



**LOS LIBERTADORES**  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA

**ISSN 1909-8391**  
**E-ISSN 2422-0450**

# tesis Psicológica

Revista del Programa de Psicología | Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
enero - junio de 2018

*Vol. 13 - N° 1*

Incluida en:  
REDALYC  
CLASE  
BIBLAT  
PSICODOC  
DIALNET  
GOOGLE SCHOLAR  
MIAR

<b>Tesis Psicológica</b>	<b>Bogotá Colombia</b>	<b>Vol. 13 - N° 1</b>	<b>Pp. 158</b>	<b>enero-junio</b>	<b>2018</b>	<b>ISSN 1909-8391 E-ISSN 2422-0450</b>
------------------------------	----------------------------	-----------------------	----------------	--------------------	-------------	--



PRESIDENTE DEL CLAUSTRO  
Juan Manuel Linares Venegas

RECTOR (E)  
Juan Manuel Linares Venegas

VICERRECTORA ACADÉMICA  
Ángela María Merchán Basabe

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES  
Jenny Paola Danna-Buitrago

DECANA FACULTAD DE  
CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
Lorena Martínez Correal

DIRECTOR PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
Hernán David Jurado Duque

EDITORA  
Carol Fernández Jaimes

COEDITORA  
Aura Pilar Fagua Fagua

La Fundación Universitaria Los Libertadores es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional

COORDINADOR DE PUBLICACIONES ACADÉMICAS  
Diego Martínez Cárdenas

DISEÑO GRÁFICO  
Fundación Universitaria Los Libertadores

FOTOGRAFÍA  
Shutterstock.com

TRADUCCIÓN/CORRECCIÓN - INGLÉS  
Jean Báez Ortiz

**Tesis Psicológica Vol. 13 N°1**  
**Revista del Programa de Psicología**  
**Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**  
**Bogotá, enero-junio de 2018**

PERIODICIDAD: SEMESTRAL

Correspondencia, compra, canje o suscripciones

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Carrera 16 N° 63A - 68

PBX 254 47 50 ext. 3302-3303

[tesispsicologica@libertadores.edu.co](mailto:tesispsicologica@libertadores.edu.co)

ISSN 1909-8391

E-ISSN 2422-0450

Hecho el depósito que establece la ley.

Derechos reservados

Fundación Universitaria Los Libertadores

<https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica>

Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al editor, al director, a la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos, citando autor y fuente, únicamente con fines académicos. En caso distinto se requiere solicitar autorización por escrito al editor.



### COMITÉ EDITORIAL

Yulia Solovieva, Ph. D.  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla -México-

Vicente Caballo, Ph. D.  
Universidad de Granada -España-

Ana Kohan Cortada, Ph. D.  
Universidad Del Salvador (USAL) -Argentina-

Andrés Felipe Reyes Gómez, M. Sc.  
Universidad del Bosque -Colombia-

Johanna Folleco Eraso, Mg.  
Fundación Universitaria Los Libertadores

Juan Manuel Durán Rodríguez, M. Sc.  
Fundación Universitaria Los Libertadores

Óscar Gilberto Hernández Salamanca, M. Sc.  
Universidad San Buenaventura -Colombia-

### COMITÉ CIENTÍFICO

Anabel de la Rosa Gómez, Ph. D.  
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Rubén Ardila, Ph. D.  
Universidad Nacional de Colombia -Colombia-

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

Luis Flórez Alarcón, Ph. D.  
Universidad Nacional de Colombia - Universidad Católica  
-Colombia-

Blanca Patricia Ballesteros M. Sc.  
Pontificia Universidad Javeriana -Colombia-

María Claudia Peralta Gómez, Ph. D.  
Universidad de La Sabana -Colombia-

Ignacio Barreira, Ph. D.  
Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación  
Barcelo -Argentina-

Azucena Borelle, Ph. D.  
Universidad del Salvador -Argentina-

Rosa María Baños Rivera, Ph. D.  
Universitat de Valencia -España-

María Beatriz Greco, Ph. D.  
Universidad de Buenos Aires -Argentina-

# Tesis Psicológica - Vol. 13 - N° 1

**Editorial** 6 - 7

*Carol Fernández Jaimes - Angélica María González Jiménez*

## SECCIÓN MONOGRÁFICA

**Concepción en torno a las causas justas de la declaración de guerra** 10-28

*Juan Carlos Marulanda Hernández - Jaime Yáñez Canal*

**Perfil psicológico de los reclusos mexicanos mediante el MMPI-2** 30-46

*Amada Ampudia-Rueda - Guadalupe Sánchez-Crespo - Fernando Jiménez-Gómez*

**Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas** 48-64

*David González - John Solórzano-Restrepo*

## PERSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN

**Avances en realidad virtual e intervenciones en psicología clínica** 68-81

*Joan Sebastián Soto Triana - Catalina Gómez Villamizar*

**Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas** 82-101

*Diana Marcela Montoya - Carmen Dussán Lubert - Javier Taborda Chaurra - Luz Stella Nieto Osorio*

## REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

**Algunas mostraciones de una tensión genealógica en las historias de las psicologías en Colombia** 104-114

*Sergio Trujillo García*

**¿Qué hay en el lenguaje, que permite una cura y un tratamiento en lo humano? Entrevista desde España al psicoanalista Colombiano Jairo Báez** 116-122

*Carlos Cortés Yagüe*

**GESTIÓN EDITORIAL** 126

# Contents

**Editorial** 6 - 7

*Carol Fernández Jaimes - Angélica María González Jiménez*

## MONOGRAPHIC SECTION

**Conceptions around the just causes of the declaration of war** 10-28

*Juan Carlos Marulanda Hernández - Jaime Yáñez Canal*

**Psychological Profile of the Mexican Prisoners through MMPI-2** 30-46

*Amada Ampudia-Rueda - Guadalupe Sánchez-Crespo - Fernando Jiménez-Gómez*

**Transformation of the conflict and construction of cultures of peace  
in the Colombian classrooms** 48-64

*David González - John Solórzano-Restrepo*

## PERSPECTIVES OF INTERVENTION

**Virtual Reality Progress and Interventions in Clinical Psychology** 68-81

*Joan Sebastián Soto Triana - Catalina Gómez Villamizar*

**Motivation and Learning Strategies in Universidad de Caldas' Students** 82-101

*Diana Marcela Montoya - Carmen Dussán Lubert - Javier Taborda Chaurra - Luz Stella Nieto Osorio*

## EPISTEMOLOGICAL MEDIATION

**Showings of a Genealogical Tension in the Histories of Psychology in Colombia** 104-114

*Sergio Trujillo García*

**What Does Language Have that Allows to Cure and Treat in the Human?  
An Interview from Spain to the Colombian Psychoanalyst Jairo Báez** 116-122

*Carlos Cortés Yagüe*

**EDITORIAL MANAGEMENT** 140



## Editorial

El conflicto es una condición inherente al suceder social e individual, se podría decir incluso, que la psicología toma un estatuto importante en la contemporaneidad, en tanto se ha preocupado, entre otras, por investigar e intervenir en los conflictos que derivan de las relaciones sociales y del mismo del sujeto que exige, que cede, que propone, que anhela e idealiza circunstancias para sí mismo, y que no obstante, en su genuino y necesario intento descubre prontamente que el darse un lugar que lo aproxime a ese deseable de estar bien o bien estar se enfrenta a distintos tropiezos y a sus propias limitaciones y las que le impone el medio. Esas situaciones emergentes que conflictúan obligan a pensar e intentar plantear una respuesta sobre ¿Qué hacer?

Por ejemplo, esta edición nos interrogaba sobre el conflicto en diversos escenarios ¿cómo entenderlo y que hacer al respecto? Por fortuna, contamos con tres relevantes artículos resultados de investigación que nos permiten ampliar la visión sobre esas dinámicas persistentes de conflicto que nos afectan negativamente y plantean maneras prevenidas y temerosas de relacionarnos con los otros y con nosotros mismos, siendo así, estos documentos adquieren un valor importante y necesario en nuestra actualidad porque respondería en tres líneas importantes del conflicto, aquel que se presenta a nivel nacional “El conflicto armado” específicamente la guerra ¿Por qué se mantiene a través del tiempo?; “El conflicto en la escuela” teniendo en cuenta que cada vez más se acentúa que la escuela o los escenarios de formación se convierten en un campo de conflicto, tensión, pugna y no de desarrollo y bienestar como podría idealizarse; por último “El individuo fuente de conflicto -los perfiles violentos-” en tanto no se agota el interés para la psicología en profundizar sobre quiénes son los individuos violentos, siendo ellos mismos evidencia de un conflicto interior que termina por exteriorizarse afectando a los otros ¿Qué características psicológicas permiten definir o entender sus manifestaciones?

Estos escenarios de conflicto convocaron tres apuestas investigativas que merecen ser leídas, de ser posible, discutidas ampliamente: “*Concepción en torno a las causas justas de la declaración de guerra*”, “*Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas*” y “*Perfil psicológico de los reclusos mexicanos mediante elMMPI-2*”.



El primer artículo aporta a la comprensión del fenómeno del conflicto armado desde el campo de la psicología social, analizando las actitudes y juicios morales frente a la guerra y la justificación de sus causas. En el segundo documento se recogen investigaciones recientes sobre conflicto escolar y se propone un tránsito entre las perspectivas de resolución de conflicto a visiones como la transformación constructiva de conflicto y la construcción de paz en contextos educativos. Finalmente se cuenta con un artículo que relaciona características de reclusos y reclusas mexicanas con características personales como la Desviación Psicopática (Pd), la Paranoia (Pa), la Introversión social (Si) y la Depresión (D).

Aprovechamos como siempre para motivar la lectura de las secciones: *Perspectivas de Intervención y Reflexiones Epistemológica*, mismas que se nutrieron con cuatro documentos en temáticas relacionadas con realidad virtual, motivación y estrategias de aprendizaje, tensiones genealógicas en psicología y la enriquecedora entrevista sobre lenguaje, realizada desde España al psicoanalista Jairo Báez.

Es de nuestro interés que los artículos aquí propuestos y en cada una de nuestras ediciones, sean fuente de diálogo y/o discusión, en ese sentido, los invitamos a escribir sus disertaciones, comentarios o preguntas en nuestra sección: *Cartas al editor*.

*Carol Fernández Jaimes*<sup>1</sup>  
Editora

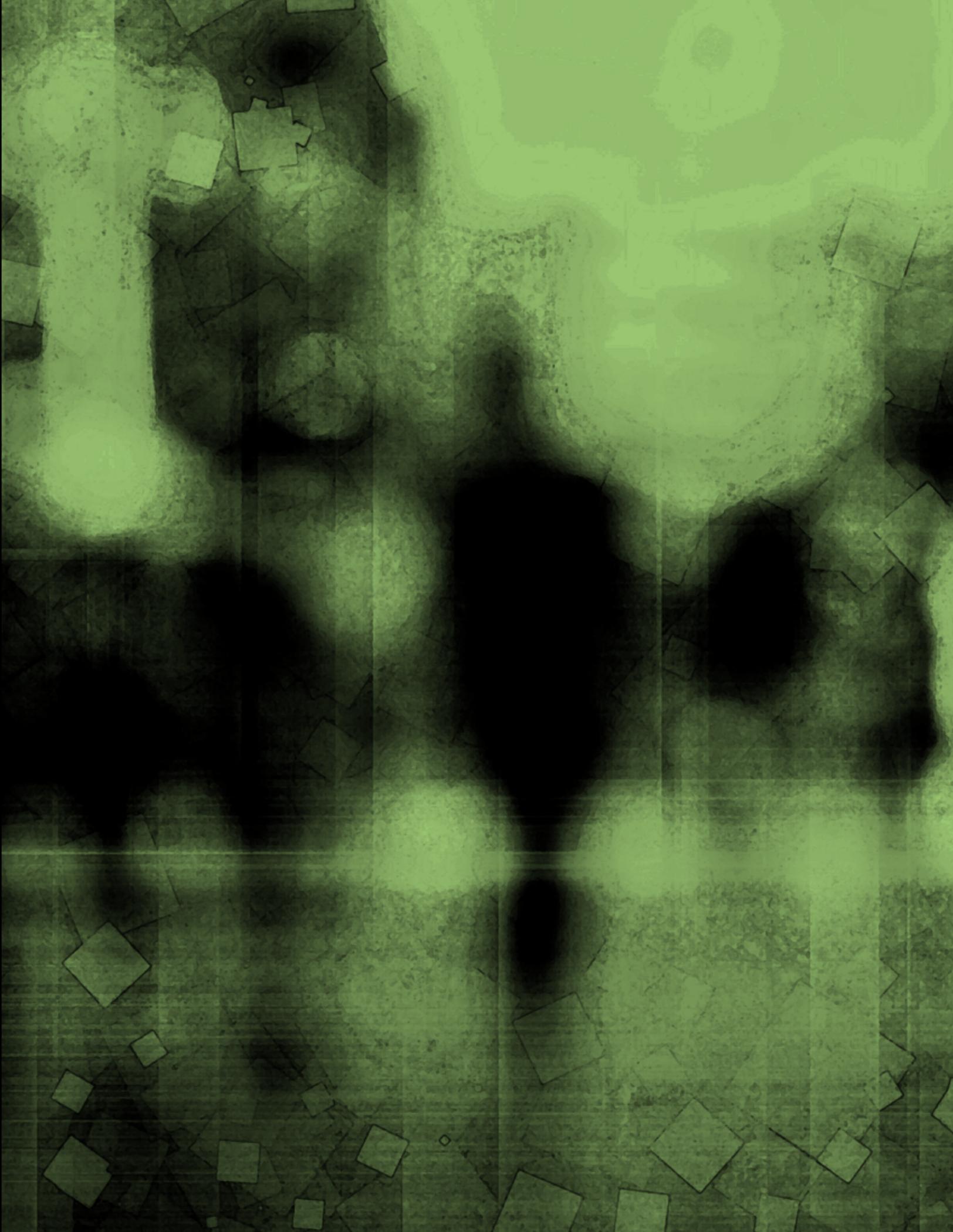
*Angélica María González Jiménez*<sup>2</sup>  
Coeditora

---

1 Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.

2 Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.

Sección  
Monografía  
gráfica



## *Conceptions around the just causes of the declaration of war\**

Pp. 10 - 28

*Juan Carlos Marulanda Hernández  
Jaime Yáñez Canal*

Juan Carlos Marulanda Hernández\*\*  
Jaime Yáñez Canal\*\*\*

enero - junio / 18

**tesis psicológica** Vol. 13 - Nº 1  
ISSN 1909-8391 | E-ISSN 2422-0460

10

\* Este artículo deriva de la investigación que integra el cuerpo de trabajos adelantados por el grupo estudios en desarrollo socio-moral, del programa de psicología de la Universidad Nacional de Colombia, dirigido por el profesor Jaime Yáñez-Canal.

\*\* Psicólogo, Magister en psicología de la Universidad Nacional. Docente de la Universidad Nacional de Colombia. Correspondencia: [juancmarulandah@gmail.com](mailto:juancmarulandah@gmail.com) | ORCID: 0000-0002-3458-1531

\*\*\* Psicólogo, Doctor en filosofía de la Katholische Universität Eichstätt. Docente de la Universidad Nacional de Colombia. Correspondencia: [jyanezc@unal.edu.co](mailto:jyanezc@unal.edu.co) | ORCID: 0000-0001-9839-1123

# Concepción en torno a las causas justas de la declaración de guerra\*

Cómo citar este artículo: Marulanda Hernández, J. C., & Yáñez Canal, J. (2018). Concepción en torno a las causas justas de la declaración de guerra. *Tesis Psicológica*, 13(1), 10-28. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a2>

Recibido: 08 agosto 2017  
Revisado: 02 septiembre 2017  
Aprobado: 08 junio 2018

## ABSTRACT

In order to understand the armed conflict phenomena, some investigations about attitudes and moral judgment towards war have been done from the social psychology field. The present research explores the attitudes and discourses concerning what may be a right circumstance or reason to use military force. A structured questionnaire was built and applied, based on discussions and principles of the just war theory, which is a philosophical approach that considers criteria to legitimize war declarations and regulate military behavior. 169 people were recruited, including demobilized people from illegal armed groups (FARC and AUC), members of armed forces and university students. By means of the data analysis, it is concluded that most of participants agree with justifications of war based on the defense of human rights. At the same time, significant gender, group and educational level differences were found, which allows to claim that there is a relation between the personal and social factors and the concepts and positions towards justice in war.

**Keywords:** war, moral judgment, conceptions of justice.

## RESUMEN

Con el fin de contribuir a la comprensión del fenómeno del conflicto armado desde el campo de la psicología social se han adelantado estudios en los que se indaga por las actitudes y juicios morales frente a la guerra. En el presente artículo se analizan las actitudes y discursos con respecto a los distintos tipos de justificación a los que se ha apelado tradicionalmente para legitimar el uso de la fuerza armada. Para este estudio se construyó y aplicó un cuestionario estructurado basado en las discusiones y planteamientos de la teoría de la guerra justa, una propuesta filosófica que fija criterios para legitimar la declaración de la guerra y establecer límites morales sobre la conducta militar. Se contó con la colaboración de un grupo de 169 personas, integrado por desmovilizados de grupos armados ilegales de Colombia (FARC y AUC), miembros de la fuerza pública y estudiantes universitarios. Tras el análisis de las respuestas, se logra concluir que la mayoría de las personas mantienen una actitud favorable frente a aquellas justificaciones de la guerra que pretenden la defensa de la dignidad humana. Al mismo tiempo, se hallaron diferencias significativas a nivel de género, nivel educativo y grupo poblacional, las cuales permiten establecer la relación entre factores personales y sociales y la divergencia de concepciones y posturas acerca de la justicia en la guerra.

**Palabras clave:** guerra, juicio moral, concepciones frente a la justicia.

## Introducción

El debate en torno a los límites en el uso de la guerra ha sido recurrente en la historia del pensamiento político occidental. Tal discusión ha permitido fijar una serie de principios morales y políticos mediante los cuales es posible juzgar la legitimidad del uso de las armas y establecer restricciones al actuar de los combatientes, estos principios conforman la denominada teoría de la guerra justa. Uno de los aspectos tratados en esta teoría es el criterio de causa justa o legítima a partir del cual se valoran las razones o circunstancias que justifican o condenan la declaración de una guerra. Las concepciones sobre lo que constituye una causa justa se han transformado a lo largo de la historia, la perspectiva inspirada en el liberalismo y la tradición de los derechos humanos son las que cuentan con mayor apoyo en la actualidad. Esta perspectiva juzga como justas solo aquellas guerras que se llevan a cabo en defensa de la dignidad humana o de la libertad y soberanía de las naciones (Walzer, 2001a; Papacchini, 2002; Orend, 2006; Bellamy, 2009).

Si bien los escenarios de guerra y destrucción de los últimos tiempos deberían ser argumentos suficientes para exigir que las naciones apelen a la guerra solo cuando esta sea moralmente justificada, la implementación de este criterio de razón o causa justa en el contexto de la política internacional encuentra todavía algunos obstáculos (Walzer, 2001a, 2001b). De una parte, algunos líderes políticos y militares aún rechazan cualquier intento de limitar las acciones armadas a partir de argumentos morales o legales, al tiempo que declaran que los intereses económicos o ideológicos de un grupo a nación particular son razones legítimas para hacer la guerra. De otra parte, en aquellos escenarios en los que el discurso de la defensa de los derechos humanos es el único que encuentra respaldo, se suele acudir a las diversas interpretaciones o concepciones que pueden tener las personas sobre aquello que es

justo o moralmente correcto para enmascarar intereses particulares y manipular la opinión de los ciudadanos (Walzer, 2001a; Papacchini, 2002; Marulanda & Yáñez-Canal, 2015).

Ya sea gracias al discurso sobre las razones económicas o ideológicas como argumento suficiente para hacer la guerra o mediante el uso o manipulación del lenguaje moral, los líderes políticos o militares han buscado siempre el apoyo de los ciudadanos, pues resulta ser uno de los elementos más importantes para el inicio y la continuidad de la guerra. De esta manera, la comprensión de los fenómenos de conflicto y acción armada requiere también una aproximación a la manera en que las personas conciben lo que puede o no ser un argumento moralmente legítimo para declarar la guerra y cómo diversos factores influyen en tales concepciones. La psicología se ha aproximado a este fenómeno desde diversas perspectivas investigativas, las cuales presentan diferencias en cuanto a los enfoques conceptuales y las propuestas metodológicas que plantean.

Una primera propuesta corresponde a los estudios interesados en la medición de actitudes frente a la guerra mediante el uso de instrumentos y escalas psicométricas (Mayton, 1988; Carnagey & Anderson, 2001; Cohrs & Mochner, 2002; Cohrs, Moschner, Maes & Kielman, 2005; Jones, Restori, Howard, Himelfarb & Boluyt, 2007; Bar-Tal, Sharvit, Halperin & Zafran, 2012; Bizumic, Stubager, Mellon, van der Linden, Iyer & Jones, 2013). Este grupo de trabajos se ha enfocado principalmente en el análisis estadístico y la caracterización de las actitudes positivas o negativas de los participantes con respecto a la guerra, que deja en un segundo plano las discusiones sobre las concepciones morales o políticas que puedan dar lugar a dichas actitudes.

Dentro de los temas estudiados destaca la indagación por las diferencias de las actitudes de

niños y adolescentes de diferentes países frente a la guerra (Schroeder, Gaier & Holdnack, 1993; Kuterovac, 2000; Myers-Bowman, Walker & Myers-Walls, 2005; de Souza, Sperb, McCarthy & Biaggio, 2006; Sarrica & Wachelke, 2009; Nasie & Bar-Tal, 2012). También se ha intentado entender la influencia de las emociones sobre actitudes de agrado y desagrado en relación con los conflictos armados (Cheung-Blunden & Blunden, 2008; Musgrove & McGarty, 2008). Finalmente, algunas investigaciones han demostrado la relación entre las actitudes frente a la guerra y variables como la orientación política o religiosa (Wille, 2007; Friese, Fishman, Beatson, Sauerwein & Rip, 2009; Shaw, Quezada & Zárate, 2011), las diferencias culturales e identificación grupal (van der Linden, Bizumic, Stubager & Mellon, 2011; Bobowik, Páez, Liu, Licata, Klein & Basabe, 2014; Li, Li, Huang & Chiu, 2015) y los rasgos de personalidad (Bothwell & Kennison, 2004; Lialli & forsteinsson, 2007; Crowson, 2009; Dunwoody, Plane, Trescher & Rice, 2014; Sundberg, 2014).

Las investigaciones fundadas en las teorías del desarrollo moral se presentan como una segunda línea de aproximación a la temática planteada. Si bien estos trabajos no abordan directamente la temática de la guerra, contribuyen a su comprensión en tanto abordan el problema del juicio moral en contextos adversos y de violencia. Los trabajos desde este enfoque se fundan en los planteamientos tempranos sobre el desarrollo moral de Piaget (1999) y Kohlberg (1992). Estos autores sugieren un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el del juicio moral, que en sus etapas finales se caracteriza por la capacidad autónoma de emitir juicios fundados en principios universales e independientes de circunstancias o consecuencias particulares (Hoffman, 2002; Yáñez-Canal, 2000). Los abordajes actuales se apoyan en propuestas contemporáneas como la ética del cuidado y la

benevolencia de Gilligan y la teoría de los dominios de Turiel, perspectivas que si bien abandonan los esquemas de progreso o evolución psicológica, se apegan a la concepción rawlsiana de justicia como equidad que influenció significativamente la propuesta kolhbergiana (Yáñez-Canal, Perdomo & Mojica, 2010; Yáñez-Canal & Mojica, 2012). Otra característica que tienen en común las propuestas tradicionales y contemporáneas en esta línea se relaciona con el uso de dilemas morales y entrevistas semiestructuradas en la indagación sobre el desarrollo de los juicios morales (Yáñez-Canal, Perdomo & Mojica, 2010).

Entre los estudios sobre el juicio moral en contextos de violencia resaltan varios trabajos con población infantil y juvenil víctima de la violencia en Colombia, (Riaño, 2002; Echavarría & Vasco, 2006; Posada & Wainryb, 2007; Wainryb & Pasupathi, 2008; Chaux, Arboleda & Rincón, 2012; Posada, 2012). Los hallazgos logrados a través de estas investigaciones permiten establecer el impacto en la vida de contextos adversos sobre la formulación de justificaciones de actos de agresión y venganza. Al mismo tiempo, concluyen que tales justificaciones no pueden verse como un signo de incompreensión moral o de la noción de justicia, sino que se fundan sobre concepciones alternas en torno a la justicia retributiva o restaurativa y contemplan valores como la fraternidad y la lealtad al grupo. Partiendo de estas investigaciones es también posible reformular las concepciones tradicionales que presentan la incompatibilidad entre el desarrollo moral y las formas de justificación del uso de la violencia. No obstante, queda abierta la pregunta acerca de si tales hallazgos apoyados en ejemplos de violencia entre ciudadanos comunes pueden ser trasladados al espacio de las formas de violencia intergrupal organizada, que caracterizan a la guerra.

Otra perspectiva de abordaje sobre la justificación de la guerra está integrada por los trabajos sobre

análisis discursivo, en los que se han estudiado los juicios y justificaciones de la guerra consideradas por líderes políticos, mandos militares y combatientes (Moerk, 2002; Hogenraad, 2005; Halversscheid & Witte, 2008; Gibson, 2012; Pilecki, Muro, Hammack & Clemons, 2014). Este abordaje indaga por las concepciones sobre valores políticos y morales, discursos emocionales y otros aspectos de la retórica discursiva desde un enfoque interdisciplinar, apoyado en algunos planteamientos de la sociología y la filosofía. Resaltan algunas investigaciones sobre el conflicto colombiano, entre las que cuentan los análisis de los discursos ideológicos que legitiman la violencia (Barreto & Borja, 2002), los estudios sobre retórica paramilitar y estatal (Botero, 2005; Borja-Orozco, Barreto, Sabucedo & López-López, 2008) y los estudios sobre discursos emocionales y justificatorios esgrimidos por los actores armados en Colombia (Bolívar, 2006).

Entre los trabajos sobre análisis discursivo llama la atención el estudio de Halverscheid y Witte (2008), en tanto es uno de los pocos trabajos que explora las justificaciones de la guerra y el terrorismo desde la perspectiva de los planteamientos sobre la causa justa y la moralidad de la guerra de la teoría de la guerra justa. En esta investigación se analizaron los discursos públicos de grupos involucrados en algunos conflictos bélicos del siglo XX. Estos discursos fueron categorizados a partir de cuatro posturas éticas: deontológica, utilitarista, intuicionista y hedonista. También se abordaron con más detenimiento las concepciones en torno a la defensa de los derechos de una nación, la reivindicación de los derechos humanos y el respeto a las formas de vida de una comunidad que determinan diversos tipos de justificación de la declaración de guerra. Estas concepciones no pueden ser ordenadas necesariamente según un esquema de estadios progresivos, como usualmente se ha procedido en la psicología del desarrollo moral

ni limitarse solo a la exploración de actitudes a partir de pruebas psicométricas. Más bien requieren de una perspectiva integrativa, que contemple las limitaciones y ventajas que ofrece cada vía de investigación ante la complejidad que presenta el fenómeno de la guerra.

En vista de los límites y alcances que presentan las diversas aproximaciones, la presente investigación se plantea con el objetivo de abordar de manera más amplia las concepciones frente a las justificaciones que se suelen esgrimir para declarar la guerra y algunos factores que pueden dar lugar a dichas concepciones. La investigación compara las respuestas y discursos de personas que hicieron parte de grupos armados involucrados en el conflicto colombiano con las posiciones y discursos de aquellos que no han estado involucrados de forma directa en este conflicto. Para ello, se toma como marco conceptual para el análisis el conjunto de reflexiones filosóficas sobre la justicia en la guerra, como una concepción de lo moral que amplía los horizontes de los planteamientos tradicionales de la psicología del desarrollo moral. Dado que es una primera aproximación al problema de las concepciones de la justicia de la guerra con población colombiana y que se parte de un marco conceptual distinto al que han considerado otras líneas de investigación, el presente trabajo se limita a caracterizar las concepciones y discursos aportados por los participantes. Las investigaciones mencionadas anteriormente han sido consideradas en la propuesta de un diseño metodológico que combina la estrategia de medición de actitudes frente a distintos tipos de justificación y el análisis de los discursos o afirmaciones que pueden acompañar las actitudes expresadas. Con todo ello se pretende aportar nuevos elementos para la discusión en el campo de investigación y generar nuevas rutas de investigación en las que sea posible la integración de diversos elementos metodológicos y conceptuales para la comprensión de la guerra y los conflictos armados.

## Método

### Diseño de investigación

El estudio propuesto es de carácter no experimental. Su pretensión es explorar y describir las concepciones que tiene las personas frente a lo que puede o no ser una razón justa para hacer uso de la guerra, mediante empleo de un cuestionario estructurado y el análisis de respuestas complementarias de cada ítem.

### Participantes

El estudio contó con la colaboración de 169 personas de la ciudad de Bogotá (119 hombres y 50 mujeres  $M = 25.4$  años, rango de edad 16-58 años), pertenecientes a cinco grupos poblacionales: 33 desmovilizados de grupos insurgentes, 31 desmovilizados de grupos paramilitares o de autodefensa, 14 oficiales de la policía metropolitana de Bogotá, 37 patrulleros en formación de la Escuela de Policía Metropolitana de Bogotá y 54 estudiantes universitarios de primer año de psicología.

La selección de los grupos se hizo con el objetivo de explorar las actitudes de personas que hubiesen tenido una relación directa con el conflicto armado o contexto de violencia armada en Colombia. Se escogió también un grupo de estudiantes con el fin de realizar comparaciones con respecto a las posiciones de aquellos participantes que no hubiesen tenido contacto con el conflicto armado. El tamaño y selección del grupo de participantes dependió de la posibilidad de acceder al tipo de población esperada, de manera que el número y características de los participantes estuvo determinado por las disposiciones de las instituciones y la disponibilidad de las personas en los tiempos de aplicación. En el caso de los excombatientes de grupos alzados en armas y los miembros de la fuerza pública, el

número de participantes fue fijado por los criterios de acceso establecidos por las instituciones, considerando que por cuestiones de logística y seguridad dichas instituciones tienden a mantener criterios estrictos para el desarrollo de investigaciones. El número de los participantes universitarios se determinó teniendo en cuenta el tamaño de los grupos restantes. A pesar de las dificultades, se considera que el tamaño de la muestra permite un análisis riguroso y la presentación de conclusiones relevantes sobre los supuestos teóricos planteados.

### Instrumento

Las actitudes y concepciones de los participantes frente a las justificaciones de la guerra fueron recolectadas a través de un cuestionario en el que los participantes debían mostrar su actitud, a través de una escala de acuerdo-desacuerdo ante diferentes tipos de razones o justificaciones para la declaración de la guerra. Las justificaciones estuvieron basadas en diversos tipos de argumentos y circunstancias propias de los conflictos armados contemporáneos que han sido tenidos en cuenta dentro de la tradición de la guerra justa: las justificaciones basadas en el interés económico, la apelación al legalismo internacional, los objetivos terroristas, la disuasión nuclear, la guerra irregular y la intervención humanitaria, entre otros (Walzer, 2001a; Orend, 2006; Bellamy, 2009).

La construcción y validación del instrumento se realizó gracias al juicio de expertos en las áreas de psicometría, filosofía política y estudios sobre conflicto armado de la Universidad Nacional de Colombia. Se tomaron en cuenta las observaciones sobre redacción, pertinencia y fundamentación conceptual de cada uno de los ítems para la modificación del instrumento preliminar con el fin de que fuese coherente con los objetivos de la investigación. Los enunciados

también fueron revisados y corregidos partiendo de los resultados de una prueba piloto realizada con 13 participantes (7 hombres y 6 mujeres), seleccionados a partir de las características socioeconómicas y de nivel educativo del grupo de participantes al que se aplicaría el instrumento final.

Se realizó un análisis de fiabilidad del instrumento con los ítems agrupados en las cinco categorías que se presentan en la sección de análisis de datos. El instrumento presentó una consistencia interna con un alfa de Crombach = 0.57. Aunque dicho valor puede ser considerado como bajo dada la validación teórica apoyada en expertos, el carácter novedoso del estudio y la extensión del cuestionario, se considera como un instrumento válido para soportar las conclusiones planteadas a partir del análisis por categorías. En los demás casos, y cómo se puede observar en el apartado de resultados, el análisis se hizo de manera particular considerando por separado cada uno de los tipos de justificación propuestos en cada ítem.

### Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial, utilizando la versión impresa del instrumento. En un primer momento se ofreció la información sobre los objetivos y alcances de la investigación y se solicitó el consentimiento de los participantes. Posteriormente se requirió la información personal del participante y luego se dieron las instrucciones sobre el diligenciamiento del cuestionario. Se les explicó que no existía una respuesta correcta y que debían contestar el cuestionario basados en sus propias concepciones. También se indicó que podían complementar sus respuestas usando los espacios en blanco anexos a cada ítem. El rol del investigador se limitó a la aclaración de dudas relacionadas con el diligenciamiento del cuestionario, con el fin de evitar cualquier sesgo en las respuestas expresadas.

Dadas las características particulares de los participantes del grupo de desmovilizados y las dificultades en cuanto a espacio, logística y seguridad que presentan los centros de atención a excombatientes, algunas aplicaciones del cuestionario se realizaron de manera individual y en la mayoría de los casos en grupos reducidos de no más de cinco personas. En cuanto a los demás grupos, fue posible aplicar el instrumento en grupos más amplios, no mayores a veinte personas. La aplicación de los cuestionarios se hizo respetando las condiciones impuestas por las instituciones y las recomendaciones para la investigación en seres humanos establecidas por los códigos que reglamentan el ejercicio de la profesión del psicólogo y su actividad investigativa en Colombia.

### Análisis de los datos

Luego de obtener las frecuencias generales de respuestas para cada enunciado, se exploró la relación entre las diferentes variables (población, género y nivel educativo) y las frecuencias de respuesta para cada uno de los enunciados a partir de la prueba de independencia  $\chi^2$ . Posteriormente se analizaron las respuestas agrupadas en cinco categorías: (a) búsqueda de beneficio o bienestar económico; (b) defensa ante un posible daño o perjuicio contra un Estado; (c) defensa de los derechos dentro de un sistema político particular; (d) reivindicación de principios morales universales o defensa de derechos humanos, y (e) guerra como vía para la resolución del conflicto interno. Se evaluaron las diferencias entre grupos mediante dos pruebas estadísticas no paramétricas: Kruskal Wallis y Prueba U de MannWhitney.

Para el análisis de las respuestas complementarias a las escalas actitudinales se tuvo en cuenta la técnica de análisis de contenido descrito en Bardín (1996) y Giroux y Tremblay (2004) y los ejemplos de análisis discursivo de los trabajos de

Bolívar (2006) y Halversscheid y Witte (2008). Las respuestas complementarias tenían un carácter opcional y la mayoría de los participantes prefirió no complementar o justificar la actitud evaluada frente a cada una de las justificaciones de la guerra incluidas en el cuestionario. Por tal razón, del total de respuestas complementarias esperadas se obtuvo solo entre un 19.5% y un 44.9% de las respuestas, dependiendo de cada uno de los enunciados.

Las respuestas se clasificaron con base en dos dimensiones derivadas de la discusión conceptual: (I) juicios morales o políticos frente a la guerra y (II) representación de los actores o grupos involucrados en un conflicto armado: Estado, fuerzas armadas y grupos armados ilegales, entre otros. Teniendo en cuenta estas dos dimensiones iniciales, se plantearon seis categorías distintas de análisis: (a) juicios u opiniones con respecto al proceder de las fuerzas armadas y los grupos armados involucrados en el conflicto; (b) juicios u opiniones con respecto al Estado (en su sentido más general, más allá de su participación a través de sus fuerzas militares), sus deberes y funciones; (c) juicios u opiniones con respecto al papel de los organismos internacionales; (d) juicios morales y/o políticos que legitiman o condenan el uso de la fuerza; (e) enunciados en los que se plantean consideraciones sobre momentos y circunstancias apropiadas para emplear la fuerza (categoría emergente tras el análisis); (f) enunciados en los que se exponen alternativas distintas al uso de la violencia (categoría emergente).

## Resultados

El presente apartado está dividido en dos subsecciones. En la primera se presentan los

resultados logrados a partir del análisis estadístico de las respuestas a las escalas de actitud frente a las afirmaciones que justifican el inicio de una guerra. Se describen los porcentajes de respuesta para cada uno de los enunciados y los valores correlacionales que muestran la asociación entre las características de la población y el tipo de actitudes expresadas.

En la segunda parte se resumen los hallazgos encontrados gracias al análisis discursivo de las respuestas que complementaban las actitudes expresadas. Se presentan algunos ejemplos y observaciones sobre las afirmaciones expresadas por los participantes ante cada una de las justificaciones de la guerra, clasificadas a partir de las categorías antes descritas.

## Actitudes frente a las condiciones que justifican el inicio de una guerra

Los porcentajes de frecuencia de las respuestas para cada una de las razones que justifican la guerra ofrecen una primera idea acerca del tipo de situaciones que los participantes consideran como causas legítimas para la declaración de una guerra. Los porcentajes presentados en la tabla 1 muestran que la mayoría de los encuestados expresaron una actitud de desacuerdo con respecto a la guerra como una vía de solución ante los diferentes tipos de conflictos entre naciones o grupos sociales. De igual manera, las actitudes de rechazo frente al uso de la guerra fueron mayores ante las justificaciones basadas en la búsqueda de un beneficio de tipo económico, mientras que hubo mayores porcentajes de aprobación ante la justificación del uso de las armas cuando su objetivo es la defensa de los derechos humanos y la lucha por implantar un sistema democrático.

**TABLA 1. Actitudes frente a las justificaciones de la guerra (porcentajes)**

Criterio de justificación	Total desacuerdo	Mediano Desacuerdo	Mediano acuerdo	Total acuerdo
1. Lograr el control de recursos naturales y rutas económicas	59.9	24.0	10.2	6.0
2. Castigar el rompimiento de relaciones económicas	71.6	19.5	1.8	7.1
3. Evitar el monopolio de avances tecnológicos y científicos	38.0	28.3	22.3	11.4
4. Refrenar políticas agresivas y armamentistas	35.7	29.2	25.0	10.1
5. Detener el desarrollo de armamento nuclear	40.1	18.0	20.4	21.6
6. Defender el territorio de invasiones	38.7	23.8	23.2	14.3
7. Derrocar un tirano que comete crímenes de lesa humanidad	21.6	21.6	26.9	29.9
8. Evitar la persecución y el exterminio de una raza, religión o cultura	49.1	10.2	20.4	20.4
9. Implantar un sistema democrático	30.5	19.8	25.7	24.0
10. Lograr la equidad y la repartición igualitaria de riqueza	48.2	28.6	13.7	9.5
11. Garantizar el establecimiento de la propiedad privada y libertad económica	31.0	33.3	20.2	15.5
12. Detener las agresiones e injusticias cometidas por un sector de la población	29.3	18.0	32.3	20.4

**Fuente: Autores**

Nota: los doce criterios de justificación expuestos dentro del cuestionario se derivan de las razones que han sido consideradas como legítimas por parte de las diversas posturas que han integrado la tradición de la guerra justa. A su vez, cada criterio de justificación se relaciona con circunstancias o problemáticas que conducen a la guerra.

### Diferencias en actitudes entre hombres y mujeres

La diferencia entre hombres y mujeres con respecto a las actitudes de acuerdo y desacuerdo es notoria frente al enunciado en el que se justifica la guerra como forma de defensa del territorio: el porcentaje de desacuerdo fue mayor en el grupo de las mujeres (74%), en comparación con el de los hombres (58.1%). Dicha diferencia se sustenta tras el análisis mediante prueba de independencia con  $\chi^2(3.167) = 8.609 p < .050$ .

### Diferencias en actitudes con relación al nivel educativo de los participantes

Las diferencias en cuanto al nivel educativo solo fueron determinantes en la respuesta al enunciando que proponía la guerra como forma de castigo contra una nación que había roto relaciones económicas con nuestro país. A mayor

nivel educativo, mayores fueron los porcentajes de respuestas en la opción de total desacuerdo. También se observa que los participantes que habían cursado solo primaria presentaron una tendencia mayor al acuerdo (32%), mientras los demás grupos manifestaron un rechazo por encima del 90%. Tras la prueba de independencia  $\chi^2$  se prueba la relación entre la variable grupo y la repuesta a este ítem [ $\chi^2(6.163) = 14.58 p < .05$ ].

### Diferencias en las actitudes en relación con el grupo poblacional

Tras el análisis mediante prueba de independencia  $\chi^2$ , se logró sustentar la relación significativa de la pertenencia a uno de los grupos de participantes y los siguientes seis tipos de justificación: (a) lograr el control de recursos naturales y rutas económicas [ $\chi^2(12.167) = 33.933, p < .050$ ]; (b) castigar el rompimiento de relaciones económicas, [ $\chi^2(12.169) = 29.390 p < .050$ ]; (c)

$[\chi^2(12.166) = 22.336 p < .050]$ ; (c) evitar el monopolio de avances tecnológicos y científicos; (d) evitar la persecución y el exterminio de una raza, religión o cultura  $[\chi^2(12.167) = 25.938 p < .050]$ ; (e) detener las agresiones e injusticias cometidas por un sector de la población  $[\chi^2(12.167) = 27.970 p < .050]$ , y (f) lograr la equidad y la repartición igualitaria de riqueza  $[\chi^2(12.168) = 27.671 p < .050]$ .

En la tabla 2 es posible observar los porcentajes de respuesta de cada grupo frente a los seis ítems en los que se evidenció una relación con la pertenencia a un grupo determinado. Basados en tales porcentajes, resultan notorias las diferencias de los desmovilizados de grupos armados ilegales con respecto a los demás grupos en cuanto a las justificaciones apoyadas en intereses económicos, que muestra una mayor tendencia a aceptar este tipo de razones para hacer la guerra.

**TABLA 2. Porcentajes de respuestas favorables por grupo frente a algunas justificaciones de la guerra.**

Criterio de justificación	Porcentaje				
	Desmovilizado Insurgencia	Desmovilizado Autodefensa	Oficial de policía	Estudiante Escuela de policía	Estudiante Universitario
Lograr el control de recursos naturales y rutas económicas	21.2	22.6	14.3	8.3	15.1
Castigar el rompimiento de relaciones económicas	27.3	3.2	7.1	0	7.4
Evitar el monopolio de avances tecnológicos y científicos	33.3	29	15.4	28.6	44.4
Evitar la persecución y el exterminio de una raza, religión o cultura	43.8	19.4	62.2	43.2	42.6
Lograr la equidad y la repartición igualitaria de riqueza	30.3	25.8	7.7	16.2	25.9
Detener las agresiones e injusticias cometidas por un sector de la población	60.6	35.5	71.4	44.4	58.5

**Fuente: Autores**

Finalmente, con el fin de observar diferencias en las tendencias de respuestas frente a los ítems agrupados en las cinco grandes categorías, se realizó un análisis mediante la prueba Kruskal-Wallis. La calificación para cada categoría se obtuvo mediante la sumatoria de los puntajes de dichas categorías, establecidos en una escala de 4 (extremo desacuerdo) hasta 16 (extremo acuerdo). En la primera de estas dos categorías, el grupo de desmovilizados de la insurgencia mostró una mayor aceptación de las justificaciones basadas en beneficios económicos con un puntaje

promedio de 8.4, en comparación con el grupo de estudiantes de la Escuela Metropolitana de Policía (puntaje promedio= 6.3), el grupo de oficiales de la misma institución (puntaje promedio= 6.8) y el grupo de desmovilizados de las autodefensas (puntaje promedio=6.9). En el caso de la categoría referente al tema de las guerras al interior de una nación, se evidenció una diferencia significativa principalmente entre los puntajes de los desmovilizados de la insurgencia con un puntaje promedio de 11, con lo cual se muestra que hay un mayor grado de aprobación

ante este tipo de guerras con respecto a los desmovilizados de los grupos de autodefensas, con un puntaje promedio de 8.

Tras hacer el análisis mediante prueba de independencia  $\chi^2$  para determinar la relación entre la pertenencia a uno de los grupos y las respuestas a los ítems agrupados por categorías, se observó que hay diferencia entre los grupos en cuanto al conjunto de enunciados que planteaban la búsqueda de un beneficio o bienestar económico [ $\chi^2 = 9.80$  con 4 gl; sig.  $0.044 < 0.05$ ], y el conjunto de enunciados que plantean la guerra como una vía para la resolución del conflicto generado al interior de una sociedad [ $\chi^2 = 9718$ , con 4 gl. sig.  $0.045 < 0.05$ ].

### Discursos en torno a la justificación de la guerra

Como se mencionó en el apartado en el que se describe el procedimiento de análisis de los datos, la mayoría de los participantes prefirió no dar respuestas complementarias. Por ello no fue posible hacer un análisis exhaustivo que permitiese la exposición de indicadores cuantitativos o que ilustrase patrones de distribución de frecuencias de respuesta, opiniones y uso de lenguaje particular entre los grupos, estrategias habituales en algunos de los estudios que siguen el enfoque de análisis discursivo. Por tal razón, como complemento a los análisis estadísticos, los hallazgos aquí presentados responden a una caracterización general de los rasgos significativos presentes en los discursos de los distintos grupos participantes apoyado en las respuestas de algunos de sus integrantes. La presente exposición se acompaña de algunos ejemplos representativos de las respuestas, encerrados entre comillas, con el fin de ilustrar los modos propios de expresión de los participantes.

Para empezar, cabe destacar las reacciones de rechazo por parte de los desmovilizados de grupos

armados ilegales frente a las justificaciones de la guerra fundadas en el beneficio económico que genera el control de recursos naturales y rutas comerciales. En los discursos de algunos de estos participantes se arguye la defensa de los derechos inherentes a todo Estado tales como la autonomía, la soberanía y la defensa del territorio: “la soberanía es invulnerable sin excepción bajo ninguna excusa” (desmovilizado de autodefensas); “cada país es independiente de los demás, cada país tiene su presidente y las ramas de un Estado que pueden hacer lo que mejor les convenga” (desmovilizado de grupo insurgente). En otros casos se estableció una analogía entre el espacio doméstico o el hogar y el territorio nacional y sus fronteras: “estaría de acuerdo porque cuando a uno se le meten en la casa no le queda más nada que responder” (desmovilizado de grupo insurgente). De otro lado, en los discursos de los participantes de los demás grupos, el rechazo a guerras con propósitos económicos se apoyó en consideraciones sobre el respeto a los derechos humanos o la defensa de valores como la calidad de vida, la tranquilidad, la vida de una persona o comunidad y el respeto a leyes y normas, que primaban sobre la riqueza, los recursos naturales o cualquier otro tipo de bien material.

La defensa del territorio y la soberanía dio lugar a otro tipo de discusión, en la que el tema fueron las circunstancias que daban lugar a conflictos sustentados en la invasión o violación de las fronteras entre naciones. Parte de los estudiantes universitarios criticaron la existencia de fronteras y las restricciones de movilidad internacional, arguyendo que son disposiciones que solo benefician intereses particulares: “todos debemos tener la libertad de viajar a otros países”. Por otra parte, voluntarios vinculados a la escuela de policía enlazaron el problema de la invasión del territorio con los actos de patrocinio de organizaciones terroristas por parte de gobiernos extranjeros.

Algunos participantes desmovilizados de grupos insurgentes, estudiantes de la escuela de policía y estudiantes universitarios expresaron varias razones para defender el uso de la fuerza cuando su objetivo era evitar el monopolio tecnológico y científico. Varios de sus argumentos se caracterizaron por establecer una relación entre el acceso a los recursos tecnológicos y científicos y el respeto a derechos fundamentales de los individuos. En otros casos, el acceso a este tipo de recursos se presenta como garantía de bienestar comunitario y progreso social. Entre los estudiantes universitarios fue más frecuente y explícita la apelación a valores como la vida y la libertad: “pues se buscaría los medios para acceder a los medicamentos que curen enfermedad letal ya que si fueran muchas las víctimas prima el bien común sobre el particular y prima el derecho a la vida” (estudiante Escuela Metropolitana de Policía). La apelación a estos valores se puede interpretar también como una forma de solucionar el dilema en torno al bienestar general y el bienestar particular.

El conflicto en torno al monopolio de recursos científicos y tecnológicos generó otro tipo de respuestas, particularmente entre desmovilizados de grupos armados y universitarios, que consideraron como una obligación del Estado garantizar la satisfacción de necesidades primordiales y el disfrute de los bienes básicos, así como el acceso a recursos tecnológicos: “porque un gobierno que no deja que el pueblo utilice lo que es del pueblo no es un gobierno que deba estar en el gobierno” (estudiante universitario). En relación con el apartado anterior, llama la atención la tendencia de estos grupos a aceptar las guerras justificadas en este argumento, lo que sugiere que conciben el acceso a la tecnología como parte del bienestar general y un derecho que debería ser garantizado por el Estado. Algunos participantes manifestaron que cuando un mandatario elude esta obligación debería ser derrocado, ya sea a través de

medios democráticos o, según la opinión de un grupo pequeño de participantes, mediante el uso de la fuerza.

A excepción de los desmovilizados de grupos de autodefensas, en las respuestas de los distintos grupos se consideró la carrera armamentista y la estrategia de disuasión nuclear como un riesgo para la humanidad, que debía ser evitado por medio del uso de la fuerza: “que no se debe permitir en ningún lugar del planeta esta práctica que atenta contra la estabilidad del mundo y de la raza humana” (desmovilizados de grupos insurgentes). También se mencionó como un tema problemático el gasto que hacen las naciones en la construcción de este tipo de materiales al tiempo que se desatienden cuestiones prioritarias como la educación y la satisfacción de necesidades básicas.

En relación con los enunciados en que se justificaba la guerra en favor de sistemas democráticos, los desmovilizados de grupos insurgentes, los estudiantes de la escuela de policía y los estudiantes universitarios plantearon la necesidad de defender la democracia, pues es vista como un modelo de gobierno que reivindica distintos valores como la libertad, la igualdad, la libre expresión, el progreso y el bienestar.

De otra parte, fueron muy pocos los comentarios en los que se defendía el uso de la violencia comprometida con la defensa de la equidad social o de las libertades económicas, valores también asociados a los sistemas democráticos. Algunos desmovilizados de grupos armados apoyaron este tipo de guerra y consideraron que hay un uso legítimo de la fuerza cuando el gobierno incumple con su función de protección y preservación del bienestar del ciudadano. En este caso en particular, se reprocha el abuso del poder, la no garantía de la participación popular y el favorecimiento de intereses particulares como faltas que justifican la rebelión:

“si el presidente es un tirano al pueblo le toca revelarse” (desmovilizado de autodefensas). Los demás participantes encontraban a este tipo de problemáticas una solución no violenta a través de transformaciones de la política nacional.

Por último, se examinaron las reacciones frente aquellos conflictos que involucran crímenes de lesa humanidad, genocidio, exterminio cultural o ataques a comunidades específicas. Estos últimos ítems guardaban relación con el razonamiento de la emergencia suprema propuesto dentro de la teoría de la guerra justa, que plantea que el ejercicio de la fuerza resulta justo solo en aquellos casos en que la vida de una comunidad se encuentre en peligro o se viole gravemente la dignidad humana. Frente al caso que plantea el derrocamiento de un gobernante que comete crímenes de lesa humanidad, se plantearon dos tipos de argumentos que discutían sobre la posibilidad de una intervención internacional con propósitos humanitarios. Algunos participantes de los distintos grupos se manifestaron en contra de esta idea : “sería brindarle apoyo pero cada quien mirará como solucionan sus problemas es como dicen por ahí la ropa sucia se lava en casa” (estudiante Escuela Metropolitana de Policía); “no meterse en gobierno que no les pertenece” (estudiante universitario). En otras respuestas se planteó la necesidad de este tipo de acciones: “no permitir que una persona sobrepase sus límites de poder” (desmovilizado de grupo insurgente); “porque la guerra no solo sirve para hacer daño también para defender a los que lo necesitan” (estudiante universitario). Mientras las reacciones en contra de la intervención favorecen la idea del respeto de la soberanía y la autodeterminación, los discursos a favor critican el abuso del poder y eventualmente llaman a la cooperación entre naciones o sociedades. Este tipo de intervenciones armadas fueron defendidas por los participantes vinculados a la Escuela Metropolitana de Policía

y los estudiantes considerando el respeto a la vida: “la vida del ser humano prima sobre estos dictadores y monarquías” (oficial de policía); “está atentando con la vida y tranquilidad del ser humano” (estudiante universitario). En estos argumentos, el valor de la vida se ubica por encima de cualquier otro valor o ideal, presentándose como un derecho fundamental e inherente a todo ser humano. De allí que bien sea en este caso o en cualquier otro que se encuentre bajo amenaza, los participantes consideren la defensa de la vida algo insoslayable.

En contraste con el caso anterior, no se evidenció una división tajante entre los participantes con respecto a sus reacciones frente a la justificación de las guerras cuyo fin es detener abusos y crímenes contra la dignidad humana. La mayoría expresó comentarios en favor de este tipo de guerra con argumentos en los que se empleó un lenguaje que apelaba a valores morales y reclamaba el respeto a los derechos humanos. Para defender la guerra ante la persecución racial o religiosa, los participantes de los diferentes grupos esgrimieron argumentos en favor de la igualdad, libertad de culto y la libre expresión: “todos tenemos el libre albedrío y somos autónomos de elegir nuestra religión” (desmovilizado de autodefensas); “la diversidad étnica es un derecho, ya nos encontramos en una era donde se le respeta esto, la era de Hitler ya pasó” (estudiante Escuela Metropolitana de Policía). De igual manera, para justificar la guerra en defensa de un sector de la población que ha sido víctima de injusticia por quienes ostentan el poder político o económico, varios participantes de los distintos grupos acudieron al lenguaje de los derechos y enfatizaron el valor de la libertad y la censura a la esclavitud: “nadie tiene derecho a ser esclavo ni a injusticias por parte del gobierno” (estudiante universitario); “nadie tiene la potestad y el derecho de hacer esclavo a alguien ni por más autoridad que este tenga” (oficial Escuela Metropolitana de Policía).

## Discusión

Después de la exposición de resultados conviene volver sobre algunos apartados que merecen comentarios adicionales. El hallazgo más significativo tiene que ver con la marcada tendencia hacia la aceptación de aquellas justificaciones que enfatizan en la defensa de principios humanitarios, lo que a su vez supone un rechazo generalizado hacia las razones que benefician interés económico o bienes materiales y de forma menos radical hacia aquellas que procuran la protección del Estado y sus derechos en el ámbito legal internacional. Esto supone que para las personas no todas las guerras pueden aceptarse o rechazarse de forma absoluta y que nuestros juicios frente a la guerra parten de nuestras consideraciones sobre principios de moralidad sustentados en la ética de los derechos humanos.

La guerra es siempre analizada en términos de los intereses o valores que buscan defenderse, aun cuando esa defensa implica el causar daño o destrucción. Obviamente, las posturas frente a estos valores o intereses son divergentes y dependientes de los cambios históricos o las diferencias culturales. De cualquier modo, ninguna guerra ha sido justificada apelando a algo diferente de aquello que se piense como favorable para el ser humano y su sociedad. Como se evidencia en investigaciones anteriores sobre el juicio moral frente al uso de la violencia (Echavarría & Vasco, 2006; Posada & Wainryb, 2007; Wainryb & Pasupathi, 2008; Posada, 2012), los resultados del presente estudio también evidencian una prevalencia del lenguaje moral en las reflexiones acerca de la justicia en la guerra, no solo a través de las actitudes frente a los distintos tipos de justificaciones incluidas en el cuestionario, sino también en las argumentaciones construidas por algunos participantes. No obstante, el rechazo general a la

mayoría de las justificaciones evidencia cómo algunos discurso políticos e ideológicos han perdido su vigencia y legitimidad, mientras el discurso sobre la defensa de la dignidad humana se acoge cada vez más como la única razón legítima para acudir a las armas. Tal hallazgo sobre el cambio del discurso político es consistente con el análisis de discursos oficiales realizado por Halverscheid y Witte (2008), en el que las justificaciones de tipo moral presentan una mayor frecuencia en comparación con otro tipo de discursos justificatorios.

En los casos que planteaban una justificación fundada en la defensa de principios humanitarios, la apelación al lenguaje moral fue un rasgo característico principalmente de los grupos vinculados a la Escuela Metropolitana de Policía y los estudiantes universitarios. Entre los desmovilizados también hubo este tipo de argumentaciones, aunque fue más marcada la tendencia a expresar enunciados apoyados en otro tipo de consideraciones. La importancia de la vida fue el argumento más recurrente en los discursos, sobre todo para rechazar las guerras que persiguen intereses económicos y para defender el uso de la fuerza contra la proliferación de armas de destrucción masiva, el abuso de poder por parte de dictadores, detener los crímenes contra la humanidad y defender un sistema político como la democracia. Además de acudir al derecho a la vida, los participantes mencionaron valores como la libertad y la igualdad. No obstante, es notorio como a lo largo del cuestionario ambos conceptos tomaban diversos significados entre las repuestas de los participantes de los diferentes grupos. La libertad apareció a veces como opuesta a la esclavitud, otras veces se enunció para hablar de la libre expresión de la opinión y finalmente se entendió en relación con la elección de religión o el desarrollo de la identidad. En el caso de la igualdad, se presentó a veces como valor contrapuesto a la

discriminación racial o cultural y en otros guardó relación con la idea de la justicia distributiva y la equidad.

Es posible suponer que este cambio de significado esté sujeto a las diversas concepciones de lo que es justo o correcto para cada persona y al contexto de discusión en que se emplea. Este es un aspecto que no fue posible explorar a fondo dado el tipo de información disponible.

Es importante también considerar la diferencia entre los grupos en cuanto a las posiciones asumidas frente a las obligaciones del Estado. En los discursos analizados, el Estado fue presentado como el garante del acceso a recursos y la calidad de vida de los habitantes de una nación. A su vez, se le adjudicó el deber de velar por el orden y el cumplimiento de la ley mediante el uso justo de su poder. Frente a tales funciones, los participantes desmovilizados de grupos insurgentes, los estudiantes de la Escuela Metropolitana de Policía y los estudiantes universitarios mencionaron el incumplimiento de estas funciones y arguyeron que en muchos casos el Estado favorecía los intereses de una clase privilegiada y abusaba de su poder, lo cual justificaba para algunos la búsqueda de un cambio a través de la violencia. De otro lado, buena parte de los desmovilizados de grupos de autodefensas y oficiales de policía emitieron argumentos en favor del respeto ante las disposiciones legales y el mantenimiento del orden. Estas diferencias entre posturas en favor o en contra del estatus quo pueden ser explicadas no solo a partir de la brecha generacional que

diferenciaba a algunos de los grupos, sino también por el rol que ciertas instituciones u organizaciones han cumplido en la vida nacional y que ha determinado sus posiciones políticas. Las diferencias en estos discursos guardan similitud con los trabajos previos con población colombiana, en los que se presentan las diferencias políticas entre líderes y combatientes de distintos grupos (Bolívar, 2006; Borja-Orozco, Barreto, Sabucedo & López López, 2008). En ambos casos es posible suponer que las concepciones sobre las razones justas para hacer la guerra están vinculadas a la pertenencia y afinidad política o ideológica.

Por último, y con el ánimo de orientar futuros abordajes, es importante mencionar algunas limitaciones de la presente investigación. De una parte, las condiciones del proceso de reintegración y el control institucional, así como la desconfianza por parte de algunos excombatientes frente a la investigación, dificultaron la recolección de información. La construcción del cuestionario tuvo como uno de sus objetivos sortear este tipo de dificultades, aunque esto implicó el no poder profundizar como se esperaba en concepciones particulares sobre la justicia, la guerra y los derechos humanos. De otro lado, las conclusiones del estudio acerca de las actitudes de miembros de grupos armados ilegales deben interpretarse teniendo en cuenta que no fue posible indagar por las concepciones de combatientes activos y en condiciones de vida ilegal, cuyas respuestas podrían diferir de las de los excombatientes sometidos a un proceso de reintegración.

## Referencias

- Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Barreto, I., & Borja, H. (2002). Violencia política: algunas consideraciones desde la psicología social. *Revista Diversitas- Perspectivas en Psicología*, 3(1), 109-119.
- Bar-Tal, D., Sharvit, K., Halperin, E., & Zafran, A. (2012). Ethos of conflict: *fe* concept and its measurement. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 18(1), 40-61.
- Bellamy, A. (2009) *Guerras justas: de Cicerón a Iraq*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bizumic, B., Stubager, R., Mellon, M., Van der Linden, N., Iyer, R., & Jones, J. (2013). On the (in)compatibility of attitudes toward peace and war. *Political Psychology*, 34(5) 673-693. doi: 10.1111/pops.12032
- Bobowik, M., Páez, D., Liu, J., Licata, L., Klein, O. & Basabe, N. (2014). Victorious justifications and criticism of defeated: Involvement of nations in world wars, social development, cultural values, social representations of war, and willingness to fight. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 60-73.
- Bolívar, I. (2006). *Discurso emocionales y experiencia de la política: las FARC y las AUC en los procesos de negociación del conflicto (1998-2005)*. Bogotá, Colombia: Uniandes-Ceso & cinep.
- Borja-Orozco, H., Barreto, I., Sabucedo, J. & López-López, W. (2008). Construcción del discurso deslegitimador del adversario: gobierno y paramilitarismo en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 571-583.
- Botero, R. (2005). La dimensión retórica y el discurso de Álvaro Uribe Vélez sobre el conflicto armado en Colombia. En Acosta, G. & Ramírez, L. (2005). *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín: Universidad de Medellín & Alep. Bothwell, R., & Kennison, E. (2004). *fe* authoritarian personality and attitudes toward war. *Peace Review*, 16(4), 467-470.
- Carnagey, N. & Anderson, C. (2001). Changes in attitudes towards war and violence after September 11, 2001. *Aggressive Behavior*, 33, 118-129.
- Chaux, E., Arboleda, J. & Rincón, C. (2012). Violencia comunitaria y agresión reactiva y proactiva: el papel mediacional de las variables cognitivas y emocionales. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2), 233-251.
- Cohrs, C., & Mochner, B. (2002). Antiwar knowledge and generalized political attitudes as determinants of attitude toward the Kosovo War. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8(2), 139-155.

- Cohrs, C., Moschner, B., Maes, J., & Kielman, S. (2005). Personal Values and Attitudes Toward War. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(3), 293-312.
- Cheung-Blunden, B., & Blunden, B. (2008). The emotional construal of war: Anger, fear, and other negative emotions. *Peace and Conflict*, 14, 144-149.
- Crowson, M. (2009). Right-wing authoritarianism and social dominance orientation as mediators of worldview beliefs on attitudes related to the war on terror. *Social Psychology*, 40(2), 93-103.
- Dunwoody, P., Plane, D., Trescher, S. & Rice, D. (2014). Authoritarianism, social dominance, and misperceptions of war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20(3), 256-266.
- Echevarría, C., & Vasco, E. (2006). Justificaciones morales de los bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1): 51-62.
- Friese, M., Fishman, S., Beatson, R., Sauerwein, K., & Rip, R. (2009). Whose fault is it anyway? Political orientation, attributions of responsibility, and support for the war in Iraq. *Social Justice Research*, 22, 280-297.
- Gibson, S. (2012). 'I'm not a war monger but...': Discourse analysis and social psychological peace research. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 22(2), 159-173.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Halverscheid, S & Witte, E (2008). Justification of war and terrorism: A comparative case study analyzing ethical positions based on prescriptive attribution theory. *Social Psychology*, 39(1), 26-36.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books Universitaria.
- Hogenraad, R. (2005). What the words of war can tell us about the risk of war. *Journal of Peace Psychology*, 11(2), 137-151.
- Jones, G, Restori, A, Howard B. L, Himelfarb, I., & Boluyt. M. (2007). A psychometric evaluation of existing attitude measures toward capital punishment and war. *North American Journal of Psychology*, 9(2), 475-484.
- De Souza, L., Sperb, T., McCarthy, S., & Biaggio, A. (2006). Children's conceptions of peace, war, and violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 49-63.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Kuterovac, G. (2000). Is war a good or a bad thing? The attitudes of Croatian, Israeli, and Palestinian children toward war. *International Journal of Psychology*, 35(6), 241-257.
- Li, C., Li, D.-m., Huang, Z., & Chiu, C. (2015). Peace and war: Rewarding intergroup contacts make past intergroup aggression unforgivable. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology. Advance online publication*, 22(2), 166-167.
- Lialli, H., & Forsteinsson, E. (2007). Attitudes to the Iraq war and mandatory detention of asylum seekers: Associations with authoritarianism, social dominance, and mortality salience. *Australian Journal of Psychology*, 59(2), 70-77.
- Marulanda, J., & Yáñez-Canal, J. (2015). Moralidad y justicia en la guerra: reflexiones desde la psicología moral. En J. Yáñez-Canal, J. Chaparro, & L. Segovia (eds.) *Justicia guerra y mundo social*. Bogotá: Uniminuto.
- Mayton, D. (1988). Measurement of nuclear war attitudes: methods and concerns. *Basic and Applied Social Psychology*, 9(4), 241-263.
- Moerk, E. (2002). Scripting war-entry to make it appear unavoidable. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8(3), 229-248.
- Musgrove, L., & McGarty, C. (2008). Opinion-based group membership as a predictor of collective emotional responses and support for pro- and anti-war action. *Social Psychology*, 39(1), 37-47.
- Myers-Bowman, K., Walker, K., & Myers-Walls, J. (2005). "Differences between war and peace are big": Children from Yugoslavia and the United States describe peace and war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(2), 177-198.
- Nasie, M. & Bar-Tal, D. (2012). Sociopsychological infrastructure of an intractable conflict through the eyes of Palestinian children and adolescents. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 18(1), 3-20.
- Orend, B. (2006). *The morality of war*. Toronto: Broadview Press.
- Papacchini, A. (2002). *La Ética ante el Desafío de La Guerra*. Cali: Universidad del Valle. Piaget, J. (1999). *The moral judgment of the child*. Nueva York: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pilecki, A., Muro, J., Hammack, P., & Clemons, C. (2014). Moral exclusion and the justification of U.S. Counterterrorism Strategy: Bush, Obama, and the terrorist enemy figure. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 20(3), 285-299.
- Posada, R. (2012). Experiencias de violencia y razonamiento moral en un contexto de venganza. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(2), 197-212.

- Posada, A., & Wainryb, C. (2007). Moral development in a violent society: Colombian children's judgments in the context of survival and revenge. *Child Development, 79*, 882-898.
- Riaño, E. (2002). Socialización y carreras morales en jóvenes desvinculados del conflicto armado. *Tesis Psicológica, 1*, 41-51.
- Sarrica, M., & Wachelke, J. (2009). Peace and war as social representations: A structural exploration with Italian adolescents. *Universitas Psychologica, 9*(2), 315-330.
- Schroeder, D., Gaier, E., & Holdnack, J. (1993). Middle adolescents' views of war and American military involvement in the Persian Gulf. *Adolescence, 28*(11), 950.
- Shaw, M., Quezada, E., & Zárate, M. (2011). Violence with a conscience: Religiosity and moral certainty as predictors of support for violent warfare. *Psychology of Violence, 11*(4), 275-286.
- Sundberg, R. (2014). Violent values: Exploring the relationship between human values and violent attitudes. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 20*(1), 68-83.
- Van der Linden, N., Bizumic, B., Stubager, R. & Mellon, S. (2011). Social representational correlates of attitudes toward peace and war: A cross-cultural analysis in the United States and Denmark. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 17*(3), 217-242.
- Walzer, M. (2001a). *Guerras justas e injustas*. Barcelona: Paidós. Walzer, M. (2001b). Guerra, política y moral. Barcelona: Paidós.
- Wainryb, C. & Pasupathi, M. (2008). Developing Moral Agency in the Midst of Violence: Children, Political Conflict, and Values. En B. Karawan, W. McCormack, & S. Reynolds (eds.) *Values and violence: untangible aspect of terrorism* (pp. 169-187). New York: Springer.
- Wille, W. (2007). Ambivalence in the Christian attitude to war and peace. *International Review of Psychiatry, 19*(3), 235-242.
- Yáñez-Canal, J. (2000). Debates en la psicología del desarrollo moral. En E. Aguirre, & J. Yáñez-Canal (eds.) *Diálogos: Discusiones en la psicología contemporánea, Número 1*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Yáñez-Canal, J., Perdomo, A., & Mojica, A. (2010). La moral, la psicología del desarrollo y la teoría de los dominios. En J.M. Jaramillo & T. Bernal (Comp.), *La Infancia En La Sociedad Actual* (pp. 109-138). Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomas.
- Yáñez-Canal, J. & Mojica, A. (2012). Kohlberg y su teoría cognitiva de lo moral: algunas inconsistencias y limitaciones de su modelo formal. En J. Yáñez-Canal, J. Chaparro, & L. Segovia (eds.) *Experticia, sabiduría y desarrollo moral* (pp. 67-112). Bogotá: Uniminuto.



# *Psychological Profile of the Mexican Prisoners through MMPI-2*

*Amada Ampudia-Rueda  
Guadalupe Sánchez-Crespo  
Fernando Jiménez-Gómez*

Amada Ampudia-Rueda\*  
Guadalupe Sánchez-Crespo\*\*  
Fernando Jiménez-Gómez\*\*\*

\* Doctora en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y docente de la Facultad de Psicología de la misma Institución. *Correspondencia:* [amada@servidor.unam.mx](mailto:amada@servidor.unam.mx)  
ORCID: 0000-0002-0530-0403

\*\* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca. Docente Universidad de Salamanca. *Correspondencia:* [lupes@usal.es](mailto:lupes@usal.es) ORCID: 0000-0002-2081-4904

\*\*\* Universidad de Salamanca. *Correspondencia:* [fjimenez@usal.es](mailto:fjimenez@usal.es)  
ORCID: 0000-0001-8456-250

# *Perfil psicológico de los reclusos mexicanos mediante el MMPI-2*

Cómo citar este artículo: Ampudia-Rueda, A., Sánchez-Crespo, G., & Jiménez-Gómez, F. (2018). Perfil psicológico de los reclusos mexicanos mediante el MMPI-2. *Tesis Psicológica*, 13(1), 30-46. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a3>

Recibido: 07 septiembre 2017  
Revisado: 15 septiembre 2017  
Aprobado: 06 junio 2018

## ABSTRACT

This study aims to gain the psychological profile of the Mexican inmates by the administration of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2) of de Bucher et al. (1989) in his Mexican adaptation of Lucio, Reyes-Lagunes and Scott (1994) and to obtain the main characteristics that define his personality. They were a total of 2,051 Mexican participants of which 853 are inmates of various jails of the Federal District and the State of Mexico and whose results were compared with 1,198 participants no-prisoners to appreciate their differences. The results show the characteristic peculiarities personal prisoners and inmates, especially highlighting the psychopathic deviation (Pd), Paranoia (Pa), Introversión social (Si) and depression (D). This psychological profile can complete the information already obtained with profiles socio-demographic of Mexican prisoners drawn up by the different polls published by the Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

**Keywords:** Correctional Setting Mexicans, MMPI-2, Profiling, Delinquency, men and women.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo obtener el perfil psicológico de los reclusos mexicanos mediante la administración del Minnesota Multiphasic Personality MMPI-2 de Bucher et ál. (1989), en su adaptación mexicana de Lucio, Reyes-Lagunes y Scott (1994) y así obtener las principales características que definen su personalidad. Fueron un total de 2051 participantes mexicanos de los que 853 son reclusos de diversas cárceles del Distrito Federal y del Estado Mexicano y cuyos resultados se compararon con 1198 participantes no-reclusos para poder apreciar sus diferencias. Los resultados demuestran las peculiaridades características personales de los reclusos y reclusas, destacando especialmente la desviación psicopática (Pd), la paranoia (Pa), la introversión social (Si) y la depresión (D). Este perfil psicológico puede completar la información de las ya obtenidas con los perfiles sociodemográfico de los reclusos mexicanos elaborados por las diferentes encuestas publicadas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

**Palabras clave:** reclusos mexicanos, MMPI-2, perfil psicológico, delincuencia, varones y mujeres.

## Introducción

Para poder entender el problema de las cárceles en México, es necesario conocer algunos datos. En México, según las estadísticas de la Secretaría de Gobernación (2013), existen 420 centros penitenciarios y un total de 242.754 internos en dichas instalaciones que ocupan un espacio diseñado para 195.278, lo cual indica que la ocupación alcanza 124.3% con sobrepoblación de 220 de un total de 420 centros penitenciarios. Aproximadamente un 95% son hombres y un 5% son mujeres.

El sistema judicial, de hecho, ha abusado de las sentencias condenatorias (96.4%) para establecer la cárcel como cumplimiento de la pena con privación de libertad. Solamente en el 3.6% de las sanciones se contempló el uso de sanciones alternativas como las económicas o de reparación del daño (Solís, Buen & Ley, 2013). Esta sobrepoblación está generando a su vez muchos otros problemas: bandas organizadas, falta de control de la misma cárcel, ingobernabilidad, insuficiencia de los servicios básicos, inadecuada clasificación de los internos, menor integración de las responsabilidades de los empleados y en definitiva falta de oportunidades reales de acceso a los medios para lograr la reinserción social efectiva (Aceves, 2017). Este hacinamiento en los centros ha sido denunciado reiteradamente por diversos representantes de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (Villanueva, 2015), quienes han manifestado la necesidad de ser atendida de manera integral por los poderes del Estado (Comisión Nacional de los Derechos Humanos —CNDH— de México, 2015).

Otro problema, no menos latente, es la elevada reincidencia: “lograr la reinserción social del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir” (artículo 18 Constitucional). El principio de rehabilitación considera al encarcelado y al Estado como colaboradores en

un proceso diseñado para mejorar la salud mental del interno (Zimring & Hawkins, 1995). Para 2016, de acuerdo con estadísticas de la Subsecretaría del Sistema Penitenciario (SSP), “De cada 10 internos de los reclusorios de la Ciudad de México que son liberados, cuatro reinciden en la comisión de un delito”.

Como ocurre en otros muchos países la población penitenciaria mexicana es básicamente varonil. Únicamente 10.704 son mujeres, lo que representa el 4.6% de la totalidad de la población penitenciaria, que puede estar configurando la normativa y la estructura de unos modelos de cárceles según las necesidades y peculiaridades masculinas (Azaola & José, 1996).

Sabemos de la preocupación e interés de los investigadores por la situación de los reclusos en cárceles mexicanas que ha sido una constante desde hace más de una década. Las encuestas de Azaola y Bergman (2003, 2009), Bergman, Azaola y Magaloni (2005, 2006), Pérez y Azaola (2012) —publicadas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)—, Ampudia (2012) y la publicada por la Secretaría de Gobernación (2015) así lo atestiguan.

En este estudio se aporta la elaboración del perfil psicológico del recluso en cárceles mexicanas expresado por los resultados del Cuestionario de Personalidad de Minnesota (MMPI-2). Un “perfil” es una breve representación sutil y general sobre lo esencial y característico de una figura, persona o puesto de trabajo con el objetivo de disponer de una referencia básica para ser utilizada con un fin determinado (perfil criminal para la Policía, perfil para un puesto de trabajo determinado, etc.), pero no deja de ser más que un esbozo de la figura final. La labor psicológica investigadora del perfilador parte de una premisa muy sencilla: todos los humanos tenemos una forma de comportamiento predecible ante determinadas circunstancias, todos

tenemos nuestra *forma de ser*, peculiar y única. La personalidad es una forma de ser, que se refleja en un comportamiento del individuo relativamente estable y permanente, que permite inferir aspectos cognitivos y emocionales, intereses, actitudes generadas o modeladas por el aprendizaje, experiencia o situaciones vividas y que nos posibilita el prever una determinada conducta en otros ámbitos o situaciones diferentes (Ampudia- Rueda, Sánchez-Crespo & Jiménez, 2017). Si conozco psicológicamente cómo es una persona, su forma de ser y actuar, puedo saber cómo puede comportarse en circunstancias posteriores. La utilidad del perfil en el contexto carcelario va a permitir varias posibilidades: analizar de su forma de actuar y de su conducta, posibilidad de reincidencia, de rehabilitación, su clasificación en el reclusorio, la elaboración de informes penitenciarios para distintos fines (puestos de responsabilidad, traslados penitenciarios, permisos de salida, libertad controlada, etc.).

Una de las técnicas psicológicas más adecuadas para entender mejor la personalidad y el comportamiento de los criminales convictos tanto para evaluar su estado mental, como para ayudar al restablecimiento de sus vidas y posibilidad de rehabilitación es el Cuestionario de Personalidad de Minnesota-2 (MMPI-2). Es a partir de la década de 1940, cuando el MMPI fue considerado como un instrumento eficaz para el examen de los problemas de salud mental o de personalidad en personas que se someten a investigaciones criminales o ser evaluado para distintas funciones carcelarias (Butcher et ál., 2015; Butcher, 2013; Pizitz & McCullough, 2014). Borum y Grisso (1995) llevaron a cabo una encuesta sobre el uso de pruebas psicológicas en las evaluaciones forenses criminales e informaron que el MMPI-2 fue el test de personalidad más utilizado en las evaluaciones penales; el 96% de los psicólogos que utiliza la prueba realizó sus informes periciales a través del

MMPI-2. También Megargee (1997, 2006a, 2006b) desarrolló un sistema cuantitativo para la clasificación de los delincuentes adultos mediante perfiles del MMPI (Megargee, 1997). Con un análisis estadístico jerárquico encontró diez grupos de perfiles para clasificar a los delincuentes (able, baker, charlie, delta, fácil, fox-trot, george, howe, ítem, y júpiter), para poder diferenciarlos según sus características de personalidad, aunque su tipología ha sido replicada en numerosos estudios posteriores (Butcher et ál., 2015) con diferentes resultados (Edinger, Reuterfors & Logue, 1982; McGurk, 1981; Megargee, 1984; Megargee & Carbonell, 1985; Megargee, Mercer & Carbonell, 1999; Sneyers et ál., 2007; Spaans et ál., 2009).

Prácticamente desde sus inicios, el MMPI/MMPI-2 ha sido aplicado a una amplia variedad de temas dentro de la población reclusa: características de su personalidad (Fry, 1949), evaluación de la salud mental (Barreto & Green, 2017, Bosch et ál., 2014; Guy et ál., 1985), reincidencia (Pavelka, 1986), simulación entre los acusados con demencia (Steffan et ál., 2010; Wasyliv et ál., 1988), peligrosidad (Nieberding, Moore & Dematatis, 2002), violencia de los delincuentes (Ampudia et ál., 2006; Jones, Beidleman & Fowler, 1981; Pérez et ál., 2005), personalidad de los asesinos (Culhabe et ál., 2014; Pennuto, 2004), delincuentes sexuales (Grover, 2011; Lanyon, 1993; Rader, 1977) y tratamiento psicológico (Jacobson & Wirt, 1969) para ayudar a las instituciones a mejorar y adecuar su trabajo dentro de las cárceles.

El objetivo principal de este estudio con los reclusos es el análisis psicológico con la idea de aportar información que ayude a la administración de la penitenciaría a realizar sus distintas labores (de clasificación, permisos de salida, traslado de cárceles, trabajos/lugares de responsabilidad, establecimiento de programas terapéuticos, etc.) con un mayor conocimiento de

las características personales de cada interno favoreciendo, en última instancia, su reinserción. El objetivo secundario se centró en diferenciarlos según género ya que en los análisis efectuados se apreciaron diferencias entre ellos. Se pretende saber, independientemente de las limitaciones materiales que ofrezca el reclusorio de turno, qué posibilidades psicológicas puede tener este interno para poder sobrellevar con dignidad humana los días que le quedan de condena.

## Método

### Diseño

El diseño empleado en este estudio es referido por las técnicas estadísticas de análisis descriptivo, comparación de medias y tamaño del efecto de Cohen (1988) entre reclusos y no-reclusos, y entre varones y mujeres reclusos, a través de las diversas variables de personalidad evaluadas por el MMPI-2.

### Participantes

El número de personas que participaron en este estudio, reclusos y no-reclusos, fue de 2.051 con una media de edad de 26.37 años ( $SD = 9.173$ ) a los que se les administró el test MMPI-2 en su adaptación mexicana (Lucio, Reyes-Lagunes & Scott, 1994).

Un total de 853 son reclusos internos en diferentes cárceles mexicanas del Distrito Federal y del Estado Mexicano por presunción o comisión de delitos; 714 (83.70 %) son varones con una media de edad de 33.64 ( $SD = 8.374$ ) y 139 (16.30 %) son mujeres, con una media de edad de 32.32 ( $SD = 7.985$ ). Los reclusorios fueron los siguientes: Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla (centro de readaptación de la Ciudad de México en la delegación de Iztapalapa). Se obtuvo un 4.62% del total de participantes. Centro Varonil de Reinserción

Social Santa Martha Acatitla, situado en la delegación de Iztapalapa de la Ciudad de México. Se obtuvo un 15.23% del total de participantes. Reclusorio Preventivo Varonil Norte (situado en una de las 16 demarcaciones territoriales de Ciudad de México. Lleva el nombre de un político mexicano que participó en la Revolución Mexicana (Gustavo Adolfo Madero). Se obtuvo un 8.39% del total de participantes. Reclusorio Preventivo Varonil Sur (situado en la delegación de Xochimilco, Ciudad de México). Se obtuvo el 14.05% del total de participantes. Reclusorio Preventivo Varonil Oriente (situado en la delegación de Iztapalapa en la Ciudad de México), más conocido como Reclusorio Oriente. Se obtuvo el 8.82% del total de participantes. Centro de Ejecución de Consecuencias Jurídicas del Delito (CECJUDE) de Culiacán, oficialmente conocida como Culiacán Rosales, es una ciudad del noroeste de México capital y la ciudad más grande del estado de Sinaloa y del municipio de Culiacán, se obtuvo un 18.15% del total de participantes. Centro de Ejecución de Consecuencias Jurídicas del Delito (CECJUDE) de Mazatlán, ciudad del noroeste de México y cabecera del municipio del mismo nombre. Se obtuvo un 12.45% del total de participantes. Centro de Ejecución de Consecuencias Jurídicas del Delito (CECJUDE) de Los Mochis, ciudad del noroeste de México, ubicada en el estado de Sinaloa, se obtuvo un 12.35% del total de participantes. Otros centros penitenciarios masculinos y femeninos en donde se obtuvieron un 5.94% del total de participantes (Subsecretaría de Sistema Penitenciario Ciudad de México, 2018).

El tipo de delito más frecuente por el que están acusados/condenados es en los varones el consumo/tráfico de drogas (24.93%), seguido de homicidio (16.25%), secuestro (14.57%), agresión (13.73%) y robo (13.45%). Sin embargo, las mujeres se encuentran acusadas/condenadas por robo (36.69%), agresión (32.37%), homicidio (20.06%) y consumo/tráfico de drogas (2.88%).

Con respecto al nivel de estudios, casi la mitad de los varones reclusos (46.92%) terminaron la secundaria, el 27.17% finalizaron el bachillerato, el 16.25% tienen un trabajo profesional y solamente el 7.10% finalizaron la primaria. Por el contrario, de las mujeres reclusas el 35.25% terminaron la secundaria, el 25.90% realiza un trabajo profesional, el 20.14% terminaron el bachillerato y un 17.27% finalizaron la primaria.

El grupo de no-reclusos se encuentra referido por un total de 1.167 jóvenes, la mayoría estudiantes con el nivel de estudios de bachiller terminado (75% varones y 87.84% mujeres), de los que 688 (57.43%) son varones con una media de edad de 23.23 (SD = 6.686) y con un rango de edad comprendido entre 18 y 59 años; 510 (42.57%) son mujeres con una media de edad de 20.15 (SD = 4.154) con un rango de edad entre 18 y 45 años.

## Procedimiento

Con los debidos permisos obtenidos de la Judicatura y de las autoridades regentes en cada centro penitenciario para realizar esta investigación, se consiguió entrevistar a los internos con el objetivo de obtener otro tipo de información psicológica, que ayude a conocer mejor al interno para poder apreciar, conjuntamente con la información sociodemográfica, su posibilidades terapéuticas y de rehabilitación. Algunos protocolos fueron administrados de forma personal o en pequeños grupos, según la disponibilidad de los recursos que se tenían dentro del centro. Las entrevistas y obtención de datos fueron realizadas por psicólogos expertos formados en la Facultad de Psicología de la UNAM. En algunos casos era el mismo psicólogo del centro el que administraba las pruebas, pero no siempre estos disponían de este profesional.

Intencionadamente el concepto de “delincuente” no se ha aplicado a este estudio debido

esencialmente a que en las cárceles mexicanas se encuentran mezclados los internos que han sido sentenciados de aquellos otros que aún no han sido juzgados: “dos de cada cinco internos no tienen una sentencia condenatoria” (Secretaría de Gobernación, 2013).

Se aplicó el MMPI-2 en su versión adaptada a la población mexicana (Lucio, Reyes-Laguna & Scott, 1994). Fueron excluidas de este estudio aquellas personas que denotaran falta de colaboración y credibilidad de sus protocolos a través de las escalas de validez propuestas por Butcher et al. (2015) y Megargee (2006a): respuestas aleatorias/incoherentes o de exageración de patología (overreporting), las escalas VRIN y TRIN, se descartaron todos aquellos protocolos que el número de ítems No-sé/No-contesta (?) fuera superior o igual a 30,  $L \geq 80T$ ,  $F \geq 90T$ ,  $Fb \geq 80T$  y  $K \geq 80T$  y que los valores de VRIN y/o TRIN estuvieran entre 65T-79T (inclusive). Esto supuso la anulación de casi la mitad de los protocolos (40.24%) de los reclusos y del 17.38% de los no-reclusos. Con ello se pretendía alcanzar mayor fiabilidad y precisión en las respuestas al MMPI-2 (Martino et al., 2016). Fueron incluidos todos los reclusos y no-reclusos mayores de 18 años que voluntaria y desinteresadamente quisieran colaborar en el estudio. A todos los participantes se les informó de las características de esta investigación y de su participación totalmente voluntaria. Todas las puntuaciones obtenidas fueron baremadas y tratadas en sus análisis estadísticos, en puntuaciones “T” de acuerdo con la baremación mexicana del MMPI-2.

## Instrumentos

Para poder llevar a cabo el perfil psicológico nos hemos servido del test MMPI-2, de Bucher et al. (1989), en su adaptación mexicana de Lucio, Reyes-Lagunes y Scott (1994) en conjunto con escalas clínicas básicas, de contenido y suplementarias.

## Resultados

En este apartado se van a presentar los resultados en dos bloques diferenciados. Por una parte,

se van a reflejar los resultados entre reclusos y no-reclusos para poder apreciar sus diferencias; por otra, se va a comparar a todos los reclusos para ver las diferencias entre varones y mujeres.

**TABLA 1. Escalas Clínicas Básicas (MMPI-2). Diferencias de medias y “d” de Cohen entre reclusos/no-reclusos y por género**

Género	Variabes	Recluso/No-recluso	N	Media	Desv. típ.	t	d
Varón	(Hs) Hipocondría	No-recluso	688	47,96	7,376	8.116*	0.43
		Recluso	715	51,56	9,167		
	(D) Depresión	No-recluso	688	45,93	7,494	11.007*	0.59
		Recluso	715	50,71	8,727		
	(Hy) Histeria	No-recluso	688	48,96	8,202	6.159*	0.33
		Recluso	715	51,94	9,902		
	(Pd) Desv.Psicopát.	No-recluso	688	48,17	8,410	15.357*	0.82
		Recluso	715	55,77	10,082		
	(Mf) Mascul/Femen.	No-recluso	688	49,35	9,475	1.648	-
		Recluso	715	50,17	9,119		
	(Pa) Paranoia	No-recluso	688	49,72	8,585	12.587*	0.67
		Recluso	715	56,18	10,577		
	(Pt) Psicastenia	No-recluso	688	49,56	8,463	4.151*	0.22
		Recluso	715	51,48	8,811		
	(Sc) Esquizofrenia	No-recluso	688	49,20	8,397	5.415*	0.29
		Recluso	715	51,87	10,005		
(Ma) Hipomanía	No-recluso	688	53,11	10,155	4.226*	0.23	
	Recluso	715	50,87	9,670			
(Si) Introv.Social	No-recluso	688	44,43	8,496	11.727*	0.63	
	Recluso	715	49,78	8,591			
Mujer	(Hs) Hipocondría	No-recluso	510	47,38	7,371	6.143*	0.66
		Recluso	139	54,03	12,169		
	(D) Depresión	No-recluso	510	44,82	7,548	8.879*	0.96
		Recluso	139	54,62	12,395		
	(Hy) Histeria	No-recluso	510	48,22	7,297	6.412*	0.69
		Recluso	139	55,01	11,881		
	(Pd) Desv.Psicopát.	No-recluso	510	47,31	7,753	12.474*	1.29
		Recluso	139	59,16	10,438		
	(Mf) Mascul/Femen.	No-recluso	510	50,44	9,613	2.168	-
		Recluso	139	48,36	10,145		
	(Pa) Paranoia	No-recluso	510	47,98	7,854	8.676*	0.92
		Recluso	139	57,15	11,771		
	(Pt) Psicastenia	No-recluso	510	46,69	7,377	8.675*	0.92
		Recluso	139	55,48	11,311		
	(Sc) Esquizofrenia	No-recluso	510	46,10	7,240	8.797*	0.94
		Recluso	139	55,04	11,369		
(Ma) Hipomanía	No-recluso	510	52,21	9,359	0.392	-	
	Recluso	139	51,81	11,266			
(Si) Introv.Social	No-recluso	510	43,55	8,163	9.479*	0.97	
	Recluso	139	52,77	10,649			

\* Significativa al p< 0.05

Fuente: Autores

Según los datos aportados por la tabla 1 el perfil de los reclusos se encuentra representado por las siguientes características de su personalidad en orden de mayor incidencia: 1) Conducta antisocial (Pd); 2) Percepciones y creencias paranoicas (Pa); 3) Socialmente introvertido (Si); 4) Sentimientos de ruina y depresión (D y DEP). Cuatro variables que reflejan las principales características de los reclusos mexicanos que se pudieron identificar con el código MMPI-2: 4-6-0-2. También tienen miedo (FRS), están preocupados por su salud (HEA), tienen graves problemas sociales (SOD), problemas de consumo de alcohol/drogas (Mac-r), fuertemente identificados con el rol de género masculino (GM) y muy dominantes (Do).

El perfil de las reclusas se encuentra representado por las siguientes características de personalidad en orden de mayor incidencia: 1) conducta antisocial (Pd); 2) percepciones y creencias paranoicas (Pa); 3) obsesividad (Pt) y 4) problemas de contacto con la realidad de tipo esquizofrénicos (Sc), pudiéndose identificar con el código 4-6-7-8 con sintomatología histérica H y 5) problemas de Depresión (D y DEP), introvertidas socialmente (Si), preocupaciones por la salud (HEA), problemas de ansiedad (ANX y A) y trastorno de estrés postraumático (PK y PS), problemas familiares (FAM), problemas sociales (SOD) y problemas con el consumo de alcohol/drogas (Mac-r).

**TABLA 2. Escalas de Contenido (MMPI-2). Diferencias de medias y tamaño del efecto (d de Cohen) entre reclusos/no-reclusos y por género**

Género	Variables	Recluso/No-recluso	N	Media	Desv. típ.	t	d
Varón	(ANX) Ansiedad	No-recluso	688	46,87	8,292	5.369*	0.29
		Recluso	715	49,36	9,046		
	(FRS) Miedos	No-recluso	688	47,07	9,181	10.520*	0.56
		Recluso	715	52,51	10,157		
	(OBS) Obsesión	No-recluso	688	50,00	8,706	1.591	-
		Recluso	715	49,28	8,058		
	(DEP) Depresión	No-recluso	688	46,44	8,678	11.565*	0.62
		Recluso	715	51,95	9,174		
	(HEA) Preocup.Salud	No-recluso	688	47,36	7,432	9.726*	0.52
		Recluso	715	51,81	9,604		
	(BIZ) Pensam.Bizarro	No-recluso	688	50,22	9,623	2.619	-
		Recluso	715	51,60	10,160		
	(ANG) Ira	No-recluso	688	48,03	8,163	0.328	-
		Recluso	715	47,87	9,809		
	(CYN) Cinismo	No-recluso	688	46,69	8,644	6.627*	0.35
		Recluso	715	49,86	9,286		
	(ASP) Prácticas antisociales	No-recluso	688	45,77	8,700	8.925*	0.48
		Recluso	715	50,40	10,654		
	(TPA) Pdad.Tipo A	No-recluso	688	48,03	8,873	4.523*	0.24
		Recluso	715	45,97	8,141		
(LSE) Baja autoestima	No-recluso	688	46,08	8,132	4.961*	0.26	
	Recluso	715	48,24	8,148			
(SOD) Malestar social	No-recluso	688	44,77	8,834	9.777*	0.52	
	Recluso	715	49,31	8,565			
(FAM) Problemas familiares	No-recluso	688	46,65	8,694	3.615*	0.20	
	Recluso	715	48,36	9,019			
(WRK) Dificultades para el trabajo	No-recluso	688	48,09	8,301	2.213	-	
	Recluso	715	49,05	8,039			
(TRT) Negat. al tratamiento	No-recluso	688	46,51	8,395	6.502*	0.35	
	Recluso	715	49,49	8,801			

Género	Variables	Recluso/No-recluso	N	Media	Desv. típ.	t	d
Mujer	(ANX) Ansiedad	No-recluso	510	44,61	7,391	9.287*	0.99
		Recluso	139	54,28	11,661		
	(FRS) Miedos	No-recluso	510	44,93	8,093	7.468*	0.70
		Recluso	139	51,29	9,112		
	(OBS) Obsesión	No-recluso	510	47,25	8,362	4.546*	0.46
		Recluso	139	51,42	9,910		
	(DEP) Depresión	No-recluso	510	44,01	8,052	11.010*	1.17
		Recluso	139	56,04	12,168		
	(HEA) Preocup.Salud	No-recluso	510	45,56	7,811	9.177*	0.97
		Recluso	139	55,11	11,568		
	(BIZ) Pensam.Bizarro	No-recluso	510	47,71	8,846	4.396*	0.43
		Recluso	139	51,67	9,568		
	(ANG) Ira	No-recluso	510	46,42	7,785	5.288*	0.56
		Recluso	139	51,88	11,482		
	(CYN) Cinismo	No-recluso	510	45,60	7,378	6.637*	0.66
		Recluso	139	50,87	8,533		
	(ASP) Prácticas antisociales	No-recluso	510	44,52	7,717	7.832*	0.80
		Recluso	139	51,58	9,828		
	(TPA) Pdad.Tipo A	No-recluso	510	46,66	8,235	2.211	-
		Recluso	139	48,63	9,567		
	(LSE) Baja autoestima	No-recluso	510	43,86	7,767	7.429*	0.78
		Recluso	139	51,35	11,157		
	(SOD) Malestar social	No-recluso	510	44,07	8,271	8.598*	0.87
		Recluso	139	52,26	10,368		
(FAM) Problemas familiares	No-recluso	510	43,68	7,799	8.598*	0.91	
	Recluso	139	52,58	11,500			
(WRK) Dificultades para el trabajo	No-recluso	510	44,90	7,937	8.792*	0.92	
	Recluso	139	53,99	11,474			
(TRT) Negat. al tratamiento	No-recluso	510	43,97	8,018	9.273*	0.93	
	Recluso	139	52,22	9,614			

\* Significativa al  $p < 0.05$

Fuente: Autores

TABLA 3. Escalas Suplementarias (MMPI-2). Diferencias de medias y tamaño del efecto (d de Cohen) entre reclusos/no-reclusos y por género

Género	Variables	Recluso/No-recluso	N	Media	Desviación típ.	t	d
Varón	(A) Ansiedad	No-recluso	688	47,65	8,068	4.445*	0.24
		Recluso	715	49,59	8,285		
	(R) Represión	No-recluso	688	49,68	9,152	5.505*	0.29
		Recluso	715	52,43	9,562		
	(Es) Fuerza del Yo	No-recluso	688	51,62	7,715	12.715*	0.68
		Recluso	715	45,94	8,992		
	(Mac-R) Alcoholismo MacAndrew	No-recluso	688	48,71	9,442	10.904*	0.58
		Recluso	715	54,78	11,354		
	(O-H) Hostilidad reprimida	No-recluso	688	52,05	9,548	5.403*	0.29
		Recluso	715	54,80	9,505		
	(Do) Dominancia	No-recluso	688	52,18	9,939	9.972*	0.53
		Recluso	715	46,82	10,185		
	(Re) Respons.Social	No-recluso	688	51,55	9,970	5.572*	0.30
		Recluso	715	48,43	10,957		
	(Mt) Desajuste profesional	No-recluso	688	46,65	8,350	4.252*	0.23
		Recluso	715	48,56	8,503		
	(GM) Género masc.	No-recluso	688	71,84	22,488	27.263*	1.46
		Recluso	715	46,22	10,291		
	(GF) Género fem.	No-recluso	688	50,50	8,522	5.561*	0.30
		Recluso	715	47,69	10,360		

Género	Variables	Recluso/No-recluso	N	Media	Desviación típ.	t	d
Varón	(PK) Trast.Estrés Postr. (Keane)	No-recluso	688	47,59	8,423	6.543*	0.35
		Recluso	715	50,75	9,634		
	(PS) Trast.Estrés Postr. (Schlenberg)	No-recluso	688	47,70	8,581	3.909*	0.21
		Recluso	715	49,51	8,746		
	(A) Ansiedad	No-recluso	510	43,69	7,514	8.860*	0.93
		Recluso	139	52,30	10,765		
	(R) Represión	No-recluso	510	50,43	8,562	2.499	-
		Recluso	139	52,86	10,550		
	(Es) Fuerza del Yo	No-recluso	510	54,18	7,687	10.129*	1.05
		Recluso	139	44,66	10,327		
(Mac-R) Alcoholismo MacAndrew	No-recluso	510	47,11	8,246	7.078*	0.75	
	Recluso	139	55,02	12,460			
(O-H) Hostilidad reprimida	No-recluso	510	53,84	8,679	2.402	-	
	Recluso	139	51,71	9,432			
Mujer	(Do) Dominancia	No-recluso	510	79,51	15,463	30.745*	2.58
		Recluso	139	45,78	10,110		
	(Re) Respons.Social	No-recluso	510	51,95	8,947	5.871*	0.60
		Recluso	139	45,88	11,267		
	(Mt) Desajuste profesional	No-recluso	510	42,76	7,928	10.322*	1.10
		Recluso	139	54,19	12,376		
	(GM) Género masc.	No-recluso	510	55,73	9,756	9.122*	0.87
		Recluso	139	47,24	9,722		
	(GF) Género fem.	No-recluso	510	51,81	8,820	6.388*	0.66
		Recluso	139	44,78	12,113		
(PK) Trast.Estrés Postr. (Keane)	No-recluso	510	44,03	7,859	10.870*	1.13	
	Recluso	139	54,82	10,966			
(PS) Trast.Estrés Postr. (Schlenberg)	No-recluso	510	43,88	7,766	10.291*	1.09	
	Recluso	139	54,66	11,665			

\* Diferencias significativas al  $p < 0.05$

Fuente: Autores

## Conclusiones y discusión

Con el análisis psicológico de los reclusos mexicanos se ha intentado aportar las principales características de su personalidad con el objetivo de ayudar a los profesionales de la administración penitenciaria, conjuntamente con otras fuentes de datos sociodemográficos (CIDE), a conocer mejor a los internos y elaborar posibles y adecuados programas terapéuticos y rehabilitadores.

Con los datos aportados en este estudio se obtienen dos grandes conclusiones: a) el perfil que identifica las características psicológicas de los reclusos tanto varones como mujeres y b) el perfil psicológico de las reclusas es diferente al de los reclusos.

Como se puede apreciar por los datos aportados, el perfil de los reclusos muestra una especial

incidencia en las escalas Pd, Pa, Sc y Si. La escala Pd fue desarrollada para detectar empíricamente los problemas de personalidad en las poblaciones de delincuentes; la escala Pa se ocupa de los problemas de sospecha y de desconfianza con la percepción y creencia de que son vigilados o perseguidos, y la escala Sc también es prominente en el estudio de Boscan et ál. (2002) en los que se informa de pensamiento inusual, problemas de conducta crónicos, problemas cognitivos y dificultades sociales. La combinación de una conducta antisocial (Pd) con percepciones y creencias paranoicas (Pa), les hace ser especialmente peligrosos.

Sin embargo, nos ha llamado poderosamente la atención los resultados presentados por la escala de Si porque no es una escala que aparezca normalmente en los estudios con delincuentes

en contextos carcelarios (Bartol & Bartol, 2013; Butcher et ál., 2015; Megargee, 2006b). La Si reflejada por el MMPI-2 refiere una grave ausencia de contacto con los demás, refugiándose en sí mismo como una forma de protección ante posibles agresiones de los demás. En un contexto carcelario, especificado por el crimen organizado, las mafias y bandas carcelarias, reduciendo y determinando el contacto con los demás, pueden estar condicionando determinadas conductas y características psicológicas personales tales como el silencio, el miedo, el centrar de forma exclusiva su contacto solo con los de su banda, el mutismo, el sentimiento de sospecha y desconfianza mezclados con la percepción y creencia de tipo paranoide que se han encontrado entre los reclusos de este estudio.

Las características de Do y de identificación con el GM pueden obedecer a las características idiosincrásicas de la misma población mexicana donde el hecho de ser varón le debe predisponer de unas cualidades peculiares. Las hay que se observan prácticamente en todos los reclusos pueden estar condicionadas por el mismo contexto carcelario: consumo de alcohol/drogas, la masificación, la inseguridad médica, la comida escasa, problemas de salubridad, la inseguridad de enfermar, etc. Este contexto ha sido reiteradamente expuesto en las diversas encuestas del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE, 2012).

Son muy escasas las investigaciones publicadas en revistas científicas sobre el perfil psicológico de delinquentes a través del MMPI-2 y menos aún con población reclusa mexicana. Las investigaciones de Lucio et ál. (1994; 1996a; 1996b), Lucio & Palacio, 1994, llevadas a cabo con población mexicana nos indica que el MMPI-2 se puede aplicar con éxito a una variedad de poblaciones clínicas, incluyendo pacientes psiquiátricos (Boscan, et ál., 2002).

Entre estos pocos estudios se encuentra el realizado por Boscan et ál. (2002) con 28 estudiantes universitarios de Tijuana (México) y 28 varones reclusos de la prisión estatal de Ensenada (México) dentro del Estado de Baja California a los que se les administró el MMPI-2 en la adaptación mexicana de Lucio, Reyes-Lagunes y Scott (1994), cuyo objetivo era proporcionar más datos de validación para el MMPI-2 en México mediante el contraste de las puntuaciones de la escala de los estudiantes universitarios a la de los reclusos. A pesar de ser la muestra relativamente pequeña, los resultados son coincidentes con los que se han encontrado en este estudio con valores elevados en las escalas de Pd, Pa, SOD y el TRT. No obstante, esperaban que la muestra delincuente obtendría puntuaciones significativamente más altas en las escalas que reflejan comportamientos antisociales, pobre adaptación social y criminalidad (Boscan et ál. 2002).

El sistema de clasificación de Megargee (1997) con sus 10 tipos de internos con nombres neutros y sin connotaciones adicionales ha sido objeto de más de 100 estudios que han demostrado su fiabilidad y utilidad en la justicia penal ya sea para clasificar internos, elaborar informes sobre la petición de libertad condicional o en servicios de salud mental (Megargee, 2006a) aunque con críticas y resultados dispares en los estudios recientes (Butcher et ál., 2015).

La aportación que se realiza en este estudio no se entiende adecuadamente sin la aportación de las encuestas del CIDE, que son un complemento para poder comprender las situación social y psicológica en la que se encuentran los reclusos; con el mismo objetivo de poder rehabilitar y reinsertarlos en la medida que los condicionamientos legales, económicos y judiciales lo permitan. La masificación puede estar generando muchos más problemas de los que creemos ya que reduce notablemente las posibilidades de reinserción. Son muchos los

autores (Bentham, 1907; Solís, Buen & Ley, 2013; Zepeda-Lecuona, 2010) que, de una u otra forma, describen los problemas que genera la masificación y su dificultad para rehabilitar al recluso.

“Sería necesario una reforma judicial a fondo de la legislación penal que revise los patrones delictivos evitando los efectos criminógenos de los sentenciados haciendo de las penas privativas de libertad para los delitos más severos” (Solís, Buen & Ley, 2013, p. 54) y otro tipo de sanciones que no conlleven la privación de la libertad para los delitos menores (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2010), haciendo siempre un uso prudente de la prisión preventiva (Zepeda-Lecuona, 2010). No se puede dejar de lado la necesidad de profesionalización del personal administrativo, técnico (también psicólogos) y de custodia (Solís,

Buen & Ley, 2013) generando perfiles (Jiménez, 2014; Kocsis, 2006) que les permitan establecer programas orientados al desarrollo de habilidades específicas y adecuadas al puesto de trabajo dentro de la administración penitenciaria.

A pesar de las facilidades que nos dieron las autoridades carcelarias en cada centro, este trabajo presenta diversas limitaciones que no pudieron o no supimos resolver adecuadamente tales como igualar el número de participantes entre internos e internas para establecer un análisis comparativo más efectivo; muchos de ellos, aunque deseaban participar en la investigación, recelaban el uso de la información que se iba a obtener sobre ellos y no quisieron participar en este estudio; el bajo nivel de comprensión lectora y su incoherencia (VRIN) hizo que se rechazaran un elevado porcentaje de protocolos.

## Referencias

- Aceves, D. (2017). Sistema Penitenciario. *Excelsior de México*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/opinion/opinion-del-experto-nacional/2017/11/16/1201600>
- Ampudia, R. A. (2012). *Cuestionario sociodemográfico (CSD)*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Psicología.
- Ampudia, A., Jiménez G., F, Sánchez C., G., & Santaella, H. B. (2006). Indicadores empíricos de la conducta agresiva y violenta derivados de las respuestas al MMPI-2 de hombres y mujeres delincuentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 21(1), 111-126.
- Ampudia-Rueda, A., Sánchez-Crespo, G., & Jiménez-Gómez, F. (2017). Precisión diagnóstica del MMPI-2 con la personalidad delictiva: un análisis con la curva ROC. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(1), 167-192. Doi: <http://doi.org/10.18800/psico.201701.006>
- Azaola, E., & Bergman, M. (2003). *El sistema penitenciario mexicano*. Project on Reforming the Administration of Justice in Mexico, Center for U.S.-Mexican Studies, UC San Diego.
- Azaola, E., & Bergman, M., (2009). *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional. Resultados de la tercera encuesta a población en reclusión en el Distrito Federal y Estado de México*. Centro de investigación y Docencia Económicas (CIDE), México.
- Azaola, E., & José, C. (1996). *Las mujeres olvidadas. Un estudio acerca de las cárceles para mujeres en la República Mexicana*. El Colegio de México / Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, D.F.
- Barreto, J. J., & Green, R. (2017). Identifying mmpi-2 risk factors for suicide. In B. Borngar, G., Sullivan & L. James (Eds.), *Handbook of military and veteran suicide: Assessment, Treatment and prevention* (pp.114-120). New York, Oxford University Press.
- Bartol C. R., & Bartol, A. M. (2013). *Criminal y Behavioral profiling*. SAGE. Los Ángeles.
- Bentham, J. (1907). *An Introduction to the Principles of morals and Legislation*. Oxford: Clarendon Press.
- Bergman, M., Azaola, E., & Magaloni, A.-L. (2005). *Encuesta a la población en reclusión en el Distrito Federal y Estado de México*. Centro de investigación y Docencia Económicas (CIDE). México.
- Bergman, M., Azaola, E., & Magaloni, A.-L. (2006). *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional. Resultados de la segunda encuesta a población en reclusión en el Distrito Federal y el Estado de México*. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), México, D.F.

- Borum, R., & Grisso, T. (1995). Psychological Test Use in Criminal Forensic Evaluations. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(5), 465-473. Doi: 10.1037/0735-7028.26.5.465
- Boscan, D. C., Penn, N. E., Velasquez, R. J., Savino, A. V., Maness, P., Guzman, M., & Reimann, J. (2002). mmpi-2 Performance of Mexican Male University Students and Prison Inmates. *Journal of clinical psychology*, 58(9), 465-470. Doi: 10.1002/jclp.1156.
- Bosch, P.; Van Lujtealar, G; Van Den Noort, M., Schenkwaaid, et. al. (2014). The MMPI-2 in chronic psychiatric illness. *Scandibavian Journal of Psychology*, 55(5), 513-519.
- Butcher, J. N. (2013). *25 Highlights of Using the MMPI/MMPI-2 with Criminal Offenders*. Recuperado de <http://www.umn.edu/mmpi>
- Butcher, J. N., Dahlstrom, W. G., Graham, J. R., Tellegen, A. & Kaemmer, B. (1989). *Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2): Manual for administration and scoring*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Butcher, J. N. Hess, G. A., Greene, R. L., & Nelson, L. D. (2015). *Using the MMPI-2 in Forensic Assessment*. American Psychological Association (APA).
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE, 2012). *Resultados de la Primera Encuesta realizada a Población Interna en Centros Federales de Readaptación Social*. México.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. LEA. New Jersey.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) de México (2015). *Coordinación General de Comunicación y Proyectos*. Recuperado de <http://www.cndh.mx>.
- Culhabe, S. E., Hildebrand, M. M., Walker, St., & Gray, M. (2014). MMPI-2 characteristics of male serial murderers. *Applied Psychology in Criminal Justice*, 10(1), 21-45.
- Edinger, J. K., Reuterfors, D., & Logue, P. (1982). Cross-validation of the Megargee mmpi typology: A study of specialized inmate populations. *Criminal Justice and Behavior*, 9(2), 184-203. doi: 10.1177/0093854882009002006
- Fry, F. D. (1949). A study of the personality traits of college students, and of state prison inmates as measured by the Minnesota Multiphasic Personality Inventory. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 28, 439-449. doi: 10.1080/00223980.1949.9916021
- Grover, B. L. (2011). The Utility of mmpi-2 Scores with a Correctional Population y Convicted Sex Offenders. *Psychology*, 2(6), 638-642. doi: 10.4236/psych.2011.26098
- Guy, E., Platt, J. J., Zwerling, I., & Bullock, S. (1985). Mental health status of prisoners in an urban jail. *Criminal Justice and Behavior*, 12(1), 29-53. doi: 10.1177/0093854885012001004

- Jacobson, J., & Wirt, R. D. (1969). MMPI profiles associated with outcomes of group psychotherapy with prisoners. In J. N. Butcher (Ed.), *Recent developments in the use of the MMPI* (191-206). New York: McGraw-Hill.
- Jiménez, F. (2014). *Perfiles (psicológicos) criminales. Una introducción al análisis de la conducta delictiva*. Ciencias de la Seguridad (CISE). Universidad de Salamanca.
- Jones, T., Beidleman, W. B., & Fowler, R. D. (1981). Differentiating violent and nonviolent prison inmates by use of selected MMPI scales. *Journal of Clinical Psychology*, 37(3), 673-678. doi: 10.1002/1097-4679(198107)37:3%3C673::AID-JCLP2270370340%3E3.0.CO;2-P
- Kocsis, R. (2006). *Criminal profiling. Principles and Practice*. Human Press. Totowa. New Jersey.
- Lanyon, R. I. (1993). Validity of mmpi sex offender scales with admitters and no admitters. *Psychological Assessment*, 5(3), 302-306. doi: 10.1037/1040-3590.5.3.302
- Lucio, E., Reyes-Lagunes, I., & Scott, R. L. (1994). MMPI-2 for Mexico: Translation and adaptation. *Journal of Personality Assessment*, 63(1), 105-116. doi: 10.1207/s15327752jpa6301\_9
- Lucio, E., & Palacio, H. V. (1994). *MMPI-2 profiles of Mexican psychiatric inpatients. Validity, standard, and content scales*. Paper presented at the Annual Symposium on Recent Developments in the Use of the MMPI-2. Minneapolis, MN. June.
- Lucio, E., Pérez, J.M., & Ampudia, A. (1996a). A reliability test-retest of the MMPI-2 in a group of Mexican university students. Paper presented at the Annual Symposium on Recent Developments in the Use of the MMPI-2, Minneapolis, MN.
- Lucio, E., & Reyes-Lagunes, I. (1996b). The Mexican version of the MMPI-2 in Mexico and Nicaragua: Translation, adaptation, and demonstrated equivalency. In J. N. Butcher (Ed.), *International adaptations of the MMPI-2* (pp. 265-283). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McGurk, B. J. (1981). The validity and utility of a typology of homicides based on Megargee's theory of control. *Personality and Individual Differences*, 2(2), 129-136. doi: 10.1016/0191-8869(81)90008-8
- Martino, V., Grattagliano, I., Bosco, A., Massaro, Y., Lisi, A., Campobasso, F., Marchitelli, M.-A., & Catanese, R. (2016). A new index for the MMPI-2 test for detecting dissimulation in forensic evaluations: A pilot study. *Journal of Forensic Sciences*, 61(1), 249-253.
- Megargee, E. I. (1997). Using the Megargee MMPI-based classification system with the MMPI-2s of female prison inmates. *Psychological Assessment*, 9(2), 75-82. doi: 10.1037/1040-3590.9.2.75

- Megargee, E. I. (1984). A new classification system for criminal offenders: VI. Differences among the types on the Adjective Checklist. *Criminal Justice and Behavior*, 11(3), 349-376. doi: 10.1177/0093854884011003007
- Megargee, E. I. (2006a). Use of the MMPI-2 in correctional settings. In J. N. Bucther (Ed.), *MMPI-2: A practitioner's guide* (pp. 327-360). Washington, D.C.: American Psychological Association (APA).
- Megargee, E. I. (2006b). *Using the MMPI-2 in criminal justice and correctional settings*. Minneapolis: University of Minnesota Press. doi: 10.1037/0022-006X.53.6.874
- Megargee, E. I., & Carbonell, J. L. (1985). Predicting prison adjustment with mmpi correctional scales. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 874-883. doi: 10.1037/0022-006X.53.6.874
- Megargee, E. I., Mercer, S. J., & Carbonell, J. L. (1999). *MMPI-2 with male and female state and federal prison inmates*. Washington: American Psychological Association (APA).
- Nieberding, R. J., Moore III, J. T., & Dematatis, A. P. (2002). Psychological assessment of forensic psychiatric outpatients. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 46(3), 350-363.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2010). *Manual de principios básicos y prácticas prometedoras en la aplicación de medidas sustitutivas del encarcelamiento*. Viena: Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.
- Pavelka, F. L. (1986). Psychosocial characteristics of parolees in forensic social work. *Journal of Psychiatry y Law*, 14(1-2), 217-223.
- Pennuto, T. O. (2004). Murder and the MMPI-2: The Necessity of Knowledgeable Legal Professionals. *Golden Gate University Law Review*, 34, 340-391.
- Pérez C. C., & Azaola, E. (2012). *Resultados de la primera encuesta realizada a población interna en Centros Federales de Readaptación Social*. México: (CIDE).
- Pérez E. J.-R., Ampudia R., A. Jiménez G., F., & Sánchez C. G. (2005). Evaluación de la personalidad agresiva y violenta en madres maltratadoras y mujeres delincuentes. *Revista de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 20(2), 35-58.
- Pizitz, T., & McCullough, J. (2014). An overview of male stalkers' personality profiles using the MMPI-2. *American Journal of Forensic Psychology*. 32(3), 57-72.

- Rader, C. M. (1977). MMPI profile types of ex-poses, rapists, and assaulters in a court services population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(1), 61-69. doi: 10.1037/0022-006X.45.1.61
- Secretaría de Gobernación. (2013). *Estadísticas del Sistema Penitenciario Nacional*. Recuperado de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/365162/archivo>
- Secretaría de Gobernación. (2015). *Incidencia delictiva del Fuero Común 2015*. Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). Centro Nacional de Información: México.
- Sneyers, M., Sloore, H., Rossi, G., & Derksen, J. J. L. (2007). Using the Megargee system among Belgian prisoners: Cross-cultural prevalence of the MMPI-2 based types. *Psychological Reports*, 100(3), 746-754. doi: 10.2466/pr0.100.3.746-754
- Solís, L., Buen, N., & Ley, S. (2013). *La cárcel en México: ¿para qué?*. México evalúa, Centro de Análisis de Políticas Públicas.
- Subsecretaría de Sistema Penitenciario Ciudad de México. (2018). Recuperado de <http://penitenciario.cdmx.gob.mx/centros-de-reclusion>.
- Spaans, M., Barendregt, M., Muller, E., de Beurs, E., Nijman, H., & Rinne, T. (2009). MMPI profiles of males accused of severe crimes: A cluster analysis. *Psychology, Crime y Law*, 15(5), 441-450. doi: 10.1080/10683160802356704
- Steffan, J., Morgan, R. D., Lee, J., & Sellbom, M. (2010). A comparative analysis of MMPI-2 malingering detection models among inmates. *Assessment*, 17(2), 185-196. doi: 10.1177/1073191109359382
- Villanueva, C. R. (2015). *La Sobrepoblación en los Centros Penitenciarios de la República Mexicana. Análisis y Pronunciamiento*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Comunicado de prensa CGCP/310/15. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx>
- Wasylyv, O. E., Grossman, L. S., Haywood, T. W., & Cavanaugh, J. L. (1988). The detection of malingering in criminal forensic groups: MMPI validity scales. *Journal of Personality Assessment*, 52(2), 321-333. doi: 10.1207/s15327752jpa5202\_13
- Zepeda-Lecuona, L. G. R. (2010). *¿Cuánto cuesta la prisión sin condena? Costos económicos y sociales de la prisión preventiva en México*. Monterrey: Open Society Institute.
- Zimring, F. E. & Hawkins, G. (1995). *Incapacitation: Penal Confinement and the Restraint of Crime*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.



# *Transformation of the conflict and construction of cultures of peace in the Colombian classrooms\**

David González\*\*

John Solórzano-Restrepo\*\*\*

\* Artículo de reflexión que emana del proyecto de investigación Estrategias de Resolución del conflicto en la vida cotidiana: Caracterización y construcción de un protocolo financiado por la Fundación Universitaria Cervantina San Agustín.

\*\* Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología, Universidad Católica de Colombia. Docente Investigador. Fundación Universitaria Cervantina San Agustín. Contacto: [david.gonzalez@unicervantina.edu.co](mailto:david.gonzalez@unicervantina.edu.co) ORCID: 0000-0001-5340-4752

\*\*\* Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Especialista y Candidato a Magister en Tecnologías Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Investigador, Fundación Universitaria Cervantina San Agustín. Contacto: [john.solorzano@unicervantina.edu.co](mailto:john.solorzano@unicervantina.edu.co) ORCID:0000-0001-9008-0013

# Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas\*

Cómo citar este artículo: González, D., & Solórzano-Restrepo, J. (2018). Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas. *Tesis Psicológica*, 13(1), 48-64. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a4>

Recibido: 07 diciembre 2017  
Revisado: 15 diciembre 2017  
Aprobado: 20 junio 2018

## ABSTRACT

This article takes into account the aspects that arise in the investigations that are developed in the school conflict in Colombia, in the circumstances that have favored the migration from a conflict resolution perspective to visions of the constructive construction of the conflict and the construction of peace in educational contexts. In this sense, one must take into account a better management of these. It is described as a proposal by Ricaud-Droisy and Zaouche-Gaudron (2003) who affirm that the conflict is "a state of resistance, disagreement or opposition between fewer people". The determining factors in the response to the conflict and the strategies used to respond to it are reviewed. This article shows a review of the history of violence and education in Colombia, addresses five styles of conflict resolution (Oredein and Eigbe, 2014) and reviews some aspects of its peaceful transformation; In this case, some of the ideas to address the conflict in Colombian schools are analyzed, along with the central or most important factors in them. It is concluded that it is essential in the different agents in the transformation of the conflict (which includes their perceptions about violence, the causes and the way of dealing with it), that attention in the school environment can not be focused only on the students and it is necessary to review violence in school and unfair practices. It is also necessary to deviate from negative individualism in a competitive social environment, as well as in Colombian classrooms.

**Keywords:** citizen education, social conflict, education and training, violence, peaceful coexistence.

## RESUMEN

En el presente artículo se consideran aspectos planteados por investigaciones recientes sobre el conflicto escolar en Colombia, desde las circunstancias que han favorecido la migración de una perspectiva de resolución de conflicto a visiones como la transformación constructiva del conflicto y la construcción de paz en contextos educativos, señalando aspectos o factores a tener en cuenta para una mejor gestión de estos. Se toma como definición la propuesta por Ricaud-Droisy y Zaouche-Gaudron (2003) quienes afirman que el conflicto es "un estado de resistencia, desacuerdo u oposición entre al menos dos personas". Se revisan factores determinantes en la respuesta al conflicto y estrategias que comúnmente se emplean para responder al mismo. Tras formular un contexto sobre la violencia y la educación en Colombia, se abordan cinco estilos definidos de resolución de conflictos (Oredein & Eigbe, 2014) y se revisan algunos aspectos de su transformación pacífica; posteriormente se analizan algunas iniciativas para el abordaje del conflicto en las escuelas colombianas, junto con los factores centrales o más importantes en ellas. Se concluye que es esencial empoderar a los diferentes agentes en la transformación del conflicto (comprendiendo sus percepciones acerca de la violencia, sus causas y la manera de tratar con ella); que las intervenciones en el medio escolar no pueden estar centradas solamente en los estudiantes y es necesario revisar la violencia instaurada en la escuela en aras de desnaturalizar los abusos y las prácticas injustas. Se hace necesario también desvirtuar el individualismo negativo en un ambiente social de competencia, usualmente propiciado en las aulas colombianas para enfocarse en una educación en la cual cada persona aprenda a tomar al otro verdaderamente en cuenta.

**Palabras clave:** educación ciudadana, conflicto social, enseñanza y formación, violencia, coexistencia pacífica.

## Introducción

El estudio del conflicto y su resolución desde una perspectiva psicológica inició en la postguerra de la Segunda Guerra Mundial, de la mano de científicos sociales preocupados por la barbarie recientemente ocurrida, quienes se preguntaban de qué había dependido y cómo evitar que un conflicto de semejantes proporciones volviese a ocurrir alguna vez. En este contexto surgió el movimiento denominado Psicología de la paz (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006).

Los autores en este campo han propuesto definiciones diversas acerca del conflicto; no obstante, la característica común a todas ellas radica en la competencia ante una diferencia de intereses o bienes escasos. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Perú (2013), Aron define el conflicto como “Una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de intereses incompatibles”. De acuerdo con Ricaud-Droisy y Zaouche-Gaudron (2003), el conflicto puede definirse como un estado de resistencia, desacuerdo u oposición entre al menos dos personas. El conflicto también puede ser definido como una interacción social entre al menos dos personas que manifiestan intereses, deseos, expectativas o metas que son distintas; estas diferencias pueden derivar tanto en simples desacuerdos ligeros o diferencias de opinión, hasta procesos de violencia verbal o física.

El conflicto puede ser de tipo interpersonal, intergrupalo o internacional; en los dos últimos casos puede derivar incluso en situaciones de guerra (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; Paleari, Regalia & Fincham, 2010). Si bien las primeras preguntas en este campo estuvieron orientadas hacia la comprensión y gestión apropiada del conflicto entre naciones o grupos políticos, poco a poco se desarrollaron aproximaciones más moleculares orientadas hacia los

conflictos entre personas (inclusive de tipo intrapersonal) y las variables que median en ellos (Deutsch, Coleman & Marcus; 2006).

Aunque el conocimiento con respecto a la resolución de conflictos es amplio, aún no resulta claro por qué las personas afirman emplear estrategias como la cooperación o el compromiso cuando son evaluadas mediante tests o entrevistas, mientras que evidencian otra cosa en la práctica, pues reconocen que frente a problemas reales no han actuado así, sino que prefieren escoger la competencia, la acomodación e inclusive la evitación (Chaux, 2002).

¿De qué depende que se usen estrategias de resolución de conflictos que se sabe que no son las más apropiadas en problemas de la vida cotidiana? El conflicto no afecta las relaciones interpersonales; el déficit o la inadecuada implementación de estrategias de resolución de conflicto es lo que las afecta y es justamente la preservación de las relaciones interpersonales —situar al otro por encima de la diferencia en juego— la que debe motivarnos a encontrar mejores modos de afrontarlo (Bao, Zhu, Hu & Cui, 2016).

Para superar las dificultades señaladas y llegar a consecuencias que tengan mayor sentido para la vida social y la construcción de convivencia, los conflictos en Colombia se han venido gestionando en los últimos años por medio de mecanismos denominados alternativos, entre los cuales se encuentran: negociación, mediación, conciliación y arbitraje. Estos mecanismos, además de procurar justicia, favorecen la resolución constructiva de los conflictos y permiten reconstruir los lazos comunitarios promoviendo la paz y la solidaridad (Fuquen Alvarado, 2003).

Para favorecer que más personas recurran a este tipo de estrategias, un número importante de países le sigue apostando a la educación centrada en aspectos como las habilidades sociales,

la gestión de conflictos o la construcción de culturas de paz (Organización de Naciones Unidas, 2011). No obstante, la escuela en Latinoamérica, que debería ser un entorno seguro y confiable para aprender, se encuentra afectada por prácticas agresivas o violentas que los adultos parecen invisibilizar o naturalizar poco a poco. Valga la pena anotar que estas prácticas son ejercidas tanto por docentes o personal administrativo como por estudiantes, quienes consideran la violencia como un modo de establecer jerarquías al interior de sus grupos de afinidad o como un reclamo por estructura o autoridad por parte de los adultos (Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011). Es necesario que la escuela sea un entorno para la socialización, el fortalecimiento de habilidades, el desarrollo pleno y la participación social pues en definitiva de ello dependerá en gran medida la formación del ciudadano en y para la democracia (Román & Murillo, 2011; Vizcaíno, 2015). En este punto surgen preguntas como ¿puede ser la escuela un escenario para construir una cultura de paz? ¿Qué experiencias se han desarrollado buscando tal ideal? ¿Cuáles son los retos que enfrenta la educación en Colombia para favorecer el desarrollo de este ideal?

En el presente artículo se revisan experiencias de resolución y gestión de conflictos en escenarios educativos colombianos orientadas hacia la construcción de una cultura de paz; se formularán algunas reflexiones sobre la violencia escolar, señalando los elementos de estas experiencias que parecen decisivos en la transformación pacífica de conflictos y en la construcción de una cultura de paz. Finalmente, se plantearán aspectos pendientes o retos existentes en estos frentes.

## Violencia urbana y escolar en Colombia: algunas cifras

De acuerdo con Fuquen Alvarado (2003), en las dos últimas décadas el número de conflictos ha

aumentado de manera significativa. En Colombia cada día del año se generan aproximadamente 248 heridos por lesiones personales en riñas. El 46% de personas que fallecieron en Colombia durante 2015, lo hicieron como consecuencia de una pelea o una venganza (Justicia, 2016).

Las riñas han mostrado un aumento preocupante. Se ha establecido que la violencia interpersonal en la ciudad aumentó el doble entre los años 2005 y 2012, pasó de 388 casos por cada 100.000 habitantes a 622. Los conflictos de convivencia, atendidos diariamente por la Policía Nacional, se han cuadruplicado (Suárez, 31 de mayo de 2015).

En 2016 en la ciudad de Bogotá, se contabilizaron en promedio 53 riñas por hora; si se contempla el consumo de alcohol, pueden llegar a contabilizarse 266 riñas el viernes en la noche y hasta 563 en la madrugada del domingo. En 2015, se reportaron casi medio millón de llamadas a la línea de emergencia para reportar riñas en curso; este aspecto parece favorable pues las riñas que escalan a escenarios de lesiones más graves llegan a ser solo el 3% del total, es decir, 13.442, lo que aún es bastante grave (Gómez, 6 de enero de 2016). Para el mes de enero de 2018, se contabilizaron 7.746 casos de violencia personal en el país, 902 casos más que los reportados en el mismo mes del año anterior; del total de casos, 1.854 ocurrieron en Bogotá (Instituto Nacional de Medicina Legal, 2018).

Para superar las dificultades señaladas y llegar a soluciones que tengan mayor sentido para la vida social y la construcción de convivencia, los conflictos en Colombia se están comenzado a gestionar por medio de mecanismos denominados alternativos, entre los cuales se encuentran: negociación, mediación, conciliación y arbitraje. Estos mecanismos, además de procurar justicia, favorecen la resolución constructiva de los conflictos y permiten construir o reconstruir los

lazos comunitarios promoviendo la paz y la solidaridad (Fuquen Alvarado, 2003).

La escolarización —la instrucción formal bajo la dirección de profesores en instituciones denominadas escuelas o colegios (Macionis & Plummer, 2011)— es un importante dispositivo mediante el cual se imparte la educación en las sociedades postindustriales. El entorno en el que se vive en una sociedad de este tipo reviste tal complejidad que se vuelve necesario estudiar durante un importante número de años con el fin de alcanzar los conocimientos y cualificaciones necesarios para desenvolverse, lo que implica que las vivencias en la institución escolar tienen gran influencia en el desarrollo de la persona. El hecho de que los padres de familia deban dedicarse a trabajar para poder sostenerse económicamente y brindar a sus hijos las condiciones y recursos que necesitan ha creado una ruptura fundamental: las responsabilidades que previamente correspondían a la familia, entre ellas la enseñanza de cuestiones como la moral o las “buenas maneras”, ahora recaen en las instituciones educativas (Lasch, 1991). Es en estos contextos en los que un niño conocerá no solo aquellas cosas del saber tecnológico y otras cualificaciones para desempeñarse en la vida, sino cómo aprender a llevarse con los demás en un entorno social en el cual la violencia es enfrentada de manera ambigua puesto que ante una situación de conflicto si bien los padres no esperan directamente que los niños sean violentos con otros, sí esperan (e incluso se les anima a) que se defiendan y que “no se dejen” de otros. Cuando el afrontamiento del conflicto y la eventual violencia derivada del mismo es ambiguo, la posibilidad de que se dé una resolución constructiva se desvanece.

No obstante, esta “transferencia de responsabilidad” no parece haberse completado exitosamente. Estudios como el de la Organización

Naciones Unidas (ONU, 2011) afirman que el antiguo pacto de colaboración entre la escuela y los padres en pro de la crianza de los niños se ha fragmentado, revelando no solo la no aceptación de responsabilidad de las partes en aquello que les compete del proceso (pues el límite en sí no se encuentra definido), sino tensiones e incluso oposiciones.

Se afirma que los niños crecen expuestos a diversas formas de violencia, tanto provenientes de su entorno familiar cercano, como de los diversos contextos con los que interactúan, de los medios de comunicación, entre otros. Aquellos niños que han desarrollado ya un comportamiento agresivo de no ser intervenidos, continuarán mostrándolo cuando sean adultos (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

De acuerdo con Colprensa (2012), en un estudio de la universidad de los Andes en el que se evaluó a 55.000 estudiantes de 589 municipios diferentes, el 29% de los estudiantes de 5 de primaria y el 15% de los estudiantes de 9 afirmaron haber sido alguna vez víctimas de agresión física o verbal por parte de algún compañero. El mismo estudio afirma que 1 de cada 5 estudiantes colombianos ha sido víctima de acoso escolar alguna vez en su vida.

Sin embargo, la violencia escolar no es solo un asunto de relaciones entre pares, los docentes y padres de familia también han participado de ella. En Latinoamérica se acepta de manera bastante generalizada que “la letra con sangre entra”; esta premisa, derivada en países como Colombia de la implantación del método lancasteriano en las prácticas educativas durante el siglo XIX, encuentra respaldo incluso en algunas leyes que, gracias a la ambigüedad de sus términos, favorecen que los padres de familia formulen interpretaciones libres de la noción de “corregir moderadamente” (ONU, 2011).

Si bien varios países de la región avanzan hacia un escenario en el cual la violencia corporal esté definitivamente prohibida, en Colombia esto aún no sucede: no se encuentran prohibiciones generales que eviten estos actos ni en las casas ni en las escuelas (pues la ley advierte que lo único prohibido en este sentido es aquello que pueda generar lesiones), ni siquiera en la ley (aunque el sistema de leyes del país lo prohíbe, sigue siendo legal en comunidades indígenas). Esta situación resulta preocupante puesto que la violencia corporal no se genera en las instituciones educativas solamente como mecanismo para “corregir” o “formar” sino por la relación asimétrica y ventajosa de poder entre figuras académicas o administrativas de las instituciones y los estudiantes (ONU, 2011).

Es importante tener en cuenta que las comprensiones sobre las formas de violencia y el modo en que estas afectan la vida escolar depende también del rol que se ocupe en la institución educativa; en una investigación (Díaz Better, 2016) los docentes consideran que la violencia escolar se da por dificultades de tolerancia (57%), mientras que los estudiantes opinan que la violencia se da por temas de consumo de spa, matoneo (59,6%) y malos entendidos junto con problemas para controlar la ira (49%). No solo existen diferentes comprensiones sobre las causas de la violencia escolar, sino que la percepción sobre la manera en que estas

situaciones son resueltas también es diferente. Mientras que los docentes opinan que la solución típica implica el uso de golpes y violencia física (81%), los estudiantes creen que las soluciones más usuales son la existencia de acuerdos (52%) y la confrontación verbal. Esto sugiere la importancia de evaluar las percepciones sobre la violencia escolar y su manejo desde los puntos de vista de los actores educativos en su conjunto para plantear estrategias eficaces de intervención al respecto.

La institución escolar, reconociendo tanto la necesidad de encarar este fenómeno, como de sus responsabilidades y su riesgo de falibilidad, debe entonces proponer procesos preventivos del conflicto en los cuales no participen solamente los estudiantes, sino que se integren diversos factores y actores que intervienen en la problemática para apostarle a la construcción de soluciones diferentes a las usualmente empleadas.

## La resolución de conflictos

La investigación ha permitido considerar 5 estilos principales de resolución de conflictos. En principio las personas tienden a seleccionarlos atendiendo a consideraciones relacionadas con sus expectativas (el resultado que se quiere obtener) y en segundo término con lo que significa el otro en el conflicto (significado de la relación).

**TABLA 1. Estrategias de resolución de conflicto y factores implicados en la toma de decisiones**

Estrategia	Definición	Orientado a	Valoración de la relación con el otro
Competencia	Puede reflejarse en la defensa de derechos propios, defender una posición que se cree correcta o simplemente tratar de ganar a la otra parte.	El individuo persigue sus propios objetivos; se usa cualquier medio de poder que parezca apropiado para lograrlo.	No se valora al otro.
Colaboración	Puede consistir en la exploración del desacuerdo para aprender de las consideraciones del otro, resolviendo una condición que de otro modo tendría a las partes compitiendo por recursos; también puede consistir en una solución creativa a un problema interpersonal.	El individuo intenta encontrar una alternativa que resuelva enteramente tanto las preocupaciones propias como las de la otra persona.	Alta

Estrategia	Definición	Orientado a	Valoración de la relación con el otro
Compromiso	Se pueden repartir las diferencias con el otro, intercambiar concesiones o buscar rápidamente un punto medio en los tópicos problema.	Lograr una satisfacción, así sea parcial, tanto de los objetivos personales, como de los del otro.	Media
Evitación	Dejar de lado un tema importante, posponer un tema para un mejor momento o simplemente retirarse de una situación que se considera amenazante.	No se busca la satisfacción de los objetivos propios porque son muy discrepantes de los del otro (se juzga como algo inútil). Al evitar se aplaza el conflicto de tener que elegir cuáles objetivos se satisfarán.	Alta
Acomodación	Generosidad o caridad, obedecer una orden de la otra persona o parte cuando uno preferiría no hacerlo o adherir a otro punto de vista.	Se renuncia a los objetivos propios para satisfacer los del otro.	Alta

Fuente: a partir de Deutsch, Coleman y Marcus (2006); Dincyurek y Civelek (2008), Oredein y Eigbe (2014).

Estrategias como la colaboración y el compromiso suponen una estima por el otro, al aplicar este tipo de estrategias una persona intenta buscar opciones que permitan la satisfacción plena de los intereses de ambas partes (colaboración) o la satisfacción parcial de estos (compromiso); acudir al uso de estrategias como la evitación (renunciar temporalmente a la satisfacción de objetivos propios) o la acomodación (ceder los objetivos propios para que el otro consiga los suyos) si bien suponen una alta estima del otro, pueden dar origen a sentimientos de frustración en la relación que pueden favorecer otras tensiones en el vínculo. Cuando se acude al uso de la estrategia de competencia solo interesa ganar, no existe preocupación por lo que el otro pueda sentir, esperar o querer; se podría decir que al emplear esta estrategia el otro es un obstáculo o inclusive de plano no existe.

Diversos factores deben ser considerados en el proceso de la resolución de conflictos, por ejemplo, las verdaderas necesidades o motivaciones de aquellos en conflicto, el concepto que cada una de las partes en conflicto tiene de lo justo, el grado de confianza que cada una de las partes tiene hacia la otra, las emociones presentes en cada una de las partes (lo que puede implicar, desde una perspectiva molecular, incluso el funcionamiento neuropsicológico), su capacidad de autorregulación, el lenguaje usado

y los elementos implicados en él (beligerantes o constructivos), entre otros (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; Bao, Zhu, Hu & Cui, 2016).

Resolver un conflicto no tiene que ver solamente con la selección de la estrategia en función de los objetivos que un individuo tenga en mente, sino con la consideración de los efectos que la aplicación de dicha estrategia pueda comportar para la relación entre ese individuo y el otro con quien se encuentra en conflicto. Dincyurek y Civelek (2008), en su investigación con estudiantes universitarios, analizaron el tipo de estrategia de solución de conflictos que estos escogían dependiendo del tipo de relación que tuviesen con el otro. Encontraron que los estudiantes universitarios suelen recurrir principalmente a las estrategias de compromiso y colaboración con sus amigos, son las principales mientras más cercana sea la relación que tienen con el amigo con quien se encuentran en situación de conflicto; si se revisa el conflicto con padres o madres, los estudiantes universitarios tienden principalmente a recurrir a la estrategia de compromiso. Se plantea entonces que los estudiantes universitarios, más allá de mirar simplemente sus objetivos, se preocupan también por mantener su relación con las otras personas.

No obstante la presencia de diversas investigaciones en el campo, un aspecto problemático

constante tiene que ver con que en ocasiones agentes de la resolución de conflictos acuden principalmente a sus saberes o intuiciones más que al conocimiento científico para gestionar procesos de conflicto, de allí que el resultado de tales gestiones sea de mediana o poca utilidad. La escuela ha asumido o intentado asumir el papel principal frente a los procesos de enseñanza y gestión de la resolución de conflictos, pero no es el único actor que debe participar en esto.

### Transformación pacífica de conflictos

Harvey (2002), desde una perspectiva filosófica, advierte sobre los peligros de privilegiar las orientaciones “productivas” o “efectivas” en la solución de conflictos, pues ellas implican consideraciones de moralidad neutral y afectan el sentido de responsabilidad, cumplimiento de deberes y reconocimiento de derechos entre las partes en conflicto. Cuando se privilegia el resultado o la potencial ganancia por encima de las relaciones, la resolución del conflicto implica la generación de tensiones adicionales que pueden devenir en conflictos mayores o fragmentar la comunidad en la que este ocurre.

Partiendo de conclusiones como la de Harvey (2002), desde la perspectiva de la antropología de la paz se considera importante romper con aquella máxima de “si quieres paz, prepárate para la guerra”, de marcado sentido pesimista y en la cual las personas viven en una tensión constante esperando el siguiente choque con el otro. Se propone que quien quiere paz puede y debe prepararse para la paz; se afirma que esta puede alcanzarse por medios pacíficos y para ello su punto de partida es la humanidad y no aspectos como credos, ideologías y partidos políticos, entre otros (Jiménez-Bautista, 2009).

Para que la educación para la paz sea una realidad es necesario concebirla desde la perspectiva

de paz positiva, es decir, a partir de las acciones de corte pedagógico que permitan que todos los involucrados en los conflictos logren resolverlos de modo favorable. Cuando la educación para la paz es concebida desde una perspectiva negativa, basada en el fortalecimiento de la norma y del orden institucional, se obliga a los ciudadanos a una tensa convivencia que se origina en el hecho de no atender verdaderamente a aquellas variables sociales que influyen en que los estados de conflicto o guerra se desencadenen, por ejemplo, la inequidad en la distribución de la tierra, de la renta, de la administración de justicia, entre otras. Al ser la educación una institución social, se puede afirmar que la responsabilidad no es solamente del entorno escolar, sino que debe comprometer a los diversos actores e instituciones sociales (Villamil, 2013). Se hace necesario que la sociedad como un todo reconozca aquellas variables o factores que propician el conflicto o la guerra y se disponga a actuar para resolverlos sin ingenuidad, buscando un bienestar común sustentado en una ética global.

Desde la teoría de conflictos, Galtung (2003) propone que la resolución creativa y no violenta del conflicto es necesaria para alcanzar la paz y acepta que si bien el conflicto es inherente a la condición humana, la violencia no lo es. Galtung (2003) plantea que es necesario trascender de la noción de resolución de conflictos como una simple perspectiva de prevención o disminución del daño hacia una de satisfacción y de trascendencia de este primer horizonte, centrada en la reducción de otro tipo de violencias que, de acuerdo con Jiménez-Bautista (2009) pueden ser estructural (generada por mediaciones institucionales) y cultural (facetas o formas culturales que justifican la existencia y el ejercicio de la violencia).

Galtung afirma que la paz no existe; incluso si no nos agredimos directamente, pues cuando existen necesidades humanas básicas insatisfechas o cuando proliferan las injusticias no se puede

hablar de paz. Por ello, señala la importancia de intervenir desde la perspectiva de la paz positiva, es decir, comprometiendo a los actores sociales en general a buscar la supresión de todas aquellas cosas que son evitables y que se convierten en barreras para el progreso conjunto de la humanidad, entre ellas: el hambre, la pobreza, la contaminación, la desigualdad (Islas, Vera-Hernández & Miranda-Medina, 2018).

¿Cuáles pueden ser las formas de violencia estructural de la escuela? Entre ellas se encuentran aspectos económicos —que condicionan el acceso y las condiciones de calidad—, la asimetría de poder —legitimada y poco cuestionada o sostenida en el tiempo por la ley del silencio que suele imperar entre los estudiantes—, el lenguaje, entre otras.

Para que se pueda trascender a estos factores de violencia estructural y transformar los conflictos en oportunidades, es necesario modificar las prácticas de corrección escolar, usualmente basadas en métodos punitivos que enseñan la obediencia por miedo, en lugar de propiciar el acatamiento de una norma gracias a la comprensión que esta tiene para la vida en comunidad. Para lograr esto no solo los métodos deben cambiar, sino que deben trascender del nivel teórico al práctico, se debe propiciar que los estudiantes desarrollen relaciones de calidad, enseñando competencias sociales y valores (Ibarrola-García & Iriarte-Redín, 2012) y promoviendo la formación de la inteligencia emocional, pues esta permite reflexionar sobre el modo en que se gestionan las emociones tanto propias como aquellas que son fruto de la interacción con los demás (Cano Valverde & Reyes Ruiz, 2015).

Galtung (2003), desde su planteamiento en el método Trascend, afirma que los tres elementos fundamentales para lograr superar el conflicto encontrando soluciones constructivas son la empatía, que permite contrarrestar actitudes

negativas; la no-violencia, que compensar la agresión y las acciones violentas, y la creatividad, que permita la superación de las contradicciones que pueden emerger entre las partes en un conflicto.

París Albert (2007) propone que para la transformación pacífica de los conflictos se debe lograr el empoderamiento de cada una de las partes pues esto permite alcanzar acuerdos mediante la comunicación. Desde esta perspectiva, los objetivos de las partes no deben tener una consideración central, sino que se deben privilegiar las relaciones humanas y los efectos que tanto el conflicto como su resolución tienen sobre ellas.

Tirado Morueta y Conde Vélez (2015), en su investigación del efecto de acciones preventivas sobre la convivencia escolar, concluyen que el uso de la estrategia de mediación, así como la creación de una cultura de educación en conflictos son elementos fundamentales en la reducción de los problemas de conducta en el entorno escolar. Resulta entonces esencial que para el abordaje del conflicto no se propongan “estrategias en frío”, sino que las personas que integran una comunidad puedan estar realmente inmersas en una cultura, en un modo de pensar y de actuar habitual que les permita encontrar soluciones constructivas a los conflictos; ello implica modificar los funcionamientos de la institución escolar.

### Algunas iniciativas para el abordaje del conflicto en la escuela en Colombia

Duque, Orduz, Sandoval, Caicedo y Klevens (2007) comentan que en 1998, la ciudad de Medellín dio inicio al programa de convivencia ciudadana, iniciativa que buscaba tanto estimular la convivencia, como prevenir la violencia. Este programa se basó en seis componentes, uno de ellos fue la prevención de la violencia entre niños

y adolescentes, que dio origen en el año 2001 al programa de prevención temprana de la violencia.

Este programa buscaba no solo prevenir la ocurrencia de comportamientos violentos, sino el estímulo del comportamiento prosocial y la prevención del consumo de SPA. Este programa fue diseñado luego de realizar diversas consultas con instituciones del área urbana y se centró en dos aspectos clave: a) la enseñanza de habilidades prosociales en el aula y de un manejo consistente y no violento de la conducta por parte de los maestros, y b) el manejo consistente y no violento de la conducta de niños que ya tuviesen problemas de comportamiento por parte de sus padres (Duque et ál. 2007).

La intervención estuvo orientada a docentes, familiares y estudiantes y se implementó por un periodo de 12 meses. Se encontró que no solo se había logrado una reducción de la violencia, sino que se había logrado incentivar el comportamiento prosocial. No obstante, se presentaron diversos problemas reconocidos por los investigadores como los relacionados con temas de selección de participantes (pues algunos pudieron haber migrado de donde vivían por efecto de la violencia), la participación voluntaria (que generó una adherencia del 58% por parte de los profesores y la aplicación de los contenidos en una o dos sesiones de sus clases). Una conclusión fundamental es que la prueba de una iniciativa como esta debe formularse y evaluarse primero a pequeña escala antes de ampliarla; la implementación a gran escala conlleva diversos problemas (Duque et ál. 2007).

El Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá diseñó e implementó en 1997 el proyecto de conciliación escolar (Ariadna), mismo que sería eventualmente reemplazado en el año 2000 por el proyecto para la gestión del conflicto (Hermes), experiencia corregida y mejorada centrada en la transformación

positiva de los conflictos, diseñada a partir de los aprendizajes logrados con el proyecto Ariadna (Bueno Cipagauta, Díaz Yopasá, Corredor Jiménez & Rojas Forero, 2007).

Estos programas, que generaron un impacto significativo en los modos de resolución de conflicto de los estudiantes beneficiarios, permitieron también reconocer varias de las causas más comunes de conflicto en el contexto escolar (robo, apodos de tipo peyorativo, preferencia en contra de otros, discriminación, agresión y falta de respeto, entre otras), lo cual favorece que a futuro se pueda realizar una prevención más precisa de estos (UNICEF, 2009).

Ariadna fue un programa que insistió en la importancia de la formación en la escuela y la creación de espacios para tal propósito, también insistió en la importancia de la participación de los diversos actores escolares para mediante la práctica cotidiana convertir al consenso en una práctica común. También propuso a la comunidad escolar el concepto de conciliación y resaltó la importancia de aprender a contar con la ayuda de un tercero que favorezca la posibilidad de llegar a acuerdos entre las partes. El programa Hermes insiste en el reconocimiento de términos de base para comprender el conflicto y se centra también en que los estudiantes logren reconocer la diferencia y aprendan a respetarla. Desde el punto de vista de este programa, se considera al conflicto como un elemento que puede ser positivo para la escuela si se administra apropiadamente, es decir, si las partes implicadas se orientan colaborativamente a definir claramente la naturaleza del conflicto, si comprenden que este siempre ocurre en medio de relaciones de poder de diversa índole y si se comprometen con unos valores específicos como la paz, el perdón, el respeto y la justicia. Estos programas han sido considerados como coherentes y completos; no obstante, se resalta la importancia de involucrar a los demás actores

escolares y a la misma familia para que el aprendizaje logrado en estos programas pueda llevarse al ejercicio en la vida real y contribuya a la convivencia y a la paz. Es importante que estas iniciativas amplíen la cobertura a niños de educación básica, pues se implementaba preferentemente en población de 13 a 18 años (Bueno Cipagauta, Díaz Yopasá, Corredor Jiménez & Rojas Forero, 2007).

Jiménez, Nieto y Lleras (2009) evaluaron el programa de reducción de la violencia en Colombia: Aulas en paz. Esta iniciativa fue importante porque implicó una transición de la metodología usual en la que se brindaba conocimiento teórico, confiando en que este influenciara la vida práctica, a un interés por la puesta en práctica de las habilidades para la convivencia. El programa comenzó en 2005, con el objetivo de promover la convivencia, la prevención de la agresión y el desarrollo de competencias ciudadanas. Se enfocó tanto en el abordaje de niños y niñas de segundo a quinto de primaria como de sus familias.

El programa Aulas en paz fue una iniciativa implementada con base en tres acciones centrales: un currículo que favoreciera la emergencia de competencias ciudadanas en el aula; refuerzo extracurricular y talleres, y visitas y llamadas telefónicas a padres/madres de familia (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

Si bien se logró que el programa se expandiera nacionalmente y fuera adoptado institucionalmente por diversas entidades educativas, surgieron varios problemas de implementación que influyeron en la calidad de la aplicación y eventualmente en los resultados de esta (e.g.) en algunos grupos de clase existía un solo docente que brindaba las asignaturas, lo cual disminuía la posibilidad de diálogo y de concertación de normas). Se apreció la necesidad de formular adaptaciones para el programa en las diversas

regiones del país y de conseguir interlocutores en las instituciones con el fin de garantizar las condiciones apropiadas para la continuidad del programa, que logró reconocimiento e implementaciones internacionales.

Delgado Salazar y Lara Salcedo (2008) analizaron tres instituciones educativas que han logrado una transición de procesos de mediación de conflicto a la construcción de comunidades justas, término originalmente propuesto desde la psicología moral por Lawrence Kohlberg, que se refiere a la construcción de un escenario de interacción escolar donde puede lograrse la regulación de la comunidad mediante un proceso democrático y participativo de toma de decisiones.

Se evidenció que las escuelas que adoptaron el ejercicio de comunidades justas, lograron fortalecer habilidades para la deliberación y el análisis e incluso han planteado sus propios organismos de control para lograr autorregulación, lo cual decididamente apoya la construcción de ciudadanía en los estudiantes. Si la escuela fomenta la cooperación, la autonomía, la solidaridad y el cuidado del otro, podrán emerger sentimientos altruistas y conductas prosociales (Delgado Salazar & Lara Salcedo, 2008).

Una investigación sobre las prácticas destacadas en el área de ética y valores a partir de los documentos postulados al premio Compartir al Maestro (González, Niño, Ortiz, Posada, Rey & Solórzano, 2012) reveló que si bien el espacio académico de esta asignatura no permite la derivación de aspectos como una pedagogía o una didáctica características que permitan reconocer su estructura, logra tener impacto en los estudiantes cuando los maestros que lo dirigen conducen a los estudiantes a reflexionar en términos de sus argumentos morales y a reconocer la importancia de estos para ejercer una vida autónoma y solidaria en sociedad. Se reconoce que la formación en términos de la ética y los valores que trasciende el

discurso plano e invita al estudiante a reflexionar sobre cómo aplica estos elementos en su propia vida, es una estrategia que apunta a la construcción de paz en las escuelas.

Aguilar Moreno y Ariza Muñoz (2015) proponen que los derechos humanos pueden ser el medio por el cual se puede enseñar la resolución de conflictos en el aula, pues para que este se desarrolle de una manera constructiva, es necesario crear las condiciones para evitar que sea suprimido con antelación por la opinión de otro dominante.

La formación desde la perspectiva de los derechos humanos debe tener impacto en diferentes niveles de la institución escolar, propiciando incluso el reemplazo del concepto de disciplina (naturalizado en muchas instituciones escolares) por el de convivencia, en el que se torna necesaria la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa en la definición de normas con las que puedan identificarse y asumirlas de manera comprometida (Aguilar Moreno & Ariza Muñoz, 2015).

## Conclusiones

Con relación a la violencia en la escuela colombiana, se hace necesario resignificar a la escuela en sí misma, revisar sus fines y su función en la sociedad; es necesario desnaturalizar los abusos y las prácticas injustas que tanto estudiantes, como padres de familia consideran que, a pesar de ser aversivas e inclusive denigrantes, van encaminadas a su formación, que es apropiado que le sucedan porque son “por su bien”. Hay demasiada violencia en la escuela instaurada desde el concepto clásico de disciplina, que tiende a perpetuarse por el silencio de quienes son sus víctimas, interesados en evitar alguna consecuencia negativa derivada de hablar, de defender su derecho a un trato digno. Si la escuela es la instancia en la que recae la labor de fomentar la socialización

de los nuevos seres humanos, debería ser un entorno propicio para la práctica de herramientas que fomenten el diálogo, que construyan ciudadanía en lugar de reproducir las estructuras sociales que tradicionalmente promueven la diferencia de poderes y los medios de competencia como maneras legítimas de resolver diferencias. Para lograr la desnaturalización de la violencia, se hace necesario informar más tanto a la comunidad escolar, como al público en general acerca de los adelantos y reflexiones en términos de las prácticas pedagógicas, así como también con respecto del desarrollo del pensamiento crítico, la educación emocional y los efectos que tienen tanto la violencia como el buen trato en el desarrollo de los niños y jóvenes. Para transformar los conflictos en primer término se debe aceptar que, como se mencionó anteriormente, algunos conflictos no se pueden resolver totalmente sino tan solo transformarse. Es necesario apelar a resoluciones creativas y no violentas y este proceso se facilita en la medida en que los actores del contexto escolar comprenden la norma no desde la corrección punitiva, sino desde la perspectiva de cómo esta contribuye en la regulación de la vida en comunidad. Poder crear una cultura de resolución de conflictos es deseable en el medio escolar y para que esto ocurra es importante que las partes en conflicto, grupos o personas privilegien la relación que existe con el otro por encima de sus objetivos. Es fundamental el uso de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (entre los que se mencionaron la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje) como estrategias para que las personas puedan encontrar modos diferentes a la disputa directa o jurídica para solventar sus desacuerdos.

La educación pueda ser un dispositivo para la transformación de la sociedad si todos los actores implicados comprenden la importancia de actuar en pro de la paz de modo extramural, es decir, por fuera de los centros educativos. Si se aprende la resolución de conflictos solamente

para interpretar un personaje o para causar una buena impresión en el contexto educativo pero no se practica en la vida cotidiana, los esfuerzos por sacar adelante este tipo de iniciativas podrían ser infructuosos. Por esto mismo, estos procesos deben extenderse de las instituciones educativas hacia la familia y la sociedad en general (Macionis & Plummer, 2011).

Hacen falta protocolos o directrices para generar abordajes del conflicto más apropiados, que tengan en cuenta no solo los factores de los individuos implicados sino los contextuales y los que surgen como producto de su interacción, incluso el efecto de esta sobre la relación que sostienen los individuos (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006). Esto es especialmente necesario en el contexto escolar colombiano, en el cual se ha estimulado un individualismo negativo en un ambiente social de competencia (desde las calificaciones hasta los puestos de trabajo), propiciado por un contexto económico de carencia y un Estado que ha fallado en la institucionalización de climas sociales y culturales favorables en la escuela (Vizcaíno, 2015). Islas, Vera-Hernández y Miranda-Medina (2018) consideran que si bien en Colombia tanto la Constitución Política del 1991, como la Ley General de Educación de 1994 indican la importancia de la educación para la paz y ordenan que esta sea abordada en la educación preescolar, básica y media, aún falta que las políticas públicas determinen acciones más concretas en este sentido.

Es necesario apostar por la promoción de la convivencia escolar mediante experiencias que permitan a los niños y jóvenes compartir y aprender sobre la vida del otro, en aras de minimizar la aparición de conductas de discriminación y establecimiento de apodos, entre otras, que se encuentran comúnmente en la base de los problemas de convivencia escolar. La enseñanza de habilidades prosociales en el aula a

los estudiantes y del manejo consistente y no violento de conducta a los docentes, así como comprender la importancia de la mediación de un tercero, el reconocimiento de la diferencia y la disposición al consenso son elementos que pueden tenerse en cuenta en la construcción de comunidades escolares de paz.

Se hace necesario empoderar a los agentes ya no de la resolución, sino de la transformación del conflicto para que comprendan la importancia de su papel y lo ejerzan buscando un beneficio superior al de la esfera personal. Es necesario recordar que el conflicto ocurre a todas las personas y en todos los niveles de las instituciones educativas, por ende estos esfuerzos no deben limitarse solamente a los estudiantes, suponiendo que en otros niveles no se presenten estas dificultades o no resulta apropiado formar a las personas en estas cuestiones. Si se quiere vivir en paz, como dijo Jiménez (2009), debemos prepararnos para ella y comprender que cada esfuerzo es un modo de vivir en paz, en lugar de pensar que es un paso más y que la paz se encuentra en un horizonte lejano. Se necesita que las partes o agentes implicados en un conflicto puedan existir para manifestar sus opiniones, este es un elemento fundamental para un sistema en el que prime la justicia y no la opinión de un grupo hegemónico (Aguilar Moreno & Ariza Muños, 2015).

En cuanto a la implementación de iniciativas para promover la paz y la convivencia, resulta necesario comenzar por intervenciones a pequeña escala para lograr procesos y efectos de calidad, pasando luego a estadios de crecimiento progresivo para favorecer la cobertura. Los programas deben integrarse al currículo desde una edad temprana y no deben ser percibidos como elementos accesorios o extracurriculares; para que tengan el impacto necesario debe lograrse que los actores educativos en su conjunto sean beneficiarios de la formación y

responsables de la aplicación de sus aprendizajes desde el compromiso con valores definidos en pro de la convivencia y la construcción de paz. En otras palabras, para que podamos verdaderamente educar para la paz es necesario hacer que las prácticas pacíficas se integren en conjunto a la vida curricular, de otro modo la paz será un taller, una campaña que se implementará por un tiempo o hasta que el tema “pase de moda”.

La implementación de estas estrategias debe ser vigilada por los equipos responsables y por la sociedad para que sus buenas intenciones no sean sacrificadas en aras de ideales políticos o de otra índole (desde los que se privilegia la cobertura o el ahorro presupuestal), pues estos programas son la base para formar una sociedad capaz de convivir.

La responsabilidad por la formación en términos de educación moral y valores que parece haberse transferido de los padres a la escuela no debería ser algo que ejerza un solo agente, es una responsabilidad conjunta en la que los actores deben hablar un mismo lenguaje y aportar con su ejemplo en la vida cotidiana. Si bien educar para la paz puede parecer utópico en un país como Colombia, que se encuentra afectado por tremendos flagelos como la desigualdad, la pobreza y la injusticia, la educación es un dispositivo que no solo permite la reproducción cultural, sino que puede efectivamente producir nuevas estructuras y prácticas culturales. Si la educación propone una nueva estructura y una práctica definida orientada hacia la paz, eventualmente la población adulta de nuestro país se habrá formado en tales prácticas y contará con mejores condiciones para vivir desde y para la paz.

## Referencias

- Aguilar Moreno, T. M., & Ariza Muñoz, J. L. (2015). La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: el gran viaje en el aula. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia). Recuperado de [http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2155/1/AguilarMorenoTatia naMarcela.pdf](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2155/1/AguilarMorenoTatia%20naMarcela.pdf)
- Bao, Y. S., Zhu, F. W., Hu, Y., & Cui, N. (2016). The Research of Interpersonal Conflict and Solution Strategies. *Psychology*, 7, 541-545.
- Bueno Cipagauta, G., Díaz Yopasá, A., Corredor Jiménez, C.E., & Rojas Forero, M.R. (2007) Acercamiento al conflicto escolar desde los programas Ariadna y Hermes. *Magis Estudiantil*, 1(1), 1-11.
- Cano Valverde, M.R., & Reyes Ruiz, M.T. (2015) Educación emocional para vivir en paz, estudiantes de educación media superior. *Raximhai*, 11(1), 209-222.
- Chaux, E. (2002) Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (12), 43-53.
- Colprensa. (15 de marzo de 2012). Colombia es uno de los países con mayores cifras de 'matoneo'. El País. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>
- Deutsch, M., Coleman, P., & Marcus, R. (2006) *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado-Salazar, R., & Lara-Salcedo, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 673-690.
- Díaz-Better, S.P. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad* (31), 27-42.
- Dincyurek, S., & Civelek, A. (2008). The determination of the conflict resolution strategies of university students that they use when they have conflicts with people. *The Behavior Analyst Today*, 9(3-4), 215-233.
- Duque L., Orduz J., Sandoval J., Caicedo B., & Klevens J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 21(1), 21-29.
- Fuquen Alvarado, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tábula Rasa*, (1), 265-278.

- Galtung J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend-Quimera.
- Gómez, Y. (6 de enero de 2016). Estas son las principales causas de las riñas en Bogotá. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/causas-de-las-rinas-en-bogota/16474705>
- González, J. A., Niño, D. M., Ortiz, M. I., Posada, J. I., Rey, N. E., & Solórzano, J. C. (2012). *Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de ética y valores humanos doce años del Premio Compartir al Maestro*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12374>
- Harvey, J. (2002) Stereotypes and moral oversight in conflict resolution: What are we teaching? *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 513-527.
- Ibarrola-García, S., Iriarte-Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Instituto Nacional de Medicina Legal. (2018). *Boletín estadístico mensual. Enero*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/217010/Bolet%C3%ADn+Mensual+Enero+2018.pdf/3a1ea882-4a92-b8aa-9a4b-7b51f9db1470>
- Islas, A., Vera-Hernández, D., & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 312-325.
- Jiménez-Bautista, F. (2009) Hacia una antropología 'para' la Paz. *Gazeta de Antropología*, 25(2). Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G25\\_43Francisco\\_Jimenez\\_Bautista.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G25_43Francisco_Jimenez_Bautista.html)
- Jiménez, M., Nieto, A., & Lleras, J. (2009). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359.
- Justicia. (10 de agosto de 2016). Cada día de este año se registraron 248 heridos en riñas. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/rinas-diarias-en-colombia-en-2016/16670718>
- Lasch, C. (1991). *La cultura del narcisismo*. Chile: Andrés Bello.
- Macionis, J., Plummer, K. (2011). *Sociología*. España: Pearson.
- Perú, Ministerio de Educación. (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas: orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4453>

- Organización de Naciones Unidas. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)
- Oredein A. O., & Eigbe, M. (2014). Leadership negotiation skill as correlate of university conflict resolution in Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (112), 1237-1245.
- Paleari, F., Regalia, C., & Fincham, F. (2010). Forgiveness and conflict resolution in close relationships: within and cross partner effects. *Universitas Psychologica*, 9(1), 35-56.
- París Albert, S. (2007) La comunicación y el lenguaje en la transformación pacífica de los conflictos. *Tiempo de Paz*, (86), 85-92.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche*, 20(2), 39-52.
- Ramos, C., Nieto, A., & Chaux, E. (2007). *Aulas en paz: Resultados de un programa multicomponente*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318\\_pdf\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf)
- Ricaud-Droisy, H., & Zaouche-Gaudron, C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children: A father- child co-construction. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 157-169.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes. *Revista cepal*, 104.
- Suárez, R. (31 de mayo de 2015). El doloroso retroceso de la cultura ciudadana en Bogotá. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/cultura-ciudadana-en-bogota-el-doloroso-retroceso-de-la-cultura-ciudadana/15864104>
- Tirado, R., & Conde, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre educación*, 29, 29-59.
- Unicef. (2009). *El programa para la gestión del conflicto escolar Hermes*. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/HERMES\\_ESPANOL\\_FINAL-1\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1(2).pdf)
- Villamil, M. (2013). Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40.
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(3), 115-129



*Perspectivas de Intervención*

Perspectivas  
de Intervención



## *Advances in virtual reality and interventions in clinical psychology\**

Joan Sebastián Soto Triana\*\*  
Catalina Gómez Villamizar\*\*\*

\* Este trabajo ha sido financiado por la Dirección de Investigaciones de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Convocatoria 2017, código de proyecto PSI005-17.

\*\* Psicólogo, Magíster en estudios Sociales de La ciencia y la Medicina. Docente del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. *Correspondencia:* [jssotot@libertadores.edu.co](mailto:jssotot@libertadores.edu.co) ORCID: 0000-0001-6965-5118

\*\*\* Psicóloga, Magíster en Psicología. Docente del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. *Correspondencia:* [cgo-mezv@libertadores.edu.co](mailto:cgo-mezv@libertadores.edu.co) ORCID:0000-0002-3942-2986

# *Avances en realidad virtual e intervenciones en psicología clínica\**

Cómo citar este artículo: Soto Triana, J. S., & Gómez Villamizar, C. (2018). Avances en realidad virtual e intervenciones en psicología clínica. *Tesis Psicológica*, 13(1), 68-81. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a5>

Recibido: 22 enero 2018  
Revisado: 31 enero 2018  
Aprobado: 25 junio 2018

## ABSTRACT

This paper presents an overview of the advances in the use of virtual reality (VR) as a technological tool incorporated into the research and intervention in clinical psychology. The contributions of VR in the clinical intervention of anxiety and eating disorders are characterized, as well as the possibilities it offers for the investigation of phenomena such as psychosis or the configuration of complex systems that allow different therapeutic functions such as the EMMA system. Finally, the usefulness and possibilities offered by VR systems are discussed.

**Keywords:** virtual reality, clinical psychology, psychological treatments, exposure therapy, anxiety disorders, eating disorders.

## RESUMEN

El artículo presenta un panorama general de los avances en la utilización de realidad virtual (RV) como herramienta tecnológica incorporada en la actividad investigativa e interventiva en psicología clínica. Se encuentran caracterizados los aportes de la RV en la intervención clínica de trastornos de ansiedad y alimentarios, así como las posibilidades que brinda para la investigación de fenómenos como la psicosis o la configuración de sistemas complejos que permiten diferentes funciones terapéuticas como el sistema EMMA. Al final se plantea una discusión sobre la utilidad y las posibilidades que brindan los sistemas de RV en la actualidad.

**Palabras clave:** realidad virtual, psicología clínica, tratamientos psicológicos, terapia de exposición, trastornos de ansiedad, trastornos alimentarios.

## Introducción

La realidad virtual (RV) es un desarrollo tecnológico que ha venido tomando fuerza en los últimos años, su progreso e implementación han tenido diversos nichos y se ha utilizado principalmente en el desarrollo de ambientes para producir simulaciones de aspectos formales de la cotidianidad que pueden ser controlados y evaluados. La RV permite generar ambientes tridimensionales a través de un computador y da la posibilidad a un usuario de interactuar con los diferentes elementos ambientales de la realidad programada, lo que permitiera la formalización del control de variables y la posibilidad de registro que en la realidad material resultaría dispendioso (Zimand et al., 2003; Botella et al., 2004; Bretón-López et al., 2017).

Esta característica de la generación de ambientes que en principio fue explotada por las empresas desarrolladoras de software para simulación de juegos, ahora se torna un valor importante cuando se piensa en la expansión hacia otros usos, por ejemplo, terapéutico. Una de las principales características que deriva en la utilización de la tecnología de RV en disciplinas como la psicología es la posibilidad de poner a un sujeto en un ambiente específico, con condiciones manipulables y que este no tenga sensación de peligro sobre su integridad (Botella et al. 2009; Miró, 2007; Gutiérrez-Maldonado et al., 2007).

La utilización de la tecnología de RV en torno a procedimientos clínicos en psicología ha sido ampliamente desarrollada, como lo indica Botella et al. (2006) la potencialidad de la herramienta permite generar un espacio terapéutico que ayuda a controlar las fuentes de estimulación y la posibilidad de control por parte del terapeuta sobre la medida de la exposición. En este sentido, la terapia por exposición, que es la base de la administración de la RV, se fortalece en tanto la experiencia vivida por el paciente

puede ser activa manteniendo la seguridad que brinda la noción de un ambiente virtual controlado (Price & Anderson, 2007; Meyerbröker & Emmelkamp, 2010).

El estudio de García-Palacios et al. (2007) mostró que la terapia de exposición aplicada para el tratamiento de fobias específicas a través de RV tiene una aceptación del 76.6% en contraposición a la habitual terapia de exposición en vivo. El estudio sugiere que la terapia a través de RV logra una sensación de seguridad que ayuda a la preparación del paciente y reduce los índices de ansiedad para la aplicación de la estimulación, lo que se confirma también en estudios posteriores (eg. Motraghi et al. 2014; Botella et al., 2015). Lo anterior demuestra las implicaciones que tiene la RV en el desarrollo de terapias de exposición, en tanto se muestra como una opción valorada como segura por los pacientes, en tanto que no hay un contacto directo con estímulos aversivos (Bush, 2008).

En este trabajo se plantea una revisión de los usos de la RV en campos específicos de aplicación desde hace una década, con el objetivo de hacer seguimiento a las líneas definidas en el proceso de desarrollo de los primeros trabajos sobre el tema, así como la ampliación a otros sectores aplicados.

## Realidad virtual, ansiedad y fobias específicas

En primera instancia se asume que una fobia es un aprendizaje que se da por principios de condicionamiento aversivo (Domjan, 2007) e implica la asociación entre estímulos ambientales, respuestas emocionales y comportamentales que se agrupan en lo que la psicología clínica ha definido como ansiedad (Baños et al., 2008). Adicionalmente, se ha demostrado que a estos efectos emocionales y comportamentales se han asociado pensamientos y significaciones que

permiten nombrar, relatar y explicar las percepciones y sentimientos que se producen por la exposición a estímulos ambientales aversivos (García-García et al., 2011; Baños et al., 2013).

En la revisión de la literatura, Botella et al. (2007) informaron que el área mayormente explorada, que generó uno de los espacios de trabajo y desarrollo sobre los usos de realidad virtual en intervención clínica, es el tratamiento de fobias. La categoría que usaron Botella et al. (2007) para mostrar la diversidad de estudios sobre el tema fue la de “Realidad virtual y trastornos de ansiedad”. Bajo esta categoría caracterizaron las principales fobias en las que se realizaron desarrollos interventivos: fobia social, agorafobia o trastorno de pánico, acrofobia o temor a las alturas, claustrofobia, aerofobia y aracnofobia. Estos hallazgos son respaldados por Opris et al. (2012) quienes caracterizan los campos donde se insiste en la evaluación de tratamientos terapéuticos que incluyen la RV como estrategia de exposición: miedo a volar, trastorno de pánico / agorafobia, fobia social, aracnofobia y acrofobia.

En su estudio, además de caracterizar los campos en los que se ha desarrollado la RV como medio tecnológico para la terapia de exposición, Opris et al. (2012) realizan una medición de la eficacia de las intervenciones, en sus resultados muestran un nivel significativamente alto de efectividad en el tratamiento de las fobias a través de la terapia de exposición utilizando la RV: ( $D=1.12$ ;  $VAR D=.34$ , 95% CI[0.71– 1.52],  $P<.05$ ) (Opris et al., 2012, p. 89). Ahora bien, a partir de la comparación de 15 estudios que utilizaron exposición con RV, no se evidencian resultados diferentes a los obtenidos con los métodos clásicos de exposición para las fobias ( $D=.16$ ,  $VAR=5.16$ , 95% CI [-0.03-0.36],  $P>.05$ ).

Morina et al. (2015), en un análisis sobre la efectividad del tratamiento de exposición a

través de RV sobre fobias específicas, muestran la eficacia que tiene la intervención en sus efectos posteriores en la vida real. La revisión de los autores incluyó 14 ensayos clínicos sobre fobias específicas, encontraron que los pacientes sometidos a RV obtuvieron mejores resultados en evaluaciones conductuales en el postratamiento que pacientes en lista de espera —grupo control— ( $g=1.41$ ). Sumado a esto, se encontró que no existen diferencias significativas entre la exposición por RV y la exposición en vivo ( $g = -0.09$  y  $0.53$ ) (Morina et al., 2015, p. 22).

Se ha observado evidencia que muestra la efectividad de los procedimientos de exposición a través de RV en diferentes trastornos de ansiedad que incluyen fobias específicas, se ha mostrado la importancia de la intervención en función de los resultados obtenidos y de la posibilidad de adherencia al tratamiento, así como la oportunidad para que los pacientes sientan seguridad para la exposición. Adicionalmente, se observa que la intervención clínica no tiene diferencias significativas con respecto a la exposición en vivo, lo que supone la efectividad del recurso con una mayor posibilidad de seguridad para el paciente.

## Realidad virtual y trastornos alimentarios

Siguiendo las categorías analíticas de Gutiérrez (2002) y Botella et al. (2007) para la aplicación de la RV en intervenciones clínicas desde la psicología, se realiza una revisión de las intervenciones sobre trastornos alimentarios. Gutiérrez-Maldonado et al. (2010) desarrollaron 4 ambientes de RV para la evaluación de trastornos alimentarios y su relación con la percepción de distorsión de la imagen corporal así como la insatisfacción con el cuerpo. Utilizando una muestra experimental de 85 personas con desorden alimenticio, divididos en 3 grupos de personas diagnosticadas con anorexia

nerviosa, bulimia y trastornos alimenticios no especificados y un grupo control de 108 personas, se procedió a evaluar las respuestas sobre la percepción de la imagen corporal y la insatisfacción en el momento de interactuar a través de los ambientes de RV con diferentes situaciones.

Gutiérrez-Maldonado et al. (2010) lograron generar cuatro ambientes donde se presentan diferentes situaciones de la vida cotidiana: en el primero los participantes se encuentran en una cocina y se pueden sentar en una mesa con alimentos ligeros en calorías, en el segundo ambiente los participantes se ubican sentados en una cocina con alimentos con un contenido calórico alto. En los dos primeros ambientes los participantes se encuentran solos en el escenario. El tercer escenario se desarrolla en un ambiente de restaurante, el participante se ubica en una mesa y encuentra comida ligera en calorías. En el cuarto ambiente el participante se encuentra en un restaurante, se ubica en una mesa y encuentra comida con alto contenido calórico. En los ambientes de restaurante las personas se encuentran acompañadas por personajes virtuales sentados en la misma mesa.

El anterior estudio muestra las posibilidades que se abren para la exploración de los fenómenos asociados a los trastornos alimenticios, en este caso los participantes son expuestos a situaciones de la vida cotidiana en un ambiente virtual que permite realizar mediciones sobre sus respuestas comportamentales y sobre las apreciaciones sobre sí mismos en el momento de interactuar con alimentos en contextos que pueden incluir o no la presencia de otras personas (Gutiérrez-Maldonado et al., 2010). El estudio permitió observar una relación importante entre los participantes que han sido diagnosticados previamente con algún trastorno alimenticio y su percepción distorsionada de la imagen corporal con las condiciones en las que

se encuentra en términos contextuales, cuando la comida tiene mayor cantidad de calorías se percibe mayor distorsión. Sin embargo, no existe una relación significativa que indique el aumento de la distorsión de la imagen corporal en presencia de otras personas en el contexto (Gutiérrez-Maldonado et al., 2010).

Este tipo de estudios permiten observar el uso de la tecnología de RV no solo para la intervención, sino también como herramienta de investigación que permite observar condiciones particulares de los fenómenos a estudiar. El uso de RV se ha probado sistemáticamente para la intervención clínica a personas con trastornos alimenticios que implican una distorsión e insatisfacción de la imagen corporal. Marco et al. (2013) utilizaron 5 ambientes de RV para aplicar un protocolo de terapia cognitivo conductual que incluye cinco áreas de trabajo, en cada una de estas áreas el ambiente permite al participante hacer una evaluación de su imagen corporal, observando escalas de su concepción corporal que se deben comparar con las escalas reales de su cuerpo, lo que permite una reflexión sobre la imagen y la posibilidad de observar la distorsión que se tiene y las razones de ella.

Una posibilidad adicional para la utilización de la RV la exponen Gorini et al. (2010), quienes desarrollaron un trabajo sobre la emocionalidad producida por la interacción con distintos alimentos en personas diagnosticadas con trastornos de la alimentación. El trabajo utilizó tres condiciones de RV donde el participante podía interactuar con alimentos en un espacio virtual, la característica principal de los alimentos es que suponían una gran carga calórica y en cada condición cambiaba el tiempo de exposición de los alimentos. Las mediciones muestran un aumento significativo en los niveles de ansiedad de las personas con trastornos alimenticios en presencia de los alimentos con alto contenido calórico.

Se observa a través de los estudios presentados que la RV se ofrece como una posibilidad que no se limita a las posibilidades de intervención clínica, sino que es utilizada en diferentes formas para ahondar en aspectos específicos de los fenómenos que integran la emocionalidad, la creencia y el comportamiento en torno a los trastornos alimenticios. Así mismo, se ofrece como una herramienta útil para acercar los contextos complejos a escenarios controlados donde las variables pueden resultar de mayor manejo para probar diversas configuraciones que están en la base de la explicación de los fenómenos y su posible intervención.

### Realidad virtual y psicosis

Daniel Freeman (2008) refiere la RV como una herramienta que permite abrir el campo de trabajo sobre campos de la psicopatología y la intervención clínica, afirma que la posibilidad que trae la RV en términos de la identificación y control de variables asociadas a diversos fenómenos psicopatológicos permite al psicólogo clínico una posibilidad investigativa única en ambientes preparados según condiciones específicas que replican los contextos cotidianos con la bondad del control de factores para generar explicaciones correlacionales o causales.

Uno de los posibles usos que permite esta herramienta es la posibilidad de utilizar ambientes sociales creados para explorar la manera en que sujetos experimentan los síntomas de ciertas patologías mentales como la ansiedad social o los trastornos adaptativos (Freeman, 2008; Rivera et al., 2008; Quero et al., 2017). Estos ambientes sociales recreados pueden ser transferidos a otras experiencias clínicas que permiten identificar variables asociadas a la presencia de síntomas en personas diagnosticadas con trastornos psicóticos (Freeman, 2008; Slater, 2009; Hesse et al., 2017; Counotte et al., 2017).

Freeman (2008) expone al menos 7 ventajas que trae la utilización de RV: 1. Evaluación de síntomas, en este caso la puesta en situación de los sujetos permite observar las reacciones desfavorables y llevar un registro de los comportamientos, que permite complementar los resultados de inventarios de evaluación y procesos de entrevista en casos donde se supone ocurren ilusiones persecutorias y paranoia. 2. Establecer correlaciones entre síntomas y respuestas fisiológicas y comportamientos; en este caso la posibilidad de un ambiente virtual permite realizar mediciones en tiempo real de las condiciones fisiológicas de activación asociadas a la producción de comportamientos específicos que permite vincular aspectos causales entre la aparición de síntomas, los estímulos ambientales y las respuestas fisiológicas y comportamentales. 3. Identificación de variables predictoras: permite la identificación de variables individuales sobre aspectos específicos de los síntomas de preocupación, ilusión persecutoria, paranoia, etc. 4. Identificación de predictores diferenciales, la RV permite generar estudios correlacionales que vinculan variables asociadas a diferentes desórdenes clínicos que pueden estar presentes en diferentes trastornos como la ansiedad social y trastornos adaptativos; sin embargo, se pueden realizar diferencias específicas entre las respuestas en uno y otro caso vinculadas situaciones como estímulos antecedentes sobre los cuales se pueden generar predicciones de respuestas específicas en cada caso diferenciado. Para el caso de la psicosis se pueden vincular situaciones de ansiedad que llevan a respuestas específicas que permiten generar marcadores de predicción sobre los comportamientos esperables. 5. Identificar predictores ambientales: siguiendo lo descrito en el anterior aparte no solo se pueden establecer marcadores de predicción sobre respuestas diferenciales entre distintos desórdenes, sino también establecer relaciones entre estímulos específicos del ambiente y las

reacciones y comportamientos que producen en los sujetos. 6. Establecimiento de factores de causalidad: de acuerdo al recorrido que venimos haciendo, se pueden establecer ensayos experimentales que permiten generar explicaciones causales entre los estímulos ambientales, la aparición o presencia de síntomas, las respuestas fisiológicas y los comportamientos en casos de psicosis. 7. Desarrollo de tratamientos: el desarrollo de la RV permite no solo la posibilidad de establecer explicaciones sobre las variables asociadas al fenómeno, sino que permite la utilización de escenarios virtuales para la producción de protocolos de intervención que permitan aminorar los efectos de los síntomas.

### Sistema EMMA de realidad virtual

Uno de los principales avances de la tecnología de RV en el contexto de los usos clínicos es la apertura de equipos de investigación que desde una perspectiva interdisciplinaria han logrado ampliar la visión del diseño para producir sistemas que involucran contextos expandidos para simular diversas situaciones de la cotidianidad en ambientes complejos que incluyen diversas actividades, interacciones y posibilidades ambientales (Botella et al., 2007). El equipo del laboratorio MindLab de la Universidad Jaume I, que hace parte del consorcio MindLab que reúne 7 universidades de Estados Unidos y Europa, trabajó los últimos 10 años en el desarrollo de un sistema adaptable que permite la producción de un contexto complejo de RV que los investigadores denominan un “mundo” en el que las personas puedan ponerse en diversas situaciones dentro de la misma RV (Botella et al., 2007, 2009).

La novedad del sistema está precisamente en la posibilidad de generar distintos contextos dentro del mismo escenario de RV, así los participantes pueden moverse en un mundo que les permite

entrar en diversos ambientes con diversas formas estimulantes. Este paso hacia la producción de un mundo con mayores complejidades permite el tratamiento de diversas condiciones, pero su idea de creación se debe a la intervención clínica del trastorno de estrés posttraumático — TEPT— (Botella et al., 2005, 2009, 2015). Las características del mundo de EMMA proporcionan ambientes para el manejo de distintas emociones: desierto para enfado, isla para relajación, bosque para ansiedad, paisaje nevado para tristeza y un prado para alegría. El uso de estos escenarios está determinado por los objetivos terapéuticos y por la manera de administración que haga el terapeuta de ellos para las necesidades del paciente (Botella et al., 2009).

El mundo de EMMA —Engaging Media for Mental Health Applications— se ha utilizado para la intervención de TEPT (Baños et al., 2008; 2009; 2013). La herramienta que posibilita el tratamiento a través de EMMA está asociada al control emocional; es decir, la posibilidad que brinda la herramienta para la expresión controlada de las emociones ligadas al trauma a través de la presentación de ambientes con estímulos específicos que evocan características particulares del evento traumático. Los ambientes que tiene predefinidos el sistema sirven para evocar emociones de acuerdo a la presentación controlada de estímulos que el terapeuta puede controlar de manera que el individuo puede ir realizando un manejo de la expresión y el sentimiento (Baños et al., 2008, 2009, 2013).

El mundo de EMMA ha sido utilizado también para el tratamiento de ansiedad producto del maltrato infantil (López-Soler et al., 2011; Alcántara et al., 2017). López-Soler et al. (2011) modificaron los escenarios ambientales de RV para que los niños se sintieran cómodos de acuerdo a sus intereses, para esto se incluyeron estímulos como fotos de caras de niños que expresan diferentes emociones y personajes

afines a las preferencias de los niños. Los ambientes se modificaron para que las gráficas tuviesen una tendencia animada y El libro de la vida se modificó para que tuviese una presentación gráfica tecnológica contemporánea. Los resultados de la intervención muestran una significativa mejoría en el control de la ansiedad producto del maltrato y la posibilidad de un manejo adecuado de las respuestas emocionales, que permite decir que el mundo de EMMA-infancia se torna una herramienta que permite no solo la intervención clínica en adultos, sino que se ha extendido a otro tipo de poblaciones en función de su edad (López-Soler et al., 2011; Alcántara et al., 2017).

Por otro lado, EMMA se ha utilizado también en la intervención de trastornos adaptativos en vista de su posibilidad para adaptar los recursos ambientales a la posibilidad de generar procesos emocionales que son desplegados a través de la estimulación que utiliza el terapeuta (Andreu-Mateu et al., 2012). Se utiliza también para la resignificación de contenidos emocionales en la elaboración de duelos y se torna en una herramienta eficaz para este objetivo el diario de vida (Botella et al., 2008).

## Discusión

Como se aprecia en los apartes anteriores, la RV ha reclamado un espacio amplio dentro de la intervención clínica. Las características más importantes para su posicionamiento son las que tienen que ver con la configuración de entornos virtuales donde se puede emular la realidad, la concreción de un contexto controlado de ambientes que reproduce la realidad de los individuos. Sumado a esto, se encuentra la posibilidad de control sobre los grados de exposición estimulante que directamente afectan las respuestas del sujeto a intervenir, esta misma característica deriva en formas de control que ayudan al estudio y a la

aplicación interventiva sobre problemas clínicos específicos (Freeman, 2008).

Como se ha mostrado, la terapia a través de RV permite la consolidación de un proceso de adherencia al tratamiento en función de las formas de exposición que son percibidas por el individuo como contextos controlados, donde la exposición está totalmente vigilada por el clínico y la idea de que sea a través de un sistema tecnológico programado permiten mantener una sensación de seguridad que no se encuentra en las exposiciones en vivo (García-Palacios et al. 2007; Motraghi et al 2014; Botella et al., 2015).

Esto último es significativo y se vuelve una opción muy importante para la labor de los psicólogos clínicos, en tanto los escenarios pueden responder a las demandas de los individuos que requieren de contextos estimulantes específicos. Ejemplos de esta posibilidad son los sistemas que integran recursos diversos como EMMA. Estos aplicativos que poseen grandes capacidades para la utilización de estímulos o situaciones simuladas permiten al clínico adaptar rápidamente formas de intervención que se adecuan a los intereses del consultante (Botella et al., 2007, 2009).

La elaboración de contextos específicos de RV permite observar la manera en que las personas interactúan con los estímulos ambientales y producen sistemas organizados de creencias sobre la relación contextual y su sí mismo, tal es el caso de los trastornos alimentarios, que han mostrado la manera en que se consolidan interpretaciones subjetivas de acuerdo a la información estimulante presente en el ambiente (Gutiérrez- Maldonado et al., 2010). Esta característica ubica la RV como una herramienta de investigación que permite controlar la exposición del individuo a un ambiente preparado para realizar mediciones sobre su comportamiento y las configuraciones cognitivas que surgen de la

interacción con ciertos estímulos. Un ejemplo adicional es la manera en que la RV ha colaborado en la investigación sobre la psicosis, que permite evaluar las condiciones en las que la persona se comporta en función de la presencia de ciertos estímulos sociales (Freeman, 2008).

Ahora bien, no solo la RV permite la acomodación en función de las demandas clínicas específicas de los consultantes, sino que también se puede adecuar a problemáticas histórico-sociales en las que viven los sujetos. De la Rosa Gómez y Cárdenas-López (2012) presentan un diseño de RV que permite la intervención clínica en víctimas de violencia criminal, que responde a las condiciones contextuales por las que atraviesan las comunidades mexicanas, a causa de la violencia asociada con el tráfico de drogas.

Los autores también refieren la funcionalidad clínica sobre la exposición en RV, que muestra mejores resultados en el control de los síntomas en contra posición a la terapia por imaginación; además, detallaron que los participantes encontraron menos aversivos los escenarios de RV (de la Rosa Gómez y Cárdenas-López, 2012). Kramer et al. (2013) confirman que los escenarios de RV ayudan a poner en situación y permiten una inmersión contextual significativa en entornos específicos, por ejemplo, en poblaciones de excombatientes. En su estudio, Kramer et al. (2013) indagaron la percepción de militares veteranos hacia la RV como herramienta de evaluación y tratamiento de TEPT. A través de entrevistas semiestructuradas pudieron caracterizar que los veteranos sintieron que la herramienta permite una buena inmersión en los entornos de combate, ya que hay una percepción subjetiva de reactividad fisiológica, pensamientos y comportamientos similares a los experimentados que desencadenaron recuerdos.

De otro lado, Kramer et al. (2013) presentan una percepción asociada a la experiencia de

inmersión en ambientes de RV. Los veteranos informan que es preocupante la manera en que los contextos recreados evocan recuerdos traumáticos fuertes e impactan de manera negativa la emocionalidad. Esta preocupación es recurrente en los argumentos sobre las terapias de exposición, específicamente las que refieren tratamientos sobre el TEPT consolidado en procesos de violencia criminal o producto de conflictos sociales. La reiterada mención a la revictimización es un problema que tiene que tratar la terapia de exposición y evidentemente la RV ha sido blanco de los argumentos en contra del uso de tecnologías de información para reproducir escenarios de violencia.

De acuerdo a lo anterior, el desarrollo de la RV debe contemplar estudios que permitan identificar si se dan y en qué medida procesos de revictimización y si esta condición es necesaria para la elaboración del trauma. De acuerdo a las clásicas formas explicativas de la terapia de exposición, la recurrencia sobre los escenarios estimuladores es necesaria para producir el contra condicionamiento y para lograr el control de los efectos ansiosos (McLean & Foa, 2013). Soto et al. (2017) muestran la utilidad de configurar escenarios de RV que permiten situar a los individuos en situaciones específicas de combate, utilizando contextos con estímulos generales de las situaciones como factores ambientales, sonidos de la fauna y flora, disparos, etc., que permiten generar la reacción de los síntomas ansiosos sin evocar los aspectos específicos de la consolidación del trauma. La posibilidad de desarrollar herramientas virtuales puede favorecer el tratamiento de personas que han sido expuestas a situaciones de combate en un país como Colombia que ha tenido diversos escenarios de conflicto armado. Teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar propuestas que no involucren escenarios de revictimización, la RV ofrece una importante herramienta de investigación e intervención. Al seguir los desarrollos

presentados se pueden lograr avances importantes para configurar ambientes de realidad virtual que tengan en cuenta los aspectos estimulantes específicos en la consolidación de los procesos ansiosos en personas que han sido actores o testigos del conflicto en el país.

## Conclusiones

La RV se configura como una herramienta tecnológica que ha mostrado resultados importantes en el campo clínico, específicamente en la intervención de trastornos de ansiedad. Los resultados muestran una amplia favorabilidad en la percepción de los consultantes acerca de la seguridad y el control de la exposición a estímulos aversivos a través de medios virtuales, lo que implica una adherencia al tratamiento por exposición de acuerdo a la sensación de seguridad que transmite la herramienta.

Se ha probado la efectividad de las intervenciones a través de RV, de acuerdo a mediciones

que comparan la efectividad con exposiciones en vivo. Los estudios muestran que los resultados de consultantes que han sido intervenidos con terapias de exposición en vivo y con RV se mantienen en el tiempo, lo que implica que la herramienta no influye negativamente y sí permite la percepción de seguridad y control ante los estímulos aversivos.

La psicología clínica ha ampliado los usos de la RV para diferentes trastornos como los alimentarios y psicóticos. Esta apertura ha logrado consolidar estudios que exploran las bases mismas de la producción de los fenómenos psicológicos asociados para ampliar el entendimiento sobre los mismos. Se mostró como los ambientes de RV desarrollados permiten ampliar las expectativas de uso, que llegan incluso a la producción de sistemas de ambientes de RV como EMMA que proveen diferentes contextos para el diagnóstico e intervención de diferentes problemáticas en un mismo paquete.

## Referencias

- Andreu-Mateu, S., Botella, C., Quero, S., Guillén, V., & Baños, R.M. (2012). La utilización de la realidad virtual y estrategias de psicología positiva en el tratamiento de los trastornos adaptativos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(2) 323-348.
- Alcántara, M., Castro, M., Martínez, A., Fernández, V., & López-Soler, C. (2017). El sistema de realidad virtual EMMA-Child para el tratamiento del trauma infantil: experiencias iniciales. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(3), 26-34.
- Baños, R.M., Botella, C., García-Palacios, A., Quero, S., Alcañiz, M., & Guillen, V. (2008). Behandlung psychischer Probleme im virtuellen Raum. En S. Bauer, & H. Kordy (Eds.) *E-Mental-Health: Neue Medien in der psychosozialen Versorgung*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Baños, R. M., Botella, C., Guillen, V., García-Palacios, A., Quero, S., Bretón-López, J., & Alcañiz, M. (2009). An adaptive display to treat stress-related disorders: EMMA's World. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37, 347-356.
- Baños, R. M., Guillén, V., García-Palacios, A., Quero, S., & Botella, C. (2013). Las nuevas tecnologías en el tratamiento de los trastornos de ansiedad. *Información Psicológica*, (102), 28-46.
- Bretón-López, J., & Mira, A., Castilla, D., García-Palacios, A., & Botella, C. (2017). Revisión de aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en psicología clínica y de la salud en infancia y adolescencia. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(3), 11-16.
- Botella, C., Quero, S., Baños, R. M., Perpiñá, C., García-Palacios, A., & Riva, G. (2004). Virtual reality and psychotherapy. *Cybertherapy*, 99, 37-52.
- Botella, C., García-Palacios, A., Baños, R. M. (2005). The treatment of emotions in a virtual world. Application in a case of posttraumatic stress disorder. En *Cyber Therapy Conference 2005*, Basilea (Suiza).
- Botella, C., García-Palacios, A., Quero, S., Baños, R. M., & Bretón-López, J. M. (2006). Título: Realidad Virtual y tratamientos psicológicos: Una revisión. *Psicología Conductual*, 3, 491-510.
- Botella, C., Baños, R., García-Palacios, A., Quero, S., Guillén, V., & José Marco, H. (2007). La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en psicología clínica. UOC Papers. *Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (4), 32-41.

- Botella, C., Osma, J., García Palacios, A., Guillén, V., & Baños, R. (2008). Treatment of complicated grief using virtual reality. A case report. *Death Studies*, 32(7), 674-692.
- Botella, C., Quero, S., Serrano, B., Baños, R. M., & García-Palacios, A. (2009). Avances en los tratamientos psicológicos: la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Anuario de Psicología*, 40(2), 155-170.
- Botella, C., Serrano, B., Baños, R. M., & García-Palacios, A. (2015). Virtual reality exposure-based therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder: a review of its efficacy, the adequacy of the treatment protocol, and its acceptability. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 2533-2545. Doi: 10.2147/NDT.S89542
- Bush, J. (2008). Viability of virtual reality exposure therapy as a treatment alternative. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1032-1040.
- Counotte, J., Pot-Kolder, R., van Roon, A. M., Hoskam, O., van der Gaag, M., & Veling, W. (2017). High psychosis liability is associated with altered autonomic balance during exposure to Virtual Reality social stressors. *Schizophrenia Research*, 184, 14-20.
- Domjan, M. (2007). *Principios de aprendizaje y conducta*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Freeman, D. (2008). Studying and treating schizophrenia using virtual reality: a new paradigm. *Schizophrenia Bulletin*, 34(4), 605-610.
- García-García, E. S., Rosa-Alcázar, A. I., & Olivares-Olivares, P. J. (2011). Terapia de exposición mediante realidad virtual e internet en el trastorno de ansiedad/fobia social: Una revisión cualitativa. *Terapia Psicológica*, 29(2), 233-243.
- García-Palacios, A., Botella, C., Hoffman, H., & Fabregat, S. (2007). Comparing Acceptance and Refusal Rates of Virtual Reality Exposure vs. In Vivo Exposure by Patients with Specific Phobias. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(5), 722-724. doi:10.1089/cpb.2007.9962
- Gorini, A., Griez, E., Petrova, A., & Riva, G. (2010). Assessment of the emotional responses produced by exposure to real food, virtual food and photographs of food in patients affected by eating disorders. *Annals of General Psychiatry*, 9(1), 30.
- Gutiérrez, J. (2002). Aplicaciones de la Realidad Virtual en psicología Clínica. *Aula Médica Psiquiátrica*, 4(2), 92-126.
- Gutiérrez-Maldonado, J., Alsina-Jurnet, I., Carvallo-Becú, C., Letosa-Porta, A., & Magallón-Neri, E. (2007). Aplicaciones clínicas de la realidad virtual en el ámbito escolar. *Cuadernos de Medicina Picosomática y Psiquiatría de Enlace*, 82, 32-51.

- Gutiérrez-Maldonado, J., Ferrer-García, M., Caqueo-Úrizar, A., & Moreno, E. (2010). Body image in eating disorders: The influence of exposure to virtual-reality environments. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(5), 521-531.
- Hesse, K., Schroeder, P. A., Scheeff, J., Klingberg, S., & Plewnia, C. (2017). Experimental variation of social stress in virtual reality—Feasibility and first results in patients with psychotic disorders. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 56, 129-136.
- Kramer, T., Savary, P., Pyne, J., Kimbrell, T., & Jegley, S. (2013). Veteran perceptions of virtual reality to assess and treat posttraumatic stress disorder. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(4), 293-301.
- McLean, C., & Foa, E. (2013). Dissemination and implementation of prolonged exposure therapy for posttraumatic stress disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(8), 788-792.
- Marco, J. H., Perpina, C., & Botella, C. (2013). Effectiveness of cognitive behavioral therapy supported by virtual reality in the treatment of body image in eating disorders: One year follow-up. *Psychiatry Research*, 209(3), 619-625.
- Meyerbröker, K., & Emmelkamp, P. M. (2010). Virtual reality exposure therapy in anxiety disorders: a systematic review of process and outcome studies. *Depression and Anxiety*, 27(10), 933-944.
- Miró, J. (2007). Psicoterapia y nuevas tecnologías. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 81, 15-20.
- Morina, N., Ijntema, H., Meyerbröker, K., & Emmelkamp, P. M. (2015). Can virtual reality exposure therapy gains be generalized to real-life? A meta-analysis of studies applying behavioral assessments. *Behaviour Research and Therapy*, 74, 18-24.
- Motraghi, T. E., Seim, R. W., Meyer, E. C., & Morissette, S. B. (2014). Virtual reality exposure therapy for the treatment of posttraumatic stress disorder: A methodological review using CONSOR. *International Journal of Clinical Psychology*, 70, 197-208. Doi: 10.4088/JCP.v68n1102
- López-Soler, C., Castro, M., Alcántara, M., & Botella, C. (2011). Sistema de realidad virtual EMMA-Infancia en el tratamiento psicológico de un menor con estrés postraumático. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(3), 189-206.

- Opriş, D., Pinteá, S., García-Palacios, A., Botella, C., Szamosközi, Ş., & David, D. (2012). Virtual reality exposure therapy in anxiety disorders: a quantitative meta-analysis. *Depression and Anxiety*, 29(2), 85-93.
- Price, M., & Anderson, P. (2007). The role of presence in virtual reality exposure therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(5), 742-751.
- Quero Castellano, S., Andreu Mateu, M. S., Moragrega Vergara, I., Baños Rivera, R. M., Molés Amposta, M., Nebot, S., & Botella, C. (2017). Un programa cognitivo-conductual que utiliza la realidad virtual para el tratamiento de los trastornos adaptativos: una serie de casos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 16(1), 5-18.
- Rivera, R. M. B., Botella, V. G., Arbona, C. B., Palacios, A. G., Rodero, M. J., & Castellano, S. Q. (2008). Un programa de tratamiento para los trastornos adaptativos. Un estudio de caso. *Apuntes de Psicología*, 26(2), 303-316.
- De la Rosa Gómez, A., & Cárdenas-López, G. (2012). Trastorno por estrés postraumático: eficacia de un programa de tratamiento mediante realidad virtual para víctimas de violencia criminal en población mexicana. *Anuario de Psicología*, 42(3), 377-391.
- Slater, M. (2009). Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 364(1535), 3549-3557.
- Soto, J.S., Cárdenas-López, G., Oliveros, E., & Rojas, C. (2017). Diseño de ambientes de realidad virtual para el tratamiento de trastorno de estrés postraumático en víctimas y testigos de violencia en el conflicto colombiano. En *Memorias Congreso Colombiano de Psicología y Construcción de Paz* (pp. 1141-1143).
- Zimand, E., Rothbaum, B., Tannenbaum, L., Ferrer, M. S., & Hodges, L. (2003). Technology meets psychology: Integrating virtual reality into clinical practice. *The Clinical Psychologist*, 56, 5-11.

## *Motivation and learning strategies in students of the University of Caldas\**

Diana Marcela Montoya\*\*  
Carmen Dussán Lubert\*\*\*  
Javier Taborda Chaurra\*\*\*\*  
Luz Stella Nieto Osorio\*\*\*\*\*

- \* El presente artículo es derivado de la investigación "Asociación de diferentes dimensiones neuropsicopedagógicas que inciden en el aprendizaje de estudiantes de la Universidad de Caldas según su estilo cognitivo", inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas.
- \*\* Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en Relaciones Pedagógicas. Magíster en Neuropsicología. Docente Programa de Psicología y Especialización en Neuropsicopedagogía, Universidad de Manizales. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Grupo de Investigación en Cognición y Educación. *Correspondencia:* [diana.montoya@ucaldas.edu.co](mailto:diana.montoya@ucaldas.edu.co) ORCID: 0000-0001-8007-0102
- \*\*\* Ingeniera Química. Magíster en Enseñanza de las Matemáticas. Docente Departamento de Matemáticas, Universidad de Caldas. Grupo de Investigación en Estadística y Matemáticas. *Correspondencia:* [carmen.dussan@ucaldas.edu.co](mailto:carmen.dussan@ucaldas.edu.co) ORCID: 0000-0002-8093-6487
- \*\*\*\* Licenciado en Educación: Educación Física. Especialista en Métodos de Enseñanza y Entrenamiento. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Grupo de Investigación Currículum e identidades culturales. *Correspondencia:* [javier.taborda@ucaldas.edu.co](mailto:javier.taborda@ucaldas.edu.co) ORCID: 0000-0001-5917-5778
- \*\*\*\*\* Licenciada en Educación Física. Especialista en Lúdica y Recreación para el desarrollo social y cultural. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Magíster en dirección de proyectos de Ocio, Cultura, Turismo, Deporte y Recreación. Doctora en Ocio y Desarrollo Humano. Docente del Departamento de Acción Física Humana, Universidad de Caldas. Grupo de Investigación Currículum e identidades culturales. *Correspondencia:* [luz.nieto@ucaldas.edu.co](mailto:luz.nieto@ucaldas.edu.co) ORCID: 0000-0003-1437-8664

# Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas\*

Cómo citar este artículo: Montoya, D. M., Dussán Lubert, C., Taborda Chaurra, J., & Nieto Osorio, L. S. (2018). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas. *Tesis Psicológica*, 13(1), 82-101. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a6>

Recibido: 10 marzo 2018  
Revisado: 15 marzo 2018  
Aprobado: 28 junio 2018

## ABSTRACT

This research describes the behavior of students of a Colombian university before a validated test from which you can measure motivational components and use of learning strategies in the subjects. The correlation of subcategories between a scale of motivation and a scale of learning strategies was analyzed in order to establish the type of associations that could happen. 547 students from different undergraduate programs of the University of Caldas, took the Questionnaire of Motivation and Learning Strategies (CMEA). Positive correlation was found between orientation to intrinsic goals with orientation to extrinsic goals, value of the task and self-efficacy for learning; orientation to extrinsic goals with task value, control beliefs, self-efficacy for learning and test anxiety; value of the task with self-efficacy for learning and control beliefs with anxiety before the exams. All the items of the learning strategies scale (less the regulation of effort) are correlated in a positive way, effort regulation was not associated to the learning with elaboration. likewise, when the items of the motivation scale and the learning strategies were crossed, the associations were direct in most cases once again, except for control beliefs against organization and control beliefs against peer learning.

**Keywords:** motivation, cognitive strategies, metacognitive strategies, context strategies, self-regulated learning.

## RESUMEN

La presente investigación describe el comportamiento de estudiantes de una universidad colombiana ante una prueba validada a partir de la cual se pueden apreciar componentes motivacionales y uso de estrategias de aprendizaje en los sujetos. Se analizó la correlación de subcategorías entre una escala de motivación y una escala de estrategias de aprendizaje a fin de establecer el tipo de asociaciones que pudieran darse. Participaron en la investigación 547 estudiantes de diferentes programas de pregrado de la Universidad de Caldas, a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA). Se encontró correlación positiva entre orientación a metas intrínsecas con orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje; orientación a metas extrínsecas con valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad ante los exámenes; valor de la tarea con autoeficacia para el aprendizaje y creencias de control con ansiedad ante los exámenes. Todos los ítems de la escala de estrategias de aprendizaje (menos la regulación del esfuerzo) se correlacionan entre ellos de manera positiva, la regulación del esfuerzo no se asoció al aprendizaje con elaboración. Así mismo, cuando se cruzaron los ítems de la escala de motivación y de las estrategias de aprendizaje, nuevamente las asociaciones fueron directas en la mayoría de los casos, excepto para creencias de control contra organización y creencias de control contra aprendizaje con compañeros.

**Palabras clave:** motivación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias de contexto, aprendizaje autorregulado.

## Introducción

Frente a la nueva ciencia del aprendizaje se han considerado como campos emergentes de investigación la metacognición y el aprendizaje autorregulado (Sawyer, 2014, Ayala-Peña, 2015, Winne & Azevedo, 2014), por cuanto se reconoce su aporte en el desarrollo de la capacidad de agencia del estudiante en relación con su propio proceso de aprendizaje (Balconi, 2010).

De esta manera puede indicarse, que la metacognición es entendida como el conocimiento y la cognición que las personas tienen sobre los objetos y productos cognitivos, es decir, sobre cualquier cosa cognitiva o psicológica (Flavell, 1979); es así como desde el origen del constructo, se asume que cualquier intento de monitoreo y supervisión de los procesos cognitivos puede ser considerado como una forma de metacognición (Flavell, 1987). En este sentido, Kuhn (2000) señala que la principal distinción entre cognición y metacognición es que la segunda es considerada como una cognición de segundo orden (Buratti & Allwood, 2015; Tarricone, 2011) en cuanto representa una especie de metanivel (Nelson & Narens, 1990; Nelson, 1992).

De manera más reciente, el término es usado para referirse a la clase de cognición que puede ser consciente o inconsciente, y que se ocupa del desarrollo de la capacidad de agencia de la persona, sobre su propia actividad mental de manera consciente y deliberada. En tal sentido, se ha señalado que la metacognición se refleja en el conocimiento, la regulación y la consciencia que la persona establece acerca de sus procesos cognitivos, así como en relación con sus propios procesos de monitoreo y de control de la propia actividad cognitiva, denominada por algunos autores como cognición de primer orden (Flavel, 1987; Kuhn, 2000; Tarricone, 2011; Schraw & Gutiérrez, 2015; Buratti & Allwood, 2015).

En general, puede indicarse que la mayoría de modelos teóricos en metacognición están constituidos por componentes, por lo que algunos autores los han clasificado en modelos declarativos y procedimentales, con un marcado énfasis en el conocimiento y la regulación de la actividad cognitiva, con escasa consideración de las emociones y la motivación (Peña-Ayala & Cárdenas, 2015).

El aprendizaje autorregulado representa un constructo relacionado con el actuar metacognitivo; sin embargo, presenta algunas diferencias. Para algunos investigadores, el aprendizaje autorregulado incluye además de los aspectos cognitivos y metacognitivos, los aspectos conductuales, motivacionales, emocionales y afectivos que están implicados en el aprendizaje (Panadero, 2017), por lo cual representa una categoría que parece involucrar más variables en el proceso de regulación que solo los aspectos cognitivos y metacognitivos. Por lo mismo, dichos modelos de aprendizaje autorregulado más que constituirse por componentes, se estructuran por fases de aprendizaje, que dan lugar a un carácter cíclico y dinámico en el que múltiples variables se consideran en el aprendizaje (Azevedo, 2009).

En los estudios sobre metacognición, autorregulación y motivación se establece que el actuar metacognitivo requiere control deliberado, así se estima que la motivación juega un rol importante en el monitoreo metacognitivo efectivo. En este tipo de estudios se abordan los autorreportes de los aprendices acerca de su motivación para el aprendizaje, y entre los elementos que se analizan se consideran las características de la conducta y las habilidades metacognitivas (Pierce & Lang, 2000; Pintrich, 2004; Suárez & Fernández, 2011; Suárez, Fernández, Sánchez & Zamora, 2016). En general, como alternativa conceptual en este tipo de estudios, se ha aplicado el modelo de Pintrich & de

Groot (1990) al estudio de la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, considerando variables como la motivación intrínseca, la orientación al objetivo (valoración de la tarea), el control de las creencias en torno al aprendizaje y la autoeficacia, que respectivamente implican la regulación metacognitiva y la regulación del esfuerzo (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1993).

A su vez, puede indicarse que los estudios sobre metacognición, aprendizaje autorregulado y el uso de estrategias metacognitivas se enfocan en el abordaje de las dificultades que encuentra el estudiante para autorregular su propio proceso de aprendizaje, entre las que se establecen: la forma cómo los estudiantes monitorean características de la cognición que engañan a su propio ejercicio de control metacognitivo tales como la posibilidad de revisar o de prestar atención a una tarea (Koriat, 1997; Winne & Azevedo, 2014). Los estudios realizados desde esta perspectiva señalan que el aprendizaje autorregulado productivo depende del autocontrol, la autoeficacia, la autoestima y la seguridad (Koriat, 1997; Koriat & Bjork, 2006; Koriat, Maayan, & Nussinson, 2006; Dunlosky & Rawson, 2012a). En esta perspectiva, se ha indicado que una de las características más importantes de los estudiantes que se autorregulan es que estos tienen estrategias de aprendizaje para lograr sus metas y monitorear la efectividad de estas estrategias (Winne & Azevedo, 2014). Se requiere continuar avanzando en la realización de estudios que aborden el problema de la autorregulación del aprendizaje desde el análisis de componentes como la motivación y el uso de estrategias (cognitivas, metacognitivas y de contexto) en cuanto se considera que los aprendices autorregulados son participantes activos en su proceso de aprendizaje, establecen metas, seleccionan y aplican estrategias y son capaces de controlar su propia efectividad (Zimmerman, 2008).

Al respecto se ha señalado que algunas de las características comunes de los aprendices autorregulados permiten plantear que estos estudiantes son conscientes y reconocen la relación entre el proceso de autorregulación y el éxito académico, conocen cuáles son sus capacidades, sus conocimientos y las estrategias de aprendizaje que mejor les permiten aprender; así mismo, monitorean (supervisan) y controlan (regulan) el uso de diversos tipos de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo relacionadas con el contexto, el ambiente y la inversión de tiempo y esfuerzo (Monereo, 2001; Núñez, González-Pienda & Rosario, 2006; Nocito, 2013).

Desde esta perspectiva, se requiere que los estudiantes desarrollen procesos metacognitivos y de autorregulación de su aprendizaje cada vez más eficientes a fin de que puedan demostrar en su desempeño diario que se conocen, se regulan y se hacen progresivamente más conscientes de su propia responsabilidad en relación con su proceso de aprendizaje. Así se ha considerado que los estudiantes hacen una regulación efectiva de su aprendizaje cuando ellos pueden determinar precisamente qué conocen y qué no conocen alrededor de contenidos de dominio (Gutiérrez, 2013). Este proceso de autoconocimiento acerca de la propia eficacia permite que los aprendices focalicen su atención y sus demás recursos cognitivos en lo que realmente les hace falta aprender, realizando procesos de monitoreo, control y ajuste sobre el objetivo y valor de la tarea, el plan de acción para conseguirla — que implica la asignación de tiempo, así como la elección del tipo de estrategias de aprendizaje a emplear—, además de la evaluación y la autoreflexión que el estudiante realice en el curso de la ejecución y una vez finalizada la tarea.

En relación con el objetivo de la presente investigación, se consideran antecedentes importantes un estudio desarrollado por Ramírez (2016)

en el cual fue aplicada la versión en español (CMEA) del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL), en una muestra de 1140 estudiantes (531 hombres y 609 mujeres) de nueve programas académicos de pregrado, que dio cuenta de diferencias significativas por género en esta escala a favor de las mujeres y “correlaciones positivas significativas entre los factores motivacionales y de uso de estrategias de aprendizaje y la edad y el curso” (p. 30). Haciendo uso del mismo cuestionario, Granados & Gallego (2016), con una muestra de 593 estudiantes (196 hombres y 397 mujeres) de tres universidades, de diferentes programas académicos mostraron la “existencia relacional entre la implementación de las estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo así como la implementación de estrategias de autorregulación” (p. 77).

En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación, que tuvo como objetivo caracterizar la motivación y el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales, en el segundo semestre de 2016.

## Metodología

Diseño: investigación cuantitativa, de tipo descriptivo-correlacional de carácter transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

### Población objeto de estudio

Se trabajó con estudiantes matriculados en 2016-I en la asignaturas a cargo de los docentes que participaron en la presente investigación, en la que se incluyeron los programas de pregrado en Biología, Desarrollo Familiar, Enfermería, Geología, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería en Sistemas, Licenciatura en Artes Escénicas, Licenciatura en Biología y Química,

Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Lenguas Modernas y Medicina.

### Tipo de muestreo

Muestra no probabilística de 547 estudiantes de la Universidad de Caldas, los cuales participaron voluntariamente de la investigación.

### Criterios de inclusión

Los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 16 y 30 años, no podían presentar alteraciones neurológicas ni psiquiátricas; además, no debían presentar historia de repitencia, rezago o fracaso escolar. Por último, debían firmar el consentimiento informado. Los casos fueron seleccionados por un especialista en psiquiatría del equipo de investigación. La historia del proceso académico fue establecida desde el reporte que brinda al programa de la Oficina de Registro Académico de la Universidad, previa presentación del consentimiento informado del estudiante.

### Instrumento

Se trabajó con la traducción al español del test desarrollado por Pintrich, Smith, García & McKeachie (1991), en la versión adaptada y validada del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) por Ramírez, Canto, Bueno & Echazarreta (2013), bajo el nombre Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA).

El Motivated Strategies for Learning Questionnaire es un instrumento de medida de autorreporte de 81 reactivos que mide el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación de los estudiantes. El test incluye aspectos de la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva de la autorregulación metacognitiva, a partir de la cual se reconoce la

relación entre motivación y cognición (Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman & Schunk, 1989; Zimmerman, 1989; Pintrich, Smith, García & McKeachine, 1993). El MSLQ fue desarrollado desde el paradigma cognitivo-social de la motivación y de las estrategias de aprendizaje (García & Pintrich, 1991). La escala de motivación consta de 31 ítems distribuidos en 6 subescalas que miden: las metas, las creencias de valor, el control de pensamientos, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito y la ansiedad ante los exámenes. La escala de estrategias de aprendizaje incluye 31 ítems relativos al conocimiento y uso que los estudiantes hacen de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el manejo de recursos para el aprendizaje por parte del estudiante. En la validación al español del cmea se confirmó la estructura factorial original y la consistencia interna del MSLQ con 6 subescalas de motivación y 9 de estrategias de aprendizaje (Ramírez, Canto, Bueno & Echazarreta, 2013).

### VARIABLES UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Además del género y la edad del entrevistado, se trabajó con los ítems del instrumento MSLQ/CMEA, los cuales se muestran en la tabla 1.

TABLA 1. Ítems del instrumento MSLQ

Escala	Subescala	Variable	Código
Escala de motivación	Componentes de valor	Orientación a metas intrínsecas	omi
		Orientación a metas extrínsecas	ome
	Componentes de expectativa	Valor de la tarea	vt
		Creencias de control	cc
		Autoeficacia para el aprendizaje	aepa
	Componentes afectivos	Ansiedad ante los exámenes	ae

Escala	Subescala	Variable	Código
Estrategias de aprendizaje	Estrategias metacognitivas	Repetición	re
		Elaboración	ela
		Organización	org
		Pensamiento crítico	pc
Estrategias de aprendizaje	Estrategias metacognitivas	Autorregulación metacognitiva	arm
	Estrategias de manejo de recursos	Administración del tiempo y del ambiente	ata
		Regulación del esfuerzo	RegEsf
		Aprendizaje con compañeros	ac
		Búsqueda de ayuda	ba

Fuente: Autores

### ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para comparar las medias entre géneros se prueba primero el cumplimiento del supuesto de normalidad de los datos mediante el test de Kolmogorov-Smirnov; si tal supuesto es válido se utiliza la t de Student para medias independientes. En caso que el supuesto no sea válido, se utiliza la prueba U de Mann-Whitney (Sheskin, 2007).

La correlación entre las variables estudiadas se analizó utilizando el coeficiente de correlación de Pearson (o el de Spearman), dependiendo de si los datos presentan o no una distribución normal (Daniel, 2002). Los análisis se realizaron utilizando el software SPSS versión 23.

### Resultados

Se trabajó con 259 mujeres (47.3%) y 288 hombres (52.7%), cuyas edades promedio y desviaciones estándar fueron de 20.9 años y 2.7 años, para las mujeres, y de 22.1 años y 3.8 años para los hombres, la edad media de estos últimos fue mayor al interior de la universidad (P valor = 0.0000). Contrasta esta aplicación del MSLQ con la descrita por Ramírez, Canto, Bueno &

Echazarreta (2013), quienes en su origen pesaron su aplicación a estudiantes de un curso específico, pero los autores mencionados ampliaron el abanico de estudiantes y áreas (N=1140) y lo aplicaron a sujetos de ambos géneros (mujeres: 53.4% y hombres: 46.6%), de diferentes titulaciones y cursos, al igual que se hace en el presente estudio. La media de edad para el estudio reportado fue de 20.89 años, con una desviación típica de 2.915, datos muy similares a los que reportamos en nuestro estudio. Vale la pena mencionar que la comparación que se hace en esos aspectos relaciona aplicaciones del MSLQ adaptado como cmea en tanto este último es más cercano a nuestro contexto que el MSLQ, más propio para aplicación en contextos anglosajones.

Se concuerda con Ramírez et ál. (2013) en que una de las razones para desarrollar este tipo de indagaciones con estudiantes universitarios se

asocia a que “es en este nivel educativo en el que se produce un mayor control de su motivación y de sus estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto para la obtención de un nivel de logro educativo aceptable” (p. 200).

## Escala de motivación

De acuerdo con la tabla 2, los hombres y mujeres tienden a obtener las mismas medias en orientación a metas intrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje, pero difieren en orientación a metas extrínsecas y ansiedad ante los exámenes, donde ellas obtienen mayor promedio. En el caso de la variable creencias de control, los hombres presentan un mejor desempeño que sus compañeras. El coeficiente de variación señala que la ansiedad ante los exámenes es la variable que muestra mayor variabilidad o dispersión en sus medidas, especialmente para los estudiantes hombres.

TABLA 2. Estadísticos de la escala de motivación

Género	Estadístico	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE
Mujeres	Media	5.3	5.3	5.9	4.8	5.6	4.7
	Desv. Est.	1.0	1.2	1.0	1.0	0.9	1.2
	Coef. Var.	19.7%	23.0%	16.9%	20.1%	16.2%	26.5%
Hombres	Media	5.3	5.1	5.8	5.0	5.7	4.2
	Desv. Est.	1.0	1.2	1.0	0.9	0.8	1.3
	Coef. Var.	19.4%	23.5%	16.6%	18.3%	14.5%	32.1%
Universidad	Media	5.3	5.2	5.8	4.9	5.6	4.4
	Desv. Est.	1.0	1.2	1.0	0.9	0.9	1.3
	Coef. Var.	19.6%	23.4%	16.9%	19.3%	15.4%	29.8%

Fuente: Autores

Lo señalado en el párrafo anterior se confirmó al realizar la prueba t de Student o la U de Man-Whitney —dependiendo de si la variable se comportaba de manera normal o no—, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres (mayor media para las mujeres) en las variables: orientación a metas extrínsecas, ansiedad ante los exámenes y creencias de control (P valores de 0.0247; 0.0000 y 0.0334, respectivamente).

La matriz de correlación de Pearson o Spearman, dependiendo de la normalidad de las variables entre temas de la escala de motivación (tabla 3) indicó que los siguientes ítems se correlacionan de manera directa —cuando un ítem se incrementa, el otro también lo hace—:

- Orientación a metas intrínsecas con orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje.

- Orientación a metas extrínsecas con valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad ante los exámenes.
- Valor de la tarea con autoeficacia para el aprendizaje.
- Creencias de control con ansiedad ante los exámenes.
- La autoeficacia para el aprendizaje se asocia inversamente con ansiedad ante los exámenes.

La tabla 4 muestra la correlación entre subescalas de la motivación, discriminadas por género. Se observó asociación de carácter lineal y directo (en negrilla) entre la mayoría de ítems evaluados, con excepción para las mujeres en:

- Ansiedad ante los exámenes con orientación a metas intrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje.
- Autoeficacia para el aprendizaje con creencias de control.

**TABLA 3. Correlación entre ítems de la escala de motivación**

Variable	OME	VT	CC	AEPA	AE
OMI	<b>0.0018</b>	<b>0.0000</b>	0.1904	<b>0.0000</b>	0.3382
OME		<b>0.0000</b>	<b>0.0007</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
VT			0.0923	<b>0.0000</b>	0.5913
CC				0.5631	<b>0.0000</b>
AEPA					<b>0.0005</b>

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

Para los hombres se encontraron menos asociaciones entre ítems. Las creencias de control solo se asocian de manera directa con ansiedad ante los exámenes y esta última se correlaciona también directamente con orientación a metas intrínsecas y de manera inversa con ansiedad ante los exámenes.

**TABLA 4. Correlación entre subescalas de motivación para hombres y mujeres de la Universidad de Caldas**

Subescala	Mujeres					Hombres				
	OME	VT	CC	AEPA	AE	OME	VT	CC	AEPA	AE
OMI	<b>0.0426</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0366</b>	<b>0.0000</b>	0.9788	<b>0.0290</b>	<b>0.0000</b>	0.6402	<b>0.0000</b>	0.1523
OME		<b>0.0000</b>	<b>0.0009</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>		<b>0.0004</b>	0.1089	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
VT			<b>0.0346</b>	<b>0.0000</b>	0.5141			0.8232	<b>0.0000</b>	0.6494
CC				0.4763	<b>0.0000</b>				0.6697	<b>0.0000</b>
AEPA					0.0954					<b>0.0032</b>

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

Estrategias de aprendizaje: se aprecia que la mayoría de las medias de los ítems de estrategias de aprendizaje en las estudiantes mujeres tienden a

ser superiores que las de sus compañeros hombres (tabla 5), ellos se muestran más homogéneos en la mayoría de las variables.

**TABLA 5. Estadísticos de estrategias de aprendizaje para las estudiantes mujeres de la Universidad de Caldas**

Género	Estadístico	RE	ELA	ORG	PC	ARM	ATA	RegEsf	AC	BA
Mujeres	Media	4.9	4.9	5.2	4.9	4.8	4.8	4.4	4.3	5.2
	Desviación estándar	1.2	1.2	1.3	1.2	0.9	0.8	0.9	1.4	1.0
	Coef. De Variac.	25.1%	24.4%	24.9%	24.5%	18.3%	15.9%	21.4%	33.0%	20.2%

Género	Estadístico	RE	ELA	ORG	PC	ARM	ATA	RegEsf	AC	BA
Hombres	Media	4.5	4.8	4.5	4.9	4.6	4.7	4.4	4.2	5.0
	Desviación estándar	1.1	1.1	1.2	1.1	0.8	0.6	0.9	1.4	1.0
	Coef. De Variac.	25.2%	22.8%	27.2%	22.4%	17.2%	13.2%	19.6%	34.0%	20.8%
Universidad	Media	4.7	4.9	4.8	4.9	4.7	4.7	4.4	4.2	5.1
	Desviación estándar	1.2	1.1	1.3	1.1	0.8	0.7	0.9	1.4	1.1
	Coef. De Variac.	25.5%	23.6%	27.0%	23.4%	17.9%	14.6%	20.5%	33.5%	20.6%

Fuente: Autores

Al realizar pruebas de hipótesis para comparar las medias entre hombres y mujeres de la Universidad de Caldas, se encontraron diferencias significativas entre géneros para repetición, organización y autorregulación metacognitiva, que fueron superiores en todos los casos para las mujeres (P valores de 0,0000; 0,0000 y 0,0044, respectivamente).

La matriz de correlación indica asociaciones de carácter lineal resaltadas con negrilla, las cuales son todas directas (tabla 6); únicamente la regulación del esfuerzo no se asocia a aprendizaje con elaboración.

TABLA 6. Matriz de correlación entre estrategias de aprendizaje

Variable	ELA	ORG	PC	ARM	ATA	RegEsf	AC	BA
RE	<b>0.0000</b>							
ELA		<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.0558	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ORG			<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0199</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
PC				<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0003</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ARM					<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ATA						<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
RegEsf							<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
AC								<b>0.0000</b>

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

Al discriminar por géneros (tablas 7 y 8), nuevamente se aprecia tanto para hombres como para mujeres, que todas las correlaciones son positivas —cuando se incrementa el valor en una variable se incrementa también el valor de

la variable con la que se compara—. Para las mujeres todos los ítems se correlacionan; mientras que para los hombres la regulación del esfuerzo no se asocia con la elaboración ni la organización ni con el pensamiento crítico.

TABLA 7. Matriz de correlación entre estrategias de aprendizaje para estudiantes mujeres

Variable	ELA	ORG	PC	ARM	ATA	RegEsf	AC	BA
RE	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0009</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ELA		<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0302</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ORG			<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0174</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
PC				<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0014</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ARM					<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ATA						<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
RegEsf							<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
AC								<b>0.0000</b>

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

TABLA 8. Matriz de correlación entre estrategias de aprendizaje para estudiantes hombres

Variable	ELA	ORG	PC	ARM	ATA	RegEsf	AC	BA
RE	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0084</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ELA		<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.7140	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ORG			<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.2589	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
PC				<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.0847	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ARM					<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ATA						<b>0.0002</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
RegEsf							<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
AC								<b>0.0000</b>

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

Escalas de motivación y estrategias de aprendizaje: al cruzar la escala de motivación y las estrategias de aprendizaje sin discriminar por género (tabla 9), se observan asociaciones de carácter positivo en la mayoría de las celdas, a excepción

de creencias de control contra organización y aprendizaje con compañeros. Las creencias de control y ansiedad ante los exámenes son los ítems que menos asociaciones muestran con las estrategias de aprendizaje.

TABLA 9. Matriz de correlación entre escala de motivación y estrategias de aprendizaje

Variabes	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE
RE	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.3779	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>
ELA	<b>0.0000</b>	<b>0.0113</b>	<b>0.0000</b>	0.7784	<b>0.0000</b>	0.3142
ORG	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0006</b>	<b>0.0000</b>	0.9273
PC	<b>0.0000</b>	0.0510	<b>0.0000</b>	0.7834	<b>0.0000</b>	0.2090
ARM	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.1729	<b>0.0000</b>	<b>0.0009</b>
ATA	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.0705	<b>0.0000</b>	0.0000

Variables	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE
RegEsf	0.1987	<b>0.0000</b>	0.6740	<b>0.0001</b>	<b>0.0411</b>	<b>0.0000</b>
AC	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0270</b>	<b>0.0000</b>	0.3253
BA	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.5856	0.0000	0.0004

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

Al discriminar por géneros, todas las asociaciones en las mujeres son de carácter positivo. Las creencias de control y la ansiedad ante los exámenes son los ítems que menos correlaciones presentan con las estrategias de aprendizaje (tabla 10).

Para los hombres existe menor número de asociaciones, y de ellas: creencias de control y organización, y creencias de control y aprendizaje con compañeros son inversas (tabla 11).

TABLA 10. Matriz de correlación entre escala de motivación y estrategias de aprendizaje para las estudiantes mujeres

Variables	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE
RE	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0102</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0018</b>
ELA	<b>0.0000</b>	0.0814	<b>0.0000</b>	0.8336	<b>0.0000</b>	0.2240
ORG	<b>0.0000</b>	<b>0.0045</b>	<b>0.0000</b>	0.6208	<b>0.0000</b>	0.6641
PC	<b>0.0000</b>	0.3997	<b>0.0000</b>	0.6629	<b>0.0000</b>	0.5480
ARM	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0261</b>	<b>0.0000</b>	0.1030
ATA	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.0977	<b>0.0000</b>	<b>0.0004</b>
RegEsf	0.0509	<b>0.0000</b>	0.6548	<b>0.0039</b>	<b>0.0383</b>	<b>0.0000</b>
AC	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.3670	<b>0.0000</b>	0.6771
BA	<b>0.0000</b>	<b>0.0004</b>	<b>0.0000</b>	0.5713	<b>0.0000</b>	<b>0.0060</b>

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

TABLA 11. Matriz de correlación entre escalas de motivación y estrategias de aprendizaje para los estudiantes hombres

Variables	OMI	OME	VT	CC	AEPA	AE
RE	<b>0.0000</b>	0.0000	0.0000	0.3100	<b>0.0000</b>	0.0741
ELA	<b>0.0000</b>	0.1194	<b>0.0000</b>	0.5253	<b>0.0000</b>	0.5116
ORG	<b>0.0000</b>	<b>0.0086</b>	<b>0.0000</b>	0.0001	<b>0.0000</b>	0.2365
PC	<b>0.0000</b>	0.0528	<b>0.0000</b>	0.7537	<b>0.0000</b>	0.2862
ARM	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0000</b>	0.8672	<b>0.0000</b>	<b>0.0192</b>
ATA	<b>0.0028</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0002</b>	0.3638	<b>0.0005</b>	0.0565
RegEsf	0.7343	<b>0.0139</b>	0.2109	<b>0.0078</b>	0.6035	<b>0.0000</b>
AC	<b>0.0002</b>	<b>0.0498</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0400</b>	<b>0.0140</b>	0.5520
BA	<b>0.0062</b>	<b>0.0000</b>	<b>0.0001</b>	0.8617	<b>0.0002</b>	0.0540

Fuente: Autores

Nota: P valores significantes en negrilla.

## Discusión

El objetivo de este artículo se centró en dar cuenta de las características de los componentes motivacionales y el uso de estrategias metacognitivas en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales, en el segundo semestre de 2016. Para hacerlo se atendieron tres frentes: la caracterización según género y edad en asociación con escalas de motivación y estrategias de aprendizaje de la muestra seleccionada; la presentación de caracteres especiales de los sujetos en las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje, y por último, la correlación que se presentaba entre las dos escalas mencionadas. A continuación se presentan comparativos con la revisión realizada y se dará cuenta de algunos límites de la investigación y de perspectivas a futuro.

Una revisión a nuestros estadísticos para la escala de motivación muestra medias para hombres y mujeres muy similares para OMI, OME, VT, CC y AEPA. Una diferencia significativa se presenta en las medias de esta escala en ansiedad ante los exámenes (AE). Teniendo en cuenta que el rango de puntuación va de 1 (nada cierto en mí) a 7 (totalmente cierto en mí), en cada uno de los ítems el resultado tanto en hombres como en mujeres deja ver en motivación un nivel general de 5.2, un poco por encima de resultados obtenidos por Martín, Bueno & Ramírez (2010), quienes en un trabajo realizado con estudiantes mexicanos obtuvieron una media en escala de motivación de 4.95. Resultado que hay que tomar con reserva en tanto se desarrolló en contextos de bachillerato y con estudiantes hombres y mujeres de edades promedio de 16.3 años. A pesar de ello, la diferencia a favor de la muestra del presente estudio podría estar relacionada con que en el presente estudio se trabajó con estudiantes de mayor edad y de contextos universitarios. En cuanto a los estudiantes universitarios, siguiendo a Ramírez, Canto, Bueno

& Echazarreta (2013), puede indicarse que en esta población estudiantil “se produce un mayor control de su motivación y de sus estrategias cognitivas, metacognitivas y de contexto para la obtención de un nivel de logro educativo aceptable” (p. 200). Llama la atención en un estudio de Ramírez (2016) que “las mujeres obtiene puntuaciones mayores que los varones en casi la totalidad de las subescalas motivacionales” (p. 238); nuestro estudio muestra a favor de la mujer diferencia significativa en AE, cuestión que valdría la pena considerar a fondo en posteriores estudios en tanto, a modo de hipótesis, podría considerarse como un rasgo con mayor estabilidad en mujeres que en hombres.

Este asunto de la motivación en los estudiantes debe recordarse siguiendo a Rothman, Baldwin, Hertel & Fuglestad (2011), pues ha sido históricamente entendido como un factor importante de la habilidad de los estudiantes para iniciar y mantener un patrón de conducta, esto es, una manifestación más o menos frecuente de acciones o comportamientos íntimamente vinculados a las solicitudes que los estudios universitarios le hacen a los sujetos.

Como se había ya expuesto en la matriz de correlación de la escala de motivación, se encontraron ítems que correlacionan directamente y de los cuales se pueden también encontrar referencias en la literatura. Como ejemplo, Granados & Gallego (2016) reportan que en su investigación.

Las relaciones más fuertes resultaron para las subescalas de motivación en cuanto a: orientación a metas intrínsecas (OMI), la cual presentó una correlación con el valor de la tarea (VT) de 0.532, y con la autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) de 0.550. (p. 81).

El presente estudio mostró correlación directa entre orientación a metas intrínsecas, extrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia para el

aprendizaje. Schunk (2012) apoya la correlación encontrada: “el hecho de adoptar una orientación a una meta de aprendizaje se asocia con una mayor autoeficacia, valor de la tarea y logro” (p. 431). Schunk, además, es partidario de apoyar la idea según la cual la actuación de la gente es coherente con la creencia de que dicha actuación puede ayudar a alcanzar metas y que para ello es necesario un cierto sentido de autoeficacia.

La correlación que se encontró entre orientación a metas extrínsecas con valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad para los exámenes se debe tomar con prudencia entre otras cosas porque en un estudio reportado, la relación con la ansiedad en los exámenes no fue objeto de análisis y porque se consideraron correlaciones en dos actividades diferentes: académicas o escolares y deportivas. En sentido de lo aludido, en una investigación desarrollada por Duda y Nicholls (como se citó en Schunk, 2012) se puede apreciar que para deporte y trabajo escolar:

la orientación de la tarea se relacionaba con las creencias de alumnos de preparatoria de que el éxito depende del esfuerzo y la colaboración con los compañeros, mientras que la orientación al yo, se asociaba con las creencias de que el éxito se debe a una capacidad elevada y al intento por tener un mejor desempeño que los demás. La relación entre la orientación a la meta y las creencias acerca del éxito con la capacidad percibida no era fuerte. La capacidad percibida se relacionaba más con la satisfacción en el deporte que en la escuela, en tanto que para la orientación a la tarea se obtuvo el patrón opuesto (p. 396).

Lo expuesto plantea un reto a futuro en tanto algunas variables no vinculadas en las escalas de motivación y aprendizaje utilizadas en el presente estudio, que permitieron derivar la correlación mencionada, podrán complementarse con estudios acerca de la capacidad percibida y la satisfacción en la tarea, contrastando

actividades en la universidad con otras prácticas extraescolares de los sujetos.

Sobre el asunto de las creencias de control, el planteamiento de Schunk (2012) es de interés en tanto el sentimiento o la creencia de control sobre las diferentes dimensiones de la tarea se relaciona de manera importante con diferentes dimensiones de la motivación. Esto significa en parte que si se puede tener control sobre las propias capacidades y las tareas, esto correlaciona bien con la motivación para triunfar. En tales circunstancias las creencias podrían correlacionar con la ansiedad ante las tareas y los exámenes tal como se muestra con los resultados de nuestro estudio. Debe considerarse también, siguiendo a Schunk (2012), que la creencia de competencia y de control interno se relaciona positivamente con una de las variables de la motivación: la motivación intrínseca, expresión que vuelve a colocar en primer plano las correlaciones directas que hemos encontrado en la matriz de correlación para la escala de motivación.

En el análisis de la escala de estrategias de aprendizaje nuestros datos mostraron puntuaciones similares, en escala de 1 a 7 entre hombres y mujeres para la regulación del esfuerzo (Reg.Esf/4,4) y para el pensamiento crítico (PC/4,9). Hay amplia diferencia en RE a favor de las mujeres (4.9; hombres 4.5) y en ORG a favor también de las mujeres (5.2; hombres 4.5). En las otras variables como ELA, ARM y ATA, AC y BA los resultados son muy similares. En conjunto, el promedio para hombres y mujeres en esta escala es de 4.71, superior al del estudio de Martín, Bueno & Ramírez (2010), que en la escala de estadísticos de aprendizaje para hombres y mujeres en población de bachilleres mexicanos reportaron una media de 4.53. La reserva mencionada en relación con la escala de motivación se renueva para estos resultados contrastados con nuestro estudio.

Adicionalmente, de los resultados se ha destacado que sin discriminar por género, se presentan asociaciones directas, excepto entre los ítems de esfuerzo y de elaboración. Es decir que hay evidente asociación entre las demás variables como regulación del esfuerzo, repetición, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, administración del tiempo y el ambiente, y aprendizaje con compañeros. Tales asociaciones encajan con algunos de los hallazgos de Ramírez, Canto, Bueno & Echazarreta (2013), quienes hicieron la traducción y validación psicométrica del MSLQ, denominado en español como CMEA, desde los cuales se ha indicado que

para que una habilidad académica llegue a ser ejecutada con maestría, los estudiantes deberán conductualmente, aplicar estrategias cognitivas a una tarea dentro de un contexto determinado. Para lograr esto se requiere de repetidos intentos de aprendizaje, ya que la maestría involucra la coordinación de los componentes personales, conductuales y contextuales o ambientales, cada uno de los cuales es dinámico por sí solo, pero lo son también cuando interactúan conjuntamente (p. 198).

Ahora bien, debe recordarse de nuestros datos que existen asociaciones positivas —a excepción de CC, ORG y AC— entre variables de las escalas de motivación y de estrategias de aprendizaje. Igualmente señalamos que las creencias de control y ansiedad ante los exámenes son los estadísticos de menor asociación con las diferentes subcategorías de las estrategias de aprendizaje.

Lo dicho se presenta en acuerdo con hallazgos de García & Pintrich (1991) según los cuales hay correlaciones “muy altas” entre factores asociados a la escala de motivación —como AEPA y OMI— y el aprendizaje autorregulado asociado al tiempo, el esfuerzo, la metacognición y la elaboración. Estas correlaciones muy altas, y las

que en este estudio se denominan como positivas, tienen importante relación con lo que menciona Martín, Bueno & Ramírez (2010) haciendo referencia a García & Pintrich (1991), al señalar que: “la adopción de una orientación de aprendizaje y de dominio, y las evaluaciones positivas sobre la propia competencia llevan a una mayor utilización de las estrategias de control, la elaboración y el manejo del esfuerzo” (p.68). Siendo así, los resultados de este estudio, que reseñan estadísticos para las escalas de motivación y de estrategias de aprendizaje por encima de la media, rescatarían un potencial importante para el aprendizaje autorregulado de los estudiantes evaluados, lo que concuerda con hallazgos de un estudio ya clásico de Archer (1994) y que coincidiría con otros resultados reportados por Multon & Brown (1991), estudios todos citados por Martín, Bueno & Ramírez (2010).

Igualmente, los resultados de este estudio encajan con afirmaciones de Schunk (2012) según las cuales:

existe una relación estrecha entre la motivación y el aprendizaje, que se influyen mutuamente. La motivación de los estudiantes puede influir en lo que aprenden y en cómo lo aprenden. A su vez, a medida que los estudiantes aprenden y perciben que se vuelven cada vez más hábiles, se sienten motivados para seguir aprendiendo (p. 356).

## Conclusiones

En momentos en que la Universidad de Caldas se encuentra orientando importantes esfuerzos para promover la promoción y la graduación con calidad de los estudiantes y para favorecer el desarrollo de la mejor formación de sus profesionales, la investigación desarrollada y la aplicación del MSLQ modificado como CMEA en el presente estudio son una alternativa viable para considerar la evaluación de relaciones importantes entre motivación y estrategias para

el aprendizaje autónomo y autorregulado, y en consecuencia, diseñar procesos de enseñanza coherentes con estos resultados.

Lo indicado guarda relación con la necesidad de reconocer aportaciones de la llamada “nueva cultura del aprendizaje” en tanto, como se ha mencionado, la autorregulación de los aprendizajes, el control sobre los propios procesos cognitivos y la atención a diversas estrategias de aprendizaje, que correlacionarían muy bien con el rendimiento académico de los estudiantes, se encuentran en la agenda de atención de la mayor parte de las instituciones educativas del país. La aplicación de los docentes y de los aprendices sobre la habilidad para dar cuenta de los propios aprendizajes y de sus procesos de autorregulación pueden ser beneficiosos para muchos estudiantes (Dunlosky & Rawson, 2012b). En parte, porque una educación de calidad asociada a apuestas por la formación y promoción con calidad de los estudiantes son hoy criterios importantes a tener en cuenta en los procesos formativos y en indicadores para acreditación de alta calidad. Téngase en cuenta al respecto, por ejemplo, que la identificación de sujetos autorregulados o no autorregulados hace posible tomar decisiones en torno a estrategias de aprendizaje, enseñanza y didácticas que permitan la promoción de sus aprendizajes, cuestión por la cual los resultados de este estudio, en tanto orientador, pueden constituir un elemento importante para generar propuestas de atención al estudiantado, con el fin de que estos puedan hacer más eficientes sus aprendizajes.

En el contexto mencionado deben comprenderse los resultados, en lo fundamental destaca en la escala de motivación que los estudiantes hombres y mujeres tienden a obtener las mismas medias en orientación a metas intrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje, pero difieren en orientación a metas

extrínsecas y ansiedad ante los exámenes, donde ellas tienden a obtener mayores medias que sus compañeros hombres, y creencias de control, donde los hombres superan a las mujeres. Destacan también los resultados desde los cuales se evidencia que la ansiedad ante los exámenes es la variable que muestra mayor incertidumbre, especialmente en los estudiantes hombres. Además, la matriz de correlación para la escala de motivación (sin discriminar por géneros) permite señalar que los siguientes ítems se correlacionan de manera directa: orientación a metas intrínsecas con orientación a metas extrínsecas, valor de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje; orientación a metas extrínsecas con valor de la tarea, creencias de control, autoeficacia para el aprendizaje y ansiedad ante los exámenes; valor de la tarea con autoeficacia para el aprendizaje, y creencias de control con ansiedad ante los exámenes. La autoeficacia para el aprendizaje se asoció inversamente con ansiedad ante los exámenes.

Sobre la escala de estrategias de aprendizaje en la que se consideraron variables como la elaboración, la organización, el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, la administración del tiempo y el ambiente, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con compañeros y la búsqueda de ayuda la matriz de correlación sin discriminar por género mostró asociaciones de carácter lineal, todas directas; únicamente la regulación del esfuerzo no se asoció al ítem de aprendizaje con elaboración.

Ahora bien, cuando se cruzaron la escala de motivación y las estrategias de aprendizaje sin discriminar por género, se observaron asociaciones de carácter positivo, a excepción de creencias de control contra organización y aprendizaje con compañeros. Las creencias de control y la ansiedad ante los exámenes son los ítems que menos asociaciones mostraron con las estrategias de aprendizaje.

Los resultados señalan el importante vínculo que la misma teoría y diversos estudios han establecido, entre la presencia y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje con el mantenimiento sostenido de la motivación de los estudiantes universitarios. Sin embargo, no deja de plantear un límite que en corto tiempo debe ser superado, relacionado con la ausencia o escasez hasta el momento de estudios que aborden estas variables con universitarios colombianos, que podrían representar grupos poblacionales con mayor similitud regional y contextual, y por lo mismo, con mayor validez ecológica, con los cuales poder establecer comparaciones, cuestión que abre un abanico a posibilidades de indagación, sumando variables como características de sueño, estilo cognitivo y autoconcepto, entre otros.

Una cuestión adicional sobre perspectivas a futuro del presente estudio tiene que ver con el vínculo que podría establecerse entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico que acá, tangencialmente, ha sido planteado y que no estaba en la finalidad del estudio, pero que en atención a múltiples referentes consultados venía apareciendo en la literatura. Como lo han mostrado García y Pintrich

(1991), en el aprendizaje autorregulado y su mantenimiento juegan un rol muy importante las variables asociadas a la motivación y su control. La medición de las escalas de autorregulación y de estrategias de aprendizaje según estos autores se asocia con el rendimiento académico. Estas relaciones se aprecian en otros contextos evaluados, pero en la Universidad de Caldas aún no han sido investigadas sobre todo por resultados que han sido ya establecidos en diferentes trabajos del grupo de investigación de Hederich, en los que se ha señalado la relación entre aprendizaje autorregulado y logro escolar (López, Hederich & Camargo, 2012). Sería de interés plantear para una aproximación a lo dicho una hipótesis según la cual conocer los propios procesos de autorregulación hace posible alcanzar mejoras importantes en la autorregulación del aprendizaje, cuestión que nos pone al límite de análisis prometedores en relación con la autorregulación y el desempeño de los estudiantes, aunque como expresa Nocito (2013) “un funcionamiento cognitivo-motivacional eficaz suele ir asociado con aprendizajes altamente comprensivos y significativos, aunque ello no tiene por qué generar necesariamente buenos resultados académicos” (p. 164).

## Referencias

- Archer, J. (1994). Achievements goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning* 4,87-95. Doi: 10.1007/s11409-009-9035-7
- Ayala-Peña, A (Ed). (2015). *Metacognition: fundamentals, applications and trends*. New York: Springer International. Balconi, M (2010). *Neuropsychology of the sense of agency*. Italia: Springer.
- Buratti, S., Allwood, M (2015). Regulating metacognitive processes—Support for a meta-metacognitive ability. En A. Ayala-Peña (Ed.) *Metacognition: Fundamentals, applications and trends* (pp. 17- 38). New York: Springer International.
- Daniel, W (2002). *Bioestadística. Base para el análisis de las ciencias de la salud*. México D.F: Limusa Wiley.
- Duda, J & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dunlosky, J. & Rawson, K. A. (2012a). Despite their promise, there's still a lot to learn about techniques that support durable learning. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1(4), 254-256.
- Dunlosky, J. & Rawson, K. A. (2012b). Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine student's learning and retention. *Journal Learning and Instruction*, 22, 271-280.
- Flavell, J. (1979). Metacognitive and Cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychology*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1987). Speculation about nature and development of metacognition. En F. Weinert, R. Kluwe. *Metacognition, motivation and understanding*. New Jersey: Hillsdale.
- García, T., & Pintrich P. (1991). *Student motivation and self regulated learning: A LISREL model*. Paper presented at the Annual meeting of the American Research Association, Chicago, IL.
- Granados, H., & Gallego, F. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 71-90.

- Gutiérrez, A (2013). *Enhancing the calibration accuracy of adult learners: A multifaceted intervention. University of Nevada*. Recuperado de [http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2569&context=theses\\_dissertations](http://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2569&context=theses_dissertations)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill. Koriat, A (1997). Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(4), 349-370.
- Koriat, A., & Bjork, R. A. (2006). Illusions of competence during study can be remedied by manipulations that enhance learners' sensitivity to retrieval conditions at test. *Memory & Cognition*, 34, 959-972.
- Koriat, A., Maayan, H., & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of Experimental Psychology: General*, 135(1), 36-69.
- Kuhn, D (2000). Metacognitive Development. *American Psychological Society*, 9(5), 178-181.
- López, O., Hederich, C., & Camargo, A. (2012). Logro en matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Revista Suma Psicológica*, 19(2), 39-50.
- Martín, M., Bueno, J., & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Revista Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. *Aula de Innovación*, 100, 6-10.
- Multon, K., & Brown, S. (1991). Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nelson, T. O., Narens, L. (1990). Metamemory: a theoretical framework and new findings. En G. H. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation* (pp. 125-173). New York: Academic Press.
- Nelson, T. O. (1992). *Metacognition: Core Readings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nocito, G. (2013). *Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24036/1/T35049.pdf>
- Núñez, J., González-Pienda, J., & Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante el autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.

- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol.*, 8(1-28). Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Peña- Ayala, A., Cárdenas, L (2015). A conceptual model of the metacognitive activity. En A. Peña (Ed.) *Metacognition: Fundaments, applications, and trends* (pp. 39-64). New York: Springer international.
- Pierce, S. H., & Lange, G. (2000). Relationships among metamemory, motivation and memory performance in young school-age children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 121-135.
- Pintrich, P., De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSQL)*. Ann Arbor, MI: NCRIPTAL: The University of Michigan.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSQL). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Ramírez, M. (2016). *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de file:///Users/luzestela/Desktop/DIANA%20/Modelo%20causal%20de%20los%20factores%20asociados %20al%20aprendizaje%20autorregulado%20como%20mediador%20del%20rendimiento%20a.webarchive
- Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J., & Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214.
- Rothman, A., Baldwin, A., Hertel, A., & Fuglestad, P. (2011). Self-regulation and behavior change: Disentangling behavioral initiation and behavioral maintenance. In K. Vohs, & R. Baumeister. *Handbook of self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 106-122). Nueva York: Guilford Publications.

- Sawyer, K. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Sheskin, D. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Boca Ratón, FL: Ed. Chapman & Hall/crc.
- Schraw, G., & Gutiérrez, A. (2015). Metacognitive strategy instruction that highlights the role of monitoring and control processes. In A. Peña (2015). *Metacognition: Fundamentals, applications, and trends* (pp. 3-15). Nueva York: Springer international.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México D.F.: Editorial Pearson.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1994). Self-regulation in education: retrospect and prospect 305-314. En Autor, *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suarez, J. M., & Fernandez, A. P. (2011). A model of how motivational strategies related to the expectative component affect cognitive and metacognitive strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 641-658.
- Suárez, J., Fernández, A., Sánchez, V., & Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Nueva York: Psychology Press.
- Winne, P., Azevedo, R. (2014). Metacognition. In K. Sawyer, *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 63-87). New York: Cambridge University Press.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. NY: Springer-Verlag.

*Reflexiones Epistemológicas*

REFLEXIONES



## *Some shows of a genealogical tension in the histories of psychologies in Colombia*

---

Sergio Trujillo García\*

\* Psicólogo, Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente Pontificia Universidad Javeriana. Correspondencia: [sergio.trujillo@javeriana.edu.co](mailto:sergio.trujillo@javeriana.edu.co) ORCID: 0000-0001-7545-1250

# Algunas mostraciones de una tensión genealógica en las historias de las psicologías en Colombia

Cómo citar este artículo: Trujillo García, S. (2018). Algunas mostraciones de una tensión genealógica en las historias de las psicologías en Colombia. *Tesis Psicológica*, 13(1), 104-114. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a7>

Recibido: 16 agosto 2017  
Revisado: 24 agosto 2017  
Aprobado: 21 junio 2018

## ABSTRACT

This article, about the history of psychology in Colombia, seeks to highlight different historical manifestations of the same founding tension, following a genealogical method, in the manner of Foucault and Nietzsche, which does not respect a linear chronological order, but assumes the spiral of history, in which we can find repetitions of the same categories, as Hegel enunciated and we have sustained in previous writings. Indeed, from a phrase published in the newspaper *El Espectador* in approximately 1978, the article returns to the conquest of South America where the same tension emerges with another face, that of the slave traders, then jumps to the proposals theoretical and empirical studies of a nineteenth-century author in the United States, considered the founder of a psychological school, to then consider the original proposals of psychometrics, which are brought from Europe, from the Geneva school to our country by Mercedes Rodrigo Bellido, who is considered founder of the first psychology faculty in the country. The article then reviews the purposes and intentions that Mercedes Rodrigo could have had, and contrast them with the eugenic ideas of some thinkers of that time and of today.

**Keywords:** history, psychology, genealogy, tension, emergency.

## RESUMEN

Este artículo, acerca de la historia de la psicología en Colombia, busca resaltar diferentes mostraciones históricas de una misma tensión fundante, siguiendo un método genealógico, a la usanza de Foucault y de Nietzsche, que no respeta un orden cronológico lineal, sino que asume la espiralidad de la historia, en la cual podemos encontrar repeticiones de las mismas categorías como enunció Hegel y lo hemos sostenido en escritos previos. En efecto, a partir de una frase publicada en el periódico *El Espectador* aproximadamente en 1978, el artículo se devuelve a la conquista de Suramérica en donde la misma tensión emerge con otra cara, la de los traficantes de esclavos, luego salta a las propuestas teóricas y empíricas de un autor del siglo XIX en Estados Unidos, considerado fundador de una escuela psicológica, para considerar después las propuestas originarias de la psicometría, que son traídas de Europa, desde la escuela ginebrina a nuestro país por Mercedes Rodrigo Bellido, quien es considerada fundadora de la primera facultad de psicología en el país. El artículo revisa entonces los propósitos e intenciones que pudo tener Mercedes Rodrigo y los contrasta con las ideas eugenésicas de algunos pensadores de aquella época y de hoy en día.

**Palabras clave:** historia, psicología, genealogía, tensión, emergencia.

*Mientras la historia del mundo siga su curso lógico, dejará de cumplir su destino humano.*

**Max Horkheimer**

Estado autoritario

## Introducción

Emmanuel Kant sentenció, en una de las formulaciones del imperativo categórico, que debemos considerar a los demás siempre como un fin en sí mismos y nunca como un medio, también advirtió que debemos tratar a los demás como nosotros mismos deseamos ser tratados. La reciprocidad es el principio ético que estructura estas dos proposiciones.

Iniciaré con una anécdota: cuando entré a estudiar psicología en la Pontificia Universidad Javeriana en 1977, mi familia estaba suscrita al periódico *El Espectador*, el cual yo leía con fruición los domingos, en parte porque disfrutaba enormemente con las mordaces y certeras caricaturas de Héctor Osuna, en parte porque gozaba con una sección en la página editorial llamada “Microlingotes”, en la que publicaban algunas frases cuyo hondo contenido dejaba pensativo al lector. De ese momento, si bien no tengo la fecha ni el número de la página, si recuerdo vívidamente una frase que quiero compartir con ustedes para dar inicio a esta conversación: “Yo estudio psicología para entenderme a mí mismo, y veterinaria para entender a los demás”.

Aclaro que la frase era así, allí no decía: “y etología para entender a los demás”, lo cual podría haber matizado el significado de la denuncia que el periódico estaba haciendo con valor y sinceridad respecto de la actitud de algunos psicólogos, una actitud de pretendida superioridad, supremacía, desprecio, dominio, discriminación y exclusión. Por supuesto, en esta frase no se aplica ninguno de los mencionados principios formulados por Kant.

A la usanza genealógica de Nietzsche y de Foucault, les propongo develar algunas tensiones fundantes de nuestra disciplina, que renuevan las mismas cuestiones expresadas hasta aquí, de las cuales proceden y mediante las cuales emergen reiterativamente. Es por ello que quiero mencionar algunos momentos de nuestra historia como disciplina y como profesión, en los cuales se genera una tensión que coincide en sus categorías básicas con la frase citada y que son fruto de algo que no resulta evidente a primera vista y es que epistemología y política son sinónimos (Hoyos, 1980).

## Una manifestación de tal tensión en la Conquista y la Colonia en Suramérica

No seguiré un orden cronológico sino genealógico para patentizar la espiralidad de la historia. El primer momento que quiero comentarles transcurre durante la conquista y la colonia de América y queda ilustrado en la acalorada discusión entre los traficantes de esclavos y las autoridades de estas épocas. A los traficantes les convenía que se aceptara oficialmente que los indígenas y los africanos no tenían alma, pues así podrían esclavizarlos y venderlos como animales sin la oposición de la ley, sin el juicio de la religión ni la censura de los ciudadanos. Permítanme un juego de palabras: los “desalmados” querían robar el alma a sus congéneres para hacerlos pasar por animales y así mejorar las utilidades de su macabro negocio. Paradójicamente, la etimología de la palabra “animal” nos revela precisamente que son criaturas con ánima.

Al respecto pueden encontrarse desgarradores testimonios en biografías como la de Pedro Claver S.I. (1580-1654), quien defendió a los negros traídos de África para ser esclavizados, sosteniendo que tenían alma y por ello mismo los bautizaba aun en contra de la voluntad de

gente con poder, que prefería seguir considerándolos animales en defensa de sus propias prerrogativas tal y como se puede constatar en documentos históricos acerca de la evangelización en América Latina (Patiño, 2002).

Hoy en día, distintas legislaciones prohíben el tráfico de animales para preservar el equilibrio ecológico, pero en ese momento la exuberancia del paisaje permitía creer en la infinitud de los recursos naturales y era bien visto que se explotaran, incluyendo a los animales, y como ya vimos, a los seres humanos considerados como tales.

La etimología de la palabra “psicología” con nosotros transporta a otros momentos de las historias de las psicologías en los cuales se presupone la constitución múltiple y diversa de los seres humanos. Hoy podemos afirmar, atendiendo a nuestra complejidad, que cada ser humano es una unidad biopsicosocial indivisa. En la antigua Grecia se pensaba que al morir, el espíritu abandonaba el cuerpo por las heridas de los muertos en combate, a quienes dibujaban tirados en el piso y por sus laceraciones salían, volando libélulas, que fueron luego representadas gráficamente en la vigésimo tercera letra del alfabeto griego:  $\Psi = \text{psi}$ . Ella nos recuerda al espíritu, al alma, al soplo de vida, al élan vital del profesor Henri Bergson, al hálito, al soplo, al aliento. En efecto, el verbo *psychein* quiere decir soplar.

Espíritu viene del sustantivo latino *spiritus* (viento); y éste, del verbo *spirare* (soplar); que da origen a aspirar, expirar, así como a transpirar, conspirar, suspirar. Origen paralelo tiene en griego *psyche* (hálito, aliento) del cual se forma nuestro término psicología, que viene del verbo *psychein* (soplar, exhalar) (Barrera, 2005, p. 46).

¿Vamos a olvidar la bellísima tradición y a simplificar la escritura del nombre de nuestra disciplina quitándole la *p* inicial hasta borrar toda referencia al alma? ¿Solo algunos privilegiados

gozamos del espíritu y los demás no? ¿Solo a algunos nos fue insuflado el soplo vital? Cuando la muerte nos llegue, ¿solo a algunos cuerpos los dejará el espíritu? ¿Solo a algunos les saldrá volando por sus heridas el alma en forma de libélula, aquella que inspiró al calígrafo griego la vigésimo tercera letra de su antiguo alfabeto?

Toda la encíclica *Laudato Si, Signore Mio*, del Papa Francisco, está dedicada al respeto y el cuidado de la casa común, de la naturaleza, con la cual hemos mostrado tanta indolencia quizá por haber considerado precisamente que los seres humanos somos el centro de la creación y podríamos, incluso con respaldo en las Sagradas Escrituras, crecer y multiplicarnos y regodearnos “dominando” la tierra, precepto del “Génesis” que es discutido a profundidad por el papa Francisco desde una teología renovada.

Así pues, la de si los indígenas y africanos tenían o no alma, no fue una discusión meramente metafísica, un debate abstracto entre quienes defendían una postura dualista: alma-cuerpo, mente-soma, espíritu-materia, lo psicológico y lo fisiológico, y quienes defendían una postura monista materialista o espiritualista. Esta fue en realidad una discusión interesada, ambiciosa, enraizada en el barro de la lucha por el poder y por la riqueza, que buscaba resolver en el plano ontológico asuntos económicos, jurídicos y políticos de predominio y dominación de unos seres humanos sobre otros.

Fijémonos en que en estos acontecimientos, se revela una tensión genealógica, la misma que quedó plasmada en la frase aludida de *El Espectador*, una tensión que se manifiesta también en otros momentos de la historia, de los cuales puede inferirse que cuando los psicólogos entramos en discusiones ontológicas acerca de qué es lo psicológico y qué estudia la psicología. En discusiones epistemológicas sobre cómo se puede conocer lo psicológico o en

discusiones acerca del método para estudiar lo psicológico, conscientes o no, deliberadamente o no, nos atraviesan cuestiones antropológicas —¿cómo concebimos a los seres humanos?

—, cuestiones éticas —¿qué es bueno y qué no?— y cuestiones políticas —¿para quién es útil el conocimiento producido?—, cuestiones para cuya develación será necesario identificar las coordenadas, el contexto, las condiciones, los intereses y las tensiones en que se producen y se generan los conocimientos psicológicos.

Será necesario pues conocer las trayectorias, las emergencias y las procedencias de las fuerzas que nos impelen a tomar opciones, aquellas que inclinan a un psicólogo por un paradigma o por otro, que lo llevan a tomar decisiones acerca de aquello que considera que es lo psicológico y por la manera válida y legítima de estudiarlo.

## El relato fundacional de la psicología en Colombia

Voy a describir otros acontecimientos ocurridos en la historia de las psicologías en Colombia, en los cuales se manifiesta la misma tensión ya descrita someramente en dos épocas muy distantes en el tiempo, para lo cual les invito a considerar un momento estimado como primordial para la psicología como disciplina y como profesión en nuestro país.

El relato fundacional de la psicología en Colombia incluye la narración básica de la invitación de la psicóloga española Mercedes Rodrigo Bellido al país. Ella llegó a fundar y dirigir la Sección de Psicotecnia que luego sería el Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional. En la Sección de Psicotecnia se diseñaron y aplicaron las primeras pruebas para realizar la selección de los aspirantes a estudiantes en las facultades de Medicina, Derecho e Ingeniería de dicha universidad.

Recordemos que en el ambiente de la época y desde el siglo XIX<sup>1</sup> algunos autores querían que la psicología, para que fuera considerada ciencia, se asemejara a las ciencias naturales (Valenzuela, 1980). Autores considerados fundadores de la psicología científica como Fechner, Wundt, Pavlov y Titchener (Gondra, 1990) entre otros, buscaban que la psicología calcase a la biología, la fisiología o la física para ser reconocida como ciencia. En este sentido, afirmaciones como la que hizo James McKeen Cattell en 1890 trazaban una ruta para la psicología que quisiese llamarse científica y en particular para la psicometría, según los cánones de la época:

La psicología no puede alcanzar la certeza y exactitud de las ciencias físicas si no se funda en el experimento y en la medida. Se podría dar un paso en esta dirección aplicando una serie de test y medidas mentales a un gran número de individuos. Los resultados serían de gran valor científico al descubrir la constancia e interdependencia de los procesos mentales, y sus cambios en las distintas circunstancias (Cattell, 1890, p. 373 citado por Tortosa & Civera, 2006, p. 172).

Si bien la psicometría es una opción por un modelo de caja traslúcida, en el cual se postulan procesos y entidades internas —constructos—, susceptibles de conocerse por medio de los test y de la hermenéutica, en vista de que no pueden ser observados directamente. Esto hace que históricamente la psicometría esté más relacionada con el racionalismo e incluso con el idealismo —en ese párrafo de Cattell se pone en evidencia—, dado que propone que la psicología imite a las ciencias naturales y copie su pretensión de exactitud, una opción epistemológica naturalista, positivista. Una opción por una forma de concebir a los seres humanos y de hacer ciencia, de hacer psicología, un paradigma empírico-analítico con preferencias por lo cuantitativo,

1 Mercedes llega al país en agosto de 1939, a la Colombia que en tan solo nueve años estallaría en el bogotazo y se va del país en 1950.

cuyo interés quedó definido explícitamente años después en la obra de autores como John Broadus Watson (1913, en Gondra, 1990), cuando definió a la psicología como “una rama experimental puramente objetiva de las ciencias naturales”, cuya finalidad era estudiar la conducta observable con el propósito de predecirla, controlarla y modificarla.

El modelo de caja negra traza sus límites y sus métodos cuando define que lo que estudia la psicología es la conducta observable y que lo hace a través de la experimentación. Si bien no todos los conductismos toman decisiones así de radicales y pueden esgrimir otros propósitos y métodos diferentes, para evidenciar mi punto de vista resalto aquí la tensión que quiero presentarles: unos seres humanos se atribuyen el poder de predecir, controlar y modificar la conducta de otros seres humanos: “yo estudio psicología para entenderme a mí mismo, y veterinaria para entender a los demás”.

Así pueden constatarse siguiendo tensiones genealógicas, diferentes vertientes en las historias de las psicologías. Bruno Andrés Jaraba Barrios, en su agudo estudio acerca del mito fundacional de la psicología en Colombia, señala críticamente respecto de las primeras pruebas psicométricas aplicadas en el país:

A partir de lo encontrado, se puede afirmar que, al contrario de lo sostenido por el relato histórico vigente, los exámenes de admisión fueron menos decisivos para la constitución de la comunidad psicológica nacional que para la definición de la política limitacionista que hasta el día de hoy caracteriza al sistema universitario público en Colombia (Jaraba, 2014, p. XI).

En otras palabras, los criterios psicométricos fueron utilizados para justificar decisiones excluyentes y políticas limitacionistas del ingreso a la universidad, disfrazándolas con un tratamiento y un lenguaje “científicos”. Jaraba señala

que en lugar de considerar ampliar las instalaciones o aumentar el número de profesores, se decidió recortar el número de estudiantes admitidos y para ello nada mejor que la selección por medio de pruebas psicométricas. Aunque siempre podrán justificarse tales decisiones con argumentos económicos y administrativos, podemos preguntarnos: ¿Mercedes Rodrigo estaba cómoda con estas decisiones y estas prácticas? ¿Qué caracterizaba el contexto histórico colombiano cuando Mercedes Rodrigo funda el Instituto de Psicología Aplicada?

Algunos historiadores señalan que en Colombia desde 1920 tuvo lugar una fuerte polémica acerca de la “degeneración” de la raza colombiana (Peña, 1993). Factores como el darwinismo social resultaban ser un poderoso aliciente a las decisiones discriminatorias con el pretexto de garantizar “la salud” de la población. Pueden verse al respecto algunos escritos de Luís López de Mesa, quien animó tal polémica desde los cargos directivos que ocupó en diversos gobiernos, en los cuales tomó decisiones coherentes con sus ideas. En esos escritos se instaura una postura a favor de la eugenesia, que para este autor consistía en que los colombianos se mezclaran con algunos pueblos europeos para mejorar la raza, pero no con los judíos.

En tal polémica hubo posturas a favor de la eugenesia, de personas interesadas en seleccionar y preservar aquello que consideraban “lo mejor” de la raza y de excluir e incluso eliminar aquellas características que consideraron “degeneradas”. Aunque también hubo posturas afines con estudios previos como los del sabio Francisco José de Caldas, que defendieron la calidad de las razas nativas y las posibilidades de su hibridación. Notemos que esta es una nueva manifestación, una nueva mostración, una actualización, esta vez vestida de cientificidad, de la misma tensión genealógica que veníamos mencionando.

¿En ese contexto, qué pretendían Mercedes Rodrigo y sus colegas haciendo medición y evaluación? Para responder a esta compleja pregunta es preciso examinar algunos orígenes de la psicometría en América:

El test de Binet llegó a América de la mano de otro eugenista, Goddard, director del Laboratorio del Centro de Formación para Débiles Mentales en Vineland (New Jersey) (...) Buena prueba de su éxito fue que, en 1910, (...) la Asociación Americana para el Estudio de la Deficiencia Mental adoptó los test de inteligencia como su principal criterio para el diagnóstico de la debilidad mental (Zenderland, 1987, p. 46 citado por Tortosa & Civera, 2006, pp. 172 y 173).

No solo se utilizaron las pruebas recientemente construidas para realizar las evaluaciones diferenciales de debilidad mental, sino que sus resultados fueron utilizados en Estados Unidos como criterio para esterilizar a aquellas personas consideradas débiles mentales a fin de que no pudieran reproducirse; además, fueron criterios para decidir políticas de inmigración con fines discriminatorios de exclusión (Tortosa & Civera, 2006).

### ***Intelligence Classification of Immigrants of Different Nationalities***

Estos mismos autores citan más adelante a Samelson, quien en 1975 señaló: “...Ya comentamos el mal uso, totalmente contrario a lo que su autor deseaba, de la Escala de Binet en las manos (instrumentalmente politizadas) de los Eugénistas!!!” (Tortosa & Civera, 2006, pp. 172 y 173).

Son estos mismos historiadores de la psicología quienes señalan que las políticas de inmigración, altamente discriminatorias, encontraron un pretexto en el uso del test de Binet, uso cuestionable tanto por su tergiversación de los propósitos originales de la prueba, como por

sus intenciones políticas excluyentes con ropaje científico. Hay indicios de que también en Colombia la eugenesia fue criterio para definir políticas de inmigración y de ingreso a la educación.

¿Revivimos esta tensión en la actualidad con los acontecimientos más recientes que vemos en Estados Unidos respecto de sus fronteras y sus políticas internacionales, en particular las de inmigración?

### **¿Puede la psicología pretender ser neutra o desinteresada ética o políticamente?**

Autores como Jaraba (2104) y Herrero (2003) dejan ver que en la Colombia en que vivió Mercedes Rodrigo, algunos defensores de la eugenesia tenían gran influencia en las decisiones de política internacional, pública, educativa y de educación universitaria. ¿Fue Mercedes Rodrigo, en calidad de trabajadora subordinada, libre para tomar decisiones a favor de la democratización y en contra de la eugenesia? ¿Cómo describir la vivencia de esa tensión que debió caracterizar el ejercicio profesional de Mercedes Rodrigo? Sale de España exiliada por sus ideas democráticas contrarias a las de la dictadura del Franquismo, la invita a Colombia un pensador amigo de las reformas educativas de la Escuela Nueva pero también de las decisiones limitacionistas en cuestiones de ingreso a la universidad, trabaja como subordinada a un grupo de personajes influyentes en la medicina y en la educación que ganaron fama de eugenistas. ¿Por qué sale de Colombia aproximadamente diez años después de su llegada y en qué circunstancias y condiciones? ¿Qué sentimientos atravesaron el pecho de Mercedes Rodrigo? ¿De qué maneras resolvió los asuntos fundamentales para la psicología que recién nacía como disciplina y como profesión en Colombia? ¿Qué asuntos ontológicos, epistemológicos, metodológicos,

éticos y políticos albergaban sus preguntas de “psicología aplicada”?

La especialidad de Mercedes Rodrigo fue la “orientación vocacional” más que la “selección profesional”, interés que heredó de Claparède, de Piaget y de otros maestros de la Escuela Ginebrina y que ella trajo a nuestro país. Ella quería que la orientación vocacional se aplicara desde la escuela primaria, pues estaba convencida de que el desarrollo y la felicidad del individuo se alcanzarían articulando los propósitos individuales con las demandas del sector económico, conciliando el interés colectivo y el individual. Pero hacía énfasis en la prevalencia del interés individual sobre el colectivo, dentro de una concepción de tipo humanista-socialista que buscaba armonizar el deseo del estudiante y sus aptitudes con el deseo de sus padres y los de la sociedad (Herrero, 2003).

De este modo, para ella la sociedad debería ser posibilitadora del desarrollo personal y la orientación vocacional debería tener el carácter de derecho ciudadano fundamental desde la infancia, pues resulta trascendental para la vida personal del individuo, para la realización de su proyecto de vida. Estas características de su pensamiento indican que Rodrigo tomó distancia crítica del uso de la psicometría como estrategia eugenésica o limitacionista (Herrero, 2003).

Su opción por democratizar la sociedad le hizo pensar en no limitar las elecciones personales desde temprano y proponer el incluir todas las carreras y profesiones. Para ella la orientación vocacional es al mismo tiempo un asunto psicofisiológico, individual, familiar y social para que un individuo adolescente escoja profesión. La selección profesional, por su parte, es escoger a un individuo adulto capaz para ejercer una profesión. Ambas son un pronóstico que el tiempo se encargará de confirmar o desmentir (Herrero, 2003,

p. 162). Pronosticar esperando la posibilidad de equivocarse y respetando la libre voluntad de las personas es algo muy lejano del predecir, controlar y modificar. Su idea de incidir en el curso de la historia era contraria a una concepción lineal, unidireccional, pues buscaba una sociedad democrática e igualitaria, contraria a una idea piramidal de la sociedad:

Todavía se hacen aprender de memoria listas de reyes y series de guerras (...) falsos patriotismos y absurdos nacionalismos que nos llevaron a la hecatombe de 1914 (...) en vez de buscar, precisamente por la historia del trabajo, la unión y la comprensión de todos los hombres de la humanidad (Rodrigo, 1934, citada por Herrero, 2003, p. 186).

Respecto de la linealidad de la historia de la psicología y lo que así se nos muestra y lo que así se nos oculta, Camilo Pulido (2011) devela con elocuencia:

esta forma lineal de considerar la historia de la disciplina sirve básicamente para vigilar sus límites. Es decir, las historias celebrantes y oficiales cumplen el papel de establecer un cierto control sobre el porvenir de la disciplina, al determinar temas y métodos del pasado que son valiosos de conservar hacia el futuro (p. 64).

## Espiralidad de las historias

Parece pues que la historia no avanza como una flecha en un solo sentido, sino que la espiralidad hegeliana de sus procesos permite encontrar varias mostraciones de la misma tensión, la cual brota a través de diferentes manifestaciones en distintos momentos. Es notorio el énfasis de Rodrigo en la autodeterminación y en la autogestión que permiten al sujeto dar dirección a la biografía y a la historia, superando una perspectiva determinista.

Rodrigo rompía la linealidad que supone asumir que somos espectadores pasivos de un

transcurrir monótono de la historia en el cual otros son los protagonistas, preguntando a los niños qué querían ser cuando grandes, invitándolos a la futurición (Bertrand Russell), favoreciendo en ellos la implementación de un proyecto de vida realista y a la vez soñador, construyendo con ellos la voluntad, órgano de la libertad. No hay más que revisar el Cuestionario de los ideales (Herrero, 2003, pp. 166 y 167) con las preguntas que hacía a los niños, con el cual centraba su atención en la persona, sus decisiones y su desarrollo. Por eso recomendaba ampliar la orientación vocacional en tiempos de democratización sin olvidar las imposiciones económicas en épocas de crisis (Herrero, 2003, p. 182).

Quizá Louis Not (1992) podría decir que Rodrigo favorecía en los niños el desarrollo de la “conducta de proyecto”. También podemos afirmar que Mercedes Rodrigo procuraba la constitución de las personas en sujetos de su proyecto histórico concreto, a la usanza de la Escuela Ginebrina y de pensadores anteriores como Pestalozzi o defensores del liberalismo como Russell o educadores como Montessori, Decroly y Freinet, cuya obra luego resonó en el pedagogo brasilero de la liberación Paulo Freire, potenciando la visualización de la misma persona a corto, mediano y largo plazo, favoreciendo así la construcción de planes, proyectos y del sentido vital. Podríamos afirmar que Rodrigo estaría de acuerdo hoy con la Orientación Temporal de la Personalidad.

Quizá sus intenciones de respetar la autodeterminación del individuo, la búsqueda de una sociedad universalista y anticlasista, democrática de estilo ginebrino y su afán de participar en una organización racional del trabajo le significaron tensiones y presiones de algunos defensores de la eugenesia debido a las cuales decide emigrar a Puerto Rico, donde finalmente muere. ¿Con cuáles intereses económicos y políticos

se confrontó en Colombia? ¿Qué rigideces o flexibilidades encontró en su camino?

Frente a la llamada “deficiencia mental”, Rodrigo propuso una intervención educativa contraria a la eugenesia. Voy a tomar un ejemplo de la tesis doctoral de Fania Herrero (2003) para ilustrar su valiente y arrojada posición. En respuesta a un ponente en una conferencia, quien advierte que los deficientes mentales pueden producir un daño incalculable sin intención, Mercedes responde:

Por mi parte..., pensando que los deficientes mentales son incapaces de defenderse ellos mismos y de organizar ninguna acción en defensa de su propia causa,... parece de justicia ocuparse de ellos puesto que .... (Usted) Quiere decir que los desventurados oligofrénicos pueden causar ‘daño incalculable’ si no cumplimos con nuestro elemental deber cristiano de amar al prójimo como a nosotros mismos (Rodrigo, 1954, p. 109, en Herrero 2003, p. 383).

En Puerto Rico, refiriéndose al C.I. como la única medida que se consideraba allí para hacer el diagnóstico y la posterior intervención con niños con dificultades, Mercedes indica:

Frente a las cifras clasificatorias de un escolar, atendiendo al resultado de estas pruebas, que “francamente suenan como a marcas en el ganado”, Mercedes Rodrigo afirma que “un niño no puede ser un número” y menos cuando tal número puede variar ante una gran cantidad de factores de salud, emotivos incluso en sus relaciones con el examinador, el grado de fatiga, la situación familiar, etc. (Rodrigo, 1954, p. 109 en Herrero, 2003, p. 384)<sup>2</sup>.

¿Cómo buscó Mercedes superar las evidentes contradicciones entre su intención de contribuir con la democratización a través de su

2 Negrilla del autor para subrayar la tensión genealógica que vuelve a aparecer insidiosamente en la historia de las psicologías.

esquema de orientación y las pretensiones eugenésicas de la política en Colombia o en otras latitudes? ¿Por qué y cómo fueron trasladados los test desarrollados por Rodrigo y su equipo desde la universidad, hacia el mundo gubernamental, educativo e industrial con tanta rapidez? ¿Qué intereses caracterizaron las decisiones del Instituto de Psicología Aplicada?

La Escuela de Frankfurt nos permite pensar en que tras de la psicometría puede haber afanes de conocimiento, interpretación, comprensión y ubicación para la praxis social (interés práctico); intenciones de liberación y emancipación de las ataduras de la opresión (interés emancipatorio), pero también puede haberlos de predicción, manipulación y control (interés técnico).

¿Qué intenciones teóricas (epistemológicas-éticas-políticas) se escondían detrás de una perspectiva “aplicada” de la psicología? ¿Cómo articuló Rodrigo sus ideas humanistas con la concepción cuantitativa de una psicología con pretensiones de ser aplicada? ¿Quedaron velados los intereses políticos detrás de los intereses científicos? ¿Se frustró la contribución de Mercedes Rodrigo a la organización social, debido a la intervención de personas con posturas dogmáticas, que vieron amenazados sus intereses personales y colectivos por la argumentación democrática de Rodrigo? ¿Quiénes consideraron amenazantes las sólidas argumentaciones y las fundadas propuestas de Mercedes? ¿Había/hay en Colombia personas que se mantienen en el poder gracias a la psicología, mientras consideran que para gobernar a los demás es necesario aplicar la veterinaria?

## Conclusión

Una frase en un periódico colombiano en 1978, traficantes de esclavos durante la Conquista, un

investigador norteamericano de inicios del siglo xx, un antiguo calígrafo griego, la Sección de Psicotecnia de la Universidad Nacional, la utilización de la psicometría por parte de políticos nacionales y extranjeros, ¿qué tienen en común? Que todos reeditan, con caras diversas, la tensión antropológica fundamental que define nuestras opciones en psicología. Notemos que todas las preguntas que dan origen a nuestra disciplina son políticas y entonces no es legítimo postular una pretendida neutralidad.

Sé que les dejo más preguntas que respuestas: ¿cómo recoger las propuestas de Mercedes Rodrigo en la Colombia del postconflicto? ¿Cómo puede la psicología hoy responder con sistematicidad y rigor desde la reflexión crítica y a la vez con esperanza en el futuro, a la tensión entre la diversidad y la unidad que caracteriza la dejación de las armas? ¿Debe responder (es decir ser responsable) una universidad pontificia, como la Bolivariana o la Javeriana en la tónica de la encíclica *Laudato Si*, a la complejidad biopsicosocial que nos constituye en la unidad con orientación vocacional más que con selección? ¿Cuál es la mejor manera para hacer inclusión en conformidad con nuestro amor cristiano?

Una posible conclusión de esta charla: dijo Henri Bergson en 1960 que no pueden extenderse arbitrariamente a las acciones voluntarias, leyes que han sido comprobadas en casos en los cuales la voluntad no interviene.

Todo determinismo en psicología es reduccionista y todo reduccionismo desconoce la complejidad de los seres humanos y su libertad decisoria. Debemos poner en psicología, entre nuestros principales propósitos, al estudio psicológico de la libertad. Solo asumiendo este programa podremos dar respuestas digna y competentemente a tan acuciantes preguntas.

## Referencias

- Barrera, J. (2005). El cuidado del espíritu. En *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 45-52). Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.
- Gondra, J.M. (1990). *La psicología moderna. Textos básicos para su génesis y desarrollo histórico*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Herrero, F. (2003). *Mercedes Rodrigo: una pionera de la psicología aplicada en España y Colombia* (tesis, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España).
- Jaraba Barrios, B.A. (2014). Un escritorio para Mercedes: revisando el mito fundacional de la psicología en Colombia (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia).
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Patiño, J. U. (2002). *La Iglesia en América Latina: una mirada histórica al proceso evangelizador eclesial en el continente de la esperanza, Siglos XV-XX*. Bogotá: San Pablo.
- Peña, T. (1993). La psicología en Colombia: Historia de una disciplina y una profesión. En *Historia Social de la Ciencia en Colombia*. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas, Colciencias, Tomo IX.
- Pulido, H. C. (2011). Una reflexión sobre la relación psicología - trabajo desde una perspectiva histórica. En S. Trujillo & L. M. Carvajal. *Historias y debates de las psicologías en Colombia* (pp. 63-76). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Tortosa, F. & Civera, C. (2006). *Historia de la psicología*. Madrid: McGraw-Hill.



*What Does language have that  
allows to cure and treat in the human?  
An Interview from Spain to the  
colombian psychoanalyst Jairo Báez*

Carlos Cortés Yagüe\*

\* Periodista de la Universidad Carlos III de Madrid. Correspondencia:  
00315081@alumnos.uc3m.es

# *¿Qué hay en el lenguaje, que permite una cura y un tratamiento en lo humano? Entrevista desde España al psicoanalista colombiano Jairo Báez*

Cómo citar este artículo: Yagüe, C. (2018). ¿Qué hay en el lenguaje, que permite una cura y un tratamiento en lo humano? Entrevista des de España al psicoanalista colombiano Jairo Báez. *Revista Tesis Psicológica*, 13(1), 116-122. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a8>

Recibido: 16 agosto 2017  
Revisado: 24 agosto 2017  
Aprobado: 21 junio 2018

## ABSTRACT

In one of his first experiences in the field of scientific journalism, Carlos Cortés Yagüe, journalist trained at the Carlos III University of Madrid, Spain, delves into the difficult subject of psychosis and madness. In his research he finds the work done by Jairo Báez and his research group, which has been published in several articles and different numbers of our Magazine. These, among others, were the ones that provoked the following interview, which, having knowledge of it, we thought it was interesting to leave it reflected in our pages, with the prior permission of its protagonists. In a succinct manner and in a clear intention to respond to the journalist's concerns, the researcher shows in a simple way what has kept him working in his long research career: What is in the language, which allows a cure and treatment in the human?

**Keywords:** psychosis, madness, language, politics, the human.

## RESUMEN

En una de sus primeras experiencias en el campo periodismo científico, Carlos Cortés Yagüe, periodista formado en la Universidad Carlos III de Madrid, España, se adentra en el difícil tema de la psicosis y la locura. En sus pesquisas se encuentra con el trabajo realizado por Jairo Báez y su grupo de investigación, el cual ha sido divulgado en varios artículos y números diferentes de nuestra Revista. Estos, entre otros, fueron los que suscitaron la siguiente entrevista, la cual, al tener conocimiento de ella, nos pareció por demás interesante dejarla plasmada en nuestras páginas, con el permiso previo de sus protagonistas. De manera sucinta y en una clara intención de responder a las inquietudes del periodista, el investigador muestra de manera sencilla aquello que ha lo ha mantenido trabajando en su larga carrera investigativa: ¿Qué hay en el lenguaje, que permite una cura y un tratamiento en lo humano?

**Palabras clave:** psicosis, locura, lenguaje, política, lo humano.

**Carlos Cortés Yagüe: He estado investigando en internet sobre su carrera como investigador. Según Google Scholar, comenzó a ser citado por la comunidad científica en el año 2007. Su número de citas ha destacado considerablemente en los años 2010, 2013 y 2014. ¿Qué explicación le encuentra usted a estos datos? ¿Cree que alguno de sus estudios han podido suscitar un interés notablemente mayor que otros?**

**Jairo Báez:** Mi experiencia como investigador es a su vez mi experiencia de vida. Desde mi vinculación con la psicología, en los primeros semestres de la carrera universitaria (año 1986), se me empezó a configurar la pregunta: ¿qué hay en el lenguaje, que permite una cura y un tratamiento en lo humano? Esta pregunta en esencia es la que me acompaña hasta el momento actual dónde no he parado en la búsqueda de su respuesta. Por un lado, no he parado de formarme y formar académicamente y por el otro, de poner en práctica los hallazgos paulatinamente encontrados. En síntesis, esta pregunta me ha mantenido estudiando, practicando lo aprendido y enseñando como docente e investigador universitario. El psicoanálisis en un principio estrictamente freudiano y luego, bajo una lectura lacaniana, ha sido mi mayor bastión epistemológico, teórico y técnico. No obstante, señalo también que la filosofía en gran medida y las otras ciencias sociales y humanas, me han aportado para configurar lo que hoy creo es mi propia obra.

Me gusta y necesito escribir mi experiencia y por ello desde 1996 he estado escribiendo y publicando folletos, work-papers, ponencias, artículos, capítulos y libros. Esto es mi ejercicio con la divulgación escrita del saber obtenido, está mucho antes del auge de la internet. Con la aparición de esta, vi una buena oportunidad para mis intereses de divulgación de mis hallazgos y por ello no me he opuesto a hacer el uso

necesario de las diferentes posibilidades que encuentro vía online, (foros, páginas web, grupos, redes especializadas y sociales, revistas online, librerías, buscadores, etc.).

En tal sentido, se entendería mi presencia en Google Scholar con los artículos publicados en diferentes revistas de tipo académico y libros promocionados vía online. En consecuencia, el índice de mis citas lo arguyo en la convergencia del largo trabajo desarrollado como investigador y docente, y a la facilidad que permite en la actualidad la internet, de hacer conocer los textos más allá de mi campo de acción en tiempo real y contexto geográfico de afectación preciso y claramente definido por mis intereses. Tengo el convencimiento de que los textos son órganos más, de los que disponemos para hacer realidad nuestras intenciones y que eso se patentará con mayor rigor ahora, con la aparición de la internet. Si he de explicar las vicisitudes de las citas según los años, estas dependen en gran medida de la disponibilidad y utilidad que las personas e instituciones vean en la internet. Me explico, puede que existan trabajos en donde se haya hecho ya citas de mis textos, pero los cuales aún no se encuentran disponibles en la internet y eso, lo he podido corroborar en el seguimiento que hago a mis citas: en un momento dado puede aparecer una nueva cita, de un año cualquiera y no necesariamente del último. Esto quiere decir que la actualización de las citas se hace muy a posteriori y en concordancia con el uso que hagan de la red, las personas y las instituciones. En tal sentido, espero nuevas citas con el transcurrir del tiempo, de años diferentes.

De otro lado, debo señalar que si bien tengo intenciones de hacer conocer mi obra y dejar una huella para el beneficio de la humanidad, este no lo espero a corto plazo (incluso me he sorprendido de lo rápido que he empezado a ser citado). Me creo comprometido con mi trabajo,

lo asumo con rigor, pero no espero logros tan a corto plazo y, sin embargo, los estoy viendo más allá de las latitudes por mí esperadas, a nivel nacional e internacional.

**C.C.Y.: Gran parte de las investigaciones que usted ha realizado están relacionadas con el psicoanálisis.**

**¿Qué opina de la figura de Sigmund Freud? ¿Considera sus teorías antiguas o desfasadas a día de hoy?**

**J.B.:** En correspondencia con la respuesta anterior, debo decir que me mantuve freudiano por mucho tiempo: lo estudié con asiduidad y puse en práctica sus conocimientos. No obstante, debo decir que, en algún momento, llegué a la conclusión de que tomar los conocimientos freudianos en su ortodoxa, no era rentable para mi práctica profesional que enfrenta problemas propios de mi país, un sujeto contemporáneo y una cultura particular. Esto me llevó a ampliar las lecturas a otros teóricos del psicoanálisis, encontrando (sic) finalmente que Jacques Lacan me brindaba luces para continuar sosteniendo una práctica desde el psicoanálisis. Pero rescato de Sigmund Freud, lo mismo que rescato de Jacques Lacan: la necesidad de actualizar una práctica profesional en el campo de lo psíquico (lo mental). Freud fue un pionero en la actualización de una práctica en lo mental, necesitada en su tiempo; Lacan fue un pionero en la actualización de esa práctica para su tiempo y contexto después de muerto Freud. Lo que veo en Freud y Lacan es la actualización de eso que podemos llamar una práctica tal en lo psíquico llamada psicoanálisis. En esa medida, rescato a Freud en su intencionalidad y no en sus conocimientos específicos que pueda aportar para el día de hoy. En eso intento seguirlo.

**C.C.Y.: ¿Por qué sostiene que la psicosis esquizofrénica es “la más primitiva”?**

**J.B.:** El sostén de esa afirmación está en los aportes de Freud y Lacan especialmente en el abordaje del sujeto desde una lectura estructural. La nosología psicoanalítica estructural contempla solo tres estructuras que van de lo más primitivo en su nivel de formación hasta el final, en la resolución del Edipo y el complejo de castración: psicosis, perversión y neurosis. Siendo (sic) la más primitiva la psicosis, esta contaría con tres modalidades: la esquizofrenia, la maniaco-depresión y la paranoia. Luego vendría la estructura perversa, cuya única modalidad es la fetichista. Finalmente, se llegaría a la estructura neurótica, que mostraría tres modalidades también, en su orden: la obsesiva, la fóbica y la histérica. Ahora, si tenemos presente para el desarrollo y fijación del sujeto en una estructura el principio de placer y el principio de realidad y su trámite y tramitación entre el uno y el otro entenderíamos por qué la esquizofrenia se puede catalogar como la más primitiva. Si lo más puro del principio de placer es la relación primaria con el propio cuerpo, la ausencia de tiempo y espacio, la ausencia de contradicción, la pobreza del lenguaje, el gobierno de lo imaginario y la presencia de relaciones parciales de objeto mientras lo más conspicuo del principio de realidad es la relación con el otro, la presencia del tiempo y el espacio, la presencia de la contradicción, el gobierno de lo simbólico, la riqueza del lenguaje y la presencia de las relaciones totales de objeto, es más que justificado el porqué la esquizofrenia sería catalogada como la más primitiva, pues estaría atrás de las otras dos modalidades psicóticas, la maniaco-depresión y la paranoia con clara y evidente manifestación de lo más llamativo del principio de placer y lo más mínimo del principio de realidad, siendo (sic) interesante captar su proceder al visualizar a un esquizofrénico en el marco de su complejo edípico y complejo de castración.

### C.C.Y.: ¿Cómo comunica un sujeto psicótico como John a través de su cuerpo?

**J.B.:** En consecuencia con lo dicho, John, siendo (sic) icono de una psicosis esquizofrénica, debe mostrarnos precisamente lo antes señalado en el esbozo nosológico. Esto es, mostrar en su proceder lo más llamativo del principio de placer y así lo percibimos en el hospital psiquiátrico dónde lo encontramos. A nuestra llegada al hospital psiquiátrico nos topamos con un hombre entre los 25 y 28 años (nunca se supo su edad exacta) de cuya historia solo se sabía que había sido encontrado deambulando en la calle, en la gran ciudad, sucio y hambriento. Ahora llevaba ya más o menos seis meses internado. Se caracterizaba por permanecer solo o bien en su cama en estado fetal o tirado en cualquier lugar; tenía que ser ayudado para vestirse, caminar y alimentarse pues presentaba poco movimiento y predilección por permanecer en ciertos espacios en particular (una esquina, cerca de una puerta, un lugar en el jardín, etc.). Su lenguaje oral era mínimo o casi nulo, al punto que en el psiquiátrico todos estaban convencidos de que John era sordomudo. Por tal motivo nadie lo interrogaba, nadie interactuaba con él más allá de los cuidados básicos cotidianos y la dosificación de la droga. Luego de avanzado un poco el tratamiento fue el gran descubrimiento: ¡John hablaba! Si bien nunca se mostró diestro en el manejo del lenguaje oral con sus balbuceos, monosílabos y emisiones fónicas poco legibles, se le podía entender; lo mismo con otras acciones comportamentales como risas, muecas, movimientos de parte de su cuerpo y cuerpo completo; su rostro enrojecía intensamente cuando se le empezó a hablar y a ubicar como sujeto hablante; mostró gusto por el baile, ser fotografiado, ser entrevistado, aunque siempre mostrando su incapacidad para manejar con destreza su propio cuerpo; siempre se mostró tembloroso.

En alguna ocasión, ya empezando a intervenir nosotros, se le encontró en el baño, totalmente cubierto su cuerpo de heces fecales, algunos empleados decían que comía excrementos. Por nuestra parte, nunca corroboramos su ingestión, solo su gusto por cubrir su cuerpo con ellos. Igualmente, a medida que fuimos interviniendo, John buscaba el contacto corporal con su terapeuta y otras personas; andaba tras su terapeuta o las personas que le mostraban alguna forma de relación afectuosa, como lo haría un pollito detrás de la gallina sin chistar ninguna palabra. Otras veces se le veía deambular solo con su cuerpo tembloroso o pararse por largos periodos de tiempo en posiciones visiblemente catatónicas. Esto, a nuestra forma de entender, era precisamente la forma como John se manifestaba preso del principio del placer con las claras evidencias de su relación exclusiva con el cuerpo y en relaciones parciales con el objeto. Nunca se pudo obtener mayor información sobre su pasado, su confusión en tiempo y espacio era evidente: confundía a las personas y los objetos se confundían en los tiempos y espacios; por sus precarias respuestas parecería no entender bien las relaciones de parentesco ni las relaciones de funcionalidad con los objetos. Con la misma facilidad se comía la cáscara de la banana o la naranja como también su contenido; la servilleta que le ponían para limpiar su boca a la hora del almuerzo, bien se la podría tragar lo mismo que los alimentos servidos, etc.

### C.C.Y.: ¿Podría explicar en palabras sencillas la afirmación “el lazo social se plantea en contraposición a la inclusión social”?

**J.B.:** La afirmación que contrapone el lazo social a la inclusión social deviene de la diferencia misma entre la conexión que se puede dar entre dos o más sujetos por un acto de lenguaje y no por

un acto de movilidad coactiva y masificación de sus cuerpos en un espacio/tiempo determinado. El lazo social, posible por el acto de lenguaje (orígenes en Saussure y refrendado con fuerza en las enseñanzas de Lacan), implica que dado dos sujetos o más, ninguno de ellos pierde su singularidad ni se fusiona con los otros, pero sí podría pensarse un objetivo vital común. Bien se puede tomar como metáfora un lazo cualquiera, hecho de muchas fibras que se tuercen entre sí pero nunca llegan a fusionarse y, sin embargo, cumplen una misma función. El sujeto al hablar hace subjetividad y crea una relación con otros, pero esto no implica identidad ni la comunicación, pues no es posible la intersubjetividad a partir del lenguaje: cada uno se mantiene en su singularidad subjetiva y relacional con los otros. En la inclusión social, sugerimos, se asume como requisito la identidad de los cuerpos y la comunicación diáfana en términos de los pensamientos, los afectos y las acciones previamente establecidas e irrechazables. En la inclusión social, el lenguaje no sería lo fundamental, sino la coacción de los cuerpos en torno a un discurso hegemónico predado; en el lazo social somos autistas que, no obstante, logramos entretejernos los unos con los otros en torno a la búsqueda de un lugar para la existencia.

**C.C.Y.: La palabra goce se encuentra en repetidas ocasiones a lo largo de su investigación. ¿Cómo la definiría?**

**J.B.:** El goce es una noción propia del argot lacaniano, señala la compulsión a la repetición del sujeto en ausencia incluso de imágenes o simbolización; no obstante, podría manifestarse allí en una imagen o en un símbolo. El goce es lo más cercano al entendimiento de lo que es la compulsión del sujeto a la muerte, a su propia destrucción; la máxima expresión de la pulsión de muerte, más allá del principio del placer. El trabajo psicoanalítico se valida allí en la contención del goce.

**C.C.Y.: ¿Qué lazos existen entre los sueños y la psicosis?**

**J.B.:** Desde tiempo de Freud es indiscutible para el psicoanálisis, el sueño es una psicosis pasajera; el sueño cumple las mismas condiciones de una psicosis genuina, explicadas anteriormente (no contradicción, no tiempo, no espacio, relaciones parciales de objeto y con el propio cuerpo, sobredimensión de lo imaginario, obtención del placer); tanto el sueño como la psicosis son gobernados por el principio de placer, satisfaciendo sus pedidos. No obstante, es de clarificar, en tanto todo sujeto sueña, no se puede predecir una psicosis genuina a partir de un sueño, pues la psicosis es constitutiva, se debe pasar por ella, pero debe ser superada ante la aparición e imposición del principio de realidad.

**C.C.Y.: ¿Podría resumir las conclusiones que obtuvo gracias a esta investigación?**

**J.B.:** Bajo el criterio de que el lenguaje es el movilizador del principio de placer al principio de realidad y que el paso del placer obtenido en el cuerpo debe ser ahora sustituido con el placer que otorgan los objetos, la investigación nos reafirma en la posición de que hablar y escuchar es fundamental para la construcción de un sujeto, independiente si su estructura es psicótica, neurótica o perversa; esto es, hay posibilidad de subjetivación y lazo social siempre que el lenguaje se ponga en acto. Si bien Freud no le apostaba a la cura ni el tratamiento de sujetos con estructura psicótica, con los hallazgos de Lacan en torno al lugar del lenguaje en la construcción de un sujeto y sostenimiento del lazo social esta talanquera se supera. Bajo el mandato lacaniano de que a la psicosis no hay que temerle, nuestro trabajo fue corroborar que con pacientes psicóticos (desde la esquizofrenia, pasando por la maniaco-depresión, hasta la

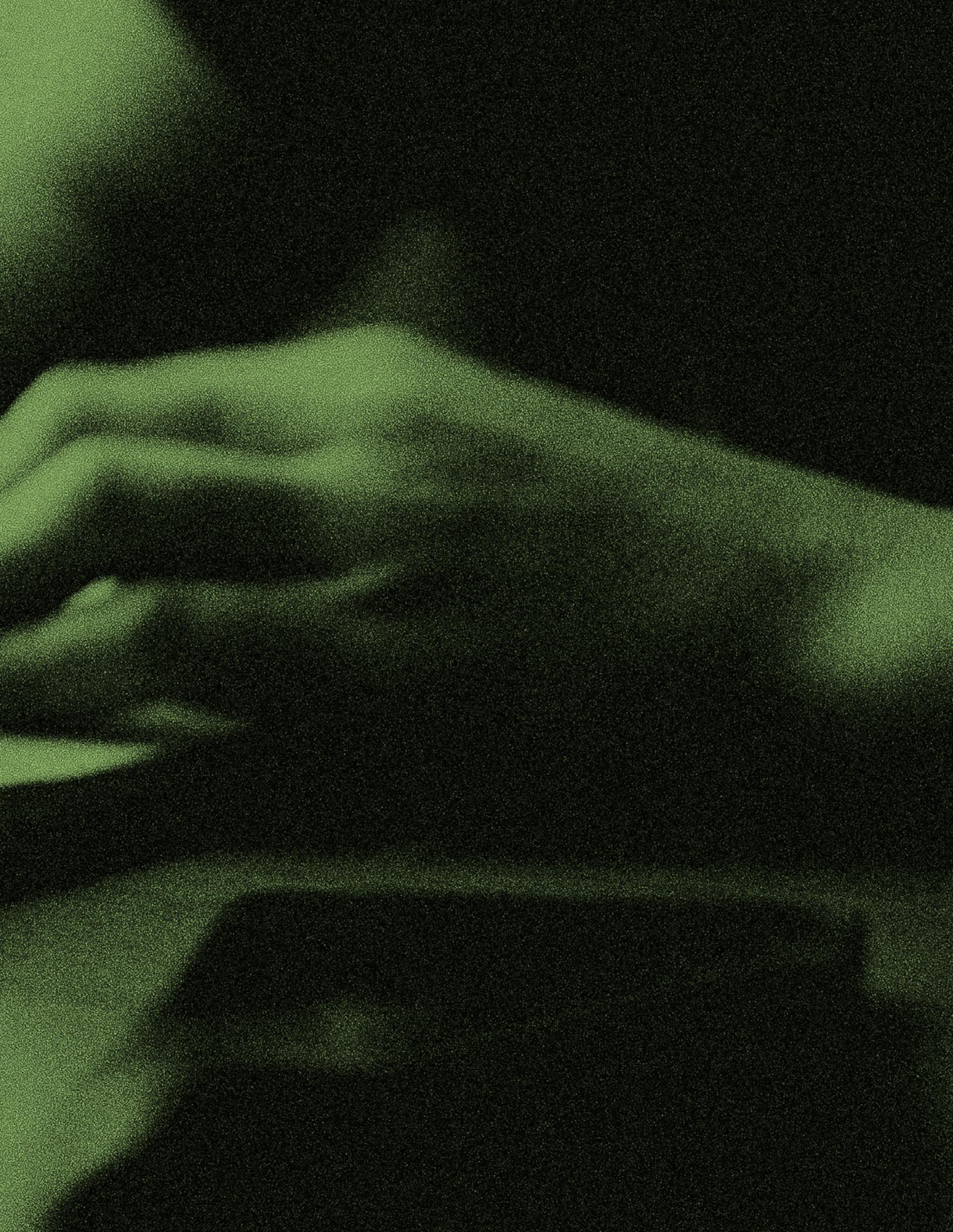
paranoia), el lenguaje causa efectos de subjetivación y amarre en el lazo social.

Esto lo vimos como evidente en esta investigación. De entrada sabíamos que no íbamos a superar la estructura psicótica, pero que esta no era impedimento para que emergiera una subjetiva y un lazo social acorde con sus condiciones. Nuestra intención es precisa, no íbamos a lograr la neurotización de los psicóticos; esto es, que actuaran o se comportaran como cualquiera de los “normales”, pero sí que emergiera un ser en su condición más allá del lugar del enfermo y el incapacitado, cada vez más postrado en el lugar del deshecho y la inevitable dependencia; en nuestro términos: contener el goce. De esta manera logramos ratificar que en la medida que se le hace hablar y se le escucha al paciente —a pesar de todas las dificultades que de base se puedan encontrar en ellos—, los efectos son positivos en torno a su subjetividad y su lazo social. Por ejemplo, la forma como buscaban el contacto con otros (terapeutas, familiares y compañeros) fue llamativo, lo mismo en su autocuidado. Las crisis disminuyeron, lo mismo que la necesidad del uso de drogas anti-psicóticas.

Los sujetos, aunque psicóticos, entendieron la importancia de hablar, buscando a su terapeuta para hacerse escuchar y velando porque su sesión de escucha fuera respetada. Para el caso, John empezó a buscar a su terapeuta y a expresar pequeñas sentencias que señalaban su deseo de compañía, de caminar, de bienestar físico, de limpieza, etc. No se logró —tampoco se esperaba— que armara un discurso tan rico y fluido como el de cualquier sujeto con estructura neurótica o perversa, pero sí lo suficiente para ser entendido. Los pacientes empezaron a preocuparse por su imagen corporal, cuidaban ahora por su aspecto personal, limpieza de su cuerpo y mejora en su vestimenta; mostraron gusto por la música, el teatro, el modelaje, los paseos; interactuaban más entre ellos y aceptaban más el trabajo en grupo.







## I. GENERALIDADES

### 1. Misión

Tesis Psicológica es una revista de carácter académico y científico de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores; busca contribuir con la divulgación de la investigación en psicología, desde sus diversos enfoques, campos de intervención y la discusión de sus problemas epistemológicos, generando así escenarios de discusión que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad académica e investigativa en aras de la generación de aportes que inciden en el contexto social, en concordancia con el compromiso social que caracteriza a la Institución.

### 2. Orientación

Tesis Psicológica es una Revista de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Psicología, semestral, disciplinar, destinada a divulgar los avances de la investigación en psicología. Se constituye en un espacio para acoger el debate y la pluralidad de puntos de vista que alimentan y constituyen la disciplina, los fundamentos y giros epistemológicos en que se sustenta, así como el mantenimiento de una reflexión crítica respecto de la psicología en dialogo con otras disciplinas.

### 3. Público objetivo

La Revista está dirigida a la comunidad académica de la psicología, así como a las personas y entidades que la ejercen como profesión; además de otras ciencias sociales y humanas que comparten campos y problemáticas afines.

### 4. Área científica según la clasificación de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias] 2017, p. 197).

Gran Área	: 5. Ciencias sociales
Área	: 5.A Psicología
Disciplina	: 5A01 Psicología (incluye relaciones hombre – máquina) : 5A02 Psicología (incluye terapias de aprendizaje, habla, visual y otras discapacidades físicas y mentales).
Área	: 5.1 Otras Ciencias Sociales
Disciplina	: 5I01 Ciencias sociales, interdisciplinaria.

### 5. Periodicidad

La Revista Tesis Psicológica es una publicación semestral, por consiguiente, edita dos números al año, así, la primera edición abarca el periodo enero - junio; y la segunda, julio - diciembre. Cada edición se publica en los meses de junio y diciembre respectivamente.

## 6. Acceso abierto

Tesis Psicológica es una publicación científica Open Access-Acceso Abierto, sin ningún tipo de restricción que impida su consulta y descarga de artículos.

## 7. Información para obtener y reproducir los documentos publicados

Tesis Psicológica autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos. Para la reproducción total o parcial de los artículos de la revista con otros fines, se requiere solicitar autorización por escrito a la Institución a través del Departamento de Producción Editorial y al Editor de la Revista.

Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al Editor, al Director, a la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos.

## 8. Tipología de artículos

La Revista Tesis Psicológica recibe la postulación de artículos siguiendo la clasificación planteada por Colciencias (2017).

**a. Artículo de investigación científica original.** Documento derivado de proyectos de investigación finalizados en el que se presenta detalladamente sus resultados. Para considerar que el artículo corresponde a este tipo, debe cumplir con los siguientes criterios de forma o estructura:

1.	<b>Título</b>	Debe describir inequívocamente el contenido del manuscrito; ser breve, mínimo 6 palabras, máximo 15; claro y específico.
2.	<b>Resumen</b>	Debe corresponder al tipo analítico, esto es, seguir un orden lógico y no únicamente procedimental y cronológico, por tanto, es necesario que presente: antecedentes de la investigación, los objetivos, metodología, resultados y conclusiones a las que llegan los autores. La extensión mínima es de 150 palabras y máxima de 250.
3.	<b>Palabras clave</b>	Deben corresponder en un 80% a tesauros de la Unesco, ISOC u otros, indicando en cualquier caso la procedencia de la palabra; contar con mínimo cinco y máximo diez palabras. Los nombres propios y las instituciones no se consideran palabras clave.
4.	<b>Introducción</b>	Debe presentar los antecedentes de otras investigaciones sobre el tema; los sustentos teóricos y epistemológicos del trabajo presentado; así como también, los objetivos, justificación, descripción del problema y sus alcances.
5.	<b>Metodología</b>	Este apartado consta de los siguientes acápite: diseño y tipo de investigación, población o participantes y elección de la muestra, instrumentos, y procedimiento.
6.	<b>Resultados</b>	Se exponen de forma descriptiva y específica los hallazgos de la investigación, para tal fin, se podrá hacer uso de, textos, tablas o gráficas.
7.	<b>Discusión</b>	Se realiza un análisis de la investigación desde la perspectiva crítica del autor o los autores y/o a la luz de los principios teóricos planteados. Se plantean preguntas o nuevos interrogantes que den lugar a futuras preguntas de investigación, réplicas y/o validaciones. Si es el caso, se indican las limitantes del estudio.
8.	<b>Conclusiones</b>	Se analizan los resultados hallados a la luz de los objetivos de investigación planteados, de los antecedentes, de sus hipótesis de estudio. Se establecen los aportes de la investigación al campo de conocimiento abordado.
9.	<b>Reconocimientos</b>	Se señalan los reconocimientos obtenidos por la investigación desarrollada o, los reconocimientos a instituciones o personas vinculadas con el trabajo.
10.	<b>Referencias</b>	El apartado de referencia debe incluir todas las fuentes citadas en el cuerpo del artículo: libros, capítulos de libro, artículos, informes, tesis, documentos de trabajo inéditos, material audiovisual ej. Entrevistas o documentales, entre otros. La forma de citación y referenciación debe corresponder estrictamente con las normas APA.

**b. Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales, los acápites fundamentales de este tipo de artículo son: título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo central del tema alimentado por subtítulos, conclusiones y/o discusión y referencias.

1.	<b>Título</b>	Debe describir inequívocamente el contenido del manuscrito; ser breve, mínimo 6 palabras, máximo 15; claro y específico.
2.	<b>Resumen</b>	Debe corresponder al tipo analítico, esto es, seguir un orden lógico y no únicamente procedimental y cronológico, por tanto, es necesario que presente: antecedentes de la investigación, los objetivos, metodología, resultados y conclusiones a las que llegan los autores. La extensión mínima es de 150 palabras y máxima de 250.
3.	<b>Palabras clave</b>	Deben corresponder en un 80% a tesauros de la Unesco, ISOC u otros, indicando en cualquier caso la procedencia de la palabra; contar con mínimo cinco y máximo diez palabras. Los nombres propios y las instituciones no se consideran palabras clave.
4.	<b>Introducción</b>	Debe presentar los antecedentes de otras investigaciones sobre el tema; los sustentos teóricos y epistemológicos del trabajo presentado; así como también, los objetivos, justificación, descripción del problema y sus alcances.
5.	<b>Corpus</b>	Se exponen los resultados de una investigación original desde la perspectiva crítica del autor; el desarrollo de la reflexión se presenta en distintos acápites que permitan al lector el seguimiento de la propuesta presentada por el o los autores. Por lo general, se recurre a fuentes originales, aunque también se presentan elaboraciones a partir de fuentes secundarias.
6.	<b>Discusión</b>	Se realiza un análisis de la investigación desde la perspectiva crítica del autor o los autores. Se plantean preguntas o nuevos interrogantes que den lugar a futuras preguntas de investigación. Si es el caso, se indican las limitantes del estudio.
7.	<b>Conclusiones</b>	Se analizan los resultados hallados a la luz de los objetivos de investigación planteados, de los antecedentes, de sus hipótesis de estudio. Se establecen los aportes de la investigación al campo de conocimiento abordado.
8.	<b>Referencias</b>	El apartado de referencia debe incluir todas las fuentes citadas en el cuerpo del artículo: libros, capítulos de libro, artículos, informes, tesis, documentos de trabajo inéditos, material audiovisual ej. Entrevistas o documentales, entre otros. La forma de citación y referenciación debe corresponder estrictamente con las normas APA.

**c. Artículo de revisión.** Documento producto de investigación en el que se recoge, sistematiza y analiza los resultados de otras investigaciones sobre un campo específico, con el fin de señalar los avances y posibles vías de desarrollo.

a.	<b>Título</b>	Debe describir inequívocamente el contenido del manuscrito; ser breve, mínimo 6 palabras, máximo 15; claro y específico.
b.	<b>Resumen</b>	Debe corresponder al tipo analítico, esto es, seguir un orden lógico y no únicamente procedimental y cronológico, por tanto es necesario que presente: antecedentes de la investigación, los objetivos, metodología, resultados y conclusiones a las que llegan los autores. La extensión mínima es de 150 palabras y máxima de 250.
c.	<b>Palabras clave</b>	Deben corresponder en un 80% a tesauros de la Unesco, ISOC u otros, indicando en cualquier caso la procedencia de la palabra; contar con mínimo cinco y máximo diez palabras. Los nombres propios y las instituciones no se consideran palabras clave.
d.	<b>Introducción</b>	Debe presentar los objetivos, justificación, descripción del problema y sus alcances. Debe señalar todos aquellos aspectos que serán abordados a lo largo del manuscrito.
e.	<b>Metodología</b>	Debe describir de manera clara y detallada las variables que se tuvieron en cuenta para orientar el estudio; y el procedimiento que se llevó a cabo para la ubicación, selección, análisis, criterios de validación y rechazo de las fuentes consultadas.
f.	<b>Corpus</b>	Se exponen los resultados desde una perspectiva analítica y crítica; el desarrollo del tema se presenta en distintos acápites que permitan al lector el seguimiento de la información recopilada. En este apartado, el análisis se efectúa recurriendo a los datos recopilados de las fuentes originales consultadas.
g.	<b>Discusión</b>	Se realiza un análisis de la investigación desde la perspectiva crítica del autor o los autores. Se plantean preguntas o nuevos interrogantes que den lugar a futuras preguntas de investigación. Si es el caso, se indican las limitantes del estudio.

h.	<b>Conclusiones</b>	Se analizan los resultados hallados a la luz de los objetivos de investigación planteados, de los antecedentes, de sus hipótesis de estudio. Se establecen los aportes de la investigación al campo de conocimiento abordado.
i.	<b>Referencias</b>	El apartado de referencia debe incluir todas las fuentes citadas en el cuerpo del artículo: libros, capítulos de libro, artículos, informes, tesis, documentos de trabajo inéditos, material audiovisual ej. Entrevistas o documentales, entre otros. La forma de citación y referenciación debe corresponder estrictamente con las normas APA. Este tipo de artículos se caracteriza por el empleo de mínimo 50 referencias primarias u originales, actualizadas, es decir, de los últimos cinco años al tiempo del desarrollo de la investigación.

#### d. Otro tipo de documentos

1. Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

2. Documento de reflexión no derivado de investigación. Este tipo de artículo cuenta con la siguiente estructura: título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo central del tema alimentado por subtítulos, conclusiones y/o discusión y referencias

3. Reseñas Bibliográfica. Este tipo de documento puede recoger los aportes de un libro clásico o actual de manera crítica.

4. In memoriam. Texto corto con una extensión máxima de 10 cuartillas, realizado a modo de homenaje póstumo recordando la vida u obra de un personaje importante para la psicología y/o las disciplinas en diálogo con la misma.

## II. PROCESO DE ENVÍO, RECEPCIÓN, REVISIÓN EDITORIAL, EVALUACIÓN, APROBACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

### 1. Envío

Los autores que se encuentren interesados en postular artículos para su publicación, deben enviarlo vía email al correo electrónico [tesispsicologica@libertadores.edu.co](mailto:tesispsicologica@libertadores.edu.co) Los textos deben ser inéditos y originales que signifiquen un aporte a la psicología, derivados de procesos y resultados de investigación en todas las áreas de la psicología y campos interdisciplinarios y transdisciplinarios.

- Se recibirán artículos en idioma español, inglés, portugués y francés.
- Los escritos se presentarán con una extensión máxima de **veinte cuartillas** tamaño carta, escrito con letra Arial, 12 puntos, interlineado a espacio y medio (1.5 puntos).
- Debe presentarse los nombres y apellidos completos del o los autores, con las tildes que sean del caso; con nota al pie de página en donde se especifique la filiación institucional, último nivel de estudios, y correo electrónico.
- Junto con el artículo, se anexará la “Ficha de caracterización de autores de la Revista Tesis Psicológica” debidamente diligenciada y la respectiva carta de postulación en la que se declare que el escrito no ha sido enviado ni será postulado a otras publicaciones simultáneamente y que es original e inédito. Esta carta estará firmada por todos los autores.

- e. Solo se publicarán los artículos que hayan sido aprobados por los procesos de arbitraje por parte de evaluadores anónimos externos, nacionales o internacionales, expertos en la respectiva temática, con nivel académico mínimo de maestría y con publicaciones en Revistas indexadas durante los últimos dos años previos a la presentación del artículo.

## 2. Recepción y revisión editorial

- a. Toda postulación se hace efectiva con la confirmación por parte del equipo editorial de la Revista, quienes verificarán el cumplimiento de los requisitos formales para la presentación de artículos.
- b. En un plazo no mayor a 15 días hábiles o laborables, a partir de la fecha de recepción del manuscrito, se emitirá el concepto editorial, mismo que decide la inclusión o no del artículo en el proceso; la inclusión depende de la pertinencia de la temática propuesta en el artículo, teniendo en cuenta la orientación de Tesis Psicológica. El concepto puede ser aprobado, aprobado con ajustes de acuerdo a los requisitos formales de presentación del artículo, o liberado en los casos en que la temática no sea acorde con las políticas de la Revista.

## 3. Del proceso de evaluación

- a. Una vez el artículo ha cumplido los aspectos formales y con el concepto favorable por parte de la Revista, se procederá a la búsqueda de evaluadores externos, nacionales o internacionales, expertos en la temática abordada, con nivel académico igual o superior al de los autores y publicaciones de los últimos dos años.
- b. En el proceso de evaluación del artículo se garantizará el anonimato de los evaluadores y del o los articulistas (evaluación que se realiza bajo el sistema Double Blind Review).
- c. Los documentos serán evaluados por dos (2) pares externos, o tres (3) en caso de presentarse discrepancias fundamentales o cuando los conceptos se estimen confusos.
- d. Los evaluadores externos serán contactados por la Revista, remitiendo únicamente el título, resumen y palabras clave del artículo; una vez el posible Evaluador acepte la designación realizada, se procederá al envío del artículo completo, salvaguardando la identidad de los autores, y estipulando quince (15) días hábiles o laborables como plazo para el reenvío de la evaluación y el concepto pertinente, en algunos casos, el tiempo de evaluación puede ser ajustado a la disponibilidad del evaluador siempre y cuando no afecte decisivamente el curso de la edición en proceso.
- e. Los resultados de la evaluación externa serán remitidos al Editor vía correo electrónico, quien la remitirá al autor, salvaguardando la identidad del Evaluador.
- f. El concepto emitido, puede ser:
- **Aprobado:** 5
  - **Aprobación con ajustes:** 3 y 4
  - **No aprobado:** 1 y 2
- g. En el caso de la aprobación del artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores, se informará al o a los autores el concepto y se otorgarán 15 días hábiles o laborables para que se efectúen las correcciones solicitadas, de lo contrario, se asume que el autor desistirá de la postulación de su artículo.

- h. Recibidos los textos ajustados, se procederá a verificar el cumplimiento de las recomendaciones solicitadas por parte de los evaluadores. Se podrá devolver el artículo al o los autores en caso de no cumplimiento de las observaciones emitidas por los evaluadores.
- i. Aceptado el artículo para su publicación, el autor o los autores, deberán diligenciar y remitir vía correo electrónico los siguientes formatos: 1. Formato de autorización para la publicación y reproducción del artículo; 2. Formato de Cesión de Derechos Patrimoniales; 3. Formato de Declaración de originalidad del artículo.

**Nota:** La responsabilidad sobre las ideas y opiniones presentes en los artículos corresponden únicamente al (los) autor(es) y no reflejan necesariamente las opiniones de la Fundación Universitaria Los Libertadores y de la Revista Tesis Psicológica.

#### **4. Corrección de estilo**

Una vez los artículos han sido aprobados para su publicación y se cuente con las cartas de cesión de derechos debidamente firmadas y diligenciadas por todos los autores, se someterán los textos a corrección ortogramatical y de estilo. La corrección de estilo la realizará un profesional idóneo en la materia, quien sugerirá ajustes a modo de comentarios o se realizarán cambios bajo la modalidad de control de cambios, esto con el fin de que los articulistas puedan aceptar o rechazar cambios y acoger o no las sugerencias, no obstante, y pese al criterio de los autores, se encuentra restringido durante el proceso de corrección de estilo:

- a. Efectuar modificaciones en forma o contenido (agregar, extraer o modificar contenidos) a voluntad de los autores; los cambios se ceñirán a las sugerencias o indicaciones del corrector de estilo.
- b. Negarse a aceptar cambios que atenten o se hallen en contravía de las normas de citación y referenciación de la APA, así como, gramaticales y ortográficas actualizadas por la RAE o institución encargada según el idioma.
- c. Negarse a ofrecer información complementaria para citas y referencias: números de página, apellidos o nombres de autores, editoriales, ciudades, entre otras.

#### **5. Artes finales y publicación**

El Editor remitirá en PDF, los artes finales del artículo para la última revisión por parte de los autores y su respectiva aprobación.

Todos los artículos de cualquiera de nuestras ediciones pueden ser consultados y descargados vía online en: <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/index>

### III. NORMAS ÉTICAS

La Revista Tesis Psicológica se acoge a las normas éticas internacionales establecidas por el Committee on Publication Ethics (COPE)<sup>1</sup>; y a las normativas establecidas en la Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia<sup>2</sup>.

#### 1. Plagio

Para la Revista Tesis Psicológica, el plagio es considerado como una de las conductas inaceptables en las publicaciones y en general, en la actividad académica. Pese a los grandes esfuerzos que se hacen desde el ámbito académico para disminuir la frecuencia de esta conducta, estos casos suelen presentarse, a veces por desconocimiento en términos de citación y referencia, o en otras ocasiones, de manera intencionada. Para definir el plagio, retomamos a continuación, las consideraciones principales que realiza el Editor de la Revista Médica de Chile, Humberto Reyes en su artículo “El plagio en publicaciones científicas” (2009):

1. Es un acto consciente de apropiación de ideas o textos pertenecientes a otros;
2. Se oculta la fuente original, sea omitiendo declararla o citándola en un contexto o ubicación distinta a la que haría reconocer su identidad con el “nuevo” texto de la obra;
3. Tiene la intención de engañar al lector, pretendiendo que atribuya al plagiario el mérito de originalidad de la idea que se expresa o del texto al que se alude (pp. 8-9).

Siguiendo las normas éticas internacionales, tanto para la labor investigativa como editorial, la Revista Tesis Psicológica suma esfuerzos por erradicar el plagio en cada una de sus ediciones. En este intento promueve en su proceso editorial, la respectiva citación y referenciación de acuerdo a las Normas APA.

Con base en lo expuesto, la Revista Tesis Psicológica confía en que cada uno de los autores de los artículos postulados, garantizan la originalidad de cada uno de los contenidos, así como también, ratifica que las ideas allí expresadas son la propiedad intelectual del o los articulistas, producto de una labor investigativa propia, y que se ciñen a las normas APA para aspectos de citación y referenciación, respetando así los derechos de autor de aquellas ideas que no sean de su propia autoría.

No obstante, se traza como política que todo documento debe ser sometido a una revisión editorial en la que se comprueba la respectiva citación y referenciación de cada uno de los artículos; y también a una comprobación de plagio, a través de sistemas detectores. En caso de que llegase a presentarse una conducta de plagio, los autores serán los únicos responsables de la falta incurrida y se procederá a la respectiva notificación del hecho por parte del Comité Editorial de la Revista y a una sanción que le impide al articulista volver a postular artículos a Tesis Psicológica. En caso de que el artículo haya sido publicado, se procederá al respectivo retiro del artículo de su versión electrónica; sin embargo, para el caso de que el artículo haya sido publicado en su versión impresa, se procederá a emitir un

1 <http://publicationethics.org/files/2008%20Code%20of%20Conduct.pdf>

2 Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia. Bogotá: Manual Moderno.

comunicado en la página web de la Revista sobre la conducta impropia a la que incurrieron el o los autores del manuscrito, teniendo en cuenta nuestra política de retractación.

## 2. Conflicto de intereses

La Revista Tesis Psicológica considera que se presenta un conflicto de intereses cuando el juicio de un sujeto, en este caso, sobre su proceso investigativo, es afectado por intereses secundarios con el fin de obtener algún tipo de beneficio: financieros, personales, académicos, comerciales, profesionales, familiares, etc... Es importante para cada uno de los participantes del proceso editorial, y para los lectores, conocer la existencia o no de tal conflicto, ya que, más allá de rechazar la publicación del manuscrito, se busca la transparencia en el proceso, y con ello garantizar que sean los lectores, evaluadores y demás actores del proceso quienes determinen si la presencia de tal conflicto ha tenido o no un impacto en los resultados de la investigación que se presenta. Es por ello que Tesis Psicológica solicita a todos los articulistas, evaluadores, miembros de los Comité Científico y Editorial la firma del formato en el cual declaran cualquier situación que implique un conflicto de intereses, para el caso de los articulistas esta declaración también se debe efectuar dentro de un acápite especial del manuscrito. En caso de que los artículos postulados a Tesis Psicológica no impliquen conflicto de intereses, se requiere, de igual forma, que en el artículo, se anexe un apartado en el que se hace constar la no existencia del conflicto en mención, así como también, en todo caso, firmar el respectivo formato.

## 3. Política de retractación

En aquellos casos en los que hubiere lugar, la Revista Tesis Psicológica, así como también, los articulistas, podrán retractarse ante inconsistencias, o faltas que atentan contra las buenas prácticas de las publicaciones científicas. La Revista Tesis Psicológica aplicará su política de retractación, en los siguientes casos:

- a. Si se conoce de doble postulación del manuscrito.
- b. Si el artículo se encuentra publicado en otra revista o medio de divulgación.
- c. Si en la totalidad o alguna de las secciones del artículo se presenta plagio.
- d. Si se descubre conflicto de intereses no declarado por los autores.

Al presentarse casos que, una vez revisados por el Comité Editorial, debe aplicarse la política de retractación, se le notificará al o a los articulistas del hecho, para que presenten sus fundamentos ante el particular. No obstante, la Revista de manera automática, procederá a aplicar la política de retractación y hacerla pública, siendo los articulistas los únicos responsables de la conducta impropia.

## 4. Fe de erratas

En casos a los que hubiere lugar, se publicará una Fe de Erratas en el número siguiente, la cual aparecerá identificada en la tabla de contenido y publicada en la sección final de la Revista. Ante errores tipográficos, ortográficos u otros de menor importancia que no afectan la totalidad del contenido publicado, se procederá a hacer la respectiva enmienda. En casos cuyos errores comprometen aspectos éticos, se les aplicará la política de Plagio y Retracción.

## IV. COMPROMISOS DE LA REVISTA TESIS PSICOLÓGICA Y COMPROMISOS DE LOS AUTORES

La relación que se establece entre la Revista y los Autores, es fundamentalmente un lazo de confianza y respeto, en el que se espera que cada una de las partes, asuma el compromiso de obrar de buena fe de acuerdo con las normas éticas antes descritas, pero, sobre todo, siguiendo el proceder ético de cada uno de los profesionales que fungen como autores de los artículos y de quienes hacen parte del proceso editorial. Los compromisos entonces, recogen de forma breve, algunos aspectos fundamentales que se han ido desglosando a lo largo del documento de Gestión Editorial de la Revista Tesis Psicológica proponiendo como criterio esencial y bidireccional que todos los involucrados en el proceso editorial, se acojan a las normas éticas de su profesión y a las dispuestas por la Revista; de forma específica, cada una de las partes reconoce y acepta los siguientes compromisos:

### 1. La Revista Tesis Psicológica se compromete a:

PRIMERO: Contar con un equipo editorial idóneo conformado por un Director, Editor Coeditor y Comité Editorial, todos ellos con formación y amplio conocimiento en la disciplina psicológica desde las diversas perspectivas teóricas.

SEGUNDO: Suministrar información clara y veraz sobre el estado de la Revista Tesis Psicológica y sobre los procesos en que se encuentran los artículos, sin omitir aspectos que puedan afectar o sean de interés para los autores, esto incluye, ofrecer una respuesta oportuna y eficaz a los autores.

TERCERO: Garantizar la transparencia, confidencialidad, objetividad y rigurosidad en el proceso de arbitraje.

CUARTO: Promover la circulación de la Revista en repositorios bibliográficos y en distintos medios de divulgación.

QUINTO: Publicar los artículos que cumplan a totalidad con los criterios editoriales, negándose a publicar por favorecimientos particulares o conflicto de intereses.

SEXTO: Llevar a cabo un proceso editorial bajo preceptos de imparcialidad y neutralidad frente a las apuestas epistemológicas, teóricas, institucionales y/o personales.

### 2. Los Autores se comprometen a:

PRIMERO: Garantizar el contenido original e inédito de los artículos postulados.

SEGUNDO: No omitir información que pueda ser de interés para la revista: conflicto de intereses, participación de autores o instituciones en las investigaciones.

TERCERO: No efectuar doble postulación de artículos.

CUARTO: Responder de manera oportuna a las solicitudes emanadas del proceso editorial, esto incluye, reconocer que el proceso editorial demanda tiempo para realización de ajustes, el autor entonces, deberá contemplar al momento de la postulación, la dedicación de tiempo para el cumplimiento de los requerimientos de la Revista.

QUINTO: Diligenciar y firmar los respectivos formatos y documentos derivados del proceso editorial.

SEXTO: Acogerse a las normas éticas para la investigación y la publicación de artículos, las cuales se han expuesto en el acápite “3” De la Gestión editorial de la Revista.

## V. BREVE GUÍA DE CITACIÓN Y REFERENCIACIÓN

Tomada de la sexta edición (6 ed.) del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010).

Para una correcta citación se hace indispensable incluir el autor, el año y la página de la fuente, importante tener en cuenta que siempre se identificará al autor con su primer apellido.

### Citas dentro y fuera del texto

“Cita textual.....” (Autor, Año, p. xx)

En los casos en que la cita haga parte de la continuidad del párrafo puede indicarse el, Autor. (Año) “señalar entre comillas el texto citado y finalizar con el número de página” (p. xx)

Cuando la fuente no cuente con paginación por ser fuente electrónica u otras, se remplazara el número de página por el número de párrafo (Autor & Autor, Año, párr. xx-xx).

Si el párrafo se alimenta de las ideas o planteamientos de distintos autores y textos, se deberán citar todos separando cada cita por punto y coma (Autor, Año; Autor & Autor, Año; Autor et al. Año)

Las citas que contengan cuarenta palabras o más, se ubicaran en un párrafo independiente sin comillas, utilizando en remplazo de estas, sangría izquierda de 2.5 cm aproximadamente.

### Citación de dos o más autores

Si se trata de dos autores, los dos deben ser citados durante todo el texto, Autor y Autor (Año, p. xx) cuando los dos autores se citan dentro del paréntesis se hará uso del ampersand (Autor & Autor, Año, p. xx) por fuera del paréntesis se utilizará ya y: Autor, Autor y Autor (Año, p. xx).

Cuando el número de autores supere los tres autores y no exceda los cinco, se citarán todos los autores la primera vez que aparezcan en el texto (Autor, Autor, Autor, Autor & Autor, Año, p. xx) y posteriormente se indicará el apellido del primer autor y la abreviatura et al (Autor et al. Año, p. xx) en el caso en que el número de autores sea igual o superior a seis, desde la primera citación se utilizara la regla antes mencionada (Autor et al. Año, p. xx).

## Citas de asociaciones o instituciones

Se hace referencia a aquellas fuentes donde las instituciones, asociaciones, grupos, corporaciones, entidades o similares se constituyen como los autores o la fuente principal del texto, en estos casos se escribirá el nombre completo y posteriormente se podrá utilizar la respectiva sigla o abreviación en los casos en los que aplique, indicando esta desde el principio, ejemplo: (Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP), 2010) o Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx).

## Referencias

Al final del artículo se incluirán en un capítulo denominado “Referencias” la lista de referencias correspondientes a las citas presentadas a lo largo del texto. Se presentarán en orden alfabético según las Normas APA (2010) de la siguiente manera:

### *Libros*

Autor, A. A. (año). Título del trabajo. Lugar de publicación de la obra: Editorial.

### *Capítulo de Libro*

Autor, A. A., & Autor, B. B. (año). Título del capítulo del libro. En A. Editor, B. Editor (Eds.), Título del libro (pp. xxx-xxx). Lugar de publicación de la obra: Editorial.

### *Publicaciones periódicas o no periódicas (artículos de revistas)*

Autor, A. A., Autor, B.B., & Autor, C. C. (año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (año), pp-pp.

Autor, A. A. (año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (año), pp-pp. doi: xx.  
xxxxxxxxxx

### *Documentos electrónicos de publicación periódica y no periódica en línea*

Autor, A. A. (año). Título del artículo. Título de la publicación en línea, volumen (año). Recuperado de <http://www.xxxxxxxxxx.xx>

### *Congresos u otros eventos*

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo. Ponencia presentada en Nombre del Congreso o evento, Lugar, país.

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo o cartel. Trabajo o sesión de cartel presentado en la conferencia de Nombre de la Organización, Lugar.

### *Tesis y trabajos de grado*

Autor, A. A. (año). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral o tesis de maestría inédita). Nombre de la Institución, Lugar.

Autor, A.A. (año). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral, Instituto xxxxxx de xxxxx). Recuperada de <http://www.wwwwwww.xx>

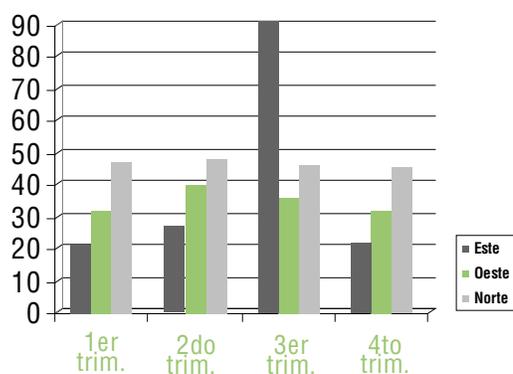
## Tablas y gráficas

Tabla 1. Título o nombre de la tabla

Revista	Tesis	Psicológica

Fuente: Autores (año)

Figura 1. Título o nombre de la figura



Fuente: Autores (año)

**Nota:** El modo de presentación, de las tablas, gráficas, citas, las referencias y del texto en general, debe ceñirse a las disposiciones normativas de la APA. Ante cualquier duda, inquietud o disparidad de criterios sobre forma de citación o referenciación, priorice la información hallada en el **Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA)**, en su edición más reciente en español.

## CONTACTO

Los artículos o las inquietudes podrán remitirse a:

Carol Fernández Jaimes  
Editora  
Revista Tesis Psicológica  
Facultad de Psicología  
Fundación Universitaria Los Libertadores  
Carrera 16 No. 63 A -68  
PBX (57) (1) 2544750 Ext. 3302 - 3301  
Bogotá, Colombia  
Correo electrónico: [tesispsicologica@libertadores.edu.co](mailto:tesispsicologica@libertadores.edu.co)  
Página web: <http://www.ulibertadores.edu.co> (Repositorio de Publicaciones).

## REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la APA. Bogotá: Manual Moderno.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia. Bogotá: Manual Moderno.
- Committee on Publication Ethics (COPE). Publication ethics. Recuperado de <https://publicationethics.org/>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2017). Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2017. Recuperado de [http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo\\_1.\\_documento\\_conceptual\\_modelo\\_medicion\\_de\\_grupos\\_e\\_investigadores\\_2017\\_-\\_12\\_05\\_2017\\_protected.pdf](http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_1._documento_conceptual_modelo_medicion_de_grupos_e_investigadores_2017_-_12_05_2017_protected.pdf)
- Reyes, H. (2009). El plagio en publicaciones científicas. *Revista médica de Chile*, 137, 7-9.



## I. General aspects

### 1. Mission

It focuses on fostering the divulgation of research on psychology from its diverse approaches, intervention fields and discussion of its epistemological issues, thus generating discussion areas that contribute to strengthening the academic and research community to produce contributions on the social context according to the social commitment that characterizes the institution.

### 2. Focus

Tesis psicológica is a bi-annual curricular journal from the faculty of psychology at Fundación Universitaria Los Libertadores. It aims to disseminate the progress in research in psychology. It becomes a space to foster the debate and the plurality of points of view that enrich and constitute the discipline; the fundamentals, and the epistemological changes on which it relies; and the support of a critical reflection regarding the psychology connected to other disciplines.

### 3. Target audience

The target is the academic psychology community and the people and institutions that practice psychology as their profession; as well as other social and human sciences that share fields and related issues.

### 4. Scientific field according to Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) classification. (Administrative Department of Science, Technology and Innovation [Colciencias] 2017, p. 197).

Wide Area	: 5. Social sciences
Area	: 5.A Psychology
Discipline	: 5A01 Psychology (includes relations human - machine) : 5A02 Psychology (includes therapy of learning processes, language, visual and other physical and mental impairments).
Area	: 5.1 Other social sciences
Discipline	: 5I01 Social sciences, interdisciplinary.

### 5. Periodicity

The journal Tesis Psicológica is a biannual journal. The first edition covers the period from January to June and the second one from July to December; each edition is issued in June and December respectively.

### 6. Open access

Tesis Psicológica is an open-access journal with no restriction for consulting or downloading files.

## 7. Information to obtain and reproduce the published documents

Tesis Psicológica authorizes total or partial reproduction of the articles citing author and source, only with academic purposes. For total or partial reproduction for other purposes, it is necessary to present a written consent to the Department of Publishing Production and the journal publisher.

The ideas issued in this journal are the responsibility of the authors and do not engage the publisher, director, faculty or institution. Reproduction of articles is authorized when citing author and source, only with academic purposes.

## 8. Typology of articles

The Journal Tesis Psicológica receives article postulation by following the classification given by Colciencias. (2017).

**Original scientific research article:** It is a document that shows results derived from finished research projects. An article must comply with the following criteria on form or structure to be considered as concerning to this category:

1.	<b>Title</b>	It must unequivocally describe the content of the manuscript. It must be brief, minimum 6 and maximum 15 words, clear, and definite.
2.	<b>Summary</b>	It must correspond to the analytic type, which is to follow a defined logical order and not only a procedural and chronological one. Thus, it must contain the background, objectives, methodology, results, and author's conclusions. The minimum length accepted is 150 and the maximum 250 words.
3.	<b>Keywords</b>	They must correspond to an 80% to thesauri from Unesco, ISOC or others, showing, in any case, the provenance of the word. It must have between five and ten words as a minimum. Proper names and institutions are not considered keywords.
4.	<b>Introduction</b>	It must show the background of other investigations on the topic, theoretical and epistemological support of the presented work as well as objectives, rationale, problem description, and scope.
5.	<b>Methodology</b>	This section consists of the following subheadings: design and type of research, population or participants and choice of the sample, instruments, and procedure.
6.	<b>Results</b>	The research findings are shown specific and descriptively by using text, tables or graphics.
7.	<b>Discussion</b>	The research is analyzed from the author or authors' critical view or in the light of the theoretical principles stated. New questions are set to come up with new questions for research, replies or validations. Limitations of the study are indicated if necessary.
8.	<b>Conclusions</b>	The results found in the light of the research objectives, the rationale, and the hypothesis, are analyzed. The contributions to the addressed field of study are established.
9.	<b>Acknowledgements</b>	Acknowledgements on the developed research or to institutions and people connected to the work are noted.
10.	<b>References</b>	This section must include every source cited in the body of the article: books, book chapters, articles, reports, dissertations, papers, unpublished papers, audiovisual material such as interviews or documentaries, among others. All citation and reference must strictly correspond with APA rules.

**b. Reflection article.** This document shows the findings of finished research from an analytic, interpretative, or critical author's perspective on a determined topic, drawing on original sources. The main subheadings in this type of article are a title, summary, keywords, introduction, and the development of the main topic supported by subheadings, conclusions, discussion, and references.

1.	<b>Title</b>	It must unequivocally describe the content of the manuscript. It must be brief, minimum 6 and maximum 15 words, clear and precise.
2.	<b>Summary</b>	It must correspond to the analytic type, which is to follow a determined logical order and not only a procedural and chronological one. Thus, it must contain the background, objectives, methodology, results, and author's conclusions. The minimum length accepted is 150 and the maximum 250 words.
3.	<b>Keywords</b>	They must correspond to an 80% to thesauri from Unesco, ISOC or others, showing, in any case, the provenance of the word. It must have between five and ten words as a minimum. Proper names and institutions are not considered keywords.
4.	<b>Introduction</b>	It must show the background of other investigations on the topic, theoretical and epistemological support of the presented work as well as objectives, rationale, problem description, and scope.
5.	<b>Corpus</b>	The results of an original investigation are presented from the author's critical perspective. The reflection is presented under several subheadings that allow the reader to follow the author or authors' proposal. Typically, they resort to original sources though there is also the possibility of formulations from secondary sources.
6.	<b>Discussion</b>	The research is analyzed from the author or authors' critical view or in the light of the theoretical principles stated. New questions are set to come up with new questions for research, replies or validations. Limitations of the study are indicated if necessary.
7.	<b>Conclusions</b>	The results found in the light of the research objectives, the rationale, and the hypothesis are analyzed. The contributions to the addressed field of study are established.
8.	<b>References</b>	This section must include every source cited in the body of the article: books, book chapters, articles, reports, dissertations, papers, unpublished papers, audiovisual material such as interviews or documentaries, among others. All citation and reference must strictly correspond with APA rules.

c. **Review article.** A document, from an investigation, in which results from other studies in a specific field are picked up, systematized and analyzed to point out the advances and possible development paths.

a.	<b>Title</b>	It must unequivocally describe the content of the manuscript. It must be brief, minimum 6 and maximum 15 words, clear and precise.
b.	<b>Summary</b>	It must correspond to the analytic type, which is to follow a determined logical order and not only a procedural and chronological one. Thus, it must contain the background, objectives, methodology, results, and author's conclusions. The minimum length accepted is 150 and the maximum 250 words.
c.	<b>Keywords</b>	They must correspond to an 80% to thesauri from Unesco, ISOC or others, showing, in any case, the provenance of the word. It must have between five and ten words as a minimum. Proper names and institutions are not considered keywords.
d.	<b>Introduction</b>	It must present the objectives, rationale, problem description, and its scopes. It must point out every aspect that will be addressed throughout the manuscript.
e.	<b>Methodology</b>	It must describe in a clear and detailed way the variables that were taken into account to develop the study and the procedure that took place to locate, select and analyze the consulted sources and the criteria for validating or rejecting them.
f.	<b>Corpus</b>	The results are presented from an analytical and critical perspective. The topic development is presented under several subheadings that allow the reader to follow the collected information. In this section, the analysis is conducted drawing upon the data gathered from the original sources consulted.
g.	<b>Discussion</b>	The research is analyzed from the author or authors' critical view or in the light of the theoretical principles stated. New questions are set to come up with new questions for research, replies or validations. Limitations of the study are indicated if necessary.
h.	<b>Conclusions</b>	The results found in the light of the research objectives, the rationale, and the hypothesis, are analyzed. The contributions to the addressed field of study are established.
i.	<b>References</b>	This section must include every source cited in the body of the article: books, book chapters, articles, reports, dissertations, papers, unpublished papers, audiovisual material such as interviews or documentaries, among others. All citation and reference must strictly correspond with APA rules.

#### d. Other type of documents

1. Letters to the publisher. Critic, analytic, or interpretative points of view on the published documents, which according to the editorial committee represent an important contribution to the topic discussion from the scientific community of reference.
2. Discussion document not derived from research. This type of document has the following structure: title, summary, keywords, introduction, topic development divided into subheadings, conclusions and/or discussion, and references.
3. Literature review. This type of document can gather the contributions from a classic or current book in a critical way.
4. In memoriam. It is a short text with an extension of no more than ten pasterns. It is a posthumous homage to life or work of an important figure in psychology or related disciplines.

## II. ARTICLE SENDING, RECEIVING, EDITORIAL REVISION, EVALUATION, APPROVAL, AND PUBLISHING PROCESS

### 1. Sending

The authors who are interested in postulating articles for their approval must send them to the email [tesispsicologica@libertadores.edu.co](mailto:tesispsicologica@libertadores.edu.co). The texts must be unpublished and original and must represent a contribution to psychology, derivative works from processes and results from investigations in every field of psychology, and interdisciplinary and transdisciplinary fields.

- a. Articles in Spanish, English, Portuguese, and French will be received.
- b. The texts will have a maximum extension of twenty pasterns letter size, Arial, 12 points, 1.5 line spacing.
- c. Author' or authors' must appear with the correct punctuation symbols and with a footnote including institutional affiliation, level of education, and email.
- d. Along with the article, provide the "Tesis Psicológica Journal author Characterization Card" duly filled and the document stating that the text has not been and will not be sent to other journeys simultaneously and that it is original and unpublished; this letter must be signed by all the authors.
- e. The only articles that will be published will be those approved by the arbitration processes carried out by external, national, or international anonymous evaluators who are experts on the corresponding subject and have, at least, a master study and publications in indexed journals during the two years before the presentation of the article-

### 2. Receipt and editorial review

- a. Every postulation will be effective after the journal editorial team confirmation; this team will verify the fulfillment of every formal requirement for article presentation.
- b. The editorial concept will be given within 15 workdays since the date of the article receipt. Such concept decides the acceptance or not of the article in the process. It depends on the appropriateness of the topic in the article, taking into account the orientation of the journal

Tesis Psicológica. The concept can be approved, approved with adjustments according to the formal requirements of article presentation, or discharged when the topic is not in line with the journal policies.

### 3. On the evaluation process

- a. Once the article has met the formal aspects and the journal's favorable concept, the search for external, national or international anonymous evaluators who are experts on the corresponding subject and have, at least, a master study and publications in indexed journals during the two years before the presentation of the article will start.
- b. In the process of evaluation of the article, the anonymity of evaluators and writers will be guaranteed. This evaluation takes place as a double blind review.
- c. The documents will be evaluated by two external pairs or three in case of fundamental discrepancy or when the concepts are confusing.
- d. The external evaluators will be contacted by the journal, sending only the title, overview, and keywords. Once the possible evaluator accepts the designation, the article will be sent keeping the author's identity anonymous and setting 15 workdays to send back the evaluation and concept. In some cases, the schedule can be adjusted to the evaluator's availability if this action does not have a decisive impact on the issue in progress.
- e. The results of the external evaluation will be sent via email to the publisher, who will send it to the author keeping the evaluator's identity anonymous.
- f. The issued concept can be:
  - **Approved: 5**
  - **Approval with adjustments: 3 and 4**
  - **Not approved: 1 and 2**
- g. In case of approval with adjustments, the author or authors will be informed about this concept, and they will be given 15 workdays to make the requested corrections. On the contrary, the journal will assume that the author will abandon the postulation of their article.
- h. At the receipt of the adjusted texts, the fulfillment of every requested recommendation will be verified. The article can be sent back to the author or authors in case the observations that the evaluators gave have not been taken into account.
- i. Once the article is accepted for publishing, the author or authors must fill in and send the next forms via email: 1. A form of authorization for article publishing and reproduction. 2. A form of transfer of rights. 3. A form of declaration of originality of the article.

**Note:** The responsibility for ideas and opinions that appear in the articles correspond exclusively to the authors and do not necessarily reflect opinions of the Fundación Universitaria Los Libertadores and the Journal Tesis Psicológica.

### 4. Style editing

Once the articles have been approved for publishing and every transfer of rights form is correctly filled and signed by the author or authors, the texts will go to spell and grammar check and style editing. A professional will apply the style editing by suggesting adjustments as comments or using the change tracking function. This way, the authors can accept or reject the suggested changes.

However, and in spite of the authors' criteria, during the style editing process, the following actions are restricted.

- a. Modifying form or contents freely; the changes will be restricted to the suggestions or directions from the style publisher.
- b. Refusing to accept changes that avoid infringing upon APA citation and referencing style, as well as grammar and orthographic rules updated by the RAE or the institution in charge depending on the language.
- c. Refusing to give supplementary information for citing and referencing; page numbers, authors' names, publishing houses, cities, among others.

## 5. Final artwork and publishing

The publisher will send the final artwork in PDF for the authors to perform a final revision and approval.

Every article of any of our issues can be consulted and downloaded at: <http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/index>

## III. ETHICAL STANDARDS

The Journal Tesis Psicológica signs up for the international ethical standards established by the Committee on Publication Ethics (COPE), and to the norms established in the deontology and bioethics of psychology in Colombia.

### 1. Plagiarism

The Journal Tesis Psicológica considers plagiarism is an unacceptable behavior in publishing and in the academic activity in general. In spite of the major efforts from the academic environment to reduce the frequency of appearance of this behavior, these cases often appear; sometimes by lack of knowledge in terms of citation and reference but some other deliberately. To define plagiarism, we resume the main considerations from the publisher of the Revista Médica de Chile, Humberto Reyes in his article "Plagiarism in scientific journals." (2009):

1. It is a conscious act of appropriation of ideas or texts from other people.
2. The original source is hidden even by not declaring it or citing it in a different context or location to the one that would allow recognizing its identity with the "new" text in the document.
3. Intends to deceive the reader by pretending that he gives the plagiarist the credit of originality of the idea or text cited. (pp. 8-9).

Following the international ethical standards, both for research work and publishing, the Journal Tesis Psicológica combines efforts to eradicate plagiarism in each of his issues. In this endeavor, in its publishing process, the journal promotes citation and referencing under APA rules.

Based on the expressed, the Journal Tesis Psicológica expects that each one of the authors of the postulated articles guarantees originality in each of their contents. At the same time, ratifies that the ideas expressed in those contents are the intellectual property of the author or authors, the product from a proper research work and according to APA citation and referencing rules, thus respecting copyrights from ideas different from their own.

However, it is a rule that every document must be submitted to an editorial revision in which citation and referencing will be verified and electronic plagiarism detection will be carried out.

In case of plagiarism, the authors will be solely responsible. A notification will be emitted from the editorial board and a penalty that impedes the writer to postulate any new article before the journal Tesis Psicológica. If the article has been published, it will be taken down from the digital edition; however, if the article has been published in the printed version, a notification denouncing the authors' misconduct will be emitted on the journal web page, taking into account our withdrawal policy.

## **2. Conflict of interests**

The Journal Tesis Psicológica considers that a conflict of interests appears when the judgment of a person, in this case, about his research process, is affected by secondary activities in order to obtain any kind of benefit even financial, personal, academic, commercial, professional, familial, etc. It is important for both the participants in the publishing process and the readers to know or not the existence of such a conflict. Beyond rejecting publishing the article, the journal looks for the clarity in the process, to guarantee that the readers, evaluators, and other actors of the process determine if that conflict has had or not an impact on the results of the research. For that reason, Tesis Psicológica requests every author, evaluator, member of the editorial and scientific committee to sign the format in which they declare any situation that entails a conflict of interests. In the case of the authors, this declaration must be included in a subheading inside the article also. Even if the articles postulated to Tesis Psicológica are not affected by any conflict of interests, an annex stating the non-existence of any conflict is required, and always, the signature of the respective form.

## **3. Withdrawal policy**

In existing cases, the Journal Tesis Psicológica, as well as the writers, will be able to withdraw before inconsistencies or faults against the good practices of scientific publications. The Journal Tesis Psicológica will apply its withdrawal policy in the following cases:

- a. If there is double postulation of an article.
- b. If the article has already been published in another journal or mass media.
- c. If all or part of the article shows plagiarism.
- d. If a conflict of interests not declared by the authors is discovered.

In cases in which after the editorial committee evaluation the withdrawal policy must be applied, the author or authors will be notified for them to present their foundations on the case. However, the journal will automatically proceed to apply the withdrawal policy and make it public; being the writers the only ones responsible for the improper conduct.

#### 4. Erratum

If there is the case, an erratum will be published in the next issue, and it will appear in the table of contents and published in the final section of the journal. Typos, spelling or other minor errors that do not affect the content as a whole will be amended. In cases in which the mistakes compromise ethical aspects, the plagiarism and withdrawal policies will be applied.

### IV. OBLIGATIONS OF THE JOURNAL TESIS PSICOLÓGICA AND OBLIGATIONS OF THE AUTHORS

The relationship between the journal and the authors is a bond of confidence and respect in which each part is expected to take over the commitment to act in good faith according to the ethical standards above mentioned, but overall, following the ethical compromise of each author and anyone who intervenes in the editorial process. The commitments, then, gather briefly some of the fundamental aspects that have been disaggregated throughout the document of Gestión Editorial de la Revista Tesis Psicológica. They propose, as an essential and bi-directional criterion, that every individual who intervenes in the publishing process must resort to the ethical standards of their profession and to the ones that the Journal sets. Each part recognizes and accepts the following compromises:

#### 1. The Journal Tesis Psicológica undertakes to:

FIRST: Count with an appropriate editorial team composed of a director, a publisher, a co-publisher and an editorial committee, all of them with training and wide knowledge on psychology from the different theoretical perspectives.

SECOND: Give clear and real information about the status of the journal Tesis Psicológica and the processes in which the articles are, without omitting aspects that could affect or be of interest to the authors; this includes offering a timely and efficient response to the authors.

THIRD: Guarantee the transparency, confidentiality, objectivity, and strictness in the arbitration process.

FOURTH: Promote the circulation of the journal in bibliographic repositories and mass media.

FIFTH: Publish the articles that fully meet the editorial requirements, refusing to publish to particular favors or conflict of interests.

SIXTH: Carry an editorial process under the precepts of impartiality and neutrality before the epistemological, theoretical, institutional and personal facts.

#### 2. The authors undertake to:

FIRST: Guarantee the original and unpublished content of the postulated articles.

SECOND: Not to omit information that can be of interest to the journal; conflict of interests and participation of authors or institutions in the investigations.

THIRD: Not to do double postulation of the articles.

FOURTH: Respond timely to the requests that result from the editorial process; this includes recognizing that the publishing process takes a lot of time to make adjustments. The author, then, will need to take into account dedicating time to comply with the requirements of the journal.

FIFTH: Fill and sign the forms derived from the publishing process.

SIXTH: Adhere to the ethical standards for research and article publishing that appear in the subheading 3 of the Editorial Management of the Journal Tesis Psicológica.

## V. BRIEF GUIDE OF CITATION AND REFERENTIATION

Taken from the 6<sup>th</sup> edition of the Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 2010).

For a correct citation, it is essential to include the author, year, and page of the source. It is important to take into account that the author will be identified with his last name.

### Quotation inside and outside the text

“Textual quotation.....” (Author, year, p. xx)

In cases in which the quotation is part of the paragraph, the way to do it is author. (Year) “put the quoted text between quotation marks and finish with the page number” (p. xx)

When the source has no paging because it is an electronic source or similar, the page number will be replaced with the number of paragraph. (Author & Author, Year, Parag. xx-xx).

If the paragraph receives ideas from several ideas or concepts from different authors or texts, every source must be quoted by separating each quote with a semi-colon. (Author, Year; Author & Author, Year; Author et al. Year)

Quotes with 40 words or more will be located in an independent paragraph, and instead of quotation marks, using indentation of 2.5 cm approximately.

### Quoting two or more authors

If there are two authors, both of them must be quoted along the text, Author y Author (Year, p. xx). When the two authors are quoted inside the brackets, the ampersand will be used (Autor & Autor, Año, p. xx) and outside the brackets, “and: Author, Author and Author (Year, p. xx)

When there are between three and five authors, all of them will be quoted the first time they appear in the text. (Author, Author, Author, Author & Author, Year, p. xx) and then, the last name of the first author along with the convention “et al” will be indicated. (Author et al. Year, p. xx). When

there are six or more authors, the rule before mentioned will be used from the first quotation.  
(Author et al. Year, p. xx)

### **Quoting associations or institutions**

This section makes reference to all those sources where institutions, associations, groups, corporations, entities or similar are authors or main source for the text. In these cases, the full name must be written and then the acronym or abbreviation can be used indicating it from the beginning. Example: (Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP), 2010) o Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx).

### **References**

At the end of the article, in a chapter called “references,” the list of references that were used throughout the text will be included. The references will be organized in alphabetical order according to APA rules(2010) as follows:

#### ***Books***

Author, A. A. (year). Title. Place of publication: Publishing house.

#### ***Book chapter***

Author, A. A., & Author, B. B. (year). Title of the book chapter. In A. Publisher, B. Publisher (Eds.), Book title (pp. xxx-xxx). Place of publication: Publishing house.

#### ***Periodical or non-periodical publications (journal articles)***

Author, A. A., Author, B.B., & Author, C. C. (year). Article title. Journal title, volume (year), pp-pp.

Author, A. A. (year). Article title. Journal title, volume (year), pp-pp. doi: xx. xxxxxxxxxxxx

#### ***On-line electronic documents of periodical and non-periodical publishing***

Author, A. A. (year). Article title. On-line publishing title, volume (year). Retrieved from <http://www.xxxxxxxxxx.xx>

#### ***Conferences or other events***

Author, A. A. (Month, year). Title. Lecture presented in Name of the Conference or event, Place, country.

Author, A. A. (Month, year). Title of the work. Work or session presented in the conference Name of the Organization, Place.

#### ***Thesis works and dissertations***

Author, A. A. (year). Title of the doctoral or master thesis (unpublished doctoral or master thesis). Name of the institution, Place.

Author, A.A. (year). Title of the doctoral or master thesis (Doctoral thesis, Institute xxxxxx of xxxxx). Retrieved from <http://www.wwwwwww.xx>

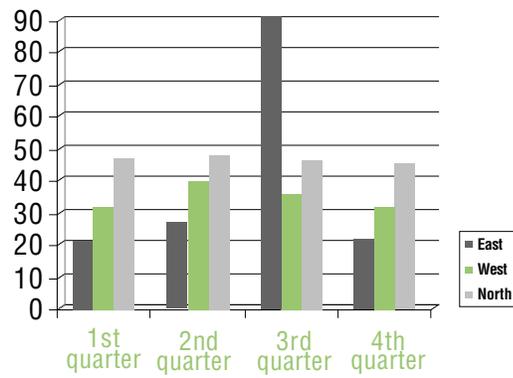
## Tables and graphics

Table 1. Title or name of the table

Journal	Tesis	Psicológica

Source: Authors (year)

Graphic 1. Title or name of the graphic



Source: Authors (year)

**Note:** The form of presentation of tables, graphics, quotations, references, and text in general, must be according with the APA rules. Before any doubt, concern, or discrepancy on the criteria about quoting or referencing, prioritize the information found in the most recent version of the Publication Manual of the American Psychological Association.

## CONTACT

The articles and concerns can be sent to:

Carol Fernández Jaimes  
Publisher  
Journal Tesis Psicológica  
Faculty of Psychology  
Fundación Universitaria Los Libertadores  
Carrera 16 No. 63 A -68  
PBX (57) (1) 2544750 Ext. 3302 - 3301  
Bogotá, Colombia  
Email: tesispsicologica@libertadores.edu.co  
Web page: <http://www.ulibertadores.edu.co> (Publishing repository).

## REFERENCES

- American Psychological Association. (2010). Manual de publicaciones de la APA. Bogotá: Manual Moderno.
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia. Bogotá: Manual Moderno.
- Committee on Publication Ethics (COPE). Publication ethics. Recuperado de <https://publicationethics.org/>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias]. (2017). Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2017. Recuperado de [http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo\\_1.\\_documento\\_conceptual\\_modelo\\_medicion\\_de\\_grupos\\_e\\_investigadores\\_2017\\_-\\_12\\_05\\_2017\\_protected.pdf](http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_1._documento_conceptual_modelo_medicion_de_grupos_e_investigadores_2017_-_12_05_2017_protected.pdf)
- Reyes, H. (2009). El plagio en publicaciones científicas. *Revista médica de Chile*, 137, 7-9.

FOR

MA

TO



## Autorización de Uso Revista Tesis Psicológica

Yo, \_\_\_\_\_ mayor de edad, vecino de BOGOTÁ, identificado con cédula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_, actuando en nombre propio, y en calidad de autores del artículo denominado “ \_\_\_\_\_ ” hago entrega del texto respectivo en formato digital o electrónico, 1 copia en medio físico y sus anexos, de ser el caso, y autorizo a la **REVISTA TESIS PSICOLÓGICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES, FACULTAD DE PSICOLOGÍA**, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento. Autorización realizada siempre esta destinada a la actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación.

PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, Internet, extranet, intranet, etc., y en general cualquier formato conocido o por conocer.

Para constancia se firma el presente documento en (2) ejemplares del mismo valor y tenor, en \_\_\_\_\_, a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

EL AUTOR

Firma \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

CC. N° \_\_\_\_\_





## Cesión de Derechos Patrimoniales de Autor Revista Tesis Psicológica

CEDENTE:

CESIONARIO: REVISTA TESIS PSICOLÓGICA. ISSN 1909-8391 de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores en calidad de autor del artículo: \_\_\_\_\_, que se publicará en la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA, manifiesto que cedo a título gratuito la totalidad de los derechos patrimoniales de autor derivados del artículo en mención a favor de la citada publicación. En virtud de la presente cesión el Cesionario queda autorizado para copiar, distribuir, publicar y comercializar el artículo objeto de la cesión por cualquier medio electrónico o reprográfico, conservando la obligación de respetar los derechos morales que en mi condición de autor me reservo. La cesión otorgada se ajusta a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982.

EL AUTOR - manifiesta que la obra objeto de la presente cesión es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y por lo tanto es titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista Tesis Psicológica actúan como terceros de buena fe.

EL AUTOR - Manifiesta que la obra entregada no ha sido publicada en ningún otro medio.

En Bogotá D.C., a los ( ) días del mes de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Firma \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

CC. N° \_\_\_\_\_





# Declaración de Originalidad del Artículo

## Revista Tesis Psicológica

Ciudad, (día / mes /año)

Señores

**REVISTA TESIS PSICOLÓGICA**

**Fundación Universitaria Los Libertadores**

Facultad de Psicología

Cra. 16 N° 63 A - 68. Sede Administrativa. Of. 301

Bogotá D. C. (Colombia)

Cordial saludo:

Yo, \_\_\_\_\_ identificado con cédula de ciudadanía  
N° \_\_\_\_\_, en calidad de AUTOR(A) del artículo titulado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, me permito postular el texto en mención  
a la convocatoria de la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA (ISSN 1909-8391) de la Facultad de  
Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

A través de este medio certifico:

- Que el artículo no ha sido postulado simultáneamente en otra revista.
- Que los textos presentados no han sido publicados o aceptados para su publicación en otra revista o medio.

Asimismo, en mi calidad de AUTOR manifiesto que la obra postulada es original e inédita y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de mi exclusiva autoría y por lo tanto soy titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, como AUTOR, asumiré toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista TESIS PSICOLÓGICA actúan como terceros de buena fe.

En Bogotá D. C. (Colombia), a los ( ) días del mes de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Firma \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

CC. N° \_\_\_\_\_

Junio de 2018  
[www.ulibertadores.edu.co](http://www.ulibertadores.edu.co)  
Bogotá, Colombia.