

Revista de Psicología
de la Universidad de Monterrey

Consciencia Contemporánea

CIENCIAS
DE LA
SALUD

EDICIÓN IV 2025



Directorio

Rector

Mario Páez

Vicerrectora de Ciencias de la Salud

Lilia García

Decano de Escuela de la Psicología

Thomas Huggins

Director de Programas de Posgrado / Director Editorial de la Revista

Nicolás Campodónico

Directora de Programas Académicos de LPS, LPSC, LPT

Carolina Pérez

Directora de Departamento

Lorena García

Director de CETIA

Jaime Carrillo

Editora de la Revista

Angélica Limón

Comité Editorial

Thomas Huggins (Universidad de Monterrey) **Rafael Félix** (Universidad de Monterrey) **Hacla Soria** (Universidad de Monterrey) **Paola González** (Universidad de Monterrey) **Angélica Quiroga** (Universidad de Monterrey) **Julia Gallegos** (Universidad de Monterrey) **Ania Chávez** (Universidad de Monterrey) **Umberto Domínguez** (Universidad de Monterrey) **Miguel Gutiérrez** (Universidad de Monterrey) **Said Jiménez** (Unidad de Investigación en Medicina Basada en Evidencias, Hospital Infantil de México Federico Gómez) **Analia Losada** (Universidad de Flores) **Modesto Solís** (Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones/Facultad de Psicología de la UNAM) **Miranda Sálazar** (Universidad de Monterrey) **Saraí Márquez** (Universidad de Monterrey) **Andrea Gorgonia** (Universidad de Monterrey)

Consciencia Contemporánea, Año 3, No. 04, es una publicación semestral correspondiente al periodo enero 2025 - julio 2025, editada por la Universidad de Monterrey (UEM), con domicilio en Av. Ignacio Morones Prieto 4500 Pte., San Pedro Garza García, Nuevo León, <https://www.udem.edu.mx/es/institucional/revista-psicologia> Editores responsables: Nicolás Campodónico y Angélica Limón. Registro en línea. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la UDEM. Queda autorizada la reproducción parcial de los contenidos e imágenes siempre y cuando se cite debidamente la fuente.

Carta Editorial

Es un privilegio dirigirme a ustedes en esta nueva edición de la Revista de Psicología de la Universidad de Monterrey, *Consciencia Contemporánea*, donde presentamos temas de investigación en psicología que generan preguntas y resultados interesantes para la disciplina. En esta edición, hemos incluido una selección de artículos que abordan tópicos como el impacto de una intervención sistémica en la percepción del rendimiento deportivo, la estimulación multisensorial como estrategia de intervención en la práctica institucional con niños y niñas con autismo, y una aproximación a los trastornos de lectoescritura en escolares con TDAH. Además, exploramos temas relacionados con estudios psicosociales, investigaciones sobre experiencia comunitaria, y análisis teóricos sobre Winnicott, la zona intermedia de experiencia y la sobrevivencia del objeto. Nos esforzamos por garantizar la excelencia académica y la originalidad en cada artículo que publicamos. Nuestro riguroso proceso de revisión por pares asegura que solo los trabajos de la más alta calidad y relevancia sean seleccionados para su inclusión en nuestra revista. Creemos firmemente que esta dedicación a la calidad es fundamental para preservar la integridad y reputación de nuestra publicación.

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a todos los autores, revisores y colaboradores que hacen posible esta revista. Su arduo trabajo y compromiso con la excelencia son esenciales para el éxito continuo de nuestra publicación.

En última instancia, esta revista no sería posible sin ustedes, nuestros estimados lectores. Esperamos que disfruten de esta edición tanto como nosotros disfrutamos prepararla.

Gracias por su continua confianza en nuestra revista científica.

Atentamente,

Dr. Nicolás Campolónico

Director Editorial de la Revista *Consciencia Contemporánea*

Director de Programas de Posgrado de Psicología

Índice

- 02 **Carta Editorial**
Nicolás Campodónico
-
- 04 **Impacto de una intervención sistémica en la percepción del rendimiento deportivo en atletas de crossfit de alta competición**
Angélica Quiroga, Ilse Moreno
-
- 14 **Breve recorrido por los estudios psicosociales**
Mariel Pérez
-
- 20 **La autorregulación emocional en estudiantes universitarios: Un estudio piloto**
Gloria Rivera, María Urdiales, Michelle Carrizosa, Camila Zúñiga, Liliana Martínez
-
- 34 **Winnicott y la zona intermedia de experiencia y la sobrevivencia del objeto**
Concepción Rabadán
-
- 40 **La estimulación multisensorial como estrategia de intervención en la práctica institucional con niños y niñas con autismo**
Silvia Comastri, Ignacio Barrerira, Natalia Palacio, Carolina Reznik
-
- 50 **Guachochi, Chihuahua. Sierra Tarahumara
La intervención comunitaria: retos y límites**
Gabriella Gallegos, María Limón
-
- 54 **Trastornos de lectoescritura en escolares con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) diagnosticados durante la pandemia de COVID-19**
José Romero

Impacto de una intervención sistémica en la percepción del rendimiento deportivo en atletas de crossfit de alta competición



Resumen

En México existe escasa investigación científica sobre los factores psicológicos asociados al rendimiento deportivo, así como de los problemas sistémicos asociados con entornos y organizaciones deportivas. Se realizó una intervención sistémica para lograr un mejor manejo del estrés e incrementar la autoconfianza, la motivación y la cohesión de equipo en 40 atletas de alto rendimiento de crossfit. Los resultados confirmaron la efectividad del modelo de intervención al favorecer la agencia personal, la identificación de recursos para afrontar retos y confiar en sí mismos, sus entrenadores y compañeros. Es importante continuar estudiando los efectos de factores psicológicos en los diferentes deportes.

Palabras clave: Enfoque sistémico – Estrés – Atletas – Motivación

Abstract

In Mexico little scientific research has examined the psychological factors associated with performance in sports, as well as systemic difficulties associated with sports environments and organizations. A systemic intervention was carried out to achieve better stress management and increase self-confidence, motivation, and team cohesion; 40 high-performance crossfit athletes participated. Results confirm that the intervention was effective since it favored the personal agency and self-confidence, identification of resources to cope with challenges and to trust themselves, their coaches, and their teammates. It is important to continue studying the effects of psychological factors in different sports.

Keywords: Systemic approach – Stress – Athletes – Motivation

Artículo científico

Angélica Quiroga

Licenciada en Psicología. Doctora en Consultoría de Sistemas Humanos. Maestra en Educación, Comunicación y Terapia Breve Estratégica. Master en Trauma. Especialidades en Psicodiagnóstico, Terapia Familiar Sistémica e Hipnosis Eriksoniana. Profesora Emérita de la Universidad de Monterrey e investigadora del Centro de Tratamiento e Investigación de la Ansiedad y de la Fundación de Escucha el Roble.

Contacto: angelica.quiroga@udem.edu

Ilse Moreno

Licenciada en Psicología Clínica. Maestra en Psicología Clínica y Especialidad en Clínica Sistémica por la Universidad de Monterrey. Directora del área de Psicología de Acuity Brands.

Contacto: ilse.moreno@udem.edu

Introducción

La vida de un atleta de alto rendimiento gira alrededor del entrenamiento, pero es mucho más que eso. ¿Alguna vez te preguntaste cómo es que los atletas profesionales se mantienen siempre en el oro o por qué rinden tan bien constantemente, día tras día, a pesar de todo el esfuerzo en el entrenamiento? Los atletas de alto rendimiento están comprometidos 24 horas, 7 días de la semana, en ser la mejor versión de sí mismos en cuanto a mentalidad, entrenamiento, nutrición y recuperación.

En específico, la práctica de crossfit—un sistema de entrenamiento de fuerza y acondicionamiento en constante crecimiento (CrossFit, 2022), considerado deporte élite por su competitividad y enfoque en el alto rendimiento (Williams et al., 2017)—implica que los atletas se enfrenten a situaciones altamente estresantes durante las competiciones deportivas

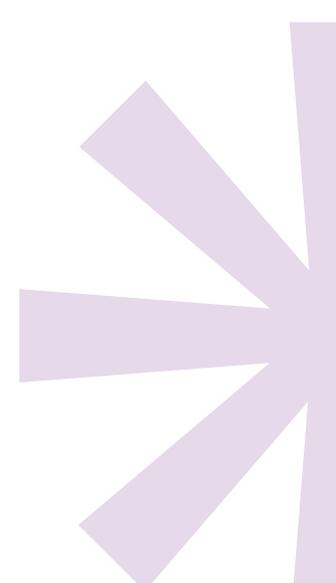
lo que lleva en muchas ocasiones a alteraciones del funcionamiento psicológico como estrés y ansiedad-estado o, desde el punto de vista somático, al aumento en la tensión muscular (Márquez, 2004).

La constante exposición al estrés, que repercute y se asocia negativamente con el rendimiento deportivo, el bienestar y la salud del atleta (Thelwell et al., 2017; Zurita Ortega et al., 2017), vulnerándolo física, mental, intelectual y psicosocialmente (MacIntyre et al., 2017).

Adicionalmente, el deterioro del carácter lúdico en el deporte competitivo el cual deriva en la disminución de la satisfacción de la práctica deportiva, menor rendimiento durante entrenamientos o competiciones, incluso su abandono.

De ahí la necesidad de contar con herramientas eficaces para afrontarlo, para recuperarse de forma adecuada a la demanda tanto física como mental y mantener un óptimo rendimiento deportivo (Hamlin et al., 2019; Vaughan et al., 2019).

En Latinoamérica, son pocas las investigaciones de la práctica del crossfit y sus correlatos psicológicos y al ser una actividad en constante crecimiento, entender qué hace posible una mejor práctica para cada atleta, es necesario proporcionar resultados empíricos sobre los factores involucrados en ejecuciones deportivas de alto rendimiento pueden ser luego trasladados a los atletas y a entrenadores (Caino & Martino, 2020). Con la finalidad de mejorar el rendimiento, se han llevado a cabo diferentes intervenciones con un único deportista, como la intervención basada en conciencia plena de un jugador de boliche, con incremento no estadísticamente significativo (Iturri & Gómez, 2020). En España se ha utilizado la hipnosis con ciclistas en la medición de variables psicofisiológicas reportando significativamente menor fatiga percibida y frecuencia cardíaca (Fernández García et al., 2013). Igualmente, se ha estudiado con buenos resultados el establecimiento de metas (Ward, 2011); las creencias acerca del propio desempeño (Beedie, 2007); *priming* acerca de confiar en sus habilidades cognitivas (Weger & Loughnan, 2013) o motoras bajo altos niveles de presión en nadadores de élite (Adams, 2010).



Intervenciones centradas en el entrenamiento de habilidades psicológicas han probado ser eficaces: un ejemplo de ello es el diálogo interno ha mejorado la confianza y reducido la ansiedad cognitiva en atletas (van Raalte et al., 2016); el desarrollo de la aceptación consciente (sin prejuicios) de experiencias internas aunado a la clarificación de objetivos y mayor atención a señales, respuestas y contingencias externas han incrementado el rendimiento atlético y disminuido la ansiedad de competición (Dehghani et al., 2018); la imaginería expande la funcionalidad de los atletas al facilitar el recuerdo de estados y movimientos (Gould et al., 2014); la regulación de la excitación dependiendo del tipo de deporte a través de la respiración (Acharya & Morris, 2014).



En relación con los enfoques sistémicos, se han desarrollado intervenciones narrativas para mejorar la imagen corporal de atletas de elite (Leahy & Harrigan, 2006), así como para tomar control sobre la práctica (Denison & Winslade, 2006); con el enfoque en soluciones se ha logrado un mejor liderazgo compartido (Maechel et al., 2022), estado de ánimo (Kawahara, 2021), autoentrenamiento (Solms et al., 2022) y rendimiento (McCormick, 2014).

Con la idea de continuar aportando datos empíricos de programas de intervención para potenciar la ejecución deportiva que luego puedan ser trasladados a atletas y entrenadores, se diseñó con enfoque sistémico el taller grupal “Entrenando mi Mejor Versión” para evaluar su eficacia en la mejora del manejo del estrés, la motivación, la cohesión de equipo y la autoconfianza en atletas de competición de crossfit en la ciudad de Monterrey, México.

La intervención narrativa en atletas se enfoca en el conocimiento de habilidades de afrontamiento y resistencia para la co-construcción de una historia alternativa. Mediante el relato se identifican las

creencias propias sobre la competición, con el fin de generar significados más amplios de los discursos internalizados. Por otro lado, el enfoque en soluciones se centra en reconocer el potencial y los recursos del cliente, reconociéndolo como experto en su vida (Bertrando, 2018). Se considera que no es necesario hacer un cambio drástico, ya que un pequeño cambio puede crear toda una ola de nuevos cambios (O'Hanlon & Weiner-Davis, 2003). Para esto se utilizan preguntas-escala para ir midiendo el avance subjetivo en cada sesión (Beyebach, 2021; de Shazer & Dolan, 2007).



Método

Investigación con diseño experimental de intervención preprueba-posprueba con un grupo de 40 atletas de crossfit mayores de edad, sexo indistinto y que habían participado en competencias semiprofesionales en un box (gimnasio) ubicado en Monterrey, México. Dictaminada por la Comisión de Ética en Investigación en Psicología de la Escuela de Psicología de la Universidad de Monterrey (Ref. CEIP-0622-05-v2). Los atletas participaron firmando el consentimiento informado de manera voluntaria y sin incentivos. De las 14 mujeres (35%) y 26 hombres (65%) que se aleatorizaron, se distribuyeron en dos grupos de 20 participantes, experimental (G1) y control (G2) y se invitó a G1 a iniciar con el taller y a G2 a iniciarlo una vez realizada la posprueba. El rango de edad osciló entre los entre 18 y 36 años ($M=22.48$; $DT=2.40$).

Se administró el Cuestionario de Características Psicológicas relacionadas con el Rendimiento Deportivo (CPRD), autoinforme creado por Gimeno et al. (2001) y adaptado por Pagano y Vizioli (2020) para Latinoamérica con 25 ítems agrupados en cuatro escalas: 8 en Control del Estrés (CEs), 5 en Autoconfianza (AC), 8 en Cohesión de Equipo (CEq) y 4 en Motivación (MO). Las respuestas en escala tipo Likert de 5 puntos (0 "totalmente en desacuerdo" y 4 "totalmente de acuerdo). El Alfa de Cronbach en este estudio fue buena tanto en la preprueba (Escala Total $\alpha=.932$, CEs $\alpha=.951$, AC $\alpha=.702$, CEq $\alpha=.802$ y MO $\alpha=.710$) y la posprueba (Escala Total $\alpha=.948$, CEs $\alpha=.934$, AC $\alpha=.778$, CEq $\alpha=.810$ y MO $\alpha=.682$).

Se utilizó el programa SPSS v28 para llevar a cabo los análisis descriptivos, de confiabilidad y las pruebas multivariantes. Además, se utilizó el análisis MANOVA para cada una de las variables en relación con el estudio, con una comparación de los grupos previo y posterior a la intervención.

Resultados

Para comprobar la eficacia en la intervención, se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA) bidireccional con cada variable en estudio y utilizando dos factores fijos, haber participado o no en el programa-grupo experimental (G1) y grupo control (G2) -y el sexo-hombre y mujer (ver Tabla 1). El Lambda de Wilks por grupo ($\Lambda=.073$, $F(39)=44.25$, $p<.001$, $\eta^2=.927$) muestra que hay diferencias significativas en las medias marginales entre grupos, pero no entre hombres y mujeres ($\Lambda=.880$, $F(29)=.479$, $p<.860$) lo que indica que el programa es efectivo indistintamente del sexo.

Tabla 1 – Análisis de varianza multivariante (MANOVA) bidireccional de las variables en estudio con sexo y programa como factores

Variable	Observación	Grupo	(DT) M		Intersujetos Efectos Sexo			(DT) M	Intersujetos Efectos Grupo		
			Hombre	Mujer	F	p	η^2	Total	F	p	η^2
Control de Estrés	Preprueba	Control	16.93 (10.54)	12.33 (11.98)	707.	406.	020.	15.55 (10.84)	17.281	001.>	331.
		Experimental	(4.25) 3.09	(2.73) 3.00				3.05 (3.60)			
	Posprueba	Control	16.71 (10.22)	12.33 (11.29)	489.	489.	014.	15.40 (10.45)	17.912	001.>	339.
		Experimental	25.82 (5.15)	26.38 (2.56)				26.05 (4.17)			
Autoconfianza	Preprueba	Control	10.64 (2.82)	(2.73) 10.33	051.	823.	001.	10.55 (2.72)	9.502	004.	214.
		Experimental	(2.65) 7.73	(2.56) 7.63				7.68 (2.54)			
	Posprueba	Control	(4.78) 12.57	(5.64) 10.67	835.	367.	023.	11.85 (5.03)	25.431	001.>	421.
		Experimental	(2.04) 17.82	(1.25) 17.88				17.84 (1.71)			
Motivación	Preprueba	Control	10.00 (3.40)	(3.73) 7.33	3.510		091.	9.20 (3.62)	15.321	001.>	304.
		Experimental	(3.99) 4.91	(3.49) 2.85				4.16 (3.58)			
	Posprueba	Control	(3.08) 9.50	(4.47) 7.00	2.446	127.	065.	8.75 (3.63)	38.423	001.>	523.
		Experimental	(070) 13.91	(1.51) 13.63				13.79 (1.08)			
Grupo de Cohesión	Preprueba	Control	23.00 (4.39)	10.50 (3.46)	1.203		033.	23.10 (4.40)	41.943	001.>	545.
		Experimental	(623) 14.45	23.33 (4.84)				12.79 (5.50)			
	Posprueba	Control	(5.76) 21.43	22.00 (3.58)	342.	563.	010.	21.60 (5.11)		001.>	461.
		Experimental	30.45 (1.44)	28.25 (3.49)				29.53 (2.67)			
Total	Preprueba	Control	60.58 (18.53)	53.33 (20.61)	1.506	228.	041.	58.40 (18.92)	30.707	001.>	467.
		Experimental	30,18 (13.76)	(7.57) 24.25				27.68 (11.69)			
	Posprueba	Control	60.21 (19.66)	51.50 (23.73)	995.	325.		57.60 (20.72)	34.560	001.>	497.
		Experimental	88.00 (7.60)	86.13 (6.20)				87.21 (6.92)			

Al inicio de la intervención, se comentó que se llevaría cabo una competición en el box para poner en práctica todo lo aprendido a lo largo de las seis sesiones. A continuación, las verbalizaciones de uno de los atletas elegido al azar, quien al inicio declaró:

“Qué nervios, aún falta tiempo y ya estoy pensando en que es lo que el coach nos va a pedir hacer en la competencia, espero no fallar durante la evaluación, suelo sentir malestar antes de una evaluación y esto impacta en mi rendimiento”.

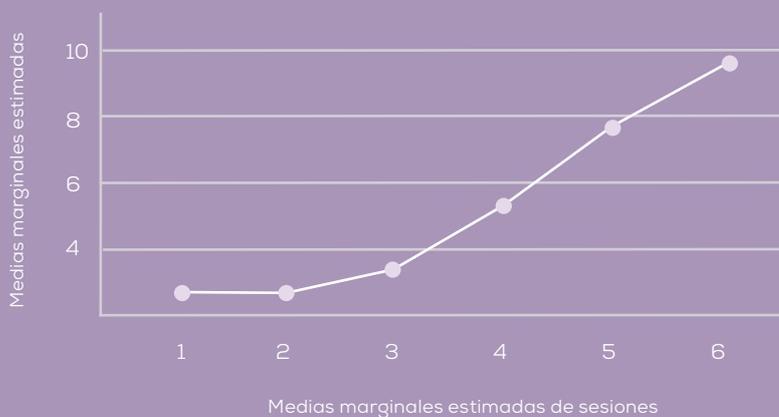
y al finalizar la competición:

“Nunca había sentido lo que sentí el día de hoy. Por primera vez logré estar seguro un día antes de un evento, sé que no es cómo los crossfit Games, pero ahora sé lo que debo de hacer antes de una competición. Me siento cansado, pero feliz”.

Se aprecia un cambio en las verbalizaciones negativas iniciales, relacionadas al temor, ansiedad y enojo, a positivas al final resaltando recursos y fortalezas.

Por último, al final de cada sesión a los participantes se les preguntaba: “En una escala del 0 al 10, donde 10 es bienestar máximo, si mañana tuvieras una competencia para la cual te esforzaste mucho para entrar, ¿qué tanta confianza sentirías acerca de tu desempeño? El análisis de medidas repetidas (Figura 1) indica que la prueba de efectos intrasujetos de Grenhouse-Geisser muestra una diferencia estadísticamente significativa [$F(5)=113.71$, $p=.001$]. Todos los atletas, sin excepción, aumentaron su percepción subjetiva de confianza (Beyebach, 2016, 2021; de Shazer & Dolan, 2007).

Figura 1. Medias marginales estimadas de confianza



Discusión

El rendimiento deportivo está determinado por factores técnicos, tácticos, físicos y psicológicos, por lo que el entrenamiento psicológico es importante para su mejora ya que se ha comprobado que brinda resultados muy positivos en variables como la motivación y la concentración (Aoyagi et al., 2018) y es posible manejar el estrés de forma eficaz (American Psychological Association, 2021). Considerando estos factores, se evaluó la eficacia de un programa de intervención grupal con enfoque sistémico para mejorar manejo del estrés, motivación, cohesión de equipo y confianza en sí mismo.

Los programas diseñados con base en el enfoque breve sistémico proporcionan a quienes participan en ellos los recursos necesarios para superar problemas, así como identificar y amplificar sus propios recursos (Beyebach, 2021; Watzlawick & Nardone, 2014). Esto dio acceso a reconfigurar sucesos identificados como desagradables. Mediante la utilización de metáforas, preguntas reflexivas, identificación de excepciones, detección e implantación de fortalezas, pregunta milagro y dibujos, los atletas del grupo experimental lograron generar conocimiento, estructura e identidad. El uso de metáforas y la realización de dibujos les permitió ir creando la historia alternativa e ir hilando nuevos significados posibles dando oportunidad a la exploración de diversas historias (White, 2016). En ocasiones los atletas percibieron poca esperanza en la solución de su problema y trabajar con el enfoque en soluciones permitió tener una perspectiva distinta de la complejidad de la situación percibida como problemática (Beyebach, 2016; de Shazer, 1991).

A lo largo de siete sesiones del programa, se incrementó significativamente el control de estrés, la autoconfianza, la cohesión de grupo, la motivación y el rendimiento en general en el grupo experimental en mayor medida que en el grupo control. Asimismo, la identificación y el fortalecimiento de recursos personales de cada uno de los atletas y las excepciones facilitó la concepción de un plan para una vida futura. Del enfoque centrado en soluciones se utilizaron técnicas de excepciones, establecimiento de objetivos o metas, y preguntas hipotéticas, como la pregunta milagro (de Shazer, 1991; Tomm, 2016); tareas (Beyebach, 2014; de Shazer, 1994); así como la técnica de externalización del enfoque narrativo y el uso de metáforas y dibujos (White, 2016), tareas (Beyebach, 2014; de Shazer, 1994) y con la técnica externalización del enfoque narrativo y el uso de metáforas y dibujos (White, 2016). Además, adoptar esta posición reflexiva da lugar a la detección de patrones conflictivos, lo que permitió la creación de formas alternativas de actuación, manifestando sus recursos para el cambio (Tomm, 2016).

El incremento significativo en cada una de las dimensiones evaluadas del rendimiento deportivo que se relacione con que los atletas lograron clarificar lo que tienen que hacer en cada momento, asumiendo las decisiones y sabiendo autorregular su nivel de activación, sobre todo en circunstancias complicadas o tras cometer un error o un resultado indeseado. El mejor manejo del estrés en relación con las demandas del entrenamiento -baja tensión, alta concentración- que favorece el rendimiento atlético y disminuye la ansiedad de competición también se ha logrado con técnicas de mindfulness (Dehghani et al., 2018; Gardner y Moore, 2004) y con el enfoque narrativo para un mayor control sobre su práctica (Denison & Winslade, 2006). Asimismo, los deportistas estaban más seguros sobre sus capacidades para tener un buen rendimiento durante una competencia, similar a lo logrado con técnicas cognitivo-conductuales (Isorna-Folgar et al., 2022; Olmedilla et al., 2015; Olmedilla & Domínguez-Igual, 2016). En relación con

la cohesión de equipo, se ha encontrado que las dinámicas de grupo la facilitan (Tamminen et al., 2016), así como cuando los líderes promueven la satisfacción al trabajar con los miembros. A diferencia de lo reportado en otros estudios, donde el rendimiento se asocia a una o dos variables (Aoyagi et al., 2018; Dehghani et al., 2018), en este caso se percibió un incremento generalizado en el rendimiento –manejo del estrés, motivación, cohesión de equipo y confianza en sí mismo–, lo cual se evidenció tanto en el autoinforme como en las verbalizaciones.

Aplicaciones prácticas

Nuestro estudio destaca la importancia de atender a la población enfocada en el deporte para reducir los niveles de estrés y prevenir el abandono de la actividad física. Asimismo, busca incrementar su motivación, rendimiento y confianza, tanto en sí mismos como en sus compañeros de equipo. Este modelo de intervención sistémica es una herramienta para apoyar a los atletas que constantemente tienen problemas durante las competiciones o en su rutina diaria, asimismo, les ayuda a fortalecer su seguridad y generar una mayor conciencia de sí mismos. Es importante destacar la necesidad de establecer una buena relación de trabajo y alianza con los atletas que permita la apertura de sus vivencias. Externalizar sus problemas conllevó a retomar el control de su vida y les dio la energía para plantear maneras de hacer frente a los problemas que ocasionalmente se puedan presentar, lo que sin duda es posible replicar.

No obstante, es importante considerar las limitaciones propias de la contestación de autoinformes, grupos pequeños y el efecto a largo plazo, lo que impide la generalización de los resultados. Asimismo, actualmente existe el cuestionamiento de si los factores psicológicos por sí solos podrían determinar el rendimiento deportivo (Suppiah et al., 2016), de ahí la importancia de que se continúen llevando a cabo estudios para investigar los efectos de los factores psicológicos en los diferentes deportes.

Referencias

- Acharya, J., & Morris, T. (2014). Psyching up and psyching down. En A. G. Papaioannou & D. Hackfort (Eds.), *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology: Global perspectives and fundamental concepts* (pp. 386–401). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315880198>
- Adams, D. (2010). Exploring the attentional processes of expert performers and the impact of priming on motor skill execution. Brunel University School of Sport and Education.
- Aherne, C., Moran, A. P., & Lonsdale, C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist*, 25(2), 177–189. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.177>
- American Psychological Association. (2021). Comprendiendo el estrés crónico. *Psychology Topics*. <https://www.apa.org/centrodeapoyo/estres-cronico>
- Aoyagi, M. W., Cohen, A. B., Poczwadowski, A., Metzler, J. N., & Statler, T. (2018). Models of performance excellence: Four approaches to sport psychology consulting. *Journal of Sport Psychology in Action*, 9(2), 94–110. <https://doi.org/10.1080/21520704.2017.1355861>
- Beedie, C. J. (2007). Placebo effects in competitive sport: Qualitative data. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 21–28.
- Bertrando, P. (2018). Emotions and the therapist: A systemic-dialogical approach. Routledge.
- Beyebach, M. (2014). La terapia familiar breve centrada en soluciones. En A. Moreno (Ed.), *Manual de terapia sistémica. Principios y herramientas de intervención* (pp. 449–480). Desclée de Brouwer.
- Beyebach, M. (2016). La terapia sistémica breve como práctica integradora. En F. García & M. Ceberio (Eds.), *Manual de Terapia Sistémica Breve* (pp. 21–69). Editorial Mediterráneo.
- Beyebach, M. (2021). 24 ideas para una psicoterapia breve. Herder.
- Caino, P. C., & Martino, M. B. (2020). Predicción de los factores psicológicos de la ejecución deportiva según el Flow en practicantes de Crossfit. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y el Ejercicio Físico*, 5(2). <https://doi.org/10.5093/rpadef2020a12>
- CrossFit. (2022). What is CrossFit. Forging Elite Fitness. <https://www.crossfit.com/>
- de Shazer, S. (1991). *Terapia sistémica breve: Trabajando con los recursos de las personas*. 241–289.
- de Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. WW Norton & Co.
- de Shazer, S., & Dolan, I. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. The Howorth Press.
- Dehghani, M., Delbar Saf, A., Vosoughi, A., Tebbenouri, G., & Ghazanfari Zarnagh, H. (2018). Effectiveness of the mindfulness-acceptance-commitment-based approach on athletic performance and sports competition anxiety: a randomized clinical trial. *Electronic Physician*, 10(5), 6749–6755. <https://doi.org/10.19082/6749>
- Denison, J., & Winslade, J. (2006). Understanding problematic sporting stories: Narrative therapy and applied sport psychology. *Journal of Thematic Dialogue*, 6, 99–105. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/4061>
- Fernández García, R., Sánchez Sánchez, L. C., & Zurita Ortega, F. (2013). Eficacia de la hipnosis en la modificación de variables psicológicas y fisiológicas en deportistas. *Universitas Psychologica*, 12(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-2.ehmv>
- Fransen, K., Steffens, N. K., Haslam, S. A., Vanbeselaere, N., Vande Broek, G., & Boen, F. (2016). We will be champions: Leaders' confidence in 'us' inspires team members' team confidence and performance. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(12), 1455–1469. <https://doi.org/10.1111/sms.12603>
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2004). A mindfulness-acceptance-commitment-based approach to athletic performance enhancement: Theoretical considerations. *Behavior Therapy*, 35(4), 707–723. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80016-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80016-9)
- Gimeno, F., Buceta, J. M., & Pérez-Llanta, M. D. C. (2001). El cuestionario "Características Psicológicas Relacionadas con el Rendimiento Deportivo" (CPRD): Características psicométricas. *Análise Psicológica*, 19(1), 93–113. <http://www.scielo.mec.pt>
- Gould, D., Voelker, D. K., Damarjian, N., & Greenleaf, C. (2014). Imagery training for peak performance. En J. L. van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (3a ed., pp. 55–82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14251-004>
- Hamlin, M. J., Wilkes, D., Elliot, C. A., Lizamore, C. A., & Kathiravel, Y. (2019). Monitoring training loads and perceived stress in young elite university athletes. *Frontiers in Physiology*, 10(JAN), 34. <https://doi.org/10.3389/FPHYS.2019.00034/BIBTEX>
- Isorna-Folgar, M., Leirós-Rodríguez, R., López-Roel, S., & García-Soidán, J. L. (2022). Effects of a cognitive-behavioral therapy intervention on the rowers of the junior Spain national team. *Healthcare*, 10(12), 2357. <https://doi.org/10.3390/healthcare10122357>
- Iturri, G. M., & Gómez, J. (2020). Programa de intervención MPSE (Mindful Sport Performance Enhancement) para incrementar el rendimiento deportivo de un jugador de bowling. *Ajayu*, 18(1), 152–184.
- Kawahara, M. (2021). Exploring the effects of mental imagery in the solution focused approach. *Open Journal of Medical Psychology*, 10(02), 36–46. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2021.102004>
- Leahy, T., & Harrigan, R. (2006). Using narrative therapy in sport psychology practice: Application to a psychoeducational body image program. *The Sport Psychologist*, 20(4), 480–494. <https://doi.org/10.1123/tsp.20.4.480>
- MacIntyre, T. E., Jones, M., Brewer, B. W., Raalte, J. van, O'Shea, D., & McCarthy, P. J. (2017). Mental health challenges in elite sport: Balancing risk with reward [Editorial]. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01892/FULL>
- Maechel, C., Loughhead, T. M., Wergin, V. V., Kossak, T., & Beckmann, J. (2022). A solution-focused approach to shared athlete leadership development using mixed methods. *The Sport Psychologist*, 36(2), 101–114. <https://doi.org/10.1123/tsp.2021-0075>
- McCormick, A. (2014). Using solution-focused brief therapy with an amateur football team: A trainee's case study. *Sport & Exercise Psychology Review*, 10(57), 45–30.

- O'Hanlon, S., & Bertolino, B. (2001). Desarrollar posibilidades: Un itinerario por la obra de uno de los fundadores de la terapia breve.
- O'Hanlon, W. H., & Weiner-Davis, M. (2003). *In search of solutions: A new direction in psychotherapy*. Norton & Co.
- Olmedilla, A., & Domínguez-Igual, J. J. (2016). Entrenamiento psicológico para la mejora de la atención y la autoconfianza en un futbolista. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 1(1), 1-11.
- Olmedilla, A., Ortega, E., González, J., & Serpa, S. (2015). Psychological training in sailing: Performance improvement for the olympic classification phase. *Universal Journal of Psychology*, 3(4), 122-131. <https://doi.org/10.13189/ujp.2015.030404>
- Pagano, A. E., & Vizioli, N. A. (2020). Adaptación del Cuestionario de Características Psicológicas Relacionadas con el Rendimiento Deportivo (CPRD). *Revista Evaluar*, 20(3), 51-67. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Solms, L., Koen, J., van Vianen, A. E. M., Theeboom, T., Beersma, B., de Pagter, A. P. J., & de Hoog, M. (2022). Simply effective? The differential effects of solution-focused and problem-focused coaching questions in a self-coaching writing exercise. *Frontiers in Psychology*, 13, 4268. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.895439/BIBTEX>
- Suppiah, P. K., Abdullah, M., Musa, R., Maliki, A. B. H. M., & Kosni, N. (2016). Role of psychological factors on the performance of elite soccer players. *Journal of physical education and sport*.
- Tamminen, K. A., Palmateer, T. M., Denton, M., Sabiston, C., Crocker, P. R. E., Eys, M., & Smith, B. (2016). Exploring emotions as social phenomena among Canadian varsity athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 27, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.07.010>
- Thelwell, R. C., Wagstaff, C. R. D., Rayner, A., Chapman, M., & Barker, J. (2017). Exploring athletes' perceptions of coach stress in elite sport environments. *Journal of Sports Sciences*, 35(1), 44-55. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1154979>
- Tomm, K. (2016). Externalizing the problem and internalizing personal agency. *Journal of Strategic and Systemic Therapies*, 8(1), 54-59. <https://doi.org/10.1521/jsst.1989.8.1.54>
- van Raalte, J. L., Vincent, A., & Brewer, B. W. (2016). Self-talk: Review and sport-specific model. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 139-148. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.004>
- Vaughan, J., Mallett, C. J., Davids, K., Potrac, P., & López-Felip, M. A. (2019). Developing creativity to enhance human potential in sport: A wicked transdisciplinary challenge. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.02090/FULL>
- Ward, P. (2011). Goal setting and performance feedback (J. K. Luiselli & D. D. Reed, Eds.; pp. 99-112). Springer.
- Watzlawick, P., & Nardone, G. (2014). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Paidós.
- Weger, U. W., & Loughnan, S. (2013). Rapid communication: Mobilizing unused resources: Using the placebo concept to enhance cognitive performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(1), 23-28. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.751117>
- White, M. (2016). *Mapas de la práctica narrativa*. Pranas.
- Williams, A., Day, S., Stebbings, G., & Erskine, R. (2017). What does 'elite' mean in sport and why does it matter? *The Sport and Exercise Scientist*, 51. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.00109/FULL>
- Zurita Ortega, F., Romero, O., Valdivia-Moral, P., González, G., & Cachón, J. (2017). Influencia del control del estrés en el rendimiento deportivo: la autoconfianza, la ansiedad y la concentración en deportistas. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 3-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345751100001>

Breve recorrido por los estudios psicosociales

Artículo científico

Maríel Pérez

Doctorante en Estudios Psicosociales. Licenciada en Psicología. Maestra en Estudios Psicoanalíticos por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Contacto: 0839210x@umich.mx

Resumen

El siguiente artículo pretende explorar los orígenes e historia del surgimiento de los Estudios Psicosociales, así como destacar a los principales precursores que impulsaron diversos colectivos, rompiendo con los esquemas tanto de la psicología como de la ciencia positivista. Este recorrido busca enriquecer la comprensión de diversos fenómenos, causas, movimientos y el quehacer humano en su contexto histórico.

Palabras clave: Estudios Psicosociales – Psicología crítica – Sociedad – Transdisciplinariedad – Esquizofrenia

Abstract

This paper aims to explore the origins and history of Psychosocial Studies, highlighting the key precursors who propelled various collectives that broke away from the frameworks of both psychology and positivist science. This exploration seeks to enrich the understanding of various phenomena, causes, movements, and human endeavors within their historical context.

Keywords: Psychosocial Studies – Critical psychology – Society – Transdisciplinarity – Schizophrenia



Introducción

Los Estudios Psicosociales se constituyeron por primera vez a principios de los años ochenta, específicamente en el Reino Unido. La Universidad del Este de Londres otorgó la primera licenciatura en Estudios Psicosociales en 1983, seguida por la Universidad del Oeste de Inglaterra en 1994, la Universidad de East Anglia en 1999 y Birkbeck College en el 2000. La revista de Estudios Psicosociales se estableció en el año 2002. Posteriormente, la Asociación de Estudios Psicosociales se estableció en 2013 como una nueva organización coordinadora. Actualmente, varias universidades del Reino Unido y del extranjero ofrecen programas de licenciatura, maestría y doctorado en esta línea de investigación (Pavón-Cuéllar & Orozco, 2017).

Como mencionan Pavón-Cuéllar y Orozco (2017), el término psicosocial describe la interacción y articulación entre los aspectos psicológicos y sociales. Por su parte, Acuña y Sanfuentes (2013) indican que, a partir de 1950, el psicoanálisis influyó en la investigación en ciencias sociales, y señalan que en el Reino Unido existen más de 15 universidades con grupos dedicados a estudios psicosociales. En este sentido, el claustro académico británico es quien aloja el origen de los Estudios Psicosociales. A pesar de su creciente institucionalización, dichos estudios han mantenido una apertura a diversas teorías y métodos, que resultan de suma relevancia para el debate y la discusión, y fomentan un enfoque transdisciplinario que atraviesa diferentes saberes y situaciones que se exploran por su contexto que los envuelve.

Dentro de la psicología, sus investigaciones y teorizaciones, el gran desafío que experimenta consiste en cruzar las fronteras disciplinarias, desafío a veces nulo e inusual.

Los Estudios Psicosociales han rechazado este desafío, pues consideran las fronteras culturales e históricas que han atravesado los individuos, dándoles una exploración por fuera de lo psicológico convencional (Acuña & Sanfuentes, 2013). En este sentido, los Estudios Psicosociales emergen de aquella limitación de las disciplinas tradicionales que no alcanzan a responder contextualmente a los fenómenos. La psicología tradicional intenta aislar al sujeto de la sociedad, enfatizando el rechazo a la interconexión de estos dos, imposibilitando su comprensión en todo el amplio bagaje del individuo: cultural, ambiental, político, histórico y social. Bajo esta misma línea, la investigación psicosocial realizará una crítica al convencionalismo de las ciencias sociales, centrándose en el individuo consciente e inconsciente y su relación con los diversos contextos que lo atraviesan en determinada época, sin dejar a un lado su pasado histórico y político que tiende a repetirse en el presente.

Siguiendo con ello, al referirse al campo de lo Psicosocial, coexistirá una integración y diferenciación entre lo psicosocial y lo social. Enfatizando la irreductibilidad, pero complementariedad del dualismo y la conexión entre la psicología-sociología y el individuo con la sociedad. Con lo cual, se va más allá de la psicología convencional o tradicional. Se trata del tema, situación o contexto y no de la persona individual tomada como externa a su contexto, cultura y sociedad. Esto difiere del objetivo, método y enfoque de la psicología tradicional, que ve a los individuos como entidades separadas del contexto en lugar de ser parte del mismo (Pavón-Cuéllar & Orozco, 2017).



Dentro del campo de estudio se basa tanto en teorías sociales, políticas y culturales, como en la influencia del psicoanálisis y el marxismo. Asimismo, se relaciona con el feminismo y el posestructuralismo francés, la psicología crítica, las ideologías poscoloniales y escritores contemporáneos como Žižek y Butler, la filosofía de Whitehead, entre otras más. Con todo lo anterior, se llega a considerar que los Estudios Psicosociales carecerán de lo psíquico y lo social, más afines a la psicología crítica. Asimismo, rechazarán la psicología cuantitativa o empirista, ya que no se puede reducir un fenómeno a cuestiones desvinculadas de su contexto e inmersas en lo estadístico. Por ello se critica la objetivación de lo subjetivo, reivindicando así lo subjetivo.

Estudios psicosociales vs. Estudios psico-sociales

A pesar de que la diferencia radica en un simple guion percibido directamente en la escritura y no en la fonética, existe un marcado contraste en la manera de abordar los fenómenos a investigar, desmenuzar y problematizar. Cada enfoque contará con algunos precursores dominantes, cuyas principales contribuciones y áreas de investigación se detallan a continuación.

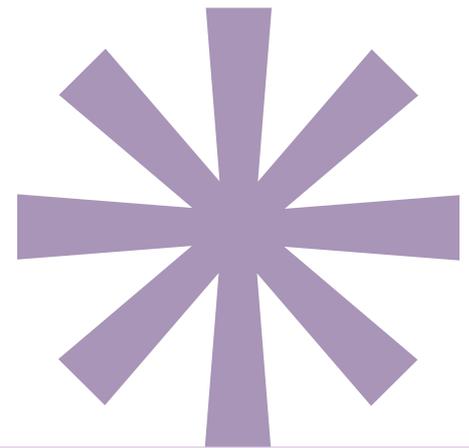
Dentro de los Estudios Psico-sociales se encuentran tres grandes exponentes: Paul Hoggett, quien es un psicoterapeuta, cofundador y presidente de Climate Psychology Alliance (Resilience, 2024). El siguiente, cuyo nombre es Tony Jefferson, un psicólogo Kleiniano, con líneas de investigación en el campo del crimen, la inmigración, las masculinidades y el marxismo. Finalmente, Michek Rustin, quien es miembro de la Academia de Sociedades Cultas en Ciencias Sociales, socio también de la Sociedad Psicoanalítica Británica y presidente de su Sección Aplicada (Michael Rustin, s. f.). En este sentido, los defensores de los Estudios Psico-sociales con guion denotan dualismo, reconocen una separación más formal, pero aspiran a superar el dualismo. Esta separación o espacio será sinónimo de transición, el cual une lo psíquico y lo social. Ambos casos requieren episodios para ilustrar cómo los acontecimientos sociales se transforman en realidad interna y cómo

la psique afecta a la sociedad, proporcionando una representación más completa e intrincada de la naturaleza humana.

Por el lado de los Estudios Psicosociales (sin guion), se tienen 4 grandes personajes de suma relevancia: Stefem Frosh, profesor jubilado del Departamento de Estudios Psicosociales de Birkbeck en Londres, cuyas líneas de investigación radican fundamentalmente en el psicoanálisis crítico; Paul Stenner, profesor de Estudios Psicosociales en la Facultad de Ciencias Sociales Aplicadas de la Universidad de Brighton, cuyas principales líneas de investigación se centran en el análisis del discurso. Ian Parker, renombrado psicólogo británico que trabaja en el análisis del discurso (Español, 2021). Y, por último, Peter Redman, quien diseñó grandes módulos interdisciplinarios de sociología y ciencias sociales, así como criminología y sociología, interesado principalmente en las dimensiones inconscientes de la vida social con carácter colectivo (The Open University, s. f.).



Así, los Estudios Psicosociales (sin guion) rechazan la noción de separar lo psíquico y lo social pues proponen una visión en la que ambos están significativamente articulados. La continuidad psicossocial defiende y apela a la creencia de que lo psíquico y lo social no tienen esencias distintas y separables, sino que son parte de un fenómeno continuo. El método enfatiza el establecimiento de un espacio donde lo psíquico y lo social se fusionan, superando la dicotomía entre lo individual y lo social, ya que lo individual envuelve a lo social y lo social aloja al individuo.



Conclusión

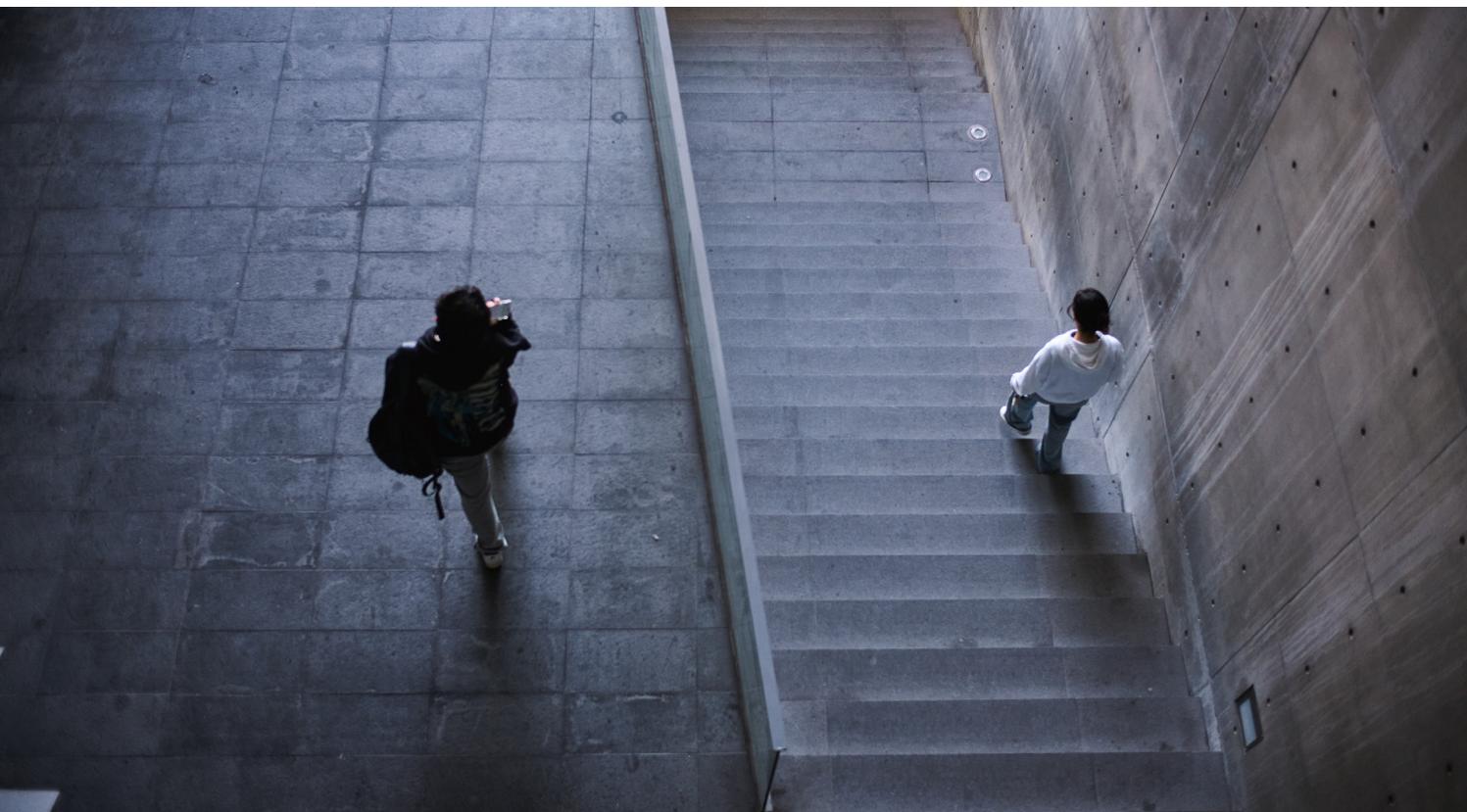
Los Estudios Psicosociales brindan oportunidades inéditas para las ciencias sociales, la cultura, la diversidad, la psicología, entre otras ramas más, que abarcan la subjetividad y la colectividad, psíquica y social. Esto permite superar la exclusión y la reclusión disciplinaria, desafiando la división arbitraria dentro del marco académico y profesional e invita a reconsiderar la relación entre individuo y sociedad, revalorizando la subjetividad y la colectividad. Asimismo, brindan un espacio de apertura para la crítica teórica entre las diversas disciplinas, cultivando principalmente el psicoanálisis y otras corrientes que han sido excluidas y negadas en diversos espacios. Comprender los Estudios Psicosociales bajo un lugar de enriquecimiento riguroso, donde se desafíen y reinterpreten los conocimientos tradicionales que alejan al propio sujeto de su subjetividad. Valorizar el discurso, cuestionar métodos que siguen vigentes y atravesar las disciplinas es un reto enorme, pero que desafía con amabilidad la praxis que se ha sembrado en muchos campos de la psicología.

Este espacio de diálogo y entrecruzamiento transdisciplinario que ofrecen los Estudios Psicosociales puede ser útil para fenómenos de exclusión y estigma hacia las personas con esquizofrenia. Es usual la utilización de escalas y diversas intervenciones estadísticas para la reducción del estigma en disciplinas lejanas a lo psicossocial y al psicoanálisis, más bien enfocadas en lo cuantificable y objetivo, dejando al sujeto, el psiquismo y el contexto en manos de lo ajeno y cuantificable, reduciendo el fenómeno a cifras despegadas del propio individuo. En este sentido, realizar investigaciones sin la disolución de lo psíquico y lo social, para tomarse como un mismo sistema que funciona como bucle, posibilita no solo la exploración y desmenuzamiento de ciertos fenómenos, sino también la emergencia de la acción hacia dichos fenómenos.

Si bien los Estudios Psicosociales son complejos y frecuentemente (re)negados, resulta pertinente destacar precisamente eso: la inconformidad que genera todo saber, la capacidad de movilización de la queja y el empeño de algunos por desacreditar las investigaciones psicosociales, especialmente aquellas con enfoques psicoanalíticos o marxistas. Estas líneas invitan al cuestionamiento, la reconstrucción, la crítica y el enriquecimiento teórico y práctico. Solo queda afirmar que algún efecto habrá –esperando que sea positivo– y resistir ante el rechazo, luchando de manera autónoma y colectiva por una sociedad que integre al sujeto, su psiquismo, la cultura, el contexto y el malestar.

De este modo, no solo se desafían las percepciones convencionales sobre la enfermedad mental, sino que también se abren posibilidades para intervenciones más efectivas y empáticas, capaces de reducir el estigma y mejorar la calidad de vida de las personas afectadas. Al integrar perspectivas del psicoanálisis, el marxismo, el feminismo y otras corrientes críticas, los Estudios Psicosociales no solo enriquecen el discurso académico, sino que también promueven cambios sociales significativos hacia una mayor inclusión y comprensión de la diversidad humana.

Este espacio de diálogo y reflexión transdisciplinario no solo desafía las divisiones arbitrarias dentro del ámbito académico, sino que también ofrece un terreno fértil para la innovación teórica y práctica. A través de la crítica a los métodos convencionales y la valorización del discurso subjetivo, los Estudios Psicosociales nos invitan a repensar nuestras concepciones de salud mental, identidad cultural y relaciones sociales en un mundo cada vez más interconectado y diverso.



Referencias

- Acuña, E., & Sanfuentes, M. (2013). *Métodos socioanalíticos para la gestión y el cambio en organizaciones*. Universitaria de Chile. Español. (2021, 14 de marzo). *Ian Parker*. Recuperado de <https://parkerian.com/publications/espanol/>
- Rustin, M. (s. f.). *University Of East London*. Recuperado de <https://uel.ac.uk/about-uel/staff/michael-rustin>
- Stenner, P. (n.d.). Paul Stenner, Professor, Psychology and Sociology, BA, 1st Class, Reading, The Open University (UK), Milton Keynes, Department of Psychology, Research profile. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/profile/Paul-Stenner>
- Pavón-Cuéllar, D., & Orozco, M. (2017). Estudios psicosociales: entre el psicoanálisis, la psicología crítica y todo lo demás. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 13(2), 139-163.
- Resilience. (2024). *Facing difficult truths*. Resilience. <https://www.resilience.org/stories/2024-01-09/facing-difficult-truths/>
- The Open University. (n.d.). Research interests. <https://www.open.ac.uk/people/prr8#Research%20interests>

La autorregulación emocional en estudiantes universitarios: Un estudio piloto

Gloria Rivera

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Estudiante de Maestría en Ciencias con orientación en Cognición y Educación. Experiencia en el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes en ambientes clínicos y educativos.

Contacto: gloria.riverapn@uanl.edu.mx

María Urdiales

Licenciada en Psicología con Especialidad en Docencia Superior. Estudios de Posgrado en Educación. Doctorado en Filosofía con Especialidad en Psicología. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Contacto: maria.urdialesibr@uanl.edu.mx

Michelle Carrizosa

Licenciada en Comunicación Educativa por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestra en Docencia y Administración Educativa.

Contacto: michelle.carrizosa@gmail.com

Camila Zúñiga

Estudiante de la Licenciatura en Psicología. Forma parte del Programa Institucional de Desarrollo de Talentos Universitarios de la Universidad de Nuevo León. Subencargada del comité deportivo de Sociedad de Estudiantes de la Facultad de Psicología.

Contacto: camila.zunigaj@uanl.edu.mx

Liliana Martínez

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Perteneció al Programa Institucional de Talentos Universitarios en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Formó parte del Laboratorio de Ciencia Cognitiva de la Facultad de Psicología de la misma institución.

Contacto: liliana.martinezpn@uanl.edu.mx

Resumen

La presencia de los recursos audiovisuales dentro de la estructura y planificación de los programas educativos ha sido un elemento sumamente importante. Su principal objetivo es brindar a los estudiantes de todos los niveles educativos, apoyo para consolidar sus aprendizajes. El presente estudio pretende evaluar aspectos metodológicos y procedimentales de la aplicación de un programa piloto de regulación emocional en estudiantes universitarios. Se trabajó con una metodología experimental de tipo preexperimental, con una muestra de 41 alumnos de la licenciatura en Psicología, conformada por 12 hombres (29.26%) y 29 mujeres (70.73%) que cursaban el primer semestre. El programa lleva por nombre "Tunné" y consiste en 6 sesiones de 50 minutos. El instrumento de evaluación utilizado fue el Cuestionario de Regulación Emocional (ERO) en su versión castellana. Se realizó un análisis descriptivo a través del uso de la estadística de medidas de tendencia central, en donde se obtuvo una media en supresión expresiva de $m=2.673$ pretest, y de $m=2.731$ en el posttest, mientras que en reevaluación cognitiva $m=5.11$ pretest, y $m=5.07$ en el posttest. Los resultados obtenidos permiten concluir que la estrategia de reevaluación cognitiva es más utilizada que la supresión expresiva. Los recursos audiovisuales logran aumentar en los estudiantes su atención, facilitando de esta manera un aprendizaje significativo. Aunque la aplicación tuvo efectos favorables en términos cualitativos, no marca efectos significativos en relación con un antes y después de la intervención. Se discuten implicaciones metodológicas y limitaciones del estudio.

Palabras clave: Autorregulación emocional – Universitarios – Estudio piloto

Abstract

The presence of audiovisual resources within the structure and planning of educational programs has been an important element. The main objective of audiovisual resources is to provide students of all educational levels with support to consolidate their learning. The present study aims to evaluate methodological and procedural aspects of the application of an emotional regulation pilot program in university students. A pre-experimental methodology was used with a sample of 41 undergraduate freshman psychology students, 12 of them men



(29.26%) and 29 women (70.73%). The program is called "Tunné" and consists of 6 sessions of 50 minutes each one. The evaluation instrument used was the Emotional Regulation Questionnaire (ERO) in its Spanish version. A descriptive analysis was performed using central tendency measures, where a mean of $m=2.673$ in expressive suppression was obtained pretest, and $m=2.731$ in the posttest, while in cognitive reappraisal the mean was $m=5.11$ pretest, and $m=5.07$ in the posttest. The results obtained allow us to conclude that the cognitive reappraisal strategy is more used than expressive suppression. Audiovisual resources manage to increase students' attention, thus facilitating significant learning. Although the application had favorable effects in qualitative terms, it does not show significant effects in relation to a before and after the intervention. Methodological implications and limitations of the study are discussed.

Keywords: *Emotional self-regulation – University students – Pilot study*

Antecedentes

La presencia de los recursos audiovisuales ha crecido dentro de los programas de estudio, asumiendo un papel importante en el apoyo a la instrucción y el rendimiento de los estudiantes de diferentes niveles. En los alumnos, el uso de estas herramientas incrementa la atención y el interés de los contenidos expuestos, permitiendo el desarrollo de un aprendizaje significativo y un seguimiento activo de las clases (Reiser, 2001). Son una herramienta útil para los profesores, quienes se encuentran diariamente con la dificultad para conseguir la atención de los estudiantes (Muñoz, 2014).

La introducción de materiales audiovisuales en formato digital dentro del ámbito académico se hizo evidente con la llegada del COVID-19. Al ser cerradas las puertas de las instituciones, causando una interrupción académica en más del 91.3 % de la población escolar en el mundo (UNESCO, 2020), los sistemas educativos se vieron obligados a cambiar de un modelo pedagógico establecido, a un modelo en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de manera digital (Condor, 2020).

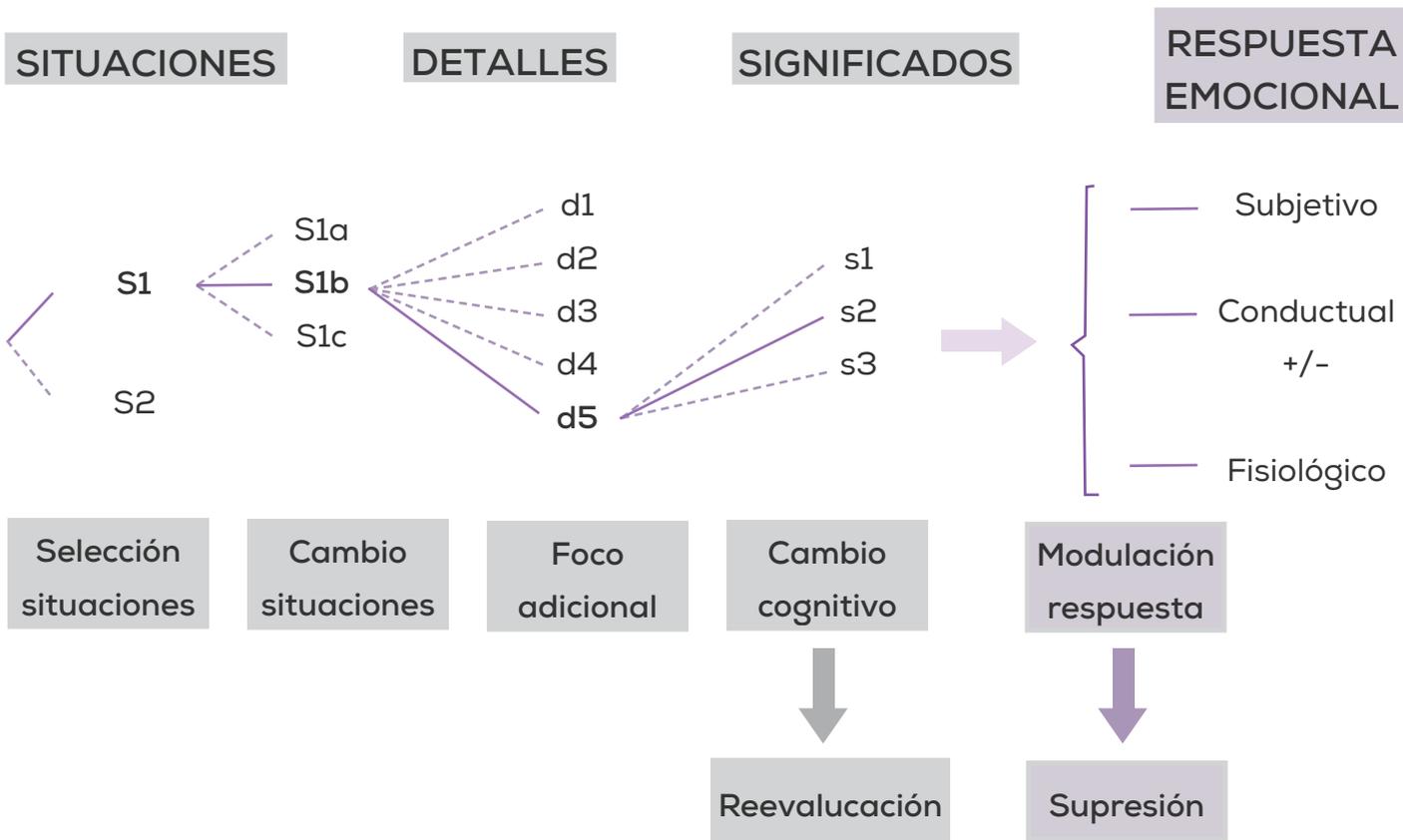
Sumado al problema de implementación de nuevas estrategias de aprendizaje, la crisis sanitaria a nivel universitario no solo produjo efectos graves en la salud física, sino también alteró los comportamientos emocionales (Rodríguez, et al, 2020). Debido a que investigaciones demuestran que los estudiantes universitarios están expuestos a diversas situaciones

que conjuntan elementos estresores en su vida diaria (Barreto & Salazar, 2021), el manejo de las emociones ha cobrado interés. Se ha comprobado que suelen verse afectadas las actividades diarias del individuo por una deficiencia en el control de emociones, llevando consigo un patrón desajustado con implicaciones severas para la salud (Khalil et al., 2020).

Es por ello que el desarrollo de investigaciones destinadas a las evaluaciones de estas habilidades han incrementado en el trabajo de diversos autores. Es el caso de Khalil et al., que, en el año 2020, realizaron un estudio donde indagaron acerca de las consecuencias que puede provocar la falta de regulación emocional en estudiantes universitarios sobre sus niveles de bienestar psicológico. De esta manera, el estudio tuvo una muestra de 127 estudiantes, quienes contestaron la Escala de Dificultades de Regulación Emocional y la Escala de Bienestar Psicológico. Los resultados arrojaron la existencia de una correlación entre las variables, concluyendo que los estudiantes que presentan mayores niveles de bienestar son aquellos que tienen menos dificultades de regulación emocional.

Encontrar una solución que le brinde al estudiante la capacidad de alcanzar su bienestar emocional ha permitido el desarrollo de diferentes estrategias. Uno de los modelos más distinguidos dentro del campo de la regulación emocional es el modelo de proceso de regulación emocional (Figura 1). Este modelo señala cinco estrategias, de las que dos han sido más estudiadas: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional (John & Gross, 2007; Geerken, 2015).

Figura 1. Esquema del modelo de regulación emocional de Gross (1999)



La reevaluación cognitiva hace referencia a la reinterpretación del significado de un estímulo emocional, altamente asociado con aspectos positivos del bienestar (Jeimmy et al, 2022). La alteración de un evento negativo tiende a disminuir cuando las personas utilizan esta estrategia para enfrentar situaciones negativas; y a experimentar emociones positivas (Peñafiel, 2022). La supresión emocional permite la modulación de una respuesta inhibiendo, ocultando o reduciendo el curso expresivo comportamental de la experiencia emocional (Porro et al., 2012; Cutuli, 2014), implica el control esforzado de expresiones faciales, verbales y gestuales, asociado a la respuesta emocional en curso (Marino et al, 2014).

La diferencia entre ambas estrategias tiene que ver con su intervención antes o después de la emoción. La reevaluación cognitiva se centra en el antecedente que actúa antes de las respuestas emocionales se hayan generado por completo. La supresión expresiva se centra, una vez generadas las respuestas conductuales, en la respuesta que interviene una vez que la emoción está en marcha (Cutuli, 2014).

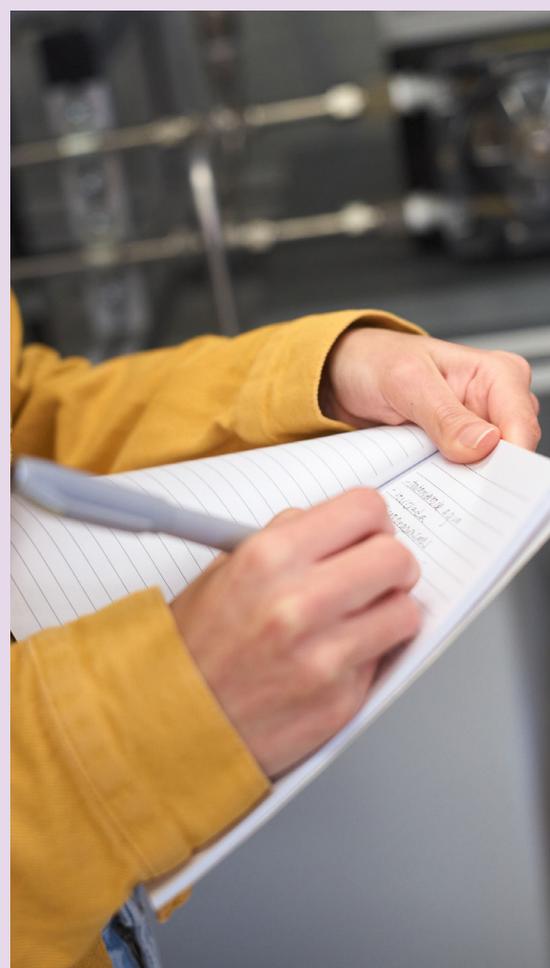
Los estudiantes, al evaluar sus emociones, adoptan estrategias para la toma de decisiones, lo que permite modificar o comprender su estado de ánimo, disminuir el estrés y desplegar los recursos necesarios a nivel social, afectivo y cognitivo, para responder a las demandas académicas (Garrido-Rojas, 2006; Gross, 2015; Advíncula, 2018). Es así como la reevaluación puede ser capaz de brindar al estudiante la flexibilidad para responder a sus desafíos educativos.

En este orden de ideas, un estudio menciona que existe una relación positiva entre el bienestar psicológico y la reevaluación cognitiva; y un vínculo negativo con la supresión (Advíncula, 2018). El autor señala que la reevaluación cognitiva muestra una funcionalidad de índole adaptativo que permite al estudiante ejecutar diversas estrategias ante los retos académicos que se presentan.

Otro estudio relacionado con la función de las estrategias de reevaluación cognitiva y la supresión emocional cuestiona cuál de estas logra tener un mayor beneficio, concluyendo que la reevaluación cognitiva en comparación con la supresión expresiva afecta positivamente los dominios afectivos al reducir la experiencia de emociones negativas y la expresión conductual de emociones negativas sin aumentar la excitación fisiológica, produciendo patrones más saludables de afecto, funcionamiento social y bienestar (Cutuli, 2014).

Geerken, Imeroni y Sarabia, en el 2015, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata realizaron un estudio donde tenían por objetivo determinar las relaciones entre el bienestar psicológico y las estrategias de autorregulación emocional en relación con la diferencia de género. Se concluyó que los estudiantes de psicología utilizaban con mayor regularidad la estrategia de reevaluación cognitiva que la estrategia de supresión emocional, lo cual señala que dentro de la muestra existe una disposición por alterar la percepción de una situación específica en vez de la emoción que se produce.

Tomando en cuenta la enorme influencia que tiene el entorno tecnológico y las modalidades educativas actuales en las personas, es importante conocer la existencia de métodos y medios que promuevan la regulación emocional desde la virtualidad. Por ejemplo, un estudio realizado en 2018 por Villani demuestra que, tras la revisión exhaustiva de varias investigaciones que relacionan los videojuegos y las habilidades de regulación emocional, los jugadores pueden mejorar sus habilidades emocionales, ya que pueden hacer frente a estímulos que normalmente no pueden experimentar en la vida real. En una revisión hecha por Linmar (2015), sobre la correlación de la regulación emocional y el uso de los teléfonos inteligentes, se encontraron diversas estrategias cognitivas implicadas, entre ellas la reevaluación cognitiva.



Las instituciones educativas, bajo la premisa de que el bienestar del individuo es alterado por la regulación emocional, deben esforzarse por promover habilidades emocionales en el nivel superior, ya que es en esta etapa en donde los niveles de estrés, ansiedad y depresión incrementan debido a las exigencias académicas. Y dado que los estudiantes se ven atraídos por material audiovisual, es interesante indagar sobre los efectos que dichos elementos visuales producen en habilidades blandas de los procesos educativos como son las emociones. En este sentido, la investigación supone un aporte al estudio en cuestión, y al abordaje adecuado de esta problemática en la población universitaria.

Objetivo

Evaluar aspectos metodológicos y procedimentales de la aplicación de un programa piloto de regulación emocional en estudiantes universitarios de una carrera de psicología.

Método

Diseño de investigación

Estudio experimental de tipo preexperimental con alcance descriptivo.

Delimitación de la población

Los criterios de inclusión aplicados fueron: los alumnos que asistieron a todas las sesiones del taller brindadas, los alumnos que respondieron y enviaron la evaluación post intervención.

Mientras tanto, los criterios de exclusión aplicados fueron: los alumnos que no asistieron a todas las sesiones del taller brindadas, los alumnos que no respondieron o enviaron la evaluación post intervención.

Es importante mencionar que, de los 41 alumnos del grupo considerados al inicio de la aplicación del programa, se trabajó con una muestra de 26 alumnos debido a los criterios de inclusión y exclusión, que, aunque participaron los 41, no se pudieron obtener las mediciones de todos ellos.

Muestra y procedimientos de muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Características de los participantes

La muestra se conformó por 41 estudiantes de la licenciatura en psicología 12 hombres (29.26%) y 29 mujeres (70.73%), que cursan el primer semestre. Los estudiantes tenían entre 16 y 20 años, y todos formaban parte del mismo grupo de la licenciatura. El grupo se eligió por conveniencia debido a ser un grupo ya formado y asignado para una unidad de aprendizaje a una maestra de la Facultad de Psicología, que también fungió como tutora del mismo grupo, durante todo el semestre.

Se tiene en cuenta que dos alumnas del séptimo semestre de la licenciatura fueron seleccionadas como tutoras pares por la maestra,

estuvieron presentes en toda la aplicación del programa Tunné, para fungir como acompañantes del grupo y facilitadoras de contenido, se destaca que los alumnos ya habían tenido contacto con ellas previamente debido a que estaban seleccionadas por la maestra tutora como becarias de la misma unidad de aprendizaje desde el inicio del semestre, por lo que ya existía cierta confianza y relación entre los alumnos y las tutoras pares.

Técnicas de recolección e instrumentos de medición

Fase 1: Pretest

Se utilizó el Cuestionario de Regulación Emocional en su versión castellana (Rodríguez-Carvajal et al., 2006), el cual consta de 10 ítems que se puntúan entre 1 y 7, y que evalúan dos dimensiones de la regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Se utilizan puntuaciones normales para realizar la comparación. Este cuestionario se aplicó antes del programa y después del programa.

Acerca de las propiedades psicométricas del instrumento, se han encontrado distintos análisis de validez y fiabilidad en Latinoamérica. Un estudio realizado en Ecuador constituido por 290 participantes muestra que el alfa de Cronbach obtenido para la subescala de reevaluación cognitiva fue de $\alpha = .821$ mientras que, para la subescala de supresión expresiva, se obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = .767$. Otro estudio realizado en Perú con una muestra de 320 alumnos muestra un alfa de Cronbach de $\alpha = .72$ para la subescala de reevaluación cognitiva, y de $\alpha = .74$ para la subescala de supresión expresiva.

Fase 2: Intervención

El programa Tunné consiste en 6 sesiones de 50 minutos (Tabla 1), de las cuales solo 4 fueron aplicadas por distintas condiciones externas. Este programa tiene como finalidad brindar a los alumnos un espacio en donde se pudieran fortalecer las estrategias de reevaluación cognitiva y de supresión emocional, mediante el uso de recursos audiovisuales como lo son videos e infografías, que promovieran el bienestar mental de los estudiantes universitarios. Los recursos utilizados fueron 2 presentaciones, 4 videos, 7 infografías y 2 imágenes.

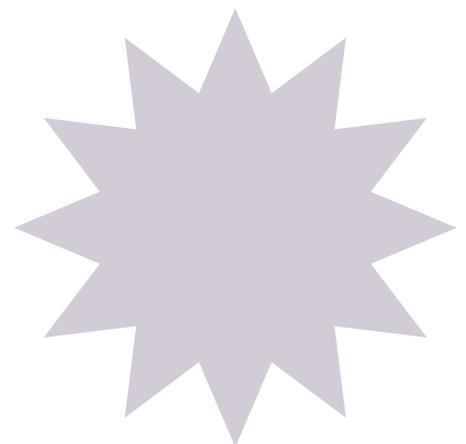


Tabla 1. Sesiones del taller TUNNÉ**Sesiones del taller TUNNÉ**

	Objetivo	Temas	Recursos utilizados
Sesión 1	Conocer el concepto de emoción, sus tipos y sus funciones en la vida diaria.	Definición de emociones, tipos de emociones y función de las emociones en la vida diaria.	Sistema de cómputo, pantalla, internet, dispositivos móviles, video.
Sesión 2	Identificar las diferentes emociones mediante la expresión física.	Tipos de emociones, tipos de expresión de la emoción, impacto de las emociones en la vida diaria.	Sistema de cómputo, pantalla, internet, imágenes, infografía.
Sesión 3	Conocer la relación entre el proceso cognitivo (pensamiento y la generación de la emoción).	Proceso cognitivo, generación de la emoción, distorsiones cognitivas.	Sistema de cómputo, internet, dispositivos móviles, imágenes y tabla de actividad.
Sesión 4	Conocer la reevaluación cognitiva como una estrategia de regulación emocional.	Regulación emocional, reevaluación cognitiva.	Sistema de cómputo, internet, tabla, presentación, infografía, imagen.
Sesión 5	Conocer la supresión emocional como estrategia de regulación de emociones.	Supresión emocional, técnicas de afrontamiento.	Sistema de cómputo, internet, imágenes.
Sesión 6	Conocer la supresión emocional como estrategia de regulación de emociones.	Regulación de emociones, reevaluación cognitiva, supresión emocional.	Imágenes, videos, sistema de cómputo, dispositivos móviles, internet.

A continuación, se presenta el desarrollo de cada sesión (Figura 2). Durante la primera sesión se observó una actitud bastante participativa al romper el hielo con los estudiantes, se deduce que influyó tanto el hecho de que ya hubieran tenido contacto previo con las tutoras pares, como el hecho de que resultó fácil que se identificaran con las situaciones presentadas.

Figura 2. Estructura por sesión del programa Tunné

img

Nota: La figura presenta la estructura utilizada para cada sesión del programa, con tiempos destinados para cada paso.

En la segunda sesión, se les pidió a los alumnos que se pusieran de pie, y al nombrar una emoción, tocaran la parte de su cuerpo donde la sentían. Se habló del rol de las emociones y esto fue punto de partida para un debate en aula y se logró que los alumnos compartieran experiencias personales que los llevaron a reflexionar para qué sirve cada emoción.

Para la tercera sesión ya se presentaba cierto nivel de confianza en el grupo para hablar del tema. Se comentaron los tipos de distorsiones cognitivas y el grupo en general logró identificarse con varios tipos, se mostraron agradecidos ante una estrategia para identificar distorsiones cognitivas que se les presentó. Al final se mostró un acrónimo para distorsiones cognitivas que a los alumnos les pareció divertido, se dedujo que esto podría resultarles interesante al ser un recurso llamativo y visual.

Por último, en la cuarta sesión se les dio tiempo a los alumnos para que pensarán en situaciones desagradables, y posteriormente se les presentó una infografía de reevaluación cognitiva. Para poner en práctica la estrategia se les presentaron casos hipotéticos y de manera grupal se respondieron algunas preguntas que hacían referencia a un cambio de perspectiva, los alumnos llegaron a reflexionar y concluir la utilidad de la estrategia.

Fase 3: Postest

Se aplicó nuevamente la Escala de Regulación Emocional, además, un Google Forms fue utilizado como evaluación posterior al programa. Estuvo conformado por 5 ítems que indagaban el efecto de las sesiones en forma de escala Likert (1=Necesita mejorar, 2=Bien, 3=Muy bien, 4=Excelente) y una pregunta abierta (Tabla 2). Para facilitar el análisis estadístico del ítem 6, se clasificó en 4 categorías: (1= conocerse a sí mismo, 2= controlar sus emociones, 3=cambiar la perspectiva de las emociones, 4=tener más seguridad en sus emociones).

Tabla 2. Ítems del Google Forms

Número	Enunciado
Ítem 1	Considero que las sesiones me ayudaron a conocer mejor mis estados emocionales.
Ítem 2	Las sesiones de tutoría me ayudaron a regular mis emociones.
Ítem 3	Las sesiones de tutoría me parecieron suficientes.
Ítem 4	El material utilizado me pareció atractivo.
Ítem 5	En general las acciones de tutoría cumplieron tus expectativas.
Ítem 6	¿En qué te ayudaron las sesiones de tutoría?

Nota: Los ítems 3,4 y 5 son referidos a aspectos procedimentales de la aplicación.

Estrategias de análisis e interpretación de los datos

Se realizó un análisis descriptivo a través del uso de la estadística de medidas de tendencia central. Se obtuvo la media aritmética y la desviación estándar de la evaluación previa a la intervención en supresión expresiva y reevaluación cognitiva, así como posterior. La estadística descriptiva que se obtuvo de los 5 ítems del formulario fue de frecuencias. De la misma manera es importante recordar que se categorizaron las respuestas abiertas brindadas por los alumnos ante la última pregunta presentada de manera abierta.

Consideraciones éticas

Los alumnos fueron informados acerca del proceso ético de la investigación. Se les aclaró que los datos personales y de identificación se mantendrían confidenciales, la participación de los alumnos fue de forma completamente voluntaria, de manera que antes de comenzar con las sesiones de tutoría se les preguntó si estaban de acuerdo en llevar un programa de autorregulación emocional. Por otro lado, es importante aclarar que los presentes resultados son considerados piloto, por lo que su uso será enfocado solamente a la muestra en cuestión.

Resultados

Previo a describir los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación del programa, es importante abordar las implicaciones en aspectos procedimentales de la intervención. Seis sesiones estaban previstas para aplicarse una cada 15 días durante el periodo semestral agosto-diciembre 2022, utilizando una hora clase para la aplicación. Por motivos de falta de tiempo, 4 sesiones pudieron ser aplicadas con éxito.

Una adaptación importante realizada fue la cantidad de alumnos con las que se trabajó, ya que el programa aplicado (Tunné) recomienda trabajar con grupos de 15 personas, pero debido al tamaño del grupo tutorado, se trabajó con el aula completa.

Durante las sesiones se realizaron distintas adaptaciones mínimas, como realizar la actividad en un dispositivo móvil o a voz en vez de realizarla con alguna hoja de papel, como fue en el caso de la actividad "positiva o negativa", "la silueta humana" y "emoción desagradable". Así mismo, las 4 sesiones aplicadas tomaron menos tiempo del estimado, con un promedio de 40 minutos por sesión.

A continuación, se describen las implicaciones metodológicas mediante los resultados cuantitativos

obtenidos. Primeramente, la media obtenida para supresión expresiva (Tabla 3) en la evaluación previa a la aplicación de programa fue de $m=2.673$, con una desviación estándar de $sd=1.034$. La media obtenida de supresión expresiva en la evaluación posterior a la aplicación del programa fue de $m=2.731$ con una desviación estándar de $sd=1.166$. Es importante tener en cuenta que la puntuación normal es de $m=3.64 (\pm 1.11)$ en hombres y de $m=3.14 (\pm 1.18)$ en mujeres.

En la medida de reevaluación cognitiva (Tabla 4), la media obtenida en la evaluación previa fue de $m=5.11$ con una desviación estándar de $sd=0.92$, mientras que la media obtenida en la evaluación posterior a la aplicación fue de $m=5.07$ con una desviación estándar de $sd=1.2$. Las puntuaciones normales para reevaluación cognitiva son de $m=4.60 (\pm 0.94)$ en hombres y de $m=4.61 (\pm 1.02)$ en mujeres.

Tabla 3. Resultados de la evaluación pre y post intervención en supresión expresiva

	PRE_SE	POST_SE
Total	26	26
Moda	2.5	2.5
Mediana	2.5	2.375
Media	2.673	2.731
Desviación estándar	1.034	1.166

Nota: PRE_SE significa pretest supresión expresiva, POST_SE significa posttest supresión expresiva.

Tabla 4. Resultados de la evaluación pre y post intervención en reevaluación cognitiva

	PRE_SE	POST_SE
Total	26	26
Moda	5.67	5.33
Mediana	5.25	5.17
Media	5.11	5.07
Desviación estándar	.92	1.2

Nota: PRE_RC significa pretest reevaluación cognitiva, POST_RC significa posttest reevaluación cognitiva.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de las respuestas del Google Forms que permiten identificar cómo las sesiones de tutoría permitieron al alumno entender sus estados emocionales (Tabla 5).

Tabla 5. Resultados descriptivos del formulario

	P1_CEE	P2_RE	P3_S	P4_MA	P5_CE	P6_AST
Total	26	26	26	26	26	26
Media	3.308	3.154	3.5	3.615	3.577	1.731
Desviación estándar	.736	.834	.648	.637	.643	1.079

En el primer ítem, 12 alumnos (46.15%) respondieron "excelente", mientras que 10 alumnos (38.46%) respondieron "muy bien" y 4 de ellos (15.38%) respondieron "bien". En el segundo ítem, 10 alumnos (38.46%) respondieron "excelente", 11 alumnos (42.30%) respondieron "muy bien", 4 alumnos (15.38%) contestaron "bien" y solo 1 de ellos (3.84%) respondió "necesita mejorar". Para el tercer ítem, 15 alumnos (57.69%) respondieron "excelente", 9 alumnos (34.61%) respondieron "muy bien" y solo 2 de ellos (7.69%) contestaron "bien".

En el cuarto ítem, un total de 18 alumnos (69.23%) respondieron "excelente" ante esta cuestión, 6 alumnos (23.07%) respondieron "muy bien" y solo 2 (7.69%) respondieron "bien" a la pregunta referente al material audiovisual. Los resultados obtenidos para el quinto ítem resultan bastante parecidos al anterior, ya que 17 estudiantes (65.38%) contestaron "excelente", mientras que 7 de ellos (26.92%) respondieron "muy bien" y solo 2 de ellos (7.69%) respondieron "bien".

Por último, el ítem número 6 que permitía respuestas abiertas se clasificó en 4 categorías como se mencionó anteriormente, en este ítem 16 alumnos (61.53%) hicieron referencia a conocerse a sí mismo y sus emociones como la principal ayuda, 4 alumnos (15.38%) hicieron referencia a controlar sus emociones, 3 de ellos (11.53%) respondieron que la ayuda se dirigió a cambiar la perspectiva de las emociones, y los últimos 3 (11.53%) mencionaron tener más seguridad en sus emociones.

Discusión

El tratamiento de las emociones en espacios educativos se ha convertido en una necesidad, dadas situaciones de ansiedad, estrés, ideación suicida o conductas desadaptativas en las escuelas (Muñoz, 2014; Khalil et al, 2020). Los resultados obtenidos en el presente estudio confirman la necesidad de generar espacios para que los y las estudiantes puedan tener un entorno centrado en lo que sienten, piensan y conviven.

La propuesta Tunné fue creada pensando en brindar a los jóvenes una oportunidad para conocer y generar recursos para regular y controlar las emociones; sin embargo, para establecer acciones de impacto que resulten en prácticas efectivas para las universidades, se deben tener indicadores que permitan tomar dichas decisiones.

Los resultados de la aplicación de los instrumentos revelan implicaciones metodológicas de la implementación de las cuatro sesiones del programa Tunné. Por ejemplo, la estrategia de reevaluación cognitiva es más utilizada que la supresión expresiva, concordando con lo expuesto anteriormente (Geerken et al, 2015), lo cual quiere decir que los estudiantes tienden a alterar la percepción que tienen de una situación, en vez de suprimir la emoción que les genera una situación. Efectos en torno a la atención y al interés del alumno fueron observados. Por otro lado, los recursos audiovisuales logran aumentar en los estudiantes su atención, facilitando de esta manera un aprendizaje significativo (Reiser, 2001).

En aspectos procedimentales, la intervención realizada con el grupo fue en horas clase de la unidad de aprendizaje, por lo que sería relevante considerar para la futura aplicación del programa horas extra-aula, en un lugar y horario distinto, que les permitan a los alumnos cambiar de ambiente y tener un tiempo libre antes de realizar la actividad. Las intervenciones realizadas fuera del aula suelen mostrar efectos más favorables, al ser un trabajo

fuera del contexto académico. Se sugiere revisar si es conveniente utilizar otro encuadre.

Queda la pregunta, si procedimentalmente, el número de sesiones y la forma en que se describieron fue o no suficiente. En un estudio reportado por Montero & Romero (2022) analizaron 19 artículos sobre intervención en programas de tutoría en aspectos socio emocionales, encontrando variabilidad en la forma de poder determinar las variables de éxito de las intervenciones; por ejemplo, el número de sesiones puede tener efecto favorable; pero es necesario también controlar la forma de obtener las mediciones (cuantitativas o cualitativas). Además, la manera de llevar paso a paso cada actividad planeada en los programas (fidelidad), es un factor adicional para explorar.

La implementación del programa Tunné, que tenía el objetivo de fortalecer estrategias de reevaluación cognitiva y supresión expresiva en los estudiantes, aunque tuvo efectos favorables en términos cualitativos, no marca efectos significativos en relación con un antes y después de la intervención. Es probable que las adaptaciones que tuvieron que ser realizadas en aspectos cualitativos hayan influido en el resultado obtenido.

En conclusión, el programa piloto permite valorar de forma general la manera de operación de la estrategia tutorial. Parece ser que los y las estudiantes pudieron conocer de manera teórica o conceptual los elementos que integran el modelo, no obstante, no hay seguridad de que hayan adquirido las estrategias de autorregulación para el manejo de sus emociones. Se requiere continuar con acciones que permitan ver de qué manera se adapta a la tutoría dentro de los programas educativos.

Referencias

- Advíncula, C. P. (2018). *Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12666>
- Arévalo, J., Arias, E. y Otalora, D. (2022). *Regulación emocional: Reevaluación Cognitiva (Material Audio Visual)* [Tesis para obtener el título de Especialistas en Psicología Clínica y Autoeficacia Personal Universidad el Bosque].
- Condor, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2). <http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/281/419>
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: An overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8(175), <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00175>
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), pp. 421-436. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/1363>
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicancias para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3).
- Geerken, T., Imeroni, M. B., y Sarabia, S. P. (2015). *Relaciones del bienestar psicológico con la autorregulación emocional en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Mar del Plata* [Tesis licenciatura]. Universidad Nacional de Mar del Plata. Repositorio Rpsico. <http://m.rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/405>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), pp. 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., y Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, pp. 3-24. The Guilford Press.
- Hervás, G., y Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/136820180511FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Khalil, T., Del Valle, M. V., Zamora, E. V., y Urquillo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24(1), pp. 69-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7621149>
- Lidmark, R. (2021). *Your thoughts matter. Smartphone use and cognitive strategies for emotion regulation* [Tesis licenciatura]. UMEA Universited. DiVA <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1574879&dswid=4876>
- Marino, J., Silva, J., Luna F. y Acosta, A. (2014). Evaluación conductual de la regulación emocional: la habilidad en reevaluación y supresión y su relación con el control ejecutivo-semántico y la inteligencia emocional. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6 (3), pp. 55-65. <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542517006.pdf>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp. 3-34. Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08644-001>
- Montero, C. y Romero, C. (2022). *Barreras y facilitadores de la implementación de programas de Educación Emocional: revisión sistemática* [Tesis para obtener el grado de Pedagogía]. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/141816>
- Peñañiel, K. (2022). *Supresión expresiva y reevaluación cognitiva en personas en situación de movilidad humana de la fundación Arisf*. [Tesis para obtener el grado de Psicología Clínica]. Universidad Central del Ecuador. <http://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/192>
- Porro, M. L., Andrés, M. L., y Rodríguez-Espínola, S. (2012). Regulación emocional y cáncer: utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), pp. 341-355. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4457722.pdf>
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), pp. 53-64. <https://doi.org/10.1007/bf02504506>
- Rodríguez, L., Carbajal, Y., Narvaez, T. y Gutiérrez, R. (2020). Impacto emocional por COVID-19 en estudiantes universitarios. Un estudio comparativo. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), pp. 5-22. <https://doi.org/10.15366/Educa UMCH2019.17.3.001>
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B. y Garrosa, E. (2006). *Cuestionario de Regulación Emocional*. Versión española. Autorizado por los autores de la versión original en inglés [Emotion Regulation Questionnaire. Spanish version. Authorized by the authors of the original English version] (Gross & John, 2003). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- UNESCO (2020). *El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>
- Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., y Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: A systematic review. *Games for Health Journal*, 7(2), pp. 85-99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>
- Wadley, G., Smith, W., Koval, P., y Gross, J. J. (2020). *Digital Emotion Regulation*. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), pp. 412-418. <https://doi.org/10.1177/0963721420920592>

Winnicott y la zona intermedia de experiencia y la sobrevivencia del objeto

Concepción Rabadán

Formación en Psicoanálisis en la Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM). Maestra en Psicología Clínica por la UNAM. Doctora en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Premio Gabino Barreda. Representante de la Dirección Académica del Colegio Internacional de Educación.

Contacto: ciesinvestiga@cies-mex.edu.mx

Resumen

Se estudia la zona intermedia de experiencia o espacio intermedio transicional como fenómeno transicional y como tercera zona de experiencia en la que el bebé logra estar relajado estando no integrado. La experiencia en el espacio transicional facilita transiciones entre paradojas como la ilusión de crear el pecho estando presente. El funcionamiento del espacio transicional facilita la creación del mundo interior con el verdadero y falso self en la salud, la sobrevivencia del objeto y por otra parte el estudio de los trastornos de este espacio como en las adicciones.

Palabras clave: Adicciones – Falso self – Fronteras del mundo self – Objeto transicional – Paradojas – Verdadero self

Abstract

The intermediate zone of experience or transitional intermediate space is studied as a transitional phenomenon and as a third zone of experience in which the baby manages to be relaxed while not integrated. The experience in the transitional space facilitates transitions between paradoxes such as the illusion of creating the breast while being present. The functioning of the transitional space in health facilitates the creation of the inner world with the true and false self with object survival and on the other hand the study of disorders of this space such as addictions.

Keywords: Addictions – False self – World self borders – Transitional object – Paradoxes – True self



Introducción

Donald Winnicott describió el objeto transicional que es conocido dentro del psicoanálisis y dentro de la pedagogía y en la vida cotidiana por los padres. El objeto transicional ha permitido que los niños puedan iniciar preescolar con su objeto que facilita la transición entre la casa y la escuela ya que se localiza en una zona intermedia de experiencia que es y a la vez no es el hogar. Además, Winnicott realizó aportaciones como el estudio del desarrollo emocional primitivo en la vida saludable, igual que cuando hay fallas en el ambiente del bebé en sus primeros tres años de vida.

El desarrollo emocional primitivo explica lo que sucede con la ilusión del bebé recién nacido cuando es el creador del pecho si es sostenido por un ambiente confiable y predecible. Al crear el pecho, se está creando a sí mismo (su self) en una continuidad existencial. El bebé primero existe y después encuentra al objeto. Se trata de una teoría de la existencia y la continuidad existencial del yo self antes que del yo del aparato psíquico en un mundo compartido.

El bebé pasa por tres fases, la primera, la de la ilusión o de pre integración. La segunda, la depresiva. Por último, una tercera, la de comprensión en un mundo compartido. A la primera fase se le llama también "de integración no integración, de pre verdad". Al inicio no hay bebé, hay una pareja de crianza sostenida. La madre se encuentra a la captura del gesto espontáneo del bebé. La madre sostiene al infante, a veces físicamente, y de modo permanente en términos figurados. Periódicamente, el gesto del infante expresa un impulso espontáneo; la fuente del gesto es el self verdadero y ese gesto indica la existencia de un self verdadero en potencia. El gesto espontáneo es el ser verdadero en acción; el bebé es el pecho (Winnicott, 1960).

Desde el vacío existencial, el yo, primero como núcleos del yoself (verdadero self), luego como yopiel y el falso self a imitación de los cuidados maternos, se va creando con experiencias del orden de lo paradójico; el verdadero y el falso self forman el mundo interior marcando las siguientes fronteras: en la primera fase "lo parte de mí, distinto de mí, que hace mí" (o self) y luego lo interior y exterior en la fase depresiva para después ya con el yo del mundo compartido establecer un adentro y un afuera.

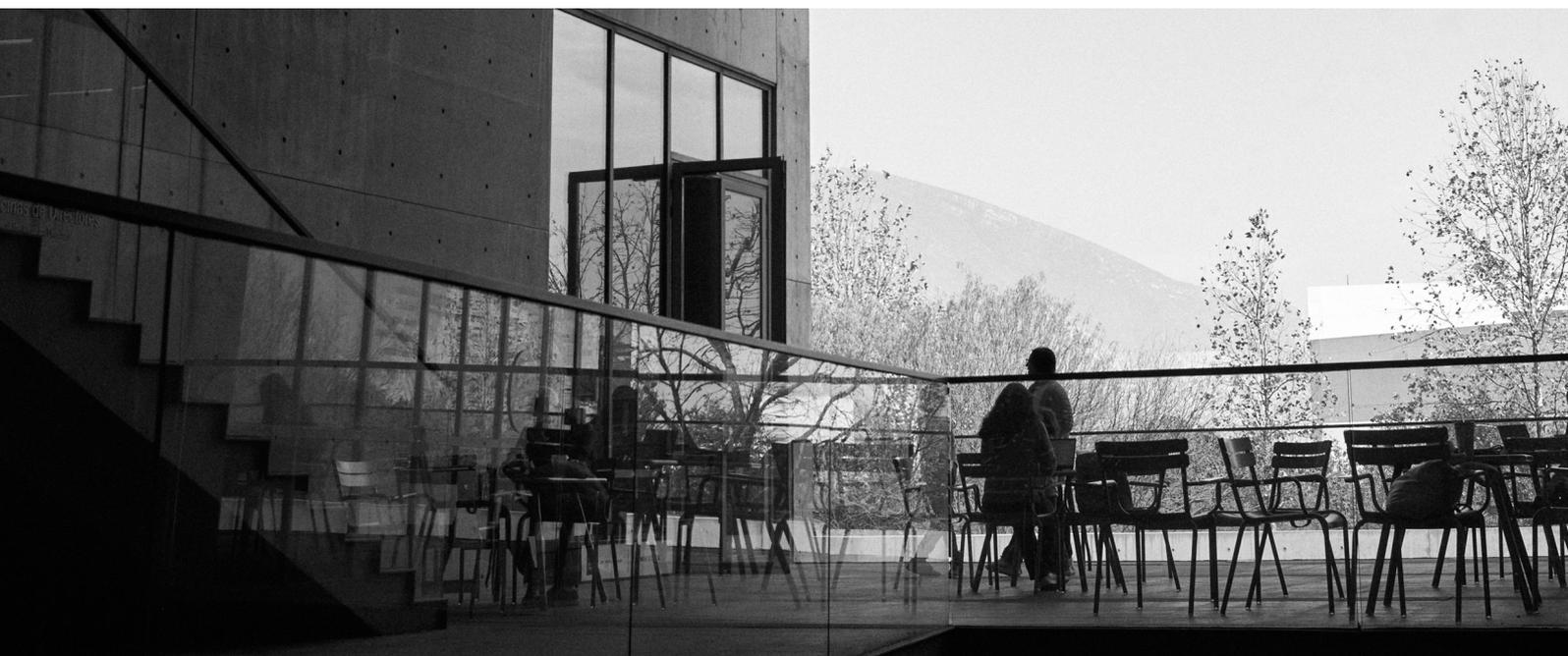
El bebé es un creador, pero si ocurre una falla en el ambiente facilitador primitivo entonces le ocurre algo al self. Por ejemplo, el caso de Agnes; bebé de meses de nacido que sufría de anorexia, no quería comer; lo que le faltaba a Agnes para poder mamar no era la madre misma, ni era el seno, más bien, era la imagen de sí misma mamando del seno de la madre, refirió Françoise Dolto quien la trató.

La ausencia de referencias narcisistas, de imagen del cuerpo, de las diferentes sensorialidades, en su masa, ritmo, intensidad y velocidad, era para el bebé la "ausencia de boca-para-mamar" (Dolto,1983). Con Winnicott, lo explicamos como que "al perder al objeto ambiente, perdió algo del self cuerpo (yo self)". Es decir, de boca para poder mamar. Una prenda que oliera a la madre le ayudó a recuperar las ganas de comer.

Entonces si el ambiente sobrevive, sobrevive el self; si el ambiente se cae o amenaza con caer, entonces algo del self se destruye o se afecta también. En estas fases primitivas se trata de la sobrevivencia del objeto y no de la angustia de castración como en la neurosis; pues en la última está implicada la necesidad, no el deseo desde el bebé; se centra en la creación del self base del símbolo.

Winnicott teoriza, como pediatra y psicoanalista, en sus observaciones, en las consultas terapéuticas y los análisis con pacientes fronterizos (que al inicio llamó no-psicóticos), el desarrollo saludable y a la vez las agonías primitivas. En ellas, el bebé vive en un ambiente de terror o en uno que falla. A la vez vive agonías como fragmentarse, estar cayendo, caer (como en el caso de Agnes), despersonalización o sin vida psicosomática y desorientación. Cuando hay un ambiente de terror o cuando el ambiente amenaza con caer, cae o se derrumba, entonces falla la zona

intermedia de experiencia que es la que lleva en la salud a la posesión del primer objeto no yo, es decir el objeto transicional. Si funciona la zona intermedia de experiencia el bebé existe, crea el mundo interior o mundo del self que llevará a la construcción del yo del aparato psíquico con la primera posesión no-yo, en un mundo compartido. Si funciona el mundo interior, podrá hacer uso del pensamiento en la fase depresiva, pensar por sí mismo ante fallas saludables del ambiente, lo que ayuda a la residencia psiquesoma o vida psicósomática, como lo hacía la madre ambiente.



Tipos de experiencia en el espacio intermedio

Las experiencias paradójicas en el espacio transicional o intermedio ocurren entre fenómenos transicionales y en la tercera zona de experiencia. En su libro *La naturaleza humana* escrito en 1954, que nunca publicó y en su trabajo sobre la capacidad para estar solo (1958b) explica el círculo benigno. Durante la primera fase de integración-no integración o preintegración, entre los tres primeros meses de nacido el infante, enfrentado a un estado de tensión en su cuerpo, la madre ambiente le ofrece el pecho justo ahí donde él está dispuesto a crearlo.

En ese momento, en el espacio intermedio de experiencia o espacio transicional, con la ilusión de haber creado el pecho, mientras la leche caía de peso por su cuerpo y aligeraba la tensión muscular, es decir, mientras la imaginación acompañaba la función alimenticia, y antes de alcanzar el estado de contemplación en el que puede relajarse estando no integrado, regresa al estado de descanso, que aún puede ser reconocido a pesar de la diferencia y la duda que genera, pues nunca retorna exactamente al mismo punto de partida. Logra relajarse estando no integrado gracias al sostén que recibe. Es desde esta tercera zona, en la que no está excitado, pero está preparado para una nueva excitación, que se facilita la construcción de la identidad. En esta misma zona de experiencia es donde el bebé, el niño y los adultos encuentran un espacio potencial para jugar, soñar, transicionar

entre la cultura y la religión. En el espacio intermedio entre paradojas se incluye tanto a los fenómenos transicionales, como a la tercera zona de experiencia.

En el círculo benigno, cada función posee una cualidad orgiástica que involucra una fase de excitación y preparación local, una culminación que implica a todo el cuerpo y una serie de consecuencias. El círculo benigno completo estando el pecho presente y ausente, contribuye a crear un sentido de tiempo presente y proporciona referentes del complejo del padre en las experiencias de integración. Winnicott incluso estudia la monarquía en Inglaterra (1970b) como un ejemplo de zona intermedia de experiencia. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo funciona el espacio potencial de transición en cada comunidad, en cada cultura?

Si se considera, desde el círculo benigno, el fenómeno transicional y la tercera zona de experiencia, la diferencia es que en esta última no hay excitación; está listo para una nueva excitación; es desde donde empieza a existir, un referente hacia la identidad. Mientras que, en la tercera zona de experiencia, que ni se piensa ni se habla, es del orden de una experiencia en identidad con el vacío existencial, de contemplación.

Ejemplo de experiencia con y sin espacio transicional: el niño del cordel

Cuando la representación interna del self se encuentra ante la amenaza constante de caer. Los intentos de organización psiconeurótica capaz de hacer regresión y vida psicósomática caen permanentemente. El niño del cordel con siete años de edad había llegado a obsesionarse con todo lo que tuviera relación con la cuerda. Cada vez que entraban en un cuarto se encontraban con que había atado las sillas a la mesa o un almohadón unido al hogar por una cuerda. La preocupación por los cordeles adquiría poco a poco una nueva característica, que les inquietaba. Poco tiempo antes había atado una cuerda al cuello de su hermana menor, quien le había impuesto la primera separación con su madre (Winnicott, 1958). Se trataba de un chico difícil, aunque mostraba buenas características. Lamía cosas y personas. Hacía ruidos compulsivos con la garganta. No contenía el vientre y se ensuciaba.

En la consulta terapéutica mediante el juego del garabato en el que Winnicott trazaba cierto tipo de líneas e invitaba, en este caso, al niño del cordel a convertirlas en algo. Luego, él las trazaba e invitaba, a su vez, a encontrarles alguna forma (34). Así, el niño traducía casi todo lo que hacía Winnicott en algo relacionado con una cuerda.



Entre sus diez dibujos aparecieron los siguientes objetos: lazo, látigo, fusta, cuerda de yo-yo, cuerda anudada, otra fusta, otro látigo. Generaba un ambiente de terror cuando le decía a su tía: "te voy a cortar en pedacitos" (Winnicott, 1958, p. 34) en una nueva fase del interés por atar objetos. En el ambiente de una nueva depresión de la madre y la desocupación del padre, juega a colgarse de una cuerda atado a un árbol, cabeza abajo. Este juego lo repitió un día frente al padre y otro ante la madre. A continuación, esto se refleja en dos incisos.

A) El padre genera una zona intermedia de juego: "El padre se dio cuenta de que debía hacerse el desentendido y rondó por el jardín durante media hora, ocupado en varias tareas, luego de lo cual el niño se aburrió e interrumpió el juego" (Winnicott 1958, p. 36). Esta fue una gran prueba de confianza del padre en su hijo.

B) "Pero al día siguiente el chico hizo otra vez lo mismo en un árbol que podía verse con facilidad desde la ventana de la cocina. La madre salió corriendo, muy asustada y segura de que se había ahorcado" (Winnicott, 1958, p. 36). Se puede explicar al hijo como un resto del self de la madre que se encuentra cayendo.

Winnicott comunica que en la adolescencia aparecieron inclinaciones al uso de drogas y no podía salir de su casa para estudiar. "Todos los intentos para ubicarlo en algún lugar, lejos de su madre, fracasaron, porque se escapaba y volvía al hogar. Se convirtió en un adolescente insatisfactorio, holgazaneaba y en apariencia desperdiciaba su tiempo y su potencial intelectual"; "hay que preguntarse: un investigador que estudiase este caso de adicción a las drogas, tendría el adecuado respeto por la psicopatología manifestada en la zona de los fenómenos transicionales (Winnicott, 1958, p. 39).

Conclusión

El estudio del espacio intermedio de experiencia facilita una comprensión del desarrollo emocional saludable por una parte y promueve el estudio de las clínicas de las agonías primitivas en base a los diferentes ambientes: de terror, el que amenaza con caer, el que cae (madre muerta de Winnicott, 1958), miedo al derrumbe y tendencia antisocial.

Entonces, se puede diferenciar la psicósomática del yo self y la psicósomática del miedo al derrumbe o del yo piel (Rabadán, 2023). Otra clasificación se puede realizar desde el estudio de los trastornos del espacio transicional (Rabadán, 2024). Cuando un paciente de la clínica de las agonías dice sentirse triste todo el tiempo no es un sentimiento de tristeza, pues se trata de una tristeza desértica de objetos y de self (Rabadán, 2024 b).

Referencias

- Dolto, F. (2009). Personología e imagen del cuerpo (1983). En *El juego del deseo*. México: Siglo XXI.
- Rabadán, C. (2023). Trastorno psicósomático "yoself" y trastorno psicósomático "yopiel". En *Winnicott: Clínica e las agonías primitivas*. CDMX: Ediciones D'Jimena del Colegio Internacional de Educación Superior, CiES.
- Rabadán, C. (2024a). *Winnicott. La sobrevivencia del objeto y los trastornos desde el espacio transicional*. Revista Letra en Psicoanálisis del CiES (LeP), 10(1), enero-junio.
- Rabadán, C. (2024b). *Winnicott: Del sentimiento de tristeza y la tristeza desértica*. Revista Psicomotricidad: Movimiento y Emoción del CiES (PsiME), 10(1), enero-junio.
- Winnicott, D. W. (1993). La posición depresiva (1954). En *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

La estimulación multisensorial como estrategia de intervención en la práctica institucional con niños y niñas con autismo

Presentación de una viñeta clínica en un centro educativo terapéutico de la provincia de Buenos Aires (Argentina)

Silvia Comastri

Docente de grado y posgrado de la Universidad del Salvador. Directora e investigadora del Centro ULeeM. Posdoctora en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación de Revisión por la Universidad de Flores. Doctora en Psicología por la Universidad del Salvador.

Contacto: silvia.comastri@usal.edu.ar

Ignacio Barrerira

Docente de grado y posgrado. Investigador y director del Doctorado en Psicología de la Universidad del Salvador. Doctor en Psicología por la Universidad del Salvador.

Contacto: ignacio.barreira@usal.edu.ar

Natalia Palacio

Tutora de prácticas de la carrera de psicología de la Universidad del Salvador. Coordinadora e investigadora del Centro ULeeM. Licenciada en Kinesiología y Fisioterapia por la Universidad Nacional de Córdoba.

Contacto: licnataliapalacio187@gmail.com

Carolina Reznik

Docente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Investigadora asistente del Instituto Patagónico de Ciencias Sociales y Humanas. Coordinadora del área de docencia e investigación del Centro ULeeM. Doctora en Historia y Teoría de las Artes por la Universidad de Buenos Aires.

Contacto: reznik.carolina@gmail.com

Resumen

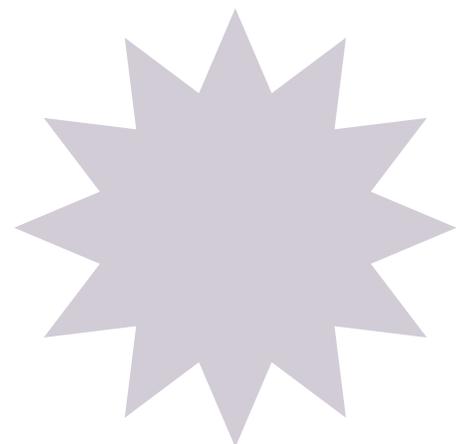
El presente trabajo forma parte de una investigación en curso (2024-2025, Universidad de la Marina Mercante), que tiene como objetivo describir las respuestas de los niños con autismo ante la estimulación multisensorial y las estrategias de intervención en la práctica institucional en un centro educativo terapéutico de la zona norte de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Presentaremos una viñeta clínica que ilustra cómo a través de la relación con los objetos sensoriales en un entorno institucional es posible ordenar y organizar el recorrido de satisfacción pulsional y, a su vez, moderar el exceso que la misma produce.

Palabras clave: Estimulación multisensorial – Práctica institucional – Autismo

Abstract

This paper is part of an ongoing research (2024-2025, Universidad de la Marina Mercante), which aims to describe the responses of children with autism to multisensory stimulation and intervention strategies in institutional practice in a therapeutic educational centre in the Northern Zone of the province of Buenos Aires, Argentina. We will present a clinical vignette that illustrates how through the relationship with sensorial objects in an institutional environment it is possible to order and organise the path of drive satisfaction and, at the same time, to moderate the excess that it produces.

Keywords: *Multisensory stimulation – Institutional practice – Autism*



El presente trabajo forma parte de una investigación en curso¹ que tiene como objetivo describir las respuestas de los niños con autismo ante la estimulación multisensorial y las estrategias de intervención en la práctica institucional en un centro educativo terapéutico de la Zona Norte de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Para ello, realizamos un estudio cualitativo-descriptivo exploratorio. La muestra está compuesta por 40 niños y adolescentes entre 6 y 14 años. Los instrumentos utilizados son el Perfil sensorial-2 de Dunn (2014a; 2014b), la Escala de Conducta Adaptativa Vineland (Sparrow et al., 2016) y la Repetitive Behaviour Scale-Revised (Martínez-González et al., 2021). Asimismo, los profesionales llevan a cabo el registro de las sesiones. En este artículo presentaremos una viñeta clínica que permite ilustrar la metodología de trabajo que estamos utilizando.

Los niños con autismo suelen presentar respuestas atípicas ante determinados inputs sensoriales². Las mismas son percibidas y mencionadas por los familiares, profesionales y personal de apoyo que conviven y acompañan a los niños con autismo. En circunstancias de la vida cotidiana prevalece un aumento o disminución de la capacidad de percibir el dolor y alguno de los cinco sentidos. Incluso, según la situación, presentan el doble patrón de respuesta.

Estas particularidades perceptivas propias de los niños con diagnóstico de TEA (Trastorno del espectro autista) han sido referenciadas y explicadas de diferentes maneras por los dos grandes paradigmas de la psicología: las Terapias Cognitivas Conductuales (a través de las neurociencias) y las teorías psicoanalíticas.

Los autores que basan sus postulados en las neurociencias refieren que la integración sensorial se define como la organización de las diferentes entradas sensoriales para uso propio del individuo. De modo que las diversas partes del sistema nervioso trabajan juntas para que puedan intercambiar con el entorno y experimentar una satisfacción adecuada.

Desde esta perspectiva, una disfunción de la integración sensorial se produce porque el cerebro no funciona de forma natural y eficiente. Como consecuencia de esto, se explica el hecho de que la organización o procesamiento del flujo de los impulsos sensoriales no se realicen de forma correcta, y entonces la información que la persona tiene sobre sí misma y sobre su entorno no permite un comportamiento y una conducta óptima (López Cárcel et al. 2023).

En lo que refiere al psicoanálisis, los teóricos lacanianos (Comastri, 2020; Carbonell & Ruiz, 2014; Laurent, 2013; Maleval, 2012; Tendlarz & Bayón, 2013) explican ampliamente que la manera de percibir los sentidos y de responder a ellos es una consecuencia clínica que deviene del modo en que se constituye el sujeto en el autismo. El fracaso de la operación lógica de alienación vinculada a lo que Laurent (2013) llama la forclusión del agujero acarrea que no se encuentra construida una imagen corporal. Es por eso que, al no haberse constituido el circuito de la satisfacción, los niños con autismo no tienen registro de la percepción de los límites del cuerpo, de lo interior y exterior al mismo.

Desde esta perspectiva, el autismo es un modo de estabilización muy temprano frente a la angustia previa al estadio del espejo, en el momento anterior a que el niño anude cuerpo, imagen y palabra, que en estos niños se despliega de manera singular en un tiempo cronológico vital. Este anudamiento, que habitualmente tiene lugar en los niños muy pequeños entre los seis meses y los dos años y responde a tiempos lógicos de la constitución del sujeto, no se da en el niño autista. El niño se detiene en el tiempo anterior a que se produzca ese nudo entre la imagen que debería captar del espejo, las palabras que lo nombran y finalmente el anudamiento con las experiencias vividas hasta ese momento en el cuerpo (Comastri, 2020).

Desde esta mirada, el cuerpo no es primario, sino que es efecto de una construcción simbólica, debido a que la imagen especular es consecuencia del lenguaje y no de una reflexión óptica. En esta línea, cabe destacar que el cuerpo de los niños autistas no fue articulado a la demanda. Es un cuerpo no marcado, que no se encuentra representado en el Otro. En otras palabras, el niño, en el autismo posee un cuerpo sin pulsión. El circuito pulsional no se organizó, causando entre otras cosas, volverse objeto para el Otro³.

El psicoanálisis descubre que hay objetos primordiales que después pueden encarnarse en sustitutos. Estos objetos que se constituyen alrededor de los orificios corporales son: la boca, los esfínteres, los genitales, los ojos y los oídos y las envolturas corporales (piel). Es precisamente en torno a lo que denominamos los objetos de la pulsión que encontramos las dificultades del niño autista con su cuerpo.

Pues bien, este modo particular en que se constituye el sujeto, lleva a que rechace la identificación común con el Otro. Esta insumisión acarrea dificultades en actividades cotidianas, en la manera de habitar el mundo. La misma se ve plasmada en la desorientación del afecto, que es consecuencia de la desorganización de la satisfacción pulsional que no se organizó en el estadio del espejo (Comastri, 2020; Carbonell & Ruiz, 2014; Laurent, 2013; Maleval, 2012; Tendlarz & Bayón, 2013).

Más allá de las diferencias entre autores de distintas corrientes teóricas, todos coinciden en que estas desadaptaciones y desajustes que presenta el sujeto en el autismo afectan la vida cotidiana y la interacción social, lo cual los deja sumidos en el aislamiento.

³El gran Otro designa la alteridad radical, la otredad que trasciende, la "otredad ilusoria de lo imaginario que no puede asimilarse mediante la identificación. Lacan equipara la alteridad radical con el lenguaje, de modo que el gran Otro está inscripto en el orden simbólico. Por cierto, el gran Otro es lo simbólico en cuanto está particularizado para cada sujeto" (Evans, 2010, p. 143).

¿Por qué es importante estudiar el perfil sensorial de los niños con autismo?

Por múltiples razones, en este caso solo mencionaremos dos de ellas. La primera consiste en que lo sensorial manifiesta desajustes en el ámbito de la vida cotidiana. En segundo término, permite a los profesionales comprender y estudiar posibles modos de intervención y ajustes de manera sutil, realizar modificaciones ambientales, producir adaptaciones que permitan reducir la insumisión y un menor repliegue de los niños con autismo.

Entorno inmersivo en la práctica institucional con niños con autismo

- Las salas multisensoriales son entornos inmersivos que simulan ambientes tridimensionales en los cuales el sujeto percibe diferentes estímulos. Esto facilita a los niños/as y adolescentes con autismo que no tienen constituida la imagen del cuerpo una percepción de los sentidos. Las salas constituyen un encuadre que se divide en diferentes lugares, cada uno de los cuales se denominan terminales. Estas terminales son:
 - Terminal del sentido de la propiocepción.
 - Terminal del sentido vestibular.
 - Terminal del sentido de la visión.
 - Terminal del sentido del gusto.
 - Terminal del sentido del olfato.
 - Terminal del sentido del tacto.

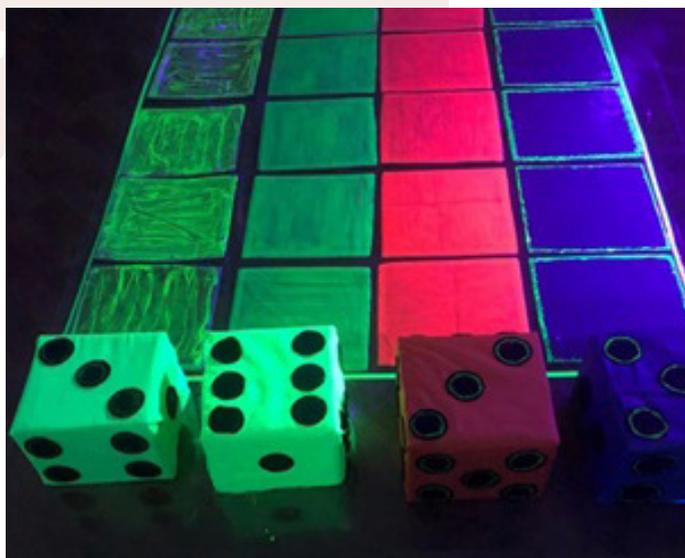
Se presentan a modo de circuito para que el niño o niña realice un recorrido por cada una de ellas; una a la vez. Si bien hablamos de entornos inmersivos multisensoriales, el tránsito del niño por cada una de las terminales se realiza en algunas circunstancias de manera espontánea y en otras es necesario que el equipo terapéutico organice o indique el recorrido. Es un recorrido que permita ordenar y obtener una satisfacción pulsional. El efecto terapéutico se mide en la respuesta del niño con autismo cuando en el transitar cada una de las postas, o alguna de ellas, esta se vuelve una condición que permite un recorte pulsional y un registro de esa parte del cuerpo.

Figura 1. Sala multisensorial



Fuente: Centro ULeeM

Figura 2. Sala multisensorial



Fuente: Centro ULeeM

Figura 3. Sala multisensorial



Fuente: Centro ULeeM

Categorías de análisis

En la **tabla 1** que se presenta a continuación se define cada una de las terminales y los orificios y partes del cuerpo relacionadas con el perfil sensorial. A su vez, se mencionan los materiales propuestos en cada una de las terminales.

Tabla 1.

Terminales	Descripción	Orificios corporales y partes del cuerpo relacionados con el perfil sensorial	Materiales
Terminal sentido de la propiocepción.	Se produce a partir de las sensaciones que nos llegan a través de la piel.	-Envolturas corporales. -Tacto.	-Linternas. -Elementos fluorescentes. -Botellas sensoriales. -Colchoneta. -Espejo. -Lentes tridimensionales. -Caleidoscopio.
Terminal sentido vestibular.	Se produce a partir de las sensaciones que nos llegan a través de las estructuras óseas que rodean el cerebro, por lo que informa principalmente de la posición de la cabeza con relación a la fuerza continua de la gravedad. Además, el aparato vestibular informa también de los desplazamientos lineales y angulares de la cabeza que se producen cuando el individuo se desplaza por su medio externo.	-Cabeza. -Oídos.	-Recorridos con cinta en piso (recto y zig zag). -Laberintos de totora. -Tabla curva. -Medio balón. -Colchoneta. -Aros.
Terminal sentido de la visión.	Detecta los estímulos luminosos (ondas electromagnéticas), distinguiendo entre dos características de la luz como la intensidad y la longitud de onda	Ojos.	-Luces de colores. -Linternas. -Elementos fluorescentes. -Botellas sensoriales. -Espejo. -Lentes tridimensionales. -Caleidoscopio. -Colchoneta.
Terminal sentido del gusto.	Proviene de pequeñas moléculas liberadas al masticar, beber o digerir alimentos sólidos o líquidos. Estas moléculas activan las células gustativas en la boca y la garganta.	Boca.	-Frio (cubitos). -Calor. -Salado. -Dulce. -Picante (Jengibre, aceite de coco). -Texturas. -Líquido. -Sólido. -Mordillos.
Terminal sentido del olfato.	Permite detectar y distinguir entre diferentes olores. Este sentido juega un papel crucial en la experiencia sensorial incluyendo comportamientos, emociones y recuerdos además de tener funciones prácticas importantes como la detección de alimentos y peligros ambientales.	Nariz.	-Difusores (floral, madera, cítricos, dulces). -Esencias. -Aceites. -Plantas aromáticas. -Cremas. -Perfumes en algodones. -Elementos comestibles y no comestibles.
Terminal sentido del tacto.	Permite la interacción y percepción del mundo que nos rodea. Permite sentir temperatura, dolor y vibración.	-Manos. -Pies. -Envolturas corporales.	-Luces de colores. -Linternas. -Elementos fluorescentes. -Botellas sensoriales. -Espejo. -Lentes tridimensionales. -Caleidoscopio. -Colchoneta.

Presentación de la viñeta clínica

E. es una niña de 8 años con una hermana melliza con el mismo diagnóstico de autismo en la niñez. Se encuentra escolarizada en escuela especial y concurre al centro a contraturno desde los 4 años. Sus padres son un matrimonio mayor que la media (con una diferencia significativa de edad entre ellos). El relato que refieren en relación a la concepción de sus hijas es contradictorio. Por un lado, manifiestan que la gestación fue a partir del alquiler de vientre. Sin embargo, la madre relata que fue una ex novia del padre, vecina del barrio (quien además es madre de un niño con autismo) la elegida para llevar a cabo el embarazo.

A los tres años de nacidas, las niñas comienzan a notar signos de desconexión y falta de lenguaje. Su madre dice que E. es la más conectada de las dos niñas. Tiene la convicción de que algo en el procedimiento médico “estuvo fallado” (sic) que ocasionó un problema neuronal. A su vez, culpa a la vecina que se prestó al procedimiento y a su esposo refiriendo que son ellos, junto con el médico, los causantes de la falla genética y de quienes sus hijas heredaron el problema.

Afirma que en varias ocasiones siente el impulso de “devolverle” (sic) las niñas a su madre biológica.

Presentación del caso a partir de las categorías de análisis mencionadas

En lo que refiere al sentido vestibular, en un inicio del tratamiento E. permanecía inmóvil frente a un circuito de aros. En la medida que sus terapeutas realizaban un recorrido breve (circuito simple en una sola línea) y le extendían la mano haciendo un chasquido a modo de invitación, desde adentro del circuito, E. aceptaba pararse dentro del aro. Cada vez que de manera transitiva dos terapeutas efectuaban el recorrido, ella continuaba y finalizaba el trayecto a condición de tomar la mano de una de ellas. Cuando esto sucedió, extendimos el recorrido del circuito, proponiendo otros desafíos como, por ejemplo, pararse en un solo pie dentro del aro y ofrecerle un circuito con obstáculos. Siempre era necesario anticipar el desafío.

Figura 4. Circuito con aros



Fuente: Centro ULeeM

De este modo, el trayecto conformado por aros, pelotas, colchonetas y travesías laberínticas. Los objetos por los que la niña había manifestado interés específico, constituyen un borde, y un cuerpo tubular por el cual circula. A su vez, le indicamos con la palabra y con un gesto el punto de partida y de llegada, desagregando el objeto de voz a fin de que no resulte intrusivo.

En la medida en que comienza a tener mayor registro de sus pies, salta de un pie a otro en dos colchonetas ubicadas una al lado de la otra. Presiona en un lado y otro los mismos sobre colchonetas que conforman el circuito. En cierta ocasión, cuando una de sus terapeutas la esperaba en el punto de llegada, la niña le extendió los brazos y ambas giraron. Se incluyen en el circuito mantas sensoriales, y a partir de este juego, se esconde en ellas, como una clara manifestación de *fort-da*.

Figura 5 .Circuito con aros y colchonetas



Fuente: Centro ULeeM

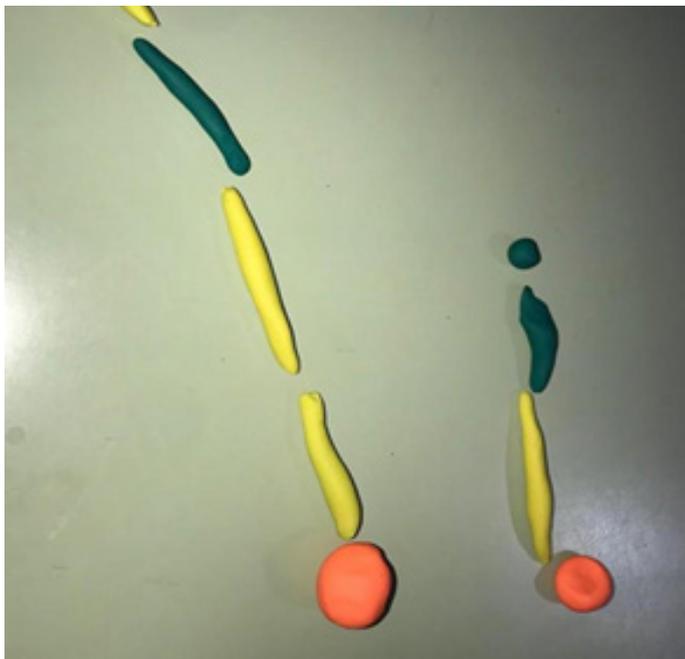
En lo que respecta a la visión, evitaba el contacto visual. Por momentos, si percibía que la miraban, cerraba sus ojos. En un inicio del tratamiento, evitábamos mirarla o bien, si permanecíamos cerca, cerrábamos los ojos (desagregando, de este modo, la mirada).

Ocasionalmente, nos presentábamos frente a ella con pulseras de colores flúor o anteojos de colores, añadidos todos ellos que despertaban su interés. Esto llevó a que, frente a la distracción de sus terapeutas, sustrajera pulseras u otros objetos del cuerpo. Así, inauguramos el juego de las estatuas, en el cual las terapeutas cierran los ojos y hacen diferentes muecas y ella las replica.

En lo que respecta al gusto, se llevaba a la boca todo lo que encontraba a su alcance. Le ofrecimos probar paletas dulces y/o galletitas saladas al finalizar cada circuito. En simultáneo, incluimos masas de sal de colores, separándolas en el circuito de lo comestible. A su vez, comenzó a interesarse en principio por las formas que realizaban sus terapeutas, tocándolas. Luego, las huele primero y mira a sus terapeutas, quienes le indican con un gesto que no se come.

A partir de esas intervenciones, es ella quien comienza a realizar formas (tacto) con volumen, en su mayoría redondas y luego elabora una tira larga que, unida a aquélla, constituye una forma precaria de cuerpo humano (cabeza y tronco).

Figura 6. Formas con masa



Fuente: Centro ULeeM

Figura 7. Formas con masa



Fuente: Centro ULeeM

En cuanto a la audición, muestra intereses específicos por algunos objetos sonoros, entre ellos el xilófono. Asimismo, es erudita en el manejo de dispositivos móviles como tablet y celulares, encuentra rápidamente canciones y temas musicales, videos instrumentales que resultan de su interés. Paulatinamente, comienza a emitir algunos sonidos como "aiiiiiiiiiiii" o palabras como "cállate", replica los regaños que escucha de su madre.

Cuando escucha a otro niño repetir las vocales pronunciadas por el personaje del video "El monosílabo", imita las secuencias sonoras y la pronunciación de sílabas, que combinan entre sí. Lo mismo sucede con la canción de "Witzi araña". A veces, tararea el ritmo y otras veces canta. En la medida que incorpora secuencias sonoras, se acompaña con el xilófono, agregando la melodía.

Primeramente, acompañamos este recorrido sin interpelar. En otro momento, cuando interrumpe la canción, las terapeutas intervienen, tarareando y continuando la letra. Como efecto de esta intervención, la niña responde retomando la canción.

Por otra parte, combina la canción del cangrejo de Pan Am (el estribillo) con el video "¡Aplastando cosas crujientes y suaves con mi coche!"⁴, solo en la parte que muestra la rueda de un auto pisando objetos, en el cual se escucha el sonido "crash". Esta canción combinada con ecolalia y estereotipias, funcionan en esta niña como un modo de lenguaje.

⁴Por ejemplo, <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ZezZ6FPhBrc>

Conclusiones

Este caso ilustra cómo, a través de la relación con los objetos sensoriales en un entorno institucional, por un lado, es posible ordenar y organizar el recorrido de satisfacción pulsional y, a su vez, moderar el exceso que la misma produce. Esto facilita una relación más equilibrada con el Otro y un registro de las partes del cuerpo diferente.

De esta manera, solo es posible cuando hay un equipo terapéutico que sostiene el recorrido y que realiza intervenciones indirectas. Entre ellas destacamos los cambios significativos en el uso del objeto voz como herramienta estabilizadora en el proceso de intervención.

Referencias

- Bonany Jané, T. (2019). *La estimulación sensorial como elemento fundamental de inclusión*, *Acción Motriz* (23), pp. 50-53.
- Buitendag, K. (2009). *The relationship between developmental dyspraxia and sensory responsivity in children aged four years through eight years*. Documento no publicado. Trabajo para optar al grado de maestro en terapia ocupacional. University of Pretoria. Pretoria. Recuperado en <https://www.linkedin.com/pub/karin-buitendag/40/9ab/2a9>
- Carbonell Ruiz, I. (2014). *No todo sobre el autismo*, Gredos.
- Comastri, S. (2020). Una lectura psicoanalítica de las diferencias clínicas en la constitución del cuerpo en la psicosis y el autismo. Un estudio de casos. *Lecturas. Psicoanálisis y salud mental* 18(2). pp 8-26.
- Dunn, W. (2014a). *Perfil sensorial-2*. Pearson.
- Evans, D. (2010). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós.
- Gutiérrez Fernández, A. (2022). *Modelo de interacción en entornos inmersivos de simulación mediante la integración de los sentidos de la vista y el tacto*. [Tesis de Doctorado, Universidad de León]. BULERIA.
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo*, Grama.
- López Cárcel, M. D., y Ferrando Prieto, M. (2023). Efectos de un programa de estimulación multisensorial en la conducta de los niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 11(1), 13-26. Universidad de Alicante.
- Maleval, J. C. (2012). ¡Escuchen a los autistas!. Grama.
- Martínez-González, A. E., Piqueras, J. A., y Bodfish, J. W. (2021). Adaptación española de la Escala de Conductas Repetitivas Revisada (Repetitive Behavior Scale-Revised, RBS-R). *ABA España*. <https://doi.org/10.26741/978-84-09-28002-5>
- Sparrow S. S., Cicchetti D. V., Saulnier C. A. (2016). *Vineland Adaptive Behavior Scales* (3rd ed.). Pearson.
- Tendlarz, S. y Bayon, P. (2013). *¿Qué es el autismo?*, Diva.
- Tresguerres, J. A. F.; Ariznavarreta, C.; Cachofeiro, V.; Cardinali, D., Escrich Escriche, E.; Gil-Loyzaaga, P.; Lahera Juliá, V.; Mora Teruel, F.; Romano Pardo, M. y Tamargo Menéndez, J. (2005). *Fisiología Humana*, Mc. Graw Hill.
- Universidad de Navarra (s/f), Diccionario Médico, <https://www.cun.es/diccionario-medico>.

Guachochi, Chihuahua. Sierra Tarahumara. La intervención comunitaria: retos y límites

Gabriela Gallegos

Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias Sociales. Cuenta con más de doce años de experiencia en el desarrollo de procesos de intervención social e investigación orientada a identidades sociales, violencia, grupos indígenas, procesos interculturales, educación superior y migración indígena urbana.

Contacto: gabriela.gallegos@udem.edu

María Limón

Licenciada en Psicología. Especialista en Psicoterapia Psicoanalítica. Maestra en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica. Doctora en Investigación Psicoanalítica. Experiencia en Clínica Privada de más de 25 años en elaboración de proyectos de intervención comunitaria.

Contacto: maria.limong@udem.edu

Resumen

La intervención desde el modelo de psicología comunitaria nos enfrenta a problemáticas sociales muy diversas, más allá del alcance de la psicología y sus aplicaciones, las reflexiones que se desprenden de este ejercicio nos invitan a plantearnos la participación que tenemos cada uno de nosotros en la prevalencia o solución de estas situaciones. La presente reflexión es a partir de la experiencia de la materia de aplicaciones en psicología clínica en la comunidad de Guachochi, Chihuahua, México, con población Rarámuri de la Sierra Tarahumara.

Palabras clave: Violencia – Psicología comunitaria – Prevención

Abstract

The intervention from the community psychology model confronts us with very diverse social problems, beyond the scope of psychology and its applications, the reflections that emerge from this exercise invite us to consider the participation that each of us has in the prevalence or solution to these situations. The present reflection is based on the experience of the subject of applications in clinical psychology in the community of Guachochi, Chihuahua, Mexico, with the Rarámuri population of the Sierra Tarahumara.

Keywords: Violence – Community psychology – Prevention

Los árboles altos y los caminos sinuosos de la Sierra Madre Occidental son imponentes, pero lo más impresionante para el novo de estas rutas es mantenerse completo ante la náusea y el mareo. Ahí inicia el reto de llegar hasta estos territorios con tantos tropiezos. El camino es largo; cinco horas en camión por las curvas de la carretera desde el centro de la capital del estado más grande de la República Mexicana hasta Guachochi, Chihuahua.

La opción de hacer una intervención en la comunidad fue una idea muy atractiva, pues llevar el conocimiento al campo de aplicación, a la práctica; pensar el abordaje con el modelo de psicología comunitaria (Montero, 2004) era totalmente viable. El escenario fue un colegio en el pueblo a cargo de una congregación religiosa y como población foco alumnos desde preescolar hasta preparatoria.

La psicología comunitaria permite reflexionar y llevar a la práctica la intervención desde los diferentes niveles de prevención, para intentar dar respuesta a las demandas sociales imperantes en la vida

contemporánea. Por ejemplo, prevención primaria: información, sensibilización; prevención secundaria: atención a problemáticas específicas; prevención terciaria: consecuencias de los problemas.

El destino de nuestra ruta, Guachochi es una comunidad generosa. La comunidad escolar, los alumnos y sus familias, nos dieron la bienvenida amablemente al equipo (dos profesoras y seis alumnas) con canastos de despensa para nuestra estancia de una semana.

Aquí es donde inician una serie reflexiones en torno a la intervención de la psicología en las comunidades mexicanas. La primera reflexión se desprende del encuentro con los docentes y psicóloga escolar, es la desigualdad de acceso a la formación disciplinar. Si bien todos ellos contaban con título que acredita la formación necesaria para realizar tanto la función docente como la de psicología, en la práctica se reflejaba la falta de competencias para el desarrollo óptimo de las funciones, ante la situación nos dimos a la tarea de investigar las razones de esta situación.



La sorpresa fue que, en su formación profesional hay lagunas de conocimiento, ellos no tuvieron acceso a esa información básica en la licenciatura, por lo que sus funciones dentro del plantel distan del ideal del ejercicio esperado. Al hablar de la práctica de la psicología, parece un escenario desalentador encontrarnos con estas brechas de desigualdad en la adquisición de los conocimientos mínimos imprescindibles, que se supone, uno adquiere en los estudios de licenciatura, nos referimos a la realización de la entrevista psicológica, evaluación psicométrica, elaboración de reportes, intervención y contención en situaciones de urgencia psicológica. Esta brecha no debería de existir, la gran pregunta que nos

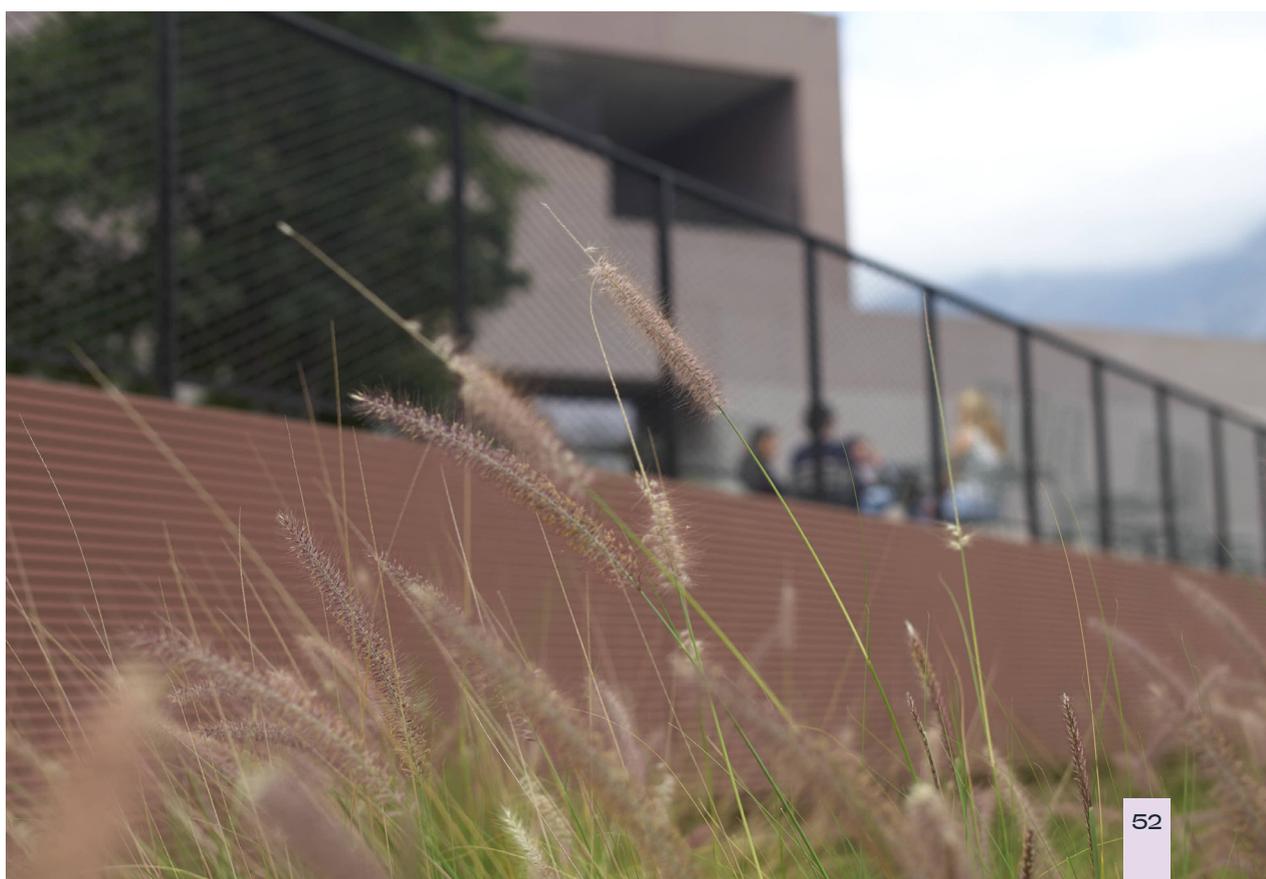
planteamos, ¿somos diferentes psicólogos los de las comunidades rurales a las urbanas?, ¿existen niveles de formación académica?

Se pueden señalar una serie de áreas de oportunidad, pero el asunto de la intervención en psicología comunitaria es dar una respuesta que otorgue condiciones de autogestión para continuar con sus funciones cotidianas en el plantel escolar. Ante las necesidades, realizamos talleres de capacitación para la realización de entrevista, evaluación e informes psicológicos. Sin embargo, con los profesores quedamos cortos, pues debemos pensar en que los momentos del proyecto de intervención deberán realizarse por fases a largo plazo para poder dar respuesta a esta necesidad y buscar la intervención interdisciplinaria.

La segunda reflexión, la cual nos aturdió enormemente, fue durante el diagnóstico participativo con los alumnos del colegio, pues el índice de violencia a que están expuestos la comunidad en general los lleva a percibir el plantel como su único lugar seguro. Esto no debería ser así, pero es la realidad cotidiana para la población de Guachochi.

A lo largo del territorio mexicano se puede observar una situación de inseguridad constante y que parece no tener fin. ¿Cómo es posible encontrarse en un fuego cruzado y entonces resultar herido? Consecuencias de ello son las limitaciones motoras. Así lo dicta la historia de los alumnos o su respuesta ante el diagnóstico participativo, pues el área más segura del pueblo es el colegio.

La infancia debería de ser un momento de nuestra vida donde las únicas preocupaciones sean el qué quiero jugar, qué ropa me voy a poner hoy, ir a la escuela y hacer la tarea, pero no, ahora las preocupaciones



se enfocan en dónde resguardarse de la violencia, no salir a jugar porque es peligroso, no se puede ir a la escuela por la violencia en la calle.

La intervención de la psicología comunitaria nos invita a pensar en opciones para realizar la prevención, buscar, en la medida de lo posible, soluciones viables y autogestoras para la comunidad.

Como cierre, agradecemos al equipo de alumnas, su creatividad invaluable en un proyecto lúdico de prevención de la violencia fomentando la cultura de la paz a través de talleres de sensibilización. Con una mascota en forma de garza, el amigo de la paz: Guachochin. Quedan muchas propuestas derivadas del diagnóstico que nos permiten pensar en la posibilidad de hacer un verano en el 2025.

Referencias

- Fernandes Alves, R., Carmo Eulalio, M. D., & Jiménez Brobeil, S. A. (2009). La promoción de la salud y la prevención de enfermedades como actividades propias de la labor de los psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(2), 1-12. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200009&lng=pt&tlng=es
- Gil-Girbau, M., Pons-Vigués, M., Rubio-Valera, M., Murrugarra, G., Masluk, B., Rodríguez-Martín, B., & Berenguera, A. (2021). Modelos teóricos de promoción de la salud en la práctica habitual en atención primaria de salud. *Gaceta Sanitaria*, 35(1), 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.06.011>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.
- Oblitas, L. (2010). *Psicología de la salud y calidad de vida*. Thomson Editores.

Trastornos de lectoescritura en escolares con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) diagnosticados durante la pandemia de COVID19

José Romero

Médico cirujano. Especialista en psiquiatría, psicoanálisis, psicoanálisis de niños y adolescentes y salud pública.

Contacto: ruper538@gmail.com

Bladimir Torres

Licenciado en Enfermería y Obstetricia. Especialista en Enfermería de Rehabilitación.

Contacto: bladoblasto@gmail.com

Resumen

La prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad, a nivel mundial se calcula en 5% según diferentes fuentes, y de 8% en niños escolares de 6 a 12 años. Lo cual representa un problema de Salud Pública, al considerar que entre un 40% de estos escolares pueden tener problemas de aprendizaje, entre ellos la lectura. El propósito de la siguiente investigación, tiene como objetivo primordial, detectar los problemas en su nivel de lecto-escritura, (incidencia) en una muestra de escolares, diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, que fueron referidos al servicio de psiquiatría comunitaria. El método consiste en una investigación aplicada, transversal, descriptiva, donde se aplicó un cuestionario para obtener de manera retrolectiva información de 47 expedientes, que cumplieran los criterios de inclusión, en escolares tratados por el servicio de psiquiatría de la unidad, aplicando un método cuyo paradigma, está basado en la simplicidad y donde el nivel de lectura puede ser explorado con cualquier hoja impresa en español con un texto en prosa. Los resultados concuerdan con la literatura consultada, al encontrar que un porcentaje estadísticamente significativo, tiene alteraciones en los procesos de lectoescritura, además de encontrar que su capacidad mental es normal. Esta investigación encontró un resultado mayor en 30%, a la literatura consultada, de afectación en escolares con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, con alteraciones en sus procesos de lectoescritura, además de coincidir que los trastornos externalizados son diagnosticados a edad más temprana, en niños con respecto a las niñas.

Palabras clave: TDAH – Salud Pública – Lectoescritura – Paradigma

Abstract

The prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide is estimated at 5% according to different sources, and 8% in school children aged 6 to 12 years. Which represents a Public Health problem, considering that 40% of these schoolchildren may have learning problems, including reading. The following research has as its primary objective, to detect problems in their level of reading and writing, (incidence) in a sample of schoolchildren, diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder, who were referred to the community psychiatry service. METHOD It is an applied, transversal, descriptive research, where a questionnaire was applied to retrospectively obtain information from 47 files, which met the inclusion criteria, in schoolchildren treated by the unity's psychiatry service, applying a method whose paradigm, It is based on simplicity, that the reading level can be explored with any printed sheet in Spanish with a prose text. The results agree with the literature consulted, finding that a statistically significant percentage has alterations in the literacy processes, in addition to finding that their mental capacity is normal. This research found a 30% higher result than the literature consulted, of affectation in schoolchildren with attention deficit hyperactivity disorder, with alterations in their reading and writing processes, in addition to agreeing that externalizing disorders are diagnosed at an earlier age, in boys compared to girls.

Keywords: ADHD – Public Health – Literacy Paradigm

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos neuropsiquiátricos más prevalentes en el mundo (Antolín, 2023) con alteraciones neurobiológicas de inicio en la infancia, diversos niveles de inatención y/o hiperactividad-impulsividad (García, 2023).

Los primeros escritos sobre el TDAH son obra del escocés Alexander Crichton, en 1798. En 1845, el alemán Heinrich Hoffmann publicó cuentos sobre diferentes problemas y patologías en la infancia. Más tarde, en 1902, George Still, médico inglés, publica en la revista *Lancet*, sobre un grupo de niños con síntomas muy parecidos al TDAH de presentación combinada (García de Vinuesa Fernández, 2017).

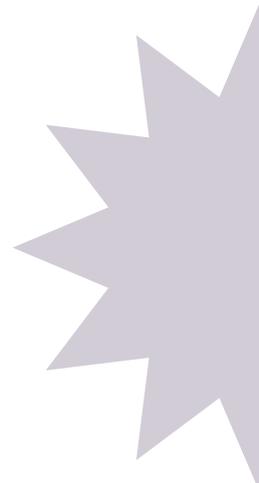
Sobre esto, datos de la Organización Mundial de la Salud estiman en 5.3% la prevalencia del TDAH a nivel mundial, pues se considera un problema de Salud Pública en América Latina que afecta a unos 36 millones de personas (Aguirre, 2022). En un meta-análisis de Thomas et al. (2017), se encontró un incremento en la prevalencia del 7.2% a nivel mundial (Aguirre, 2022). Con una prevalencia del 8% en la población infantil, y de un 5% en el contexto escolar (Molinar-Monsiváis & Cruz Herrera), considerándose una prevalencia media de 5 a 8% (Rusca, 2020). Este trastorno se manifiesta entre los dos y los seis años por primera vez (Rivera, 2024).

Según la Liga Latinoamericana para el Estudio del TDAH, en Latinoamérica hay 36 millones de personas afectadas (Llanos, 2019). La prevalencia en México es del 5% al 6% en escolares. Se estima que existen dos niños con el trastorno por cada grupo escolar (García, 2023). En un estudio en Colombia, el porcentaje por subtipos fue 7.3% combinado, 5% inatento y 3.1% hiperactivo (Llanos, 2019).

En el TDAH, hay una alteración persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad (Molinar-Monsiváis & Cruz Herrera, 2020). La regulación, la organización secuencial motora y la percepción espacial analítica, son tres factores neuropsicológicos que se encuentran alterados en niños que presentan dificultades de aprendizaje (Valencia, 2020, 114-115,

118). Se calcula que alrededor de un 50% de escolares diagnosticados con TDAH presentan afectación en los procesos de la lectura (Martínez, 2022). Además de una comorbilidad con dificultades de aprendizaje en las dimensiones de lectoescritura y cálculo (Moya, 2023).

La velocidad de lectura es una variable muy importante. Algunos estudios con resonancia magnética funcional destacan baja activación cerebral en redes frontales del hemisferio izquierdo durante pruebas de naturaleza fonológica (Díez, 2020). Para el desarrollo de la lectura, se debe tener conciencia fonológica, lo cual requiere desarrollar la capacidad de segmentar palabras, sílabas y fonemas, aprendizaje que se adquiere entre los niveles de preescolar hasta segundo año de primaria (Bano, 2022). La importancia de la educación básica se remarca en ser un espacio vital, para que cada uno de los infantes pueda acceder a una formación donde desarrolle bases afectivas e intelectuales que pueda aplicar en situaciones futuras (Rodríguez, 2019).





Método

El método radica en un estudio de investigación aplicada con un enfoque cuantitativo de diseño observacional. Así mismo, consiste en la descripción, en la cual el paradigma “Reto de Pamela”, fue utilizado para evaluar los procesos sintácticos y semánticos de lectoescritura de un grupo de escolares con diagnóstico de TDAH. Además, es transversal al recolectar la primera evaluación de los escolares y retrolectivo al obtener la información de expedientes clínicos.

Participantes

Los participantes son 47 niños en total, de los cuales 34 son varones y 13 son mujeres. Sus edades van desde los 5 a los 11 años cumplidos, quienes se encontraban cursando educación básica preescolar, primaria y secundaria. Los criterios de inclusión fueron escolares referidos al servicio de psiquiatría con diagnóstico de TDAH, lo que constituyó una muestra de tipo estratificada.

Instrumento

La importancia de este estudio es la implementación del “Reto de Pamela”. Este consiste en un acertijo que se encuentra en internet, el cual fue utilizado para medir procesos de lectoescritura (sintaxis y semántica) en español. En este ejercicio resalta la importancia de la hoja impresa en prosa en español para la evaluación, lo que facilita las detecciones.

Procedimiento

Se seleccionaron 47 expedientes del año 2020 a 2023 que cumplieran los criterios de inclusión y de escolares valorados por TDAH del servicio de psiquiatría del CS. TIII Dr. Salvador Allende con la Clínica de Especialidades respecto a los Servicios de Salud Pública de la Ciudad de México.

Las evaluaciones fueron recolectadas en un instrumento realizado adhoc de febrero a mayo del 2024. Todas ellas cumplieron con los requisitos de protección de datos, confidencialidad y ética para la investigación.

De esta manera, la primera fase del paradigma era identificar un gramema, un fonema y si podían leer. La segunda fase es la velocidad de lectura, medida en palabras por minuto. Tercera fase, resolver de manera literal y retórica el acertijo.

Los resultados fueron capturados en el software estadístico SPSS para la evaluación descriptiva e inferencial mediante la obtención de medidas de tendencia central, la correlación de variables, correlación de Pearson y la comprobación de la hipótesis con la fórmula de "Z" que permitió hacer inferencias del estadístico a la población de referencia.

Cuadro 1.

RELACIÓN DE VARIABLES

SEXO VERSUS DOMINIO Y ALTERACIONES DE LECTURA

VARIABLES	SABEN LEER		PALABRAS X MINUTO	ADICIONES		SUSTITUCIONES		OMISIONES	
	SI	NO		SI	NO	SI	NO	SI	NO
MASCULINO	28	8	65	7	8	7	7	8	7
FEMENINO	8	4	41	2	5	4	3	4	3
CHI CUADRADA	P .178		P .232	P .421		P .757		P .867	

En cuanto a la relación de variables (familia, sexo, leer), se encontró que los niños provenían en un 34% de familia monoparental y en un 17% reconstituida. En cuanto a las niñas; 8% provenía de familias monoparentales y 4% reconstituida. La relación del tipo de familia para no saber leer se relaciona hacia lo monoparental. Hay evidencia de que las alteraciones en lectura tienen relación con el tipo de familia en la que se desarrollan los escolares.

Cuadro 2.

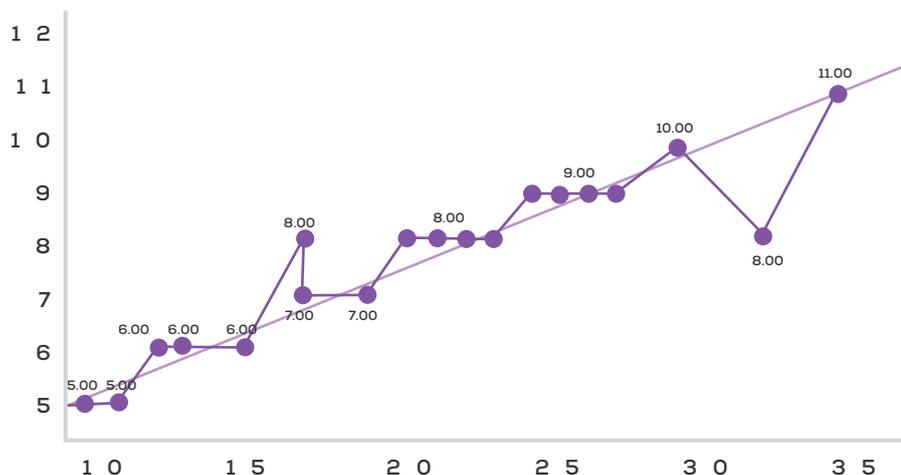
RELACIÓN DE VARIABLES

TIPO DE FAMILIA VERSUS DOMINIO DE LECTURA

VARIABLE	TIPO DE FAMILIA			CHI-CUADRADA VALOR P
	TRADICIONAL	MONOPARENTAL	RECONSTITUIDA	
MASCULINO	21%	34%	17%	.296
FEMENINO	14%	8%	4%	
SABE LEER	13	14	9	.178
NO SABEN LEER	2	6	1	

Finalmente, se relacionaron los resultados de la prueba Goodenough Harris, con un R cercana a uno, demostró que los escolares de la muestra tienen una edad mental normal.

Gráfico 1. PUNTAJE PRUEBA GOODENOUGH-HARRIS VERSUS EDAD CRONOLOGICA



Instrumento

La importancia de un diagnóstico adecuado es recalcada por el estudio de García en 2023. De acuerdo con Peláez Peláez et al. (2023) remarcan la conveniencia de explorar la comorbilidad que presentan los escolares con TDAH. El hallazgo de esta investigación radica en alteraciones superiores al 77% en procesos de dominio de la lectoescritura. Lo que lleva a plantear como lo propone Fernández et al. (2020), la necesidad de intervenciones concretas que puedan modificar las conductas en el aula.

Montoya et al, remarcan la relación recíproca entre desempeño académico y un adecuado proceso de lectura y escritura. De acuerdo con Mejía y su estudio de 2015, entre el 25 % y el 40 % de los niños con TDAH, tienen, además, trastornos de lectura. Martínez (2022), con la prueba PROLEC/R, encontró una media de puntuación inferior a lo esperado en escolares con TDAH, compatibles con nuestros resultados con rendimiento inferior al paradigma utilizado.

Santana (2023), concuerda con nuestros hallazgos de que los escolares con diagnóstico de TDAH tienden a no concluir actividades escolares en el tiempo indicado, lo que lleva a rendimiento escolar debajo del promedio. De acuerdo con Molina 2020, todo esto puede complicar el ya alterado proceso de lectoescritura de estos escolares.

Conclusiones

La importancia de estos hallazgos debe llevarnos a la implementación de estrategias de detección, intervención y mejora de los procesos de lectoescritura de escolares con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Como fue demostrado por Campa en 2020, las técnicas complementarias en escolares con TDAH tuvieron repercusiones positivas con mejoría de sus procesos de atención.

Por otro lado, las técnicas estándar pueden ser insuficientes, en niños con TDAH, y su nivel escolar. Esta investigación encontró un resultado mayor en 30%, a la literatura consultada, de afectación en escolares con TDAH, con alteraciones en sus procesos de lectoescritura, además de coincidir que los trastornos externalizados son diagnosticados a edad más temprana, en niños con respecto a las niñas. Como propuesta final, se debe dar un enfoque de detección específico en niñas escolares.

Referencias

- Aguirre, S. M. (2022). Una revisión sistemática. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su relación diagnóstica con el trastorno por estrés postraumático infantil. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(1), 9-19.
- Antolín, P. (2023). *TDAH de andar por la consulta*. En AEPap (Ed.), Congreso de Actualización en Pediatría (pp. 237-240). Madrid: Lúa Ediciones 3.0.
- Bano, C. M. (2022). Aprendizaje de la lectura en niños con trastorno de déficit de atención sin hiperactividad: un análisis de caso con el método fonético en instituciones interculturales. *Digital Publisher CEIT*, 7(3-2), 53-62.
- Diario Oficial de la Federación. (2024). NOM-012-SSA3-2012.
- Díez, S. A. (2020). TDAH y otros problemas escolares: Tema de revisión. *Adolescere*, VIII(1), 51-61.
- Fernández Gacho, L., & González, A. G. (2020). Estudio e intervención en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 34(2), 247-274.
- García de Vinuesa Fernández, F. (2017). *Prehistoria del TDAH*. Papeles del Psicólogo, 109-110.
- García, S. S. (2023). *Principales dificultades de aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Scielo. <https://orcid.org/0000-4153-0043>.
- Llanos, L. L. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 21(jul/sep).
- Martínez, H. I. (2022). Dificultades en la comprensión lectora de niños con TDAH. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. <https://doi.org/10.15332/22563067>.
- Mejía, Z. C. (2015). Comorbilidad de los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH. *Psicología desde el Caribe*, 32(1), 122-123.
- Molinar-Monsiváis, J., & Cruz Herrera, C. H. (2020). Comparación de los conocimientos y actitudes del profesorado de educación básica hacia el alumnado con TDAH en Argentina y México. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40).
- Morales, S. E. (2020). Dificultades de lectoescritura en trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD Revista de Psicología*, 2(2020), 211-222.
- Moya, L. C. (2023). Esfera familiar, escolar y social del TDAH: Una revisión teórica. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, 23(1), 21-33.
- Rivera, G. A. (2024). Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: Una revisión sistemática. *Revista Científica*, 1(57), 200-201. <https://doi.org/10.36097/rson.v1i57.2329>.
- Rusca, J. F. (2020). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adolescentes: Una revisión clínica*. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(3), 148-156.

