que un 60% en la calidad del tiempo, los dispositivos nos roban mucho tiempo y mucha atención” (Comunicación personal, I.3, 2020). Estas prácticas que se han vuelto cotidianas, pueden generar conflictos importantes en las relaciones de pareja, lo que se configura como un hallazgo en los informantes: “Él se molesta horrible, hace pataleta, (risas) me dice, ipóngame atención por favor que estamos hablando” (Comunicación personal, I.5, 2020); “En la noche, de pronto a la hora de dormir, utilizar el celular, habrá que permitir que nos *robe* ese espacio” (Comunicación personal, I.4, 2020); “Por lo general uno no les presta la atención (parejas) que ellos requieren. Ese ha sido el principal problema”. Se reconoce además una naturalización y hasta una postura resignada en este fenómeno.

El *phubbing* afecta de forma negativa tanto en la satisfacción de la pareja como en la salud mental del individuo, generando sentimientos de soledad o en algunos casos reacciones sintomáticas asociadas con depresión, ansiedad y estrés; el siguiente informante argumenta sus sentimientos ante situaciones relacionadas “me siento mal cuando me dicen eso, (respecto a la pregunta de los investigadores, sobre el tiempo de uso del celular), intento dejarlo un poco; dejo de contestar el celular y mi novio se enoja por eso” (Comunicación personal, I.2, 2020). En otro caso se puede evidenciar una postura anticipatoria y determinista sobre la comunicación: “Cada día va a interferir más el celular en las conversaciones con el otro, cuando dos seres humanos están uno frente al

otro, el celular va a ser un obstáculo” (Comunicación personal, 1.4, 2020). Parece una realidad que fue dada por sentada, solo parece quedar un momento que llegó sin darse cuenta, que la sociedad vive y se adhiere sin cuestionarla.

El *phubbing* hace alusión a la acción de ignorar a las personas cercanas por estar inmersos y ensimismados en el celular, asunto bastante regular en esta época, en tanto vivimos en una sociedad hiper-conectada; los medios tecnológicos pasaron a ser una extensión de lo humano, uno de los entrevistados afirma que

el *phubbing* impacta mucho las relaciones interpersonales, principalmente las de pareja; se vuelve un obstáculo en lo que uno quiere experimentar con otras personas (...)El hecho de tener dos conversaciones al mismo tiempo una, (en presencia del otro), y otra mediante el celular. ¿Qué atención estás brindando a lo que te están diciendo? Eso puede generar un conflicto. (Comunicación personal, 1.4, 2020)

Discusión

El *phubbing* y el conflicto con la pareja surgen al desplazar la atención del compañero por el uso del celular durante una reunión, como lo menciona en su investigación Peñuela et al. (2014); debido a lo anterior, la comunicación en la pareja puede verse afectada en gran medida debido al uso excesivo o inadecuado de los dispositivos móviles causando malestar en la persona que es ignorada, en coincidencia con Alvarado Campos et al. (2014).

La tecnología puede traer consigo tanto beneficios como perjuicios significativos para la vida cotidiana, los teléfonos móviles y el internet pueden acortar distancias entre las parejas generando bienestar en la relación, en acuerdo con Pérez (2018), asimismo se reconoce que cuando las personas hacen uso inadecuado de estos dispositivos pueden reducir importancia al entorno, afectando sustancialmente las relaciones interpersonales como lo afirma Delena (2014).

En una relación de pareja es necesaria una conexión tanto emocional como presencial, cuando se comparte tiempo en pareja esa conexión generalmente debe estar presente, lo que implica estar enfocados en el otro sin distracciones, presentando semejanza con los hallazgos de Leggett y Rossouw (2014). En algunas ocasiones la presencia de un dispositivo móvil hace que esa conexión se pierda, perturbando necesidades afectivas y generando sentimientos de soledad, aun en compañía de la pareja. Lo anterior permite identificar que la necesidad del contacto físico se ve interferido por la tecnología; la virtualidad suscita emociones por medio de imágenes y emoticones, limitando la interacción con los otros, como lo afirma Peñaherrera (2015), perdiéndose una gama de expresiones en la comunicación cara-cara.

Si bien la tecnología facilita la interacción entre personas y en este caso particular entre las parejas, más aún a distancia, fortaleciendo los lazos cuando hay una relación consolidada; se reconoce que al momento de hacer elección de pareja puede no ser tan edificante, en tanto cristalizar una relación requiere una intimidad que está determinada por la presencia del otro como lo afirma Rodríguez Salazar y Rodríguez Morales (2016).

El uso de internet y los dispositivos en general es algo cotidiano, incluso el mismo fenómeno del *phubbing* se ha naturalizado. Es habitual que las personas que son ignoradas también ignoren convirtiéndose en comportamientos comunes y recíprocos socialmente, como lo refieren Chotpi-tayasunondh y Douglas (2016).

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alvarado Campos, D., Cárdenas Pocasangre, A., & Martínez, J. R. (2014). *El impacto del phubbing como brecha en las comunicaciones y relaciones interpersonales de la generación* [Tesis de pregrado, Universidad Dr. José Matías Delgado]. <https://webquery.ujmd.edu.sv/siab/bvirtual/BIBLIOTECA%20VIRTUAL/TESIS/03/CMN/0002155-ADTESAI.pdf>
- Álvarez Menéndez, M., & Moral Jiménez, M de la V. (2020). Phubbing, uso problemático de teléfonos móviles y de redes sociales en adolescentes y déficits en autocontrol. *Health and Addictions*, 20(1), 113-125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.487>
- Benedetti Corso, K., Haselein Knoll, K., & Vanderlei Cassanego, P. (2018). *Partner Phubbing: Um estudo sobre as causas e implicações do uso (excessivo) do Smartphone nos Relacionamentos Amorosos* [Presentación de escrito]. XVI Mostra de Iniciação Científica Pós-graduação Pesquisa e Extensão, Brasil. <http://dx.doi.org/10.18226/35353535.v5.2016.78>
- Capilla Garrido, E., & Cubo Delgado, S. (2017). Phubbing. Conectados a la red y desconectados de la realidad. Un análisis en relación al bienestar psicológico. *Revista de Medios y Educación*, (50), 173-185. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.12>

- Caro Mantilla, M. (2017). Adicciones tecnológicas: ¿Enfermedad o conducta adaptativa? *MediSur*, 15(2), 251-260. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medisur/msu-2017/msu172n.pdf>
- Delena, M. C. (2014). *Adicción tecnológica* [Trabajo fin de grado, Universidad de Palermo]. <https://adinarosario.com.ar/wp-content/uploads/2020/10/V.1987adiccion.tecnologica.pdf>
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63(1), 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>
- González-Rivera, J., Segura-Abreu, L., & Urbistondo-Rodríguez, V. (2018a). Phubbing en las relaciones románticas: Uso del celular, satisfacción en la pareja, bienestar psicológico y salud mental. *Interacciones*, 4(2), 81-91. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n2.117>
- González-Rivera, J. A., Hernández Gato, I., Martínez Núñez, R., Matos López, J., Galindo Tirado, M., & García Rivera, S. (2018b). Interferencia de la tecnología en las relaciones de pareja y su impacto en la salud mental de la mujer puertorriqueña. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 29(1), 56-71. <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/412/344>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505–514. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023>
- Junquera, C. (2016). Desconectados del entorno y conectados a la red: tan cerca pero tan lejos. *Kubernética*, 2-8. <https://www.kubernetica.com/2015/01/13/desconectados-del-entorno-y-conectados-a-la-red-tan-cerca-pero-tan-lejos/>
- Leggett, C., & Rossouw, P. J. (2014). The impact of technology use on couple relationships: A neuropsychological perspective. *International Journal of Neuropsychotherapy*, 2(1), 44-99. <http://dx.doi.org/10.12744/ijnpt.2014.0044-0099>
- Pedrero Pérez, E., Rodríguez Monje, M., & Ruiz Sánchez, J. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, 24(2), 139-152. <http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.107>
- Peñaherrera Vaca, A. L. (2015). *Análisis de la falta del otro y su relación con el neologismo denominado phubbing* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/9797>
- Peñuela, M., Paternina, J., Moreno, D., Camacho, L., Acosta, L., & De León, L. (2014). El uso de los smartphones y las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios en la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 30(3), 335-346.

Pérez, V. (2018). Aproximación a la investigación psicológica en Internet y redes sociales. *Summa Psicológica UST*, 15(1), 98-105. <https://doi.org/10.18774/448x.2018.15.vp>

Rodríguez Salazar, T., & Rodríguez Morales, Z. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Comunicación y Sociedad*, (25), 15-41.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 18(52), 39-49. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3957/3837>

Artículo de reflexión derivado de investigación

Dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares: una revisión exploratoria de literatura

Learning disabilities in attention deficit hyperactivity disorder in preschoolers: an exploratory literature review

Recibido: 15 de diciembre de 2020 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado:

Adriana Marcela Álvarez García*, Alejandro Botero Carvajal**

Forma de citar este artículo en APA:Álvarez García, A. M., & Botero Carvajal, A. (2022). Dificultades del Aprendizaje en el Déficit de Atención e Hiperactividad en preescolares: una Revisión Exploratoria de Literatura. *Poiésis*, (42), 62-73. <https://doi.org/10.21501/16920945.3848>

Resumen

Antecedentes: las dificultades del aprendizaje son la causa más común por la que niños en edad escolar reciben educación especial, sin embargo, la etiología de las dificultades del aprendizaje aún es desconocida. Por ello, se quiere determinar si una posible etiología de las dificultades de aprendizaje puede ser el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, debido a que este último es uno de los trastornos más prevalentes en el contexto educativo. Por tal razón, el propósito del presente estudio es la revisión de literatura para determinar qué proporción de preescolares que reciben un diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad puede esperar tener dificultades en el aprendizaje. Metodología: revisión exploratoria de literatura para identificar toda la bibliografía relevante en las bases de datos Scopus, Science Direct, PubMed y Google Scholar, relacionada con preescolares entre 2 y 5 años, que reciben diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad y que evalúen dificultades del aprendizaje. Los tipos de artículos buscados fueron: ensayos clínicos, estudios de cohortes, estudios de casos y controles, porque permiten comprender la relación entre las dificultades del aprendizaje y los pacientes diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La estrategia de búsqueda se representa en el diagrama de flujo PRISMA 2009; la revisión tuvo en cuenta el modelo SPIDER. Resultados: no se encontraron estudios con las evidencias requeridas a nivel metodológico, pero sí estudios observacionales. 4 de los 6 artículos señalan que el TDAH afecta negativamente el aprendizaje; los 2 restantes no fueron concluyentes, debido a que los síntomas del TDAH pueden confundirse con com-

* Estudiante doctorado en psicología Universidad de San Buenaventura Cali, estudiante doctorado en salud pública Universidad de la Sapienza, psicóloga. Profesora en educación preescolar, Universidad Santiago de Cali, Cali-Colombia. Contacto: adriana.alvarez01@usc.edu.co

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Neuropsicología infantil. Profesor de psicología, Facultad de Salud, Universidad Santiago de Cali, integrante de del grupo de investigación Gineysa, Cali-Colombia. Contacto: Alejandro.botero00@usc.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1670-518X>

portamientos normales de la edad preescolar. Conclusiones: el TDAH en preescolares requiere diseños metodológicos que permitan calidad del dato para evaluar la proporción de niños entre 2 y 5 años que desarrollará una dificultad de aprendizaje. Así como la estandarización de un proceso diagnóstico del TDAH en edad preescolar.

Palabras clave

Déficit de atención; Diagnóstico del TDAH; Dificultades de aprendizaje; Discapacidades para el aprendizaje; Educación especial; Preescolares; Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Abstract

Background: Learning disabilities are the most common cause of school-age children receiving special education, however, the etiology of learning disabilities is still unknown. Therefore, we want to determine if a possible etiology of learning difficulties can be attention deficit hyperactivity disorder, because the latter is one of the most prevalent disorders in the educational context. For this reason, the purpose of the study is to determine what proportion of preschoolers who receive a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder can be expected to have learning difficulties. Methodology: exploratory literature review to identify all relevant literature in the Scopus, Science Direct, PubMed and Google Scholar databases, related to preschoolers between 2 and 5 years old, who receive a diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder and who evaluate learning difficulties. The types of articles searched were: clinical trials, cohort studies, case-control studies, because they allow understanding the relationship between learning disabilities and patients diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The search strategy is represented in the PRISMA 2009 flow chart; the review took into account the SPIDER model. Results: no studies were found with the required methodological evidence, but observational studies were found. 4 of the 6 articles indicate that ADHD negatively affects learning; the remaining 2 were inconclusive, because ADHD symptoms can be confused with normal preschool behaviors. Conclusions: ADHD in preschoolers requires methodological designs that allow data quality to assess the proportion of children between 2 and 5 years of age who will develop a learning disability. As well as the standardization of a diagnostic process for ADHD in preschoolers.

Keywords

Attention deficit; ADHD diagnosis; Learning disabilities; Attention deficit hyperactivity disorder; Learning disabilities; Special education; Preschoolers; Attention deficit hyperactivity disorder.

Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se identificó en el 2% de los niños entre edades de 2 y 5 años (Lavigne et al., 1996, como se cita en Spira & Fischel, 2005). En la muestra analizada, la mayoría de los casos (1,8% de 2%) de TDAH existía en conjunto con otro trastorno, generalmente trastorno negativo desafiante (ODD). En ocasiones, los niños que muestran los síntomas del TDAH en el preescolar presentan dificultades posteriores en lectura, matemáticas y ortografía debido a un problema de inhibición.

La inhibición como constructo crítico en la psicopatología del desarrollo (Nigg, como se cita en Jacobson et al., 2017) y elemento central del desarrollo temprano del control ejecutivo (Diamond, citado en Jacobson et al., 2017). El control inhibitorio está fuertemente asociado con la competencia social de los niños, y con déficits específicos en el control inhibitorio, considerados componentes clave del fenotipo del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Barkley et al., 2008; Willcutt et al., 2018, como se citan en Jacobson et al., 2017).

Sin embargo, las reacciones de control inhibitorio están comúnmente asociadas a otros factores como relación con los padres y flexibilidad mental, así como la dificultad para el diagnóstico del TDAH exclusivamente desde la hiperactividad, debido a que en la edad preescolar -2 a 5 años- la hiperactividad comportamental es propia del momento de desarrollo actual (Schworm & Birnbaum, 1989).

En este orden de ideas, para Merrell y Tymms (2001) el TDAH no se asocia con dificultades de aprendizaje pese a que se caracteriza por dos aspectos claves: a nivel comportamental, la impulsividad/hiperactividad; y a nivel cognitivo, el déficit de atención (American Psychiatric Association, 2016).

Ante esta disparidad de posiciones sobre el TDAH en preescolares y su efecto sobre el aprendizaje, se realizó una revisión sencilla en las bases de datos de PROSPERO y Cochrane de revisiones sistemáticas y no se encontraron estudios que busquen constatar qué proporción de preescolares que reciben un diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad pueden esperar tener dificultades en el aprendizaje.

Por esta razón, este estudio es una revisión exploratoria de literatura de ensayos clínicos, estudios de cohorte y estudios de casos y controles, ya que estos permiten comprender la relación entre las dificultades en el aprendizaje y los pacientes diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La población seleccionada fueron los preescolares entre 2 y 5 años, ya que típicamente el TDAH es estudiado de los 6 años en adelante; se pretende saber si el TDAH afecta al aprendizaje

en esta población concreta. La pregunta PICOT (paciente, intervención, comparación y resultados) formulada fue: ¿Qué proporción de preescolares entre 2 y 5 años que reciben un diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad pueden esperar tener dificultades en el aprendizaje?

Metodología

Se llevó a cabo una revisión exploratoria de literatura para identificar lo más relevante en las bases de datos Scopus, Science Direct, PubMed y Google Scholar, con relación a los preescolares, es decir, niños entre los 2 y 5 años, que reciben un diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad y evaluar si estos niños desarrollan dificultades del aprendizaje. Por la pregunta formulada sobre si existe un efecto del TDAH en las dificultades del aprendizaje, se requiere que el tipo de evidencia apropiada sea: ensayos clínicos, estudios de cohorte y estudios de casos y controles. La revisión tuvo en cuenta el modelo SPIDER (Methley et al., 2014) que consiste en la Muestra (Sample), el Fenómeno de interés (Phenomenon of Interest), el Diseño (Design), la Evaluación (Evaluation) y la Investigación (Research).

Criterios de elegibilidad

Los criterios se representan en la tabla 1; los términos de búsqueda utilizados fueron los siguientes MeSH: “Attention Deficit Disorder with Hyperactivity” AND “Child, Preschool” AND “Learning” OR “learning disabilities” AND “Clinical trial” OR “cohort studies” OR “case control studies”.

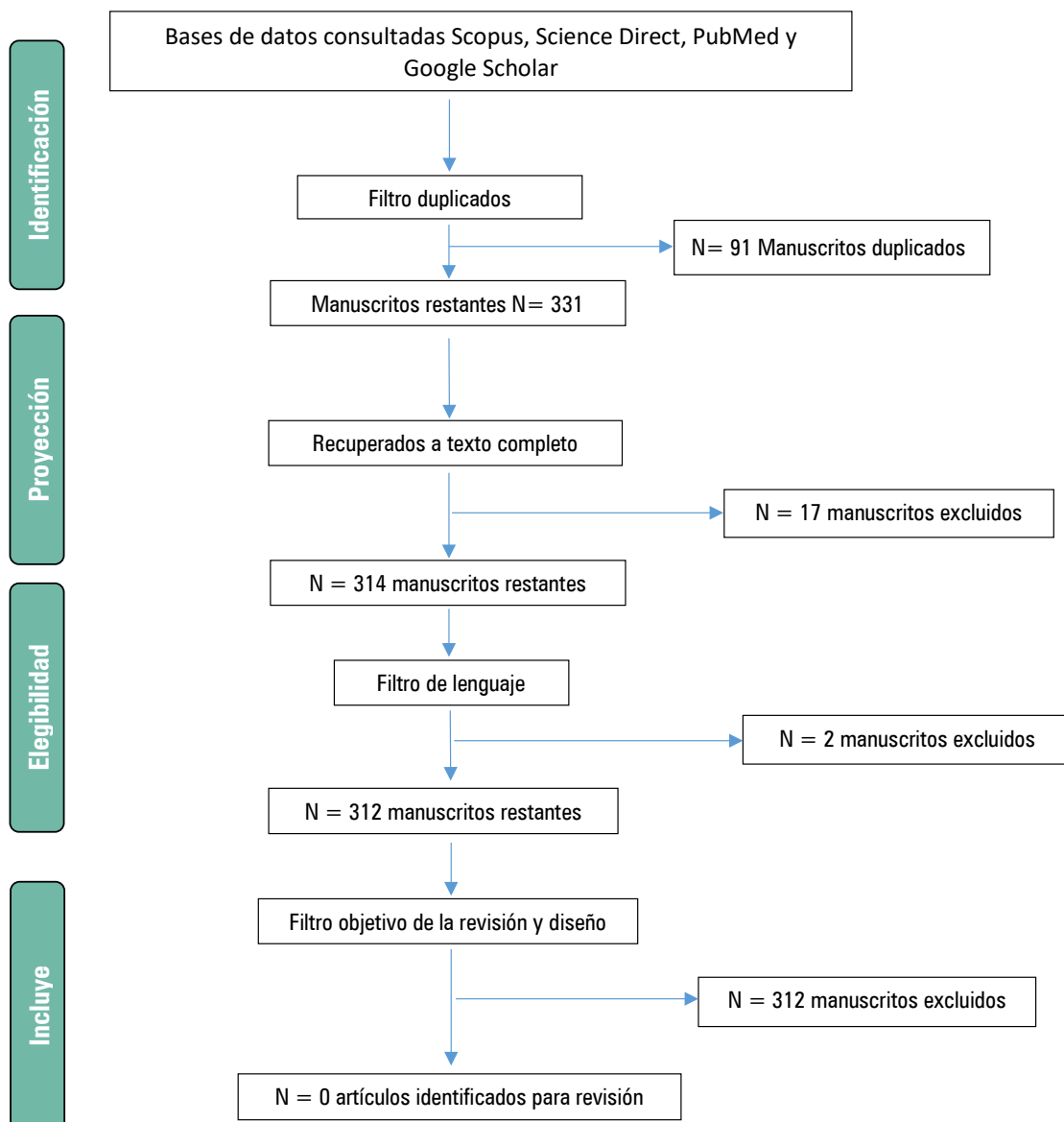
Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión para los estudios.

Acrónimo	Inclusión	Exclusión
Muestra	Preescolares entre los 2 y 5 años.	Artículos que analicen edades por fuera del rango de los 2 a los 5 años.
Fenómeno de interés	Estudios sobre déficit de atención e hiperactividad y dificultades en el aprendizaje. Se incluyen: TDA -TDH-TDAH.	Estudios de temas distintos al fenómeno de interés.
Diseño	Ensayos clínicos, estudios de cohortes, estudios de casos y controles porque permiten evaluar el efecto del TDAH sobre las dificultades del aprendizaje.	Otro tipo de diseños o artículos sin diseño explícito de investigación.
Evaluación	Proporción de preescolares con diagnóstico de TDA/TDH/TDAH y dificultades del aprendizaje.	Cualquier documento que no aborde el tema incluido en la pregunta de investigación.
Tipo de investigación	Artículos evaluados por pares indexados en Scopus, Science Direct, PubMed y Google Scholar, a texto completo, disponible en idioma español o inglés.	Literatura gris (trabajos de grado, cartas editoriales, reportes, memorias en conferencias, protocolos, disertaciones, etc.).

Selección de los estudios y extracción de datos

Los artículos fueron leídos y se extrajo información clave como: diseño del estudio, objetivos, medidas e instrumentos utilizados, principales resultados y las implicaciones del estudio. Posteriormente fue realizada una síntesis temática en función de extraer las conclusiones y hallazgos más importantes de cada estudio. La estrategia de búsqueda se presenta en la figura 1:

Figura 1.
PRISMA 2009. Diagrama de flujo estrategia de búsqueda.



Resultados

Se buscaron evidencias de ensayos clínicos, estudios de cohortes y casos controles para evaluar la proporción de niños con TDAH que pueden esperar un diagnóstico de dificultad de aprendizaje. No obstante, no encontramos resultados que cumplan el objetivo de la revisión.

Sin embargo, encontramos 6 estudios observacionales que evaluaron el TDAH y su relación con el aprendizaje (tabla 2):

Tabla 2
Estudios observacionales en preescolares con TDAH y aprendizaje

Título	Autor y año	Relación con el TDAH / aprendizaje
Preschool Inhibitory Control Predicts ADHD Group Status and Inhibitory Weakness in School	de Jacobson, Schneider, & Mahone (2017)	Se examinó la utilidad discriminativa de las medidas de desempeño del control inhibitorio en niños en edad preescolar con y sin TDAH, para determinar si las medidas de desempeño se sumaban a la predicción diagnóstica y a la predicción de la función ejecutiva diaria calificada por el informante. Los niños de 4 a 5 años (N = 105, 61% varones; 54 TDAH, sin medicación previa) fueron evaluados utilizando medidas de desempeño (Prueba de desempeño auditivo continuo para preescolares-errores de la Comisión, Prueba de respuesta motora conflictiva, Estatua NEPSY) y calificaciones de inhibición (Inventario de calificación de comportamiento de la función ejecutiva-versión preescolar) del cuidador (padre, maestro). Respecto al déficit de atención e hiperactividad en primera infancia y sus implicaciones para el aprendizaje, las medidas de desempeño predijeron significativamente el control inhibitorio en el aula (calificaciones de los maestros), más allá de los informes de los padres sobre el control inhibitorio. Por esto concluyen que las medidas de rendimiento del control inhibitorio pueden ser predictores adecuados del estado del TDAH, pero no necesariamente lo relacionan con la capacidad de aprendizaje.
Symptom Expression in Hyperactive Children: An Analysis of Observations	Schworm & Birnbaum (1989)	En su estudio compararon el comportamiento de los estudiantes diagnosticados hiperactivos o con trastorno por déficit de atención con los estudiantes diagnosticados con problemas de aprendizaje, síntomas asociados con hiperactividad, falta de atención, e impulsividad de 19 estudiantes hiperactivos y 17 no hiperactivos (problemas de aprendizaje). Los análisis revelaron diferencias cualitativas entre los grupos, indicando que pocos síntomas distinguen un diagnóstico de otro. Los estudiantes hiperactivos demostraron más habla, búsqueda no sistemática e impersistencia motora que los estudiantes no hiperactivos. Los estudiantes con problemas de aprendizaje demostraron más movimiento de las extremidades superiores y mostraron más falta de atención cuando participaron en tareas visuales que los estudiantes hiperactivos. Los hallazgos cuestionaron el uso de categorías generales de comportamiento como la hiperactividad para discriminar a los estudiantes hiperactivos de los no hiperactivos.
The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review	Spira & Fischel (2005)	Existe una sólida literatura que respalda la conexión entre el TDAH y el aprendizaje en niños en edad escolar (Bender & Smith, 1990; Frick & col., 1991; Hinshaw, 1992, como se citan en Spira & Fischel, 2005). Su trabajo sugiere que los niños con TDAH son vulnerables a gran cantidad de dificultades durante los años escolares y tienen mayor riesgo de dificultades sociales, incluidas las discapacidades del aprendizaje, rechazo de los compañeros y disminución de las expectativas de los maestros (Ladd; Birch & Buhs; Merrell & Wolfe; Vaughn; Hogan; Lancelotta; Shapiro & Walker, como se citan en Spira & Fischel, 2005). Se analizan varias explicaciones de la relación entre los síntomas del TDA/H preescolar y el rendimiento, incluida una explicación que se centra en la relación entre la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad, y la adquisición de la alfabetización emergente y las habilidades lingüísticas (Spira & Fischel, 2005). Este aprendizaje está analizado de acuerdo a los cambios que pueden observarse en la conducta de un sujeto. Los niños con síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad en el preescolar tienen más probabilidades, que aquellos sin tales síntomas, de experimentar problemas de aprendizaje en la escuela primaria. Las razones de esta relación aún no están claras; el debate sobre la dirección de la causalidad no ha sido resuelto. Además de los modelos propuestos para aclarar el vínculo entre comportamiento y aprendizaje en la población de esta edad en general, hay un modelo que específicamente se relaciona con los preescolares y propone que la inactividad y la hiperactividad afectan el aprendizaje posterior a través de su impacto negativo en la alfabetización emergente.

Continúa en la página anterior

Título	Autor y año	Relación con el TDAH / aprendizaje
Inattention, hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress	Merrell & Tymms (2001)	Sugieren que las calificaciones bajas de los estudiantes requieren una aplicación de una escala de calificación basada en criterios diagnóstico para el TDAH, debido a que los niños con puntajes muy bajos en evaluaciones de lectura y matemáticas por lo general presentan problemas de conducta graves y trastorno de hiperactividad. La escala de calificación del comportamiento podría ser una herramienta útil para sensibilizar a los maestros sobre los niños pequeños con problemas de conducta graves, problemas de inatención, hiperactividad e impulsividad que no han sido diagnosticados con TDAH.
Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder In Preschoolers Does It Exist and Should We Treat It?	Blackman (1999)	Niños con retrasos cognitivos, inmadurez del neuro-desarrollo o problemas de aprendizaje pueden percibirse como excesivamente activos o desatentos, especialmente si las expectativas son inapropiadas para el nivel de desarrollo o si hay un desajuste entre las capacidades del niño y las exigencias en determinados entornos. Se debe formular una evaluación cognitiva para determinar el potencial de aprendizaje, así como una evaluación para determinar el logro y, lo que es más importante, el estilo de aprendizaje puede ser de gran ayuda tanto desde el punto de vista diagnóstico como prescriptivo. Las dificultades de aprendizaje no se pueden identificar de manera confiable antes del ingreso a la escuela, pero las debilidades relativas pueden describir habilidades de desarrollo. El diagnóstico de TDAH en niños en edad preescolar es difícil. El nivel de alta actividad, la impulsividad y la capacidad de atención breve, hasta cierto punto, son apropiados para la edad característica de los niños normales en edad preescolar. Sin embargo, niveles excesivos de estas características impiden la socialización exitosa y el aprendizaje óptimo.
Psychomotor development and learning difficulties in preschool children with probable attention deficit hyperactivity disorder: An epidemiological study in Navarre and La Rioja	Marín-Méndez et al. (2017)	Encontraron diferencias significativas entre el probable TDAH y la percepción de los padres en torno a las dificultades en el lenguaje expresivo, la comprensión y la motricidad fina, así como en las emociones, la concentración, el comportamiento y las relaciones. Alrededor del 34% de los niños en edad preescolar con probable TDAH mostraron dificultades globales de aprendizaje, principalmente en pacientes con el tipo desatento. Según el análisis multivariado, las dificultades de aprendizaje se asociaron significativamente tanto con el retraso del desarrollo psicomotor durante los primeros 3 años de vida según la evaluación de los padres, como con el probable TDAH. También se encontró que existe una conexión probable entre el TDAH en niños en edad preescolar y la percepción de los padres, acerca de las dificultades en varias dimensiones del desarrollo y el aprendizaje. Por esto los autores argumentan que la detección temprana del TDAH en edades preescolares es necesaria para iniciar intervenciones clínicas y educativas rápidas y efectivas.

Al eliminar el filtro de diseño metodológico se encontró que, según las 6 fuentes consultadas, una parte de los estudios arroja que no existe una relación directa entre TDAH y los problemas de aprendizaje, mientras que los otros están de acuerdo en que el TDAH afecta negativamente en el aprendizaje, sin ser la única causa de esta afección. Esto se sustenta en que 4 de los 6 artículos aquí estudiados a profundidad están de acuerdo en decir que el TDAH afecta negativamente el aprendizaje, (Marín-Méndez et al., 2017; Merrell & Tymms, 2001; Spira & Fischel, 2005; Blackman, 1999), mientras que los otros 2 estudios (Jacobson et al. 2017; Schworm & Birnbaum, 1989) no fueron concluyentes, debido a que se piensa que síntomas del TDAH pueden ser confundidos con comportamientos normales de la edad preescolar.

Discusión

Las dificultades del aprendizaje en el déficit de atención e hiperactividad en preescolares entre los 2 y 5 años representan un desafío para la realización de estudios de cortes, casos y controles o ensayos clínicos debido a la ausencia de estudios con este diseño, población (2 a 5 años), exposición (TDA/TDH/TDAH) y resultado (dificultades del aprendizaje) en las bases de datos más amplias del mundo.

Sin embargo, encontramos seis estudios observacionales que cumplieron con la población, exposición y resultado. Así las cosas, en población preescolar presentar TDAH sí se asocia con dificultades del aprendizaje en cuatro de los estudios. Los últimos dos advierten la dificultad para su diagnóstico debido a que el déficit de atención o la hiperactividad son aspectos propios del desarrollo de niños preescolares. Se considera que esto está relacionado a diferencias en la mielinización cerebral, donde el lóbulo frontal, encargado de la regulación y control de la actividad, relacionada con procesos atencionales y de control comportamental, está en proceso de mielinización (Williamson & Lyons, 2018).

En consecuencia, creemos que identificar TDAH en población preescolar se convierte en una dificultad a lo largo de los estudios, por una razón principal: la maduración cortical, en la que se encuentran diferencias entre sujetos con TDAH y sin TDAH respecto a la sustancia blanca (Shaw et al., 2007; Li et al., 2010; Wu et al., 2014).

Lo anterior se ejemplifica en estudios de prevalencia recientes. En efecto, Huang et al. (2016) encontraron una prevalencia e incidencia del TDAH entre los 6 y 11 años del 62.7% comparados con sujetos de 12 años o más, similar a la encontrada en Llanos et al. (2019).

Otra razón ligada es la disparidad entre padres y maestros de niños en edad preescolar evaluados por problemas de conducta, incluida la hiperactividad y la falta de atención, en la que los padres se preocupan menos que los maestros respecto a las características de: carácter temperamental difícil, alta intensidad de expresión afectiva, dificultades con los cambios en rutinas, bajo umbral sensorial y arritmicidad de las funciones biológicas (Blackman, 1999).

Con las anteriores ideas, señalamos que el TDAH en la etapa preescolar representa un desafío para el diagnóstico, debido a las condiciones del desarrollo propias de la primera infancia en las que el juego ocupa un papel principal en la formación de la función simbólica, la consolidación de la atención voluntaria y del papel regulador del lenguaje (García et al., 2013) necesarios para el aprendizaje pedagógico (lectura, escritura y cálculo).

Por su parte, en el DSM V, el TDAH está asociado a nivel cognitivo con el déficit de atención y a nivel comportamental con la hiperactividad/impulsividad. Aun cuando la etiología no está clara, factores psicosociales como violencia, estrés, consumo de tabaco o alcohol, el nivel educativo de la madre, falta de oportunidades económicas, junto a aspectos como bajo peso al nacer, prematuridad o una talla muy grande o pequeña al nacer, se relacionaron con desarrollar TDAH (Pires et al., 2013). Pensamos que el aumento de la prevalencia del TDAH está en relación con los índices de desigualdad presentes a lo largo del mundo (Webb, 2013), donde violencias, tabaquismo, disfuncionalidad familiar, maltratos, son condiciones epigenéticas que favorecen la expresión del fenotipo TDAH (Schuch et al., 2015).

En general, a partir de los estudios observacionales revisados, sí hay relación entre el TDAH y las dificultades del aprendizaje en preescolares, aunque somos conscientes de la falta de estudios en esta área para esta edad, debido a que la mayoría de estudios TDAH con casos clínicos, cortes

y casos y controles se realizan en edades más avanzadas, por esta razón se recomiendan estudios con este tipo de diseño para una recolección de mejores evidencias en términos del ciclo vital sobre el trastorno.

Con ello, se reafirma la necesidad de que algunos signos asociados a TDAH, como la desatención e hiperactividad pueden asociarse a otras causas como problemas familiares, carencias afectivas y culturales, no necesariamente al TDAH. Sumado a esto, algunas características esenciales del TDAH como falta de atención, impulsividad e hiperactividad son descriptores adecuados del comportamiento de la mayoría de los niños en edad preescolar, por eso la certeza en el diagnóstico de TDAH en preescolares es difícil debido a la variabilidad del comportamiento del día a día, las respuestas situacionales al medio ambiente e interpretaciones adultas del comportamiento (Blackman, 1999).

En ese sentido, es útil un proceso psicoeducativo para que maestros y padres puedan aprender a diferenciar signos de TDAH de aquellos propios de la edad y de las distintas respuestas situacionales fruto del juego, conflictos con pares, padres y cuidadores. En consecuencia, tener TDAH implica tener problemas de atención, pero no es la razón única para que se den estos problemas, es decir, tener problemas de atención no implica que el niño tenga TDAH. Pero tener TDAH sí implica tener problemas de atención y en consecuencia afecta la calidad del aprendizaje, por la imposibilidad para el reconocimiento del estímulo visual o audioverbal significativo (Galindo et al., 2016).

La evidencia acumulada sugiere que es más probable que los niños en edad preescolar muestren un comportamiento hiperactivo, no obediente, agresivo e impulsivo en el contexto de crianza no involucrada o severa (Blackman, 1999). Ello ayuda a que se pueda confundir el diagnóstico y asimilar factores que no necesariamente indican la presencia de TDAH. Sea debido al TDAH o no, el mero hecho de que los niños en edad preescolar tengan estas características, afecta el aprendizaje, a lo cual un diagnóstico específico de TDAH no sería estrictamente necesario, según Blackman (1999), debido a que las características de los niños en edad preescolar, como la impulsividad y la capacidad de atención breve, pueden afectar el aprendizaje óptimo, así sean o no sean debidos a un trastorno por TDAH.

Aunque el diagnóstico es necesario para obtener claridad clínica y terapéutica, el énfasis debe ser colocado en la resolución de síntomas, dadas las incertidumbres de la precisión del diagnóstico en este grupo de edad. Aplazar un diagnóstico específico de TDAH puede llegar a confundir las cuestiones, y debe ser considerada la evaluación. Los problemas de conducta grave en los niños pequeños deben incluir una consideración integral de interacciones ambientales, de salud, cognitivas, educativas y conductuales. La evaluación y la intervención deben centrarse en las interacciones entre el niño y su entorno para determinar cómo facilitan o dificultan la adaptación e integración a medida que, tanto el niño como el entorno, cambian y evolucionan (Blackman, 1999).

Conclusiones

En algunos países no existen los estudios por medio de casos clínicos de la relación TDAH con problemas de aprendizaje, o existen para la edad adolescente y adulta en la que resultar ser más visible la atención clínica por estos síntomas. Esto crea una desventaja para la mejor ponderación de un porcentaje con estudios a favor de que el TDAH afecte negativamente el aprendizaje en edad preescolar, sin embargo, los autores investigados en estudios observacionales hacen un profundo análisis del tema teniendo en cuenta las amplias variedades de sintomatología y similitud con los diferentes subtipos de trastornos por déficit de atención, lo cual es una ventaja del presente estudio.

Mucha de la evidencia sobre la cuestión de hasta qué punto los niños con TDAH se quedan atrás respecto a sus pares en materias académicas, se ha restringido a tamaños de muestra pequeños. Además, los criterios de diagnóstico se han revisado en los últimos años y los hallazgos de estudios más antiguos puede que ya no sean válidos. Por lo tanto, es necesario recopilar nuevos datos para cuantificar con precisión la medida en que los niños, con cada uno de los tres subtipos de TDAH, se retrasan respecto a sus compañeros en materias académicas (Merrell & Tymms, 2001).

Múltiples estudios apoyan una asociación entre síntomas de TDAH y bajo rendimiento escolar entre las edades de 6 y 12 años. Sin embargo, pocos estudios han analizado esta asociación en niños en edad preescolar, y hay sub-diferencias metodológicas sustanciales entre ellos (Marín-Méndez et al., 2017).

Frente a los casos en que el TDAH representó una dificultad de aprendizaje para los niños preescolares, se sugiere estudios futuros sobre el tema para reorientar la enseñanza y la participación de los padres en la intervención para la apropiación del aprendizaje.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- American Psychiatric Association. (2016). *DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* [Suplemento]. https://psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Blackman, J. A. (1999). Attention-deficit/hyperactivity disorder in preschoolers: Does it exist and should we treat it? *Pediatric Clinics of North America*, 46(5), 1011–1025. [https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(05\)70169-3](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(05)70169-3)
- Galindo, G., Solovieva, Y., Machinskaya, R., & Quintanar, L. (2016). Atención selectiva visual en el procesamiento de letras: Un estudio comparativo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 69–80. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.945
- García, M.-A., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Culture and Education*, 25(2), 183–198. <https://doi.org/10.1174/113564013806631255>
- Huang, C. L.-C., Weng, S.-F., & Ho, C.-H. (2016). Gender ratios of administrative prevalence and incidence of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) across the lifespan: A nationwide population-based study in Taiwan. *Psychiatry Research*, 244, 382–387. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.08.023>
- Jacobson, L. A., Schneider H., & Mahone, E. M. (2017). Preschool Inhibitory Control Predicts ADHD Group Status and Inhibitory Weakness in School. *Archives of clinical neuropsychology: the official journal of the National Academy of Neuropsychologists*, 33(8), 1006–1014. <https://doi.org/10.1093/arclin/acx124>
- Li, J., Olsen, J., Vestergaard, M., & Obel, C. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder in the offspring following prenatal maternal bereavement: a nationwide follow-up study in Denmark. *European child & Adolescent Psychiatry*, 19(10), 747–753. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0113-9>
- Llanos Lizcano, L. J., García Ruiz, D. J., González Torres, H. J., & Puentes Roza, 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. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/3954>
- Marín-Méndez, J. J., Borra-Ruiz, M. C., Álvarez-Gómez M. J., & Soutullo Esperón, C. (2017). Psychomotor development and learning difficulties in preschool children with probable attention deficit hyperactivity disorder: An epidemiological study in Navarre and La Rioja. *Neurología*, 32(8), 487–493. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2016.02.009>

- Merrell, C., & Tymms, P. B. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 43–56. <https://doi.org/10.1348/000709901158389>
- Methley, A. M., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Services Research*, *14*, 579. <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- Pires, T.d.O., da Silva, C.M.F.P., & de Assis, S.G. (2013). Association between family environment and attention deficit hyperactivity disorder in children – mothers’ and teachers’ views. *BMC Psychiatry*, *13*, 215–230. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-215>
- Shaw, P., Eckstrand, K., Sharp, W., Blumenthal, J., Lerch, J. P., Greenstein, D., Clasen, L., Evans, A., Giedd, J., & Rapoport, J. L. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *104*(49), 19649–19654. <https://doi.org/10.1073/pnas.0707741104>
- Schuch, V., Utsumi, D. A., Costa, T. V., Kulikowski, L. D., & Muszkat, M. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder in the light of the epigenetic paradigm. *Front in Psychiatry*, *6*, 126. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2015.00126>
- Schworm, R. W., & Birnbaum, R. (1989). Symptom expression in hyperactive children: an analysis of observations. *Journal of Learning Disabilities*, *22*(1), 35–45. <https://doi.org/10.1177/002221948902200107>
- Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: a review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, *46*(7), 755–773. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01466.x>
- Webb, E. (2013). Poverty, maltreatment and attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Disease in Childhood*, *98*(6), 397–400. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2012-303578>
- Williamson, J. M., & Lyons, D. A. (2018). Myelin Dynamics Throughout Life: An Ever-Changing Landscape? *Frontiers in Cellular Neuroscience*, *12*, 424. <https://doi.org/10.3389/fncel.2018.00424>
- Wu, Y.H., Gau, S.S., Lo, Y. C., & Tseng, W.Y. (2014). White matter tract integrity of frontostriatal circuit in attention deficit hyperactivity disorder: association with attention performance and symptoms. *Human Brain Mapping*, *35*(1), 199–212. <https://doi.org/10.1002/hbm.22169>

Artículo de reflexión no derivado de investigación

El sentido de la violencia y el desplazamiento

The sense of violence and displacement

Recibido: 25 de enero de 2021 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado:

Marisol Castaño Suárez*

Forma de citar este artículo en APA:Castaño Suárez, M. (2022). El sentido de la violencia y el desplazamiento. *Poiésis*, (42), 74-82. <https://doi.org/10.21501/16920945.4353>

Resumen

La teoría expuesta en el presente texto se relaciona con los sentimientos de las personas víctimas del desplazamiento forzado; además del sometimiento al ser parte de una estructura sociocultural que vulnera su dignidad e identidad, obligándolo a permanecer oculto y en silencio porque el miedo no le ofrece alternativas. Dado lo anterior se mencionan elementos afines con el sentido del sufrimiento y su relación con el significado y significantes de la violencia y el desplazamiento, señalando transformaciones del sentido de ambos fenómenos socioculturales a partir de la implicación psicosocial, esgrimiendo reflexiones que surgen de algunas prácticas investigativas y de intervención en una situación concreta en tiempo, lugar y espacio.

Palabras clave:

Sentido; Significación; Significado; Violencia; Desplazamiento; Dolor; Implicaciones psicosociales.

Abstract

The theory presented in this text is related to the feelings of the victims of forced displacement; in addition to the subjugation of being part of a sociocultural structure that violates their dignity and identity, forcing them to remain hidden and silent because fear does not offer alternatives. Given the above, elements related to the meaning of suffering and its relationship with the meaning and signifiers of violence and displacement are mentioned, pointing out transformations of the meaning of both sociocultural phenomena from the psychosocial implication, wielding reflections that arise from some research and intervention practices in a concrete situation in time, place and space.

Keywords:

Sense; Signification; Meaning; Violence; Displacement; Pain; Psychosocial implications.

* Magíster en Intervenciones Psicosociales, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.
Contacto: marisolpsicologia.especialista@gmail.com

Introducción

Este artículo emplaza los significados de violencia y desplazamiento y su sentido en un momento histórico y lugar del país, lejos de considerarlos condiciones que se sustentan como la base para el cuidado de la vida. Resulta importante reflexionar sobre lo aquí expresado, en relación con las pocas oportunidades, la inseguridad y el despojo, como consecuencias de la violencia; visualizar el efecto desatinado de estas y otras expresiones de violencia sobre la población desplazada; y proponer agendas mínimas que intenten erradicar este fenómeno como lógica que regula los conflictos y que además puedan constituir la base para la construcción de paz con sentido social en Colombia, puesto que saber de la existencia de desplazados, víctimas y victimarios en el país, debe agitar no solo la conciencia del ciudadano común, sino también de quienes tienen en sus manos el poder de decisión para tratar de contrarrestar ese dolor humano muchas veces convertido en paisaje rutinario y que esconde todo un sentido en las vivencias violentas de muchos infortunados.

No se sabe sobre el sentido del sufrimiento o dolor del otro, ya que este es una construcción que se da a partir de la experiencia vivida y se va accediendo a él mediante un proceso. Por eso, definirlo es como una emanación de un sistema, sería cerrar el paso a paso del significado y la significación, y su apertura a lo imaginario; claro evento vivido por una persona en estado de indefensión, víctima de la violencia o del desplazamiento. Pero entonces, ¿cuál es el sentido de la violencia y el desplazamiento? Podría afirmarse que es todo aquello que tiene que ver con el entendimiento o la razón de ser de un hecho o acontecimiento y que trae consigo o conlleva a un síntoma o señal premonitora o que igualmente puede esperarse como una consecuencia.

A dicho cuestionamiento vale la pena puntualizar que ninguna violencia ni sus consecuencias tales como el desarraigo, la pobreza, la discriminación, la crisis de identidad y el desplazamiento cobran sentido alguno, pero sí develan significado cuando por ejemplo el sujeto, objeto de desplazamiento, llega a un punto de comprensión del acto vivido que suele manifestarlo a través de la palabra; parafraseando a Gadamer (1975), el habla articula la interpretación del significado y los significantes por cuanto le da sentido a la comprensión del cúmulo de significados a partir de los prejuicios que constituyen una razón inicial de los acontecimientos, lo que en otras palabras Gadamer denominó como anticipación de sentido. Lo que significa que el sujeto interpreta las realidades a través de los filtros que ha recibido de la cultura, que para este caso se trata de una cultura de violencia que lo ha llevado a una posición de víctima y victimario.

En el significado de lo que el ser humano experimenta, tal como lo expone Gadamer, debe existir entonces una conexión emocional con el hecho de ser parte de un proceso psicoterapéutico. Si nadie se pronuncia desde esta perspectiva, entonces no se gestan cambios y por ello, el sujeto debe regresar a su conexión con la espiritualidad personal de tal modo que lo conecte con esa comprensión sofisticada del ser, creando otros escenarios posibles favorecedores de sus valores, de sus formas de hacer, de su futuro.

Lo significativo de la situación de la violencia respecto al fenómeno del desplazamiento avvicina un salto en la evolución de la conciencia de la especie humana, un salto más allá de la individualidad, porque lo que se tiene es un ego desarrollado desde una configuración negativa que no alberga el sentido de comunidad, de estar acompañados, de vivir experiencias alentadoras hacia la comprensión de una y otra praxis que se registra en la capacidad de analizar y de vivir experimentando la unidad, sin ninguna clase de diferenciación entre los Yo. Esto quiere decir práctica de autonomía, para que el individuo desarrolle su poder creativo y en esta medida se libere de las cargas emocionales, para lograr unirse como unidad y como grupo, aunque desde una mirada de lo natural. Autonomía y comunión no se pueden dar al mismo tiempo, pero sí ocupan el mismo espacio; se hacen historia en el mismo tiempo y en esa medida experimentan que son una conciencia y simultáneamente cada uno vive su autonomía.

Este engranaje de ideas implica que en el devenir del acto de la violencia y sus consecuencias se toma la significación, y esta puede coincidir con el significado cuando el sentido no involucra afectos displacenteros y efectos que tengan incidencia negativa sobre el yo de quien vive la situación; es algo así como la narrativa expresada en la literatura grecorromana con la *Ilíada* y la *Odisea*, en donde la primera la historia se escribe a partir del episodio escuchado y en la segunda, lo escrito es producto de la narrativa de quien vivió la historia. Es decir, el uso real por el oyente hablante de una lengua, al margen de las teorías o profesiones, no habla de significaciones que sean iguales, dado que la experiencia, por ejemplo no es vivida por un tercero sino más bien por el protagonista, y esto hace que cambie el contenido y por ello la significación; en el sujeto tiene énfasis implicando una posición del mensaje absolutamente diferente a como lo entendería otra persona, por más que tenga la mejor intención de entender. Inútil será decir que la violencia o el desplazamiento, al margen de cómo se haya vivido, tiene la misma trágica connotación en los contextos actuales así cobre relevancia emocionalmente porque muy diferentes son las expresiones, sentidos, significado y significativo de quien pasó por estos vejámenes frente a quien convierte los hechos en objeto de investigación.

Se trata de entender que cada persona tiene una relación distinta con eventos catastróficos, por ejemplo, un afecto diferente hacia los muertos, hacia las atrocidades con las madres y lo que es peor, con los niños; es una forma diferente de sentir que se da con base en sus experiencias previas, ya que tanto el tiempo como la forma, son absolutamente diferentes en cada persona para superar el ser víctima de la violencia o el desplazamiento. Galtung (2003) habla sobre la dinámica de la generación de la violencia en los escenarios sociales y hace referencia a tres tipos de violencia: la directa, que es la que puede sufrir una persona en un momento dado y realmente es visible; la violencia estructural que se centra en aquellas estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades básicas y su resultado con víctimas y victimarios; y, por último, la violencia cultural que legitima todos los actos de violencia, convirtiéndose en una actitud fuerte por parte de las personas, y lo peor de todo ello es que naturaliza las dos violencias anteriores con sus consabidas consecuencias como el desplazamiento.

Desde la psicología social emergen implicaciones psicosociales que permiten configurar nuevos lenguajes, significados y significantes que permitan, por un lado, desnaturalizar todo hecho que alimenta la violencia, y por el otro posibilitan el empoderamiento hacia las comunidades o grupos sociales para que doten de sentido sus realidades presentes, contrarrestando las formas y las nuevas maneras sobre cómo se ha venido legitimando la violencia como estrategia para proteger la vida.

Ponerle palabras a la violencia o el desplazamiento (al acto vivido como acontecimiento) permite tener sobre él más dominio, más sensación de saber qué pasó, en cada casa, camino, o en cada montaña. Si esto no ocurre así, se convierte el acto en el todo; lo simbólico ya no referencia nada y se entra en un dolor abominable frente al sufrimiento mismo. Desde esta perspectiva es importante preguntarse: ¿la relación entre lo expresado y lo vivido en el Municipio de El Peñol durante el año 2009, con la violencia y el desplazamiento que sufrió un buen porcentaje de la población, puede llegar a generar un cambio que permita a las personas buscar el sentido a su vida?

Se da respuesta a esta pregunta desde la fuerza de religancia que insta a una nueva dinámica de estar en el mundo, tal como lo enseñaron algunos pensadores de antes de Cristo, como es el ejemplo de Heráclito de Efeso (siglos VI–V a. C.), cuando da lecciones con relación al cambio:

Heráclito sostiene la doctrina contraria a Parménides. Heráclito se planteó el problema del cambio y del conocimiento. Para Heráclito todo fluye y nada está en reposo, las cosas están en movimiento constante, aunque nuestros sentidos no se percaten de ello. Son bien conocidos dos de sus fragmentos más famosos: No podemos bañarnos dos veces en el mismo río y no se puede tocar dos veces una sustancia mortal en el mismo estado, sino que a causa de la impetuosidad y la velocidad de la mutación se recoge y se dispersa, viene y va; y Bajamos y no bajamos al mismo río, nosotros mismos somos y no somos. El río es, aparentemente siempre el mismo, pero, en realidad, las aguas en las que podemos sumergirnos siempre no son las mismas que aquellas en las que nos sumergimos por primera vez, y nosotros mismos también cambiamos y somos alguien distinto al que éramos cuando comenzamos a sumergirnos. (Coderch, 2012, p. 42)

Dado a lo anterior, se puede entender que el sentido de la vida pasa por toda una propuesta de implicaciones psicosociales hacia la construcción de una perspectiva situada, como lo expresa (Guarderas, 2018, p. 3), la cual tiene como objetivo forjar sumarios de concientización y de construir nuevas significaciones que permitan enlaces más humanos.

En este ámbito, la tesis que se pretende defender corresponde a la idea planteada por Guiraud (1997, como se cita en Guarín Ocampo, 2012), la cual señala que el sentido existe aunque el sujeto no lo reconozca, pero cuando lo reconoce, puede tener mayor arrojo de sus acciones, asumiendo una actitud en la que no se espera el reconocimiento y afrontando con un Yo fuerte las consecuencias.

Cada vez que el sujeto exponga sus propias tragedias conlleva una manifestación de cuidado, y paralelamente debe existir un cuidador, que debe tener claro que su función de acuerdo con el rol que asume (el Estado, el profesional psicólogo o compañero) ha de ser muy diferente, teniendo

en cuenta todo un proceso propio de implicaciones psicosociales para lograr un resurgir de la persona, como el ave Fénix. Es claro que toda expectativa del sentido es, en esta medida, una anticipación de sentido. A esto Gadamer le da el estatuto de axioma hermenéutico porque muestra cómo alcanzar una unidad de sentido entre el todo y las partes.

Acorde con las ideas de Guarín Ocampo (2012), el sentido cobra el valor de sujeto de la enunciación, que desde la subjetividad se reconoce en su alocución y que es posible que no necesite de aseguradores para posesionarse sobre el trabajo personal que ha venido elaborando en su historia de vida, y viene siendo sujeto de la enunciación porque no abarca todos los aspectos que le dan sentido a la vida. Por lo cual es posible que se tengan presente sucesos dificultosos que en su desarrollo psicosocial aún se evidencien angustias un tanto rigurosas, no posibilitan a los propios significantes elaborar otros sentidos mejores; por ello los grupos de apoyo, grupos comunitarios y grupos sociales cohesionados con un mismo fin para las personas víctimas de desplazamiento o violencia, son los verdaderos propiciadores del inicio de un cambio de vida, de una asunción de sentido, donde sea posible proliferar en acciones simbólicas y personales, mostrando y recreando la historia, trayendo a la realidad la memoria individual, histórica y colectiva, dándole vida a los museos que le dan paisaje a los acontecimientos y que convocan a no olvidar, pero sin sufrimiento y garantizando que mientras se sana del dolor, se asegurará de que no le pase a otros.

Los grupos de todo tipo, incluyendo a quienes fueron víctimas de la violencia o del desplazamiento en el municipio de El Peñol, fundamentan su hacer sobre la utopía del no olvido, por lo cual todo lo que socialmente hagan para conseguirla, o por lo menos aproximarse a ella, es absolutamente válido y no necesita la aprobación de quienes no compartan sus ideales, pero sí deberían tener la actitud de tolerancia, apoyo y compromiso de los entes que se dedican a coadyuvar, mientras que a la psicología social le cabe la responsabilidad de introyectar en su quehacer la práctica investigativa e incorporar la memoria histórica y la verdad de cualquier acontecimiento vivido, como formas de reparación individual y colectiva, tal como lo ha expresado Barrero (2012).

Por ello, las implicaciones psicosociales centradas en la recuperación de los acontecimientos históricos, a partir del desarrollo de procesos investigativos para conocer y comprender esos contextos, deben aportar desde una perspectiva de transdisciplinariedad respuestas a interrogantes como: ¿dónde se presentan los conflictos?, ¿cómo se configuran los vínculos en dichos escenarios y/o contextos?, y a su vez las relaciones de poder preguntarse: ¿cuáles son esos discursos que se han construido para mantenerlos? y ¿cuáles son los metacontextos que se han estructurado a lo largo del tiempo?

Ser un profesional que atiende este llamado para ayudar a las víctimas de la violencia, implica sentir y conocer la memoria histórica del país, así como sus realidades, significa reflexionar y actuar frente a cómo se han configurado los pensamientos, en medio de este conflicto político, que ha tenido como resultado un proceso de acumulación de tensiones sociales, donde se han construido creencias, costumbres y valores que se fueron perpetuando en una memoria ingenua

sin posibilidad de movilización. Así, la violencia se ha convertido en una costumbre, la cual desde una mirada política lo que busca es atender intereses de clases sociales, luchas por el poder y tal vez desaparecer al otro, dando lugar a una guerra psicológica precisamente porque apunta al nivel consciente buscando que las personas se sometan o asuman lo que se está planteando desde la guerra, causando sumisión.

Es por ello que a la guerra psicológica no le importa qué piense, ni que usted sea creativo y que desarrolle sus estructuras intelectuales trayendo como consecuencias fragmentaciones de la memoria colectiva, destrucción de la subjetividad, impotencia y sentimientos de angustia, de dolor y de desesperanza; de ahí que el compromiso en las intervenciones psicosociales deben ser ético-políticas, contra la muerte, la violencia, el desplazamiento, la desaparición física o simbólica, la exclusión y la segregación, por lo cual si se quiere ser protectores de lo que ocurre en el país, necesariamente hay que pensar que es posible e importante construir otros lenguajes y otras praxis para la psicología colombiana. En este orden de ideas, Baro (1998, como se cita en Barrero, 2012), con relación a la intervención psicosocial, plantea que:

La primera forma de intervención psicosocial necesariamente tiene que ser la recuperación de la memoria histórica, pues esta permite a la persona: Descubrir en su dominio sobre la naturaleza, en su acción transformadora de las cosas, en su papel activo en las relaciones con los demás. Todo ello le permite no sólo descubrir las raíces de lo que es, sino el horizonte de lo que puede llegar a ser. Así, la recuperación de su memoria histórica ofrece la base para una determinación más autónoma de su futuro. (p. 128)

Recuperar la memoria histórica conlleva a la memoria crítica que permite la construcción de una conciencia más clara y tangible en la praxis, siendo portadora de autonomía y racionalidad, consintiendo en el otro el autodominio de sí, lo que permite darle sentido a su vida y a su proyecto de vida, pero con reflexión ética y crítica para asegurar que no se sigan repitiendo las atrocidades que quedaron alguna vez en la impronta de cada víctima, la mismas que alguna vez compartió sus experiencias vividas; a ellos y ellas, reconocimiento por permitir adentrarse en su esencia, y por hacer de quien escucha un ser humano más humilde y más sencillo, no solo desde la práctica profesional, sino desde las comprensiones y entendimientos de lo que es un verdadero campesino, que valora su tierra y que tiene un porqué vivir, que pese a los acontecimientos habidos aún le encuentran sentido a su presente y a lo que falta por vivir.

No hay que desconocer que el puñado de mujeres y hombres que regresaron a sus tierras, hicieron que afloraran los recuerdos de sus experiencias vividas, pero ya de una manera diferente. Diferente en el sentido de interpretarlos con discursos distintos del pasado que ya no existe, pero que aún está en las memorias y en los caminos por los que alguna vez transitaban agobiados y humillados; es algo así como el resurgir del ave fénix el cual recuerda la efigie que se puede observar a la entrada del Municipio de El Peñol: volar para seguir volando.

Finalmente, citando a Todorov (2000), hay que reconocer que la reconstrucción de pasado constituye no solo la identidad individual, sino también la identidad colectiva y que, al hacerlo, no se está sometiendo el presente a ese pasado de desplazamientos como una de tantas consecuencias de la violencia. Significa dotar de sentido la experiencia vivida con significado y significativa en contexto, donde la memoria individual ocupa la atención de multiplicidad de disciplinas para permitir la comprensión estructural neuroanatomía de cómo funciona al unísono el sistema cerebro-mente que aprende y recuerda y cómo en una historia escrita, se encuentra una historia viva que se perpetúa o se renueva a través del tiempo para dar señales de la memoria colectiva.

Así pues, la memoria se construye a partir del presente y se estructura a través de las exigencias y necesidades de lo que se vive cotidianamente, sin dejar de comprender que el sentido que tiene es ser transformador de la realidad social, entregando nuevas pautas para interpretar el aquí y el ahora y, a lo sumo, nuevas formas de significación entran en escena por la participación de la memoria y por eso es que las resistencias entre lo establecido y lo instituyente pasan por la memoria colectiva: para darle paso a las prácticas sociales con naturaleza de subjetividad y carácter evolutivo, pero siguiendo leyes, por los contenidos sociales sus marcos de referencia, tales como ritos, ceremonias y otros, por los recuerdos de la gente a partir de las memorias compartidas conjuntamente y porque “se basa en el lenguaje y en la comunicación lingüística externa e interna con otros seres significativos” (Manero Brito & Soto Martínez, 2005, p. 182).

Conclusiones

Este texto deja entrever la importancia del sentido, el significado y los significantes en la esfera de problemáticas sociales como la violencia, con una de sus consecuencias: el desplazamiento, no solo en el ámbito nacional que por lo regular es abordado cotidianamente, dejando de lado los impactos de este fenómeno en las provincias y veredas del territorio nacional como la experiencia referida en el municipio de El Peñol, Antioquia.

Interpretar no solamente desde la lingüística sino también desde la experiencia vivida, permite conocer más de cerca lo que acontece, lo que siente el ser humano y lo que manifiesta a través de sus emociones. El sentido de la violencia cobra relevancia en la medida en que se entretengan los discursos que se han configurado de percepciones y de maneras de interpretar las consecuencias de lo que dejó el oleaje violento como los desarraigos, soledades, los no-lugares, ausencia de paternalismo, crisis de identidad individual y colectiva y la propia confianza en el ser humano. Es por ello que la intervención psicosocial pretende una mirada más humana, consciente y certera para hacer una mediación situada que permita empoderar las comunidades desde su idiosincrasia para volver a hacer y ser, desde una perspectiva identitaria, social y cultural, incluyente y no marginal.

Por su parte, la recuperación de la memoria individual, colectiva e histórica ha de ser el resultado de la intervención psicosocial con un soporte interdisciplinario, transdisciplinario e investigativo, para que las comunidades vuelvan a sus presupuestos éticos desde una cosmovisión ciudadana que refleje la no repetición, y que posibilite entender la complejidad de la actuación del ser humano en su contexto, dadas las concepciones subjetivas que la cultura le ha impuesto, permitiendo que el sujeto reflexione su condición como agente de cambio para que pueda emanciparse desde sus propias realidades de manera consciente, firme, comprometida y proyectiva, dando lugar a grupos sociales ético-políticos.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Barrero, E. (2012). *Psicología de la liberación: Aportes para la construcción de una Psicología desde el Sur*. Cátedra Libre.
- Breton, P. (2000). *La utopía de la comunicación*. Nueva Visión.
- Coderech, J. (2012). *La relación paciente terapeuta: el campo del psicoanálisis y la psicoterapia psicoanalítica*. Herder.
- Gadamer, H. (1.975). Mohr.
- Galtung, J. (2003). Gernika Gogoratz.
- Guarín, F. (2012). El sentido en la comunicación organizacional: La conversación es mucho más que la punta de la punta del iceberg. (5), 1-15. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2615/1/GuarinFredy_sentidocomunicacionorganizacional.pdf
- Guarderas, P. (2018). De las interpelaciones por transparencia u opacidad: La atención a las diversidades sexo genéricas en Quito. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-12. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1204/745>

Homero. (2017). *La Ilíada*. Ediciones Brontes.

Manero Brito, R., & Soto Martínez, M. A. (2005). Memoria Colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 171-189.

Quintero, M. (2007). *Resurgimiento memorias colectivas de El Peñol*. Alquimia Publille.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

COLABORADORES NACIONALES

Artículo de reflexión no derivado de investigación

Elegía psicológica para un país en llamas

Psychological elegy for a country in flames

Recibido: 24 de mayo de 2021 / Aceptado: 18 de octubre de 2021 / Publicado:

Daniel Andrés Bonilla Montenegro*

Forma de citar este artículo en APA:Bonilla, D. (2022). Elegía psicológica para un país en llamas. *Poiésis*, (42), 84-93. <https://doi.org/10.21501/16920945.4354>

Resumen

El presente texto tiene como objetivo realizar una reflexión en torno a los acontecimientos que han emergido en Colombia a raíz del paro nacional convocado para el 28 de abril de 2021. El ejercicio está pensado desde el campo de la psicología social y la literatura que sirven como ejes articuladores para adentrarnos al campo de los movimientos sociales. Teniendo en cuenta que, es a partir de la expresión literaria y de las contribuciones conceptuales, que se puede realizar una aproximación a estos fenómenos sociales. Para esto, se mencionan algunas obras literarias que pueden tener relación con el contexto actual colombiano; seguido, *la reflexión* se adentra al área de la psicología, principalmente la psicología social y política para entablar un diálogo con la coyuntura que en este momento de efervescencia social está viviendo el país. Finalmente, se exponen las conclusiones referentes al trabajo disciplinar frente a las demandas sociales, políticas y culturales en situaciones como las movilizaciones sociales.

Palabras clave:

Colombia; Emergencia social; Literatura; Movilización Social; Paro nacional; Psicología; Psicología social.

* Estudiante de Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE, Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Gerencia Social, Escuela Superior de Administración Pública ESAP, psicólogo, Konrad Lorenz Fundación Universitaria. Vinculado Fundación Kadebra, Bogotá- Colombia. Contacto: bonilladma@gmail.com

Abstract

The purpose of this text is to reflect on the events that have emerged in Colombia as a result of the national strike called for April 28, 2021. The exercise is thought from the field of social psychology and literature that serve as articulating axes to enter the field of social movements. Taking into account that it is from the literary expression and conceptual contributions that an approach to these social phenomena can be made. For this, some literary works that may be related to the current Colombian context are mentioned; then the reflection enters the area of psychology, mainly social and political psychology to establish a dialogue with the social reality that the country is experiencing at this moment of social effervescence. Finally, conclusions are drawn regarding the disciplinary work in the face of social, political and cultural demands in situations such as social mobilizations.

Keywords:

Colombia; Literature; National strike; Psychology; Social emergency; Social mobilization; Social psychology.

Desde hace algún tiempo en charlas de bar, caminatas, debates de pasillo y en grupos de WhatsApp, se comenta que Colombia es una distopía mal contada, llena de fugas e historias que, por un lado, han quedado a medias o no han sido contadas y, por el otro, se ha oficializado una narración homogénea de los fenómenos que han aquejado al país. Sin embargo, la literatura colombiana ha tenido tópicos contundentes, al menos en este periodo contemporáneo, que se relacionan con asuntos como la violencia y el narcotráfico, presentando así elementos que contrastan con la realidad del país.

Por otra parte, encontramos que desde finales de los años cincuenta y mediados de los sesenta empieza a emerger un campo de trabajo o disciplina asociada a los procesos sociales que busca de alguna manera hacer frente a la gran cantidad de convulsiones que aquejan a Nuestra América. Bajo esta perspectiva, nace en el continente una forma tanto de comprender como de aportar en diferentes escenarios que tienen por bandera una psicología comprometida con la realidad circundante, que se preocupa por elementos tan particulares y dolorosos como los diferentes tipos de violencias, varias vulneraciones a los derechos humanos, una desigualdad desbordada, entre otros.

La psicología social comunitaria, la psicología social crítica, la psicología de la liberación, la psicología política latinoamericana por nombrar algunas, hacen parte de las respuestas del campo psicológico para acercarse a los diferentes fenómenos que emergen dentro de las interrelaciones sociales y que cuentan con un componente psicosocial particular y contextualizado, sin embargo, esto no quiere decir que estos campos de acción de la psicología sean los únicos responsables del abordaje de los estallidos sociales; pensemos, por ejemplo, en la atención en primeros auxilios psicológicos, cercanos a la psicología clínica que aportan situaciones de emergencia como las que está viviendo el país.

Sumado a esto, se evidencian otras formas de adentrarnos a comprender o aportar a esta realidad social que pasan por disciplinas como la sociología, la antropología, la historia o los estudios literarios que complementan o afianzan las diferentes perspectivas de acción, reconocimiento o abordaje de las acciones sociales o colectivas, y por otra parte, también disciplinas como las neurociencias que pueden entrar en diálogo respecto a estos elementos, puesto que tienen cuestiones como la empatía o las emociones que se tejen transversalmente para comprender lo social, lo político, lo cultural, lo psicológico y lo humano.

Bajo este panorama nos encontramos con que las movilizaciones sociales acumulan y congregan diferentes colectividades, grupos y ciudadanías que se enlazaron como excusa a la reforma tributaria, pero que han permitido evidenciar descontentos, malestares, desigualdades o inconformidades que históricamente acompañan a la sociedad colombiana.

Colombia distópica

Como advertí anteriormente, el país en ocasiones me ha parecido una distopía mal contada y quiero contrastar esto con algunas novelas que pueden sincronizarse con la realidad del país. En este sentido, me sirvo de la literatura para enlazar algunos ejemplos como vasos comunicantes. Ya que como es sabido, la literatura tiene un espíritu premonitorio y en ocasiones encaja tan bien con los acontecimientos humanos que espanta o asusta.

Bajo esta perspectiva, reconozco que esto puede ser un juego para abordar algunas lecturas en comparación con la situación actual de Colombia. Puesto que me parece importante no solo reivindicar las acciones colectivas sino reflexionar desde otros lugares que pueden dinamizar otras maneras de reconocer lo psicosocial, lo político, en torno a los estallidos sociales. Bajo esta perspectiva, se busca contribuir desde el conocimiento situado frente a cómo podemos ver las protestas o movilizaciones dentro de nuestras sociedades.

El primer ejemplo para abordar la problemática propuesta tiene como núcleo central a los Estados Unidos de América, gobernado por una ideología aislacionista. “La conjura contra América” de Philp Roth (2007) es una alternativa histórica en la cual el país se ve afectado por el ascenso de Lindbergh, un líder político de ideología fascista, quien con su auge comienza a afectar a la clase trabajadora, particularmente a las familias judías como la del personaje narrador.

Si bien se mencionó que se estaría en contacto con la literatura del país, considero que esta novela denuncia los peligros de las ideologías radicales, que comienzan a afectar a diferentes sectores de la sociedad, sin embargo, este libro poco tiene que ver con la historia colombiana y expone elementos que se han hecho visibles en nuestra historia contemporánea. Otro ejemplo de estos peligros de la ideología radical que comienza a expandirse hasta consumirlo casi todo es la obra “Juventud sin Dios” de Odön Von Horváth (2019) que expone de manera magistral la segregación en el contexto alemán, donde se permite la discriminación e incluso la deshumanización de los otros en favor de un espíritu nacionalista.

Parece que estuviésemos en una ficción, pero en el país hay una fuerte radicalización por un sentido nacional que aún no es claro, que se expresa cuando algunos sectores se autodenominan “personas de bien” y atentan contra diferentes comunidades dejando manifiesto que en nuestro país existe una profunda herida colonial que se desangra buscando ahogar la diferencia y la diversidad en el territorio.

En el contexto de la literatura colombiana, podemos encontrar algunas referencias que sirven de canal de comunicación con la situación actual del país. Ejemplo de esto es la novela “Rebelión de los oficios inútiles” de Daniel Ferreira (2016), que si bien está situada en los años setenta, aborda un estallido social en un pueblo de Santander en donde un grupo de obreros y vendedores de una plaza de mercado toman la decisión de tomarse un terreno baldío, unas tierras que parecen no tener dueño, debido a que no han recibido su salario. En esta podemos rastrear elementos de la violencia política y de acciones inconsistentes ante las demandas de un grupo de personas.

En relación con el momento actual, se encuentra una acción legítima al momento de apropiarse de un espacio particular en favor de manifestarse por los abusos y el descontento social por parte de estos dos sectores de la sociedad considerados históricamente como marginales, lo cual enlaza no solo con la historia de Colombia sino con las acciones que están sucediendo en diferentes lugares del país a favor precisamente de ser escuchados o tomados en cuenta a partir de apropiación del espacio público, reasignando nuevas formas de interactuar e incluso de significar a los mismos, ejemplo de esto podrían ser la renombrada Avenida Misak, cuyo nombre colonialista es la Avenida Jiménez, o el Portal Resistencia, que oficialmente era Portal Américas.

Una novela menos contemporánea es “La rebelión de las ratas” de Fernando Soto Aparicio (2011), la cual retrata imágenes de un estallido social producto de que un grupo de mineros de Timbalí se dan cuenta del valor que tiene su vida al momento de encontrar cadáveres de otros mineros en un túnel que había colapsado., lo que decanta en un crecimiento exponencial de acciones dirigidas a destruir lo que los extranjeros y personas ricas del lugar habían amasado. ¿No es acaso esto un reflejo literario de lo que ha sucedido en el país a raíz de la muerte de más de una cuarentena de personas o el caso por la violación de una adolescente en Popayán? Sin contar aquellos casos que no han sido reportados o que no llegan al dominio público.

Los diferentes estallidos sociales, por desgracia, han decantado que varias personas hayan sido víctimas fatales de las confrontaciones con la fuerza pública, otras cuantas han sido desaparecidas, otras violentadas o intimidadas lo que encrudece aún más las protestas en el país puesto que la vida de todas estas personas importa, no se puede permitir que sigan cayendo en el olvido, ese olvido generalizado que se acumula en los listados de asesinatos y desapariciones de las políticas de Estado y de las incursiones de agentes al margen de la ley que históricamente han hostigado a las comunidades y personas en diferentes latitudes del país.

Por otra parte, la novela “Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón” de Albalucía Ángel (2020), cuenta con una construcción a varias voces que se van entrelazando para contar una serie de eventos de la historia de Colombia, como por ejemplo el asesinato del líder político Jorge Eliécer Gaitán. Pero lo llamativo de esta es que se percibe la consolidación de una conciencia política que nace entre la infancia y la adolescencia de una de las voces narradoras. Además, retrata algunas acciones colaterales de la violencia vinculadas al abuso, la tortura y la muerte, entre otras.

Esta novela es importante en este contexto, puesto que nos sirve de caja de resonancia respecto a las múltiples voces que escuchamos entorno a las movilizaciones del país. Además de que acompaña esa relación del descubrimiento de lo político en el desarrollo del ciclo vital. En este sentido, estas marchas se han caracterizado por una conciencia política a partir de una generación de jóvenes que han comenzado a movilizarse en las calles, en las redes o en espacios alternativos, puesto que no quieren seguir llevando el lastre de la injusticia y el descontento social. En este orden de ideas, es posible decir que esta generación que se ha llamado de cristal se ha convertido en una generación de diamante a partir de la coyuntura actual del país.

Otro ejemplo es el libro de “Los ejércitos” de Evelio Rosero (2010); aquí el autor narra la militarización de un pueblo llamado San José en donde sus habitantes no saben a ciencia cierta la identidad o procedencia de estos sujetos armados. También, comienzan a desaparecer los vecinos, y esto se refleja en los impactos cotidianos del personaje principal, Ismael, un profesor jubilado. El miedo y el desconcierto se apoderan de los personajes de la historia, muy parecido a lo que está sucediendo en el país cuando se ordena el despliegue de la fuerza pública en el territorio para contener las movilizaciones sociales.

Esta militarización de diferentes zonas del país, de territorios e incluso de ciudades, permite de alguna manera sincronizarnos con el personaje de Rosero, el extrañamiento por el que pasa al momento de presenciar la violencia invisible de la desaparición e incluso la presencia de militares en lugares donde las personas jamás han visto una unidad activa, salvo por supuesto los desfiles en conmemoración del 20 de julio, donde se despliega la fuerza pública y su arsenal para celebrar una revuelta que oficialmente nos llevó a la independencia.

Es preciso reconocer que el país como distopía cumple con una serie de condiciones particulares, se muestra como una sociedad que aliena y cohibe las libertades de las personas. También se aferra a una ficción que refuerza un futuro desesperanzador donde el problema es de un enemigo imaginario producto de las redes sociales, de los medios de comunicación o las industrias culturales que están en favor del gobierno beligerante. Además, nuestro sistema social procura deshumanizar a sus habitantes que se han acostumbrado a la violencia biopolítica y psicológica, y tienden a ofenderse más por una pared pintada que por una vida humana.

Sumado a esto, nos encontramos con una sociedad depredadora por la cantidad de acciones en contra de la vida de las personas y el poco valor que esto parece representar en el dominio público. Nos enfrentamos a un Estado que pretende una estabilidad a diferentes niveles dentro de la sociedad a partir de su impacto en la vida cotidiana donde nos han bombardeado constantemente con que todo está bien y que debemos seguir siendo felices y emprendedores, porque para sacar el país adelante hay que producir.

Psicología en acción

Bajo estas perspectivas se acercará a algunos elementos que pueden emerger dentro de la psicología, particularmente en el campo de la psicología social y política. Si bien estos campos de la psicología tienen antecedentes en pensadores franceses como Le Bon o Tarde, en corrientes psicoanalíticas como los trabajos de Freud o Castoriadis e incluso influencia de pensadores estadounidenses como Laswell, en nuestro continente podemos rastrear una constelación de autoras y autores que se acercaron en sus reflexiones al tratamiento de fenómenos sociales y políticos.

De los más reconocidos se pueden rastrear a Martín-Baró (España/El Salvador), Maritza Montero (Venezuela), Ángel Rodríguez Kauth (Argentina), Elizabeth Lira (Chile), Pablo Fernández Christlieb (México), Fernando González Rey (Cuba/Brasil) (Hur et al., 2018, p. 3). También se reconocen autores

como Ignacio Dobles (Costa Rica), Wilson López y Edgar Barrero (Colombia). Todos estos nombres han aportado en el desarrollo de una psicología vinculada a lo social y también a la comprensión de procesos relacionados a la cultura política de nuestro continente.

Bajo esta perspectiva se hace necesario considerar a la psicología como una práctica social, vinculada responsablemente con elementos que circundan la experiencia vital de las personas, puesto que esta “debe trascender la esfera de lo privado para dar sentido y aportar a la construcción de lo público” (Castro, 2012, p. 143). En estos espacios el campo de la psicología adquiere un lugar particular en relación con los asuntos más allá de lo individual. Por tanto, permite interdialogar con otras disciplinas del ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Además de adentrarnos en lo público, encontramos una corresponsabilidad frente a diferentes fenómenos que emergen en contextos en los cuales surgen las movilizaciones sociales, y que han sido blanco de interés, explicación y acción dentro de diferentes escenarios. En relación con esto, encontramos que fenómenos como “la represión, el exilio, la tortura, el miedo, las desapariciones, comienzan a ser conectados a explicaciones y modelos teóricos y a situaciones sociales macroestructurales que permiten darles una nueva proyección” (Montero, 1991, p. 32). Frente a esto, encontramos un continente en ebullición constante, donde el desencanto y la desigualdad están presentes cotidianamente y su comprensión desde lo académico pasa por explicaciones de carácter conceptual, investigativo o teórico que entran en contraste con acciones contextualizadas.

Adicionalmente encontramos que cuando hablamos de una psicología con contenido social debemos tener en cuenta que busca contribuir a la transformación de muchas cosas, tales como: “el hábitat, el modo de vida, la concepción de sí mismos/as, en tanto personas viviendo en una sociedad y formando parte de una comunidad, y la misma comunidad, pues, al transformarla, también los/as transformadores/as devenían otros y otras” (Montero, 2010, p. 52).

Si relacionamos este interés de la transformación social propia del trabajo de la psicología en nuestro continente con la situación actual en el país, nos encontramos que se vinculan nuestras acciones hacia rumbos similares, por lo que podríamos decir que en gran medida la psicología social y la psicología política se vinculan activamente frente al desarrollo de las movilizaciones sociales, puesto que en estos procesos se busca la transformación de situaciones que afectan a las personas y comunidades que históricamente han sido ninguneadas.

Por otra parte, desde el campo de la psicología política, otro campo de acción de la psicología en nuestro continente, contamos con dos posibilidades iniciales para asociar el trabajo psicológico con elementos políticos; por una parte, se refiere a la posibilidad de analizar e interpretar desde elementos psicológicos lo político y, por el otro, se relaciona con la capacidad de vincular lo psíquico con el poder (Lozano Amaya, 2011), lo que nos ayuda a entrever la psicología como un instrumento de análisis social y político que contrasta la interrelación del poder, de la psicología, de lo social y lo político, principalmente.

Estas dos aproximaciones abren el debate sobre el quehacer de la psicología social y la psicología política y quienes la ejercemos en diferentes campos de actuación respecto a las demandas sociales, políticas, económicas, culturales y psicológicas que envuelven diferentes interrelaciones o puntos de fuga respecto a los aportes de estas disciplinas, ya que nos ayuda a dismantlar elementos tradicionalmente establecidos, como también nos permite considerar los efectos de lo político en el bienestar psicológico de las personas.

Bajo esta perspectiva encontramos elementos o insumos que pueden entrar a jugar un papel importante respecto a la investigación, elementos como las motivaciones que impactan las prácticas sociales o políticas, elementos discursivos tanto de las multitudes como de liderazgos que emergen en estos contextos particulares, conductas relacionadas a las acciones colectivas, movimientos sociales y sus representaciones en el ámbito cotidiano o público, así como las formas en que se entiende lo político en el aspecto psicosocial. Esto se relaciona con miradas críticas del pensamiento en Nuestra América que se entrelazan con, por decir algunos, feminismos de tercera ola, pensamientos decoloniales o pensamientos configurados desde las periferias.

Consideraciones enlaces emergentes

La psicología social, a partir de sus diversas tradiciones y esfuerzos dentro del contexto nuestro americano, resuena como una posibilidad de establecer formas alternativas para apropiarse y actuar en diferentes contextos de emergencia social, por lo que es indispensable adentrarnos en estos debates en torno a aproximaciones del comportamiento social o las acciones colectivas alrededor del mundo para nuestro contexto, buscar tanto acciones como explicaciones de los fenómenos como los nuevos movimientos sociales.

Las tradiciones psicosociales y psicopolíticas se han interesado por contribuir en escenarios alternativos a la academia, lo que entra en consideración respecto a la mirada tradicional que se tiene de la psicología donde se piensa, aparentemente, que estamos destinados a procurar la salud mental de las personas desconociendo el impacto de las aproximaciones o teorías asociadas a diferentes pensadores, teóricos y profesionales que ejercen la psicología más allá de los criterios de diagnóstico del DSM 5 o el CIE-10.

El compromiso ético-político de la psicología contrasta con el conocimiento situado de cada una de las personas que ejercen la psicología tanto a nivel formativo como profesional, puesto que es desde las acciones individuales, comunales, colectivas, comunitarias o políticas que se pueden establecer inter-diálogos entre la realidad social, política y la academia dentro del país. Esto propicia lecturas intradisciplinarias, interdisciplinarias, transdisciplinarias, multidisciplinarias e indisciplinadas, como también debates desde otros lugares de enunciación en donde el conocimiento y la experiencia cotidiana representan un lugar determinante para discutir los roles o posibilidades de la psicología en estos contextos.

La literatura aporta elementos significativos para relacionarnos con los acontecimientos del país así como la psicología, particularmente la social y la política, puesto que propician diferentes escenarios de construcción conceptual o teórica respecto a elementos como la violación de los derechos humanos, las múltiples violencias, entre otras afectaciones, que tienen una carga dentro de la cultura política del país que pareciera ubicarse parcialmente entre quienes son pasivos frente a las acciones políticas y quienes son señalados por el ejercicio legítimo a la protesta o movilización social.

Por otra parte, es importante que el diálogo conceptual se acerque a la realidad social, puesto que en ocasiones deslegitimamos procesos específicos como los bloqueos o las marchas que desde nuestra disciplina pueden ser conceptualizados particularmente, e identifican algunos aspectos vinculados a las ciencias sociales o humanas como también a expresiones vitales de las personas que asumen un comportamiento colectivo particular. Asimismo, promover el reconocimiento de las voces o narraciones de lo que sucede en el país enriquece sustancialmente las posibilidades de comprendernos en relación con nuestras subjetividades.

Finalmente, considero necesario alzar la voz por aquellas personas a quienes les apagaron sus latidos por buscar un país diferente e instigo a que no se permita el olvido de estas personas, puesto que estas atrocidades suceden en este mundo donde parece que la vida humana vale menos que la pólvora o una bala. Ejemplo de esto, a nivel global los acontecimientos en Palestina, en donde me atrevere a mencionar a Said Odeh, en Myanmar con Mya Thweh Thweh Khine, en Colombia a Héctor Fabio Morales y tantas otras personas que siguen dando su vida allá afuera. Nuestro compromiso está dado en virtud de nuestros conocimientos situados, nuestra interseccionalidad y los diferentes espacios micro-políticos en donde buscamos transformar o impactar beneficiosamente a nuestros contextos particulares.

Conflicto de intereses

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

Referencias

Ángel, A. (2020). *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Ediciones B.

Castro, D. M. (2012). La psicología como una práctica social comunitaria y su lugar en la construcción colectiva. *Pensando Psicología*, 8(14), 142-152. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/333/340>

Ferreira, D. (2016). *Rebelión de los oficios inútiles*. Alfaguara.

Hur, D. U., Sabucedo, J. M., & Alzate, M. (2018). El giro político de la Psicología Política Latinoamericana: crítica, rol social y proyecto ético-político. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 16(41), 1-30.

Lozano Amaya, X. (2011). *Aportes de la psicología política latinoamericana a la teoría de la acción colectiva el caso de las ejecuciones extrajudiciales en Colombia 2002 – 2008*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/3IAMBIt>

Montero, M. (1991). Una orientación para la psicología política en América Latina. *Psicología Política*, (3), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2826332&orden=0&info=link>

Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psykhe (Santiago)*, 19(2), 51-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000200006>

Rosero, E. (2014). *Los ejércitos*. Tusquets.

Roth, P. (2007). *La conjura contra América*. Debolsillo.

Soto Aparicio, F. (2011). *La rebelión de las ratas*. Panamericana.

Von Horváth, O. (2019). *Juventud sin Dios*. Nórdica libros.

JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

Artículo de reflexión no derivado de investigación

Cuidar del otro. Palabra, alter y la salud mental en tiempos de pandemia¹

Take care of the other. Word alter and mental health in times of pandemic

Recibido: 15 de octubre de 2020 / Aceptado: 8 de diciembre de 2021 / Publicado:

Yeny Leydy Osorio Sánchez*

Forma de citar este artículo en APA:Osorio Sánchez, Y. L. (2022). Cuidar del otro. Palabra, alter y la salud mental en tiempos de pandemia. *Poiésis*, (42), 95-101. <https://doi.org/10.21501/16920945.4355>

*Todo lo que usted quiera, sí señor,
pero son las palabras las que cantan,
las que suben y bajan...
Me prosterno ante ellas...
Las amo, las adhiero, las persigo,
las muerdo, las derrito...
Amo tanto las palabras... Las inesperadas...
Las que glotonamente se esperan, se escuchan,
hasta que de pronto caen...
Pablo Neruda*

Resumen

Este texto presenta una reflexión acerca de la función de la palabra como acción de cuidado del otro durante la pandemia actual. Se contrastan dos dimensiones: la afectación del discurso y del sujeto político durante el confinamiento y las formas en las que la palabra tomó fuerza para contribuir a la generación de vínculo y al cuidado intersubjetivo.

Palabras clave:

Ayuda social; Cuidado intersubjetivo; Discurso; Interacción social; Pandemia; Palabra; Sujeto político.

¹ Texto derivado de la tesis doctoral *El ser narrativo como ser cognoscente. Naturaleza cognitiva de los conceptos ricourianos memoria, semantización y metáfora*, que se ha desarrollado en el marco del Doctorado en filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana y se vincula al Grupo de investigación Epimeleia de la misma Universidad. Este texto fue leído en las Jornadas de Lectura de ensayos de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó en octubre de 2021. Magíster en Terapia Familiar y de Pareja, Universidad de Antioquia, candidata a doctora, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: yeny.osorios@amigo.edu.co

Abstract

This text presents a reflection on the function of the word as an action of care for the other during the current pandemic. Two dimensions are contrasted: the affectation of the discourse and the political subject during the confinement and the ways in which the word took force to contribute to the generation of bonding and intersubjective care.

Keywords:

Discourse; Intersubjective care; Pandemic; Political subject; Social assistance; Social interaction; Speech.

En esta actual experiencia de riesgo, por la pandemia por el COVID-19, aquello que nos amenaza no pasa fácilmente por los sentidos y no permite una identificación clara de su naturaleza, de su forma, de sus estrategias²; llegamos tan solo a saber que hay algo en alguna parte que afecta de alguna manera y en alguna medida. Así, sin tener control, transitamos los días siendo poseedores de una dosis muy pequeña de verdad que, además, es puesta en cuestión por no poder someterse a nuestros propios procesos de verificación. Entonces, la verosimilitud que encierran los enunciados con los que se nos explica el virus y cada una de sus mutaciones poco nos satisfacen, pues sentimos el llamado de la facticidad sin importar qué tan discordante resulte que un creyente no pida la evidencia de su dios, pero sí la del ente biológico que ahora amenaza; o que el científico que se reconoce como antipositivista y se resiste a pensar que el conocimiento debe estar supeditado a variables medibles concretas, ahora exija empiria en la ciencia pandémica; tampoco importa la realidad paradójica que encierra la situación de aquel que no le teme al azar y que, incluso, asume que la vida entera se desarrolla de forma contingente, pero ahora desea un saber predictivo que le permita avizorar un futuro favorable. No importa el sustrato dogmático, epistemológico o ideológico que albergue cada quien en su experiencia íntima, la facticidad nos llama. Queremos que lo abstracto se haga concreto, que lo etéreo se haga corporal.

Y se fragua una disconformidad con el mundo y con el sí mismo porque *tenemos*, con toda la carga imperativa que trae este verbo, que tenemos asumir que en tanto vivientes somos sufrientes, “enfermables” y perecederos (Feito Grande, 2020). Genera cierta –o gran– repelencia esta condición con la que llegamos al mundo y gracias a la cual se acaba nuestro tránsito por él, porque “aunque la condición de vulnerabilidad es consustancial a la condición humana, no solemos sentirnos cómodos reconociéndola. Ser vulnerable supone asumir la fragilidad, la posibilidad de sufrir daño, la limitación, la carencia y, en definitiva, la ausencia de poder” (Feito Grande, 2020, p. 28). La fantasía de ser poderoso se ha roto, se ha herido el sí mismo en tanto agente de poder.

Pero, ¿cuáles poderes específicos son los que se han resquebrajado? Podemos mencionar los cuatro poderes que atribuye Ricoeur (2005) al sí mismo, a saber, “puedo hablar”, “puedo hacer”, “puedo hacerme responsable”, “puedo contar”. Nos ocuparemos aquí solo de uno de ellos: el poder hablar; mostraremos que, paradójicamente, esta competencia humana se ha visto afectada en este contexto poco salubre, al tiempo que se ha enriquecido y se ha puesto en función del cuidado del otro.

La rota palabra pandémica

Hablar es el acto que da al ser humano la condición de ser vivo competente para la construcción de sentidos y para la transmisibilidad de los mismos, y de ello se desprende el ejercicio de vivir colectivamente³. De ahí el desprestigio de las teorías conductistas de la primera mitad del pasado siglo que versaron sobre el lenguaje, según las cuales hablar era una tarea equivalente a mover de

² Para llegar a saber sobre el agente provocador de nuestros miedos hemos tenido que depender del microscopio y otros instrumentos de laboratorio, inventos que según Chalmers (2006) nos permiten acceder al mundo de lo pequeño, de lo invisible; y hemos tenido que depender, también, de la mirada de otros, de aquellos que saben percibir lo imperceptible e interpretarlo. Nuestros ojos están lejos de saber mirar la realidad microscópica por más que se aguce la mirada porque no somos observadores ‘competentes’ en ciencia.

³ Desde el construccionismo el orden será inverso: de la colectividad emerge el sujeto capaz de hablar. La secuencia elegida aquí obedece al hecho de tener un discurso direccionado por el sí mismo como concepto central; pero no se minimiza el papel desempeñado por la socialización en el desarrollo del ser humano capaz de hablar.

forma involuntaria e imperceptible los órganos que constituyen el aparato fonador como la laringe – mirada watsoniana– o el resultado de emitir contingentemente sonidos que luego son reforzados por la comunidad lingüística por asociación con algún objeto de la realidad –propuesta skinneriana– (Leahey, 2013). La pobreza de estas explicaciones, de acuerdo incluso con los mismos conductistas de mirada crítica, como Tolman y Hull, consiste en que dejaron por fuera el significado. Con esto se puede afirmar que el conductismo radical originario estaba lejos del ser hermenéutico, del ser capaz de hablar para interpretar y semantizar⁴.

De esta manera, por ser la nuestra una mirada distante de la conductista en lo que a lenguaje respecta, se aclara que cuando hacemos referencia a una afectación de la palabra aludimos a una alteración en la capacidad discursiva y no en la tarea de articular fonemas hasta construir palabras o palabras para llegar a la oración u oraciones para llegar a unidades más amplias como una conversación entera. No es una afectación del potencial para articular lo fonemático o lo sintagmático de lo que aquí hablamos, sino de una alteración en el nivel del sentido; por tanto, una alteración en la experiencia del ser hablante intérprete y el lugar de sujeto político que otorga esta cualidad. Por ello, esta afectación del agente que habla no ha desembocado en un silencio absoluto, sino en una negación de la validez de la interlocución. Ahora, en situaciones de crisis, el silencio puede hacer presencia y se comprende que tiene que ver con el no saber (aún) qué decir; pero la invalidación de la palabra es más que silencio, es otra cosa: es un acto que despolitiza y que pasa inadvertido las más de las veces.

En los primeros días de la pandemia, se vio a los hombres y a las mujeres sin saber qué decir y con los ojos bien abiertos buscando evidencias y los oídos en estado de alerta para ver si alguna versión explicativa merecía credibilidad; no hubo en el ciudadano un discurso completo sobre lo que acontecía. Se hacían preguntas, se repetían indicaciones para vivir –mejor, para no morir⁵–, se balbuceaban algunas emociones, o lo poco que de ellas podía convertirse en palabra, pero no había en el ciudadano de a pie un discurso organizado ni validado sobre la lógica pandémica. Es claro que la palabra no era inexistente, ella estaba ahí, ninguna de las pandemias ha podido erradicarla; por el contrario, se dispara ante la crisis y muestra de ello es el pícaro “Decamerón”, libro que presenta historias enmarcadas en una, la de la peste bubónica. En esta obra Boccaccio (2010) puso la narratividad en el centro y mostró que contar es una estrategia privilegiada que en la vida humana trae sosiego y vínculo.

Así que en esta pandemia, como en otras, ha habido palabra, sí, y ha habido historias, claro está; pero la angustia perturbó en los primeros días de la incertidumbre la posibilidad de un discurso calmado y razonable y, sobre todo con eficacia política. Tal vez, esto esté en el plano de la prenarratividad, de la que dice Ricoeur (2006) que nos otorga el derecho a “hablar de la vida como una historia en estado naciente y, por lo tanto, de la vida como una actividad y una pasión en busca de relato” (p. 18). Esto significa que es una hipótesis nuestra que tanto el silencio como la falta de una voz con reconocimiento estatal tuvieron que ver con el hecho de que esta pandemia surgió de forma inenarrable, como todo lo que es nuevo y se va dotando de significado solo a medida que se le puede articular

⁴ Para no caer en el error de hacer análisis anacrónicos, es necesario decir que esto es comprensible, toda vez que en la primera mitad del siglo XX la psicología buscaba una identidad propia, y esto le llevó a adherirse a la ciencia positivista y a distanciarse de sus orígenes filosóficos. Claro es, entonces, que hubiera sido incompatible con una psicología científicista la admisión de una dimensión como el significado que no se instaura en una realidad que pueda sujetarse a verificaciones diseñadas en un laboratorio, sino que se ancla en el mundo mental –dirán los cognitivistas– o que constituye una de las tareas fundamentales del ser –dirá la filosofía que, pese a los conductistas, es un lugar al que la psicología siempre vuelve–.

⁵ “Si queremos estar sanos y el coronavirus evitar, lávate muy bien las manos como te lo vamos a explicar [...]”. Este es un fragmento de un canturreo que sonó en uno de los canales regionales en cada corte comercial durante la programación; una muestra, a nuestro juicio, de una campaña de supervivencia.

a una trama entera y, en un principio, esta crisis devenida de un microorganismo solo se pudo asemejar a tramas ya presentadas en el texto ficcional y el histórico, pero aún no tenía lugar en el relato autobiográfico. Con la palabra rota, así ocupábamos el tiempo de los primeros días del mundo de una peste nueva.

La delicada palabra de los seres rotos

La contracara favorable de esta afectación en la palabra estuvo dada por la construcción y apropiación de espacios específicos para el decir, sin que importara si lo dicho tenía condición de verdad o no; lo importante era que la palabra sirviera como medio de expresión de la mismidad y, sobre todo, que permitiera el encuentro con el otro, ese encuentro que nos fue negado durante el confinamiento. Miremos solo tres de estos espacios.

El primero que podemos resaltar, más que construido fue reapropiado; se trata del espacio barrial, ocupado incluso clandestinamente durante la cuarentena estricta por gente que poco o nada sabía sobre microbiología, salud pública o estrategias de control gubernamental; gente que hablaba y hablaba y hablaba, como la criada gorda del cuento de Max Aub, y al contar, decir y maldecir sentía que el espíritu se le iba aliviando por el simple hecho de tener interlocutores cómplices. Este discurrir desparpajado en tiendas, cafeterías, andenes, minimercados y aceras fue —en contraposición al poco decir nombrado en el aparatado anterior— un acto politizador, puesto que empezamos a ser sujetos de voz y no solo de obediencia. Hablar sobre lo que no se entiende del virus, de la enfermedad, de la libertad, de la vigilancia; hablar sobre lo que no se sabe que se está sintiendo, como esa opresión en el pecho por no poder visitar los sitios de siempre con la gente de siempre y la desprevención de antes. Hablar sobre el mal gobierno, el mal vecino, el mal clima. Hablar con otro sobre sí mismo y recobrar un poco de fe.

Un segundo espacio, producto más de reflexiones académicas e institucionales que de la espontaneidad del mundo humano, fueron los denominados “escuchaderos”, en los que todo aquel que quiso hizo una pausa para hablar sobre lo que íntimamente padecía por la pandemia o más allá de ella. Espacios privados en medio del mundo público y agitado de la ciudad; oídos profesionales aguzados para escuchar a un desconocido sufriente en medio del caos de un montón de anónimos que se dirigen de un lugar hacia otro. Y allí, otra vez el encuentro con el alter, mediado por el decir, se puso al servicio del bienestar, de un buen vivir, de la construcción de comprensión de la difícil tarea de estar en el mundo.

Un tercer espacio, esta vez abstracto, se constituyó por la vía del arte y el símbolo. Este terreno fue ocupado por otras palabras y por otros signos diferentes a la palabra que también sirven para decir. En este campo creativo nacieron poemas sobre miedos y ansias, grabados sobre la historia de las pestes, caricaturas burlonas sobre el Estado poco legitimado en el imaginario social, y nació un signo particular que permitió a los marginados gritar su desventura sin desgastar la voz: los trapos rojos en las ventanas, la bandera del hambre.

Pero, ¿por qué afirmar que estas otras formas de la voz sirvieron para cuidar del otro? Porque el arte, además de sublimar, figura, refigura, prefigura; desacomoda, incomoda, reacomoda y con esto permite que haya identificación entre personas con la experiencia que se presenta en la obra y porque, además, algunas instituciones promovieron y patrocinaron acciones creativas bajo la única condición de que implicaran una interacción entre artistas y comunidad⁶. A esto se suma que se reavivó el valor de la carta como medio de acercamiento entre seres solos y, bien bajo convocatorias bien por iniciativa propia, las epístolas más bellas permitieron que la gente hablara entre sí, lo que para una especie gregaria como la nuestra es sustento de bienestar y salud mental. Por su parte, los trapos rojos en las ventanas, que poca intención artística tuvieron, constituyeron un decir por medio de un objeto que activó redes de solidaridad y llevó al Estado a recordar a los olvidados, aunque solo fuera por un momento, aunque solo fuera para publicitar luego un falso altruismo en medios de comunicación; los habitantes de las casas de paño rojo fueron recordados y auxiliados.

Como puede verse, entonces, la palabra durante esta experiencia inesperada de una plaga se ha visto herida, pero ha sabido restituirse para continuar con su labor cohesiva, estructurante, poética y catártica. Hemos cuidado del otro, como sabemos hacerlo en tanto especie parlante y narrativa: diciendo y atendiendo al decir con palabras glotonas que caen.

Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

Boccacio, G. (2010). *El Decamerón*. Alianza editorial.

Chalmers, A. F. (2006). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores.

Feito Grande, L. (2020). Vulnerabilidad de y deliberación en tiempos de pandemia. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 65, 27-36. <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1303>

Leahey, T. H. (2013). *Historia de la Psicología* (7ª ed.). Pearson.

⁶ Fue el caso de las Becas de creación especiales que se otorgaron desde la Alcaldía de Medellín.

DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.4355>

Neruda, P. (s.f.). Las palabras. *Altazor. Revista Electrónica de Literatura*, 1(3). <https://www.revistaaltazor.cl/pablo-neruda-las-palabras/>

Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Trotta.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora –Papeles de Filosofía–*, 25(2), 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

Artículo de reflexión no derivado de investigación

La violencia intrafamiliar y de género en la pandemia causada por la COVID-19

Domestic violence as gender violence in the COVID-19 pandemic

Recibido: 10 de marzo de 2021 / Aceptado: 8 de diciembre de 2021 / Publicado:

Karen Ángel Gómez*, Laura Gómez Cardona**

Forma de citar este artículo en APA:Ángel Gómez, K., & Gómez Cardona, L. (2022). La violencia intrafamiliar como violencia de género en la pandemia por COVID-19. *Poiésis*, (42), 102-107. <https://doi.org/10.21501/16920945.4356>

Resumen

Desde el contexto general y local, la violencia de género, como parasol de las diferentes violencias en contra de las mujeres, sigue teniendo relevancia y se ha recrudecido en la coyuntura de la pandemia por el COVID-19. La pandemia y el posterior confinamiento global agudizaron no solo la impunidad de los agresores, sino también los componentes de violencia cultural, sometimiento y aislamiento de las mujeres dadas comúnmente antes, durante y después de una situación límite o un desastre que implique de manera macro a una parte de la población. Por este motivo, a través de esta revisión bibliográfica, se concluye que la pandemia por COVID-19 evidenció una violencia de género expresada como violencia intrafamiliar y facilitada por el confinamiento y la falta de acceso a la justicia colombiana.

Palabras clave:

Condición de la mujer; Derechos de la mujer; Pandemia; Violación de los derechos humanos; Violencia doméstica.

* Estudiante de séptimo semestre del pregrado de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: karen.angelgo@amigo.edu.co, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2157-8082>

** Estudiante de séptimo semestre del pregrado de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: laura.gomezca@amigo.edu.co

Abstract

From the general and local context, gender violence, as the umbrella of the different forms of violence against women, continues to be relevant and has intensified in the context of the COVID-19 pandemic. The pandemic and the subsequent global confinement have exacerbated not only the impunity of the aggressors, but also the components of cultural violence, subjugation and isolation of women that commonly occur before, during and after an extreme situation or a disaster that involves part of the population in a macro way. For this reason, through this bibliographic review, it is concluded that the COVID-19 pandemic evidenced gender violence expressed as intrafamily violence and facilitated by the confinement and lack of access to Colombian justice.

Keywords:

Women's status; Women's rights; Pandemic; Human rights violations; Domestic violence.

Las dinámicas sociales han cambiado en consecuencia de la propagación del COVID-19. A pesar de esto, los intentos de adaptación a la “normalidad” no han sido suficientes en el tópico de la violencia intrafamiliar, problema arraigado en la violencia de género como violación a los derechos humanos que ha tenido la sociedad antigua y contemporánea.

La violencia es definida, según López-Hernández y Rubio-Amores (2020), como un fenómeno social de “agresión sobre una o varias personas ya sea por medios físicos o psicológicos” (p. 2), la cual contiene dentro de sí la violencia de género como categoría que “engloba todos los tipos de violencia sobre la mujer basadas en la pertenencia al sexo femenino y que traspasa los límites de las relaciones familiares, domésticas y afectivas” (p. 3). Por ende, allí se encuentra la violencia intrafamiliar como los “daños físicos, psicológicos o sexuales provocados por un miembro de la familia hacia uno o más miembros de ésta” (p. 2).

Con respecto a esto, la violencia intrafamiliar posee un origen multicausal que incluye factores individuales de los implicados y los conflictos entre ellos y aspectos como la cultura, el estrés, la eficacia de las instituciones ante las víctimas y las redes de apoyo social, sin ser únicamente considerada. Según Lorente-Acosta (2020), como una violencia interpersonal sino, por el contrario, como una clara identificación de la violencia de género, desde tres componentes fundamentales: un componente estructural de la organización socio-cultural y los estereotipos o roles de género, un componente de control y sometimiento, y otro de aislamiento social de la mujer. Por lo tanto la situación de pandemia global y posterior confinamiento, agudizaron estos componentes de violencia e impunidad, dadas comúnmente antes, durante y después de una situación límite o un desastre que implique de manera macro a una parte de la población.

Referente a esto, la estructuralidad de la violencia permite crear un ambiente social propicio para aumentar los factores de riesgo de violencia contra las mujeres. Aquí se ubica el confinamiento, factor que permite aislar, controlar, facilitar la impunidad, aumentar las barreras con la institucionalidad y, además, violentar física, psicológica, sexual o económicamente a la mujer.

Tras acabarse el periodo de confinamiento y cuando las circunstancias comienzan a cambiar después de la crisis, la violencia puede aumentar en su gravedad y letalidad por la percepción del agresor de haber perdido el control sobre la víctima. Esto puede tener efectos devastadores, a corto y largo plazo, en el desarrollo de problemas físicos como lesiones o somatizaciones; sexuales como relaciones forzadas o violencia durante el embarazo; psicológicos y emocionales como estrés postraumático, insomnio, disminución de la autoestima, sentimiento de culpa, irritabilidad, temor e incluso ideas o intento de suicidio; sociales como aislamiento, dificultades laborales o dependencia ante el abusador; conductuales como abuso de medicamentos o sustancias psicoactivas; y efectos sobre los hijos como alteración del desarrollo, dificultades de aprendizaje y socialización, dependencia emocional y dificultad de hacer planes a futuro. Todo esto sin el aumento de denuncias por parte de las víctimas ni mediación de la institucionalidad, debido a las barreras que impuso el confinamiento y la situación de bioseguridad, lo que propicia una menor visibilidad a las situaciones vividas dentro de los hogares.

En el caso de Latinoamérica, la violencia intrafamiliar y de género se ha logrado reconocer como un problema social y de salud pública inminente, ya que en la actualidad no se concibe esta situación como “algo privado o concerniente únicamente a la familia” (López-Hernández & Rubio-Amores, 2020, p. 4). Sin embargo, en Colombia, la situación de violencia de género ha reflejado la teoría de Lorente-Acosta (2020) expuesta anteriormente, a pesar de que, desde la ley 1257 (del 2008), se declaran como deberes de la familia el proteger a la mujer de actos que vulneren sus derechos como el maltrato, la discriminación o la censura y, por el contrario, facilitar la democracia, la autonomía y el respeto hacia su cultura, religión, política y sexualidad (p. 6).

En relación con esto, aunque al comienzo del año 2020 aumentó el número de denuncias, poco a poco se fueron disminuyendo—aparentemente—en los meses del confinamiento obligatorio de marzo, abril, junio y julio (Alvarado Galeano & Pradilla Viña, 2020, pp. 13-14), lo cual, según la Corporación Sisma Mujer (2020), no significó realmente una reducción de la violencia sino una menor posibilidad de denuncia frente a las instituciones y organismos oficiales. Empero, cada 14 minutos se utilizaba la línea 155 de atención para mujeres víctimas de violencia (pp. 3-9) y del 25 de marzo al 31 de diciembre de 2020, el mayor tipo de violencia reportado fue la violencia intrafamiliar con 21.602 llamadas, lo cual es un aumento del 109% frente al 2019 (Alta Comisionada de las Naciones Unidas, 2020, p. 17). Esto evidencia que, aunque las estadísticas de denuncia hayan disminuido, no se puede hablar de que cesó la violencia en los hogares; esto no es lineal y no se puede comparar a la hora de plantear el tema. Incluso el Gobierno colombiano dictaminó el Decreto 460 del 2020 para garantizar una prestación del servicio continuo de las comisarías de familia dentro del estado de emergencia por la crisis sanitaria. No obstante, según la Alta Comisionada de las Naciones Unidas (2020), se identificaron diversos problemas en la respuesta del Estado frente a esta violencia, tales como la falta de recursos tecnológicos para la atención virtual en comisarías de familia, falta de cupos en las casas de refugio para acoger a las mujeres víctimas, colapso en las líneas telefónicas de atención y falta de acceso a las valoraciones médico-legales (pp. 17-18).

Por lo tanto, al hablar de propuestas y soluciones, es importante aportar a la prevención y sensibilización de la violencia intrafamiliar como violencia de género, por lo que desde la Ley 1257 de 2008, se propone el desarrollo de planes de prevención, detección e intervención para mujeres víctimas de violencia; la formación de servidores públicos en derechos humanos con enfoque de género; el fortalecimiento de instituciones como la comisaría de familia; la protección frente a la desescolarización y fomento de los programas de habilitación ocupacional y formación profesional con igualdad salarial (pp. 4-5). Además, López-Hernández y Rubio-Amores (2020) plantean servicios de atención permanente en una línea de emergencia directa, campañas publicitarias que ayuden a visibilizar los casos de violencia y la práctica del aislamiento femenino en compañía de otros miembros familiares y no solo cerca de su agresor (pp. 6-7). Por último, Galeano y Viña (2020) presentan la propuesta de mejorar los canales de denuncia utilizando medios digitales como WhatsApp o lugares discretos como droguerías, fortalecer las redes de apoyo social de las mujeres y facilitar el acceso a una asesoría especializada después de la denuncia para proteger y orientar a las víctimas (p. 31).

A partir de todo lo expuesto, se puede concluir que la violencia intrafamiliar es en definitiva una expresión de la violencia de género insertada de forma muy estructurada en una cultura agresiva con las mujeres, en la que el Estado colombiano no ha logrado darle una respuesta contundente ni ha dispuesto la justicia necesaria para facilitar una vida digna y tranquila a las mujeres en el territorio nacional. Se recomiendan futuras revisiones con más profundidad en asuntos interseccionales de la mujer en la coyuntura de la pandemia por COVID-19, enfatizando las poblaciones más vulnerables, silenciadas e ignoradas del colectivo femenino del país.

Conflicto de intereses

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

Referencias

- Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR). (2021). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. (Informe A/HRC/46/76). https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/HRC46-Informe-anual-2020_traduccion-no-oficial.pdf
- Alvarado Galeano, L. M., & Pradilla Viña, M. C. (2021). ¿Encerrados con el enemigo? Violencia intrafamiliar, Colombia en cuarentena. Centro de Estudios sobre Seguridad y Drogas (CESED). <https://cesed.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/Violencia-Intrafamiliar.pdf>
- Corporación Sisma Mujer. (2020). *Derechos de las mujeres y las niñas durante la pandemia de COVID-19 en Colombia* [Boletín Especial No. 23]. https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2021/08/27-11-2020-Derechos-de-las-Mujeres-y-COVID-19_-Sisma-Mujer.pdf
- Decreto 460 de 2020. [Ministerio de Justicia y del Derecho]. Por el cual se dictan medidas para garantizar el servicio a cargo de las comisarías de familia, dentro del Estado de emergencia económica, social y ecológica. 22 de marzo 2020.
- Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. 4 de diciembre de 2008. D. O. No. 47.193.

DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.4356>

López-Hernández, E., & Rubio-Amores, D. (2020). Reflexiones sobre la Violencia Intrafamiliar y Violencia de Género durante la emergencia por COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 312-321. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.319>

Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina Legal*, 46(3), 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005>

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

Políticas Editoriales

Enfoque

La revista electrónica del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, tiene como objetivo primordial, la divulgación de información pertinente sobre los desarrollos de los diferentes ámbitos de la psicología, tanto en nuestro medio, como en el resto del mundo; a la vez sirve de apoyo al Programa en el cumplimiento de sus objetivos en docencia, investigación y extensión. Poiésis es una revista de divulgación; esto significa que sus criterios no son los de una revista científica, aunque algunos de sus artículos responden a productos resultado de investigaciones, su difusión es semestral (dos números al año). Con esta publicación se busca aportar al desarrollo de la ciencia a partir de discusiones y debates a nivel regional, nacional e internacional en el área de la Psicología.

Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público en general por el carácter genérico en sus publicaciones, procurando contribuir al saber y conocimiento científico-académico en cualquier tema relacionado con todos los ámbitos y corrientes de la Psicología.

Tipos de artículos que se reciben

Se reciben artículos académicos y artículos de investigación científica en el área de la Psicología, ya se trate de contribuciones de los docentes, los estudiantes, los graduados y del público externo.

Los artículos deben ser inéditos, escritos en Word con interlineado a 1.5 líneas, fuente Arial de 12 puntos. Deben incluir el título, resumen y palabras clave en español e inglés.

- **Artículo de investigación científica y tecnológica:** producto de proyectos finalizados de investigación. La estructura contiene seis partes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículo de reflexión derivado de investigación:** producto de proyectos finalizados de investigación, con una perspectiva analítica, crítica o interpretativa. Recurre a fuentes originales. El texto debe tener como estructura: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los

avances, las técnicas de desarrollo y el estado actual de la disciplina. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. En su estructura debe contener: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

- **Reporte de caso:** documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, así da a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática de la literatura sobre casos similares.
- **Artículo de reflexión no derivado de investigación:** documento que da cuenta de la reflexión personal de un autor sobre un tema o problemática de su interés.
- **Artículo corto:** documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
- **Editorial:** texto escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un invitado por parte de la revista.
- **Reseñas de libros:** se divulgarán reseñas de textos propuestos por alguno de los miembros de los comités, y cuando así se haga obedecerá a libros que se consideren pertinentes o relevantes para las disciplinas que cubre la revista.

Proceso de revisión por el Comité editorial

Los miembros del Comité seleccionan con rigurosidad los artículos a partir de los criterios establecidos por la revista; sin conflicto de intereses respecto al tema o artículo elegido. El conflicto de intereses se interpreta como cualquier tipo de relación de índole financiero, profesional o personal que incida en la objetividad y en la presentación de la información. En el proceso de selección de los escritos se tienen en cuenta:

1. La validez como producto de una investigación.
2. La pertinencia y el aporte que hace a las ciencias en general.
3. El hilo conductor y sentido de lo que se escribe.
4. La actualidad de lo expuesto.
5. La correspondencia y la coherencia del documento.

Manual para la presentación de los artículos

Es importante que los contribuyentes se ciñan a las indicaciones del presente manual para la aceptación inicial de sus artículos, pues la primera selección de los mismos obedece al seguimiento del formato, las directrices y las políticas de *Poiésis*.

Formato general de los artículos

El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta.

- Las márgenes utilizadas serán de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecho e izquierdo.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado a 1,5.
- Extensión máxima: 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- Se debe escribir con correcta ortografía y gramática.
- La redacción debe ser clara y precisa (sintaxis).
- El título del texto debe presentarse en español e inglés.
- El escrito debe tener una nota por cada autor, que indique en estricto orden: formación académica, filiación institucional, pertenencia a algún grupo de investigación, paíscuidad, correo electrónico y ORCID.
- El resumen del texto se presenta en español e inglés (abstract), con una extensión máxima de 350 palabras. Debe contener la idea principal, objetivos, metodología, una breve descripción de los hallazgos y las conclusiones.
- Las palabras clave se presentan en español-inglés, escritas con mayúscula inicial, separadas por ; y en orden alfabético.

Formato para la presentación de los artículos

En el caso de artículos producto de investigaciones: el **título** debe ser tipo *abstract* con una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo la extensión máxima total es de 18 palabras. En él se deben identificar las variables y asuntos teóricos que se investigan. Debe tener nota al pie de página indicando el nombre del proyecto de investigación del que se deriva el artículo, las entidades financiadoras, el código del proyecto, fase de desarrollo y fechas de inicio y finalización.

La **nota de autor** (para cada uno de los autores) debe contener lo siguiente: declarar su máximo nivel de formación académica y el programa del que egresó, su filiación institucional, correo electrónico y el número de registro en ORCID. Se entiende que quienes firman como autores han contribuido de *manera sustancial* a la investigación. Para ampliar información sobre quien merece autoría, remitirse al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

El **resumen** debe ser **analítico**, estructurado de la siguiente manera: introducción, método, resultados y conclusión, y con un máximo de 180 palabras. En el caso de los artículos de reflexión derivada de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura. Jamás deben aparecer citas ni referencias en un resumen.

Todas las **palabras clave**, sin excepción, deben ser extraídas del *Tesaurus de la Unesco*, disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>. Deben ser entre tres y cinco palabras clave.

Los autores deben **traducir** al inglés el título, el resumen y las palabras clave. No se recomienda hacerlo a través de *softwares* o páginas web.

Las **notas al pie de página** únicamente se utilizan para aclaraciones o digresiones, jamás para referencias ni para información importante. Cuando sean necesarias las notas al pie, deben ir en letra Arial tamaño 10 puntos.

Estructura del artículo: en la **Introducción** se plantea el problema de investigación, los antecedentes y el marco teórico, las hipótesis y los objetivos específicos. En **Método** se describe como se estudió el problema: caracterización del estudio, de los participantes, el procedimiento del muestreo y las técnicas de recolección de datos. En **Resultados** se da cuenta de los hallazgos de la investigación; si es necesario, se hace uso de tablas y figuras. En la **Discusión** se muestra la significación de los resultados en dialogo con los antecedentes y el marco teórico. En las **Conclusiones** se escucha la voz propia de los autores, con las implicaciones que tiene la investigación realizada y la contribución teórica o practica que hace a la disciplina en que se enmarca. Cualquier ayuda técnica –funciones de apoyo como recolección o ingreso de datos, reclutar participantes, dar sugerencias para el análisis estadístico o lectura y análisis del artículo– o apoyo financiero recibido –tipo contrato o beca–, amerita agregar una sección de **Agradecimientos**. Por último, en las **Referencias** deben ir listadas todas las obras a que se hizo mención en el artículo. Es importante cotejar todas las partes de cada referencia con la publicación original, de manera que no se omita información para su fácil ubicación, incluyendo los DOI o las URL si están disponibles.

Articulación de las citas

Estructura de las citas y referencias

Las citas y referencias se deben adecuar a la séptima edición del Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2020). Esto implica que debe haber plena correspondencia entre citas y referencias.

En normas APA únicamente se listan en las referencias las obras efectivamente citadas bien sea directa o indirectamente. Es importante verificar que se respete siempre la manera como se firman los autores, esto es, que si lo hacen con dos apellidos, así aparezcan tanto en el momento de la cita como en el listado de referencias. Igualmente, es necesario conservar el orden de aparición de los autores en las fuentes consultadas, pues obedece al grado de contribución en la investigación.

Cita textual corta: también conocida como cita literal; es cuando se reproducen con exactitud las palabras de un autor. No se debe alterar ninguna palabra del texto y en caso de precisar introducir alguna, se debe poner entre corchetes. La cita corta, que es inferior a 40 palabras, va entre comillas y luego de ellas se abren paréntesis para introducir el o los apellidos de los autores, el año y la(s) páginas donde se encuentra. Las citas textuales nunca van en cursiva y todo énfasis debe indicarse a quién pertenece (si se encuentra en el original o es un énfasis que se quiere hacer). Ejemplo:

- “Es frecuente observar en los cursos de psicología social comunitaria que los estudiantes señalan acertadamente una problemática inherente a este campo de la psicología, a saber: la falta de sistematización teórica y conceptual en la literatura sobre la materia” (Uribe Aramburo, 2020, p. 77).

La referencia correspondiente sería así:

- Uribe Aramburo, N. I. (2020). Algunos mitos y realidades de la psicología social comunitaria. Modelos y conceptos fundamental La enfermedad mental tiene es. *Poiésis*, (39), 75-87. <https://doi.org/10.21501/16920945.3754>

Citas literales o textuales de más de 40 palabras: las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en párrafo aparte y sin comillas ni cursiva. Para efectos de su clara identificación para la diagramación, en *Poiésis* se escriben en un tamaño de 11 puntos, con sangría a 1,25 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe punto antes de la cita del paréntesis. Ejemplo:

- La violencia filio-parental es ejercida a padres y madres ancianos o jóvenes, con intervalos de tiempos, con violencia física, psicológica o económica, por nombrar alguna; bajo esta perspectiva es importante crear frentes desde diferentes disciplinas para generar educación, responsabilidades y estudios que permitan abarcar la problemática presentada. (David Piedrahita & Ramírez Solarte, 2020, p. 155)

La referencia correspondiente sería así:

- David Piedrahita, D. Y., & Ramírez Solarte, L. M. (2020). Violencia filio-parental, una reflexión en construcción. *Poiésis*, (38), 140-161. <https://doi.org/10.21501/16920945.3559>

Paráfrasis o cita no literal: este tipo de cita toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Se utiliza para exponer ideas generales. Ejemplo: La dinámica interna familiar, siguiendo lo expresado por Viveros

Chavarría y Vergara Medina (2014), puede entenderse como el clima relacional en el cual se gestan interacciones entre los miembros de la familia y de ellos con su entorno, asunto determinante en la toma de decisiones y en el afrontamiento de diversas circunstancias. Esta es la referencia correspondiente:

- Viveros Chavarría, E. F., & Vergara Medina, C. E. (2014). Familia y dinámica familiar. Cartilla dirigida a facilitadores para la aplicación de talleres con familias. Fondo Editorial Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/167_Familia_y_dinamica_familiar.pdf

Trabajos de múltiples autores: cuando se cite un trabajo de dos autores, siempre deben ponerse los apellidos de ambos. Ejemplo: (Pérez Gil & León Romero). Cuando el trabajo comprenda de tres a cinco autores, se escriben los apellidos del primer autor seguido de et al. (sin cursiva) indicando el año y la página. Ejemplo: (Holguín Lezcano et al., 2020). Las referencias correspondientes son:

- Pérez Gil, P. A., & León Romero, L. E. (2019). El camino a ser gente (sunna guamhusysqa). La experiencia del fundamento telúrico y radical del saber ancestral indígena en Colombia. *Perseitas*, 7(1), 72-97. <https://doi.org/10.21501/23461780.3154>
- Holguín Lezcano, A., Arroyave González, L., Ramírez Torres, V., Echeverry Largo, W. A., & Rodríguez Bustamante, A. (2020). El autocuidado como un componente de la salud mental del psicólogo desde una perspectiva biopsicosocial. *Poiésis*, (39), 149-157. <https://doi.org/10.21501/16920945.3760>

Autor corporativo: cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida, en la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes se abrevia a la sigla conocida. Ejemplo: (American Psychological Association [APA], 2020). Sigüientes citas: (APA, 2020).

Cita de fuente secundaria: corresponde a las citas de citas, es decir, cuando un texto fue leído por un autor diferente a quien redacta el artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente. No es recomendable hacer uso de este tipo de citas. Únicamente es aceptable emplearlas cuando el trabajo original ya no se imprime, no se encuentra a través de bases de datos y demás fuentes de internet o no está disponible en español. Es aconsejable consultar directamente la fuente primaria. Ejemplo: En la investigación “todo problema (...) está siempre enmarcado en alguna concepción teórica, que incluye supuestos sobre la realidad que se quiere investigar” (Ceboratev, 2008, como se citó en Viveros Chavarría, et al., 2018, p. 32).

Citas en otro idioma: las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Citas de entrevistas: el material original, producto de entrevistas, grupos focales o conversatorios, no se incluye en la lista de referencias. Al citar en el cuerpo del texto, se procede así: (Codificación del informante. Comunicación personal, fecha exacta de la comunicación). Ejemplo: “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

Lista de referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto en orden alfabético, sin viñetas, y con sangría francesa de 1, 25 cm. A continuación, se detalla cómo se referencian las principales fuentes que se utilizan en los artículos.

- Libros. Apellido(s) del autor, Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (año). Título del libro. Editorial.
- Capítulos de libro. Apellido del primer autor del capítulo, Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre., y Apellido del segundo autor del capítulo, Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (año). Título del capítulo. En Inicial del nombre del editor o del compilador, Apellido(s) del editor o del compilador. (Ed. o Comp.), Título del libro (pp. rango de páginas separado por guion). Editorial.
- Artículos de revista. Apellido(s) del autor(es), Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (Fecha de publicación). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), rango de páginas separado por guion. DOI o URL
- Artículos de periódicos. Apellido(s) del autor(es), Inicial del nombre(s). (día mes y año). Título del artículo. Nombre del periódico. URL
- Tesis. Apellido(s) del autor(es), Inicial(es) del nombre(s). (fecha de publicación). Título de la tesis [Tesis doctoral/Tesis de maestría/Trabajo de grado de especialización, Institución]. Repositorio. URL
- Publicaciones de blog. Apellido(s) del autor(es), Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (día, mes y año). Título de la publicación. Título del blog. URL
- Comunicaciones personales. Inicial(es) del nombre del emisor de la comunicación personal (el entrevistado), Apellido(s), y una fecha tan exacta como sea posible.
- Diccionario. Apellido(s) del autor, Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (año). Título del diccionario (número de la edición seguido de la abreviatura ed.). URL
- Páginas web. Nombre de la organización, (año). Título de la entrada. URL
- Conferencias. Apellido(s) del autor(es), Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (año, mes y día o rango de días). Título de la conferencia [Tipo de contribución]. Lugar, Ciudad, País. DOI o URL

- Reseñas de libro. Apellido(s) del autor(es), Inicial(es) del nombre(s). (año). Título de la reseña [Reseña del libro título del libro, por Inicial(es) del nombre(s) del autor original. Apellido(s) del autor(es) original(es)]. Nombre de la revista, volumen(número), rango de páginas. DOI o URL
- Reseña de películas. Apellido(s) del autor(es), Inicial(es) del nombre(s). (año, mes). Título de la reseña [Reseña de la película título de la película, por Inicial(es) del nombre(s) del autor original. Apellido(s) del autor(es) original(es)]. Nombre del sitio web. URL

Envío del artículo

Los artículos deberán enviarse a través del correo: poiesis@amigo.edu.co o a través de los envíos en línea de la revista: <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/user/register>. Es preciso verificar que se cumplen los criterios mínimos, para ello contemple lo siguiente:

- Las márgenes son de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado 1,5, justificado.
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas, usan interlineado sencillo y están identificadas con su respectivo título y fuente. Igual con las figuras.
- Todas las figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final de todo. Además, las tablas y figuras están numeradas y poseen título. En caso de emplear figuras o tablas de otros autores, se dan los créditos y se les solicita el permiso de uso.
- Las figuras se anexan además en formato JPEG de alta calidad: 1200 dpi para imágenes en blanco y negro, 600 dpi en escala de grises y 300 dpi para color.
- El manuscrito tiene una extensión máxima de 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- El artículo está escrito con correcta ortografía y gramática.
- Aparecen en *cursiva* los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.
- Se evita el uso de *citas* secundarias o “citas de citas”.
- El uso del *ampersand* (&) es exclusivo para citas y referencias *en inglés*.
- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en Comentarios al editor).
- El texto fue escrito en Microsoft Word.
- En las citas y referencias **aparecen los dos apellidos de los autores hispanoamericanos**, cuando así se firman en el trabajo consultado.

- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible.
- Se ha cumplido con la forma de citar directa e indirectamente, con el respeto debido a la propiedad intelectual.

Los envíos son revisados inicialmente por el director-editor y luego por miembros del Comité editorial para comprobar que el artículo sea legible, este adecuado a la normativa y que sea de calidad y pertinencia.

Aval del comité de ética

Con el fin de evidenciar que se cuenta con los permisos necesarios de las personas naturales y jurídicas implicadas en los textos, cada artículo de investigación que se envíe a la revista deberá contar con el aval del Comité de ética del consentimiento y asentimiento informado de la investigación, así, se solicita a los autores adjuntar una copia del mismo al momento de remitir su contribución.

Revisión de pruebas

Si un artículo es aceptado para su publicación, luego de la evaluación por el comité editorial, se procede a la normalización y corrección de estilo. A los autores se les remite el documento corregido para que realicen la revisión correspondiente y envíen su aprobación u observaciones, de manera que prosiga con la diagramación. En ningún caso se podrán hacer modificaciones de contenido ni incluir material adicional.

Política de detección de plagio

Cada artículo remitido a *Poiésis* será revisado a través del software iThenticate para verificar la originalidad del mismo, esto es, que no haya sido publicado anteriormente o que no atente contra los derechos de autor. Esta revisión arroja un porcentaje de índice de similitud mostrando los contenidos similares y las páginas web donde se encuentran. El reporte del iThenticate se analiza en función de verificar que los autores hayan realizado una correcta citación de las fuentes y sus respectivos autores o titulares, y así prevenir el plagio.

Ética de la revista

El Comité editorial es el encargado de revisar todos los artículos, en virtud de que los procesos evaluativos velen por la calidad académica de la revista.

El Director-editor y el Comité editorial tendrán la libertad para emitir su opinión sobre la viabilidad de publicación del artículo. Las decisiones editoriales se informarán a los autores de manera oportuna.

Se consideran motivos de rechazo: el plagio, la adulteración, discurrir o falsificar datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales, artículos que hayan sido publicados en otro idioma, la presencia de autores fantasma o invitados que realmente no contribuyeron al estudio o al manuscrito, así como la omisión de un autor que haya contribuido al estudio y no haya sido listado en las notas de autor. En caso de duda o disputa de autoría y coautoría se suspenderá el proceso de edición y la publicación del texto hasta que sea resuelto. El articulista se comprometerá a respetar las leyes nacionales e internacionales de Derechos de Autor y de Protección a menores. De igual manera, el manuscrito no debe contener material abusivo, difamatorio, injurioso, obsceno, fraudulento o ilegal.

Bajo ninguna circunstancia la dirección de la revista solicitará al o a los autores la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: (1) el autor descubre posibles errores de fondo que vulneren la calidad o científicidad de su texto, podrá requerir el retiro o corrección del mismo. (2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse y se procederá al retiro o corrección pública.

La revista Poiésis es de libre acceso y no cobra a los autores por el proceso editorial ni por la publicación; estos costos son asumidos por la Institución.

Toda reclamación se recibirá por escrito mediante correo electrónico a poiesis@amigo.edu.co

Las contribuciones deben enviarse al siguiente correo electrónico: poiesis@amigo.edu.co o a través de los envíos en línea de la revista: <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/user/register>

La contribución debe enviarse mediante:

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poesis>

poesis@amigo.edu.co

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (604) 448 76 66

www.ucatolicaluisamigo.edu.co