



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM



Vol. 14
Núm. 27
enero-junio

2024



Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Editora General – Chief Editor

Lilia Mestas Hernández
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Consejo Editorial – Editorial Board

Eduardo Alejandro Escotto Córdoba
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Mirna García Méndez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Marco Antonio Cardoso Gómez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Gabriela Carolina Valencia Chávez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Alejandro Valdés Cruz
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente
(INPRF)

Comité Editorial – Editorial Committee

Sergio Bastar Guzmán
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Héctor Magaña Vargas
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Ángel Francisco García Pacheco
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

José Manuel García Cortés
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Lidia Beltrán Ruíz
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Sergio Mandujano Vázquez
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Comité Editorial – Editorial Committee

César Augusto de León Ricardi
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Gabriel Martín Villeda Villafaña
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Fernando Gordillo León
Universidad Camilo José Cela (UCJC), Madrid, España

José M. Arana Martínez
Universidad de Salamanca (USAL), Salamanca, España

Gerardo Ortiz Moncada
Universidad Pedagógica Nacional

Dulce Flores Olvera
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Víctor Manuel Magdaleno Madrigal
Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente
(INPRF)

Yulia Solovieva
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Jorge Ignacio Sandoval Ocaña
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

María Cristina Vanegas Rico
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Sara Unda Rojas
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Ana Natalia Seubert Ravelo
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)

Cristina Alejandra Mondragón Maya
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)

Ana María Baltazar Ramos
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM)

Guillermina Yáñez Téllez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)

Revista Electrónica de **Psicología** de la FES Zaragoza-UNAM

Vol. 14, núm. 27, enero-junio, 2024

CONTENIDO

- Predictores psicológicos de síntomas de ansiedad y depresión durante la pandemia por COVID-19** 4
Angel López Ortiz, Marcos Alejandro Reyes López, Angela Paola Monjarás Mauricio, Marisela Gutiérrez Vega
- Comprensión de los fenómenos asociados a la transformación social a través de la simbolización en el arte** 15
Mariana Toro Restrepo
- Práctica supervisada en psicología educativa: hacia una reflexión conceptual** 26
Patricia Bañuelos Lagunes, Álvaro Virgilio Buenrostro Avilés
- Desempeño laboral en trabajadores mexicanos, implicación del capital psicológico y el clima organizacional** 36
Kevin Guerrero Flores, José Marcos Bustos Aguayo, Cristina Barrientos Durán
- Una aproximación a las decisiones emocionales** 46
Fernando Gordillo León, Lilia Mestas Hernández
- La esquizofrenia y sus enunciados. Una reflexión teórica desde los géneros discursivos de Bajtín** 55
Edgar Ezequiel Íñiguez Gutiérrez, Bernardo Adrián Robles Aguirre

Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM, Año 14, No. 27, enero-junio de 2024, periodicidad semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Av. Universidad 3000, Colonia Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Av. Guelatao No. 66, Colonia Ejército de Oriente, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México, Tel: 56230590, Correo Electrónico: revista.ps.zaragoza@gmail.com, <http://www.zaragoza.unam.mx/rep>. Editora Responsable: Dra. Lilia Mestas Hernández, Reserva de derechos al uso exclusivo N° 04-2015-072013035900-203, ISSN: 2395-8480, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Claudia Ahumada, Coordinación de Comunicación Social y Gestión de Medios, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Av. Guelatao No. 66, Colonia Ejército de Oriente, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México. Fecha de la última modificación, 18 de octubre de 2023. El contenido de la Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM es elaborado sin fines comerciales para favorecer la difusión de la información contenida. Todos los derechos están reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del material publicado, sin contar previamente con la autorización por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables.

Predictores psicológicos de síntomas de ansiedad y depresión durante la pandemia por COVID-19

Psychological predictors of anxiety and depression symptoms during the COVID-19 pandemic

ANGEL LÓPEZ ORTIZ¹, MARCOS ALEJANDRO REYES LÓPEZ¹,
ANGELA PAOLA MONJARÁS MAURICIO¹, MARISELA GUTIÉRREZ VEGA²

Antecedentes: El brote de la pandemia debido al COVID-19 ha traído diversos retos en la salud mental, resaltando afectaciones en la estabilidad emocional; como el aumento de sintomatología relacionada a la ansiedad y depresión. **Objetivo:** Evaluar si las estrategias de afrontamiento, relaciones intrafamiliares, autoestima y satisfacción con la vida pueden predecir la presencia o ausencia de la sintomatología ansiosa y depresiva. **Método:** Estudio descriptivo correlacional utilizando una muestra de 180 participantes asistentes a psicoterapia en una clínica privada. Para la medición de las variables, se utilizaron las pruebas BAI (Inventario de ansiedad de Beck), BDI-II (Inventario de depresión de Beck-2), escala de autoestima de Rosenberg, escala de satisfacción con la vida, el inventario de estrategias de afrontamiento y el inventario de evaluación de las relaciones intrafamiliares. **Resultados:** Las relaciones más altas entre las variables fueron: expresión familiar con unión familiar ($r = .645$); depresión con ansiedad ($r = .541$), y autocrítica ($r = .401$). El mejor ajuste del modelo de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para ansiedad, se dio en tres predictores ($p = .001$): depresión, satisfacción con la vida y reestructuración cognitiva. Mientras que, en el caso de la depresión, fueron cinco predictores ($p = .001$): autocrítica, resolución de problemas, satisfacción con la vida, pensamiento desiderativo y autoestima. **Discusión y conclusiones:** Se recomienda incorporar en la psicoterapia con pacientes que presentan sintomatología ansiosa y depresiva, el entrenamiento en estrategias relacionadas a la reestructuración cognitiva y solución de problemas, además de trabajar en la autoestima y satisfacción vital.

Palabras clave: ansiedad, depresión, estrategias de afrontamiento, satisfacción con la vida, COVID-19.

Background: The outbreak of the pandemic due to COVID-19 has brought various challenges in mental health, highlighting affectations in emotional stability; such as the increase in symptoms related to anxiety and depression. **Objective:** To assess whether coping strategies, family relationships, self-esteem and life satisfaction can predict the presence or absence of anxiety and depressive symptoms. **Method:** Descriptive correlational study using a sample of 180 participants attending psychotherapy in a private clinic. To measure the variables, the BAI (Beck Anxiety Inventory), BDI-II (Beck Depression Inventory-2), the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Life Satisfaction Scale, the Inventory of Strategies were used. of coping and the inventory of evaluation of intrafamily relationships. **Results:** The highest relationships between the variables were: family expression with family union ($r = .645$); depression with anxiety ($r = .541$), and self-criticism ($r = .401$). The best fit of the multiple linear regression model by successive steps for anxiety occurred in three predictors ($p = .001$): depression, life satisfaction and cognitive restructuring. While, in the case of depression, there were five predictors ($p = .001$): self-criticism, problem solving, satisfaction with life, wishful thinking and self-esteem. **Discussion and conclusions:** It is recommended to incorporate in psychotherapy with patients who present anxiety and depressive symptoms, training in strategies related to cognitive restructuring and problem solving, in addition to working on self-esteem and life satisfaction.

Keywords: anxiety, depression, coping strategies, life satisfaction, COVID-19.

¹Clínica de psicología Descubre, Ciudad Juárez, México.

²Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, programa del doctorado en psicología.

Autor de correspondencia: Mtro. Angel López Ortiz

Clínica de psicología Descubre, Juárez, Chihuahua, México.

Av. Triunfo de la República 4728-15, Monumental.

Email: alopezortiz@clinicadescubre.org, angel.lopez.psy@gmail.com

Recepción: 27 de noviembre de 2023.

Correcciones: 28 de marzo de 2024.

Aceptación: 06 de mayo de 2024.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se ha experimentado una notable afección psicológica debido al brote de la pandemia del coronavirus del síndrome respiratorio agudo severo (COVID-19) con posibles implicaciones psiquiátricas (Mazza, De Lorenzo, Conte, Poletti, Vai & Bollettini 2020). Se identificó el primer brote de este virus en la ciudad de Wuhan (OMS, 2020), y a partir de entonces ha generado situaciones de confusión, inseguridad o malestar emocional, ocasionando angustia y afectaciones en la salud mental (Pfefferbaum & North, 2020). Así como síntomas relacionados a insomnio, ira, miedo extremo a la enfermedad, mayor consumo de alcohol y tabaco, aislamiento social, trastornos de ansiedad, depresión y somatizaciones (Rajkumar, 2020; Urzúa, Vera-Villarreal, Caqueo-Urizar & Polanco-Carrasco, 2020; Wang, Pan, Wan, Tan, Xu, Ho & Ho, 2020). Por ello, desde el inicio de la pandemia en el año 2020, resaltaron la importancia de atender las afectaciones psicológicas (Cullen, Gulati & Kelly, 2020), incluyendo como población en riesgo a quienes presentaban condiciones psiquiátricas (Li & Zhang, 2020), puesto que el padecer un trastorno mental se relaciona con mayor susceptibilidad a padecer infecciones, así como el sufrir mayor impacto psicológico antes crisis sanitarias (Yao, Chen & Xu, 2020). Además, los niveles de ansiedad y depresión siguieron en aumento después que las alertas de encierro fueron emitidas, por lo que ha sido un aspecto de especial interés para las áreas de salud (Ozamiz-Etxebarria, Dosil-Santamaria, Picaza-Gorrochategui, & Idoiaga-Mondragon, 2020; Varma, Junge, Meaklim & Jackson, 2021). Diversos estudios realizados a partir del 2020 para evaluar el impacto que ha tenido la pandemia en la salud mental, han observado un aumento en los niveles de ansiedad de estudiantes (Siguenza Campoverde & Vilchez Tornero, 2021; Velastegui-Hernández & Mayorga-Lascano, 2021). Adicionalmente, otros estudios han concluido en que diversos grupos, como las mujeres y adultos jóvenes, son más afectados en experimentar síntomas de ansiedad y depresión durante la pandemia (Hermosa-Bosano et al., 2021).

Diversos autores han coincidido que existe una comorbilidad entre la ansiedad y depresión, ya que se ha identificado que, en algún punto de la vida de una persona con depresión, cerca de la mitad padecen adicionalmente un trastorno de ansiedad (de Graaf, Bijl, Spijker, Beekman, & Vollebergh, 2003; Hek et al., 2011; Lamers et al., 2011; Regier, Rae, Narrow, Kaelber, & Schatzberg, 1998). Al revisar 66 estudios con una muestra total de 88,336 consultantes, se identificó que el trastorno de ansiedad y depresión conllevan una relación bidireccional entre sí (Jacobson & Newman, 2017). Al coexistir la ansiedad y la depresión, incluso en edades tempranas, se ha cuestionado si ambas deben ser tomadas en cuenta como una construcción unitaria, pues se ha encontrado que los síntomas centrales han sido consistentes, colocando en discusión que ambas patologías forman parte de un mismo dominio mucho más amplio (Bekhuis, Schoevers, van Borkulo, Rosmalen & Boschloo, 2016; McElroy, Fearon, Belsky, Fonagy & Patalay, 2018).

Por el otro lado, existen factores que pueden fungir como protectores ante el padecimiento de ansiedad y/o depresión, como es el caso de las estrategias de afrontamiento, la

autoestima y satisfacción con la vida. En el caso de las estrategias de afrontamiento, se refieren a un constructo que tuvo su mayor auge gracias a las aportaciones de Lazarus y Folkman; quienes identificaron la existencia de estilos y estrategias de afrontamiento (Cano, Rodríguez y García, 2007; Castaño y León del Barco, 2010). Las estrategias de afrontamiento, van cambiando y se ven fuertemente influidas por la situación. Se catalogan en un manejo adecuado centrado en el problema y la emoción, incluyendo a estrategias como: reestructuración cognitiva, resolución de problemas, apoyo social y expresión emocional. O un manejo inadecuado centrado en el problema y la emoción, incluyendo estrategias como: pensamiento desiderativo, autocrítica, retirada social y evitación de problemas (Solís Manrique y Vidal Miranda, 2006). Se ha encontrado que el recibir entrenamientos en estrategias o habilidades de afrontamiento, favorece la disminución de malestar psicológico y el aumento de la autoestima y satisfacción vital (Cabanach, Souto-Gestal, González Doniz & Corrás Vázquez, 2017; Ortiz Garzón et al., 2014).

A su vez, diversos estudios han encontrado que tener un alto nivel de autoestima puede fungir como factor de protección ante afecciones significativas en el estado del ánimo y síntomas de ansiedad (Canto Pech & Castro Rena, 2004; Caballo et al., 2018; Hernández Prados, Belmonte García & Martínez Andreo, 2018; Núñez Vázquez & Crismán Pérez, 2016; Ortiz Garzón et al., 2015). Con respecto a su relación con estrategias de afrontamiento, se ha encontrado en algunos estudios que la autoestima puede ser influenciada favorablemente a través de la reestructuración cognitiva; al permitir que la persona modifique sus creencias distorsionadas hacia su persona (Connors, Johnson & Stuckey, 1984; López Ortiz, 2022; Rodríguez Naranjo & Caño González, 2012). Además de que algunos autores han concluido en que personas con buena autoestima son capaces de afrontar situaciones estresantes y resolver problemas (Larrota, Rojas & Sánchez, 2016), así como expresar asertivamente sus emociones (Pineda & Casas, 2015).

Mientras que, la satisfacción con la vida se ha relacionado con el concepto de bienestar subjetivo y ha sido definida como; la valoración cognitiva del individuo que hace acerca de la calidad de sus experiencias vividas (Fergusson et al., 2015). Diversas investigaciones han estudiado la relación entre satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento, donde se ha encontrado una relación positiva entre satisfacción con la vida y; optimismo (Cantón et al., 2013; García Naveira, 2015), resiliencia, inteligencia emocional y expresión de emociones (Limonero et al., 2012; Villalba Condori & Avello Martínez, 2019). Así como una relación negativa entre satisfacción con la vida y autoestima, dependencia emocional, pobre autoconcepto, carecer de apoyo parental y practicar estilos de humor negativos (Miranda, Oriol, Amutio & Ortúzar, 2019; Oliver, Galiana y Bustos, 2018; Ponce, Aiquipa y Arboccó, 2019; Ruiz, Medina, Zayas y Gómez, 2018; Salavera y Usán, 2017).

Debido a lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar si las estrategias de afrontamiento, autoestima y satisfacción con la vida; pueden predecir la presencia o ausencia de la sintomatología ansiosa y depresiva.

MÉTODO

Diseño

Se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional con el fin de establecer asociaciones y relaciones predictivas entre las variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística compuesta por 180 participantes voluntarios, asistentes a terapia psicológica en una clínica privada ubicada en Juárez, Chihuahua. Participaron 120 mujeres (66.7%) y 60 hombres (33.3%), en un rango de edad de los 14 a 58 años, con un promedio de 26.79 años, y una desviación de 7.27. Los principales motivos de consulta eran referentes a experimentar sintomatología de ansiedad, depresión y baja autoestima. Es importante mencionar que los participantes considerados para este estudio comenzaron su proceso de psicoterapia desde septiembre del 2020, por lo que ya habían pasado siete meses desde el anuncio del primer caso de COVID-19 en México.

Instrumento

Inventario de Estrategias de Afrontamiento: La versión original fue hecha por Tobin, Holroyd y Widalde, estuvo compuesta por 72 ítems y un alfa de Cronbach entre los rangos de .71 y .94 (Tobin, Holroyd, Reynolds & Wigal, 1989). Posteriormente fue traducido al castellano y validado para población española, contando con un total de 40 ítems y un alfa de Cronbach entre los rangos de 0.63 y 0.89 (Cano, Rodríguez y García, 2007). En México fue validado por León y Pérez, presentando coeficientes de consistencias interna que fluctuaron entre 0.70 y 0.86. Los 40 reactivos son escala tipo Likert, con cinco categorías de respuesta: “Nada”, “Un poco”, “Bastante”, “Mucho” y “Totalmente”. A partir de este inventario se pueden obtener puntuaciones acerca de 8 escalas: resolución de problemas ($\alpha=.80$), con los reactivos: 1, 9, 17, 25 y 33. Reestructuración cognitiva ($\alpha=.82$), con los reactivos: 6, 14, 22, 30 y 38. Apoyo social ($\alpha=.84$), con los reactivos: 5, 13, 21, 29 y 37. Expresión emocional ($\alpha=.86$), con los reactivos: 3, 11, 19, 27 y 35. Evitación de problemas ($\alpha=.70$), con los reactivos: 7, 15, 23, 31 y 39. Pensamiento desiderativo ($\alpha=.84$), con los reactivos: 4, 12, 20, 28 y 36. Retirada social ($\alpha=.78$), con los reactivos: 8, 16, 24, 32 y 40. Y autocrítica ($\alpha=.86$), con los reactivos: 2, 10, 18, 26 y 34 (Nava Quiroz, Ollua Méndez, Vega Valero y Soria Trujano, 2010).

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI por sus siglas en inglés): Originalmente constó de 86 ítems con tres subescalas hasta que concluyó en una versión breve de 21 ítems, presentando una consistencia interna de .92 y estructura de dos factores: a) síntomas somáticos, conformado por los ítems: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 12, 13, 17, 19, 20 y 21; b) síntomas de pánico y ansiedad subjetiva, conformado por los ítems: 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 16 y 18 (Beck, Epstein, Brown y Steer, 1988). En México, se ha encontrado que presenta una consistencia interna de .91 en población general (Padrós Blázquez, Montoya Pérez, Bravo Calderón y Martínez Medina, 2020), y de .82 en población clínica (Galindo Vázquez, Rojas

Castillo, Meneses García, Aguilar Ponce, Álvarez Avitia y Alvarado Aguilar, 2015).

Inventario de Depresión de Beck Beck – 2 (BDI-II por sus siglas en inglés): En un seguimiento de 25 años de su primera versión mostró una consistencia interna de .86 en pacientes psiquiátricos y de .81 en muestra general (Beck, Steer & Carbin, 1988). Casi una década después, se actualizó dicha escala obteniendo el Inventario de depresión de Beck-II, mostrando una consistencia interna de .93 en estudiantes universitarios y de .92 en pacientes ambulatorios (Beck, Steer & Brown, 1996). A partir de entonces, esta segunda versión ha sido validada en diferentes estudios presentando una consistencia interna entre .90 y .91 (Dozois, Dobson & Ahnberg, 1998; Toledano-Toledano & Contreras-Valdez, 2018). En México, se ha encontrado una consistencia interna de .91 (Moral, 2013).

Escala de Autoestima de Rosenberg: Su autor original es Rosenberg (1979), quien obtuvo una consistencia interna de .92, así como una estabilidad prueba-postprueba de .85. Para fines de este estudio, se utilizó la versión adaptada en México con una consistencia interna entre .73 y .79 (de León Ricardi & García Méndez, 2016; Jurado Cárdenas, Jurado Cárdenas, López Villagrán & Querevalú Guzmán, 2015). Esta escala cuenta con tres categorías: a) baja autoestima con puntuaciones entre 10 – 20, b) autoestima media con puntuaciones entre 20 – 30, y c) autoestima alta con puntuaciones entre 30 y 40 (Antón-Menárguez, García-Marín & García-Benito, 2016).

Escala de Satisfacción con la Vida: La versión original presentó una consistencia interna de .87, y una correlación en la prueba-postprueba de .82 (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Para fines de este estudio, se utilizó la versión adaptada en México con una consistencia interna entre .82 y .83 (Cantú et al., 2010; López Ortiz, Monjarás Mauricio & Reyes López, 2023; Martínez-Ferrer, Ávila-Guerrero, Vera-Jiménez, Bahena-Rivera & Musitu-Ochoa, 2015; Padrós Blázquez, Gutiérrez Hernández & Medina Calvillo, 2015).

Inventario de evaluación de las relaciones intrafamiliares: Desarrollada para población mexicana con una consistencia interna de .93, midiendo tres aspectos en especial: a) expresión familiar, b) unión familiar, y c) dificultades familiares. (Rivera Heredia & Andrade Palos, 2010). La versión que se utilizó de este instrumento no cuenta con puntos de corte, sin embargo, las autoras mencionan que la puntuación se obtiene al dividir el total del puntaje bruto entre el número de reactivos, permitiendo así el obtener un rango de 0 a 5 puntos en cada sub-escala.

Procedimiento

Se les hizo la invitación a los pacientes, atendidos en terapia psicológica, de participar en este estudio. Se explicó el propósito de la investigación, así como los aspectos éticos y se realizó la lectura del consentimiento informado a las personas que decidieron participar. En el caso de los menores de edad, se utilizó un formato considerando un espacio para la firma de autorización por parte de sus tutores legales. Después de firmar el consentimiento y aceptar que se usara la información de su tamizaje de exploración psicológica, se

procedió a capturar la información y continuar con los análisis estadísticos utilizando el programa estadístico IBM-SPSS 23. Debido a que se atendieron de manera virtual a una parte de los participantes, se siguieron las recomendaciones éticas para las investigaciones en salud realizadas de forma online (Hunter et al. 2018). Se siguieron las implicaciones éticas y bioéticas intraespecíficas, cumpliendo los principios consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, así como con los incluidos en la Declaración de Helsinki de 1964. El principal criterio de inclusión que se establece es: Acudir a terapia psicológica en modalidad ambulatoria. Mientras que los principales criterios de exclusión son: presentar daño neurológico que afecte gravemente las funciones ejecutivas, requerir tratamiento psiquiátrico residencial y no haber firmado el consentimiento informado. El periodo dentro del cual se administraron los instrumentos de evaluación fue del 6/09/2020 – 20/06/2021, fechas en las que en México se seguían presentando afectaciones debido a la pandemia por el COVID-19.

Análisis estadísticos

Se utilizó el programa estadístico IBM-SPSS 23 para realizar los análisis descriptivos y los análisis correlacionales de Pearson. Así como el análisis de la regresión lineal múltiple considerando tener 20 casos por cada variable independiente a utilizar, a través del método “por pasos”, debido a que uno de los propósitos era el descartar las variables que no explicaran la varianza del modelo. Se incluyó un diagnóstico de colinealidad para evaluar la inflación de la varianza (López González, 1998), y el estadístico de Durbin-Watson para evaluar la independencia y generalización de los resultados. Adicionalmente, se utilizó el programa G*Power para calcular el tamaño del efecto, considerando: a) tamaño pequeño si es entre .02 - .14, b) tamaño mediano si es entre .15 - .34, y c) tamaño grande si es igual o mayor a .35. Así como la potencia estadística, la cual usualmente es igual o mayor a 80%; $1 - \beta = .80$ (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009).

RESULTADOS

Dentro de los análisis descriptivos y considerando los puntos de corte, se encontró que el 75.57% de los participantes presentaron sintomatología de ansiedad en un nivel de moderado a severo, esto tomando en cuenta que 172 participantes representaron el total de la muestra para este dato, debido a que se presentaron ocho datos perdidos (véase tabla 1).

Mientras que, en el caso de la depresión, se presentó una media de 25.51 puntos lo que se cataloga como un nivel moderado. Sin embargo, el 38% de los participantes presentaron sintomatología de depresión en un nivel grave. Mientras que, en el caso de la autoestima y considerando una puntuación máxima de 40 puntos, puntuaron en un nivel bajo. Similar a lo encontrado con la puntuación de satisfacción con la vida, donde se percibe como un nivel moderado a bajo. Con respecto a los tres factores evaluados de las relaciones intrafamiliares, y al convertir las puntuaciones brutas en percentil, se encontró que apenas puntuaron por encima del 50% en la comunicación y unión familiar, similar a lo puntuado

en el factor de “dificultades familiares” (véase tabla 2 para mayor detalle).

TABLA 1. Estadística descriptiva: Niveles de ansiedad manifestada en los participantes.

Nivel de ansiedad	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad muy baja (0 - 21 puntos)	42	24.41%
Ansiedad moderada (22 - 35 puntos)	64	37.20%
Ansiedad severa (36 puntos o más)	66	38.37%

TABLA 2. Descriptivos de factores de protección.

Variable	Media	DE
Autoestima	20.77	10.83
Satisfacción con la vida	15.67	7.73
Expresión familiar	61.44	20
Unión familiar	65.6	18.64
Dificultades familiares	57.39	18.13

Como se detalla en la tabla 3, en el caso de las estrategias de afrontamiento y considerando un máximo de 20 puntos, se observa que las estrategias mayormente utilizadas fueron: Pensamiento desiderativo, resolución de problemas y autocrítica.

TABLA 3. Estadística descriptiva: Estrategias de afrontamiento.

Estrategias de afrontamiento	Media	DE
Pensamiento desiderativo	16.01	4.75
Resolución de problemas	13.13	4.89
Autocrítica	12.75	5.73
Expresión emocional	11.06	5.19
Apoyo social	10.44	5.85
Reestructuración cognitiva	10.13	5.22
Retirada social	9.96	5.03
Evitación de problemas	7.03	4.42

Posteriormente, se realizó la correlación de las variables estudiadas a través de una correlación de Pearson ($p \leq .05$). Con respecto a los datos sociodemográficos como el sexo y la edad, no se encontraron relaciones significativas, más que en el caso de ser mujer y usar la estrategia de expresión emocional ($r = .209^{**}$). Similar al realizar el análisis correlacional entre la edad y estrategias de afrontamiento, donde no se observó ninguna relación significativa. Sin embargo; la edad se relacionó negativamente con la ansiedad y depresión ($r = -.262^{**}$) en ambos casos. Como se puede observar en la tabla 4, la ansiedad y depresión se relacionan significativa y positivamente. Mientras que, por el otro lado, se relacionan negativamente con la autoestima y satisfacción con la vida.

En el caso de las estrategias de afrontamiento, se encontró que el pensamiento desiderativo, la autocrítica y retirada social se relacionan significativamente con la ansiedad y depresión, mientras que la resolución de problemas y reestructuración

cognitiva se relacionan negativamente con estas dos variables (véase tabla 5).

Como resultados adicionales, se encontró que la expresión familiar se relaciona con la unión familiar ($r = .645, p = .001$), con mayor satisfacción con la vida y menores niveles de ansiedad y depresión. Además de relacionarse con el uso de estrategias de afrontamiento, como: reestructuración cognitiva y apoyo social (véase tabla 6).

El mejor ajuste del modelo de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos, para la variable de ansiedad se dio en tres predictores: Depresión, satisfacción con la vida y reestructuración cognitiva; lo cual explica el 33% de la varianza. Mientras que, en el caso de la depresión, fueron 5 predictores para esta variable que explica el 31% de la varianza: Autocrítica, resolución de problemas, satisfacción con la vida, pensamiento desiderativo y autoestima. Ambas

TABLA 4. Correlación de Pearson con factores de riesgo y protección.

		Ansiedad	Depresión	Autoestima	Satisfacción con la vida
Ansiedad	Coefficiente de correlación		.541**	-.241**	-.340**
	Significancia bilateral		.000	.001	.000
Depresión	Coefficiente de correlación			-.297**	-.327**
	Significancia bilateral			.000	.000
Autoestima	Coefficiente de correlación				.188*
	Significancia bilateral				.012

TABLA 5. Correlación de Pearson con estrategias de afrontamiento.

Estrategias de afrontamiento		Ansiedad	Depresión	Autoestima	Satisfacción con la vida
Pensamiento desiderativo	Coefficiente de correlación	.235**	.348**	-.208**	-.228**
	Significancia bilateral	.002	.000	.005	.002
Autocrítica	Coefficiente de correlación	.247**	.401**	-.308**	-.310**
	Significancia bilateral	.001	.000	.000	.000
Retirada social	Coefficiente de correlación	.198**	.292**	-.203**	-.171*
	Significancia bilateral	.009	.000	.007	.023
Reestructuración cognitiva	Coefficiente de correlación	-.261**	-.264**		
	Significancia bilateral	.001	.000		
Resolución de problemas	Coefficiente de correlación	-.190*	-.265**		
	Significancia bilateral	.012	.000		

variables presentaron altos niveles de potencia estadística ($1-\beta$) y tamaño del efecto (f^2), puesto que estos índices superan a los índices grandes: .80 y .35 respectivamente (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009), y permiten afirmar que los resultados son clínicamente relevantes para la predicción de la ansiedad y depresión. Así mismo, los indicadores de

multicolinealidad VIF (Variance inflation factor) inferiores a 10 y los valores de tolerancia mayores a .20 indican que no existen correlaciones elevadas entre los factores del modelo y, por último, el indicador de Durbin Watson se ubicó dentro de las dos unidades, lo que permite una generalización de los datos.

TABLA 6. Correlación de Pearson con relación intrafamiliar.

		Expresión familiar	Unión familiar	Dificultades familiares
Ansiedad	Coefficiente de correlación	-.185**		
	Significancia bilateral	.017		
Depresión	Coefficiente de correlación	-.211**		
	Significancia bilateral	.006		
Satisfacción con la vida	Coefficiente de correlación	.256**		
	Significancia bilateral	.001		
Reestructuración cognitiva	Coefficiente de correlación	.197*		
	Significancia bilateral	.010		
Apoyo social	Coefficiente de correlación	.168*		
	Significancia bilateral	.029		
Resolución de problemas	Coefficiente de correlación		.154*	-.171*
	Significancia bilateral		.046	.027
Evitación de problemas	Coefficiente de correlación			.161*
	Significancia bilateral			.037

TABLA 7. Regresión lineal múltiple para ansiedad.

Modelos	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	β	p	$1-\beta$	f^2
Modelo 3	28.02 (3,166)	.336	.324				.001	.99	.50
Depresión				.405	.062	.446	.001		
Satisfacción con la vida				-.306	.112	-.183	.007		
Reestructuración cognitiva				-.331	.163	-.133	.044		

TABLA 8. Regresión lineal múltiple para depresión.

Modelos	F	R2	$\Delta R2$	B	Error estándar	β	p	1- β	f2
Modelo 5	14.46	.31	.289				.001	.99	.44
	(5, 161)								
Autocrítica				.506	.202	.214	.013		
Resolución de problemas				-.604	.187	-.214	.001		
Satisfacción con la vida				-.325	.119	-.191	.007		
Pensamiento desiderativo				.535	.234	.184	.024		
Autoestima				.187	.086	.151	.031		

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se ha concluido que los principales motivos de consulta a psicoterapia son referentes a la presencia de sintomatología ansiosa y depresiva, problemas de autoestima, satisfacción con la vida, y problemas familiares (Calero, Torre, Pardo & Santacreu, 2018; Echeburúa, Corral & Salaberría, 2010; Salaberría, Polo-López, Ruiz-Iriondo, Cruz-Sáez & Echeburúa, 2016). Diversas investigaciones han encontrado que durante la pandemia por el COVID-19, la población adulta joven y mujeres han presentado mayores afectaciones en sintomatología ansioso-depresiva (Hermosa-Bosano et al., 2021; Siguenza Campoverde & Vílchez Tornero, 2021; Velastegui-Hernández & Mayorga-Lascano, 2021). Lo que contrasta con el presente estudio, observándose que las personas más jóvenes experimentaron menor nivel de ansiedad y depresión desde el comienzo de sus procesos psicoterapéuticos. Además, no se encontró alguna relación entre el sexo y la sintomatología ansioso-depresiva.

Estudios realizados durante, y después, del confinamiento por la pandemia del COVID-19, han concluido que más de la mitad de sus participantes presentaron síntomas ansioso-depresivos en nivel moderado a grave (Aguirre Silvero, 2023; Galindo-Vázquez et al., 2020; Velástegui Mendoza, Touriz Bonifaz, Cando Caluña & Herrera Tutiven, 2022), similar a lo encontrado en el presente trabajo, donde más del 60% de los participantes presentaron sintomatología ansiosa y depresiva en nivel moderado a severo. Además, se encontró que cuando se presentan niveles altos de ansiedad y depresión, los niveles de autoestima y satisfacción disminuirán proporcionalmente, concordando con los resultados de otros estudios (Ortiz Garzón, 2014).

Algunos autores señalan que el uso de estrategias de afrontamiento depende de variables como la edad y etapa de vida de las personas (Mella-Morambuena, López-Angulo, Sáez-Delgado & Del Valle, 2020; Scorsolini-Comin et al., 2021). Sin embargo, en el presente estudio no se encontró alguna relación significativa entre estas variables. Con respecto a la relación

entre las estrategias de afrontamiento y síntomas ansioso-depresivos, se concluyó que el usar pensamiento desiderativo, autocrítica y retirada social se relaciona con mayor nivel en los síntomas de ansiedad y depresión. Similar a lo encontrado en otras investigaciones, donde se ha observado una relación entre estrategias de afrontamiento no asertivas y mayor malestar emocional (Carrobles, Remor y Rodríguez Alzamora, 2003; Vallejo-Sánchez y Pérez-García, 2016). Mientras que el uso de estrategias de afrontamiento como reestructuración cognitiva y resolución de problemas tiende a reducir los niveles de ansiedad y depresión, así como aumentar los niveles de autoestima y satisfacción con la vida, similar a lo encontrado en otros estudios (Cabanach, Souto-Gestal, González Doniz & Corrás Vázquez, 2017; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero & Ardilla-Herrero, 2012; Martínez, Piqueras & Inglés, 2011). El área familiar puede figurar como factor de protección, puesto que la expresión y comunicación dentro de la familia favorece mayor satisfacción con la vida, así como menores niveles de ansiedad y depresión, con base a lo encontrado en ésta y otras investigaciones (Ramírez-Osorio & Hernández-Mendoza, 2012).

Un aporte adicional de esta investigación, es que además de brindar resultados descriptivos y correlacionales, se obtuvieron resultados predictivos sobre las variables estudiadas. Como principales hallazgos, se encontró que los individuos que presentan altos niveles de ansiedad, también presentarán sintomatología depresiva, baja satisfacción con la vida y poco uso de la reestructuración cognitiva. Mientras que, quienes tienen altos niveles de sintomatología depresiva; suelen autocriticarse, pensar desiderativamente, dificultades para resolver problemas, tener baja autoestima y satisfacción con la vida.

A manera de conclusión y con base a los resultados de esta investigación, se recomienda incorporar dentro de la psicoterapia con pacientes que presentan sintomatología ansioso-depresiva, el entrenamiento en estrategias de afrontamiento relacionadas a un manejo adecuado centrado en el problema, principalmente la reestructuración cognitiva y

solución de problemas, además de trabajar en la autoestima y satisfacción con la vida, puesto que se cuenta con evidencia de la efectividad que tienen estos aspectos (Aguilar-Navarro & Ávila-Funes, 2006; Alonso López & García Girona, 2011; Sales et al., 2015; Sanz & García-Vera, 2020; Zhou et al., 2017). Las principales limitaciones del estudio se encuentran en el tamaño de la muestra, así como en diseño del estudio; al no ser longitudinal no se pudo realizar una evaluación base pre-pandemia, y luego compararla con una evaluación durante la pandemia-confinamiento y post-confinamiento. Se sugiere continuar con estudios descriptivos y correlacionales, utilizando muestras clínicas representativas, para seguir contribuyendo con información que permita sustentar intervenciones psicoterapéuticas efectivas.

REFERENCIAS

- Aguilar-Navarro, S. & Ávila-Funes, J.A. (2006). La depresión: particularidades clínicas y consecuencias en el adulto mayor. *Gaceta médica de México*, *143*(2), 141-148. <https://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2007/gm072g.pdf>
- Aguirre Silvero, J.R. (2023). Niveles de estrés, depresión y ansiedad tras la pandemia del COVID- 19 en los estudiantes universitarios paraguayos. *Unidad Salud*, *2*(2), 24-30.
- Alonso López, R.N., & García Girona, F. (2011). La terapia cognitivo-conductual en el tratamiento de la ansiedad generalizada. *Metas de Enferm.* *14*(10), 70-73. <https://medes.com/publication/70944>
- Antón-Menárguez, V., García-Marín, P.V. & García-Benito, J.M. (2016). Intervención cognitivo-conductual en un caso de depresión en una adolescente tardía. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, *3*(1), 45-52.
- Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G. y Steer, R.A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*(6), 893-897. doi: 10.1037/0022-006X.56.6.893
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Brown, G. (1996). Beck Depression Inventory-II. *Psychological Assessment*.
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Carbin, M.G. (1988). Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review*, *8*(1), 77-100. doi: 10.1016/0272-7358(88)90050-5
- Bekhuis, E., Schoevers R., van Borkulo, C., Rosmalen, J. & Boschloo L. (2016) The network structure of major depressive disorder, generalized anxiety disorder and somatic symptomatology. *Psychological Medicine*, *46*(14), 2989-2998.
- Bijl, R.V., de Graaf, R., Hiripi, E., Kessler, R.C., Kohn, R., Offord, D.R... & Wittchen, H.-U. (2003). The prevalence of treated and untreated mental disorders in five countries. *Health Affairs*, *22*(3), 122-133. doi: 10.1377/hlthaff.22.3.122
- Caballo, V.E., Salazar, I.C., Antona, C., Bas, P., Iruña, M.J., Piqueras, J.A. & Salavera, C. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Behavioral Psychology*, *26*(1), 23-53.
- Cabanach, R.G., Souto-Gestal, A., González Doniz, L., y Corrás Vázquez, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia. *Universitas Psychologica*, *17*(2), 1-13. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-2.aree
- Calero Elvira, A., Torre Martí, M., Pardo Cebrián, R., & Santacreu Ivars, M. (2018). Características de la asistencia psicológica en el contexto universitario: la clínica universitaria de la UAM. *Análisis y modificación de conducta*, *44*(169), 37-50.
- Cano, G.F., Rodríguez, F.L. y García, M.J. (2007). Adaptación española del inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, *35*(1), 29-39.
- Canto Pech, H.G. & Castro Rena, E.K. (2002). Depresión, autoestima y ansiedad en la tercera edad: Un estudio comparativo. *Enseñanza e investigación en psicología*, *9*(2), 257-270.
- Cantón, E., Checa, I., y Budzynska, N. (2013). Estrategias de afrontamiento, optimismo y satisfacción con la vida en futbolistas españoles y polacos: un estudio preliminar. *Revista de Psicología del Deporte*, *22*(2), 337-343.
- Cantú, R., Alegre, J., Martínez, O., Chávez, M., Arellano, S., Saucedo, C., Talamantes, J. & Landero, R. (2010). Satisfacción con la vida, comunicación con padres y estrés percibido en jóvenes universitarios del Noreste de México. *Summa psicológica UST*, *7*(2), 83-92.
- Carrobes, J.A., Remor, E., y Rodríguez Alzamora, L. (2003). Afrontamiento, apoyo social percibido y distrés emocional en pacientes con infección por VIH. *Psicothema*, *15*(3), 420-426.
- Castaño, E.F. y León del Barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *10*(2), 245-257.
- Connors, M., Johnson, C. & Stuckey, M. (1984). Treatment of bulimia with brief psychoeducational group therapy. *The American Journal of Psychiatry*, *141*, 1512-1516.
- Cullen, W., Gulati, G., & Kelly, B.D. (2020). Mental health in the COVID-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, *113*(5), 311-312. doi: 10.1093/qjmed/hcaa110.
- De Graaf, R., Bijl, R.V., Spijker, J., Beekman, A.T.F. & Vollebergh, W.A.M. (2003). Temporal sequencing of lifetime mood disorders in relation to comorbid anxiety and substance use disorders—Findings from the Netherlands Mental Health Survey and Incidence Study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *38*, 1–11. doi: 10.1007/s00127-003-0597-4
- De León Ricardi, C.A. & García Méndez, M. (2016). Escala de Rosenberg en población de adultos mayores. *Ciencias psicológicas*, *10*(2), 119-127.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.
- Dozois, D.J.A., Dobson, K.S., & Ahnberg, J.L. (1998). A psychometric evaluation of the Beck Depression Inventory-II. *Psychological Assessment*, *10*(2), 83-89. doi: 10.1037/1040-3590.10.2.83
- Echeburúa, E., Corral, P., & Salaberría, K. (2010). Efectividad de las terapias psicológicas: Un análisis de la realidad actual. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, *15*(2), 85-99.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A-G. Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation

- and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. doi: 10.3758/BRM.41.4.1149
- Fergusson, D.M., McLeod, G.F.H., Horwood, L.J., Swain, N.R., Chapple, S. y Poulton, R. (2015). Life satisfaction and mental health problems (18 to 35 years). *Psychological Medicine*, 45(11), 2427-2436. Doi: 10.1017/S0033291715000422
- Galindo-Vázquez, O., Ramírez-Orozco, M., Costas-Muñiz, R., Mendoza-Contreras, L.A., Calderillo-Ruiz, G., & Meneses-García, A. (2020). Síntomas de ansiedad, depresión y conductas de autocuidado durante la pandemia de COVID-19 en la población general. *Gaceta médica de México*, 156(4), 298-305. doi: 10.24875/GMM.20000266.
- Galindo Vázquez, O., Rojas Castillo, E., Meneses García, A., Aguilar Ponce, J.L., Álvarez Avitia, M.A. y Alvarado Aguilar, S. (2015). Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad de Beck (BAI) en pacientes con cáncer. *Psicooncología*, 12(1), 51-58. doi: 10.5209/rev_PSIC.2015.v12.n1.48903.
- García Naveira, A. (2015). Optimismo, estrategia de afrontamiento, afectividad y satisfacción en la vida en atletas adolescentes de rendimiento. *Anuario de psicología*, 45(2), 161-175.
- Hek, K., Tiemeier, H., Newson, R.S., Luijendijk, H.J., Hofman, A. & Mulder, C.L. (2011). Anxiety disorders and comorbid depression in community dwelling older adults. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 20, 157–168.
- Hermosa-Bosano, C., Paz, C., Hidalgo-Andrade, P., García-Manglano, J., Chalezquer, C.S... & Serrano, C. (2021). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en la población general ecuatoriana durante la pandemia por COVID-19. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30 (2), 40-47.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Prados, M.A., Belmonte García, L. & Martínez Andreo, M.M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *Reidocrea*, 7, 269-278.
- Hunter, R.F., Gough, A., O’Kane, N., McKeown, G., Fitzpatrick, A., Walker, T., ... & Kee, F. (2018). Ethical issues in social media research for public health. *American Journal of Public Health*, 108(3), 343-348. doi: 10.2105/AJPH.2017.304249
- Jacobson, N.C. & Newman, M.G. (2017). Anxiety and depression as bidirectional risk factors for one another: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 143(11), 1155.
- Jurado Cárdenas, D., Jurado Cárdenas, S., López Villagrán, K. & Querevalú Guzmán, B. (2015). Validez de la escala de autoestima de Rosenberg en universitarios de la ciudad de México. *Revista Latinoamericana de medicina conductual*, 5(1), 18-22.
- Lamers, F., van Oppen, P., Comijs, H.C., Smit, J.H., Spinhoven, P., van Balkom, A. J... & Penninx, B.W. (2011). Comorbidity patterns of anxiety and depressive disorders in a large cohort study: The Netherlands Study of Depression and Anxiety (NESDA). *The Journal of Clinical Psychiatry*, 72, 341–348. doi: 10.4088/JCP.10m06176blu
- Larrosa, R., Rojas, L.S., & Sánchez, J. (2016). Niveles de autoestima y uso de estrategias de afrontamiento en un grupo de personas privadas de la libertad en un centro de reclusión de la ciudad de Bucaramanga/Colombia. *Informes psicológicos*, 16(1), 51-64.
- Li, S., & Zhang, Y. (2020). Mental healthcare for psychiatric inpatients during the COVID-19 epidemic. *BMJ General Psychiatry*, 33(2), 100216. doi. 10.1136/gpsych-2020-100216
- Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology*, 20(1), 183-196.
- López González, E. (1998). Tratamiento de la colinealidad en regresión múltiple. *Psicothema*, 10(2), 491-507.
- López Ortiz, A. (2022). Intervención cognitivo-conductual en pacientes asistentes a psicoterapia: Ansiedad, depresión, autoestima, satisfacción con la vida y relaciones familiares. *Revista de psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(23), 208-230. doi: 10.36677/rpsicologia.v11i23.18056
- López Ortiz, A., Monjarás Mauricio, A.P., & Reyes López, M.A. (2023). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Satisfacción con la Vida en una muestra clínica Mexicana. *Psicología y Salud*, (2), 283-289. doi: 10.25009/pys.v33i2.2810
- Martínez-Ferrer, B., Ávila-Guerrero, M.E., Vera-Jiménez, J.A., Bahena-Rivera, A. & Musitu-Ochoa, G. (2016). Satisfacción con la vida, victimización y percepción de inseguridad en Morelos, México. *Salud pública de México*, 58(1), 16-24.
- Martínez, A.E., Píqueras, J.A., e Inglés C.J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 14(37), 1-24.
- Mazza, M. G., De Lorenzo, R., Conte, C., Poletti, S., Vai, B. & Bollettini, I. (2020). Anxiety and depression in COVID-19 survivors: Role of inflammatory and clinical predictors. *Brain, behavior, and immunity*, 89, 594-600.
- McElroy, E., Fearon, P., Belsky, J., Fonagy, P. & Patalay, P. (2018). Networks of depression and anxiety symptoms across development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(12), 964-973.
- Mella-Morambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, Y. & Del Valle, M. (2020). Estrategias de afrontamiento en apoderados durante el confinamiento por la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 322-333.
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A. y Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. Doi: 10.1016/j.psicod.2018.07.001.
- Moral de la Rubia, J. (2013). Validación de un formato simplificado del Inventario de depresión de Beck (BDI-2). *Psicología Iberoamericana*, 21(1), 42-52.
- Nava Quiroz, C., Ollua Méndez, P., Vega Valero, C.Z. y Soria Tirujano, R. (2010). Inventario de estrategias de afrontamiento: una replicación. *Psicología y salud*, 20(2), 213-220.
- Núñez Vázquez, I. & Crismán Pérez, R. (2016). La ansiedad

- como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 71(2), 109-128.
- Oliver, A., Galiana, L. y Bustos, V. (2018). Validación de la Escala de Satisfacción con la Vida y su relación con las dimensiones del autoconcepto en universitarios peruanos. *Revista de la Facultad de Psicología*, 21(2), 29-44.
- Organización Mundial de la Salud. *Mental health considerations during CoVID-19 Outbreak*. Geneva: World Health Organization, 2020.
- Ortiz Garzón, E., Méndez Salazar, L.P., Camargo Barrero, J.A., Chavarro, S.A., Toro Cardona, G.I. & Vernaza Guerrero, M.B. (2015). Relación entre las estrategias de afrontamiento, ansiedad, depresión y autoestima, en un grupo de adultos con diagnóstico de cáncer. *Psicología: Avances de la disciplina*, 8(1), 77-83.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosal-Santamaría, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de saude publica*, 36, e00054020.
- Padrós Blázquez, F., Gutiérrez Hernández, C.Y., & Medina Calvillo, M.A. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida de Diener en población de Michoacán. *Avances en psicología Latinoamericana*, 33(2), 221-230. doi: 10.12804/apl33.02.2015.04
- Padrós Blázquez, F., Montoya Pérez, K.S., Bravo Calderón, M.A. y Martínez Medina, M.P. (2020). Propiedades psicométricas del inventario de ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) en población general de México. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), 181-187. doi: 10.1016/j.anyes.2020.08.002
- Pfefferbaum, B., & Noth, C.S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *The New England Journal of Medicine*, 383, 510-512. doi: 10.1056/NEJMp2008017
- Pineda, M.P.B., & Casas, S.M.M. (2015). Fortalecimiento de la autoestima como eje transversal del desarrollo humano de los niños de transición a institución educativa Sofía Hernández Marín de Pereria. *Textos y Sentidos*, (11), 155-173.
- Ponce D., C.R., Aiquipa T., J.J. y Arboccó H., M. (2019). Dependencia emocional, satisfacción con la vida y violencia de pareja en estudiantes universitarias. *Propósitos y Representaciones*, 7(Núm. Esp.), 351-351. Doi: 10.20511/pyr2019.v7nSPE.351.
- Rajkumar, R.P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102066
- Ramírez-Osorio, P. & Hernández-Mendoza, E. (2012). Resiliencia familiar, depresión y ansiedad en adolescentes en situación de pobreza. *Revista de enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 20(2), 63-70.
- Regier, D. A., Rae, D. S., Narrow, W. E., Kaelber, C. T., & Schatzberg, A. F. (1998). Prevalence of anxiety disorders and their comorbidity with mood and addictive disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 173, 24 –28.
- Rivera Heredia, M. & Andrade Palos, P. (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares. *Revista de psicología*, 14, 12-29.
- Rodríguez Naranjo, C. & Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Salaberría, K., Polo-López, R., Ruiz-Iriondo, M., Cruz-Sáenz, S., & Echeburúa, E. (2016). Análisis de la demanda en una unidad universitaria de asistencia psicológica. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 25(3), 299-308.
- Salavera, C. y Usán, P. (2017). Relación entre los estilos del humor y la satisfacción con la vida en estudiantes de secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(2), 87-97. Doi: 10.30552/ejihpe.v7i2.198.
- Sales, A., Pardo Atiénzar, A., Mayordomo, T., Satorres-Pons, E. & Meléndez, J.C. (2015). Efectos de la terapia cognitivo-conductual sobre la depresión en personas mayores institucionalizadas. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 20(2), 165-172.
- Sanz, J., & García-Vera, M.P. (2020). Las ideas equivocadas sobre la depresión infantil y adolescente y su tratamiento. *Clínica y salud*, 31(1), 55-65. doi: 10.5093/clysa2020a4
- Scorsolini-Comin, F., Patias, N.D., Cozzer, A.J., Warken Flores, P.A. & Von Hohendorff, J. (2021). Salud mental y estrategias de afrontamiento en estudiantes de postgrado durante la pandemia de COVID-19. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29:e3491. DOI: 10.1590/1518-8345.5012.3491
- Siguenza Campoverde, W.G. & Vilchez Tornero, J.L. (2021). Aumento de los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios durante la época de pandemia por la COVID-19. *Revista Cubana de medicina militar*, 50(1);
- Solís Manrique, C., y Vidal Miranda, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, 7(1), 33-39.
- Stagnaro, J.C., Cía, A.H., Aguilar Gaxiola, S., Vázquez, N., Sustas, S., Benjet, C. & Kessler, R.C. (2018). Twelve-month prevalence rates of mental disorders and services use in the Argentinean study of mental health epidemiology. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 121-129. doi: 10.1007/s00127-017-1475-9
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V., & Wigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of the coping strategies inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343-361. doi: 10.1007/BF01173478
- Urzúa, A., Vera-Villarroel, P., Caqueo-Urizar, A., & Polanco-Carrasco, R. (2020). La psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia psicológica*, 38(1), 103-118. doi: 10.4067/S0718-48082020000100103
- Vallejo-Sánchez, B. y Pérez-García, A.M. (2016). Estrés vital: variables psicológicas y sociodemográficas predictoras del malestar emocional. *Acción Psicológica*, 13(1), 159-178. doi: 10.5944/ap.13.1.16150
- Varma, P., Junge, M., Meaklim, H., & Jackson, M. L. (2021).

- Younger people are more vulnerable to stress, anxiety and depression during COVID-19 pandemic: A global cross-sectional survey. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 109, 110236.
- Velastegui-Hernández, D. & Mayorga-Lascano, M. (2021). Estados de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria COVID-19. *Psicología Unemi* 5(9), 10-20.
- Velástegui Mendoza, M.A., Touriz Bonifaz, M.A., Cando Caluña, W. & Herrera Tutiven, J.D. (2022). Depresión y ansiedad en universitarios por Covid-19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(2), 2324-2344.
- Villalba Condori, K.O., & Avello Martínez, R. (2019). Resiliencia como factor determinante para la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Educación media superior*, 33(3); e1845.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., & Ho, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) Epidemic among the general population in China. *International Journal of environmental research and public health*, 6;17(5):1729. doi: 10.3390/ijerph17051729.
- Yao, H., Chen, J.-H., & Xu, Y.-F. (2020). Patients with mental health disorders in the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e21. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30090-0
- Zhou, X., Hetrick, S.E., Cuijpers, P., Qin, B., Barth, J., Whittington, C.J... & Xie, P. (2017). Eficacia comparativa y aceptabilidad de psicoterapias para la depresión en niños y adolescentes: una revisión sistemática y metaanálisis en red. *Revista de toxicomanías*, 80, 22-34.

Comprensión de los fenómenos asociados a la transformación social a través de la simbolización en el arte

Understanding the phenomena associated with social transformation through symbolization in art

MARIANA TORO RESTREPO+

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo comprender las formas de simbolización que resultan a través del arte y su incidencia en la transformación social, al realizar dos entrevistas semiestructuradas a dos formadores y participantes de la corporación Acrobatic ubicada en el barrio Castilla de la ciudad de Medellín durante el año 2023, desde el enfoque cualitativo de acción participativa, partiendo de la preocupación desde la psicología de transversalidad del arte y la comprensión de la misma en los procesos comunitarios y de simbolización de experiencias, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada validada por una experta y se aplicó a dos formadores en artes que cuentan con más de 9 años de experiencia en el circo contemporáneo, sobre el que se concluyó que al tener como resultado un suministro experiencias desde el análisis discursivo, se encontró que hay un proceso de simbolización que trasciende a las palabras y que moviliza a los artistas en común, comprendiendo que en la ciudad de Medellín en especial en los colectivos de arte se posibilita una transformación social e impacto en el tejido social y comunitario lo que promueve la potencialización de las comunidades.

Palabras clave: tejido social, violencia, factores protectores, sociedad, experiencias.

ABSTRACT: The objective of this article is to understand the forms of symbolization that result through art and their impact on social transformation, by conducting two semi-structured interviews with two trainers and participants of the Acrobatic corporation located in the Castilla neighborhood of the city of Medellín during In the year 2023, from the qualitative approach of participatory action, starting from the concern from the psychology of the transversality of art and the understanding of it in the community processes and symbolization of experiences, the semi-structured interview technique validated by an expert was used. . and it was applied to two arts trainers who have more than 9 years of experience in the contemporary circus, on which it was concluded that by resulting in a supply of experiences from discursive analysis, it was found that there is a symbolization process that transcends to words and that mobilizes artists together, understanding that in the city of Medellín, especially in art collectives, social transformation and impact on the social and community fabric is possible, which promotes the potentialization of communities.

Keywords: social fabric, violence, protective factors, society, experiences.

INTRODUCCIÓN

Para la comprensión de fenómenos sociales en especial indagar sobre los procesos asociados al efecto de las expresiones artísticas a la cual se da pie en esta investigación, en el marco de la transformación social, pues abre el debate de teorización frente a las posibilidades sociales e individuales en el contexto actual de Medellín, tomando en consideración las dinámicas de violencia a las que pueden estar expuestos los jóvenes, es por ello que la pertenencia o no a colectivos que permitan otras alternativas protectoras, muestras como en el tejido territorial hay un alcance que se relaciona con el impacto de dicha actividad en la salud mental y el proyecto de vida de dichos jóvenes dentro del impacto de su territorio por medio de acciones de liderazgo, de allí deviene la relevancia de la presente investigación en la esfera de comprensión de la realidad social situada en Medellín, partiendo de una investigación de orden cualitativo que posibilite el contraste de un estado del arte a partir de bases de datos institucionales y la transversalización con experiencias de dos jóvenes líderes formadores de otros jóvenes artistas dentro de su comunidad desde un ejercicio de investigación participación, el cual permita poner en dialogo diferentes autores y epistemologías en relación a la comprensión del fenómeno mismo que es el impacto del arte en la comunidad.

Desarrollo problema específico

Para el presente trabajo es necesario abordar el tema del arte y la transformación social, como elementos de impacto en la incidencia y desarrollo humano, entendiendo el entorno social e individual, desde la multiplicidad de dinámicas que interactúan, así mismo se busca profundizar en los elementos asociados a la simbolización en el arte, por lo que se entiende como un proceso creativo que requiere poner en escena las construcciones subjetivas y colectivas entretejiendo una visión en relación a la interpretación de la realidad contrastada con el simbolismo, la puesta en escena y las narrativas que dan sentido a la razón de ser de dicha expresión, la cual es transversal a los procesos psicológicos de los artistas, sus obras y las interpretaciones dentro del rol social que ejerce el acto, así como la mirada del espectador, por lo que al entender la posibilidad de las múltiples interpretaciones se busca dar claridad a su relación con la simbolización, por lo que Freud (1978) presenta el arte como comprensión de significación simbólica de experiencias, concibiendo a la simbolización como aquello que está: entre la imagen visual del objeto y la imagen sonora de la palabra y no entre el objeto y la representación objeto (p. 416), es entonces ese espacio entre la comprensión y la puesta en escena en donde la simbolización se presenta como una posibilidad de sublimación no como mecanismo sino como posibilidad de expresión, la cual, está expresada por el producto esperado bien sea corporal o plasmado en un medio de expresión tangible, por lo que, las representaciones y el significado se imprimen, permite la posibilidad de comprender elementos psicológicos del artista que facilitan el material para un análisis tanto de la incidencia colectiva como individual.

Por otra parte en el goce de las actividades y las relaciones que conectan el sentido del arte como actividad liberadora, se hace énfasis a la sensación relacionada con el abandono de un lenguaje global, para adoptar los elementos generales

de los medios de expresión contruidos por medio de la interacción con otros, es por ello por lo que en la simbolización se da un mensaje susceptible a ser interpretado. Ahora bien, es importante introducir ideas propuesta por Lacan (1959) plantea un simbolismo solidario a la represión, téngase en cuenta que, la represión tiende a sustituir un significante por otro, sumándose a una cadena de significados desde la tendencia sublimatoria. La simbolización desde ambas posturas deriva en el representante representativo en dicho proceso sublimatorio.

La simbolización es comprendida como un elemento de significación vinculada al sentido de la creación artística, lo que permite entender las necesidades y los medios de resistencia presentes en los artistas, por lo que al indagar sobre sus implicaciones en los participantes de la Corporación Acrobatic ubicada en la Comuna 5 Castilla, se posibilita comprender la relevancia que en el mismo adquiere el sentido del arte. El grupo en el cual se realiza la investigación tomando es un colectivo de circo contemporáneo, desde el cual se tomó el criterio de selección en relación a la labor y función en el mismos de los participantes. Reconociendo el impacto tanto en el artista como en el ámbito social, las percepciones y contribuciones que transversalizan el cuerpo y la materialización de lo simbólico.

Matos et al., (2010) afirma que el arte, surge como una proyección hacia lo perfecto que aspira a la belleza, en otras épocas, el arte era una religión que expresaba, con y por medio de una forma, una vía de aspirar a la verdad, la virtud o la sabiduría. Partiendo de lo anterior, el arte debe ser entendido desde el entorno y su relación con las dinámicas propias de cada contexto y eso es lo que lo hace rico frente a las interpretaciones, es por ello el interés por el aporte conceptual de Amira (2016) quien establece que el arte urbano es definido como la creación desde la mirada de los lenguajes culturales, vinculada con la creatividad en el espacio público, entre las múltiples visualizaciones y valores estéticos, los cuales dotan este modelo de arte, desde el cual se da constancia de su implicación en el espacio, ir a lo local permite que el olvido no se trague la esperanza de las resistencias, comunidades, jóvenes, mujeres y víctimas siguen creando formas de resistencia simbólica (p. 2). En relación a lo anterior el proceso de creación artístico debe ser analizado en relación a la utilidad dentro del territorio y los roles que se ponen en acción en la interacción.

Por lo que lo simbólico puede ser vista desde la crítica a los procesos la reparación y no repetición de dinámicas presentes en el barrio como estrategia de vinculación social, en el contexto de Medellín, Patiño (2010) postula que los procesos simbólicos son significativos en relación con la cultura misma. Debido a que fortalecer los lazos y experiencias comunitarias. Así mismo retornando al arte, más allá de su rol social, se evidencia una relación con la priorización y alcance de recursos internos de los participantes en la potencialización para que puedan contribuir en el establecimiento de entornos enriquecedores, como lo argumenta Zuleta (1991) sólo una sociedad que establezca modos de participación en los procesos que decidan y dan una apropiación general al arte, cuenta con condiciones de estimular una cultura que pueda reconocerse.

Al reconocerse como propias en una sociedad las expresiones artísticas se pueden dirigir al análisis de espacios en los que se ponen en escena, los elementos simbólicos y su relación en la transformación social. Por otra parte, las connotaciones propias de la interacción entre la transversalización de la simbolización en el arte y la transformación social, son puntos de partida para la investigación, ya que inciden en la forma de articularse en la que el artista se hace presente frente al sistema para dar posibles alternativas de resistencia ante la marginación, esta investigación es realizada en la comuna 5 de la ciudad de Medellín, en donde es posible que los recursos sean limitados para resistir ante las narrativas de violencia y los entornos, donde generalmente están presentes: las drogas, la violencia de género, el abuso sexual, el maltrato intrafamiliar, la presencia de grupos al margen de la ley, el desplazamiento y otras situaciones que hacen parte de la incertidumbre e inseguridad en el que están inmersos los jóvenes en su cotidianidad. Con respecto a lo anterior se identifica según Mata (2020) esta zona del noroccidente de la ciudad presenta un incremento sostenido de los homicidios desde principios de 2020, que osciló entre el 30% y el 35% durante la mayor parte de la anualidad y finalmente terminó en un 21%, al contabilizar 35 muertes, contra 29 de 2019. Cifras que acompañan la lectura contextual, en correspondencia con la emergencia de salud mental en la que se encuentra dicho territorio, en relación con el entorno en el que se relacionan los jóvenes de la comuna.

Con lo anterior, una posible alternativa de implicaciones positivas desde el entorno público se da desde la política pública de juventudes (PPJ, Acuerdo 019, 2014, artículo 1) la cual define su objetivo como: Garantizar el reconocimiento cultural, la inclusión social, la participación política, la equidad económica y, en general, el goce efectivo de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno y los ratificados en Convenios y Tratados Internacionales para el desarrollo de los y las jóvenes de Medellín (P.3) Con relación a lo anterior, se toma como referencia el reconocimiento de los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo y constructores de democracia, quienes representan el 23.4% de la población total de Medellín, que equivale a 566.876 jóvenes, de los cuales 32.880 habitan en la comuna 5 Castilla, de acuerdo cifras presentadas en el Plan Estratégico de Juventud 2015 a 2027, Lo que plantea la cuestión frente a la comprensión de cómo los movimientos artísticos que cada vez son más visibles en las costumbres culturales se implican en el bienestar y los factores protectores de los participantes, para dar claridad sobre los procesos a comprender en el ejercicio artístico.

Por otra parte, un punto de interés es el impacto de los entornos violentos en donde los artistas urbanos tienden a ser relegados de los roles convencionales, tal y como lo propone Barón (2015) dentro del contexto urbano existe una serie de problemáticas que hoy en día son de carácter netamente cultural y social, debido a la falta de una solución a la integración del arte urbano con el entorno, el reconocimiento del buen artista y sus obras con respecto a su expresión en las calles, haciendo que este arte pueda estar vinculado en la sociedad de manera legal y organizada (p.8) Situación a la que se responde desde la incorporación a organizaciones que promueven la resistencia frente a la violencia, visibilizando

la posibilidad de mejora de condiciones de vida mediante la priorización del arte en la esfera de lo social, enfrentando la situación al verse desde otras alternativas diferentes a las incentivadas por el entorno barrial, brindando a los jóvenes a alternativas de formación, en algunos casos de manera voluntaria para el buen uso del tiempo libre, las cuales pueden ser un factor protector generador de hábitos saludables, por lo que el habitar de manera segura el barrio y apropiarse con pertenencia de sus transformaciones se convierte en un objetivo de los artistas al intervenir sus poblaciones, por ello es importante indagar sobre el impacto que tiene este fenómeno social en pro del cambio desde el cual se enfocan los artistas.

Antecedentes

La mediación artística definida como una nueva forma de dar respuesta a las necesidades sociales, según Chagas(2020) comprendida como una práctica de intervención social que suele tener influencia de la brecha de posibilidad de participación, pero que al presentarse de manera espontánea y voluntaria en las comunidades como alternativa de significación permite accesibilidad para mayor cantidad de participantes en coherencia con el impacto de los procesos, evidencia la necesidad de los movimientos artísticos sobre el impacto territorial en movilización a las experiencias de los participantes.

Las actividades artísticas y culturales son práctica que promueven procesos de inclusión social y de desarrollo comunitario Chagas (2020), que incentivan la participación ciudadana y la apropiación de los espacios culturales, las cuales tienen una influencia a su vez de la pedagogía y la psicología al incitar espacios culturales, por lo que el arte ha sido elemento de análisis social al comprender las necesidades humanas a través de: teatro, danza, música, fotografía, artes plásticas, pues es desde la simbolización que estos producen que se da una interpretación por parte de los actores comunitarios. Hasta ahora no se han entendido las diferentes formas en común con un lenguaje al servicio de la sociedad, por lo que es relevante romper con el paradigma estereotipado frente a las artes expuesto en la investigación de Chagas(2020) el cual planteó un método de intervención socioeducativa, mediante el acompañamiento de procesos de creación a través de las artes, en un recorrido de desarrollo, crecimiento e inclusión, que ocurre gracias a los procesos de simbolización, a la resiliencia y al empoderamiento que los talleres promueven, es por ello que se da un giro hacia el impacto positivo de las comunidades.

En el análisis del arte y su relación, se puede dar una comprensión del debate frente al mismo, en la medida que se hace un análisis del texto de Peters (2017) expresa que es un estado del arte de un debate en curso es una investigación que plantea una posibilidad de nociones referentes al arte en museos desde la propuesta pedagógica ofreciendo algunas consistencias críticas frente a los límites y propósitos de arte en los desafíos políticos y culturales actuales. Por otra parte, la reflexión crítica frente a investigaciones realizadas por Matos et al., (2010), sobre el paradigma sociocultural en los postulados del aprendizaje del arte, un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural evidencia la relación de

elementos pedagógicos en la enseñanza del arte susceptibles a la interpretación como unidades sintagmáticas desde el lenguaje.

Un tema de interés parte de las construcciones subjetivas transversalizadas por el arte y el discurso, cuestiones abordadas desde la postura crítica del sujeto al entenderse como elemento que recrea representaciones, postura que antecede desde la investigación de Chavarría et al., (2018) debido a que este estudio cualitativo y con un enfoque investigativo documental, comprende la manera en que el arte puede ser un mediador para la transformación de las subjetividades en los jóvenes, abordando cuatro nociones fundamentales que se enmarcan en el proceso del arte como actividad subjetiva del ser humano: subjetividad, arte, mediaciones artísticas y juventud.

En la investigación de Balanzo et al., (2020) ejecutada en el año 2017 y apoyado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) situado en las espacios geográficos antes llamadas Zonas guerrilleras de los departamentos del Meta y Guaviare, pone en relación los medio del arte y los factores protectores que inciden en las dinámicas territoriales y por ende en ambientes saludables en la búsqueda de alternativa desde el respeto y la paz ambos temas vinculados a la transformación territorial en la medida que se hacen parte de la convivencia.

Pérez (2021) en un proyecto desarrollado en el municipio de El Retiro, Oriente Antioqueño, que cuenta veredas en su mayoría desconectadas de la zona centro del municipio, situación que no permite el engranaje entre las mismas en el desarrollo de estrategias que ayuden a mejorar sus condiciones de vida, intenta promueve por medio de la música un tejido social entre personas de edades diferentes, donde compartir sus experiencias de vida mientras aprenden y practican la música, fomenta una transformación social generando vínculos grupales llevando a mejorar sus condiciones económicas, educativas y sociales.

Por otro lado, se tiene un proceso de Almaya al et., (2022) se posibilita una propuesta: que busca la participación de la comunidad e inclusión social y cultural a través de sus niños y jóvenes, utilizando diferentes expresiones artísticas, vinculadas a la educación como método para la transformación social. A su vez, fomenta las relaciones entre personas y el surgimiento de actores que contribuyan en su comunidad como generadores promotores de redes de apoyo; logrando suscitar nuevas sociedades donde primen los derechos de la ciudadanía, la reivindicación de su memoria histórica con las nuevas generaciones y la sostenibilidad de la comunidad en su posibilidad emprendimientos desde la autogestión. Documentación internacional, nacional, local e institucional

A nivel internacional los alcances obtenidos desde la aproximación al arte, se entienden como medio de transformación social desde intervenciones en barrios caracterizados por la vulneración relacionados con problemáticas de orden público, tal es el caso de la investigación de García (2021) en donde a partir de dos casos se busca el estudio del desarrollo de prácticas vinculadas a la creación colaborativa; partiendo del análisis de dos obras El Beso(2018)

y Cuentos que nunca cuentan (2010), el primero como parte del programa de Intermediae Imagina Madrid y el segundo para inaugurar de la nueva fachada digital de Medialab Prado. Estas propuestas fueron llevadas a cabo por la artista Toxic Lesbian con la participación de las instituciones integradas en Matadero Madrid, Centro de creación contemporánea de la alcaldía. La intervención se desarrolla en el espacio público para su producción; ambos proyectos se inscriben en las prácticas sociales del arte desde una perspectiva de género, a colectivos enfocados en salud mental; así, con la extensa documentación escrita y audiovisual utilizada se analizarán las obras y su producción. Según, García (2021) el objetivo de esta investigación fue conectar las dinámicas institucionales con los procesos artísticos, dando a conocer claves de la complejidad social. Haciendo protagonista al público, además, los artistas se vinculan con lo social y así se gestan los espacios colaborativos, que permiten crear una visión del espacio público desde la corresponsabilidad social, puesto que las propuestas abordadas surgen de contextos de relación constante con lo público.

En otro estudio Preciado (2016) da una clara evidencia de las implicaciones del arte en el cambio o transformación social, desde colaboración de la sociedad, en donde los participantes como sujetos activos son ejecutores de la transformación. Para ello, se llevó a cabo un análisis y evaluaciones de los diferentes programas colaborativos artísticos ya implementados, para establecer una guía indicadora de calidad que es de utilidad en el diseño de futuros proyectos, que tenía como objetivo la transformación social en barrios de situación de exclusión social o marginación. Da una mirada que permite comprender la transformación social desde las implicaciones subjetivas, lo cual resulta esencial para poder desarrollar proyectos artísticos con implicaciones más significativas a nivel social, puesto que el desarrollo que la ejecución artística supone no solo es una reflexión de la experiencia subjetiva, sino también una reubicación de la propia postura en el entorno a la participación social. Por ello, el autor identifica que el proyecto artístico fomenta un sentimiento de pertenencia en la población del barrio y genera una visión positiva del mismo, se hace esencial para orientar correctamente la necesidad que manifiesta la comunidad. Así, es elemental mencionar que el desarrollo de las comunidades será posible sí se proporcionan los suficientes recursos para que sean partícipes como sujetos activos de su propio cambio.

Los proyectos colaborativos artísticos tienen un potencial como instrumentos de desarrollo integral en las personas, fomentando: valores de compromiso; respeto hacia las personas y a la diversidad; creando espacios de identificación. Contribuyendo de esta forma, un cambio o transformación social. Los proyectos artísticos potencian el desarrollo integral, fomentando los valores de compromiso, la reflexión identitaria y el respeto a la diversidad, por lo que proporciona elementos significativos para el cambio o transformación social.

Desde allí, se reconoce la importancia de trabajar desde la experiencia biográfica, ya que permite una ampliación más significativa y participativa, por lo que se hace posible visualizar la transformación social; puesto que la metodología desde la narración biográfica, representada desde las artes,

fomentan la participación en sujetos activos en su aprendizaje y transformación. Principalmente en la investigación de Johnson (2006) se mencionan las dimensiones del desarrollo; en donde las ciencias se han encargado de designar mayor importancia a la satisfacción de necesidades básicas que, por supuesto, posibilitan los factores de desarrollo. Según el autor se ha dejado de lado la significativa influencia desde la cultura y el arte en estos procesos, aunque se conozcan los favorables resultados en las experiencias subjetivas y las complejas dinámicas sociales.

A nivel nacional se entiende desde la investigación desarrollada por Mejía, et al., (2021) la experiencia con la Red Somos Generación de Verdad, en la búsqueda por rescatar experiencias, sentires y perspectivas de los jóvenes en cuanto a la posición que asumen cómo sujetos políticos, aporta a la construcción de paz desde el arte. El arte es representado como una herramienta y una posibilidad de esperanza, desde la cual es posible generar espacios reales y ficticios que realicen una nueva lectura, reinterpretación y resignificación de la ciudadanía en relación con las dinámicas sociales emergentes en la cotidianidad, en donde se posibilite la oposición a las prácticas de violencia y la exclusión que han sido legitimadas históricamente en Colombia.

Por lo que son ellos, los jóvenes quienes crean diferentes formas de ser y habitar la ciudad, partiendo de un modo de actuar relacionado a las manifestaciones diversas. La necesidad de transformar las acciones cotidianas que amenazan a los jóvenes desde la violencia política, simbólica y física, ubica a la población juvenil en la construcción de espacios para la liberación y la resistencia con pares, desde los territorios que habitan, con el diálogo como elemento fundamental para el reconocimiento propio y de otros, movilizándolo así, los proyectos construidos desde el territorio y generando espacios que permiten reconocer de manera general. Desde la información obtenida, descrita y analizada, se concluyó que los jóvenes reconocen su participación como un esfuerzo conjunto, en donde ellos son los actores esenciales porque transforman y rejuvenecen el modelo de ciudad, desde la creación y promoción de espacios para la inclusión y creación de diversos saberes.

A nivel local se tiene claridad desde la investigación desarrollado por Pérez, et al., (2019) el abordaje del arte como configurador de sentido de vida, en él se destacan múltiples investigaciones que trabajaron desde el sentido de vida dado por la experiencia artística; la creación artística como elemento de externalización, movilizador cultural; reconociendo las influencias del arte en el desarrollo de niños y adolescentes. En el recorrido teórico que se realiza en dicha investigación, se observa una prevalencia en la psicología de usar el sentido de la vida con una intención terapéutica, pero también se evidencia una mayor incidencia del abordaje desde el ámbito educativo para generar ambientes de prevención y socialización seguros para la expresión.

Para el desarrollo de la investigación se realiza un análisis de cómo esta capacidad de simbolizar artísticamente ayuda a configurar y a tejer el sentido de vida del autor de la obra; ya que, desde esta perspectiva, se puede configurar el uso del

arte como una herramienta dadora de sentido de vida en la experiencia simbólica que viven los artistas en sus creaciones (Pérez, et al., 2019) El artista cuenta su historia de vida a través de su creación artística, la cual es observada y analizada por otros; de esta manera, el arte permite la simbolización de la experiencia misma y la externalización a un dinamismo social. Esta investigación busca destacar que por medio del arte los sujetos son capaces de transformar las condiciones adversas a las que se ven dirigidos, desde el reconocimiento de sus propias capacidades, dando sentido a sus vivencias. Así, se destaca en la investigación la capacidad creadora que tiene el ser humano para transformar determinadas situaciones desde las habilidades adquiridas en la vida y la utilidad que cobra la vinculación con diferentes expresiones artísticas que le permitan transformar su realidad.

De igual manera la investigación Patiño (2019) se implementan estrategias de reconstrucción del tejido social a través de una serie de talleres artísticos que tiene lugar en la región del Bajo Cauca Antioqueño durante el año 2016, con un periodo de duración de 12 meses. El arte se utiliza como herramientas lúdicas y didácticas lo que permite a las víctimas del conflicto armado generar identidad colectiva e individual, con la intención de alcanzar desde los espacios de creación y divulgación, los ambientes de aprendizaje propicios, transformación interior, reconciliación, el perdón, y reconstrucción del tejido social.

Desde esta intervención social, se generaron oportunidades de cambio como los espacios de reacción positiva ante lo vivido, la confrontación de la memoria de acontecimientos violentos, la apertura de posibilidades para el surgimiento de una nueva comunidad libre y sana, la reparación simbólica que garantice a las víctimas del conflicto armado la no repetición de hechos violentos, y la restauración de las relaciones sociales (Patiño, 2019) por lo que el arte como herramienta de simbolización permite darle un lugar a la situación y un producto de expresión para tramitar elementos que permitan una posible integración en la esfera social.

Así, en el desarrollo de esta investigación se reafirma que el arte permite la posibilidad de externalizar los discursos ocultos y se adapta a las necesidades de los relatos, adquiriendo una responsabilidad en el dinamismo social, en donde se hace posible denunciar a la impunidad, vislumbrar los pensamientos silenciados de las víctimas y dignificar su identidad, por lo que es claro los elementos críticos que promueve en los procesos de justicia y reparación en relación con la memoria.

En la investigación de González et., al (2008) se proponen razones para entender los modos de concepción del arte desde diferentes posturas en la psicología en influencia con la historia cultural, entendiéndolo que se relaciona con la expresión generacional de situaciones problematizadoras, la cual más que un intento de estudiar el arte desde la psicología, fue una nueva forma de hacer psicología a partir de las complejas manifestaciones, comprendiendo las funciones psicológicas que se ponen en juego al utilizar el arte como herramienta de cambio subjetivo y colectivo en la medida que es interpretado al plasmarse o ponerse en escena.

Por su parte, a nivel local se encuentran considerables alcances conforme a las lecturas y narraciones de uso

territorial relacionadas a las ejecuciones artísticas, desde la investigación, Mejía (2014) evidencia el recorrido de diferentes procesos que han cruzado la comunicación como vía de desarrollo social asociado particularmente al arte y la cultura. Según el autor los gestores y promotores culturales comprenden el arte como herramienta de transformación social, es una estrategia de comunicación, que busca cambiar la mentalidad del humano.

Por otra parte, Gaviria (2022) se plantea una mirada de Medellín, desde donde se reconoce como en los espacios públicos dotado de significantes en coherencia con las dinámicas vividas en cada territorio, sugiere que la hipótesis de base está en la consideración del espacio público como un escenario de cambio, acorde a las valoraciones y significados asociadas a las medidas de uso gráfico en expresión.

En el abordaje de investigaciones a nivel institucional tras un rastreo referencial, se encontró el aporte de Muñoz (2018) que revela diferencias en posturas, que genera un criterio frente a la expresión de las prácticas artísticas, debido a que expresa las prácticas para la liberación de orientación en apertura a las condiciones intrínsecas de cada sujeto dentro de sus diferencias, las cuales se asocian con conexiones y excentricidades que se contextualizan al desarrollo de los artistas, en la medida que el diálogo humanizador imprime un descubrimiento significativo, que sólo es posible al relacionarse con otros. De ahí se impone la necesidad de superar la situación de opresión, esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, una acción transformadora que incida sobre su realidad, la inauguración de una situación diferente que posee la búsqueda de un ser en conciencia, por lo que Muñoz (2018), considera el diálogo en la transformación en la apertura a un cambio preguntando por las múltiples dimensiones interrelacionadas.

Objetivos

Comprender las formas de simbolización que resultan a través del arte con relación con la transformación social en dos participantes de la corporación Acrobatic ubicada en la comuna Castilla durante el año 2023.

Específicos:

1. Reconocer los factores presentes en la transformación social de las expresiones artísticas.
2. Identificar las formas de la simbolización del arte.

Pregunta problematizadora

¿De qué formas la simbolización del arte contribuye a la comprensión de la transformación social?

Supuestos teóricos

1. Para Klein (1930) el simbolismo no sólo es la base de toda fantasía y sublimación, sino que, más aún, es el fundamento de la relación del sujeto con el mundo exterior y con la realidad en general. Es por ello por lo que a través del arte en los participantes de las intervenciones

realizadas por corporación Acrobatic en la comuna Castilla se generan factores protectores de exteriorización que fortalecen la expresión comunitario.

2. Para Freud (1908) Lo creativo de la simbolización lleva siempre implícito la puesta en escena de la fantasía, elemento indispensable y fundamental de la creación. Por lo que se establece en las intervenciones artísticas desarrolladas en la corporación Acrobatic en Castilla un espacio de creación que fomenta la simbolización la cual en dinámicas en los jóvenes.

Justificación y relevancia

A nivel social la relevancia va articulada con elementos contextuales de expresión y las motivaciones asociadas a la acción artística, la elección del medio de expresión tiene un significante que puede ser un punto de partida para analizar el discurso vinculado con la experiencia artística, según Vilchez al.et., (2018) La expresión del arte es una inversión energética en la que el creador de una obra de arte plasma su visión del mundo. Por lo que, al sentir, explorar y conocer el propio mundo interno la externalización por medio del arte permite estimular funciones las cuales se integran con habilidades para la vida y las inteligencias múltiples las cuales se hacen presentes en el proceso de creación, pero también en la vida del sujeto creador. Antes de dar énfasis a los productos y habilidades que se hacen partícipes en el ejercicio artístico desde el sujeto creador, es necesario darle una definición Tamayo de Serrano (2002) El arte es un conjunto de consecuencias estéticas que las personas usan como forma de expresión sublime de sus sentimientos, ideas y creencias, muestra no solo formas de relación, sino que se imprime en elementos transculturales que se entretajan con el crecimiento comunitario, en un proceso que tiende a la identificación de elementos por parte del artista y el espectador en común como lo son el contagio emocional y los sentimientos relacionados a las obras, lo que genera una universalidad del lenguaje estético, la composición del arte proyecta así mismo relaciones humanas y formas el concebir del mundo.

Desde lo social se da énfasis a la fascinación y complejidad de la influencia del acto artístico sobre las formas de entenderse y relacionarse en los entornos desde los cuales puede ser construido o interpretado, siendo así una herramienta que contribuye a la socialización y participación en la medida que es enfocada como un elemento de la comunidad ayudando a mejorar las técnicas de expresión y contacto con otros, vinculado al afán creativo en relación con lo estético, la adaptación del arte a la historia, sociedad y cultura, caracteriza lo que es unido por la integración de la forma en significante e impresión.

La parte objetiva y subjetiva del arte se relacionan con el modo de expresión en relación con los elementos de comunicación, dependen del contexto y el autor, los fenómenos mentales relacionados con la excentricidad de los artistas tienen una relación con los significados de expresión subjetiva donde se plasma lo psicológico. Mirzoeff (2003) afirma que elementos como la voluntad de crear arte por parte del artista (intencionalidad de expresar sentimientos o ideas), la pertinencia histórica que asegura el interés de una creación

por su vinculación con sociedades o realidades del pasado o presente, el valor físico el cual debería trascender.

La riqueza del arte en los símbolos y las memorias en identificación, brindan recursos para el acompañamiento de situaciones que priorizan la salud mental desde la escenificación en el producto artístico y el proceso para lograr dicha expresión, en un acercamiento ante la elaboración de elementos que generan tensión, dando un espacio integral, desde lo teórico tiene una relevancia en consideración a los aportes vinculados a las teorizaciones y enfoques relacionales entre ellos, según D'Alleva (2005) :

En cuanto a la concepción sobre el arte, Lacan planteó que las obras artísticas inventan maneras nuevas de trabajar con la ilusión para proyectar realidades que imitan a los objetos que representan, pero cuyo fin no es la propia representación, sino su apariencia. Al igual que Freud, Lacan entiende el arte como sublimación. Sin embargo, para este último, la biografía del artista a su obra de arte es inútil y carece de fundamento. De esta forma, la dirección Lacaniana implicaría utilizar las obras de los artistas como “textos” y no tratar de analizarlas psicológicamente. Cuando Lacan utiliza y menciona las obras de arte no es para analizarlas, sino para ejemplificar conceptos de la teoría psicoanalítica. Por ello, no se puede hablar realmente de psicoanálisis del arte en Lacan, sino de las relaciones de las ideas del autor con la creación y recepción de las obras de arte (página 25).

Gómez (2018) expone que los seres humanos poseen la capacidad de crear y manipular símbolos, de ahí que la inteligencia humana sea simbólicamente mediado también en formas artísticas tales como, música, poesía, danza, y artes visuales. Si añade la simbolización bajo el argumento de capacidad de procesar información con formas cualitativamente diferentes de conocer.

A nivel de relevancia metodológico se parte del análisis cualitativo aportado por experiencias de colectivos en la Comuna 5, fundamentado en el paradigma interpretativo de narrativas y experiencias vinculadas a producción artística, desde la comprensión como forma de aproximación y estudio del arte en los fenómenos psicológicos asociados a la simbolización desde su efecto en la transformación social. Se introduce fomentando a la reflexión y el estudio sobre los aspectos mediante la investigación participativa en un análisis de orden cualitativo. Se analiza conjuntamente estos conceptos con nuevas tendencias de la relación sinérgica de la psicología y el arte en función de comprender su rol en las dinámicas sociales, su flujo en el trámite producto de la simbolización, de tal forma que se pueda aplicar en las interpretaciones de obras y escenarios artísticos. En este sentido se integra y aplica conjuntamente las dimensiones psicológicas de la experiencia y la intervención artística, tanto en el análisis de la obra como a través de la propia creación artística de los participantes en los colectivos estudiados. La investigación es, en resumen, metodológicamente una aproximación rigurosa a la percepción y a la psicología del arte inmersas de la experiencia artística, entrelazadas con la transformación social, gracias a el proceso de participación en los simbolismos otorgados en la experiencia participante

entendiendo las comprensiones teóricas y conceptuales dentro de su relevancia en el aporte de nuevas construcciones.

METODOLOGÍA

El enfoque epistemológico de esta investigación parte desde la perspectiva de un enfoque cualitativo, facilitando el proceso de participación acción desde un enfoque descriptivo, en coherencia con la autenticidad de las historias de vida y experiencias de cada participante del proceso artístico priorizado para el análisis. Por lo tanto, y basados en la definición de Quecedo et al., (2002), la metodología cualitativa es definida como la investigación productora de datos descriptivos mediante las conductas observables, las propias palabras habladas o escritas. En el diseño metodológico se hace hincapié en los elementos discursivos y narrativos presentes en las historias de vida, puesto que, estas herramientas sirven para obtener información cuentan con la validez suficiente para considerar de manera objetiva.

Del mismo modo, se emplean las historias de vida para un acercamiento que trasciende a las intersubjetividades en relación con la dinámica de grupo y la construcción subjetiva, de manera que las narrativas sean totalmente válidas y justificables, así, Bogdan (2003) afirma que, las historias de vida son una realidad construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación, de tal forma se puede converger que las historias de vida se crean a partir de hechos relevantes que se enmarcan dentro de una fenomenología propia del sujeto. Por lo que a su vez se implementan entrevistas semiestructuradas para identificar las percepciones de cada uno de los participantes en el proceso de formación artística frente a su transitar por los modelos de arte relacionados a la experiencia y la identificación de los problemas en la sociedad en los que ellos participan desde los elementos simbólicos del arte como herramienta que posibilita la transformación social.

La investigación parte de los criterios de inclusión, la cual tendrá la misma validez en hombres y mujeres, en un rango de edad de 34 años, sin importar si tiene limitaciones de cualquier índole, se estima que cuenten con mínimo 4 años de experiencia en el desarrollo empírico del arte y que se dediquen en gran parte a dicho ejercicio al igual que pertenezcan a la Corporación Acrobática, dando importancia a las experiencias narradas que puedan ser objeto de discriminación en el proceso de aplicación, así como la muestra significativa de 2 personas con experiencia artística.

Contextualización

Para el presente trabajo es fundamental indagar sobre las variables relacionales a la simbolización para lograr la elaboración de estrategias que permitan llegar a una descripción frente a la transformación social medida por el arte, en donde confluyen diferentes fenómenos entre ellos la vinculación del proceso de desarrollo, propio de las crisis normativas en edades afines de los participantes y la presencia de situaciones problematizadoras en relación al contexto, las cuales se respaldan desde teorías de enfoque dinámico. Comprendiendo la mediación de arte como

estrategia en donde se ponen diferentes destrezas en acción para lograr una producción artística, por lo que se evidencia la necesidad de interpretar las diferentes experiencias artísticas por separado.

Transformación social

Las transformaciones sociales según De Haas et al., (2020) reflejan, cambios en la sociedad a un nivel estructural profundo, es decir, en su forma de composición, un cambio de paso fundamental que reconfigura todos los patrones sociales existentes. Es por ello se comprende que la transformación social es un proceso en conjunto de acciones diarias significativas en relación con la convivencia tales como el trabajo voluntario, la lectura crítica del territorio, el movimiento dinámico de roles e influencias que se implican, las cuales contribuyen con la organización de la realidad que rehace y organiza en un cambio social, con sus actores en priorización de determinadas actividades las cuales ejercen un peso en la pertenencia y consolidación de propuestas comunes, por lo que la transformación social es un acto de acomodación a la estructura dinámica.

Experiencias en comunidad

Es de ese momento en el que las comunidades cooperan que se integra un aprendizaje común que enriquece tanto la experiencia comunitaria como el tejido social, por lo que también es importante tomar en cuenta que experiencia comunitaria parte del núcleo interactivo entre sus miembros que perdura en el tiempo y es contrastada por algunos aspectos sobre las estructuras, organizaciones, instituciones, sistemas socioculturales y económicos involucrados en la provisión de cuidado desde el ámbito comunitario OIT (2022) entendiéndolo como experiencias ese flujo de dinámicas inmersas en la comunidad las cuales tienen un sustrato contextual. Desde el cual se moviliza la acción de empoderamiento de las comunidades, definido también como uno de los cinco ejes de la acción comunitaria, junto con la participación, la concienciación, la educación y el desarrollo Crespo (2010) dichos ejes son transversales a el objetivo de investigación ya que comprenden las acciones que movilizan el cambio de manera intencionada en la convivencia y apropiación del territorio.

Claramente al hablar de experiencias comunitarias, según Rappaport (1984) estas se pueden integrar con el empoderamiento de las comunidades al brindar herramientas desde la intervención psicológica para el reconocimiento de necesidades y la búsqueda de alternativas que den frente a posibles necesidades, mostrando a las comunidades las capacidades instaladas, el empoderamiento implica un proceso y mecanismos mediante los cuales las personas y las comunidades ganan control sobre sus vidas. En su formulación del empoderamiento los procesos y los resultados están íntimamente ligados, por lo que tiene que ver con el bienestar deseado para lograr una buena calidad de vida, desde dar herramientas para la autogestión en la construcción de entornos deseados para la misma comunidad en un objetivo común.

Cultura, costumbres y pertenencia territorial

En el sustrato que parte de la comprensión de comunidad como eje de cultura es el sustrato de comprensión desde el empoderamiento y las experiencias significativas o de orden ordinario en la comunidad, también esta se ve contrastada por la influencia de la cultura la cual enriquece la contextualización, la comprensión de las costumbres y modos de relación en función de la pertenencia territorial, pues al hacerse participe de ideas y formas de actuar que son traspasadas generacionalmente y dejan un legado en la forma de convivir, se logra ver el impacto de dichas experiencias.

Arte

Dentro de los liderazgos que impactan en las comunidades es considerable resaltar, como las experiencias artísticas movilizan voces de cambio, por lo que definir el arte dentro de la percepción en el espacio público y la comprensión del arte en general es un interés fundamental para el reconocimiento de su impacto, según Huyghe (1977) el arte y el hombre son indisolubles, no hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre, el arte es el medio de un perpetuo intercambio con lo que rodea, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar el cuerpo.

Mediaciones artísticas

Comprendiendo la multidimensionalidad del arte en su composición y definición, se puede dar una mirada a la mediación artística como alternativa de intervención educativa desde lo psicosocial, el concepto de mediación artística sobre el que se desarrolla esta publicación hace referencia a la intervención a través de proyectos artísticos, culturales con personas y grupos, debido a las condiciones ambientales, con comunidades vulnerables y para la cultura de la paz Moreno (2020). La mediación cultural, se inscribe en el ámbito de la cultura, potenciando los recursos del conocimiento, culturales y sociales, de que dispone una comunidad o grupo, para contribuir al conocimiento de algún objeto o instancia común.

Asimismo, se colabora en la búsqueda de una convivencia cultural donde todos participan. Entonces es un campo inmerso en la mediación cultural, pues se presta como canal de información para la reflexión de elementos propios de la cultura con una intencionalidad de profundizar en técnicas de arte que prioricen la conversación reflexiva, prestándose como facilitador de espacios de construcción comunitaria.

Instrumento

Para la investigación "Comprensión de la transformación social a través de la simbolización del arte" es fundamental tener una transversalización entre lo teórico y lo real, por medio de la utilización de una entrevista semiestructurada a los participantes del grupo Acrobatic ubicado en Castilla en Medellín, el cual es una corporación dedicada a la formación artística, para el cual se sigue con la utilización del instrumento de forma individual a cinco participantes entre ellos líderes, formadores e integrantes de la corporación, así mismo se

prioriza que sea suministrado por la estudiante Mariana Toro Restrepo para la ejecución en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, como requisito de para cursar su grados, se toma en cuenta que se debe contar con la claridad del consentimiento informado y la solución de todas las dudas posibles antes de su ejecución, así mismo se debe contar con tiempo, espacio y disposición para la solución oportuna de los 30 ITEMS de los cuales se integra la entrevista. Nombre del instrumento: Comprensión de la perspectiva frente a el arte en la transformación social, validada por una experta.

RESULTADOS

Después de la aplicación del instrumento a los dos participantes de acuerdo con la disponibilidad correspondiente entre ensayos se logró, categorizar las preguntas en variables asociadas y respuestas en común, desde el análisis del discurso. Referente a los sujetos seleccionados se eligió a dos formadores uno con experiencia de 9 años y el otro con 20 años de experiencia en el interior de la corporación, desde el ejercicio del circo contemporáneo, el baile, teatro, escritura y literatura, sin distinción de género o sexo, ambos con 34 años.

Con relación a las experiencias comunitarias se evidencia que el arte representa una constante en el cotidiano de los artistas incluso antes de pertenecer al colectivo, reconociendo que está inmerso en el proyecto de vida, desde una visión creativa de los espacios y desarrollos, por tanto se convierte en una posibilidad de sentirse llamado a la vocación y a la enseñanza desde lo adquirido en el proceso para poder contribuir, se hace evidente que el contexto en el que se encuentra ubicado el colectivo presento anteriormente problemáticas relacionadas con la violencia donde se resalta el miedo que limitaba la participación, sin embargo al apropiarse del espacio y brindar ofertas de alternativas diferentes el territorio logro manifestarse de otras formas e incluso surgieron otros colectivos. La participación se hace énfasis en la toma de decisiones y articulación de los participantes en relación con las redes de artistas en un consenso de intereses, tomando en cuenta las voces de todos los participantes. El intercambio de saberes le da un valor a la deconstrucción y mejora de las condiciones desde una retroalimentación abierta al público desde las diferentes manifestaciones artísticas, se reconoce desde allí la necesidad de articularse y mostrar el quehacer de instituciones presentes en el sector desde una acción política y de pertenencia, por lo que es un nivel de pedagogía que se direcciona a nivel ciudad.

La transformación social se comprende desde los territorios en una mirada crítica que permite leer las problemáticas desde el contexto reconociendo el eje del dialogo y la reflexión en donde lo cotidiano adquiere nuevas formas, así mismo la convivencia se ve impactada al llevar las puestas artísticas como posibilidad de relacionarse de manera sana aportando significados y reconociendo la importancia del autocuidado del cuerpo como instrumento, así se asume valores como el respeto del espacio y su implicación en el tejido social en el simbolismo del mismo en su interacción. Los procesos formativos promueven la estimulación de aprendizajes para dar alternativas de vida en donde se implica el liderazgo y la vocación, para saber escuchar y generar lazos entre artistas, se

evidencia una evolución en temáticas acordes a las diferentes manifestaciones del arte desde lo individual y social, lo que tiene un sustrato social en el impacto desde la mirada del otro, facilitando la proyección.

Los jóvenes y la vida comunitaria se ven direccionadas a las manifestaciones de las capacidades desde las relaciones interpersonales, ambos participantes reconocen la importancia de entornos pacíficos, desde la materialización de experiencias, cualificando a futuros artistas con la pertenencia y herramientas claves para lograr transmitir generando un impacto a través de la comunicación al servicio de impulsar la mejora en los procesos al apropiarse.

Al hablar de factores protectores se evidencia que el reconocimiento desde lo económico y profesional es una necesidad, sin embargo hay una influencia de la sensibilización, la resolución de necesidades y la reflexión contante, por lo que el arte da la posibilidad de poner en escena y ser escuchado no solo con las palabras, al salir de lo íntimo a lo público, desde las diferentes formas de expresión, un camino consciente hacia desarrollar otras inteligencias comprendiendo la naturaleza y la utilización no de un tiempo libre sino de mantenerse en el estado. En cuanto a las reflexiones en torno al arte se enfatiza en los significados positivos del que es dotado en la aceptación de un proceso de elaboración desde el profesionalismo, la dedicación y constancia, así también, los temas desde los cuales se tiende a movilizar más ambos artistas es la vida, la muerte, la amistad, la violencia, lo real y la superación, reconociendo que el arte hace parte de todos sin necesidad de instrucciones sino que es parte de la naturaleza humana, por lo que reflexionar permite ver diferente lo público, más allá de los escenarios tradicionales, llevando el arte de los teatros a las calles de forma abierta y de fácil acceso, como patrimonio cultural inmerso en lo cotidiano y genuino.

Comprendiendo la simbolización se ve la impresión emocional, el contagio al público de la impresión del artista y la mirada de gratitud al terminar la obra, llegando a una sensación de fluir en el disfrute de la experiencia dando a entender que posibilita la resignificación de experiencias, los imaginarios propios y sociales dando un universo interconectado en una red de artistas que se convierten en otra familia, las mediaciones artísticas, entonces parten de la creatividad de las flexibilidad en las propuestas de montaje movilizand la promoción del arte mismo, en el manejo del escenario y el público expresando libre mente para llegar a ese punto de reflexión. Por el análisis de dichos discursos la proyección temática mayoritaria es sobre temas relacionados a la muerte, soledad y las consecuencias de las demandas sociales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al finalizar el presente trabajo se logró comprender las implicaciones de las formas de expresión y la carga que representa desde lo simbólico tanto en la puesta en escena, como en el entorno y las posibles interpretaciones, las cuales se hacen visibles en el reconocimiento de los artistas y en su necesidad de dirigirse a el espacio público como posibilidad de dejar huella frente a las problemáticas cotidianas con las que se vive, por lo que efectivamente se evidencia una

transformación social que promueve la participación y el proceso de enseñanza a futuros artistas y colectivos que se empoderen de las decisiones dentro de lo comunitario para un impacto positivo implícito por el hecho de contar con la presencia de dichos colectivos artísticos en proyección de nuevas alternativas desde la vocación.

Se logró considerar que para los artistas es importante el reconocimiento y la participación de la comunidad en la comprensión de las expresiones artísticas, los factores asociados son el arte como estilo de vida más allá de la utilización del tiempo libre, la estética y expresión de sentimientos comunes, la importancia de la reflexión y de poner en palabras, la necesidad de entornos pacíficos los cuales son posibles mediante la sensibilización. Se logró identificar que la simbolización de experiencias comunes en lo cotidiano, de sentimientos y emociones asociadas si se posibilita y los artistas lo reconocen desde la resignificación de experiencias, desde los imaginarios propios o sociales en la interconexión entre las interpretaciones y las manifestaciones artísticas, tanto desde el circo contemporáneo, el baile, el teatro, la escritura y la literatura.

Relacionar las conclusiones de este estudio con las de los autores antecedentes se reconoce que las brechas sociales directamente no imposibilitan la participación, sino que como dice Chagas (2020) se da de manera espontánea permitiendo resignificar desde el liderazgo que se asome, en función de la vocación lo que hace que los participantes se sientan movidos a habitar sus territorios de una manera crítica, por lo que la actual investigación contrasta con el postulado de que si es posible el empoderamiento de las comunidades para apropiarse de los espacios y posibilitar un espacio seguro de transformación dirigido al bienestar e impacto positivo. Claramente se reconoce la necesidad de dar énfasis en futuras investigaciones sobre las implicaciones de las manifestaciones artísticas por separado.

Así mismo con los resultados obtenidos es de considerar los elementos propuestos que se hacen evidentes, postulados por Balanzó et al., (2016) identificó estrategias para la transformación en el arte para se despliegan para actuar como agentes de cambio: 1) actuar con consistencia interna, 2) extender el campo de práctica, 3) eludir cuellos de botella y reescalar, 4) intermediar ciclos de conocimiento y 5) jugar un rol en la esfera pública. Es por ello por lo que todos los actores comunitarios se relacionan en el reconocimiento estratégico del arte.

Asimismo, se logró entender el impacto que tiene el trabajo comprensivo desde el conocimiento y facilitación del aprendizaje artístico, Peters (2019) comprende que la educación artística surgió, entonces, como una herramienta de trabajo necesaria para explicar estas nuevas propuestas, así como también para comprenderlas y vivirlas como una experiencia. Por su parte se logra un enlace del conocimiento con lo espontáneo de las comunidades, Matos et al (2010) Esto es en su relación con otras comunidades y sus campos de acción, lo que facilitará llevar a cabo un trabajo en equipo, hacia las perspectivas del bien común.

Con relación a los elementos identificados, se logró contrastar con la opinión brindada frente a las estrategias obtenidas por las comunidades en el aprendizaje y empoderamiento lo aportado por Almaya et al (2020) con una capacidad instalada que permita trasladar todo lo aprendido y construido a sus sucesores, perpetuando acciones desde la paz y la dignidad como respuesta a nuevas necesidades que se presenten en la comunidad. Generando así gracias a la intervención artística otros aprendizajes indirectos que permitan el empoderamiento de las comunidades. Con relación a lo anterior el aporte de Pérez (2017) comprende al arte como una herramienta que posibilita la interacción y el desarrollo de una perspectiva y unidad que integra los procesos sociales de una comunidad. Por lo que se comprende la construcción de sensibilización para la armonización entre la comunidad y los conocimientos que posibilitan una mayor dimensión y conciencia frente a la expresión artística generando lazos que traspasan las barreras contextuales.

La oportunidad de integrar a la comunidad con actores frente a los recursos internos posibilita una mejora en la convivencia García (2021) Los artistas que trabajan desde los paradigmas del arte colaborativo, comunitario y procesual navegan en estrechos márgenes hacia el progreso. Preciado (2016) cree que es una oportunidad a todas las personas y con mismas condiciones, potencia la autoestima y, por lo tanto, aumenta el sentimiento de pertenencia y la confianza en ellos y ellas mismas, mejorando su calidad de vida y la de la comunidad donde viven. Es por ello por lo que el arte se convierte en una narrativa diferente que permite resignificar experiencias y narrar aquello que a veces no es posible poner en palabras.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Medellín (2022). Plan estratégico de juventudes. Medellín: Revista Los Colores. https://issuu.com/medellinjuven/docs/plan_estrategico_juventud
- Almayer Márquez, J, Mesa Durango, T, Escamilla Díaz, L, Casas Agudelo, L, Giraldo Blandón, Ossa Quintero, Y. (2022). Telón arriba, armas abajo: Paz y Dignidad, una propuesta de intervención para fortalecer las redes de apoyo de la comunidad de Blanquizar. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2530>
- Amira.R(2016) reparación simbólica el arte de la resistencia. Colombia plural <https://colombiaplural.com/repaciones-simbolicas-arte-la-periferia/>
- Balanzó, A., Ariza Porras, A. Quiroga, D, Gómez Ramírez, Á. (2020). Circo y teatro para la transformación social: Repertorios de conocimiento y acción en la construcción de entornos protectores y la promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 15(27), 168–181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7166115>
- Barón Rodríguez, F. (2015). Inclusión del arte urbano en Medellín. Musaurbana. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/9d1fdbf1-8ea2-4540-8366-b8c3822b5392>
<https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961405004.pdf>

- Chagas, E. (2020). [Reseña del libro La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario, de Ascensión Moreno González]. *Revista de Treball Social*, 219, 183-185. DOI: 10.32061/RTS2021.219.10
- Chavarría, J. (2018). En tránsito: arte: UEM, Escuela superior de arte y arquitectura. Alcorcón Madrid: Rueda Universidad Europea de Madrid. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/bib/2053385653>
- D'Alleva, A. (2005). *Methods y Theories of Art History*. Londres, UK: Laurence King.
- De Haas, H., Franssen, S., Natter, K., Schewel, K., Vezzoli, S. (2020). Social Transformation. (IMI working papers; No. 166), (MADE project paper 16). International Migration Institute. <https://www.migrationinstitute.org/publications/social-transformation>
- Freud, S. (1978) Conferencias de introducción al psicoanálisis. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol. 16) Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1916)
- García Oliveros, E (2021) Prácticas sociales en el arte en la ciudad de Madrid: intervención con colectivos vulnerables. Arte y política de identidad Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) <http://revistas.um.es/api>
- Gaviria Puerta, N. A. (2022). Incidencias del arte urbano en la configuración de la ciudad. El caso de Medellín, Colombia. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 24 (2), 27-36 <https://revistadearquitectura.ucatolica.edu.co/article/view/3475>
- Gómez (2018) Importancia de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formación del perfil del docente. Facultad de Ciencias de la Educación. *Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela*, 54, 348-376 <https://orcid.org/0000-0003-1746-9764>
- González Rey, F (2018) Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro Tesis Psicológica, núm. 3, noviembre, pp. 140-159 Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012667013.pdf>
- Klein, M (1930). "La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo". En Obras completas Melanie Klein, (vol. I). Buenos Aires: Paidós, 1990
- Lacan, J. (1959) En memoria de E. Jones, Sobre la teoría del simbolismo en Escritos II, 1975, Siglo XXI Editores, México.
- Mata, N. (2020) ¿Por qué la comuna de castilla perdió el año en homicidios? Colombiano <https://www.elcolombiano.com/antioquia/seguridad/la-comuna-castilla-de-medellin-cerro-el-2020-con-aumento-de-homicidios-AF14337456>
- Matos, R. Pineda, Y, Vásquez, A (2010). El Aprendizaje del Arte. Un modelo de mediación basado en la interacción sociocultural. *Universidad Pedagógica Experimental Libertado*, 68, 179-207. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140384008.pdf>
- Mejía Betancur, L. P. (2014). El arte como herramienta de comunicación para el cambio social. El caso de Medellín. *Folios*, (31), 59-74. file:///C:/Users/57301/Downloads/malvarezmontoya,+326291-Texto+del+art_culo-119773-1-10-20161125_compressed.pdf
- Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Barcelona, España: Paidós.
- Muñoz. D(2018) La presencia antropológica filosófica de Max Scheler en la obra de Paulo Freire: el ser humano como ser de apertura. *Revista senderos (57)*. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/957/1340>
- OIT (2022) Los Cuidados Comunitarios en América Latina y el Caribe: Una aproximación a los cuidados en los territorios (2022). <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/los-cuidados-comunitarios-en-america-latina-y-el-carib>
- Patiño Peña, M. (2010). El arte como estrategia de reconstrucción del tejido social: esbozando recuerdos, escenarios para la paz. <http://hdl.handle.net/20.500.12622/1530>.
- Pérez, S. (2021). La música como medio de transformación social: estudio de caso de la Corporación Rural Laboratorio del Espíritu en el municipio de El Retiro – Antioquia. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/13831>
- Peters, T. (2017). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. Córima, *Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(6). <http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima/article/view/7134/6552>
- Plan Estratégico de Juventud 2015-2027. Alcaldía de Medellín. Pp, 1-38. <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=contenido/5972-Plan-Estrategico-de-Juventud-de-Medellin-2015--2027>
- Preciado Rodríguez, A. (2016). El arte como herramienta de transformación social: Evaluación de programas referentes.
- Quesedo, Castaño. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica (21)*, 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402><https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.
- Tamayo de Serrano, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. Palabra Clave, 7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/649/64900705.pdf>
- Crespo, L. (2010). La educación y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148.
- Zuleta, E. (1991). Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos. Bogotá: Altamir ediciones. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/17880.pdf>

Práctica supervisada en psicología educativa: hacia una reflexión conceptual

Supervised practice in educational psychology:
towards a conceptual reflection.

PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES
ÁLVARO VIRGILIO BUENROSTRO AVILÉS

RESUMEN: El presente estudio se enmarca en las prácticas educativas innovadoras, cuyo eje es la formación de los profesionales a través de la experiencia profesional formativa. El objetivo de la investigación es comprender los significados de las acciones de los docentes para promover el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad de aprendizaje de práctica supervisada en el área de psicología educativa de la carrera de psicología de la FES Zaragoza. En el estudio se utiliza la metodología de la teoría fundamentada, con análisis comparativo constante. Entre los principales hallazgos se encuentra la identificación de diferentes componentes coincidentes con elementos de cinco teorías del aprendizaje donde la experiencia tiene un lugar central: la teoría del aprendizaje experiencial, la asimilación de la teoría de la actividad, el aprendizaje reflexivo, el aprendizaje significativo, y el aprendizaje mediado. A partir de estos elementos se logra trazar un modelo incipiente de la noción del aprendizaje en la práctica supervisada. Con ello se pretende contribuir a la discusión de esta práctica educativa tanto en los aspectos teóricos como en sus resultados prácticos, colaborando en la reflexión de nuestras acciones en la formación de los estudiantes.

Palabras Clave: práctica profesional, aprendizaje reflexivo, aprendizaje experiencial, formación profesional, proceso de enseñanza aprendizaje.

Abstract: The present study is framed within innovative educational practices, whose focus is the training of professionals through formative professional experience. The aim of the research is to understand the meanings of teachers' actions to promote student learning in the supervised practice learning modality in the educational psychology area of the psychology program at FES Zaragoza. The study employs grounded theory methodology, with constant comparative analysis. Among the main findings is the identification of different components coinciding with elements of five learning theories where experience holds a central place: experiential learning theory, assimilation of activity theory, reflective learning, meaningful learning, and mediated learning. From these elements, an incipient model of the notion of learning in supervised practice is delineated. The aim is to contribute to the discussion of this educational practice both in theoretical aspects and in its practical outcomes, aiding in the reflection on our actions in student education.

Keywords: professional practice, reflective learning, experiential learning, professional training, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La brecha entre el trabajo profesional y la formación para su desempeño ha sido reconocida desde mediados del siglo pasado. Se adjudica a las instituciones educativas una formación teórica que no es suficiente para el ejercicio de la profesión, adicionando a ello los cambios sociales que demandan nuevas funciones a los profesionistas (Díaz Barriga, A., 2014).

Una de las propuestas para atender estas demandas han sido las prácticas profesionales al reconocer su potencial formativo, favorecen la adquisición de nuevos conocimientos, ayudan a poner en práctica los conocimientos teóricos, contribuyen a aumentar la confianza y seguridad en el desempeño profesional, llevan a los estudiantes a reconstruir sus conocimientos y su identidad profesional, además los estudiantes las reconocen como las experiencias más relevantes en su formación. Las investigaciones realizadas se centran en la población estudiantil y en la modalidad de prácticas profesionales donde confluyen las instituciones universitarias y las instituciones del mundo laboral en los últimos semestres de la formación profesional (Ponce-Ceballos et al. 2024, Echeverri-Gallo, 2018).

En las últimas décadas una gran cantidad de universidades ha implementado las prácticas profesionales en los semestres finales de la carrera, esperando que los estudiantes logren aplicar los conocimientos teóricos aprendidos o que por lo menos tengan un contacto con la realidad laboral. Este tipo de prácticas ha tenido un impacto a nivel mundial, tanto en Latinoamérica como en los países europeos y de otras partes del mundo, Peña y Vargas (2020) hacen un recuento de las condiciones de estas prácticas en diversos países, destacando la reglamentación formulada en la Unión Europea alrededor de éstas. Uno de los principales temas de estudio de las prácticas profesionales ha sido la transición del mundo educativo al laboral, enfocándose en dos direcciones, por una parte, la calidad o idoneidad de las prácticas para la formación profesional (Rodríguez et al. 2022), y por otra parte, la reflexión sobre las condiciones de trabajo en el sistema capitalista y la posibilidad de una reflexión crítica en torno a éstas a partir de las prácticas profesionales (Sabala et al. 2021). Pocos estudios se han enfocado en los aspectos pedagógicos de las prácticas profesionales (Rama 2011).

Diferente es la situación con las prácticas profesionales formativas, las cuales forman parte del currículo desde semestres iniciales, tercero o cuarto semestre, se mantienen a lo largo de la formación de los estudiantes y se pueden organizar en ambientes universitarios. Diversas disciplinas tienen experiencias en las prácticas profesionales formativas, entre las que destacan medicina, derecho, ingeniería, formación de maestros, psicología, informática. Estas experiencias combinan estrategias pedagógicas con las características de cada disciplina para crear los entornos que permiten al estudiante realizar acciones profesionales en condiciones reales (Bañuelos y Buenrostro, 2018).

Al formar parte del plan de estudios, las prácticas profesionales formativas comparten las nociones y tensiones propias del campo curricular, Díaz Barriga (2014) menciona como una de

las primeras tensiones en este campo, a principio de siglo XX, la vertiente inaugurada por J. Dewey que propone centrarse en el alumno destacando el papel de la experiencia y el proyecto de concebir el currículo a partir de los contenidos necesarios para determinar los temas de enseñanza. Ambas posturas han tenido una evolución diferencial, identificándose la segunda con la conceptualización de una educación eficientista, con una orientación en educar para la democracia, para el empleo, para ser un ciudadano, enfocada por tanto en educar para satisfacer los desafíos de la sociedad. Mientras que la primera perspectiva ha tenido un menor desarrollo, destacando la década de los sesenta con propuestas como el currículo oculto de Jackson (1968, como se citó en Díaz Barriga, A. 2014) que restituyó el enfoque de la experiencia, subrayando los aprendizajes que son resultado de la experiencia en el aula. Esta perspectiva derivó posteriormente en estudios que evidencian los acontecimientos del escenario escolar no documentados, sin prestar atención particular a las experiencias educativas.

La investigación de las prácticas profesionales formativas ha restituido el interés por el estudio de las experiencias en el campo de la acción educativa, en este caso en la triple relación maestro, estudiante y cliente, paciente, alumno o proceso profesional. Sin embargo, son escasas las investigaciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje en las prácticas educativas, dentro de ellas se puede encontrar una preocupación por esclarecer el tipo de aprendizaje generado en la superposición de la atención a un usuario real y la necesidad de una formación curricular, de la lógica de la atención y la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los tiempos del usuario y los tiempos de formación (Lucarelli et al. 2009). Una de las dificultades en la indagación de las prácticas profesionales formativas es la complejidad de las situaciones de la acción en sí misma, para su comprensión se exploran modelos de conceptualización de esa realidad que resultan demasiado densos para dar cuenta de lo que ocurre en el proceso educativo experiencial (Díaz Barriga, A., 2014), por lo que se requiere acotar los aspectos a examinar para contribuir a un acercamiento conceptual de la compleja realidad de las prácticas educativas.

La búsqueda de un modelo de formación enfocado en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de las prácticas profesionales formativas permite advertir la situación de la formación del profesional, en el caso que nos interesa, de la psicología. En la revisión de la literatura se ha encontrado una gran carencia de estudios sobre la enseñanza de la psicología en México (Díaz Barriga, F. et al. 2006), aspecto esencial para comprender las formas particulares de la construcción del conocimiento profesional del psicólogo que contribuyan a una formación apropiada para el psicólogo basada en evidencias. El interés no se centra en encontrar un modelo único sino bosquejar aspectos de reflexión que posibiliten el enriquecimiento en la formación del psicólogo. A nivel internacional se observan diferentes focos de atención en el estudio de las prácticas educativas, por ejemplo, en el contexto europeo hay un interés en los procesos de formación en las prácticas profesionales supervisadas y se plantea la necesidad de un entrenamiento para el inicio de estas prácticas siempre con la supervisión de un profesional,

lo que permite que el estudiante no tenga la responsabilidad completa, única forma en que se considera puede adquirir las competencias profesionales en su formación como psicólogo (Roe, 2003). En África hay un mayor interés por formar profesionales de la psicología que realicen trabajos en las comunidades, con frecuencia en lugares alejados de las grandes ciudades (Peña y Vargas, 2020), por lo que la dirección de la formación se vincula con las condiciones sociales de cada uno de los países.

El presente estudio se centra en las prácticas profesionales formativas dentro del currículo operativo que es donde los docentes materializan las actividades propuestas en el plan de estudios. El estudio se enfoca en el proceso de aprendizaje implícito en las prácticas supervisadas de la carrera de psicología en el área educativa.

Las prácticas supervisadas, que se incluyen en el Plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de 2010 (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza) tienen como antecedente las prácticas de servicio profesional que se incorporaron desde la creación de la FES Zaragoza y se han implementado en diferentes carreras de ésta. Las prácticas supervisadas forman parte de las modalidades de aprendizaje establecidas en el plan de estudios de la carrera de psicología, en ellas los estudiantes realizan acciones profesionales en situaciones reales, con personas o instituciones que solicitan el servicio de psicología. En el área de psicología educativa se ofrece el servicio de atención psicoeducativa individual, grupal o a instituciones educativas. Sin embargo, un aspecto a destacar en el plan de estudios de la carrera de psicología es la carencia de una definición de las prácticas supervisadas. Por tanto, se puede considerar que las prácticas supervisadas se han conformado a lo largo de las prácticas sociales educativas desarrolladas por los docentes y es a través de la experiencia de ellos que se pueden detectar sus características, las formas que han adoptado en el proceso de formación de los futuros profesionistas. El análisis de la práctica profesional permite examinar la conceptualización necesaria para el desarrollo de una teoría-práctica, es la responsabilidad de una reflexión en el campo de la acción educativa y, a partir de ella, abrir canales de reflexión grupal entre los docentes para tomar conciencia de nuestro propio quehacer docente, compartir con otros y favorecer una discusión que posibilite la coordinación de actividades en el proceso de formación de los estudiantes dentro de la práctica supervisada.

El propósito de este estudio es partir de experiencias concretas de los docentes para arribar al análisis interpretativo que contribuya a generar la reflexión conceptual de la práctica profesional formativa y que coadyuve al enriquecimiento de ella, por lo que la pregunta de investigación es ¿Qué elementos de aprendizaje se identifican en las narraciones de los docentes sobre la práctica supervisada en psicología educativa? no se intenta agotar un tema de por sí complejo, de lo que se trata es de aportar a un escenario de discusión elementos conceptuales, a partir de datos concretos, e invitar a la comunidad académica para que continúe reflexionando en su propio quehacer.

A continuación, se expone el método utilizado y posteriormente los resultados, en los que se distinguen, a partir de las narraciones de los profesores y el análisis interpretativo, elementos de cinco teorías del aprendizaje: experiencial, reflexivo, mediado, significativo y teoría de la actividad. La integración de estos elementos, que se presenta en las conclusiones, aporta una visión general de la noción de aprendizaje en la práctica supervisada dentro de la carrera de psicología.

MÉTODO

El conocimiento de las realidades escolares, de las vivencias de los actores del proceso educativo se ha visto favorecido en la investigación cualitativa. Su importancia radica en estudiar los fenómenos desde la experiencia vivida de los sujetos, lo que la convierte en una metodología conveniente para la investigación de los significados e intenciones de las personas implicadas en acciones educativas (Aguirre y Jaramillo, 2012). De igual importancia es transitar de los eventos concretos a conceptos abstractos para explicar de forma amplia esos acontecimientos, que trasciendan el espacio, tiempo y personas y logren perdurar en su alcance teórico (Trinidad et al. 2006). Por ello la metodología empleada en el estudio es la teoría fundamentada en la que se busca la transformación de los datos en conceptos, para la emergencia de una teoría inductiva. En el análisis se utiliza el método comparativo constante que permita pasar de la descripción al análisis interpretativo y la conceptualización, es decir la elaboración de propuestas teóricas que a un nivel conceptual puedan explicar los procesos de interés.

Se utiliza un muestreo teórico que posibilite encontrar los sucesos relevantes para la construcción de categorías para elaborar las propuestas teóricas. De ahí que la búsqueda de incidentes se haya iniciado con los datos recabados en los testimonios de dieciséis profesores de la práctica de servicio de psicología educativa (Palacios et al. 2010), para pasar después a las entrevistas semiestructuradas realizadas a 26 de los 31 (83%) profesores que componían la planta docente de práctica supervisada en el 2018 (Bañuelos y Buenrostro, 2018), se invitó personalmente a cada profesor a participar, sin embargo por diferentes motivos algunos de ellos no pudieron colaborar. Para identificar las narraciones de los participantes se asignó un código, TP significa testimonio del profesor y EP significa entrevista profesor, ambas se acompañan del número asignado al docente. Dentro de la metodología empleada no se busca identificar la cantidad de veces que se menciona un incidente sino aquellos que contribuyan a la reflexión conceptual, por lo que se seleccionaron los más representativos.

En el análisis conceptual de los datos se comparan las categorías generadas con teorías o propuestas teóricas que han indagado los procesos de aprendizaje en prácticas sociales o la formación de profesionales a través de la experiencia y la reflexión. Este tipo de análisis posibilita un mayor grado de abstracción y un diálogo con propuestas educativas emergentes.

RESULTADOS

Se presentan las categorías conceptuales identificadas en los relatos de los docentes con un análisis interpretativo que posibilite su vinculación con propuestas teóricas amplias, describiendo los conceptos de aprendizaje en la formación de profesionales a través de la práctica supervisada.

La noción de experiencia es fundamental para analizar y reflexionar las denominadas prácticas profesionales o supervisadas formativas. Estas prácticas se presentan como una alternativa a los problemas derivados de una formación teórica alejada de las acciones profesionales que desempeñarán en el futuro los estudiantes en formación. Se aduce, por parte de la mayoría de los docentes, en las dos fuentes de donde se recabó la información, la importancia de que el estudiante tenga acceso a experiencias en situaciones reales propias de su profesión, en donde convergen la teoría y la práctica. En sus relatos los docentes expresan diversas nociones de aprendizaje vinculadas a la formación de los estudiantes.

Experiencias de aprendizaje dentro las situaciones reales: particularidad y contexto

En las narraciones de los docentes se aprecia el reconocimiento de como la acción profesional conlleva diversos grados de incertidumbre, singularidad y complejidad, además de incluir el contexto inmediato, social e histórico que le otorgan un carácter único a cada caso, ante lo cual los modelos formales teóricos ofrecen pocas posibilidades de actuación.

En el aprendizaje reflexivo propuesto por D. Schön se postula como primer paso en la formación y competencia profesional el planteamiento de un problema bien formulado. Ante una situación problemática, se necesita la configuración del problema para después desplegar las herramientas de la racionalidad técnica. Al plantear el problema el profesional selecciona aquello a lo que prestará atención y lo que ignorará "da nombre a los objetos de su atención y los enmarca en un contexto evaluativo, que establece una dirección para la acción" (Schön, 1996, p. 192).

"... tienen que poner en práctica lo que están aprendiendo en teoría y lo que no están aprendiendo... no todos los casos son iguales, aunque sean problemas semejantes, son situaciones diferentes de cada niño, de cada familia... tenemos que implementar otros materiales, otra bibliografía para atender una situación que no teníamos prevista..." EP2

"... se les da la posibilidad de que tengan iniciativa... el alumno debe generar estrategias de intervención, porque como es un caso único, no hay libros ni nada que resuelva ese caso particular... lo que le da la posibilidad de ser creativo..." EP3

"...cuido de que el alumno aprenda no solo a aplicar mecánicamente la teoría, sino que piense en la complejidad del problema que tiene frente a sí, de un ser humano dentro de un contexto... es una manera de entender los problemas" EP21

Como plantea Schön (1998) los profesionales deben decidir si se quedan con esos modelos ajustando la realidad o se adentran en la práctica profesional eficaz con su porción de "intuición" difícil de expresar y legitimar. De ahí la propuesta de Schön hacia una epistemología más cercana a la práctica artística, que posibilite una relación diferente entre la práctica profesional competente, el conocimiento profesional y la formación de los futuros profesionistas.

Aprendizaje significativo

Algunas narraciones de los profesores parecen dirigirse hacia el aprendizaje significativo. Este concepto, propuesto por Ausubel (1978), se centra en el aprendizaje receptivo. Sin embargo, es conveniente explorar su uso en las prácticas profesionales supervisadas, que permitan examinar la relación entre las concepciones previas de los estudiantes con su aplicación en situaciones reales para facilitar la generación de un aprendizaje significativo.

"los alumnos van entendiendo la teoría con la práctica de una manera más vivencial... incluso pueden estar chocando con lo mismo que dice la teoría y pueden analizarlo de otra forma" EP15

Aprendizaje experiencial

La tensión entre la experiencia concreta y el concepto abstracto es enunciada por los docentes al mencionar las variadas formas en que la enfrentan. El concepto de aprendizaje experiencial, desarrollado por D. Kolb (1984), contiene los componentes de la interacción entre experiencia y conceptos, entre práctica y teoría. De acuerdo con esta teoría no se requieren conocimientos teóricos amplios para iniciar una experiencia de aprendizaje, ya que después de cada experiencia concreta, en el aquí y ahora, se realiza una observación reflexiva acompañada de la conceptualización abstracta, que conlleva la búsqueda y selección de la información teórica pertinente. Los datos y conclusiones obtenidos son la retroalimentación que los estudiantes usan para la modificación de sus conductas y la elección de nuevas experiencias. Asiri (2020) integra al modelo de Kolb el proceso de guía o ayuda por parte del docente para que el estudiante transite por los cuatro modos del aprendizaje experiencial: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

"... ellos tienen que buscar en diferentes medios qué actividades proponen para que el niño logre el objetivo que juntos ya establecimos y yo lo reviso y hago sugerencias" EP22

"... les digo, qué te parece si tú investigas por tu lado y yo por el mío y vemos que hacemos... dime qué traes, lo comentamos, lo aplicamos y vemos si sale o no... el alumno va teniendo confianza en lo que está investigando" EP24

"... el alumno puede ir adquiriendo a la par la teoría con la práctica... es un mito que se requiere formación teórica especializada para la práctica... cuando se

enfrentan por primera vez con los casos, la teoría como que ayuda muy poco...” EP3

Aprendizaje experiencial y Teoría de la actividad en la enseñanza (conflicto entre ideas anteriores y nuevas, entre lo particular y lo general)

Para Kolb (1984, 2015) el problema principal en la educación no es adquirir nuevas ideas sino deponer o modificar viejas ideas y prácticas, la resistencia a las nuevas ideas proviene del conflicto de viejas creencias que son inconsistentes con las nuevas. Así, si el proceso educativo empieza llevando al aprendiz a examinar y probar creencias y teorías, al integrar las nuevas ideas habrá ideas más refinadas dentro del sistema de creencias del estudiante. El proceso de aprendizaje requiere la resolución del conflicto entre modos opuestos de adaptarse al mundo. Los docentes se refieren a este conflicto citando las actuaciones de algunos estudiantes cuando se encuentran enfoques teóricos diferentes a los conocidos por ellos que implican un desafío conceptual y metodológico por las diferencias epistemológicas que implican. Sugieren que parte de esta dificultad se encuentra en el énfasis de los docentes en su propio modelo teórico, condición necesaria para el aprendizaje de éste, que deja de lado la comparación con otros modelos teóricos, afectando así el aprendizaje de los estudiantes en la relación de lo particular y lo general.

“...a mí me llegan alumnos muy babys... apenas saltando de la psicología experimental... algunos están dispuestos a conocer otras teorías de la psicología, pero otros tienen tan metida en su mente que lo único científico de la psicología es la experimental que cuando les hablas de teorías muy diferentes se empiezan a cerrar, a poner resistencia...” EP12

“Una formación implica tanto un entrenamiento... llamémosle de conductas, como cognitivo... hacer que la gente piense... lo que queremos es que la gente relacione, más bien comprenda inicialmente las teorías para que sepa seleccionar una y a partir de esa teoría ver cuáles son las técnicas y procedimientos de trabajo que esta teoría ha desarrollado... que comprendan sus limitaciones...” EP13

El concepto de asimilación, expuesto en la teoría de la actividad del enfoque histórico cultural, plantea que para que la asimilación de una situación particular como un caso concreto dentro de cierto campo más amplio sea completa, se requieren procesos de comparación y clasificación, estableciendo semejanzas y diferencias con otras situaciones en ámbitos o enfoques teóricos de la psicología. Se señala que una asimilación completa requiere la posibilidad de generalizar el conocimiento desde situaciones generales y abstractas a situaciones concretas (Talizina, 1993).

Llegar a distinciones epistemológicas sería un nivel mayor de abstracción. Como menciona Dewey (1945) todas las personas inician su aprendizaje con conocimientos previos, ya sea los que hayan aprendido en la escuela, en los medios de comunicación o en su entorno social. Estos conocimientos

pueden actuar como promotores del aprendizaje o como obstáculos a éste. El conocimiento nuevo puede contrastar con el que ya se tiene, mientras mayor sea el contraste más difícil será aprender el conocimiento nuevo, pues requiere de una resolución integral para subsumir ambos conocimientos en un plano de mayor abstracción.

Aprendizaje mediado (del novato al experto)

Hay un reconocimiento explícito de la importancia del docente en la formación del estudiante. En las prácticas supervisadas formativas la única posibilidad para que el estudiante realice acciones profesionales con personas reales es bajo el acompañamiento, asesoría, guía y supervisión del docente. El conocimiento profesional legitimado socialmente a través de los mecanismos del trabajo intelectual posibilita la coexistencia de diversos modelos teórico-metodológicos de intervención en psicología, lo que conlleva a propuestas de los docentes con distintos enfoques psicológicos, a pesar de estas diferencias las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas o creadas por los docentes son semejantes.

El aprendizaje está mediado tanto por el acompañamiento del profesor como de las diversas estrategias utilizadas en la formación del estudiante, así se conforma un conjunto de saberes o aprendizajes en los que tienen lugar procesos diferentes que demandan condiciones diversas y producen distintos resultados. Se describen a continuación las estrategias mencionadas por los docentes considerando el modelo de la espiral práctica de Parsloe y Wray (2002), constituido por tres momentos, el primero antes de la interacción directa con los usuarios del servicio de orientación psicoeducativa, un segundo momento cuando el estudiante realiza las acciones profesionales en directo y un tercer momento donde se repite el ciclo brindando cada vez mayor autonomía al estudiante, los ciclos se repiten hasta lograr la mayor expertes del estudiante. En el primer momento se encuentran:

- ▶ Aprendizajes instrumentales, relativos a las herramientas, técnicas y procedimientos, cuya enseñanza se realiza con medios comunes al trabajo en el aula y a las prácticas en ella: lectura de textos asignados por el docente, seminarios teóricos, mapas conceptuales, ensayos fuera del aula, simulaciones, demostraciones presenciales y digitales, ejercicios estructurados, juego de roles, entre otros.

“Explico toda la parte teórica, hago una aplicación, una demostración y ellos hacen la réplica. Hacen aplicaciones entre ellos, hacen una aplicación con niños de fuera, como ensayos... yo trato de que hagan el ejercicio para que después ya trabajen con los usuarios” EP1

- ▶ Saberes de contextualización, se enfatizan el ambiente familiar, escolar, socioeconómico y cultural de los usuarios con los que interactúa el estudiante en la práctica supervisada. En este tipo de saber se particulariza el caso y en forma paralela se incorpora a una situación más amplia con la finalidad de analizar la realidad con la que van a interactuar.

“... vemos cada problema como un caso en donde está involucrada la familia, la escuela y el contexto en el que se desenvuelve el paciente...” EP3

“... la vinculación con el otro...con las necesidades del contexto... que va desde lo social, lo cultural, lo académico...” EP 14

- ▶ Aprendizaje de conceptualización, mediante la contrastación entre los conceptos teóricos y los casos presentados por docentes, pasantes de servicio social, videos, se confirman, refutan o critican las propuestas teóricas y se formula un modelo de acción adaptado a las necesidades de la población.

“... en todo momento intento generar en los alumnos algunas habilidades que les sean útiles para generar un espíritu indagatorio... la promoción de visiones teóricas propias que puedan constatar en la intervención psicoeducativa...” TP04

- ▶ Saberes éticos, desde un principio los docentes incorporan la noción de la relación entre el profesional y los usuarios del servicio que ofrecen. Se identifican algunas nociones como el respeto hacia las personas, la confidencialidad e integridad en la relación.

“la parte más importante que es la ética... la ética profesional... toda la formación del psicólogo debe de ser sustentada en la ética” EP15

Una vez que los estudiantes entran a su papel como profesionales en formación las estrategias de enseñanza aprendizaje cambian sustancialmente, se incorporan una serie de aprendizajes como el aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando, aprender compartiendo y aprender reflexionando que colocan las experiencias de aprendizaje con casos reales dentro de una triple relación, con el desempeño profesional, con el proceso de enseñanza aprendizaje y con el desarrollo personal.

“... los pongo en pareja... para que puedan apoyarse mutuamente, si a alguno le faltó preguntar algo o no sabe cómo preguntar, el otro apoya...” EP2

“... que desarrollen la capacidad de empatía, de escucha... ser sensibles ante el caso... pero, que mantengan una sana distancia...” EP 5

“... tienen la supervisión... salen de la sesión a supervisión y regresan con indicaciones... en la supervisión no es decirle “te equivocaste en estas 25 cosas” ... hacerle ver algo que pueda mejorar... hacer ver también todo lo positivo que tenga...” EP4

Aprendizaje reflexivo

En el proceso de formación de los estudiantes a través de la práctica profesional supervisada se identifican tres momentos en las acciones de los docentes, antes de la experiencia, durante la experiencia y después de la experiencia. En los

tres momentos: el compartir, el acompañar, la colaboración y reflexión de docentes y compañeros es constante. Confluye con los dos últimos momentos la propuesta de Schön sobre la reflexión en la actuación profesional, articulada en la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, en este estudio se considera pertinente agregar un primer tipo de reflexión que es la reflexión antes de la acción.

Antes de la experiencia concreta. En el área de psicología educativa se ha considerado pertinente la atención simultánea de casos, por lo que los estudiantes interaccionan de forma independiente con los usuarios, de ahí que la planeación de las sesiones sea una actividad fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta circunstancia conlleva a la reflexión antes de la experiencia concreta, reflexión en la planeación, para formular el problema y el curso o los cursos de intervención posibles. Lo anterior favorece un proceso de investigación por parte del estudiante, en donde selecciona información especializada pertinente para la comprensión e intervención de la problemática del caso para incorporarla en la planeación de sus acciones. El docente acompaña sugiriendo o supervisando la información recabada, este acompañamiento es diferencial dependiendo de los conocimientos, habilidades y compromiso del estudiante. Antes de iniciar la intervención del caso, docente y alumno revisan, dialogan y reflexionan sobre las diferentes posibilidades de intervención, delimitan el problema y el diseño general del caso, a partir de ahí los estudiantes utilizan las estrategias instrumentales propias del modelo teórico seleccionado.

“Después de la evaluación se organizan sesiones grupales donde se comparten las conclusiones de la evaluación y a través del diálogo se apoyan para determinar la problemática, sugerir alternativas de intervención, recomendar lecturas, etc...” EP14

Durante la experiencia concreta. El docente utiliza una serie de estrategias para acompañar a los estudiantes en las acciones profesionales que desempeñan. Puede monitorear los diferentes casos haciendo rondas durante las sesiones de trabajo; utilizar la cámara de Gesell para observar la sesión detrás de espejo; prestar atención a una sesión donde ha detectado dificultades o bien a petición de los estudiantes cuando no encuentran cómo avanzar. La estrategia básica es el diálogo con el estudiante solicitando un momento durante de la sesión o la demostración directa con el usuario en el transcurso de la sesión, que le permite al estudiante la reflexión inmediata de las acciones profesionales involucradas.

La reflexión en la acción corresponde a situaciones de incertidumbre, singularidad o complejidad donde la respuesta al conocimiento en acción, aplicación de reglas y procedimientos conocidos, no responde a lo esperado, generando sorpresa en el profesional. La resolución ante la incertidumbre ofrece dos alternativas, conservar las estrategias habituales y buscar referentes externos que expliquen la falta de solución o realizar una reflexión, replanteando el conocimiento dado, las estrategias utilizadas, las teorías formuladas o la configuración del problema para inventar experimentos y ponerlos a prueba (Schön, 1998). Este proceso es rápido y no hay una separación temporal, por lo que se dice que es sobre

la marcha. Al principio son los docentes quienes realizan la reflexión sobre la acción como una demostración para los estudiantes, quienes después de un tiempo la incorporan a sus actuaciones.

La reflexión responde a la incertidumbre ante situaciones imprevistas que se tienen que resolver, el niño que no responde a las estrategias propuestas, la madre que llega molesta o angustiada por lo que pasó el día anterior con su hijo, el adolescente que coquetea con los estudiantes. La incertidumbre de las situaciones al ejercer acciones profesionales con personas reales es mayor para los estudiantes debido a su entrada inicial al campo profesional, están afrontando situaciones nuevas, no tienen la familiaridad suficiente para interactuar con los niños o sus padres, actúan con temores y prejuicios. La reflexión en la acción es más frecuente en las sesiones iniciales, cuando el estudiante responde a situaciones comunes con incertidumbre al no estar familiarizado con ellas, conforme tienen mayor experiencia la incertidumbre disminuye, presentándose solo ante situaciones reales de incertidumbre.

“... tienen planeada alguna actividad, pero resulta que en ese momento el paciente se te suelta a llorar, tú no puedes ignorar eso, entonces a ver qué está pasando y sale otra cosa que es importante para la intervención, entonces ya se movió todo lo que tenías preparado... la intervención es así, así debe ser, dinámica” EP10

Después de la experiencia concreta. Existen diferentes dispositivos para la reflexión posterior de la experiencia concreta. Desde la descripción oral que comentan los estudiantes de manera informal después de la sesión, la descripción de las acciones realizadas en un reporte escrito, el análisis de la videograbación de la sesión, la organización de diálogos grupales con la exposición de los aspectos relevantes de la acción, la observación grupal de una sesión a través de la cámara de Gesell con su posterior reflexión grupal (Moreno et al. 2019), la retroalimentación brindada por los padres y los profesores que informa de los efectos de las acciones del estudiante con el análisis pertinente.

“... me reúno con mis estudiantes siempre al final de la jornada para ver qué incidentes surgieron... lo trabajamos en grupo para analizar lo que está ocurriendo y cuáles son las formas de continuar o corregir acciones” EP4

“... la intervención también se tiene que evaluar... para ver si lo que hicimos dio resultado o no...” EP16

CONCLUSIONES

Los componentes del aprendizaje derivados de los incidentes referidos por los docentes dan cuenta de elementos sustanciales en la formación de futuros profesionistas dentro de las prácticas supervisadas formativas.

Uno de los puntos nodales en la formación de los estudiantes a través de las prácticas profesionales formativas (PPF) es la

relación teoría-práctica en el aprendizaje. La noción general del aprendizaje es que primero requieren la teoría para aplicarla después en la práctica. A partir de su experiencia en las PPF los docentes establecen una relación teoría-práctica continua. Los estudiantes no requieren una formación altamente especializada para realizar acciones profesionales, al inicio, por ejemplo, en tercer semestre, se revisan aspectos teórico-metodológicos con lo cual el estudiante entra al mundo profesional desarrollando acciones profesionales con personas y problemáticas reales. A partir de ahí inician un ciclo recurrente de aprendizaje con componentes de autonomía, búsqueda y selección de información, y con el acompañamiento constante del docente, que guía, supervisa, asesora y contribuye a la reflexión de las acciones de los estudiantes.

A continuación, se presenta un modelo de los aprendizajes en la PPF en el área de educativa de la carrera de psicología, derivado de las narraciones de los docentes. Se incluye dentro del modelo la metodología general de la intervención en la orientación psicoeducativa formulada por el colectivo de docentes en 2012 (Compendio de práctica supervisada del área de psicología educativa), con tres fases: evaluación inicial, diseño y planeación de la intervención y evaluación del programa de intervención. El modelo se compone de siete momentos ubicados antes, durante y después de las acciones profesionales realizadas por los estudiantes en la PPF: 1) Aprendizaje mediado previo a la acción, 2) Experiencia concreta y reflexión en la acción, 3) Observación reflexiva y reflexión después de la acción, 4) Conceptualización abstracta y reflexión antes de la acción, 5) Experiencia activa y reflexión en la acción, 6) Aprendizaje de análisis de casos, observación reflexiva y reflexión después de la acción, 7) Reflexión sobre el conjunto de acciones.

Primer momento. Aprendizaje mediado previo a la acción

El aprendizaje mediado permite al estudiante contar con los conocimientos teórico-metodológicos básicos para llevar a cabo la evaluación de un caso de orientación psicoeducativa. De acuerdo con el enfoque teórico que detenta cada docente se promueve el aprendizaje de conceptualización y el aprendizaje instrumental, el primero brinda los conceptos fundamentales para integrar los instrumentos y dispositivos utilizados en la evaluación de un caso, estableciendo la vinculación entre estos conceptos y la metodología de intervención que le es propia.

Este primer momento incluye la tensión generada entre el aprendizaje previo y el nuevo. Dewey (1945) ya mencionaba que entre mayor es el contraste entre los conocimientos previos y los nuevos más difícil será aprender el nuevo conocimiento. En los incidentes expuestos por los docentes la confrontación entre teorías implica distinciones epistemológicas que requieren de una resolución integral para llegar a una síntesis en un plano de mayor abstracción. Desde la teoría de la actividad se proponen procesos de comparación y clasificación estableciendo semejanzas y diferencias como única forma de lograr una asimilación completa de un concepto, por lo que se requiere promover la comparación entre la epistemología que sustenta cada teoría para lograr un nivel de mayor abstracción.

Segundo momento. Experiencia concreta y reflexión en la acción

En este momento los estudiantes inician las acciones profesionales de evaluación psicoeducativa de acuerdo con la situación que se atiende. Al ser el primer contacto con los casos reales el estudiante se encuentra en una situación de incertidumbre, con dudas, nerviosismo y temores es un aprendizaje haciendo, interactuando. Una forma de apoyar al estudiante es organizar equipos de dos estudiantes para atender el caso, de esa forma están apoyados por sus compañeros, además de saber que cuentan con el respaldo del docente. El estudiante aprende haciendo la acción profesional, donde enfrenta situaciones diferentes a las revisadas en los textos. Por ejemplo, las personas no se circunscriben a la pregunta de la entrevista, brindan la información en forma desordenada y, en ocasiones, con poca relación al tema, el estudiante tiene que resolver el dilema de preguntar según el orden de su formato o toma en cuenta la información proporcionada y solo preguntar lo que falta, este tipo de situaciones son las que demandan la reflexión sobre la marcha.

En las acciones puestas en marcha por los estudiantes también se puede observar la tensión entre los aprendizajes previos y los nuevos. En Bañuelos (2018) se relata la tensión entre los aprendizajes en la vida escolar de los estudiantes y los nuevos aprendizajes con teorías que se contraponen a los aprendizajes previos.

Tercer momento. Observación reflexiva y Reflexión después de la acción

Después de las acciones de evaluación psicológica del segundo momento se formaliza la observación, descripción e integración de la información, en un aprendizaje compartido y reflexivo entre compañeros, docentes y prestadores de servicio social, para establecer una dirección para la acción. En este momento se configura o clarifica el problema, seleccionando aquello a lo que se presta atención y lo que se ignora, dentro del entorno de la situación. Después de configurar el problema se formulan los objetivos o metas a los que se quiere llegar. Aquí el aprendizaje de contextualización posibilita explorar el carácter único y particular de cada caso, al considerar el contexto inmediato, histórico y social.

Cuarto momento. Conceptualización abstracta y Reflexión antes de la acción

Este es un momento para la búsqueda de información teórica y metodológica especializada pertinente al caso para incorporarla en la planeación de las acciones posteriores. El aprendizaje de investigación incluye la búsqueda, selección, extracción de información y su integración con las conclusiones de la evaluación, del problema formulado y los planes de acción futuros. De ahí que la reflexión en torno a la viabilidad, utilidad o conveniencia del uso de determinadas estrategias de intervención es esencial en la formación de un pensamiento analítico y crítico antes de actuar. Aunque es fundamental dejar espacio para que el estudiante ponga

a prueba sus elecciones, es esencial cuidar el no entorpecer el proceso de atención a las personas que acuden al servicio profesional de atención psicoeducativa. El papel del docente es indispensable para lograr un equilibrio entre la posibilidad de que el estudiante pruebe nuevas experiencias y la calidad del servicio psicológico que se ofrece.

Quinto momento. Experimentación activa y reflexión en la acción

La experiencia del estudiante se orienta por la planeación establecida, en ocasiones sus acciones transitan dentro de lo planeado y en otras aparecen situaciones no previstas, por lo que entra en juego la reflexión en la acción para resolver estas situaciones. El estudiante sabe que cuenta con el apoyo del profesor para afrontar las situaciones de incertidumbre.

El conflicto que se confronta en este momento es la tensión entre la teoría y la práctica que requiere formas altas de adaptación, procesos de creatividad y de desarrollo personal. El docente observa el desempeño del estudiante para apoyar su reflexión y evitar una resolución del conflicto hacia alguno de los extremos, llevando al activismo, aplicar estrategias o técnicas sin sustento, o el verbalismo, basarse en conceptos sin la claridad para su aplicación.

Sexto momento. Aprendizaje de análisis de casos, observación reflexiva y reflexión después de la acción

Para abordar la observación reflexiva después de la acción se pueden retomar aspectos del aprendizaje basado en el análisis de casos, que tienen como finalidad analizar un ejemplo en acción. En el análisis de casos se distinguen tres elementos, descripciones extensivas organizadas por categorías, el análisis de la situación en su conjunto dentro de su contexto y la toma de decisiones para acciones futuras (Estrada & Alfaro, 2015), condiciones necesarias para realizar la reflexión después de la acción. Es a partir del primer análisis del estudiante que el docente formula preguntas conducentes a profundizar el análisis y reflexionar sobre las acciones realizadas.

La observación reflexiva compete tanto al contenido psicológico como al desempeño del estudiante en las acciones profesionales, el docente ayuda al estudiante a reconocer las acciones profesionales efectuadas y a reflexionar sobre lo que puede cambiar o mejorar, creando las condiciones para un diálogo reflexivo.

La retroalimentación que se obtiene una vez que se llevan a la acción los planes es primordial para que el estudiante modifique la forma en que realiza sus acciones y para la planeación de nuevas acciones. Se inicia un proceso continuo de acciones dirigidas y evaluación de los efectos de la acción para planear acciones futuras, otorgando diferentes espacios de observación, descripción, análisis y reflexión para cada momento de acuerdo con las circunstancias particulares de los casos y las características propias de los estudiantes de psicología.

Séptimo momento. Reflexión sobre el conjunto de acciones

Al término del semestre se introduce al estudiante en el aprendizaje evaluativo, en el cual revisa, describe y reflexiona acerca de las diversas acciones profesionales efectuadas y los efectos de ellas en procesos de orientación psicoeducativa a su cargo, identificando acontecimientos relevantes o incidentes críticos que impactan su formación y el servicio profesional proporcionado.

Este momento de reflexión va más allá de la experiencia directa del estudiante, ampliando su análisis al programa de estudios del que formó parte y a la actuación del docente en el acompañamiento recibido. Finalizando un periodo de formación que se reinicia al siguiente semestre.

REFLEXIONES FINALES

Toda comunidad profesional como una comunidad práctica tiene la finalidad de formar nuevos profesionales que requieren internalizar modelos profesionales, lo que implica la asimilación instrumental, social y emocional de la profesión, así como estilos de desempeño. El aprendizaje experiencial, como se ha visto, ocupa un lugar esencial en esa internalización.

La importancia del aprendizaje experiencial se encuentra en su función para la formación de los profesionistas, su valor reside en la forma que adopta la experiencia, los saberes instrumentales y las estrategias utilizadas para promover la reflexión (Andreozzi, 1996).

La construcción de significados de la acción en la planeación, en la acción y posterior a ella, por medio del intercambio comunicativo, permite la generalización de las experiencias y la reflexión más allá de la acción concreta.

Para la consolidación del aprendizaje es esencial reflexionar sobre la experiencia concreta, sobre los procesos, los conocimientos, lo aprendido. Contar una experiencia resalta lo que se identificó como importante en ella y para ir más allá se requiere lograr interpretarla e integrarla en el esquema cognitivo. Esta ha sido la finalidad de construir un modelo de aprendizaje en la práctica supervisada que muestra la complejidad y diversidad de procesos de aprendizaje implicados en ella y se espera aporte elementos para la discusión y reflexión entre los docentes que contribuyan a mejorar la formación de los futuros profesionistas de la psicología.

REFERENCIAS

- Aguirre-García J. & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8(2), 51-74.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" sobre el proceso de socialización profesional. *Espacios*, (9), 20-31.
- Asiri, A. (2020). Experiential learning Theory. En Egbert, J. & Roe, M. (2020). *Theoretical Models for Teaching and Research*. licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial. <https://opentext.wsu.edu/theoreticalmodelsforteachingandresearch/front-matter/theoretical-models-for-teaching-and-research/>
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bañuelos, P. (2018). Programa de atención psicoeducativa: una experiencia en la formación de estudiantes en práctica supervisada. En A. Baltazar (Ed.), *Intervenciones psicológicas* (pp. 13-24). UNAM, FES Zaragoza.
- Bañuelos, P. & Buenrostro, A. (2018). Formación profesional del psicólogo en la práctica supervisada del área educativa. *Revista electrónica de psicología de la FES Zaragoza*, 8(16), 18-26.
- Compendio de práctica supervisada de psicología educativa (2012). FES Zaragoza, UNAM. México: documento de circulación interna.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- Díaz Barriga, A. (2014). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (137), 11-24.
- Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584.
- Estrada, A. & Alfaro, K. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación Bibliotecológica*, 29(65).
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. (Segunda edición). Pearson Education.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M., Nepomneschi, M. & Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1.
- Moreno, J., Candela, A. & Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: Análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la Práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 12(1), 121-137. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>
- Palacios, C., Verdigué, L. & Lozano, M. (2010). *La práctica de servicio en psicología educativa: surgimiento y evolución*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Parsloe, E. & Wray, M. (2002). *Coaches y mentores: métodos prácticos para mejorar el aprendizaje*. Panorama
- Peña, C. & Vargas, L. (2020). *La práctica profesional, retos y desafíos para el apoyo organizacional*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (2010). Propuesta de Modificación al Plan y Programas de Estudio de

- la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial). México: documento de circulación interna.
- Ponce-Ceballos, S., Castellanos-Ramírez, J. & Aviña-Camacho, I. (2024). Formación universitaria a través de prácticas situadas en ambientes reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(42), 56-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1663>
- Rama, C. (2011). La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo. *Universidades*, (48), 33-45.
- Rodríguez, J., Cabrera, J. & Muñoz, P. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2).
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.
- Sabala, M., Rentería-Pérez, E. & Díaz-Bambula, F. (2021). Prácticas profesionales universitarias como mecanismo de inserción laboral, modalidad de trabajo y contratación. *Praxis Psy*, (35), 47-64.
- Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En Pakman, M. (comp.) *Construcción de la experiencia humana*, Volumen I (183-212). Gedisa.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Talizina, N. (1993). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana/Ángeles editores.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded theory" la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de investigaciones sociológicas.

Desempeño laboral en trabajadores mexicanos, implicación del capital psicológico y el clima organizacional

Job performance in Mexican workers, implication of psychological capital and organizational climate

KEVIN GUERRERO FLORES
JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO*
CRISTINA BARRIENTOS DURÁN**

RESUMEN: El presente estudio tuvo como objetivo determinar el efecto del capital psicológico y el clima organizacional sobre el desempeño laboral. Se aplicaron los instrumentos a 167 trabajadores del área metropolitana de la Ciudad de México, 78 hombres (46.7%) y 89 mujeres (53.3%), de entre 18 y 65 años ($M = 35.60$, $DE = 12.56$). El tipo de muestreo fue no probabilístico e intencional. Se presentan los análisis descriptivos para cada variable, así como los coeficientes de correlación, regresión y determinación para el modelo propuesto. El análisis de regresión determinó que el capital psicológico afecta positiva y significativamente sobre el factor rendimiento en la tarea, asimismo, se encontró un efecto negativo del capital psicológico y el clima organizacional (liderazgo y trabajo en equipo) sobre el comportamiento contraproducente. Finalmente, el factor de desempeño en el contexto es explicado parcialmente por el capital psicológico y el trabajo en equipo. Se discuten los resultados con respecto a los estudios antecedentes y a la luz de la psicología positiva.

Palabras clave: psicología positiva, recursos psicológicos, trabajo formal, situación laboral, organizaciones.

ABSTRACT: The objective of this study is to determine the effect of psychological capital and organizational climate on job performance. The instruments were applied to 167 workers from the metropolitan area of Mexico City, 78 men (46.7%) and 89 women (53.3%), between 18 years and 65 years old ($M = 35.60$, $SD = 12.56$). The type of sampling was non-probabilistic and intentional. Descriptive data are presented for each variable, as well as correlation, regression and determination coefficients. In the multiple regression analysis, it was determined that psychological capital had a positive and significant effect on the performance factor in the job performance task; A negative effect of psychological capital and organizational climate (leadership and teamwork) on counterproductive behavior was found. And the performance factor in the context was explained by the psychological capital and the teamwork factor of the work environment. The results are discussed with respect to the antecedent studies of positive psychology.

Keywords: positive psychology, psychological resources, formal work, work situation, organizations.

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, **Universidad La Salle Nezahualcóyotl
kevinguerrero305@gmail.com, marcos.bustos@unam.mx,
cbarrientos@ulsaneza.edu.mx

Se agradece al Proyecto PAPIIT IN306921 de la DGAPA, por la beca otorgada al primer autor. *Investigador Responsable del proyecto, **Investigadora adjunta

Recepción: 24 de febrero de 2024.
Correcciones: 19 de abril de 2024.
Aceptación: 28 de abril de 2024.

INTRODUCCIÓN

El desempeño laboral sufrió una serie de impactos con la pandemia por COVID-19, siendo el principal que la salud de los trabajadores se vio amenazada y, en muchos casos, fuertemente afectada. Las empresas debieron ajustar sus formas de operar adoptando medidas emergentes de laborar con el fin de adaptarse rápidamente a las nuevas exigencias que imponía esta situación, ya que en caso contrario se amenazaba el cese de actividades y el cierre de la fuente de empleo, el ejemplo más popular fue la modalidad de trabajo en línea o mejor conocido como teletrabajo. Aún con dichas medidas los empleos se vieron profundamente afectados tras la pandemia (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2024). En este escenario, el presente trabajo se plantea una interrogante sobre la manera en que los trabajadores han retornado paulatinamente a la normalidad laboral una vez que la pandemia fue controlada, en específico, se planteó indagar desde la psicología positiva la forma en que el capital psicológico y el clima organizacional anteceden al desempeño mostrado por una muestra de trabajadores mexicanos durante el 2023. Enseguida se revisan estas variables, la teoría y hallazgos precedentes para dar paso a la investigación realizada.

Desempeño laboral

La atención puesta en el desempeño laboral se justifica por la importancia que tiene para la economía de una región, para la organización y sus objetivos de crecimiento, y por la manera en que los trabajadores responden a las condiciones imperantes dentro y fuera de la organización.

El constructo desempeño laboral es un comportamiento del trabajador en la búsqueda de objetivos fijados, y toma en cuenta aspectos como sus capacidades, habilidades, necesidades, además de las cualidades asociadas a la naturaleza de su trabajo (Quintero et al., 2008). Se trata de un constructo multidimensional que incluye comportamientos orientados a la tarea y relevantes para las metas organizacionales, es así que estas conductas se encuentran bajo el control del individuo (Koopmans et al., 2014). Adicionalmente, Faria (1995) considera al desempeño laboral como el resultado del comportamiento de los trabajadores frente al contenido de su cargo, sus atribuciones, tareas y actividades, involucrando un proceso de mediación o regulación entre éste y la empresa.

Pedraza et al. (2010) definen a esta variable como aquellas acciones y comportamientos que pueden ser observados en los colaboradores, que van acorde a los objetivos de la compañía y pueden ser medidos por medio de las competencias individuales de cada persona así como su nivel de contribución a la empresa. Cabe destacar que su evaluación puede realizarse a través de la estimación del valor del desempeño de un trabajador mediante el uso de una técnica que permita detectar su rendimiento, con el objetivo final de valorarlo en relación con los otros puestos (Hernán, 2010).

Siguiendo esta aproximación, Koopmans et al. (2013) evaluaron las dimensiones e indicadores del rendimiento de acuerdo con un grupo de jueces: investigadores, gerentes,

gerentes de recursos humanos y profesionales de la salud ocupacional, encontrando con ello gran coincidencia de opinión respecto a los componentes del rendimiento laboral individual. La consecuencia principal es que se logró establecer un instrumento válido y confiable de formato breve que ha sido utilizado en recientes investigaciones.

El desempeño laboral se encuentra determinado por tres dimensiones (Gabini & Salessi, 2016; Koopmans et al., 2011, 2014; Ramos-Villagrasa et al. 2019): a) el desempeño de tarea, referido al comportamiento que contribuye a la producción de un bien o a la prestación de un servicio; b) el desempeño contextual, que contribuye a las metas de la organización y al entorno social y psicológico e incluye tareas, iniciativa, proactividad, cooperación con otros y entusiasmo y, c) el comportamiento contraproducente, el cual refiere un comportamiento voluntario que perjudica el bienestar de la organización.

Capital psicológico

El capital psicológico es un constructo asociado al comportamiento organizacional positivo, el cual surgió con la finalidad de mejorar los recursos psicológicos de los trabajadores y suprimir las limitaciones de otros capitales ineficaces (Santana et al., 2018). La teoría que guarda una relación cercana con el capital psicológico es la psicología positiva, dedicada al estudio científico del funcionamiento humano positivo y su florecimiento en diferentes dimensiones como son; la biológica, la personal, la relacional, la institucional, la cultural y la global (Téllez, 2017).

De acuerdo con Luthans et al. (2007) el capital psicológico puede ser definido como un estado positivo del individuo, caracterizado por: a) tener confianza para asumir tareas desafiantes y realizar el esfuerzo necesario para llegar al éxito (autoeficacia); b) hacer una atribución positiva del éxito actual y futuro (optimismo); c) perseverar en los objetivos y en caso de ser necesario re direccionar el camino hacia estas metas para tener éxito (esperanza) y, d) la capacidad para mantenerse y recuperarse de problemas o adversidades (resiliencia). De esta manera el Capital Psicológico comprende el desarrollo de aquellas habilidades que tienen un impacto directo en el resultado de distintas variables organizativas (Meseguer de Pedro et al., 2017).

En España Meseguer-de Pedro et al. (2017) desarrollaron el cuestionario OREA para medir el capital psicológico en el ámbito laboral a partir de las cuatro dimensiones previamente descritas (optimismo, resiliencia, esperanza y autoeficacia). Los investigadores concluyeron que a partir de un análisis de ecuaciones estructurales, dichos factores deben ser tratados como parte de una construcción compleja y no por separado, dada su naturaleza interactiva y sinérgica.

Clima organizacional

Según Cota (2017), el clima organizacional es un conjunto de percepciones que los individuos tienen de una empresa y el entorno, independientemente de cómo lo perciben otros y hace referencia a: la percepción del personal en cuanto a su lugar de

trabajo, la toma de decisiones, las relaciones interpersonales entre los elementos de la empresa en cualquiera de sus niveles jerárquicos, la comunicación ya sea esta formal e informal, entre otros.

Daza et al. (2021) definen el clima organizacional como la percepción que tienen los empleados del ambiente de trabajo de la organización en la que laboran, siendo determinado por factores organizacionales y personales, que se aplican a diversas estructuras empresariales. Se trata un indicador de cómo los colaboradores perciben diferentes aspectos de la empresa según las condiciones que el empleador les proporciona, esto en pro del desempeño laboral ya que el principal objetivo será alcanzar niveles de productividad satisfactorios (López & Castiblanco, 2021).

Para Escobar (2021) el clima laboral se refiere al ambiente que se desarrolla continuamente entre los empleados de una organización; específicamente, los factores y estructuras del sistema organizacional que dan lugar a un determinado clima en función a las percepciones de los miembros, lo que a su vez inducirá determinados comportamientos en los trabajadores, que inciden directamente en la organización.

En lo referente a sus componentes, López y Castiblanco (2021) sostienen que el clima organizacional involucra factores objetivos (e. g. estructura, políticas, reglas) y subjetivos (e. g. cordialidad, apoyo) y hace referencia a la descripción que hacen los colaboradores del ambiente de trabajo, a partir de elementos individuales, grupales y propios de la organización.

Respecto a la evaluación del clima organizacional Cota (2017) sugiere estimar los componentes de trabajo en equipo, comunicación, igualdad, condición física, liderazgo y motivación. Mientras que, Pilligua y Arteaga (2019) proponen cinco factores que son comunicación, colaboración, liderazgo, carrera profesional, satisfacción, y condiciones físicas; al evaluar dicho constructo en trabajadores peruanos, estos autores reportaron que en todos los factores la muestra se ubicaba en un rango medio. Es importante considerar el dinamismo de las variables componentes y los procesos de interacción a los que se refieren para con ello lograr caracterizar el clima laboral (Escobar, 2021).

A nivel mundial se han desarrollado una gran cantidad de estudios empíricos enfocados a determinar el poder explicativo, tanto del clima organizacional como del capital psicológico sobre el desempeño de trabajadores de áreas diversas. Por ejemplo, mediante análisis de regresión Sampath-Kappagoda et al. (2014), encontraron que el capital psicológico mediado por las actitudes positivas hacia el trabajo explicaba de manera positiva y significativa el desempeño laboral observado.

Con un análisis de modelamiento lineal jerárquico Shu-Ling (2015) reportó que el capital psicológico de los directores de empresas en Taiwán estaba relacionado positiva y significativamente con el compromiso laboral a través de la mediación del capital psicológico de los subordinados. Y que, el compromiso laboral mediaba la relación entre el capital psicológico de los subordinados y su desempeño laboral positivo. Durrah et al. (2016) reportaron un efecto

significativo de los factores del capital psicológico (autoeficacia y esperanza) sobre los factores del desempeño conductual (toma de decisiones y procedimientos relacionados con su trabajo). Paliga et al. (2022) reportaron fuertes asociaciones entre el capital psicológico y el desempeño creativo, seguido por el desempeño en el rol y la satisfacción laboral.

Daswati et al. (2022) encontraron mediante un modelo de ecuaciones estructurales un efecto positivo y significativo del capital psicológico sobre el desempeño laboral de empleados, mediado por el compromiso laboral. Yao et al. (2022) reportaron una relación positiva y significativa entre el compromiso y el desempeño laboral, teniendo como variable mediadora al capital psicológico. Pérez et al. (2023) reportaron que los factores del capital psicológico y las expectativas laborales influyen positivamente sobre el compromiso laboral afectivo. Sugiarto (2018) desarrolló un estudio en el que determinó que el clima y compromiso organizacionales, tenían un efecto positivo y significativo sobre la satisfacción laboral. Y a su vez, la satisfacción laboral impacta de manera positiva en el desempeño laboral.

Obeng et al. (2020), concluyeron que el apoyo organizacional percibido influía en el clima y compromiso organizacional y, a su vez, dichas variables lo hacían sobre el desempeño organizacional de empleados de Ghana. Ngwenya y Pelsler (2020) reportaron que la satisfacción laboral mediaba la influencia del capital psicológico sobre el desempeño laboral de empleados de Zimbabwe. Rozmana y Strukelj (2021) demostraron que los factores de la variable clima organizacional (liderazgo, relaciones, obligación, satisfacción y motivación) tenían un impacto positivo y significativo sobre el compromiso laboral de trabajadores de medianas empresas en Eslovenia. Obeng et al. (2021) probaron que la pasión por el trabajo armonioso mediaba parcialmente el clima organizacional y el desempeño laboral.

Alejos et al. (2021) reportaron en una muestra de empleados peruanos una correlación positiva y significativa entre el capital psicológico y factores del desempeño laboral individual (desempeño en la tarea y desempeño en el contexto), así como una correlación negativa y significativa entre capital psicológico y una dimensión negativa del desempeño laboral individual (comportamientos contraproducentes). Olivera et al. (2021) reportaron que los factores del clima organizacional (adaptación a los cambios, condiciones de trabajo y comunicación empresarial), influyeron de manera positiva y significativa sobre el desempeño laboral de trabajadores de Perú.

Como se observa, el estudio del desempeño de los individuos en el ámbito laboral es altamente complejo y para su explicación se han abordado en distintos contextos gran cantidad de variables. En Latinoamérica también se encuentran estudios que reportan relaciones causales enfocadas a la comprensión de variables explicativas del desempeño laboral. En la presente investigación se propuso abordar el capital psicológico como una variable antecedente y que se ha utilizado en el área organizacional con resultados importantes así como el constructo de clima organizacional, el cual involucra diversos factores ambientales y sociales

que favorecen o no el desarrollo de las tareas asignadas al trabajador. De esta forma el objetivo general fue analizar la influencia del capital psicológico y el clima organizacional sobre el desempeño laboral de trabajadores del área metropolitana de la Ciudad de México. Para ello, se pusieron a prueba las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: El capital psicológico tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el factor rendimiento en la tarea y rendimiento en el contexto de la variable desempeño laboral.

Hipótesis 2: El capital psicológico tiene un efecto negativo y estadísticamente significativo sobre el factor comportamientos contraproducentes de la variable desempeño laboral.

Hipótesis 3: Los factores de la variable clima organizacional (trabajo en equipo, comunicación, igualdad, liderazgo y motivación) tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el factor rendimiento en la tarea y rendimiento en el contexto de la variable desempeño laboral.

Hipótesis 4: Los factores de la variable clima organizacional (trabajo en equipo, comunicación, igualdad, liderazgo y motivación) tienen un efecto negativo y estadísticamente significativo sobre el factor comportamientos contraproducentes de la variable desempeño laboral.

MÉTODO

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico e intencional por método bola de nieve se aplicaron los instrumentos a un total de 167 participantes, teniendo como criterio de inclusión que estuvieran trabajando de manera formal en formato presencial y tuvieran al menos tres meses de contratación (sin importar el tipo de trabajo), además de residir en la Ciudad de México o área metropolitana. De esta forma se contó con la participación de 78 hombres (46.7%) y 89 mujeres (53.3%), de entre 18 años y 65 años ($M=35.60$, $DE=12.56$). En cuanto a su antigüedad en el trabajo, 39 participantes (23.4%) tenían menos de un año, 54 (32.3%) de uno a tres años, 24 (14.4%) de cuatro a seis años, 14 (8.4%) de siete a diez años y 36 (21.6%) más de diez años. El 56.3% (94) trabajaba en el sector privado y 43.7% (73), en el sector público.

Instrumentos

Cuestionario OREA (Meseguer-de Pedro et al., 2017) para evaluar capital psicológico: compuesto por 12 ítems en escala tipo Likert que van desde uno (*totalmente incierto*) hasta cuatro (*totalmente cierto*).

Escala de Rendimiento Laboral Individual de Koopmans (2014) en su versión al español realizada por Gabini y Salessi (2016) y validada para México por Barrientos et al. (en prensa), la cual consta de tres factores (rendimiento en la tarea, comportamientos contraproducentes y rendimiento en el contexto). Formato de respuesta uno (*nunca*) a cinco (*siempre*).

Cuestionario de Clima Organizacional, desarrollado con población mexicana por Cota (2017), está conformado por 21 ítems en escala tipo Likert que van de uno (*totalmente en desacuerdo*) a cuatro (*totalmente de acuerdo*). Se conforma de cinco factores (trabajo en equipo, comunicación, igualdad, liderazgo y motivación).

Procedimiento

Se contactó a los participantes de manera virtual a través de redes sociales, compartiendo el link del cuestionario, el cual estaba disponible en la plataforma *Google Forms*. Dentro del cuestionario se incluía la carta de consentimiento informado, derivada de la aprobación del protocolo del proyecto PAPIIT por la comisión de ética de la FES Zaragoza. Dicha carta aclaraba la confidencialidad de sus datos así como su uso para fines estadísticos y de publicación científica, igualmente no se solicitó ningún dato de tipo personal. Además de esto se solicitaba a los participantes que lo compartieran con compañeros de trabajo o de su círculo social que cumplieran con las características determinadas. El tiempo de respuesta para el cuestionario fue de entre 10 y 15 minutos.

RESULTADOS

Análisis descriptivos de las variables

En la tabla 1 se muestran los promedios generales obtenidos por los participantes en cada uno de los factores de las escalas (a excepción del cuestionario OREA, que se manejó unidimensional). En la escala de rendimiento laboral la dimensión que obtuvo el promedio más alto fue rendimiento en la tarea ($M=3.93$, $DE=0.804$). La escala de capital psicológico obtuvo una $M=3.34$ ($DE=0.568$). Y en la escala de Clima Organizacional el factor que presentó el puntaje medio más alto fue el de comunicación ($M=2.93$, $DE=0.657$); mientras que, el más bajo fue igualdad ($M=2.76$, $DE=0.752$).

Análisis de correlación entre las variables

En la tabla 2 se muestran los análisis de correlación entre las escalas. El factor rendimiento en la tarea de la variable rendimiento laboral se asoció de manera positiva y estadísticamente significativa con la variable capital psicológico. El factor comportamientos contraproducentes de la variable rendimiento laboral se asoció de manera negativa y significativa con los factores igualdad, liderazgo y motivación de la escala de clima organizacional y de igual forma con la variable capital psicológico.

Por último, la dimensión rendimiento en el contexto se asoció de manera positiva y significativa con los factores trabajo en equipo e igualdad de la escala de clima organizacional; y con la variable capital psicológico. En general, las asociaciones fueron bajas, y solamente dos se consideran moderadamente bajas.

Análisis de confiabilidad

Se realizó un análisis de confiabilidad por método de alfa de Cronbach para los instrumentos empleados, la Escala

TABLA 1. Cargas factoriales reactivos Cuestionario OREA.

Reactivos	Factor 1
En tiempos difíciles suelo esperar lo mejor	.484
Consigo alcanzar mis metas aunque haya obstáculos	.566
Pienso que mi vida tiene sentido	.819
Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	.678
Cuando pienso en mi futuro siempre soy optimista	.749
Aunque las cosas vayan mal no me rindo	.741
Creo que cada día es valioso	.766
Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo	.707
En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	.732
Soy capaz de tomar decisiones difíciles	.610
Siento que mi vida tiene valor y merece la pena	.830
Puedo resolver la mayoría de problemas si me esfuerzo lo necesario	.756

En la tabla se muestra que todos los reactivos cuentan con cargas factoriales superiores a .40

Tabla 2. Resumen propiedades psicométricas Cuestionario OREA.

Factor	Autovalor	Varianza Explicada	Alfa de Cronbach
1. Capital Psicológico General	6.050	50.416	.92

de Rendimiento laboral Individual mostró un alfa de .86, el Cuestionario de Clima Organizacional obtuvo un alfa de .95 y finalmente el Cuestionario OREA obtuvo como resultado un alfa de .92.

Para el cuestionario de capital psicológico se realizó un análisis factorial por método de máxima verosimilitud, teniendo un valor KMO de .906, en la prueba de esfericidad de Barlett $\chi^2/gl = 1189.081/66$ con una significancia de .000. A continuación se muestran las cargas factoriales de los reactivos, cabe resaltar que el reactivo ocho mostró cargas para un segundo factor con un valor de .426, pero esto no afecta a la estructura unifactorial y puede ser resuelto con un AFC en una muestra mexicana de mayor tamaño. De esta forma el factor se denominó "Capital Psicológico general".

En la tabla dos se muestra un resumen de las propiedades psicométricas del instrumento.

Análisis de regresión

Tomando en cuenta lo encontrado en los análisis de correlación se realizaron análisis de regresión múltiple. Se confirmó la hipótesis uno, el capital psicológico tuvo un efecto positivo y significativo sobre el factor desempeño en la tarea con un

poder explicativo del 19% (ver la tabla 3).

Se confirman las hipótesis dos y cuatro, ya que tanto el capital psicológico como los factores del clima organizacional liderazgo y trabajo en equipo, tuvieron un efecto negativo y significativo sobre la dimensión comportamientos contraproducentes de la escala de desempeño laboral. Se determinó un poder explicativo de 17% (ver la tabla 4).

Con un poder explicativo de 26%, el capital psicológico y el clima organizacional (factor trabajo en equipo), tuvieron un efecto positivo y significativo sobre la dimensión desempeño en el contexto de la escala de desempeño laboral, por lo que se confirman las hipótesis uno y tres (ver la tabla 5).

DISCUSIÓN

El confinamiento por pandemia obligó a nivel mundial a las organizaciones a cambiar drásticamente la forma en que, durante décadas venían funcionando; muchas de ellas migraron sus procesos y adaptaron su gestión al trabajo en casa, lo que tuvo efectos importantes sobre el comportamiento de sus trabajadores. No obstante, una vez decretado el fin de la emergencia sanitaria el 9 de mayo de 2023 (Gobierno de México, 2023), la mayoría de las organizaciones retornó a las

TABLA 3. Resumen de los promedios obtenidos por los participantes en las escalas.

Variable	Factor	Min.	Max.	Media	DE
Rendimiento Laboral	Rendimiento en la Tarea	1.75	5.00	3.93	.80495
	Comportamientos Contraproducentes	1.00	5.00	1.9626	.83080
	Rendimiento en el Contexto	1.75	5.00	3.7515	.89783
Capital Psicológico	Único	1.25	4.00	3.3403	.56832
Clima Organizacional	Trabajo en equipo	1.00	4.00	2.9012	.63647
	Comunicación	1.00	4.00	2.9321	.65710
	Igualdad	1.00	4.00	2.7665	.75296
	Liderazgo	1.00	4.00	2.7964	.63983
	Motivación	1.00	4.00	2.8009	.69667

TABLA 4. Análisis de correlación entre las variables rendimiento laboral, clima organizacional y capital psicológico.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	.034	.717**	.131	.045	.070	.014	.038	.443**
2		1	-.013	-.130	-.132	-.185*	-.290**	-.204**	-.252**
3			1	.205**	.109	.197*	.116	.118	.465**
4				1	.792**	.768**	.776**	.832**	.061
5					1	.623**	.737**	.782**	-.064
6						1	.743**	.768**	.076
7							1	.829**	.007
8								1	.061
9									1

*p= .05, **p= .01. 1. Rendimiento en la tarea (RL). 2. Comportamientos contraproducentes (RL). 3. Rendimiento en el contexto (RL). 4. Trabajo en equipo (CO). 5. Comunicación (CO). 6. Igualdad (CO). 7. Liderazgo (CO). 8. Motivación (CO). 9. Capital psicológico total.

TABLA 5. Resultados del análisis de regresión múltiple para el efecto del capital psicológico y clima laboral sobre el desempeño en la tarea de la escala de desempeño laboral.

Variables	B	Beta	t	Significancia	R ²	F	Significancia
Capital psicológico	.628	.443	6.355	.000	.197	40.389	.000

TABLA 6. Resultados del análisis de regresión múltiple para el efecto del capital psicológico y clima laboral sobre el factor comportamientos contraproducentes de la escala de desempeño laboral.

Variables	B	Beta	t	Significancia	R ²	F	Significancia
Liderazgo	-.653	-.503	-4.452	.000	.177	11.661	.000
Capital psicológico	-.388	-.265	-3.716	.000			
Trabajo en equipo	.362	.277	2.449	.015			

TABLA 7. Resultados del análisis de regresión múltiple para el efecto del capital psicológico y clima organizacional sobre el factor desempeño en el contexto de la escala de desempeño laboral.

Variables	B	Beta	t	Significancia	R ²	F	Significancia
Capital psicológico	.717	.454	6.691	.000	.248	26.974	.000
Trabajo en equipo	.251	.178	2.618	.000			

actividades en su forma habitual, por lo que resulta relevante evaluar el fenómeno laboral a la luz de la nueva normalidad. El objetivo del presente estudio fue determinar el efecto del capital psicológico y el clima organizacional sobre el desempeño laboral de trabajadores mexicanos posterior a la pandemia. En primer lugar, el análisis descriptivo de los resultados obtenidos por los participantes en cada una de las escalas mostró puntajes altos en varios de sus factores. En la escala de rendimiento laboral, los participantes obtuvieron el puntaje promedio más alto en la dimensión rendimiento en la tarea; resultado que coincide con el estudio de Koopmans et al. (2013).

Los participantes presentaron un alto promedio en la escala de capital psicológico, lo que coincide con los resultados reportados por Durrah et al. (2016). Es importante entonces, retomar lo señalado por Luthans et al. (2007), quienes en condiciones pre pandemia ya proponían esta variable como un poderoso predictor del comportamiento de las personas, ya que, puede representar un elemento motivacional importante en la normalización de las condiciones de trabajo.

Igualmente cabe resaltar que la presencia de esta variable también facilita la adaptación de los individuos a las diferentes exigencias de su entorno laboral así como en la vida diaria. Siendo un ejemplo de esto la llamada “nueva normalidad” momento en el que si bien se regresó a las actividades de manera presencial se comenzaron a usar medidas preventivas para el contagio y posibles rebrotes de COVID-19, como era la constante desinfección de superficies, uso de cubre bocas en cualquier actividad en solitario o compañía y el casi nulo contacto humano fuera del hogar. Todo esto siendo una carga no solo física sino también psicológica para los trabajadores.

En la escala de clima organizacional los participantes del estudio obtuvieron puntajes por encima de la media en todos los factores y por tanto, difiere de los resultados de Pilligua y Arteaga (2019), quienes en una población de trabajadores

peruanos obtuvieron puntuaciones medias. El presente estudio aporta evidencia empírica en el contexto mexicano al estudio del clima laboral y sus componentes en relación con el comportamiento del trabajador. Estos resultados sugieren que los trabajadores, se encuentran laborando en organizaciones que de acuerdo con sus percepciones podrían considerarse con un buen ambiente para desarrollar sus actividades laborales.

En lo referente a la relación entre los constructos, específicamente entre el capital psicológico y los factores del rendimiento laboral, la direccionalidad de las variables se comportó de la forma esperada (Alejos et al., 2021; Shu-Ling, 2015). Fue positiva entre el capital psicológico y las dimensiones rendimiento en la tarea y rendimiento en el contexto y, negativa con el factor de comportamientos contraproducentes, que aglutina un conjunto de acciones realizadas por el empleado que perjudican el bienestar de la organización (Koopmans et al., 2013). Es así que el capital psicológico toma una mayor importancia en el contexto organizacional, pues su presencia será una herramienta más a tomar en cuenta para la mejora del desempeño de los trabajadores independientemente del tipo de actividades que realicen.

El desempeño laboral es multidimensional y en él se evalúan, tanto las acciones que realiza el trabajador en pro de los objetivos de la empresa donde labora, como aquellos que pueden dañar a la misma (Koopmans et al., 2014). Los factores del clima organizacional no se relacionaron con el rendimiento en la tarea; pero sí lo hicieron de manera negativa las dimensiones igualdad, liderazgo y motivación con el factor comportamientos contraproducentes. Y de manera baja, pero significativa, los factores trabajo en equipo e igualdad con respecto al desempeño en el contexto.

Sugiriendo así que en organizaciones donde se mantenga una figura de liderazgo, una igualdad de responsabilidades y beneficios así como una constante motivación para los

trabajadores, se podrán prevenir situaciones que puedan afectar su desempeño, como son quejas en el trabajo, dificultades para terminar el trabajo asignado, entre otras. Pues el clima organizacional se refiere a la percepción que tienen los empleados en relación a diversos aspectos relacionados con su lugar de trabajo (Cota, 2017).

Con respecto a la prueba de hipótesis, en la primera de ellas se planteó que, el capital psicológico tenía un efecto positivo y significativo sobre los factores positivos del rendimiento laboral y, específicamente, con el factor rendimiento en la tarea demostró que sí. Hecho que coincide con lo encontrado por Durrah et al. (2016), quienes reportaron que la autoeficacia y la esperanza tenían un efecto significativo en los procedimientos relacionados al trabajo.

La hipótesis dos de la presente investigación planteó un efecto negativo del capital psicológico sobre los comportamientos contraproducentes y así se demostró. Y estos resultados coinciden con los reportados por Alejos et al. (2021). Lo mismo sucedió con la variable clima organizacional, donde los factores liderazgo y trabajo en equipo impactaron negativamente a dicha variable; al igual que lo reportado en investigaciones como las de Pilligua y Arteaga (2019) y Rozmana y Strukelj (2021).

En concordancia con lo reportado en diversas investigaciones (e. g. Sampath-Kappagoda et al., 2014; Shu-Ling, 2015) se planteó que, el capital psicológico tendría un efecto positivo y significativo sobre el factor rendimiento en el contexto del constructo desempeño laboral y así lo demostraron los resultados. También la dimensión trabajo en equipo del constructo clima organizacional impacto positiva y significativamente a dicho factor y con ello, se probó la hipótesis tres.

El presente trabajo representa una aportación a la investigación de la variable desempeño laboral en el contexto latinoamericano; así como también a las variables asociadas al mismo; para las cuales, la literatura reporta diversos niveles de relación y predicción. Específicamente, el capital psicológico es un constructo cuyo abordaje ha surgido de la psicología positiva y que puede tener repercusiones importantes en diversas áreas de la vida del ser humano, incluida la laboral. Y la variable clima organizacional, que es un concepto ampliamente estudiado en la psicología organizacional, aunque no por ello agotado, sobre todo ante la diversidad de teorías que lo abordan y que dificultan su implementación en modelos explicativos.

Aun cuando la pandemia representó un momento complicado para el desarrollo de las labores organizacionales, las variables propuestas en el modelo de capital psicológico, siguen siendo factores predictores positivos del comportamiento de los trabajadores. Esta investigación contribuye a caracterizar los procesos psicológicos y comportamentales de los empleados mexicanos, a la vez que muestra la pertinencia de un modelo explicativo derivado de la psicología positiva tendiente a una comprensión de factores personales y sociales en el lugar de trabajo.

Igualmente se concluye que los instrumentos empleados son válidos y confiables para su uso en población mexicana, en el caso del Cuestionario OREA, se destaca el contraste con el modelo propuesto por Meseguer-de Pedro et al. (2017) pues en el caso de la muestra estudiada el instrumento se ajustó a un modelo de un factor (capital psicológico general) mientras que en su estudio con población española se plantearon cuatro factores (optimismo, resiliencia, esperanza y autoeficacia) pertenecientes a un factor de orden superior. Es así que en esta investigación se plantea un modelo de un solo factor derivado de la relación tan cercana que tienen los componentes del capital psicológico, ya que como también mencionan los autores, su naturaleza es sinérgica e interactiva.

En futuras investigaciones es importante tomar en cuenta además de las variables disposicionales (capital psicológico) y sociales (clima organizacional) las características del escenario de trabajo, recursos disponibles, y las oportunidades de restauración cognitiva en escenario de trabajo, que han sido propuestas desde una análisis psicoambiental (Venegas, et al., 2023; Villalpando y Bustos, 2023). Así como un mayor énfasis en el carácter predictivo del capital psicológico en el desarrollo de comportamientos que puedan afectar las actividades de los trabajadores, por ende, disminuyendo su desempeño.

Igualmente cabe destacar las diversas limitaciones que se presentaron durante la realización de la investigación, como fue la forma de muestreo, la aplicación de instrumentos de forma digital, ya que al no tener contacto directamente con una organización tuvieron que buscarse alternativas para llegar a una muestra con una cantidad aceptable de participantes.

REFERENCIAS

- Alejos, W., Chacón, E., Salva, M., y Sandoval, P. (2021). Relación entre el Capital Psicológico Positivo y el Desempeño Laboral Individual de los empleados pertenecientes a la Unidad de Negocio de Venta de Repuestos de la empresa Divemotor. [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio académico UPC
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Englewood Cliffs
- Barrientos, D. C., Bustos, A. J. M., Vanegas, R. M. C. & Pérez, D. J. (en prensa). Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Desempeño Laboral en Profesionistas del Valle de México durante el Confinamiento por COVID 19. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*.
- Blanco, J., Jurado, P., Aguirre, S. y Aguirre, J. (2018). Composición Factorial de la Escala de Resiliencia Mexicana en Universitarios Mexicanos. *Formación universitaria*, 11(6), 99-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600099>
- Cota, L. J. A. (2017). Método para evaluar el clima organizacional del área docente de un centro de bachillerato tecnológico de cd. Obregón, Sonora. *Ciencias Administrativas*, 39-45.
- Daswati, D., Wirawan, H., Hattab, S., Salam, R. & Iskandar, A. S. (2022) The effect of psychological capital on performance through the role of career

- engagement: Evidence from Indonesian public organizations. *Cogent Social Sciences*, 8(1). doi: 10.1080/23311886.2021.2012971
- Daza, C. A., Beltrán, G., L. de J., & Silva, R. W. J. (2021). Análisis del clima organizacional en las empresas del sector palmero de la región Caribe colombiana. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 29(1), 65-76. <https://doi.org/10.18359/rfce.4233>
- Durrah, O., Al-Tobasi, A., A'aqoulah, A. & Ahmad, M. (2016). The Impact of the Psychological Capital on Job Performance: A Case Study on Faculty Members at Philadelphia University. *International Review of Management and Marketing*, 6(2), 183-191.
- Escobar, C. D. A. (2021). Estudio de impacto del clima laboral en los colaboradores de la empresa Texcauca S.A del Sector Medellín [Trabajo de grado]. Colombia: Tecnológico de Antioquia. dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/2168/29. TGII ESTUDIO DE IMPACTO DEL CLIMA LABORAL.pdf?sequence=1
- Faria, F. (1995). Desarrollo Organizacional. Enfoque Integral. Noriega Editores.
- Gabini, S., & Salessi, S. (2016). Validación de la escala de rendimiento laboral individual en trabajadores argentinos. *Revista Evaluar*, 16(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15714>
- Gobierno de México (9 de Mayo de 2023). México pone fin a la emergencia sanitaria por COVID-19: Secretaría de Salud. <https://www.gob.mx/salud/prensa/mexico-pone-fin-a-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-secretaria-de-salud>
- Hernán, P. (2010). La influencia de los factores estresantes del trabajo en el rendimiento laboral. *Invenio*, 13(25), 111-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87715116007>
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., de Vet, H. C., & Van der Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance: A systematic review. *Journal of occupational and environmental medicine*, 856-866. doi: 10.1097/JOM.0b013e318226a763
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., de Vet, H. C. & Van der Beek, a. J. (2013). Measuring Individual Work Performance - Identifying and Selecting Indicators. *A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*; 45(3). Doi: 10.3233/WOR-131659
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., De Vet, H. C., & Van der Beek, A. J. (2014). Measuring individual work performance: Identifying and selecting indicators. *Work*, 48(2), 229-238. doi: 10.3233/WOR-131659
- López, S. N. M. & Castiblanco, M. K. A. (2021). Clima laboral como factor influyente en el nivel de productividad: caso Unión Soluciones S.A.S. *Revista Chilena De Economía y Sociedad*, 78-91.
- Luthans, F., Youssef, C. & Avolio, B. (2007). *Psychological Capital Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press.
- Martínez, P., Cassaretto, M. & Herth, K. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Esperanza de Herth en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(33),127-145 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645437008>
- Ngwenya, B., & Pelser, T. (2020). Impact of psychological capital on employee engagement, job satisfaction and employee performance in the manufacturing sector in Zimbabwe. *Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde* 46(0), a1781. <https://doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1781>
- Meseguer, M., Soler, M., Fernández, M., & García, M. (2017). Evaluación del Capital Psicológico en trabajadores españoles: diseño y estructura empírica del cuestionario OREA. *Anales de Psicología*, 33(3), 714-721.
- Obeng, A. F., Quansah, P. E., Cobbinah, E. & Danso, S. A. (2020). Organizational Climate and Employee Performance: Examining the Mediating Role of Organizational Commitment and Moderating Role of Perceived Organizational Support. *International Journal of Human Resource Studies*, 3(10), 223-247, doi:10.5296/ijhrs.v10i3.17395
- Obeng, A. F., Zhu, Y., Azinga, S. A. & Quansa, P. E. (2021). Organizational Climate and Job Performance: Investigating the Mediating Role of Harmonious Work Passion and the Moderating Role of Leader–Member Exchange and Coaching. *SAGE Open* 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211008456>
- Olivera, G. Y. J., Leyva, C. L. L. & Napán, Y. A. C. (2020). Clima organizacional y su influencia en el desempeño laboral de los trabajadores. *Revista Científica de la UCSA*, 2(8), 3-12 10.18004/ucsa/2409-8752/2021.008.02.003
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2024). *Informe Mundial sobre Salarios 2022-2023: El impacto de la inflación y de la COVID –19 en los salarios y el poder adquisitivo*. Informe Mundial sobre Salarios 2022-2023 – Resumen ejecutivo (ilo.org)
- Paliga, M., Kożuszniak, B., Pollak, A. & Sanecka, E. (2022). The relationships of psychological capital and influence regulation with job satisfaction and job performance. *PLoS ONE*, 17(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272412>
- Pilligua L., C. F. & Arteaga, U. F. M. (2019). El clima laboral como factor clave en el rendimiento productivo de las empresas estudio caso: Hardepex Cía. Ltda. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 28(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409659500007>
- Pedraza, E., Amaya, G., & Conde, M. (2010). Desempeño laboral y estabilidad del personal administrativo contratado de la facultad de medicina de la universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(3), 493–505 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016320010>
- Pérez, D. J., Bustos, A. J. M., Vanegas, R. M. C. & Barrientos, D. C. (2023). Capital psicológico, expectativas y compromiso organizacional en el contexto del teletrabajo de los trabajadores mexicanos. *Revista Visión Gerencial*, 22(2), 257-272. <https://doi.org/10.53766/VIGEREN/2023.01.02.07>
- Quintero, N., Africano, N. & Faría, E. (2008). Clima Organizacional y Desempeño Laboral del Personal Empresa Vigilantes Asociados Costa Oriental Del Lago. *Negotium*, 3(9),33-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78230903>
- Ramos-Villagrasa, P., Barrada, J., Fernández del Río, E. & Koopmans, L. (2019). Assessing job performance using

- brief self-report scales: the case of the individual work performance questionnaire. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(3), 195-205. <https://dx.doi.org/10.5093/jwop2019a21>
- Rozmana, M. & Strukelj, T. (2021). Organisational climate components and their impact on work engagement of employees in medium-sized organisations. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 1(34), 775–806 <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.18049>
- Sampath-Kappagoda, U.W.M.R., Othman, H.Z.F. & De Alwis, G. (2014) Psychological Capital and Job Performance: The Mediating Role of Work Attitudes. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 2, 102-116. <http://dx.doi.org/10.4236/jhrss.2014.22009>
- Santana, S., Viseu, J., López, M. & Neves, S. (2018). Evidencias psicométricas sobre la validez y fiabilidad del cuestionario de capital psicológico (PCQ-12) en población mexicana. *Anales de Psicología*, 34(3), 562–570. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.319211>
- Shu-Ling, C. (2015). The relationship of leader psychological capital and follower psychological capital, job engagement and job performance: a multilevel mediating perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(18), 2349-2365. DOI:10.1080/09585192.2015.1020443
- Sugiarto, I. (2018). Organizational climate, organizational commitment, job satisfaction, and employee performance. *Diponegoro International Journal of Business*, 2(1), 112-120 DOI: <https://doi.org/10.14710/dijb.1.2.2018.112-120>
- Téllez, M. (2017). Capital psicológico y compromiso con el trabajo (work engagement) en una empresa colombiana del sector de construcción. [Trabajo de grado, Universidad del Rosario] Repositorio Institucional Universidad del Rosario. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/14156>
- Vanegas Rico, M. C., Bustos Aguayo, J. M., Barrientos Durán, C., y Pérez Durán, J. (2023). Compromiso laboral y condiciones individuales en teletrabajo durante la pandemia por Covid-19 en México. *Entreciencias, Año 11*, Número 25, Artículo 8: 1-17. Enero – Diciembre. DOI: <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2023.25.82966>
- Villalpando Flores, A. E., & Bustos Aguayo, J. M. (2023). La naturaleza urbana en las ciudades contemporáneas. La importancia del diseño biofílico en la salud pública. *Academia XXII*, 14(28), 8–29. <https://doi.org/10.22201/fa.2007252Xp.2023.14.28.87234>
- Yao J., Qiu, X., Yang, L., Han, X. & Li, Y. (2022) The Relationship Between Work Engagement and Job Performance: Psychological Capital as a Moderating Factor. *Frontiers in Psychology*, 13, doi: 10.3389/fpsyg.2022.729131

Una aproximación a las decisiones emocionales

An approach to emotional decisions

FERNANDO GORDILLO LEÓN¹
LILIA MESTAS HERNÁNDEZ²

RESUMEN: La toma de decisiones es un proceso psicológico complejo con un sustrato neuronal que implica tanto regiones corticales como subcorticales. Las emociones participan en la toma de decisiones a través de la interacción amígdala-corteza prefrontal, estableciendo valores de entrada y salida a los estímulos que conforman las opciones y que están fuertemente condicionados por variables tanto internas como externas al individuo. Esto justificaría, bajo determinadas condiciones, que las emociones puedan perjudicar la toma de decisiones, mientras en otras ocasiones, incluso con bajo nivel de consciencia, facilitarían las decisiones, como una guía que marca las buenas y malas opciones a partir de la experiencia acumulada. En este artículo, nos acercaremos brevemente al marco teórico e histórico de la emoción y la toma de decisiones, así como al sustrato neuronal que permite su comprensión. Posteriormente abordaremos las condiciones que determinan la relación entre las emociones y la toma de decisiones, para concluir que las decisiones dependen de factores racionales y emocionales, que tendrán mayor o menor peso dependiendo de factores internos y externos al sujeto que toma la decisión.

Palabras clave: amígdala, corteza prefrontal, dilemas morales, toma de decisiones, Teoría de los Marcadores Somáticos.

ABSTRACT: Decision-making is a complex psychological process with a neural substrate involving both cortical and subcortical regions. Emotions participate in decision making through the amygdala-prefrontal cortex interaction, establishing input and output values to the stimuli that make up the options and that are strongly conditioned by variables both internal and external to the individual. This would justify, under certain conditions, that emotions can impair decision making, while at other times, even with a low level of consciousness, they would facilitate decisions, as a guide that marks the good and bad options based on accumulated experience. In this article, we will briefly approach the theoretical and historical framework of emotion and decision making, as well as the neural support that allows its understanding. Subsequently, we will address the conditions that determine the relationship between emotions and decision making, to conclude that decisions depend on rational and emotional factors, which will have greater or lesser weight depending on factors internal and external to the subject making the decision.

Key words: amygdala, prefrontal cortex, moral dilemmas, decision making, Somatic Marker Theory.

¹Universidad de Salamanca (España)

²Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM, México)

INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones es una tarea cognitiva directamente relacionada con la adaptación y supervivencia de los seres humanos (Sarmiento & Ríos, 2017). Desde la antigua Grecia se ha pensado que las decisiones son producto de un análisis metódico basado en el razonamiento (Lehrer, 2009).

Este pensamiento ha quedado reflejado en la conocida alegoría del carro alado de Platón (*Fedón*: 253d-254a, véase Melling, 1991), donde el auriga (conductor), que representa la razón, dirige un carro tirado por dos caballos, uno blanco que simboliza la parte racional, lógica, “buena” del alma, y un caballo negro, que simboliza, lo apetitivo, lo irracional y “malo”. La interpretación realizada a esta alegoría asume que la razón debe controlar las pasiones, los impulsos irracionales (el caballo negro), pero también se puede inferir que, para poder gobernar el carro, se requiere la búsqueda del equilibrio entre razón y pasión, ya que, de otra forma, si los dos caballos que tiran del carro no mantienen la misma tensión y dirección, resultará imposible gobernarlo. Este concepto de búsqueda del equilibrio entre la razón y la emoción en los procesos cognitivos que determinan la conducta de los seres humanos es el que predomina en la actualidad, si bien hasta llegar a este punto se han desarrollado enfoques teóricos, en ocasiones contrapuestos, que conformaron el conocimiento que tenemos actualmente sobre este tópico de investigación.

En primer lugar, debemos conocer el sustrato neuronal de estos procesos psicológicos. Más allá de las divagaciones sobre el alma y el cuerpo a las que podría llevarnos la anterior referencia a Platón, lo cierto es que nuestras emociones, las decisiones que tomamos y la interacción de estos procesos psicológicos están determinadas por la funcionalidad de diferentes regiones cerebrales, que en los últimos años se ha ido concretando. A partir de aquí, podremos viajar a través de diferentes investigaciones que nos situarán cabalgando a lomos del caballo negro de Platón, para ver cómo las emociones pueden perjudicar la toma de decisiones, si bien esto será cierto bajo condiciones muy precisas. Seguiremos avanzando en el tiempo y esta vez a lomos del caballo blanco, para ver cómo las emociones facilitan la toma de decisiones en circunstancias donde la razón podría dilatar una respuesta motora que es fundamental para la supervivencia. Por último, y ya desde la perspectiva del auriga, del conductor del carro alado, llegaremos a comprender cómo el equilibrio entre emoción y razón es lo que determina la probabilidad de que nuestras decisiones sean o no acertadas. Este equilibrio, por otra parte, no será algo estático, sino que vendrá determinado por los requerimientos del ambiente, las necesidades de quien debe elegir las opciones y su historial de aprendizaje. Todo esto nos llevará a entender las emociones como señales que guían las decisiones que tomamos para adaptarnos al medio.

¿Qué son las emociones y la toma de decisiones?

El término “Emoción” (*Lat. moveo, emotum* = conmovido, perturbado), etimológicamente significa el impulso que induce a la acción. Surge como respuesta ante estímulos internos, ambientales y sociales. Son procesos neuroquímicos y cognitivos que se han constituido por un proceso de selección

natural en respuesta a las necesidades de supervivencia y reproducción (Sloman 1981). En las últimas décadas el debate sobre la relación entre emoción y cognición se ha articulado alrededor de dos corrientes, que en principio resultan incompatibles. Estos enfoques se han denominado teorías cognitivas vs aproximaciones periféricas (Morris, 2002), o teorías cognitivas vs perceptivas (Charland, 1997), o teorías cognitivas vs teorías dinámicas (Izard, 1986). A partir de ahora denominaré a estos enfoques perceptual y cognitivo.

El enfoque perceptual se ejemplifica claramente en Williams James (1890), quien se enfrentó a la lógica del momento, que establecía que la emoción “se despertaba” a partir de la percepción de un objeto o un evento, y que se manifestaba a través de cambios corporales. Para este autor un estado mental no es inducido inmediatamente por otro, ya que las manifestaciones corporales deben interponerse. De esta forma, las emociones se entienden como sensaciones. Bajo esta premisa, las emociones se pueden caracterizar de la siguiente forma: En primer lugar, la emoción se entiende como una sensación generada directamente por la respuesta fisiológica que surge tras la percepción del objeto. De modo que cada emoción estaría formada por un conjunto específico de cambios corporales de los que tenemos una sensación característica. Es decir, cada conjunto específico de cambios corporales seguidos de su sensación correspondiente produce un tipo emocional distintivo. Es más, sin los cambios corporales que siguen a la percepción del objeto, la emoción sería puramente cognitiva, pálida, sosa, sin calidez emocional. Por otro lado, las emociones (sensaciones) no están limitadas por un mediador o disparador cognitivo (Melamed, 2016).

Esta perspectiva, que entiende la emoción como una sensación, independiente de la cognición, fue reforzada un siglo más tardes por autores como Zajonc (1980), que consideraba posible que el primer estadio de la reacción de un sujeto ante un estímulo sea afectivo. En concreto el “*Efecto de la mera exposición*” muestra cómo la simple presentación (exposición) de un estímulo ante un sujeto, es suficiente para generar una preferencia hacia dicho estímulo (e.g., ideogramas chinos). Sin embargo, este autor no pretende aplicar este supuesto a todos los tipos de emociones. Considera que debe salvarse el error que comenten los psicólogos cognitivos al partir de la premisa de que el componente cognitivo puede generar por sí solo una emoción. Frente a este enfoque, la corriente cognitiva intenta combatir la idea de que las emociones simplemente nos suceden y que están fuera de nuestro control (Solomon, 2003). Las emociones serían juicios normativos y habitualmente morales. Cercano a esta posición, Lazarus (1982) postula que cierto tipo de pensamiento o cognición es necesario en toda emoción. Las valoraciones cognitivas vinculan y median entre los sujetos y el ambiente, generando emociones específicas. Bajo esta perspectiva puede decirse que “*cognición y emoción están usualmente fusionadas en la naturaleza*” (Lazarus, 1982, p. 1019).

Estos dos enfoques se integran teóricamente en propuestas duales como la presentada por LeDoux (1989, 1994, 1996, 2002), que plantea una doble vía en el procesamiento emocional que satisface a ambos enfoques. La vía subcortical (secundaria) que soportaría los supuestos del enfoque

perceptivo donde la emoción no requiere para su formación de la cognición. Por otro lado, estaría la vía cortical (primaria) que validaría los supuestos de las emociones como resultado de un procesamiento cognitivo (juicios, valoraciones). Esta propuesta de Ledoux permite entender el papel de las emociones en la toma de decisiones como un mecanismo adaptativo que reduce los tiempos de respuesta en situaciones donde se requiere una respuesta eficiente que incremente las probabilidades de supervivencia. Más adelante profundizaremos en este punto.

Por otro lado, la toma de decisiones implica la elección de una opción frente al resto. La palabra proviene del latín *decisio*, *decisionis*, que significa una opción seleccionada entre otras. Como cognición de orden superior podemos entenderla caracterizada por dos procesos, uno intuitivo (sistema uno) y otro analítico y lógico (sistema dos) (Fernández-Carrión, 2015; Royce et al., 2019). Ya podemos ver en la propia definición, esta dualidad entre emoción y razón con la que iniciábamos el artículo. Tomar decisiones es una de las funciones ejecutivas más complejas, porque tiene un importante componente subjetivo (ética, experiencias, emociones asociadas a las contingencias de recompensa y castigo, riesgo a la valoración social, estimación de consecuencias, valoración de estímulos, etc.), que puede influir en el proceso de decisión (Ruiz & Álvarez, 2023).

A partir de esta definición podemos distinguir, no sin un desarrollo histórico previo, dos enfoques teóricos, uno donde se encuentran modelos que tratan de explicar cuál es la mejor forma de decidir (normativos), y otros que buscan describir cómo, con independencia de que sea la mejor forma posible, deciden las personas (modelos descriptivos) (Páez, 2015). Trabajos como los de Tversky y Kahnemann (1974), encontraron limitaciones al enfoque normativo; es decir, las personas no siempre toman decisiones “lógicas” que incrementan las probabilidades de obtener beneficios, y por lo tanto este tipo de modelos no serían útiles para explicar la forma en la que las personas toman decisiones (León & Botella, 2003; Clavijo, 2010). Es decir, durante la toma de decisiones con incertidumbre, las intuiciones de las personas sobre la probabilidad de ocurrencia de los hechos producen muchos sesgos o heurísticos (Cortada & Macbeth, 2006). Desde entonces, heurísticos, como los de disponibilidad, representatividad y anclaje (Tversky & Kahneman, 1974), se han aplicado a muchos ámbitos de actuación de los seres humanos, entre ellos el de la toma de decisiones (véase Gigerenzer & Gaissmaier, 2011; Shah & Oppenheimer, 2008).

Bases neuronales de las emociones

Las emociones ya fueron reducidas por algunos autores a sensaciones, como así pensaba Williams James (1890). De esta forma pueden entenderse como respuestas anatómicas, endocrinas y motoras esqueléticas, dependientes de áreas subcorticales que preparan para la acción. Sin duda esto es cierto, pero también mencionamos en el apartado anterior que el enfoque cognitivista asume la necesidad de esta activación fisiológica, pero no su suficiencia a la hora de determinar una emoción. En cualquier caso, la parte fisiológica y cognitiva de la emoción tiene una zona de paso inevitable, el cerebro. Hasta no hace mucho, y aún hoy en día, la teoría del cerebro

triúnico o triuno fue aceptada en las neurociencias como una explicación plausible de la evolución del cerebro en los seres humanos, y permitió integrar las estructuras relacionadas con la emoción (sistema límbico) dentro del proceso evolutivo, si bien como veremos, esto no se mantiene actualmente.

El autor de la teoría del cerebro triuno, MacLean (1990, 1998), fue jefe del Laboratorio de Evolución Cerebral y Comportamiento del Instituto Nacional de Salud Mental de los Estados Unidos. En 1969 introdujo el término de “*cerebro triuno*”, y posteriormente lo desarrolló, intentando ser más preciso en su explicación y en la funcionalidad de los tres subsistemas, como complementarios e interrelacionados (MacLean, 1998). Seguramente el autor ya advirtió la distorsión del término que se podría hacer en otros ámbitos y, sobre todo, por el público no especializado (Carvajal, 2018). Actualmente es una teoría que ha sido superada ampliamente, pero resulta útil como concepto organizativo porque nos permite agrupar diferentes estructuras subcorticales relacionadas con el mundo afectivo de los seres humanos. Sin embargo, su descredito por inexacta resulta evidente actualmente. Por ejemplo, respecto a la supuesta linealidad en la evolución de nuestro cerebro, o sobre la exclusividad de la corteza cerebral en los mamíferos (los peces también tienen), entre otras muchas cuestiones. Autores como Ledoux (2003) consideran el cerebro como un sistema integrado que actúan de manera compleja, siendo su valor determinado por esta integración, y no tanto por la jerarquía entre sistemas.

En cualquier caso y respecto a las emociones, el sistema límbico nos permite agrupar diferentes regiones cerebrales implicadas en los procesos emocionales. El término “*le gran lóbulu limbique*” fue utilizado por primera vez por Paul Broca (1878) para describir una serie de estructuras situadas lateralmente al tálamo, debajo de la corteza cerebral y por encima del tronco del encéfalo (Markowitsch, 1999). Posteriormente Pal D. MacLean lo denominó “lóbulo límbico” (Pessoa & Hof, 2015). Los componentes mesencefálicos del sistema límbico provienen de información visual, auditiva y somatosensorial. Respecto a las estructuras diencefálicas se incluyen el hipotálamo, los núcleos talámicos anteriores y la comisura habenular. Por otro lado, los componentes telencefálicos contienen regiones corticales y subcorticales como los bulbos olfatorios, el hipocampo, la circunvolución parahipocámpica, el fórnix, las columnas del fórnix, el cuerpo mamilar, el tabique pelúcido, la amígdala, la circunvolución cingulada y la corteza entorrinal (Catani et al., 2013; Torrijo & Abdijadid, 2024). Dentro de este sistema compuesto por diferentes estructuras, la amígdala recibe una especial atención, una estructura que recibe estímulos sensoriales preprocesados y les asigna una connotación emocional (“interpretación”) (LeDoux, 1994). Por ejemplo, ver una serpiente producirá un incremento en la presión arterial, la frecuencia respiratoria y cardíaca, así como una activación del músculo esquelético (Röttger-Rössler & Markowitsch, 2009).

El papel central de la amígdala en el procesamiento emocional es reclamado por LeDoux (1996), cuando plantea la presencia de dos sistemas cerebrales relativamente independientes. Estos sistemas transmiten la información del estímulo que genera la emoción a través de las vías sensoriales, hasta el

tálamo, donde se bifurca en dos circuitos córtico-subcorticales. La primera vía, la subcortical, mediaría la respuesta no consciente, donde la información del estímulo procedente del tálamo llegaría al núcleo lateral de la amígdala, después el basolateral, y posteriormente al central. La relación entre la amígdala y el tálamo determinaría la respuesta emocional sin la modulación, por el momento, de la corteza cerebral (vía secundaria). Posteriormente, la información llegaría a regiones relacionadas con el procesamiento consciente de la información, como son la porción anterior del cíngulo, la corteza prefrontal orbital y ventromedial del lóbulo temporal y la ínsula (vía primaria) (Ostrosky & Vélez, 2013). Cabe decir que la transmisión de la información es más rápida en la vía secundaria, que lleva la información del tálamo a la amígdala, de forma que ante la presencia de un estímulo potencialmente peligroso es posible que se inicie una respuesta fisiológica antes de que la información sea procesada a nivel consciente por las regiones corticales. Sin duda esto tiene un gran valor adaptativo, porque permite explicar reacciones defensivas e irreflexivas, que facilitan la respuesta ante “ataques” inesperados (Gordillo et al., 2012). Muchos de nosotros seguramente tengamos la experiencia de ir caminando tranquilamente por un parque y sentir una sensación de miedo ante la presencia sorpresiva de un perro que sale inesperadamente de los matorrales. Estaremos de acuerdo en que la respuesta fisiológica-conductual es automática (se nos acelera el corazón e iniciamos la conducta de huida). En este simple ejemplo podemos ver en funcionamiento esta vía secundaria de la que hablaba Ledoux (1994). ¿Por qué resulta útil? Porque en el caso de que el peligro fuera real, el conocimiento consciente de dicho peligro ya nos pillaría activados y corriendo, gracias al procesamiento que hemos hecho de la información a través de la vía subcortical (tálamo-amígdala).

Bases neuronales de la toma de decisiones

Para comprender cómo tomamos decisiones en diferentes contextos sociales, hay que estudiar el sustrato neuronal implicado en este proceso. Anatómicamente la corteza prefrontal (CPF) ha sido la región cerebral más importante en la toma de decisiones (Broche-Pérez et al., 2016). En esta región se incluye tres subregiones, que son, la Corteza Orbitofrontal (COF), el Córtex Cingulado Anterior (CCA), y la Corteza Prefrontal Dorsolateral (CPDL) (Rosenbloom et al., 2012) (Figura 1).

La CPDL tiene una alta especialización. En concreto, la porción dorsal está relacionada con la monitorización de la memoria de trabajo y la ventral con la recuperación de la información almacenada en las regiones posteriores de asociación cortical (Miller & Cummings, 2007), con una intensa conectividad con regiones límbicas y corticales. Esta región se ha involucrado en la toma de decisiones riesgosas. En concreto, recientes investigaciones han evidenciado que la estimulación de la CPDL derecha (pero no la izquierda) incrementaba la sensibilidad a los reforzadores, evitando así elecciones arriesgadas y favoreciendo las elecciones ventajosas durante una tarea de toma de decisiones (Obeso et al., 2021). Por otro lado, la CCA modula otras regiones prefrontales como el COF y la CPDL, mediante el análisis de situaciones ambiguas o conflictivas

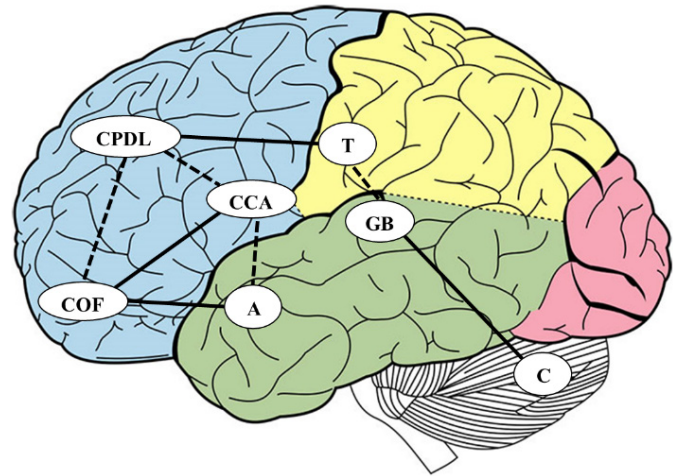


FIGURA 1. Representación gráfica de las regiones cerebrales más importantes en la toma de decisiones. Información extraída de Broche-Pérez et al. (2016). Imagen elaborada en *BrainFacts* (© Society for Neuroscience).

(Shima & Tanji, 1998), mostrando, además, una alta implicación a la hora de guiar las elecciones en base al historial de acciones y resultados previos (Kennerley et al., 2006). Por su parte, la COF se ha relacionado con los incentivos positivos en la toma de decisiones, y el establecimiento de la asociación entre las situaciones emocionales y los resultados de las elecciones (feedbacks) (Krawczyk, 2002). En términos generales, las funciones de la COF, incluida la corteza prefrontal ventromedial (VMPFC), son (Kirsten & von Cramon, 2009): 1) codificar el contenido hedónico de las opciones presentes en una toma de decisiones; 2) mantener la información sobre los resultados esperados en la memoria representacional para compararlos con información sobre estados internos y objetivos actuales; 3) almacenar la vinculación implícita entre el conocimiento fáctico y los estados biorreguladores, incluidos los que constituyen sentimientos y emociones; 4) detectar la información esencial presente en un proceso de toma de decisiones; 5) participar en la integración de señales emocionales; 6) Integrar información del entorno interno (cuerpo) y externo (ambiente).

Junto a estas regiones prefrontales, se requiere conectividad con estructuras subcorticales como el tálamo, los ganglios basales, la amígdala y el cerebelo (Broche-Pérez et al., 2009). Las entradas y salidas de cada estructura de los ganglios basales están organizadas topográficamente, lo que implica que tienen circuitos separados con funciones distintas. Estos circuitos permiten que una acción elegida, por repetición, se vuelva más precisa, rápida y estereotipada hasta automatizarse (hábito). Este proceso automático de aprendizaje (habilidades) optimiza las recompensas adquiridas, y beneficia la supervivencia porque reduce el tiempo de elección una vez que se ha aprendido la habilidad (Kim & Hikosaka, 2015). Esto resulta muy importante, porque aprender las consecuencias de una acción y el valor de esas consecuencias es fundamental para elegir el mejor curso de acción (opciones) (Thibaut, 2016).

La amígdala, por su parte, se ha relacionado con la decodificación emocional de los estímulos ambientales durante

la toma de decisiones (Haber & Knutson, 2010). En concreto, la interacción entre regiones prefrontales y la amígdala, mediada por sustancias como la oxitocina, son cruciales en la toma de decisiones sociales en primates y roedores (Gangopadhyay et al., 2021). La amígdala jugaría un papel clave en los cálculos de valor que establecen qué objetivos son más beneficiosos. Por su parte, la corteza prefrontal evaluaría los diferentes planes de acción necesarios para alcanzar estos objetivos. La interacción amígdala-CPF sería continua durante la toma de decisiones y la búsqueda de objetivos conforme los sujetos calculan y recalculan el valor y la probabilidad de diferentes objetivos, inmersos en un mundo en continuo cambio (Dixon & Dweck, 2022).

Por último, el cerebelo participaría en cada paso del proceso de toma de decisiones, donde un funcionamiento equilibrado de esta estructura guía el funcionamiento de las áreas del cerebro anterior en el proceso de toma de decisiones (Deverett & Oostland, 2023). En concreto, el cerebelo lateral posterior participa en la codificación y mantenimiento del contenido de la memoria de trabajo durante la toma de decisiones. Precisando, diremos que, para seleccionar acciones a partir de la información sensorial, hay que crear y manipular representaciones estimulatorias en la memoria de trabajo. Durante la acumulación de evidencia somatosensorial, la manipulación optogenética -técnica que consiste en inyectar a grupos de neuronas un virus benigno que contiene proteínas fotorreceptoras-, de las células cerebelosas de Purkinje reduciría la precisión de las decisiones posteriores guiadas por la memoria y hace que los ratones reduzcan el peso de la información previa, evidenciando la participación de estas neuronas del cerebelo en la toma de decisiones (Deverett et al., 2019).

Influencia de las emociones sobre la toma de decisiones

La pregunta a la que trataremos de responder en este apartado es si las emociones influyen positiva o negativamente en la toma de decisiones. Diremos que las dos cosas son ciertas, y que solo el equilibrio entre emoción y razón incrementa la probabilidad de beneficios en la toma de decisiones. Empecemos por el lado negativo. Son conocidos diferentes dilemas morales, donde las personas deben tomar una decisión que en ocasiones implica un componente ético importante. Uno de los dilemas morales más conocidos es el del tranvía. Philippa R. Foot (1976, 1985) planteó una serie de escenarios donde se analizaban las implicaciones de las decisiones morales. Algunos de los más conocidos son el dilema del tranvía y el dilema del puente. En estos dilemas se plantean situaciones similares donde se debe arriesgar la vida de una persona para salvar a cinco. La diferencia entre ambos es que en el primero, esto se hace de manera indirecta (cambiando la dirección del tranvía), mientras que en el segundo se hace de manera directa (empujando a una persona de un puente para salvar a cinco). Tras pasarlos a mucha gente los resultados mostraron que la mayoría decidía sacrificar a una persona para salvar a cinco en el primer dilema (muerte indirecta), pero no en el segundo dilema (muerte directa). La diferencia en las decisiones estaría mediada por el componente emocional, más activo en el segundo dilema cuando se requiere una muerte directa. Análisis posteriores con técnicas de neuroimagen

confirmaron este punto. Los sujetos activaban regiones del córtex prefrontal ventromedial en la resolución del dilema del puente (muerte directa), una región cerebral involucrada en las respuestas emocionales. Por otro lado, los resultados encontrados en el dilema del tranvía mostraron la activación de la corteza prefrontal dorsolateral, región relacionada con la memoria de trabajo y el razonamiento (Greene et al., 2001; Greene et al., 2004).

Estaremos de acuerdo en pensar, en términos numéricos, racionales y lógicos, que la mejor decisión siempre debería ser salvar a cinco personas y sacrificar a una. Sin embargo, aquí entraría a debate qué entendemos por la mejor decisión, porque otras variables como las emociones, la ética, la moral, estarían condicionando la respuesta. Con el objetivo de aclarar las cosas, les propongo un nuevo dilema: El dilema del Globo: *“Una madre decide realizar un viaje en globo con sus tres hijos (dos gemelos de 5 años, y uno de 10 años). Alquila un Globo y decide dirigirlo ella sola con la confianza de que podrá hacerlo ya que realizó un curso el año pasado. Inician el viaje, pero a mitad del trayecto el globo parece bajar de manera incontrolada, con el peligro de estrellarse en una zona rocosa y de difícil acceso. La madre sabe que en el caso de estrellarse ninguno de ellos sobreviviría, por lo que tiene que tomar una decisión. Sabe que debe soltar lastre para el globo pueda mantenerse estable hasta que llegue la ayuda, por lo tanto, debe tomar la decisión de sacrificar a alguno de los viajeros para salvar al resto: 1) Si se tira ella, los niños no sabrían manejar el globo e irían a la deriva hasta morir 2) Puede tirar a los dos gemelos, cuyo peso es similar al del tercer hermano, o lanzar al tercero de los hermanos. 3) Puede optar por no hacer nada y dejar que el globo se estrelle, muriendo todos”* Por mi experiencia al pasar este dilema a mis alumnos, la mayoría decide no hacer algo, con la consiguiente muerte de los cuatro viajeros. Este dilema incluye algunas variables más respecto a los anteriores, que acrecienta el daño previsible, así como la activación emocional, y es el hecho de que todos son familia, y quien debe tomar la decisión es una madre. En este caso asumimos que el componente emocional es tan fuerte, que la cuarta opción se torna la más probable, aun siendo la más irracional. En estos casos extremos, podemos ver como la emoción estaría sesgando negativamente la decisión. Sin embargo, cabe preguntarse si también hay un efecto negativo sobre la toma de decisiones cuando las situaciones no son tan extremas, como es el caso que se ejemplifica en el llamado “problema de Monty Hall”.

El problema de Monty Hall se inspiró en el concurso televisivo *Let's Make a Deal* (Hagamos un trato), que fue emitido en Estados Unidos entre los años 1963 y 1986, y que era presentado por Monty Hall. El problema era planteado tal que así: *“Supón que estás en un concurso, y se te ofrece escoger entre tres puertas: detrás de una de ellas hay un coche, y detrás de las otras cabras. Escoges una puerta, digamos la nº 1, y el presentador, que sabe lo que hay detrás de las puertas, abre otra, digamos la nº 3, que contiene una cabra. Entonces te pregunta: ¿No prefieres escoger la nº 2? ¿Es mejor para ti cambiar tu elección?”* (Bohl et al., 1995). En este problema, la mayoría de las personas deciden quedarse con la decisión inicial, si bien, se incrementa la probabilidad de ganar el coche si cambiamos de puerta (véase Batanero et al., 2009). Una

posible explicación a estos resultados se dio desde la teoría del arrepentimiento (Bell, 1982; Loomes & Surgen, 1982), donde se trata de explicar la conducta de los decisores a partir de sus reacciones psicológicas frente a las opciones arriesgadas. Esta teoría tiene en cuenta la respuesta futura psicológica del decisor ante el resultado final. Es decir, al tomar una decisión, tenemos en cuenta cómo nos sentiremos si el resultado final de nuestra decisión es uno u otro: la pena por lo que pudo haber sido y no fue, o el placer por haber hecho una elección acertada (Sirvent & Tomás, 1992). En el caso del problema de Monty Hall, la mayoría de las personas decidiría quedarse con la opción inicial, porque el coste emocional, en términos de arrepentimiento, que supondría cambiarse y perder el coche es mayor, que el de quedarse con la opción inicial y perderlo. Podemos ver como en este caso, la emoción anticipada podría estar condicionando negativamente la decisión más ventajosa. Este sería un ejemplo de cómo las emociones, en situaciones de incertidumbre no extremas, igualmente pueden perjudicar la toma de decisiones, si entendemos que la mejor decisión es la que nos beneficia en mayor grado, sin tener en cuenta otras variables.

La emoción como guía de la toma de decisiones

¿Las emociones pueden favorecer la toma de decisiones? Depende de varios factores, pero la Hipótesis del Marcador Somático (HMS) propuesta por Antonio Damasio (1996), plantea que el procesamiento de la información en la toma de decisiones sucede en dos modos, uno de tipo afectivo vinculado al marcador somático, y otro de tipo racional vinculado a nuestra inteligencia explícita y a las capacidades cognitivas de alto nivel (Damasio, 2021). Esta teoría nos dice que las emociones funcionan como una guía en la toma de decisiones, y se forman gracias a las reacciones emocionales positivas o negativas ocurridas en elecciones previas, y que han sido guardadas en forma de memorias corporales (marcador somático), como una representación cerebral del cuerpo. Por lo tanto, los marcadores somáticos guiarían la toma de decisiones, pudiendo ser positivos o negativos, y en situaciones de ambigüedad o incertidumbre, actuarían como señales de alarma sobre los beneficios o perjuicios asociados a cada una de las opciones (Bechara et al., 2000; Damasio, 1996). Este proceso de integración entre reacciones somáticas y exposición al riesgo se produciría en la corteza prefrontal ventromedial (CPFVM). Personas con lesiones en esta región no podrían predecir las consecuencias de sus acciones; es decir, no podrían formar la marca somática (Mazzucchi, 2012), generando una “miopía” para el futuro, y guiándose únicamente por la contingencia inmediata (Bechara et al., 1994). En definitiva, dentro de esta teoría, las emociones guían el comportamiento en la toma de decisiones en forma de estados corporales (Naqvi et al., 2006). Los cambios corporales provocados por las emociones en la toma de decisiones convierten a las opciones en ventajosas o desventajosas (Morelli et al., 2022).

Sin duda, este es el caballo blanco que guía el carro alado de Platón. Podemos imaginar que un mecanismo de este tipo es una especie de ángel de la guarda, que nos advierte, en base a nuestra experiencia pasada, de las bondades de las diferentes opciones que se presentan ante nosotros cuando tenemos

que tomar una decisión. Pero cuidado, no siempre es así. Una persona podrá generar marcadores somáticos que le permitan prever beneficios o perjuicios futuros siempre que, como hemos visto anteriormente, su CPFVM esté intacta. El conocido caso del accidente de *Phineas Gage* es un claro ejemplo de esto (véase García-Molina, 2012; Gordillo et al., 2011). Pero no solo por lesiones, diferentes enfermedades y trastornos cursan con una disfuncionalidad prefrontal que inhabilita temporalmente a las regiones prefrontales para formar de manera adecuada las marcas somáticas. El juego de cartas denominado *Iowa Gambling Task* (IGT; Bechara et al., 1994), fue elaborado por Bechara y Damasio para contrastar la HMS, y consistía en elegir a lo largo de 100 ensayos entre cuatro montones de cartas, que siempre daban algún beneficio económico, pero de vez en cuando también tenían asociado un perjuicio. La elección continuada de dos de los montones de cartas (malos) tenían como consecuencia pérdidas a largo plazo, porque, si bien contenían altos beneficios, también los perjuicios lo eran. Por otro lado, la elección de los otros dos montones (buenos), si bien daban beneficios bajos, también lo eran los perjuicios y a largo plazo se obtenían ganancias. En teoría y a lo largo de los 100 ensayos, se formaría la marca somática y los sujetos tenderían, aun sin ser conscientes de ello, a elegir con mayor frecuencia los montones buenos respecto a los malos. Pues bien, diferentes estudios han encontrado que personas con anorexia nerviosa (AN) realizan mal el IGT en comparación a pacientes con anorexia nerviosa recuperados y población sin anorexia nerviosa (Tchanturia et al., 2007). Esto nos advierte, en primer lugar, que un mal funcionamiento de la relación entre corteza prefrontal y amígdala, como sucede en la AN, tiene consecuencias sobre la toma de decisiones, y, además, que estas consecuencias son reversibles una vez se supera este trastorno de la alimentación. También se han observado efectos similares en personas con dependencia al alcohol y al juego patológico (Kovács et al., 2017).

CONCLUSIONES

Volviendo a la pregunta con la que iniciábamos este artículo, ahora, tras este breve recorrido a través de los conocimientos adquiridos durante décadas respecto a la relación entre emoción y toma de decisiones, podemos decir que todavía queda mucho por comprender. Pero lo que sabemos hasta ahora nos dice que la emoción tiene un efecto importante sobre la toma de decisiones, que en algunas ocasiones puede actuar como una guía que nos advierte de los beneficios y perjuicios de cada opción, y en otras ocasiones puede sesgar la conducta de decisión hacia una opción que va en contra de la lógica y la razón (dilemas morales). Desde el ámbito de la neurociencia, esta relación de amor-odio entre emoción y toma de decisiones, se refleja en la interacción entre corteza prefrontal y amígdala. La amígdala facilita los cálculos de valor, marcando los objetivos con mayores beneficios, mientras que la CPF funcionaría estableciendo y evaluando posibles planes de acción para alcanzar estos objetivos. Esto supone una interacción continua entre estas dos regiones durante los procesos de toma de decisiones (Dixon & Dweck, 2022).

En este sentido, un planteamiento dual como el de Ledoux (1994) ejemplifica perfectamente esta interacción: bajo determinadas condiciones, donde lo prioritario es reaccionar

de manera rápida y eficaz (huir o defenderse), un sistema neuronal centralizado por la amígdala gestiona con relativa independencia de la corteza prefrontal la activación fisiológica y motora. Las interacciones amígdala-CPF mejoran el procesamiento de la información en ambas regiones, integrando las ventajas de los instintos de supervivencia con la flexibilidad cognitiva mediante un procesamiento preciso de la información sensorial en diferentes contextos. Por lo tanto, las interacciones amígdala-CPF facilitan comportamientos adaptativos en situaciones dinámicas y desafiantes. Sin embargo, la disfunción en las interacciones entre amígdala y CPF puede alterar aspectos clave de la toma de decisiones, el aprendizaje y el comportamiento social (Murray & Fellows, 2022).

¿Es conveniente tomar decisiones cuando estamos emocionados? No podemos contestar con presión a esta pregunta, entre otras cosas porque no tenemos la opción de tomar decisiones sin emociones, si bien es cierto que la intensidad de la emoción puede ser un factor clave a tener en cuenta. Podemos recomendar que ante una decisión importante es aconsejable no actuar cuando experimentamos una emoción muy intensa, ya sea positiva o negativa, porque es posible que nuestro carro alado no llegue a buen puerto por la inquieta zancada del caballo negro y el sosegado trote del blanco. Quizá sea bueno en situaciones de este tipo dejar pasar un tiempo para equiparar el trote de ambos caballos, o dicho de otra forma, permitir que la relación amígdala-corteza se ajuste a los requerimientos del contexto, y marcar así de manera adecuada los objetivos por su valor hedónico (amígdala), facilitando que se establezcan planes adecuados para conseguirlos (CPF). Por suerte, como hemos visto a lo largo de este artículo, en situaciones donde se requiere una respuesta rápida, contamos con circuitos neuronales que se autorregulan con información del ambiente para promover reacciones fisiológicas y motoras que no requieren de la participación, en un primer momento, de las regiones cerebrales involucradas en el razonamiento. Es decir, en ocasiones es adaptativo que el caballo negro se excite, eleve las patas y salte con impaciencia y sin permiso del auriga, cuando el terreno rocoso hace que se tambalee el carro con el peligro de volcarse, de no ser por la rápida, súbita y enfurecida respuesta del caballo negro.

REFERENCIAS

Batanero, C., Fernandes, J. A., & Contreras, J. M. (2009). Un análisis semiótico del problema de Monty Hall e implicaciones didácticas. *Sumat*, 62, 11-18.

Bechara, A., Tranel, D., & Damasio, H. (2000). Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain*, 123(11), 2189-2202. <https://doi.org/10.1093/brain/123.11.2189>

Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., & Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7-15. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90018-3)

Bell, D. E. (1982). Regret in decision making under uncertainty. *Operations Research*, 30(5), 961-981.

Bohl, A. H., Liberatore, M. J. Y., & Nydick, R. L. (1995). A tale of two goats and a car, or the importance of assumptions

in problema solutions. *Journal of Recreational Mathematics*, 1-9.

Broca, P. (1878). Anatomie comparée des circonvolutions cérébrales Le grand lobe limbique et la scissure limbique dans la série des mammifères [Comparative anatomy of the cerebral lobes. The grand limbic lobe and the limbic fissure throughout mammalian phylogeny]. *Revue Anthropologie*, 2, 385-498.

Broche-Pérez, Y., Herrera, L. F., & Omar-Martínez, E. (2016). Bases neurales de la toma de decisiones. *Neurología*, 31(5), 319-325. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nrl.2015.03.001>

Carvajal, R. (2018). Viabilidad del modelo del cerebro trino en educación. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 11-35.

Catani, M., Dell'acqua, F., & Thiebaut de Schotten, M. A. (2013). A revised limbic system model for memory, emotion and behaviour. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(8), 1724-37. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.07.001>

Charland, L. C. (1997). Reconciling cognitive and perceptual theories of emotion: A representational proposal. *Philosophy of Science*, 64 (4), 555-579.

Clavijo, A. (2010). El estudio de la elección en condiciones de incertidumbre. *Revista Suma Psicológica*, 4(1), 57-77.

Cortada, N., & Macbeth, G. (2006). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *Revista de Psicología*, 2(3), 55-69.

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello.

Damasio, A. R. (2021). *Feeling & knowing: Making minds conscious*. Pantheon

Deverett, B., & Oostland, M. (2023). Cerebellum and Decision-Making. En: Gruol, D.L., Koibuchi, N., Manto, M., Molinari, M., Schmammann, J.D., & Shen, Y. (eds) *Essentials of Cerebellum and Cerebellar Disorders*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15070-8_60

Deverett, B., Kislin, M., Tank, D.W., & Wang, S. S. H. (2019). Cerebellar disruption impairs working memory during evidence accumulation. *Nature Communications*, 10, 3128. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-11050-x>

Dixon, M. L., & Dweck, C. S. (2022). The amygdala and the prefrontal cortex: The co-construction of intelligent decision-making. *Psychological Review*, 129(6), 1414-1441. <https://doi.org/10.1037/rev0000339>

Fernández-Carrión, M. (2015). Reseña del libro de Daniel Kahneman: Pensar rápido, pensar despacio Thinking, Fast and Slow. IE *Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(11), 74-77. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i11.162

Gangopadhyay, P., Chawla, M., Dal Monte, O., & Steve W. C. Chang. (2021). Prefrontal-amygdala circuits in social decision-making. *Nature Neuroscience*, 24, 5-18. <https://doi.org/10.1038/s41593-020-00738-9>

García-Molina, A. (2012). Phineas Gage y el enigma del córtex prefrontal. *Neurología*, 27(6), 370-375. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2010.07.015>

Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual Review of Psychology*, 62, 451-82. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145346>

Gordillo, F., Arana, J. M., Mestas, L., Salvador, J., & Pérez, M.

- A. (2012). Una breve historia de miedo. *Elementos*, 88, 41-43.
- Gordillo, F., Arana, J. M., Mestas, L., & Salvador, J. (2011). Entre la razón y el corazón: La importancia de la emoción en la toma de decisiones. *Ciencia Cognitiva*, 5, 1, 25-27.
- Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgement. *Neuron*, 44, 389-400. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.09.027>
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105-2108. <https://doi.org/10.1126/science.1062872>
- Haber, S.N., & Knutson, B. (2010). The reward circuit: Linking primate anatomy and human imaging. *Neuropsychopharmacology Reviews*, 35, 4-26. <https://doi.org/10.1038/npp.2009.129>
- Izard, C. E. (1986) Approaches to Developmental Research on Emotion-Cognition Relationships. En D. J. Bearison y H. Zimiles (eds.), *Thought and Emotion. Developmental Perspectives*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 21-37.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Henry Holt.
- Kennerley, S., Walton, M., Behrens, T. et al. Buckley, M. J., & Rushworth, M. F. S. (2006). Optimal decision making and the anterior cingulate cortex. *Nature Neuroscience*, 9, 940-947. <https://doi.org/10.1038/nn1724>
- Kim, H. F., & Hikosaka, O. (2015). Parallel basal ganglia circuits for voluntary and automatic behavior to reach rewards. *Brain*, 138, 1776-1779. <https://doi.org/10.1093/brain/awv134>
- Kirsten, K. G., & von Cramon, D. Y. (2009). How the orbitofrontal cortex contributes to decision making. A view from neuroscience. *Progress in Brain Research*, 174, 61-71. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(09\)01306-5](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(09)01306-5)
- Kovács, I., Richman, M.J., Janka, Z., Maraz, A., & Andó, B. (2017). Decision making measured by the Iowa Gambling Task in alcohol use disorder and gambling disorder: a systematic review and meta-analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 181, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.09.023>
- Krawczyk, D. C. (2002). Contributions of the prefrontal cortex to the neural basis of human decision-making. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 26, 631-664.
- Lazarus, R. S. (1982) Thoughts on the relations between emotion and cognition, *American Psychologist*, 37, 1019-1024. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.9.1019>
- Ledoux, J. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason, and the human brain*. Grosset/Putman Book
- Ledoux, J. E. (1989). Cognitive-Emotional interactions in the brain, *Cognition and Emotion*, 3(4), 267-289. <https://doi.org/10.1080/02699938908412709>
- LeDoux, J. E. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, 270, 32-39.
- Ledoux, J. E. (1996). *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- Ledoux, J. E. (2002). El aprendizaje del miedo: de los sistemas a las sinapsis. En I. Morgado (ed.) *Emoción y conocimiento*. Tusquets Editores.
- Lehrer, J. (2009). *How we decide*. First Mariner Books edition.
- León, O. G., & Botella, J. 2003. Daniel Kahneman. Un psicólogo Premio Nobel 2002. *Psicothema*, 15(3), 341-344.
- Loomes, G., & Sgden, P. (1982). Regret theory: An alternative theory of rational choice under uncertainty. *The Economic Journal*, 92, 805-824.
- MacLean P. D. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. Plenum Press.
- MacLean, P. D. (1998). *Evolución del Cerebro Triuno*. Editorial pleumpress.
- Markowitsch, H. J. (1999). Limbic system. In R. Wilson, & F. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 472-475). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mazzucchi, L. (2012). *La riabilitazione neuropsicologica: Premesse teoriche e applicazioni cliniche (3rd ed.)*. EDRA
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 49, 13-38
- Melling, D. J. (1991). *Introducción a Platón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miller, B. L., & Cummings, J. L. (2007). *The human frontal lobes*. 2nd ed. Guilford.
- Morelli, M., Casagrande, M., & Forte, G. (2022). Decision Making: a Theoretical Review. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56, 609-629. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09669-x>
- Morris, J. S. (2002). How do you feel? *Trends in Cognitive Sciences*, 6(8), 317-319. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01946-0](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01946-0)
- Murray, E. A., & Fellows, L. K. (2022). Prefrontal cortex interactions with the amygdala in primates. *Neuropsychopharmacology*, 47, 163-179. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01128-w>
- Naqvi, N., Shiv, B., & Bechara, A. (2006). The role of emotion in decision making: a cognitive neuroscience perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 260-264. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00448.x>
- Obeso, I., Herrero, M.T., Ligneul, R., Rothwell, J.C., & Jahanshahi, M. A. (2021). Causal Role for the Right Dorsolateral Prefrontal Cortex in Avoidance of Risky Choices and Making Advantageous Selections. *Neuroscience*, 15, 458, 166-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2020.12.035>.
- Ostrosky, F., & Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13.
- Páez, J. (2015). Teorías normativas y descriptivas de la toma de decisiones: un modelo integrador. *Opción*, 31(2), 854-865.
- Pessoa, L., & Hof, P. R. (2015). From Paul Broca's great limbic lobe to the limbic system. *Journal of Comparative Neurology*, 523(17), 2495-500. <http://dx.doi.org/10.1002/cne.23840>
- Rosenbloom, M. H., Schmahmann, J. D., & Price, B. H. (2012). The Functional Neuroanatomy of Decision-Making. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 24(3), 266-277. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.neuropsych.11060139>
- Röttger-Rössler, B., & Markowitsch, H. J. (2009). *Emotions as Bio-cultural Processes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-70-910000-0>

- org/10.1007/978-0-387-09546-2_6
- Royce, C. S., Hayes, M. M., & Schwartzstein, R. M. (2019). Teaching critical thinking: A case for instruction in cognitive biases to reduce diagnostic errors and improve patient safety. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, *94*(2), 187–194. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002518>
- Ruiz, F., & Álvarez, J. N. (2023). Revisión de la Toma de Decisiones como Proceso y Resultado. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *22*(1), 131-148.
- Sarmiento, L. F., & Ríos, J. A. (2017). Bases neurales de la toma de decisiones e implicación de las emociones en el proceso. *Revista Chilena de Neuropsicología*, *12*(2), 32-37.
- Shah, A. K., & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: An effort-reduction framework. *Psychological Bulletin* *134*(2), 207-222. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.207>
- Shima, K., & Tanji, J. (1998). Role for cingulate motor area cells involuntary movement selection based on reward. *Science*, *282*, 1335-1138.
- Sirvent, R. J., & Tomás, J. (1992). Una versión de la teoría del arrepentimiento: aplicación a la demanda de seguro. *Investigaciones Económicas (Segunda época)*, *16*(1), 43-62.
- Sloman, A. (1981). *Why robots will have emotions*. University of Sussex.
- Solomon, R. C. (2003) *Not Passion's Slave: Emotions and Choice*. Oxford University Press.
- Tchanturia, K., Liao, P. C., Uher, R., Lawrence, N., Treasure, J., & Campbell, I. C. (2007). An investigation of decision making in anorexia nervosa using the Iowa Gambling Task and skin conductance measurements. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *13*(4), 635-641. <https://doi.org/10.1017/S1355617707070798>
- Thibaut, F. (2016). Basal ganglia play a crucial role in decision making. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *18*(1), 3. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2016.18.1/thibaut>
- Thomson, J. (1976). Killing, letting die, and the trolley problem. *The Monist*, *59*(2), 204-217. <https://doi.org/10.5840/monist197659224>.
- Thomson, J. (1985). The Trolley Problem. *The Yale Law Journal*, *94*(6), 1395-1415. <https://doi.org/10.2307/796133>.
- Torrico, T. J., & Abdijadid, S. (2024). Neuroanatomy, Limbic System. En: *StatPearls [Internet]*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.
- Tversky, A., & Kahnemann, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, *185*, 1124-1131.
- Zajonc, R. B. (1984). On the Primacy of Affect, *American Psychologist*, *39*, 117-123.

La esquizofrenia y sus enunciados

Una reflexión teórica desde los géneros discursivos de Bajtín

Schizophrenia and its statements
A theoretical reflection from Bakhtin's discursive genres

EDGAR EZEQUIEL ÍÑIGUEZ GUTIÉRREZ*
BERNARDO ADRIÁN ROBLES AGUIRRE*

RESUMEN: Resumen: En el presente trabajo se propone una visión del fenómeno denominado como esquizofrenia a partir de nociones lingüísticas e ideológicas, así como contextuales y familiares, buscando una integración transdisciplinaria que recupere la dimensión ética y corporal con relación al diagnóstico mencionado. Para ello, se da cuenta de la teoría translingüística del círculo de Bajtín, especialmente en lo relativo a las enunciaciones y a los géneros discursivos. Se busca situar a la esquizofrenia como un enunciado dentro del género discursivo de la función *psi*, configurada a partir de las distintas dimensiones del enunciado: el contenido temático, el estilo y la composición. Posteriormente, se introduce la dimensión corporal en su función interpretativa e interpretable, utilizando los desarrollos teóricos del filósofo Merleau-Ponty, que sitúa al cuerpo como "donador de sentido". Concluye este texto, con una reflexión de corte ético, centrada en nuestro trabajo como sujetos en constante diálogo con categorías diagnósticas que van más allá de la dimensión netamente individual.

Palabras clave: dialogismo, corporalidad, Merleau-Ponty, función *psi*, transdisciplina.

ABSTRACT: In this work, a vision of the phenomenon called schizophrenia is proposed that proposes linguistic and ideological notions, as well as contextual and family, seeking a transdisciplinary integration that recovers the ethical and corporal dimension in relation to the aforementioned diagnosis. To do this, the translinguistic theory of Bakhtin's circle is taken into account, especially in relation to enunciations and discourse genres. The aim is to place schizophrenia as a statement within the discursive genre of the *psi* function, configured from the different dimensions of the statement: thematic content, style and composition. Subsequently, the corporal dimension is introduced in its interpretive and interpretable function, using the theoretical developments of the philosopher Merleau-Ponty, who positions the body as a "giver of meaning." This text concludes with an ethical reflection, focused on our work as subjects in constant dialogue with diagnostic categories that go beyond the purely individual dimension.

Keywords: dialogism, corporality, Merleau-Ponty, *psi* function, transdisciplinarity.

INTRODUCCIÓN

Pensar el límite. Una reflexión sobre lo que denominamos “trastornos mentales” exige como preámbulo definir lo que por condición propia queda fuera de la racionalidad.

Fuera de la racionalidad, sí. Pero no fuera del discurso.

Conceptualizar los llamados “trastornos mentales”, no es una tarea sencilla ni natural. Para comenzar, habría que clarificar si se les considera como “formaciones naturales”, es decir, fenómenos de base biológica, o “construcciones prácticas”, conceptos constituidos por dinámicas histórico-sociales (González y Pérez, 2007). Esta reflexión, no es un asunto menor, pues su naturaleza y tratamiento se juegan en la convención de su entendimiento.

Hacking (2001) propone, a manera de reto, si la locura es biológica o socialmente construida, continuando así, uno de los debates más intensos dentro del pensamiento contemporáneo, la dicotómica propuesta cultura – naturaleza, alimentado en parte por la dificultad para definir con precisión la salud mental. En efecto, este concepto lleva en su gramática profunda su misma complejidad, al amalgamar campos sociales, políticos y económicos, además de los tradicionales conocimientos biológicos y psicológicos para intentar precisar el fenómeno¹ de los trastornos mentales (Ferro, 2010).

Para nombrarlos pasamos necesariamente, como haciendo un rodeo, por la razón, sin por esto asumir que se encuentran de alguna manera opuestos. Historizar su práctica, es también, pensar la racionalidad segmentadora, con sus ejercicios de clasificación, de camino y exclusión. ¿Queda el “enfermo” a las puertas de una sociedad que nunca se le abre por completo, condenado al movimiento perpetuo, o se le otorga un sitio asilar donde se le confina temporal o indefinidamente?

En este contexto, Foucault (2003) nos acerca a lo que entendemos como racional, sería conveniente investigar qué discursos se tejen y qué prácticas se articulan en el campo de la locura, de la enfermedad mental. En efecto, se es enfermo mental hasta que una persona “supuesta a saber”, del orden profesional, nos lo confirma.

La esquizofrenia y el malestar emocional

Las obras demoníacas y los efluvios humorales (ambos modelos explicativos de los fenómenos en cuestión) han cedido a la enfermedad mental, o más precisamente, a la psicopatología, modelo predominante que viene dominando el panorama científico desde el siglo XIX. Dentro de este catálogo contemporáneo de malestares emocionales, ningún otro resalta más que la esquizofrenia, el “símbolo sagrado” de la psiquiatría moderna (Szasz, 1988) por su gravedad (ya que representa entre el 40% al 50% de las hospitalizaciones psiquiátricas en el mundo), por ser la segunda condición con mayor demanda de los servicios de atención psicológica (después de la depresión), por su variada sintomatología y por su incompreensión científica (Alcocer Varela et al., 2022; Álvarez y Colina, 2011).

Más que detenernos en la exploración de los distintos significados que tiene y que ha tenido la esquizofrenia a lo largo del tiempo y de las disciplinas (ejercicio que, por otra parte, desborda sin dudas el espacio y el objetivo de este texto²) nos gustaría enfocarnos en la siguiente pregunta ¿De qué manera se constituye la esquizofrenia como objeto cultural, es decir, en algo para alguien? Responder esta pregunta exige algo más que la definición. Implica insertar su uso en determinadas prácticas culturales que favorezcan su desarrollo dentro de ciertas disciplinas, las cuales se encuentran presentes en las distintas dimensiones de su comprensión actual.

Esta reflexión se ubica en el plano epistemológico y práctico, tratando de cuestionar a la manera de Bateson (1972) esa distinción en la disciplina psicoterapéutica, especialmente en el trato a personas diagnosticadas con esquizofrenia, que tan a menudo tiende a convertirse en competencia exclusiva de las neurociencias, difuminando o anulando las esferas antropológicas, sociales e incluso lingüísticas que se extienden alrededor de las personas psiquiatrizadas.

La esquizofrenia en cifras

Para 2022, México registraba una población de 127.7 millones de personas, de estos, el 51% son definidos como femeninos y 49.9% masculinos y se estima que el 25.7%, presenta trastornos mentales severos (INEGI, 2022). Aquí se enmarca la esquizofrenia, con una prevalencia de 0.9%, es decir 613,9 personas diagnosticadas con esta alteración (Alcocer Varela et al., 2022).

México, es uno de los países donde la esquizofrenia se atiende centralmente en hospitales psiquiátricos (26.5%) con una casi nula atención en servicios comunitarios (Díaz-Castro, et al., 2020), las causas, de esta reducida búsqueda de atención profesional, son múltiples: el estigma social que acompaña la idea de la esquizofrenia³, los horarios burocráticos de los centros de salud, la espera prolongada para poder acceder al servicio, la escasez de consultas que provoca un diferimiento importante entre cada sesión, el desconocimiento general de los tratamientos y un amplio etcétera.

Aunado a lo anterior, las investigaciones antropológicas y etnográficas han dado cuenta de la escasa información que se tiene a nivel fenomenológico de la esquizofrenia

² Para la revisión de un catálogo más detallado, consulte la tesis de Rangel (2019) sobre el tratamiento familiar sistémico en la esquizofrenia.

³ Aggleton *et al.* (2003) consideran que los estigmas son etiquetas con rasgos negativos que se les atribuyen a las personas, quienes, a su vez, y a consecuencia de “ser diferente”, se sobreentiende que son valorados negativamente por la sociedad, estos rasgos pueden ser por diferencias de salud, nacionalidad, etnicidad o por preferencias sexuales. El estigma juega un rol principal al producir y reproducir relaciones de poder y control en todos los sistemas sociales, ya que provoca que ciertos grupos se identifiquen como desvalorizados, y que otros se sientan superiores, por lo que está ligado a los trabajos de desigualdad social, puesto que aquí los grupos e individuos llegan a ser socialmente excluidos y refuerzan la exclusión en marcos diferentes (Aggleton y Parker, 2003).

(Martínez– Hernández, 1998, Yébenes, 2014 y Núñez, 2017), conglomerando casi toda la información que de ella se tiene en protocolos e instrumentos de entrevista estandarizados (Good, 1994 y Kleinman, 1988). En este texto, se pretenden esbozar determinadas líneas teóricas que funcionen como vectores para una atención descentrada, es decir, que actúen como una paradoja: al dislocar la esquizofrenia del sujeto, convertirla en un fenómeno de corte sociomático, (reflexionando preferentemente sobre los elementos sociales) más que psicomático. Para tal fin, nos servimos de la teoría translingüística del círculo de Bajtín, (Bajtín, 1982, 1986, Bajtín y Voloshinov, 2009 y Hernández, 2011) específicamente de los conceptos conocidos como “enunciado” y “géneros discursivos”, elaborados en la obra de Bajtín “estética de la creación verbal” (1982).

La esquizofrenia y sus enunciados

Comencemos colocando a la esquizofrenia como un enunciado, entendiendo este como la unidad real de la comunicación discursiva, lo que efectivamente se dice. Es posible comprender al enunciado como una acción dirigida a otro, aún en la ausencia física de éste (Bajtín y Voloshinov, 2009), constituyendo así, al lenguaje como una acción intersubjetiva, que adquiere pleno sentido únicamente en el contexto concreto donde fue enunciado (Sisto, 2015).

El discurso, cualquiera que este sea, tiene existencia tan solo en forma de enunciados concretos de los hablantes. El enunciado difiere de la palabra, en tanto que el primero funciona como una composición semántica situacional, es decir, solo se despliega en la interacción, por lo que “no posee significado, sino sentido” (Bajtín, 1982, p. 318). La palabra, por otro lado, tradicionalmente se enlaza de manera unívoca con un significado determinado (Sisto, 2015).

Detengámonos un momento. Piense usted en los productos culturales (películas, libros, foros de opinión) que tratan con la esquizofrenia: ¿presentan a una persona irremediamente pérdida en sus ensoñaciones auditivas? ¿Tal vez un sujeto que se balancea continuamente en el borde de sí mismo, incapaz de seguir los más elementales códigos de conducta?, O, por el contrario, ¿Le han ofrecido personajes enfrascados en una contienda entre la genialidad y la dependencia?

Es evidente que la esquizofrenia se ha estereotipado de forma errónea, interpellando las enunciaciones de la arena social. Con todo, es un tanto vago colocar a la racionalidad como un discurso homogéneo que se ocupa en todo caso de las categorías diagnósticas del orden psiquiátrico. ¿Qué racionalidad específica se juega en la organización y explicación de la esquizofrenia? ¿Qué racionalidades operan en la objetivación del sujeto diagnosticado? Es poco frecuente que una persona se asuma como irracional dentro de su propia esfera, pues responde casi siempre a menciones externas sobre su propio estado.

El origen de estas enunciaciones diagnósticas, se puede vincular con las disciplinas de la función *psi*, entendidas como el discurso psiquiátrico, psicológico y psicoanalítico que se

introduce como un conjunto de dispositivos disciplinarios, es decir, que actúa de alguna u otra manera sobre los cuerpos, que toma como referencia a la familia para ajustar los llamados trastornos mentales (Deleuze, 2015; Foucault, 1990, 1999 y Guardia, 2011).

La institución familiar, como dispositivo de soberanía, emerge como elemento central en la actuación de la función *psi*, pues cuando no puede ejercer su poder normativo sobre los sujetos los posiciona en los distintos dispositivos disciplinarios. En este sentido, la praxis familiar se encuentra estrechamente vinculada con la función *psi*, pues ambas definen lo esperable del sujeto sano o en su defecto, establecen la impredecibilidad del sujeto enfermo. Con relación a la familia, Duch y Mélich (2012), la denominan como la primera “estructura de acogida”, posicionándose como núcleo elemental de cualquier reflexión antropológica, resaltando que su eje relacional y de transmisión, tiende a constituir la condición histórico-cultural de los sujetos.

Para Blanco (2013), la consideración del aspecto social y familiar que involucran los “trastornos mentales”, habilita una visión más completa de la afectación, por su parte, Pezo *et al.*, (2004), mencionan que la evidencia teórica, práctica y de investigación, apuntan a la importancia que tiene incluir a la familia y sus vivencias dentro de la comprensión de los “trastornos mentales”, pues es un factor que influye de manera relevante en esta condición y su curso, las autoras, se basan en el hecho de que toda conducta humana se desarrolla en un seno psico-sociocultural, donde la familia se encuentra en un lugar central. “Por tanto, el conocimiento y el abordaje de una persona sana o enferma deberán partir del estudio de su familia que es su contexto más próximo” (Pezo *et al.*, 2004, p. 512).

La metáfora de Bajtín es afortunada en su demostración: “como el cuerpo se forma inicialmente dentro del seno materno —cuerpo—, así la conciencia del hombre despierta envuelta en la conciencia ajena” (Bajtín, 1982, p. 360). La familia es entonces, una estructura primera (corporal y lingüísticamente), en el contacto del cuerpo humano con la realidad que le envuelve y las relaciones que le construyen, además de ser una plataforma donde corporalmente se transmiten las configuraciones culturales del posicionamiento humano que tratan de formarlo de determinada manera.

La función *psi* corresponde a un modo de objetivación cultural que transforma a los seres humanos en sujetos, en lo que Foucault (1990, p. 3) denomina “prácticas disociativas”, el sujeto es disociado de los demás sujetos (enfermo o sano, criminal o buen ciudadano) o bien, disociado de sí mismo, el mejor ejemplo de ello, es la misma esquizofrenia, donde al sujeto se le objetiviza de tal forma que no es dueño de su pensamiento, al mismo tiempo que se le ata de forma compulsiva a su propia condición de ser enfermo.

Este modo de objetivación impone sobre el sujeto objetivado, un diagnóstico que tanto él como los demás tienen que reconocer. Es precisamente la función *psi* la que en el saber popular determina al enfermo mental y, sobre todo, la encargada de sanarlo. Bourdieu (2002) denomina “nomos” a las construcciones sociales que, al igual que la función *psi*,

rigen como ley nuestras vidas cotidianas: “una estructura mental que, puesto que ha sido inculcada en todas las mentes socializadas de una forma determinada, es a la vez individual y colectiva” (Bourdieu, 2002, p. 29). La puesta en escena de esta ley se observa en la medicalización/psiquiatización de los enfermos mentales, adjudicando potencia exclusiva al campo clínico e individual de una dolencia interna.

En este sentido, la función *psi* hace uso de estructuras relativamente estables de enunciación, legitimando determinadas maneras de enfermar o sanar, de estar en la normalidad o en lo patológico (Canguilhem, 1982).⁴

Bajtin y los géneros discursivos

El uso homogéneo del discurso en una esfera social es lo que Bajtin denomina géneros discursivos, los cuales, constan de enunciados estables del lenguaje que tienen ciertas características comunes y se mantienen durante toda la situación de comunicación. Un ejemplo de ello sería el género discursivo de la medicina: cuando acudimos a este tipo de consultas esperamos que se nos hable de nuestras enfermedades con ciertas palabras, pausas y explicaciones que tenemos de alguna manera “aprendidas” con base en nuestra experiencia. La función *psi* en su naturaleza de género discursivo surge en condiciones de comunicación cultural compleja, adquiriendo un corte ideológico presente en sus enunciaciones. Estamos frente a una cuestión que correlaciona la formación histórica de determinado enunciado (la esquizofrenia) con la cuestión ideológica que enlaza el lenguaje con cierta ideología o visión del mundo (el género discursivo de la función *psi* que divide a lo mental en sano y enfermo). Cada visión del mundo es mostrada y encarnada por personas concretas que son capaces de enunciar términos de determinados géneros discursivos y cada una de sus palabras tiene el “gusto” de una profesión, un género, un grupo de edad. “Cada palabra refleja el contexto en el cual ha sido imbuida de una carga social” (Bajtin, 1993, p. 87. Citado en: Shotter y Billig, 1998). Las palabras que elegimos para construir nuestros enunciados no son neutras, pues las aprendemos de contextos cargados de enunciaciones (y consecuentemente, de ideologías) que son afines genéricamente a los nuestros.

Si se concede entender la esquizofrenia como un enunciado del género discursivo de la función *psi*, se habilita entonces una reflexión desde las tres dimensiones que conforman la totalidad del enunciado: su contenido temático, su estilo y su composición.

Los enunciados se agrupan bajo determinado género discursivo por tener ciertas similitudes en su contenido temático, de esta manera, cada esfera de la praxis humana tiene temas más o menos estables que se conglomeran en su uso. El contenido temático establece ciertas restricciones sobre lo que se puede o no hablar, aunque no determina la forma en la que se habla. Por otro lado, la composición establece el orden que rige a las palabras, situando los enunciados unos detrás de otros, según las generalidades del género discursivo que esté siendo utilizado en cuestión. Si el tema tiene que ver con el contenido, la composición y el estilo tienen que ver con la forma (Bajtin, 1982). Respecto a la esquizofrenia, el género discursivo de la función *psi* es sumamente vago en cuanto a sus explicaciones, basta consultar algunos manuales de psicopatología para verificar la falta de especificidad en lo relativo a su enunciación.

El estilo de un enunciado se relaciona con formas específicas de estructuración general. Es decir, el estilo afecta y se ve afectado por los géneros discursivos dentro de los cuales se moviliza. En nuestro ejercicio el uso y enunciación de la esquizofrenia responde a un estilo condicionado y condicionante del género discursivo de la función *psi*. Los cambios en el estilo están indisolublemente ligados a los cambios en la lógica del género discursivo, sin embargo, ningún estilo se encuentra confinado al uso exclusivo dentro de determinado género. De hecho, su transición marca un cambio en la lógica originaria del término y por tanto el género discursivo que le sostiene también se dinamiza. El uso del enunciado “esquizofrenia” moviliza imágenes, sonidos y explicaciones que abrevan del imaginario popular como ningún otro. ¿Quién no ha visto alguna película de terror perteneciente al género discursivo cinematográfico hacer uso del imaginario alrededor de la esquizofrenia dotándolo de un estilo y una enunciación específica? este fenómeno se repite en cada persona, en cada hablante que despliega un estilo de enunciación bajo determinado género discursivo. Los intercambios entre las personas exponen una gran carga ideológica, muy lejos de las nociones que pretenden definir al lenguaje como un sistema fijo/descriptivo.

Para Bajtin, “la palabra es un drama” (1982, p. 314). El discurso se vierte en el enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado, sin embargo, identificar de qué género se está haciendo uso en cada enunciación no es tan evidente: “los géneros discursivos son, en comparación con las formas lingüísticas, mucho más combinables, ágiles, plásticos, pero el hablante tiene una importancia normativa: no son creados por él, sino que le son dados” (Bajtin, 1982, p.316). Nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la realidad.

Del imaginario del que abrevamos para comprender la esquizofrenia, quedan pocas dudas, sin embargo, no es tan evidente dilucidar cuáles géneros discursivos originan y sostienen el imaginario psicopatológico, discusión que, por otra parte, nos remonta a un análisis histórico de la disciplina psicológica. Baste decir que, a pesar de la formación de explicaciones aparentemente distintas, el sujeto queda en su mayoría *de facto* confinado en sí mismo, ya de las fuerzas

⁴ Actualmente, en la psicología, la psicopedagogía, la neuropsicología y la psiquiatría suelen tomarse como normalidad o anormalidad psicológica diversos criterios que en ocasiones coinciden entre ellos en la tipificación, aunque no siempre ocurre así. Dichos criterios son independientes del diagnóstico específico de entidades clínicas, tipificados por la *American Psychiatric Association* (APA, 2017), con el DSM-5, o por la Organización Mundial de la Salud, la OMS (2007), en el CIE-10, o en los diferentes cuadros diagnósticos de las afasias (Escotto y Baltazar, 2023, p. 32).

psíquicas que le fueron impresas en su infancia, ya por ejercicios químicos intracraneales.

Continuando con la esquizofrenia como enunciado, en este punto, hemos dislocado del orden del discurso nuestro concepto central, problematizando no sólo su uso, sino los mecanismos que precisamente “habilitan” ese uso. Las condiciones históricas, relacionales y semánticas que rodean a las palabras se conforman como enunciados cuando son efectivamente dichas, a saber: no es hasta que una persona hace uso de su voz que se convierte la palabra en enunciado, adquiriendo a la vez un autor (Bubnova, 2006). Antes de este proceso de apropiación, las palabras atraviesan los distintos discursos, llevando consigo siempre una carga ideológica dependiente de su origen. Cuando decimos “tal o cual persona *sufre* de esquizofrenia” no usamos los términos de forma neutral, puesto que las hemos escuchado y dotado de sentido en contextos específicos de comunicación. Por supuesto, no polemizamos sobre el sufrimiento psíquico de las personas, nos preguntamos, en cambio, por los mecanismos que organizan y describen ese sufrimiento bajo determinados discursos. Pensemos junto con Wittgenstein (1981, p.173) “Las palabras tienen significado sólo en el curso de los pensamientos y de la vida”. La “esquizofrenia” no se enmarca en un único discurso (de ahí la resistencia a ser objetivada en procesos descontextualizados) sino en un ensamble de géneros discursivos que negocia su sentido constantemente, dependiente, a su vez, de dinámicas sociales que forman y conforman enunciados afines o contrarios a la explicación hegemónica.

Cabe preguntarse, en este punto, en qué contextos y bajo qué condiciones relacionales solemos acoplar el discurso de la función *psi* con los distintos géneros discursivos cotidianos, y qué sentido emerge de la fusión de sus distintos dispositivos explicativos. Pensemos entonces los géneros discursivos propios de la función *psi*, dentro de los cuales se construye con especial énfasis las dicotomías de la salud y la enfermedad mental y dentro de ésta última, la elaboración de la esquizofrenia como límite de la racionalidad, una alteridad que por su misma condición irracional aparece como radical, desentendida de la lógica del lenguaje comprensible y, por tanto, desterrada de la posibilidad de explicación interna.

Para situar la comprensión del sentido que se le da en una situación determinada a la esquizofrenia habremos de atender de forma estricta al contexto en el cual es enunciada. Esta dependencia contextual de los géneros discursivos y sus enunciaciones recibe el nombre de indexicalidad (Hanks, 1999) y atiende a los registros tonales, el uso que se le da a los pronombres, adverbios temporales y verbos, interpretándolos con relación al momento de la enunciación. No se trata entonces de contextualizar lo dicho sólo en el discurso del otro, sino tomar en cuenta a quién lo dice, cómo, cuándo y por qué.

El género discursivo se conmueve y cambia por la situación inmediata que lo convoca: estas “relaciones indexicales” (Hanks, 1999, p. 125) dan cuenta no solo de la inmediatez de la comunicación, de hecho, la indexicalidad reposa en la comprensión profunda de cierta forma cultural de hablar

o expresarse de determinado género discursivo, en este caso, de la función *psi*. Si bien es cierto que la función *psi* ha generado una fuerte impronta en las enunciaciones generales de las personas no es menos cierto que su estructuración e interpretación siguen siendo del dominio de lo específico, lo indexical como aquello que dota de sentido a partir de la comprensión de la dinámica de la enunciación.

Un aspecto importante que articula el género discursivo de la función *psi* con las enunciaciones específicas de la esquizofrenia es la inteligibilidad que se puede alcanzar sobre ese otro que enferma. Dicha inteligibilidad se establece en relación al otro, a su discurso, su conducta: en suma, a su corporalidad. Hemos transitado por las enunciaciones, la indexicalidad y el lenguaje, sin embargo, no hemos reparado en el territorio donde tales teorizaciones convergen, se estructuran y se encarnan: el cuerpo, materialidad desde donde entendemos el tiempo, donde se vocalizan los signos, sitio de las percepciones. ¿Qué factor más cercano, más implacable y contextual que el propio cuerpo que habla y se habita por cualquier género discursivo? Su inclusión salda deudas teóricas de larga data.

Merleau-Ponty y la descripción fenomenológica

Para Merleau-Ponty (1945), el cuerpo es el puente de comunicación entre las personas y el mundo, pues percibe con sus potencias (olfativas, visuales, etcétera) y a partir de estas percepciones articula el sentido como un todo integral, no fragmentado.

La descripción fenomenológica que Merleau-Ponty desarrolló (1942, 1945), le situó en una condición liminal disciplinaria, donde la epistemología, la filosofía, la antropología y la psicología se imbrican en la tematización del cuerpo y, consecuentemente, en la condición humana (González y Tavira, 2011), el cuerpo se construye como un ente con sonido, a veces con voces tenues, otras ruidosas, en este contexto, Berger y Luckmann (1999, p. 60 - 62), consideran que la interacción con los otros es parte esencial del engranaje de la vida cotidiana, donde nuestra participación incide y modifica la realidad y “de esta manera, la participación en el cúmulo social de conocimiento permite la “ubicación” de los individuos en la sociedad y el “manejo” apropiado de ellos”. A partir de la incorporación del otro se acumulan experiencias, sin embargo, éstas serán selectivas “ya que los campos semánticos determinan qué habrá que retener y qué habrá que “olvidar” de la experiencia total tanto del individuo como de la sociedad”, puesto que como especifica Schutz (1995, p. 20), mi cuerpo es el origen de las coordenadas que delimitan mi mundo, “constituye mi Aquí, con relación al cual el cuerpo de un semejante se encuentra Allí”.

Así, el cuerpo se convierte en horizonte traducible, en algo que puede inscribirse y escribirse en algún régimen disciplinar que lo interpretará. El género discursivo de la función *psi* lee el cuerpo del esquizofrénico y le instaura un discurso que siempre le será ajeno, un discurso sobre él, no con él, que “sabrà decir” lo que la esquizofrenia le impide expresar. Al respecto, Merleau-Ponty (1945) menciona que uno de

los criterios para establecer lo “normal”⁵ en la interacción humana consisten en reflexionar y redimensionar el concepto de cuerpo y percepción “En rigor, se diría que el cuerpo no es independiente del mundo, sino que, por medio de la percepción, el cuerpo y el mundo permanecen entrecruzados” (González y Tavira, 2011, p. 113).

Este hecho se vive desde y a partir del cuerpo, ya que todo acto de participación se activa, estimula e interpreta en los límites de éste. El cuerpo hablante, pensante, sonante, imaginante, siente durante todo el tiempo, “siente las pieles y las piedras, los metales, las hierbas, las aguas y las llamas” (Nancy, 2011, p. 15), pues todo es corporal y por lo tanto no para de sentir a partir de la experiencia que tiene de la realidad ya que esta “dependen de la integridad del organismo, o de sus lesiones transitorias o indelebles, neurológicas, musculares, óseas y también de nuestras sensaciones fisiológicas viscerales, circulatorias, todavía llamadas cenestésicas” (Dolto, 1986, p. 18).

El elemento fundacional de una reflexión sobre el cuerpo descansa en la percepción, constituyendo un quiasmo⁶ entre las referencias internas y externas del límite corporal. De esta manera el cuerpo expresa y se comunica, refleja, decide y anuncia a partir de un lenguaje, el cual se manifiesta endógeno y exógenamente; en la inestabilidad y el equilibrio, ya que “el cuerpo mismo, a través de la salud o a través de la enfermedad, es lenguaje. La salud es el lenguaje del sano; la enfermedad es el lenguaje de alguien que sufre y, a veces, de un angustiado. Estar enfermo es signo de lucha contra un enemigo del equilibrio de los intercambios que llaman salud” (Dolto, 1986, p. 291). El cuerpo asiste a la percepción desde dentro, la cual se constituye como eje epistemológico sobre la cual se destacan los actos del mundo, borrando la distinción sujeto-objeto en tanto la percepción les unifica a través del cuerpo, comprometiendo toda percepción con nuestra propia posición (Merleau-Ponty, 1945). Es a partir del cuerpo como “donador de sentido” que se conforman las experiencias significativas para el sujeto.

Por otra parte, Merleau-Ponty (1945), elabora un concepto conocido como “síntesis corporal”, aludiendo a cierto esquema del cuerpo que integra un objeto como constituyente de la percepción del mundo: elabórese la imagen de un ciego, el cual transforma su bastón en un límite corporal integrado: más que un objeto de percepción, el bastón es un instrumento perceptivo. “A partir de esta articulación las personas desarrollan un hábito, un determinado estilo o género que se utiliza para explicar la experiencia” (Botelho, 2008, p. 71). Nos preguntamos, si el diagnóstico de esquizofrenia puede devenir en límite corporal integrado, convirtiéndose en un instrumento

perceptivo de comprensión fenomenológica. Esta fusión, consecuentemente, dota de sentido la percepción entre sí mismo y el mundo.⁷ Llamamos a este fenómeno tentativamente “síntesis fenomenológica del diagnóstico psiquiátrico”.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Estudiar lo humano es reflexionar sobre, desde y para el cuerpo, esto, como una categoría indexical (Hanks, 1999), sin la cual no es posible pensarnos en nuestra integridad y menos aún, en nuestra capacidad relacional, pues es en él donde se origina nuestro potencial de comunicación con la alteridad, por tanto, es importante reconocer que a partir de esta condición se enfrentan a una nueva forma de verlo, vivirlo y representarlo, pues como especifica Nancy (2010, p. 88) “un discurso del cuerpo siempre tendrá que ser un discurso *ex corpore*, saliendo del cuerpo, pero también exponiendo el cuerpo, de suerte que el cuerpo ahí se salga de sí mismo”, puesto que “el cuerpo enuncia, no es silencioso ni mudo (que son categorías del lenguaje), el cuerpo enuncia fuera-de-lenguaje (y es lo que del lenguaje se *excribe*), de tal manera que, ajeno a todo intervalo y a todo desvío del signo, él anuncia absolutamente todo” (Nancy, 2010, p. 36), debido a que nuestro cuerpo es “centro y origen” (Schutz, 1995, p. 230).

Recordemos que para el círculo de Bajtín hay enunciados más allá de las palabras, formas de actuar y de construirse una corporalidad (Bajtín y Voloshinov, 2009; Bajtín, 1981, 1990). Esta corporalidad sostiene un diálogo con los géneros discursivos que le forman y es a través de ellos, que interpela a esas otras corporalidades y enunciaciones que le traducen, ese Otro que nos construye y cuya visión nos completa.

Pensar la esquizofrenia como un enunciado dialógico que se imbrica inexorablemente con el cuerpo obliga a posicionarnos como sujetos en constante diálogo con una categoría diagnóstica que históricamente ha sido situada en el campo

⁵ El concepto que utilizamos de normalidad o normal es como lo especifican Treviño - Montemayor *et al.* (2015, p. 137), “lo normal es aquello en lo que no se perciben alteraciones desde la visión objetiva, pero también es un estado preferente idealmente objetivado. Es decir que se opera un trabajo de cosificación del cuerpo”.

⁶ Figura retórica consistente en la inversión del orden de las palabras. En la investigación filosófica de Merleau-Ponty (1945), funciona como punto de contacto dinámico entre distintas percepciones corporales.

⁷ Entendemos percepción como “la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tiene como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social” (Vargas – Melgarejo, 1994, p. 50). En este orden de ideas, “toda vivencia implica un filtrado, es decir, una selección de información que se integra en un corpus de sentido y que llamamos percepción, la selección de información no es inocente sino se realiza a partir de lo que resulta significativo, es decir, a partir de la experiencia integrada previamente, no solo el qué se selecciona sino el cómo se interpreta está condicionado por la experiencia previa” (Aguado, 2004, p. 342), así, “la percepción resulta ser algo diferente de una pura orientación cognoscitiva; cada objeto aparece ante nosotros envuelto en la peculiar atmósfera de propósitos y sentimientos de que lo rodeamos” (Aisenson, 1981, p. 80).

⁸ Nancy (2010, p.19) especifica el término *excribir*, como la acción de escribir por fuera del cuerpo, en sus palabras “Lo que se dirige de esta manera al cuerpo-de fuera se *excribe*, como yo intento escribirlo, directamente fuera, o como ese fuera”, así, “La excripción se produce en el juego de un espaciamento insignificante: el que desliga las palabras de su sentido, y no deja de hacerlo, y que las abandona a su extensión” (Nancy, 2010, p. 51).

de lo ininteligible, de aquello que por su naturaleza está fuera del horizonte de comprensión.

La esquizofrenia nos interpela desde sitios que no son cómodos, puesto que explota los márgenes de las disciplinas. Es necesario enfocar de manera transdisciplinaria y contextual dicho fenómeno, recuperar la dimensión de la experiencia personal y familiar en pos de una visión que nos habilite un saber construido no solo desde la psicología, sino desde la vivencia per se. Fuera del habla no hay representación, por lo cual se vuelve imperativo recuperar el pensamiento del otro, pensar a partir del otro *d'après autru*⁹, del uso específico del lenguaje y la capacidad expresiva única que cada persona posee al margen de las generalidades lingüísticas. Por cierto, que el vocabulario y la sintaxis convencional es continuamente desbordada por el sentido expresivo del cuerpo.

Para Merleau-Ponty (1945) la fundación del sentido común se da a través de las experiencias individuales y no al contrario. El sentido común, conformado por la aglomeración de actos expresivos, construye el mundo cultural, un espacio colectivo sostenido por las interacciones humanas que se erige como campo compartido, poblado de objetos culturales. El lenguaje crea un espacio intersubjetivo donde podemos cohabitar con el otro y su significado, en ese sentido el cuerpo que habla es para Merleau-Ponty (1945) el primer objeto cultural, antecede en la práctica y en la reflexión al cuerpo “con esquizofrenia”, también, es la reflexión antropológica que se desplegó en este texto: Pensar otros géneros discursivos que nos permiten acompañar a la alteridad es una forma de superar la dicotomía simplista de salud/enfermedad, una responsabilidad concreta frente a ese otro que nos inaugura como sujetos éticos (Levinas, 1977).

En este sentido, existe una distancia entre la realidad objetiva y subjetiva, puesto que la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, esto es, “constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena” (Berger y Luckmann, 1999, p. 39). Por su parte la realidad subjetiva “nunca se socializa totalmente, no puede transformarse totalmente mediante procesos sociales” (Berger y Luckmann, 1999, p. 196), ya que “el proceso de lo subjetivo no viene de fuera. Es la presencia del presente lo que incluye o implica la conciencia, lo subjetivo” (Levinas, 2005, p. 249), esto “debido a que el cuerpo y la conciencia son uno, la intersubjetividad es también una copresencia; la emoción de otro es inmediata porque es comprendida preobjetivamente y, más aún, es familiar cuando compartimos el mismo *habitus*” (Csordas, 2011, p. 102).

REFERENCIAS

Aggleton, P. y Parker P. (2003) HIV and AIDS-related stigma and discrimination: a conceptual framework and implications for action. *Social science & medicine*, 57(1), pp13-24.
 Aggleton, P., Parker P. y Maluwa M. (2003) Stigma, Discrimination and HIV/AIDS in Latin America and the Caribbean, Inter-American Development Bank, Sustainable Development

⁹ Literalmente “pensar a partir del otro”, término retomado de Husserl (1999).

Department Technical Papers Series, pp 1 -20.
 Aguado, Vázquez C. (2004). *Cuerpo Humano e Imagen Corporal. Notas para una Antropología de la Corporeidad*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
 Aisenson K. A. (1981). *Cuerpo y persona, filosofía y psicología del cuerpo vivido*, Fondo de Cultura Económica, México.
 Alcocer Varela, J., López-Gatell Ramírez, H., Alonso Novelo Baeza, J., Ignacio Santos Preciado, J., Ferrer Aguilar, J., María Eugenia Lozano Torres, D., Zabicky Sirot Comisionado Nacional contra las Adicciones Mtra Diana Tejadilla Orozco, G., & Manuel Quijada Gaytán, J. (2022). 2° Diagnóstico Operativo de Salud Mental y Adicciones. In *Secretaría de Salud. Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/730678/SAP-DxSMA-Informe-2022-rev07jun2022.pdf>
 Álvarez, J., y Colina, F. (2011). Origen histórico de la esquizofrenia e historia de la subjetividad. *Frenia*, 11, 7–26.
 Bajtín M. y Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.
 Bajtín, M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI.
 Bajtín, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. University of Texas Press.
 Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology mind*. Chandler Publishing Company.
 Berger, P. y Luckmann T. (1999). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
 Blanco J, J. (2013). Afrontamiento familiar del paciente con depresión. *Realitas : Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 46–51.
 Botelho, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la investigación en comunicación. *Signo y Pensamiento*, v27(52), 223–232.
 Bourdieu, P. (2002). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
 Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97–114.
 Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
 Csordas, T. J. (2011). Modos somáticos de atención en: *Cuerpos plurales antropología de y desde los cuerpos*, Editorial Biblos/Culturalia, Buenos Aires pp. 83- 104.
 Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault, to- mo III*. Cactus.
 Diaz-Castro, L., Cabello, H., Medina, M., Berenzon, S., Robles, R, Madrigal, E. (2020). Necesidades de atención en salud mental y uso de servicios en población mexicana con trastornos mentales graves. *Salud Pública de México*, 62(1), 72–79.
 Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós, Barcelona
 Duch, L., y Mélich, J.-C. (2012). *Escenarios de la corporeidad*. Trotta.
 Escotto Córdova E. A. y Baltazar Ramos A. M. (2023). Lo normal, lo anormal, la perturbación, el trastorno, la patología, la incompatibilidad evolutiva, el padecimiento, y la enfermedad psíquica, en: *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM Vol. 13, No. 25, enero-junio*, pp. 31-38.
 Ferro, R. (2010). Salud mental y poder. un abordaje estratégico de las acciones en salud mental en la comunidad.

- Revista de Salud Pública*, 14(2), 47–62.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1999). Asilos, sexualidad, prisiones. In *Obras esenciales. Volumen II* (pp. 283–297). Paidós.
- Foucault, M. (2003). “El Sujeto y el Poder.” In H. Dreyfus & P. Ravinow (Eds.), *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Paidós.
- González, P., y Pérez, A. (2007). *La invención de trastornos mentales. ¿Escuchando al fármaco o al paciente?* Alianza.
- González, R., y Tavira, G. (2011). Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty. *Ideas y Valores*, 145, 113–130.
- Good, B. (1994). *Medicine, Rationality and Experience. An Anthropological Perspective* (L. H. M. Lectures (ed.)).
- Guardia, J. (2011). *El poder psiquiátrico en la obra de Michel Foucault* (S. XVI- S. XIX). 6.
- Hacking, I. (2001). Locura ¿biológica o construida? In *¿La construcción social de qué?* Paidós.
- Hanks, W. (1999). Indexicality. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1), 1–3.
- Martínez - Hernández, Á. M. (1998). *¿Has visto cómo llora un cerezo?: pasos hacia una antropología de la esquizofrenia* (Vol. 4). Edicions Universitat Barcelona.
- Hernández, S. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones Desde Coatepec*, 21, 11–32.
- Husserl, E. (1999). *Investigaciones lógicas*. Alianza.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, (2022) recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/>
- Kleinman, A. (1988). *The Illness Narratives. Suffering Healing and the Human Condition*. (Basic Book).
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2005). *Dios, la muerte y el tiempo*, colección teoremas, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La estructura del comportamiento*. Hachette.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Hachette.
- Nancy, J.L. (2010). *Corpus*, Arena Libros, Madrid
- Nancy, J.L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*, La Cebra, Buenos Aires.
- Núñez Gutiérrez, C. (2017). *Vivir con la esquizofrenia. Discursos y experiencias de los cuidadores primarios de personas diagnosticadas con esta enfermedad mental en la ciudad de Chihuahua*. [Tesis de maestría]. Escuela de Antropología e Historia del Norte de México, Chihuahua, México.
- Pezo, M., Komura, L., y Costa, M. (2004). La depresión incluida en la historia de la familia. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 13(4), 511–518. <https://doi.org/10.1590/s0104-07072004000400002>
- Rangel Gómez, M. V. (2019). El tratamiento familiar sistémico en la esquizofrenia: estudio basado en el Modelo de Reconfirmación comparado con un grupo control. tesis doctoral en Psiquiatría, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Robles, B. (2016). *La construcción social del VIH. Un estudio antropológico*. tesis doctoral en Antropología Física, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Schütz A. (1995). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Shotter, J., & Billig, M. (1998). A bakhtinian psychology: from out of the heads of individuals and into the dialogues between them. In M. Gardiner & M. Bell (Eds.), *Bakhtin and the human sciences: No last words* (pp. 13–29). Sage Publications, Inc.
- Sisto, V. (2015). Bajtín y lo social: Hacia la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital*, 15(1), 3–29. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.957>
- Szasz, T. (1988). *Esquizofrenia: el símbolo sagrado de la Psiquiatría*. (Vol. 29, Issue 3).
- Treviño-Montemayor, R., Ledesma, Barragán L. y Ríos Valles J (2015) El concepto de enfermedad y sus repercusiones en la investigación epidemiológica. *Revista Internacional de Humanidades Médicas* Vol. 4, Núm. 2, pp. 133 – 142.
- Vargas – Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción, en: *Alteridades*, UAM, Año 4, vol.8, México, pp.47– 53.
- Wittgenstein, L. (1981). *Zettel*. Blackwell.
- Yébenes, Z. (2104) *Los espíritus y sus mundos: locura y subjetividad en el México moderno y contemporáneo*. Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Iztapalapa /Gedisa. México.