



Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo

**Edison Francisco
Viveros Chavarría**
Director y editor
académico de la colección

Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo

Edison Francisco
Viveros Chavarría
Director y editor
académico de la colección

Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo [Recurso electrónico] / Edison Francisco Viveros Chavarría, director y editor académico de la colección. -- Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2026
(Colección Individuo, Familia y Sociedad)
Archivo PDF [223 p.]

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo

ISBN: 978-628-7765-24-5

DESARROLLO INFANTIL; CONSTRUCTIVISMO (EDUCACIÓN); PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE; PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA; CRIANZA DE NIÑOS - ENSEÑANZA; COGNICIÓN EN NIÑOS; PERSONAS CON DISCAPACIDADES MENTALES - REHABILITACIÓN; NIÑOS CON DISCAPACIDADES - REHABILITACIÓN; PSICOLOGÍA SOCIAL; PRÁCTICAS REFLEXIVAS - COLOMBIA; MODELO BIOPSIOSOCIAL;

Bedoya Cardona, Ledy Maryory; Herrera Rivera, Ovidio; López Pulgarín, Sonia Elena; Osorio Tamayo, Dora Liliana; Ríos Palacio, Gladys Janeth; Correa Pérez, Luisa Fernanda; Restrepo Segura, Yusty Carolina; Ruiz Zuluaga, Elizabet; Acosta Echavarría, Alvaro Alejandro; Gómez-Tabares, Anyerson Stiths; Restrepo Sierra, Silvia Inés; Rincón Barreto, Dubis Marcela; Viveros Chavarría, Edison Francisco, director y editor académico.

Ubicación: Virtual. Libro del Fondo Editorial

Colección "Individuo, Familia y Sociedad" / Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo
© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-628-7765-24-5

<https://doi.org/10.21501/9786287765245>

Fecha de edición: 10 de febrero de 2026

Autores

Ledy Maryory Bedoya Cardona
Ovidio Herrera Rivera
Sonia Elena López Pulgarín
Dora Liliana Osorio Tamayo
Gladys Janeth Ríos Palacio
Luisa Fernanda Correa Pérez
Yusty Carolina Restrepo Segura
Elizabet Ruiz Zuluaga
Álvaro Alejandro Acosta Echavarría
Anyerson Stiths Gómez-Tabares
Silvia Inés Restrepo Sierra
Dubis Marcela Rincón Barreto

Director y editor académico de la colección: Edison Francisco Viveros Chavarría

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de texto: Sebastián Álvarez Díaz

Edición:

Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (604) 448 76 66
www.ucatolicaluissamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

Compilación de capítulos de investigación

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en esta compilación, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar esta compilación siguiendo las indicaciones de la cuarta edición en español de APA:

Viveros Chavarría, E. F. (Dir.). (2026). *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245>



La compilación *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo*, publicada por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>



Comité de selección

Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar

Wilmar Arley Jiménez Taborda

Director del Programa de Psicología Presencial

Hamilton de Jesús Fernández Vélez

Director del Programa de Psicología Distancia

Grey Monterrosa Gómez

Directora Programa de Psicología Apartadó

Yenny González Téllez

Directora Programa de Psicología Bogotá

Yusti Carolina Restrepo Segura

Coordinadora de la Especialización en Intervenciones Psicosociales

Adriana Torres Zapata

Directora del Programa de Actividad Física y Deporte

Nelson David Manosalva Rodríguez

Docente con funciones de Coordinador del Programa de Trabajo Social

Mónica Gómez Botero

Representante de docentes

Luisa Fernanda Correa Pérez

Maestría y Especialización en Adicciones



Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a la Universidad Católica Luis Amigó y a los colaboradores de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, por su apoyo y gestión en este trabajo de escritura.

Índice general

Pág.

Presentación

Edison Francisco Viveros Chavarría

Capítulo 1

Prácticas reflexivas como apuesta de innovación profesional 12

Ledy Maryory Bedoya y Ovidio Herrera Rivera

Capítulo 2

Acercamiento teórico y metodológico a la crianza reflexiva (CR): un estudio documental 38

Ovidio Herrera Rivera, Ledy Maryory Bedoya Cardona y Sonia Elena López Pulgarín

Capítulo 3

Lo psicosocial: discusiones emergentes para una construcción conceptual 64

Dora Liliana Osorio Tamayo y Gladys Janeth Ríos Palacio

Capítulo 4

Psicología social en Colombia: intereses temáticos, problemáticos y metodológicos en las publicaciones académicas 2005-2018 100

Dora Liliana Osorio Tamayo y Gladys Janeth Ríos Palacio

Capítulo 5

La rehabilitación de las adicciones desde un modelo de intervención biopsicosocial 136

Luisa Fernanda Correa Pérez, Yusty Carolina Restrepo Segura y Elizabet Ruiz Zuluaga

Capítulo 6

Evolución de la investigación sobre la memoria de trabajo en la discapacidad intelectual. Una revisión narrativa utilizando la teoría de grafos 165

Álvaro Alejandro Acosta Echavarría y Anyerson Stiths Gómez-Tabares

Capítulo 7

Creatividad y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de preescolar 205

Silvia Inés Restrepo Sierra, Luisa Fernanda Correa Pérez y Dubis Marcela Rincón Barreto

A modo de cierre

Edison Francisco Viveros Chavarría

Presentación

Edison Francisco Viveros Chavarría*

La actual compilación de la *Colección Individuo, familia y sociedad* lleva por título *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo*. Este texto no es monográfico; sin embargo, tiene como punto común el interés por las ciencias sociales, la psicología, la educación, la intervención psicosocial, el acompañamiento con familias y el contexto específico de Latinoamérica. El propósito es la circulación de la escritura de estudiantes, graduados, docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó u otros colaboradores vinculados a algunas instituciones educativas de Medellín (Colombia) y otros países. En este texto, se divulgan escritos surgidos de diversas posibilidades metodológicas que son efectos de proyectos de investigación. Por lo dicho, el lector no se encontrará con capítulos que respondan a un todo uniforme, como puede leerse en un libro. En otro sentido, esta obra es heterogénea.

La presente compilación expone capítulos derivados de investigación; para su redacción fue necesario la aplicación de algún procedimiento derivado del método científico. Sin embargo, cada texto es independiente en cuanto a su temática específica y al modo en que desarrolla los argumentos. Todos se proponen exponer una serie de puntos de vista que enriquecen el abordaje de las problemáticas analizadas.

El capítulo 1, “Prácticas reflexivas como apuesta de innovación profesional” fue elaborado por Ledy Maryory Bedoya Cardona y Ovidio Herrera Rivera. El propósito del mismo es comprender el concepto de las prácticas reflexivas a partir de una síntesis de estudios cualitativos en el contexto educativo, la interdisciplinariedad y la psicología en los últimos 3 años. Ellos concluyen que

* Filósofo (Universidad de Antioquia). Profesional en Desarrollo Familiar (Universidad Católica Luis Amigó). Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de Antioquia). Magíster en Educación (Universidad de Manizales-CINDE). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: edison.viverosch@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0610-4110>

la conceptualización de las prácticas reflexivas se consolida como una metodología aplicada que evoluciona en el contexto iberoamericano como una postura en la forma de *ser y hacer* en el mundo.

El capítulo 2, “Acercamiento teórico y metodológico a la crianza reflexiva (CR): un estudio documental”, escrito por Ovidio Herrera Rivera, Ledy Maryory Bedoya Cardona y Sonia Elena López Pulgarín, se propuso describir los aportes de estudios realizados en crianza reflexiva (CR), en Colombia, durante los últimos 10 años. Los autores concluyen que los principales aportes de este estudio se describen desde dos enfoques; uno, *epistemológico*, que incluye paradigmas, teorías y conceptos; el otro, *metodológico*, que valora la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas en las diferentes formas de realizar los estudios sobre CR, en razón de sus características y contextos de aplicación.

El capítulo 3, “Lo psicosocial: discusiones emergentes para una construcción conceptual”, construido por Dora Liliana Osorio Tamayo y Gladys Janeth Ríos Palacio, tuvo como objetivo elaborar una reflexión temática, desde la revisión de literatura, sobre los conceptos de lo psicosocial desde la producción académica y científica de la Especialización y la Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó. Las autoras concluyen que lo psicosocial puede entenderse como la metáfora de una espiral que adquiere sentido en la posibilidad de expresar la diversidad de posiciones, como un espacio limítrofe o de frontera entre las disciplinas que requiere un uso contextualizado y basado en una reflexión sobre las acciones desde la autoimplicación.

El capítulo 4, “Psicología social en Colombia: intereses temáticos, problemáticos y metodológicos en las publicaciones académicas 2005-2018”, fue redactado por Dora Liliana Osorio Tamayo y Gladys Janeth Ríos Palacio. El propósito de este fue discutir los resultados de una investigación documental sobre los intereses problemáticos, temáticos y metodológicos de la psicología social en Colombia, rastreados entre 2005 y 2018. La conclusión de este estudio es que la diversificación de métodos adoptados y construidos, según la revisión documental, así como la amplitud de problemas y poblaciones que se busca

comprender, hacen que la proyección sobre la realidad social evidencie la necesidad de cruzar los límites que definen la identidad disciplinar de la psicología social, integrando conceptos y métodos inter y transdisciplinares en los que se destacan visiones antropológicas, filosóficas y políticas. En este sentido, el cruce de las fronteras y la ampliación del campo de acción e investigación de la psicología social podría interpretarse desde una imagen híbrida y compleja para pensar la identidad de la disciplina desde la multiplicidad de formas, frente a las que urge buscar puentes y maneras de relación.

El capítulo 5, “La rehabilitación de las adicciones desde un modelo de intervención biopsicosocial”, elaborado por Luisa Fernanda Correa Pérez, Yusty Carolina Restrepo Segura y Elizabeth Ruiz Zuluaga, tuvo como objetivo comprender los aportes de la intervención biopsicosocial en el tratamiento de las adicciones. La conclusión de las autoras fue que la efectividad del modelo se debe a la comprensión y al abordaje biopsicosocial de las problemáticas secundarias al consumo.

El capítulo 6, “Evolución de la investigación sobre la memoria de trabajo en la discapacidad intelectual. Una revisión narrativa utilizando la teoría de grafos”, realizado por Álvaro Alejandro Acosta Echavarría y Anyerson Stiths Gómez-Tabares, se planteó como objetivo realizar una revisión narrativa de la investigación sobre la memoria de trabajo en la discapacidad intelectual. Ambos autores concluyen que los estudios han indicado que las personas con discapacidad intelectual suelen mostrar un rendimiento inferior en todos los componentes de la memoria de trabajo, aunque este varía según el tipo y grado de discapacidad. En general, se observa que el bucle fonológico es el más afectado, mientras que, en algunos casos, la agenda visoespacial puede estar relativamente preservada. Además, se ha identificado que la deficiencia en la memoria de trabajo suele ir acompañada de dificultades en la inhibición de respuestas impulsivas, la planificación y la flexibilidad cognitiva. Comprender esta interrelación ha permitido el desarrollo de programas de intervención más completos y efectivos para esta población.

El capítulo 7, “Creatividad y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de preescolar”, construido por Silvia Inés Restrepo Sierra, Luisa Fernanda Correa Pérez y Dubis Marcela Rincón Barreto, se propuso explorar la creatividad y la flexibilidad cognitiva en un grupo de seis estudiantes en edad preescolar, mediante el desarrollo de tareas relacionadas con estos constructos. Ellas concluyeron que los participantes demostraron adecuado rendimiento en ambas tareas, lo cual los ubica en la normalidad estadística para la edad y la escolaridad. La flexibilidad y la fluidez narrativa son elementos constitutivos y pilares esenciales para la creatividad.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Bedoya Cardona, L. M., & Herrera Rivera, O. (2026). Prácticas reflexivas como apuesta de innovación profesional. En E. F. Viveros Chavarría (Dir.). *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo* (pp. 12-37). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245.1>

Capítulo 1

Prácticas reflexivas como apuesta de innovación profesional¹

Reflective practices as a commitment to professional
innovation

Ledy Maryory Bedoya Cardona*

Ovidio Herrera Rivera**

Resumen

Las prácticas reflexivas (PR) se consideran acciones necesarias en el ejercicio profesional, pues, este antepone retos imprevisibles que inducen a otorgarle relevancia a la reflexividad, para enriquecer el accionar. Al respecto, se realizó una revisión sistemática con el objetivo de comprender el concepto de prácticas reflexivas, a partir de una síntesis de estudios cualitativos en el contexto educativo, la interdisciplinariedad y la psicología en los últimos tres años. La revisión se desarrolló con el método PRISMA, con búsquedas en bases de datos especializadas. Se encontró que la

¹ Capítulo resultado de investigación.

Capítulo derivado del proyecto de investigación: "Reflexividad en los trayectos de vida familiar", realizado en el año 2022.

* Magíster en Terapia Familiar, Universidad Pontificia Bolivariana. Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios en Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Docente investigadora Grupo de Investigación Familia, Desarrollo y Calidad de Vida. Correo electrónico: ledy.bedoyaca@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4943-3256>

** Doctor en Pensamiento Complejo – Multiversidad México. Docente investigador, líder de la línea Estudios de Familia, adscrita al Grupo de Investigación Familia, Desarrollo y Calidad de vida. Correo electrónico: herrerari@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0872-7840>

conceptualización de las prácticas reflexivas se consolida como una metodología aplicada que evoluciona en el contexto iberoamericano como una postura en la forma de *ser y hacer* en el mundo.

Palabras clave

Prácticas, profesionales, reflexión, reflexividad.

Abstract

Reflective practices are considered necessary actions in professional practice, which poses unpredictable challenges that induce the relevance of reflexivity for the enrichment of actions. In this regard, a systematic review was conducted with the aim of understanding the concept of reflective practices from a synthesis of qualitative studies in the educational context, interdisciplinarity and psychology in the last 3 years. The review was carried out using the PRISMA method, with searches in specialized databases. It was found that the conceptualization of reflective practices is consolidated as an applied methodology that evolves in the Ibero-American context as a posture in the way of being and doing in the world.

Keywords

Practices, professionals, reflection, reflexivity.

Introducción

Las prácticas reflexivas son un tema de relevancia en diferentes áreas del conocimiento. Su origen se relaciona con los planteamientos de Dewey (1910/1933), los cuales abordan el pensamiento reflexivo como aquel que involucra la revisión de creencias y el estado de duda que permite generar nuevas ideas sobre las ya existentes, y retoma el valor de la experiencia. También, se reconocen en este tema los aportes de Schön (1983), relacionados con la reflexión en la acción, la cual se entiende como la posibilidad de reestructurar los problemas o la visión de ellos desde la revisión de sus implicaciones. La indagación y las acciones intencionadas son clave, al igual que la actitud curiosa que permite relacionar al profesional con un investigador que requiere, además de conocimientos previos, un pensamiento que le posibilite implementar acciones coherentes con las situaciones que afronta. Al final del siglo XIX, la propuesta del profesional reflexivo en la universidad moderna se reconoce como una crítica a la racionalidad técnica institucionalizada, en la medida en que las profesiones y especialidades, amparadas en el método positivista, desarrollaron modos particulares de intervenir que, como verdades objetivas, generalizaron métodos que resultan insuficientes en contextos complejos.

A finales del siglo XX y principios del XXI, particularmente en el contexto educativo, emergen las PR como un discurso y una metodología fundamentados en la idea del profesional reflexivo, con capacidad para pensar de manera crítica y aprender de su experiencia que, de acuerdo con Schön (1983), incluyeron la reflexión *sobre* y *en la acción*. Domingo y Gómez (2014) definen la “PR como una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica” (p. 90) una opción que valora la experiencia personal.

Las implicaciones de la práctica reflexiva para una variedad de disciplinas y contextos laborales se han documentado en los últimos 40 años, y su amplia aceptación constituye una parte importante de la literatura sobre aprendizaje, educación y profesionalismo (Fergusson et al., 2019, p. 289).

En el contexto educativo, entre ellas: el ejercicio de las prácticas reflexivas en el ejercicio docente; y la reflexión como aprendizaje articulado a la experiencia (Perrenoud, 2007 y Osterman, 1990); en el sociológico y antropológico, las PR también son consideradas como metodologías de investigación en enfoques como el biográfico, etnográfico y mixto (García & Porta, 2018). En este contexto, se destacan los aportes de Bourdieu (1992/2005), especialmente, su planteamiento sobre el autoanálisis, que involucra el reconocimiento de la implicación del investigador en los procesos al considerar que este representa, en esencia, una posición social, de clase, género y etnia, es decir, su propia epistemología. También, se reconocen los aportes que, desde el contexto psicológico y psicoanalítico, han contribuido al desarrollo del concepto de reflexión como actividad cognitiva y función por medio de la cual las personas logran comprender los estados mentales propios y ajenos. Se atribuyen estudios iniciales en el tema a Fonagy et al. (1998), Marty (1990) y Premack y Woodruff (1978).

Sus orígenes pueden hallarse en las ideas de Sócrates (siglo IV a. C), Platón (siglo IV-III a. C.); Aristóteles (siglo III a. C) y Rousseau (1712-1778), como lo plantean Domingo y Gómez (2014, p. 56). En sí mismos, la filosofía y el filosofar presentan pistas importantes acerca del interés en la razón reflexiva (Serrano, 2016).

La práctica reflexiva se ha aplicado a una amplia variedad de campos fuera de la educación, incluidos los negocios (Ukko et al., 2017), la psicología clínica (Fisher et al., 2015), la atención médica (Ziebart & MacDermid, 2019) y la teología (Goto, 2016) (Greenberger, 2020, pp. 463-464).

El concepto de reflexividad y su relación con las prácticas reflexivas ha sido valorado significativamente en los últimos años porque ha incursionado, además del contexto educativo, en el de la neuropsicología, con la neurobiología interpersonal, en el que cobra relevancia la comprensión de las funciones mentales en relación con la forma en que son comprendidos los procesos interaccionales del individuo. Su relevancia radica en el amplio potencial transformador, dado que, el cambio ha sido considerado como su principal cualidad inherente. Una práctica reflexiva pone a prueba las creencias, en este sentido, aumentan las posibilidades de adquirir nueva información, replantear o complementar lo ya conocido con tres procesos involucrados: inducción, deducción y abducción, pero, al mismo tiempo, permite reconocer otras realidades, integrándolas al repertorio de lo ya existente.

“La palabra reflexión y reflexividad se deriva de la expresión latina *reflexio*, término conocido en el ámbito de la óptica y de la reflexión especular” (Gadamer, 1990/1998, p. 14). Etimológicamente, ha sido concebido en relación con la física como efecto en el que la luz permite ver una proyección de lo que se encuentra en una superficie. El prefijo re- significa reiteración e intensidad y, lo flexivo, está supeditado a una capacidad maleable. Si bien el pensar responde a una condición natural del sujeto, el pensamiento del pensamiento, que estructura la reflexividad, responde a un hábito que puede ser impulsado e instaurado.

Al revisar la literatura sobre el tema, se encuentran investigaciones que estudian las PR como metodologías educativas que se usan para comprender y cambiar las acciones inmersas en procesos de enseñanza-aprendizaje (Ajjawi et al., 2020; Gorichon et al., 2020; Ortega et al., 2015; Nocetti, 2019; Greenberger, 2020; Ahmed & Zaky, 2021). También, como estrategias para generar reflexión profesional, aunadas a una crítica al tecnicismo, y como alternativa ante el riesgo que corren los profesionales de replicar actividades que tienden al control y se alejan de las complejidades de la realidad social (Bisset et al., 2017; Barnes, 2017; Strumm, 2020; Espinosa & Leal, 2020; Cándida & Tombolato, 2019; Tardif & Moscoso, 2018; Marshall, 2019).

Se encuentran, además, resultados de investigación que dan cuenta de propuestas metodológicas concretas e innovadoras, tales como el *pensadero de maestros* de Verástegui y González (2019), en España; el proyecto *Innovate* de Monserrat et al. (2020), en Argentina, y el *modelo ATOM y Método R* de Domingo y Gómez (2014), en España. Finalmente, de manera representativa, en el campo de las intervenciones familiares y, especialmente, en el de la terapia familiar, es posible advertir un interés importante por las prácticas reflexivas como vehículos que conducen al cambio. Allí, se encuentran aportes de autores como Browne y Norona (2021); Harris y Crossley (2021); Hicks et al. (2021); Bingle y Middleton (2019); Bagge (2017); Lilienfeld y Basterfield (2020); Schaffer y Rodolfa (2020); Chase et al. (2020); Pawar y Anscombe (2014); Henderson y Harvey (2017).

A pesar de que se encuentra copiosa información sobre el tema, una de las principales dificultades al abordar estas prácticas son sus significados variados. Se identifican fácilmente reconocidos pioneros en el desarrollo del concepto de reflexión y reflexividad, pero específicamente frente a las prácticas reflexivas la búsqueda se hace compleja ante la variedad de usos. Es difícil abordar este tema sin reconocer los principales campos de influencia y los avances investigativos en cada uno de ellos, además se requiere diferenciar sus disímiles conceptualizaciones y abordajes para alcanzar una mayor comprensión.

Walsh y Mann (2015) han señalado que "las muchas perspectivas diferentes (e incluso conflictivas) sobre lo que realmente significa la reflexión dificultan que los investigadores y los profesionales la pongan en práctica de manera significativa" (p. 351). Si bien la práctica reflexiva ocupa un alto nivel de aceptación ... y generalmente es bien vista, lo que realmente es y cómo podría desarrollarse es más problemático (Fergusson et al., 2019, p. 289).

La importancia de este tema radica en el reconocimiento que se les da a los discursos emergentes que abordan las PR como acciones pedagógicas que transitan en diferentes niveles de formación y actuación con un potencial transformador. Como lo plantea Schön (1987/1992), la práctica profesional es un

terreno difuso en el que lo imprevisible es parte de la acción y los profesionales deben adquirir algunas habilidades para sortear situaciones inesperadas. Así es como incluir prácticas reflexivas, en los procesos de formación y actualización profesional, se convierte en una forma de dar respuesta a necesidades reales que coinciden con acciones coherentes.

Los profesionales de las ciencias sociales y humanas se ven especialmente obligados a intervenir o acompañar situaciones de alta complejidad, en cuanto que las condiciones humanas son variables, adversas, subjetivas y se encuentran en permanente entrecruzamiento. Los sujetos no se conciben aislados y su condición social involucra el análisis de los procesos, lo que lleva a considerar múltiples aristas. Si bien el ejercicio de los currículos, los perfiles y el ejercicio de las profesiones debe ser constantemente repensado en favor de las demandas de la sociedad, esta es una tarea que muchos profesionales dejan de lado, incurriendo en prácticas generalizadas que desdibujan, en ocasiones, el impacto de su labor.

Dichos profesionales, concebidos como sujetos cambiantes que evolucionan y se distancian de posturas estáticas, son llamados a ser cocreadores del permanente cambio, abanderados de la innovación. Aunque se debate actualmente su naturaleza y definición, hay acuerdos sobre la contribución de la PR a la autoconciencia, a la mejora en la toma de decisiones y en la resolución de problemas (Greenberger, 2020, p. 459).

Por esto, ante el panorama expuesto, el presente capítulo tiene por objetivo comprender el concepto de las PR a partir de la revisión sistemática de los estudios cualitativos más relevantes en el tema. De este modo, se espera contribuir a una mayor apropiación de este tipo de implementaciones que, como se planteaba, resultan coherentes con la apuesta transformadora que lideran los profesionales de las ciencias sociales y humanas.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) y tomó como criterios de elegibilidad el rastreo de artículos publicados en los últimos tres años sobre PR. La búsqueda se realizó en las bases de datos de Scopus y Web of Science y, los artículos seleccionados/elegidos, corresponden a aquellos cercanos temáticamente al campo de interés, el cual se considera interdisciplinar al priorizar las PR como metodologías o estrategias potenciadoras de cambio y ser implementadas con profesionales de las ciencias sociales y humanas que trabajan con familias en temas de crianza. De acuerdo con la consulta, Scopus presenta 1 020 documentos y, WoS, 239 sobre prácticas reflexivas con familias, en total, 1 253 artículos únicos bajo el buscador: *"Reflective practices and family"* or *"Reflective practices and upbringing"*.

Como criterio de exclusión, se consideró que los estudios no presentaran una idea clara acerca de las PR. Para ampliar la estrategia de búsqueda, se emplearon otros conceptos clave en inglés y español, tales como "prácticas reflexivas", "reflexión", "reflexividad", vinculándolos con "professional", "family", "social and human sciences", "social and human sciences". Como conceptos alternativos, se usaron "reflexión de la reflexión" y "equipos reflexivos". La búsqueda se realizó en momentos diferentes que permitieron refinarla y depurar los resultados relevantes. Para tal fin, se elaboró previamente una matriz en la que se daba cuenta del concepto, de sus sinónimos y de los términos relacionados en inglés y español.

Para el proceso de selección y organización de los datos, se elaboraron fichas de contenido y otra matriz en la que se identificaron aspectos relevantes como autores, país, año, campo o contexto, la definición encontrada sobre PR y sus subconceptos. También, una casilla en la que se registraron los aportes

para la comprensión del concepto y, otra, para identificar su rasgo innovador. Finalmente, se evaluaron para el análisis los aspectos diferentes o coincidentes destacando las implicaciones en el campo de estudio.

Es importante destacar que la guía estructurada de este método permitió obtener resultados claros y fáciles de comprender, además de representar una fuente confiable y válida que contribuye a la solidez de los hallazgos, esto “permite a los lectores evaluar la idoneidad de los métodos” (Page et al., 2021, p. 793). A través del método ha sido posible acercarse a las diferentes definiciones del concepto en la literatura existente, identificar las fuentes más relevantes y una mayor comprensión del tema. La información obtenida ha sido organizada y sintetizada de manera rigurosa, lo que ha permitido identificar tendencias, principales campos de estudio, fortalezas y debilidades para una comprensión más profunda de un concepto multifacético.

Resultados

Como se describe en la Tabla 1, las PR han sido reconocidas como metodologías educativas empleadas para la cualificación de las acciones del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se mencionó, ha sido el campo educativo el contexto de mayor apropiación y desarrollo del concepto en los últimos años.

Tabla 1

Conceptualización de la práctica reflexiva como metodología

| Autor(es) | Definición de PR |
|-------------------------------------|---|
| Ajjawi et al., 2020, p. 2 | Herramienta metodológica (formativa) para comprender y cambiar la práctica clínica. Da cuenta de la complejidad de las actuaciones humanas. Es un proceso colaborativo en el que el cambio deviene de forma natural. |
| Gorichon et al., 2020, p. 47 | <i>Habitus</i> reflexivo que permite resolver problemas de la práctica en cualquier momento de la carrera profesional, así como también ayuda a los docentes en sus acciones y a sus estudiantes en las necesidades. La metodología de <i>self-study</i> es considerada una pr para dialogar y coconstruir en busca de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. |
| Fergusson et al., 2019, p. 289 | Una habilidad y un método cruciales que crean una situación de aprendizaje y aseguran un resultado de aprendizaje que combina experiencia previa, contextos específicos y práctica guiada por la teoría. Una práctica deliberativa. Es una herramienta personal que conecta al individuo con su aprendizaje y crecimiento y que, compartida, sirve a un grupo para conectar presente y futuro. Es un método de pensamiento, acción y aprendizaje deliberativos. |
| Nocetti, 2019 | Una práctica que permite el análisis de la experiencia y moviliza la construcción de saberes (formativos) que articulan lo que aporta el sujeto desde su propia biografía escolar, lo que suscribe el proceso formativo y lo que le ocurre en términos profesionales, tanto en la institución universitaria como en la propia escuela. |
| Salinas et al., 2019, p. 96 | Examen, comprensión y análisis crítico del trabajo docente, a partir de formas de conocimiento profesional, sobre la enseñanza, el aprendizaje y el contexto, adquiridos tanto en la formación como en la práctica. Esta reflexión implica el enmarcamiento y reenmarcamiento, descrito por Schön (1987/1992), que los profesionales hacen sobre sus prácticas y las situaciones complejas que afrontan. |
| Ortega et al., 2015, p. 577 | Una vía para hacer cambios en las concepciones docentes a través de la reflexión sobre sus acciones, el diseño del proceso de enseñanza y la interacción con los estudiantes. Se considera que tiene un impacto en la coherencia entre ideas y actuaciones. |
| Domingo & Gómez, 2014, p. 59 | Metodología formativa que se aplica a la génesis del pensamiento de los docentes y se utiliza también como metodología para que estos, y profesionales de otros ámbitos, aprendan a partir de su propia práctica y la de sus compañeros de profesión. Se ha introducido como una competencia estrechamente relacionada con la profesionalización docente y está sustentando programas innovadores de formación de docentes. |
| Verástegui & González, 2019, p. 153 | Las pr son un elemento fortalecedor en la medida en que aportan a los maestros herramientas, estrategias y procedimientos necesarios para afrontar y abordar la realidad educativa de la manera más eficaz y óptima posible. Es un proceso profesional que permite pensar acerca de los medios, fines y procesos más adecuados para desarrollar la práctica educativa. |
| Barnes, 2017, p. 296 | Una postura de indagación y reflexión, sobre la propia enseñanza, para dar sentido a las experiencias prácticas y establecer conexiones entre los aspectos teóricos y prácticos de su preparación, a fin de desafiar puntos de vista potencialmente narcisistas del mundo y de la enseñanza. |
| Espinosa & Leal 2020, p. 189 | Estudio de sí mismo. Una actitud sistemática de análisis y de valoración del quehacer docente para diseñar nuevas estrategias. El <i>self-study</i> posibilita la comprensión de las propias prácticas pedagógicas. |
| Tsingos, 2015, p. 213 | Las pr involucran procesos multifacéticos y forman la base para el aprendizaje profundo de experiencias previas, así como también involucran el pensamiento reflexivo y crítico como herramientas para promover la retención del conocimiento al que se está expuesto en un entorno de aula tradicional. Las pr ayuda[n] al aprendizaje profundo, mejora[n] los juicios y la toma de decisiones clínicas. |

Por otro lado, en la Tabla 2 puede advertirse cómo las PR están estrechamente ligadas con los procesos de reflexión. Además de acciones intencionadas o el seguimiento de un método, implican la habilidad de fijar la atención y pensar sobre situaciones pasadas revisando minuciosamente sus implicaciones, lo cual requiere habilidades o características individuales que pueden ser potenciadas.

Tabla 2
Conceptualización de la práctica reflexiva como habilidad y/o estrategia

| Autor(es) y contexto | Definición de PR |
|------------------------------------|---|
| Greenberger, 2020, p. 459 | Una habilidad de reflexionar sobre la experiencia pasada y un método para indagar sobre problemas en la práctica profesional contextualizado, pero también guiado por la teoría. |
| Rania et al., 2021, p. 2 | Estrategias individuales y/o grupales que, usadas en diferentes contextos (supervisión, trabajo, aprendizaje, instituciones), permiten cuestionar sentidos del yo y contribuyen al desarrollo de habilidades para el empoderamiento individual y grupal. |
| Strumm, 2020, p. 178 | Ser críticamente reflexivo en la práctica es importante para profesiones de áreas como trabajo social. Esta es una forma de promover conciencia crítica que supone transformación individual, social y política. |
| Cándida & Tombolato, 2019, p. 2034 | La práctica del pensamiento reflexivo y transformador se requiere para potenciar la capacidad creativa y reflexiva y contribuir a una práctica de pensamiento que proviene de la experiencia y considera las consecuencias de los procesos y las acciones en la sociedad actual. |
| Marshall, 2019, p. 409 | La reflexión que busca desarrollar la práctica se sitúa en la misma práctica y es el método por el cual la experiencia se conceptualiza en hipótesis comprobables. El proceso cognitivo de la reflexión, usado para dar sentido a procesos complejos, participa en un bucle en el que la hipótesis que surge de la experiencia es probada a partir de una nueva experiencia, que genera nuevas reflexiones. |

Discusión

De conformidad con el rastreo documental presentado, puede verse como las PR involucran, según Tsingos et al. (2015), procesos multifacéticos y, en algunos casos, implementaciones innovadoras, como el *pensadero de maestros* (Verástegui & González, 2019); el modelo ATOM (Domingo & Gómez, 2014), en España; o el proyecto Innovate, en Argentina (Monserrat et al., 2019). En otros,

su reconocimiento como herramienta metodológica contribuye a la formación de los docentes, quienes tienen la responsabilidad de reflexionar sobre el impacto de sus acciones y trabajar en su mejora de manera sistemática; es decir, que constituye una herramienta formativa que repercute en una mayor consciencia profesional y en un fortalecimiento de la profesión.

Al considerarse *herramienta o instrumento*, se asume implícitamente que dichas prácticas pueden ser usadas para diversos fines, además de ser un vehículo para el cambio. Aquí, se reconoce su potencial transformador. Desde esta perspectiva, aumenta la posibilidad de “hacer emerger al sujeto para propiciar la reflexividad” (Nocetti et al., 2019, p. 206). Un recurso potenciador aplicado a un sujeto capaz de transformarse e incidir en la transformación de otros, cambiante, complejo y relacional. Como *herramienta metodológica*, se reconoce que debe poseer una ruta claramente establecida para alcanzar el fin. Así es como se describen en las investigaciones múltiples posibilidades, materializadas en propuestas prácticas que emplean recursos orales y escritos tales como el diálogo, la observación, los videos, el diario, el portafolio, los relatos, las narraciones, las actas y diversos tipos de registros.

Sin embargo, el uso de un registro u observación por sí mismo no sería suficiente para validarse como PR, de lo que se infiere que es necesario considerar otros asuntos que no están contenidos en una mera herramienta y coinciden con una definición más amplia; a saber, una *metodología formativa*, que con el objetivo de contribuir a la formación docente indica un proceso que se puede seguir para revisar el propio pensamiento y la acción, en un patrón que permite aprender, es decir, usar la propia experiencia al servicio de la mejora, lo cual es posible al implementar la reflexión, la metacognición, la sensibilidad y la capacidad crítico-interpretativa, con un componente ético y relacional, desde un paradigma constructivista.

Hábito, habilidad y actitud también emergen como formas de definir las PR. Sin embargo, puede pensarse que son algunas de sus condiciones, dado que las PR se instauran en la forma de percibir la realidad y de abordarla, además,

se elucidan como acciones intencionadas, articuladas y soportadas metodológicamente en el proceso de la búsqueda de conocimiento, lo cual implica una postura, como afirma Barnes (2017), que trasciende el uso de los recursos en la búsqueda de un fin mayor. Autores como Peden-McAlpine et al. (2005) las definen como la *creación de situaciones de aprendizaje* que garantizan resultados a partir de la combinación de experiencia previa, contexto específico y teoría.

Acorde con estos hallazgos, las definiciones son variadas y responden a contextos específicos. Por otro lado, en la Tabla 2 se muestran otras conceptualizaciones que responden a su reconocimiento como estrategias para generar reflexión profesional, aunadas a una crítica realizada al tecnicismo y como condición para el ejercicio profesional que responde a situaciones variables, no exclusivas del contexto educativo. De acuerdo con Greenberger (2020), las PR se manifiestan de manera diferente según la disciplina o campo de trabajo y el modelo de pensamiento reflexivo utilizado. Autores como Marshall (2019) las definen como un proceso cognitivo, integrador, interactivo y activo, como “un examen cuidadoso y la unión de ideas para crear una nueva comprensión a través de ciclos de expresión y reevaluación” (p. 411).

Dada su influencia en el cambio de percepción y conducta que puede vivir un sujeto, dichas prácticas también han sido consideradas desde escenarios terapéuticos. En el caso de la terapia familiar, la importancia de la reflexividad ha derivado en prácticas tanto para la formación como para la intervención en propuestas auto y heterorreferentes en las que los otros, el grupo y la intersubjetividad deviene en formas de relación que promueven el aprendizaje. Por ejemplo, la metodología grupal del equipo reflexivo (Andersen, 1991) y las preguntas reflexivas (Tomm, 1988), ambas de valor incalculable e incidencia en la mejora de las relaciones familiares. Estas últimas ideas evidencian la influencia de las PR en la conjunción de un campo interdisciplinar, un paradigma sistémico, cibernético, que concibe la complejidad como característica de las realidades humanas estudiadas.

Las PR emergieron, en los últimos años, como una apuesta en el contexto educativo en cuanto que involucran experiencia, reflexión y aprendizaje en un continuo circular que permite retroalimentar el ejercicio docente. Como plantea Domingo (2017), es innovadora para transformar la acción educativa llevándola de un ejercicio lineal, en el cual existe un docente que enseña y un alumno que aprende, a un ejercicio bidireccional en el que existe un alumno y un docente que aprenden a través de las influencias mutuas en un espacio común: el aula, un sistema ecodinámico, un aporte a la educación emancipadora.

Además de la injerencia que las PR tienen en el contexto educativo, han hecho parte del grupo de recursos del contexto terapéutico, específicamente, en la terapia familiar, como se mencionaba en el apartado anterior. Pero allí, en el contexto relacional de acompañamiento familiar, las PR pueden considerarse la materialización de la postura que asumen los profesionales transversalizados por la práctica relacional, la epistemología sistémica o el paradigma cibernético en el cual la reflexión termina siendo casi una cualidad inherente y fundamental para el acercamiento a las realidades diversas y complejas.

Al revisar este tema, se advierte, entonces, que existe correspondencia entre las ideas que explican las PR como una posibilidad que enriquece el ejercicio profesional y la vida de los sujetos. Estas, no son solo habilidades o competencias, tampoco son meras herramientas o instrumentos, sino que, todas hacen parte de ellas. Se reconocen, entonces, *como un recurso que invita a una postura metarreflexiva y deviene en acciones intencionadas para generar significados que emerjan de la conjunción entre experiencia, teoría, práctica profesional e historia personal a través de una interrelación de experiencias auto y heterorreferentes.*

Desde esta perspectiva, la reflexividad inherente en las PR es una herramienta potencial de innovación que permite revisiones críticas sobre las acciones y promueve cambios creativos en respuesta a las necesidades particulares o colectivas. Así, es considerada también como una contribución al desarrollo humano y social en cuanto que amplía las posibilidades de bienestar y minimiza

los riesgos de interacciones violentas basadas en supuestos. Violentas en el sentido de que son acciones que buscan anteponerse a otras por considerarse verdades absolutas. Esta es una apuesta que tributa a la salud mental, al bienestar y a la educación de calidad. De manera coincidente con lo que plantean las teorías evolucionistas de la innovación, este tipo de práctica responde a las características de cambio que describen a los sujetos y realidades en que se encuentran inmersos y a sus ideas, las cuales deben emerger de la lectura relacional de las necesidades y el contexto (Peña, 2003).

Reconocer el potencial de las PR permite desarrollar estrategias para que los profesionales puedan transitar a esta postura y tomar de ella los aportes que requieran. Como agentes multiplicadores, estos asumen importantes responsabilidades y compromisos éticos en su labor cotidiana y esta práctica puede ser un recurso que enriquezca su labor, porque le reconoce en sus diferentes dimensiones: social, relacional, personal, y emocional. Como plantean Domingo y Gómez (2014),

en este paradigma reflexivo el profesional se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas, sino que las construye a medida, para cada necesidad concreta. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exige innovación y compromiso. (p. 19)

De acuerdo con el objetivo planteado, ha sido posible comprender el concepto de PR en su diversidad y, a la vez, en el reconocimiento del entrelazamiento que existe en las ideas de los autores que las definen como habilidades, acciones, metodologías, herramientas y posturas que demandan y potencian la reflexión transformadora. Además, se reconoce su incidencia en el contexto educativo, clínico y relacional, lo que lleva a avanzar en un posicionamiento social que promueve aprendizajes en el ser y hacer del sujeto profesional, al generar mayor conciencia de las implicaciones éticas de sus acciones y propiciar conocimiento metacognitivo que fortalece el abordaje de situaciones

complejas que requieren ser transformadas. El desarrollo de las PR requiere ciertas habilidades y características individuales, tales como la capacidad de autocrítica, la apertura al aprendizaje continuo y la disposición para trabajar en colaboración. Finalmente, se reconoce así que existen limitaciones entre las cuales puede advertirse que su implementación requiere libertad expresa para involucrarse y la necesidad de profesionales con capacidades demostradas para acompañar y orientar este tipo de procesos.

Conclusiones

Enfoques como el pensamiento reflexivo experiencial, la neurobiología interpersonal, la epistemología de la práctica, entre otras, avalan la importancia de la reflexividad para el ejercicio profesional en diferentes disciplinas. La postura reflexiva permite realizar un análisis crítico y constante sobre las propias acciones y sus consecuencias en el entorno, lo que favorece el aprendizaje continuo. De este modo, demuestra que es una apuesta necesaria para la innovación profesional en disciplinas como la psicología, la educación, el trabajo social, el desarrollo familiar, entre otras. De acuerdo con lo anterior, más que una práctica reflexiva los hallazgos hacen referencia a una postura que involucra un método de análisis y mejora que trasciende, al permitir el crecimiento de los involucrados a través de una mayor consciencia y al potenciar los abordajes dentro de marcos de complejidad.

La reflexión en y para la acción (Dewey, 1910/1933; Schön, 1987/1992) es concebida como un proceso circular que contribuye a la actualización de prácticas existentes o a la creación de nuevas en respuesta a los desafíos que plantea el terreno de lo inesperado durante el ejercicio profesional. En el ámbito educativo, este tipo de prácticas son reconocidas como rutas metodológicas para la formación y la autoevaluación docente, la transformación de estrategias pedagógicas y didácticas y la adaptación ante lo nuevo. Sin embargo, las inves-

tigaciones encontradas dan cuenta del potencial de dichas prácticas al servicio de diferentes profesiones, especialmente, aquellas que requieren intercambios dialógicos y conciben el cambio como resultante de procesos bidireccionales.

La intervención profesional en campos como la psicología y el desarrollo familiar requiere la comprensión de procesos individuales y relacionales. Al respecto, la teoría de la mentalización, útil para explicar particularidades de los procesos empáticos, se articula a la posibilidad de analizar experiencias y relaciones para volver sobre ellas con una comprensión ampliada de sí mismo y de los demás. La reflexividad es un componente esencial para la mentalización y, ambas, se retroalimentan. En este estudio, se resalta la interdisciplinariedad como agente transversal de las prácticas reflexivas en tanto que pueden ser aplicadas en diversas situaciones con perspectivas y enfoques integradores que, en lugar de la yuxtaposición teórica, facilita la colaboración y el diálogo.

Con relación a la metodología empleada (PRISMA), se identifican tendencias que dan cuenta de la utilidad de las PR, aunque su misma versatilidad plantea retos conceptuales y metodológicos debido a las variaciones en su aplicación, contextos e intereses de los involucrados. La definición de las prácticas varía como metodología, o habilidad, al demostrar que, si bien cumple criterios generales como el autoanálisis, la revisión crítica y la intencionalidad también favorece la innovación y la creatividad al permitir la adaptación de la reflexión a necesidades propias y situadas.

Las conceptualizaciones revisadas sobre las PR, como metodología, dan cuenta de un enfoque para el desarrollo profesional que las asume como parte de un proceso dinámico que involucra teoría y acción. Las diferentes miradas revelan su naturaleza multifacética y versátil, posibilitadora de la mejora continua. Se reconocen como herramientas formativas que permiten analizar, comprender y transformar la experiencia, mediada por el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas. Además, dichas prácticas promueven la coherencia en tanto que la revisión de creencias y acciones permite ver su alineación o distancia y, a la vez, un aprendizaje profundo que reconoce las

dimensiones y los impactos. Por esto (entre otras razones), ha sido valorada en el área clínica y terapéutica como posibilitadora de cambios, integración y construcción de conocimiento.

Por otro lado, pero de manera complementaria, las PR como estrategias contienen un carácter situado y un fundamento teórico que permite el análisis de la experiencia y la generación de nuevas ideas que retroalimenten el abordaje profesional de las situaciones, integrando una visión contextualizada y compleja. Esto contribuye a la transformación social y política a partir de la consciencia crítica, ya sea desde estrategias individuales o colectivas. Asimismo, es posible fortalecer el empoderamiento y la toma de decisiones a partir de la reflexión, la cual puede ser potenciada como habilidad que implica metacognición e integración emocional aunada a los marcos referenciales y experiencias previas de los sujetos.

Entre las limitaciones que plantea el estudio, se encuentra la dificultad que pueden experimentar algunos profesionales para adoptar enfoques flexibles que los despojen de certezas de modelos tradicionales y asumir posturas más críticas o cuestionadoras sobre creencias preestablecidas. Este desafío puede generar resistencia al cambio tanto de profesionales como de instituciones, o sistemas con métodos prefijados. Por esto, es importante que quienes quieran implementarlas vivan un proceso de formación previo y específico en el que trabajen en la integración de la reflexividad, durante sus metodologías de trabajo, la sensibilización sobre su importancia y beneficios.

Finalmente, puede afirmarse que este tipo de prácticas representan una apuesta innovadora en tanto que promueven el trabajo colaborativo, interdisciplinar y prospectivo al promover cambios en posturas epistemológicas y metodológicas para dar respuesta a dilemas que plantean los problemas humanos en escenarios complejos. Si bien la formación brinda herramientas para el desempeño, a veces, requiere adaptaciones flexibles, propias de los retos imprevistos que afrontan las disciplinas contemporáneas.

En coherencia, las PR se configuran como herramientas clave para el ejercicio profesional contextualizado, consciente y ético. Su potencial se recrea en la capacidad del profesional para cuestionar lo dado, integrar saberes y generar nuevos sentidos articulados a la experiencia, perspectiva que lo aleja de moldes técnicos y respuestas estandarizadas, por lo que asume una perspectiva crítica mediada por el saber, la acción, la toma de decisiones y la innovación responsable.

En este contexto, esta investigación ratifica la importancia de continuar investigando sobre las PR y su impacto en el desarrollo social, a fin de profundizar desde una mirada transdisciplinar y explorar sus usos y significados en áreas amplias y complejas como la educación, la psicología, la salud, el desarrollo familiar, el trabajo social. Este interés induce a realizar una cartografía conceptual que amplíe su comprensión y aplicación. También, implica explorar metodologías emergentes centradas en experiencias situadas del profesional, analizando su impacto en la transformación de prácticas profesionales. Finalmente, se convoca la posibilidad de incluir estudios que indaguen los efectos de las PR en los procesos e intervención social y terapia, especialmente, en las intervenciones familiares y comunitarias.

Referencias

Ahmed, R., & Zaky, R. (2021). Reflective journal writing as a tool for student engagement in the undergraduate classroom: An intersectional analysis of experiential learning [Escritura de un diario reflexivo como herramienta para la participación estudiantil en el aula de pregrado: Un análisis interseccional del aprendizaje experiencial]. *New Directions for Teaching and Learning*, 2021(167), 33-41. <https://doi.org/10.1002/tl.20457>

- Ajjawi, R., Hilder, J., Noble, C., Teodorczuk, A., & Billett, S. (2020). Using video-reflexive ethnography to understand complexity and change practice [Utilizando la etnografía video-reflexiva para comprender la complejidad y cambiar la práctica]. *Educación Médica*, 54(10), 908-914. <https://doi.org/10.1111/medu.14156>
- Andersen, T. (1991). *El equipo reflexivo: Diálogos y diálogos sobre los diálogos*. Norton.
- Bagge, R. (2017). Systemic Supervision with Groups in Child Protection Contexts [Supervisión sistémica con grupos en contextos de protección infantil]. En *Supervision of Family Therapy and Systemic Practice* (pp. 167-182). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68591-5_10
- Barnes, M. (2017). Practicing what we preach in teacher education: A critical whiteness studies analysis of experiential education [Practicando lo que predicamos en la formación docente: un análisis crítico de la educación experiencial desde los estudios de blancura]. *Studying teacher education*, 13(3), 294-311. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1365701>
- Bingle, L., & Middleton, A. (2019). From doing to being: the tensions of systemic practice in social work—group reflective supervision in child protection [Del hacer al ser: las tensiones de la práctica sistémica en el trabajo social: supervisión reflexiva grupal en protección infantil]. *Journal of Family Therapy*, 41(3), 384-406. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-6427.12256>
- Bisset, S., Tremblay, M., Wright, M., & Poland, F. (2017). Can reflexivity be learned? An experience with tobacco control practitioners in Canada [¿Se puede aprender la reflexividad? Una experiencia con profesionales del control del tabaco en Canadá]. *Health Promotion International*, 32(1), 167-176. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav080>
- Bourdieu, P. (1992/2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* (F. González, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1992).

- Browne, D., Norona, J., Busch, A., Armstrong, K., Crouch, S., Ernst, T., & Ihle, E. (2021). "Is it us or is it me?": Family experiences of connectedness following a reflecting team intervention [“¿Somos nosotros o soy yo?": Experiencias familiares de conexión tras una intervención de equipo reflexivo]. *Journal of Marital and Family Therapy*, 47(3), 727-748. <https://doi.org/10.1111/jmft.12468>
- Candida, A., & Tombolato, A. (2019). A experiencia da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente [La experiencia de la infancia en medio de los dilemas de la educación moderna y el empobrecimiento de la profesión docente]. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(esp. 4), 2030-2048.
- Chase, E., Morabito, N., & Schamroth, S. (2020). Reflecting on reflective practices. *En Writing in education* (pp. 57–72). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004437265_004
- Dewey, J. (1910/1933). *Cómo pensamos* (E.L. Lucchetti, Trad.). Ediciones de la Lectura. (Obra original publicada en 1910).
- Domingo, A. (2017). Simposio internacional "Práctica reflexiva para transformar la acción educativa" [Video]. Universidad de San Andrés. https://www.youtube.com/watch?v=ck6_vRbT4sY
- Domingo, À., & Gómez, V. (2014). La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos. *Profesorado*, 18(1), 455-457.
- Espinosa, X., & Leal, E. (2020). Self-study: Comprensión de nuestras prácticas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en las futuras educadoras de párvulos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 173-194. <https://doi.org/10.35362/rie8213679>

- Fergusson, L., Van Der, L., & Baker, S. (2019). Práctica reflexiva e investigación basada en el trabajo: una descripción de los micro y macro ciclos reflexivos. *Práctica reflexiva*, 20(2), 289-303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1591945>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., & Target, M. (1998). *Reflective-functioning manual: Versión 5.0 for application to the Adult Attachment Interview* [Manual de funcionamiento reflexivo: Versión 5.0 para su aplicación en la Entrevista de Apego en Adultos]. University College London.
- Gadamer, H. (1990/1998). *El giro hermenéutico*. (A. Prada, Trad.). Cátedra Teorema. (Obra original publicada en 1998).
- García, M., & Porta, P. (2018). La pregunta por la reflexividad como práctica ineludible de la ciencia social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(1), 1-7.
- Gorichon, S., Pérez, A., Yañez, M., & Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales: Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31-50. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3682>
- Greenberger, S. (2020). Creando una guía para la práctica reflexiva: Aplicando el pensamiento reflexivo de Dewey para documentar el compromiso académico de la facultad. *Reflective Practice*, 21(4), 458-472. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1773422>
- Harris, R., & Crossley, J. (2021). A systematic review and meta-synthesis exploring client experience of reflecting teams in clinical practice [Una revisión sistemática y metasíntesis que explora la experiencia del cliente en equipos reflexivos en la práctica clínica]. *Journal of Family Therapy*, 43(4), 687-710. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12309>

- Harvey, A., & Henderson, F. (2017). Reflective supervision for child protection practice: Researching beneath the surface [Supervisión reflexiva para la práctica de protección infantil: Investigando bajo la superficie]. En *What social workers need to know*. Routledge.
- Hicks, S., Kustner, C., & Constable, C. (2021). The helpfulness of reflecting teams in family therapy [La utilidad de los equipos reflexivos en la terapia familiar]. *Journal of Family Therapy*, 43(4), 711-727. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-6427.1231>
- Lilienfeld, S., & Basterfield, C. (2020). Reflective practice in clinical psychology: Reflections from basic psychological science [Práctica reflexiva en psicología clínica: reflexiones desde la ciencia psicológica básica]. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 27(4), e12352. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12352>
- Marshall, T. (2019). El concepto de reflexión: una revisión sistemática y una síntesis temática en contextos profesionales. *Práctica reflexiva*, 20(3), 396-415. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1622520>
- Marty, P. (1976/1990). *La psicósomática del adulto* (R. Sastre, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1976).
- Monserat, M., Caldarola, C., & Llera, M. (2020). Un proceso de innovación colaborativa institucional a través de la práctica reflexiva: El caso del proyecto "Innovate" de Apdes. *Zona Próxima*, 34, 139-162. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.12>
- Nocetti, A., Hizmeri, J., & Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 203-228. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1673>

- Ortega, J., Nocetti, A., & Ortiz, L. (2015). Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 29(3), 576-590.
- Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education [Práctica reflexiva: una nueva agenda para la educación]. *Education and urban society*, 22(2), 133-152. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124590022002002>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews [Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la presentación de informes sobre revisiones sistemáticas]. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pawar, M., Anscombe, A. W., & Anscombe, B. (2014). *Social work practice methods: Thinking, doing and being* [Métodos de práctica del trabajo social: pensar, hacer y ser]. Cambridge University Press.
- Peden-McAlpine, C., Tomlinson, P., Forneris, S., Genck, G., & Meiers, S. J. (2005). Evaluation of a reflective practice intervention to enhance family care [Evaluación de una intervención de práctica reflexiva para mejorar el cuidado familiar]. *Journal of Advanced Nursing*, 49(5), 494-501. <https://doi.org/10.4324/9781315695815>
- Peña, J. (2003). La innovación como un fenómeno evolutivo: Implicaciones para la economía y las políticas públicas asociadas. *Interciencia*, 28(6), 355-361.
- Perrenoud, P. (2007). De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (pp. 137-155). <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? [¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente?] *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/does-the-chimpanzee-have-a-theory-of-mind/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0>
- Rania, N., Coppola, I., & Pinna, L. (2021). Reflective practices to study group dynamics: Implement empowerment and understand the functioning of groups [Prácticas reflexivas para estudiar la dinámica de grupos: Implementar el empoderamiento y comprender el funcionamiento de los grupos]. *Frontiers in Psychology*, 29(12), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.786754>
- Salinas-Espinosa, Á., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., & González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Schaffer, J., & Rodolfa, E. (2020). Reflecting on reflective practice [Reflexionando sobre la práctica reflexiva]. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 27(4). <https://doi.org/10.1111/cpsp.12361>
- Schön, D. (1987/1992). *La formación de profesionales reflexivos* (M. Moreno, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1987).
- Serrano, S. (2016). La crítica reflexiva, actitud del filosofar en tiempos de barbarie. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 73, 105-116.
- Strumm, D. (2020). Using critical reflection to question self and power in international development [Utilizar la reflexión crítica para cuestionar el yo y el poder en el desarrollo internacional]. *Gender & Development*, 28(1), 175-192. <https://doi.org/10.1080/13552074.2020.1717173>

- Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cuadernos de pesquisa*, 48, 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tomm, K. (1988). La entrevista como intervención. Parte 1: El diseño de estrategias como una cuarta directriz para el terapeuta. En *Terapia familiar: lecturas* (pp. 37-52). Universidad Pontificia de Salamanca. <https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Entrevista%2520Sist%25C3%25A9mica.pdf>
- Tsingos, C., Bosnic-Anticevich, S., Lonie, J., & Smith, L. (2015). Un modelo para evaluar prácticas reflexivas en educación farmacéutica. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(8), Artículo 124. <https://doi.org/10.5688/ajpe798124>
- Verástegui, M., & González, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 153-173. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Herrera Rivera, O., Bedoya Cardona, L. M., & López Pulgarín, S. E. (2026). Acercamiento teórico y metodológico a la crianza reflexiva (CR): un estudio documental. En E. F. Viveros Chavarría (Dir.). *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo* (pp. 38-63). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245.2>

Capítulo 2

Acercamiento teórico y metodológico a la crianza reflexiva (CR): un estudio documental¹

Theoretical and methodological approach to Reflective Parenting CR: a documentary study

Ovidio Herrera Rivera*

Ledy Maryory Bedoya Cardona**

Sonia Elena López Pulgarín***

Resumen

El capítulo se centra en describir los aportes de estudios realizados en crianza reflexiva (CR) en Colombia durante los últimos diez años. Acorde con este interés, la investigación comparte un

¹ Capítulo resultado de investigación.

Investigación titulada "Crianza reflexiva en Colombia" realizada en el 2020, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó, con apoyo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

* Doctor en Pensamiento Complejo – Multiversidad México. Docente investigador, líder de la línea Estudios de Familia, adscrita al Grupo de Investigación Familia, Desarrollo y Calidad de vida. Correo electrónico: ovidio.herrerari@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0872-7840>

** Magíster en Terapia Familiar, Universidad Pontificia Bolivariana. Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios en Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Docente investigadora Grupo de Investigación Familia, Desarrollo y Calidad de Vida. Correo electrónico: ledy.bedoyaca@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4943-3256>

*** Doctora en Humanidades, American Androgogy University. Honolulu-Hawai-United States. Docente investigadora, Corporación Universitaria Minuto de Dios, adscrita al Grupo Interdisciplinar de Estudios Sociales (GIES). Correo electrónico: slopezpu@uniminuto.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4620-9304>

enfoque cualitativo, apoyado por la metodología de análisis de contenido. La revisión identifica aportes teóricos y metodológicos afines al tema de estudio, entre los autores más nombrados se encuentran Siegel con publicaciones del 2003, 2015 y 2017, y Lecanellier, 2013 y 2017. Los aportes se describen desde dos enfoques; el primero, *epistemológico*, incluye paradigmas, teorías y conceptos; el segundo, *metodológico*, valora la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas en las diferentes formas de realizar los estudios sobre CR, en razón de sus características y contextos de aplicación.

Palabras clave

Crianza, Crianza reflexiva, Competencias parentales, Mentalización, Neurociencias.

Abstract

The chapter focuses on describing the contributions of studies carried out on Reflective Parenting (CR) in Colombia during the last 10 years. In accordance with this interest, the research shares a qualitative approach, supported by the Content Analysis methodology. The review identifies theoretical and methodological contributions related to the topic of study, among the most named authors are Siegel with publications from 2003, 2015 and 2017 and Lecanellier, 2013 and 2017. The contributions are described from two approaches, one epistemological and includes paradigms, theories and concepts; the other is methodological, it values the application of quantitative and qualitative techniques in the different ways of carrying out studies on CR, due to their characteristics and application contexts.

Keywords:

Parenting, Reflective parenting, Parenting skills, Mentalization, Neurosciences.

Introducción

El capítulo hace parte de dos investigaciones relacionadas con la crianza; la primera, focalizada en los imaginarios sobre la crianza; la segunda, en el análisis del acompañamiento psicosocial en temas de crianza. Alineados a estos procesos investigativos, se muestran los resultados de la investigación “Crianza reflexiva en Colombia”, realizada en el 2020, que tuvo como uno de sus objetivos describir sus principales aportes.

El interés del estudio es académico y profesional sobre los aportes en la CR durante el acompañamiento profesional e institucional. Además, constituye un material útil para las familias, capitalizado en la orientación y la asesoría profesional marcada por una cotidianidad que habita la tensión y las crisis familiares, especialmente, en el acompañamiento parental, que van en detrimento de la funcionalidad y el bienestar, aspecto que motivó al equipo de investigadores a vincular estrategias y metodologías que dinamicen y refuercen el proceso de crianza.

Durrant (2013), refiere a propósito que “existen momentos en la vida de los padres que el desafío parece abrumador. A veces no sabemos qué hacer. A veces nada de lo que hacemos parece ser lo correcto” (p. 1). En este contexto, los aportes teóricos y prácticos en el complejo ejercicio de parentalidad constituyen insumos valiosos para la intervención profesional, útil también para padres, madres y cuidadores con el propósito de reorientar sus prácticas. Al respecto, Zuluaga (2018) convoca a visibilizar y confrontar la crianza tradicional centrada en una perspectiva adultocentrista sobre la niñez y la adolescencia, problemática que se ha extendido en el contexto de la intervención institucional y profesional, donde los adultos se creen dueños de la verdad y la experiencia, lo cual lleva a la invisibilización y reduce la participación activa de niños y adolescentes en las dinámicas sociales y familiares.

La crianza es una relación entre progenitores e hijos; no obstante, según la neurociencias y la teoría del apego, bases teóricas de la CR, esta relación no es como cualquier otra, sino que debe tener bases sólidas, construidas con interacciones cargadas de sentido y afecto. Los padres son motivados a dirigir todos los esfuerzos para construir una relación cercana, en la que luchan por darle sentido a sus historias de dolor y superar sus propios problemas para estar libres y atentos para cuidar de sus hijos. Así, cuando los padres no reflexionan sobre sus historias de vida, se hacen más propensos a repetir prácticas y pautas que son legado de sus antepasados, las cuales van en detrimento del bienestar de sus hijos (Siegel & Hartzell, 2017).

En este punto, se podría decir que son más los progenitores que responden de manera estereotipada y repetitiva a los comportamientos de los hijos al generar un círculo de incompreensión entre los miembros de la familia, el cual conduce al alejamiento y desconocimiento de las verdaderas necesidades de la niñez, lo que a su vez termina envolviendo a la familia en un clima de desconexión emocional que genera frustración en los padres y confusión en sus hijos, situación a la que hay que hacerle frente con los recursos del momento, con el objetivo de generar procesos de crianza que favorezcan la construcción de una personalidad fuerte y resiliente en padres e hijos, donde “no se trata de inculcar una negación de la vida posmoderna sino de generar un enfoque familiar para vivir mejor el proceso de crianza” (Gómez, 2018, párr. 15), lo cual implica la gestión del tiempo en cantidad y calidad.

Por su parte, Pally (2018), Slade (2007) y Lecannelier (2018) plantean la necesidad de que los padres tengan en cuenta el mundo interior de sus hijos, el cual se refleja en sus creencias, gustos, valores y motivaciones, además, sugieren generar apertura mental en los procesos reflexivos, especialmente, en recordar las vivencias con sus ancestros para poder ver lo que tiende a repetirse como una carga generacional no consiente en la crianza de sus hijos. De este modo, se lograría la inclusión de procesos reflexivos en la construcción de una personalidad equilibrada y abierta a las relaciones interpersonales y familiares.

Teóricamente, la CR se distingue de otros estilos de crianza porque invita directamente a encarar la maternidad y paternidad siendo conscientes del mundo interior de los hijos, teniendo en cuenta creencias, gustos, necesidades, temores y estilos de personalidad con el fin de dirigir y coordinar la crianza desde la particularidad de cada uno de ellos. Criar de manera consciente es un rasgo distintivo de este tipo de crianza, que, basándose en estudios especializados sobre el cerebro, la mente, las emociones y la importancia de las relaciones interpersonales, invita a los mayores a ser progenitores atentos, curiosos y reflexivos con el mundo interno propio y con el de sus hijos.

De esta manera, padres, madres y cuidadores generan un contexto de seguridad y protección emocional en su proceso de desarrollo (Siegel & Hartzell, 2017, p. 11). Acorde con estas ideas, queda demostrado que, al revisar la producción investigativa sobre crianza en términos generales, esta ha representado un tema de interés en el contexto de la investigación social y académica, donde padres, madres y profesionales comprenden y mejoran sus prácticas de acompañamiento.

Al respecto, este capítulo genera comprensiones sobre la CR desde una concepción metodológica, en este caso, relacionados con los aportes y la utilidad que ofrecen en el contexto de la intervención profesional e institucional. En coherencia con el rastreo documental realizado en bases de datos científicas, se encontraron perspectivas teóricas y metodológicas que toman fuerza y que han permitido elaborar propuestas de modelos y actividades para que la CR se posicione en el ámbito clínico, social y académico. Es importante destacar que uno de los obstáculos en el estudio fue encontrar que, en Colombia, no se cuenta con un número representativo de investigaciones sobre el tema, lo que condujo a abrir la búsqueda de información en otros países latinoamericanos, centroamericanos, norteamericanos y europeos, material que ayudó a identificar particularidades en este tipo de estudios, especialmente, metodológicas, con lo cual se potencia y amplía el análisis de la CR.

Método

El estudio comparte un enfoque hermenéutico interpretativo: “La hermenéutica es conocida como el arte de interpretar textos y busca ser una doctrina de la verdad en el dominio de la interpretación” (Hernández, 2023, p. 10564). De este modo, permite no solo identificar información en un tema de investigación, sino, también, la posibilidad de analizar aspectos teóricos, incluyendo perspectivas de los investigadores. Hernández (2023) indica que este tipo de enfoques facilitan los procesos de entender y comprender lo que se lee, ampliando el análisis a actitudes y significados alrededor de un fenómeno de estudio. La metodología para el análisis de datos fue el análisis de contenido (AC), que, de acuerdo con Bernete (2013), puede ser utilizada en cualquier tipo de “documento en el que esté transcrito algún relato, relativo a cualquier objeto de referencia. Estos documentos pueden ser orales, escritos, icónicos” (p. 222).

Al respecto, se realizó un rastreo documental de la CR en Colombia, en los últimos diez años (2010-2020). No obstante, en referencia a los pocos estudios encontrados sobre el tema, se amplió la búsqueda en el contexto internacional (Argentina, Chile, Estados Unidos), incluyendo artículos, libros y capítulos localizados en bases de datos como Scielo, Redalyc, Dialnet, Ebsco, Scopus, Google Académico y repositorios institucionales. En este orden, se organizaron categorías principales: “estilos de crianza”, “pautas de crianza”, “padres”, “cuidador”, “redes de cuidado respetuoso”, “conciencia y sensibilización.” Como subcategorías, se tuvieron en cuenta la “afectividad”, la “comunicación”, la “crianza del niño”, la “educación familiar”, las “redes sociales del cuidado”, “familia”, “bases morales”, “paternidad y maternidad”, el “funcionamiento reflexivo” y la “mentalización”. Se definió como unidad de análisis temas como la adolescencia, el apego, la mentalización, la negligencia y la resiliencia, el conflicto parental, la separación y el divorcio.

En consonancia con el enfoque de investigación, se vincula la estrategia de investigación documental que, como bien lo expresa Baena (2017), los libros, expedientes e informes y el mismo trabajo de campo constituyen fuentes primarias de referencia útiles para los investigadores. De esta manera, se logran vincular 70 documentos, entre ellos, artículos y libros resultados de investigación; sin embargo, solo 48 presentan aportes sustantivos. El 90 % están en formato digital, el porcentaje restante, en físico. El proceso metodológico incluyó fichas bibliográficas, a partir de las cuales se pudo filtrar y descargar la información a una matriz de análisis. Se implementaron, además, mapas conceptuales que permitieron organizar las diferentes categorías del estudio desde una mirada comprensiva e interpretativa de la información. Bernal (2006) indica la necesidad del análisis de la información encontrada, lo cual ayuda a depurar resultados en coherencia con los objetivos de un estudio.

Conforme al proceso metodológico, se incluyeron las siguientes etapas. La primera, incluyó la búsqueda de documentos en fuentes especializadas en el tema de investigación. La segunda, *análisis de información*, permitió organizar perspectivas teóricas y metodológicas. Finalmente, se incluyó una tercera etapa, mediada por la etapa uno y dos, desde las cuales se favorecen los procesos interpretativos, comprensivos y de análisis de información que conducen a los resultados (Ruíz, 2006).

Resultados

Los textos fuente de análisis configuran aspectos teóricos y metodológicos que aportan de manera significativa a la CR en Colombia que, como se aclaró anteriormente, representa un tema poco investigado en el país. En este sentido, se dimensionan aspectos de aplicación que contribuyen a su reconocimiento en el contexto profesional, especialmente, en la intervención psicosocial. A este respecto, el capítulo es novedoso en el contexto del acompañamiento

profesional e institucional al integrar un análisis de estudios en términos de sus aportes. En este contexto, las ciudades de Medellín, Bogotá y Manizales presentan aportes en la revisión del tema; no obstante, no hay un nivel de análisis en profundidad con los procesos de mentalización, neurociencias y reflexividad parental, básicos para este tipo de análisis.

Es importante aclarar que, en Colombia y en el contexto internacional, existen diversidad de estudios sobre la crianza que incluyen estilos, competencias y prácticas parentales, creencias, tensión parental, prácticas educativas (Duarte & Pérez, 2020; Trujillo-Galeano et al., 2023; Herrera et al., 2024; Bautista-Castro, 2023), aspectos que ponen de manifiesto el interés por la crianza, sin embargo, no evidencian hallazgos focalizados en el tema de estudio, pero sirven de marco de referencia para centralizar la importancia de la crianza en el desarrollo humano y social. Ahora bien, en términos de resolver la dificultad de material cibergráfico y bibliográfico en el tema de estudio, en el contexto nacional, se optó por ampliar la revisión en el contexto internacional, aspecto que facilitó identificar perspectivas teóricas y metodológicas aportantes para el análisis.

De este modo, el 60 % de los estudios incluidos para el análisis es de diseño instrumental y aplicado. El 40 % restante, de revisión documental, pero comparten el enfoque cualitativo. Así, en el contexto latinoamericano, los aportes de Siegel y Payne (2014/2015) y Lecannelier (2018) introducen un análisis sobre los procesos de conciencia, estilos de acompañamiento en la crianza, vínculos, cuidados y apegos, lo que hace pensar en la CR como un constructo teórico y metodológico direccionado al bienestar de la crianza y, con ella, sus implicados, que parte del reconocimiento de emociones y percepciones frente a experiencias previas y actuales en el acompañamiento de la crianza, que conducen a sintonizar cambios y ajustes en dicho accionar. Estos estudios ayudan a clarificar el concepto de CR al recrear comprensiones y procesos empáticos con padres e hijos, mediados por la escucha y la comunicación, que son facilitadores de los procesos relacionales y afectivos de las familias, a la

vez que describen metodologías que ayudan a los profesionales a implementar prácticas y estrategias direccionadas a potenciar la vivencia de la CR en la cotidianidad de las familias.

Al respecto, Siegel y Payne (2020) vinculan aportes a la CR al reconocerla como un enfoque que incide en el desarrollo mental y afectivo de padres e hijos, al conectar la autoconsciencia y los procesos de vida, las emociones intra e interpersonales y la comunicación trascendente. La teoría del apego (Bowlby, 1998) y la conexión de emociones y vínculos empáticos entre padres e hijos (Fonagy et al., 1998; Premack & Woodruff, 1978; Marty, 1963/1990) presentan un examen de los procesos de mentalización; Siegel (1999/2016); Luyten et al. (2017) y Rodríguez (2021) introducen aportes significativos desde la neurobiología interpersonal. Algunos estudios, como los de Ambiado-Lillo (2022), Pérez-Vigil (2021), Zegarra & Chino (2017) y Rodríguez (2021) presentan un análisis focalizado en la CR sintonizado a los procesos mentales. Sicora (2012), sin focalizar un análisis en la CR, introduce aspectos que ayudan a comprender conceptualmente los contextos de la reflexividad humana.

Acorde con estos estudios, se evidencian nexos de la teoría del apego con la CR, también, vínculos fuertes entre *reflexividad* y *mentalización*, particularmente en el desarrollo de competencias parentales. Por su parte, en el contexto latinoamericano, se observa centralidad de propuestas metodológicas articuladoras de la CR, entre ellos, programas de psicoeducación y entrenamiento parental, grupos de padres, redes de apoyo; no obstante, algunos no incluyen perspectivas teóricas que las sustenten frente a su alcance y resultados (Lecannelier, 2018; Slade, 2007; Rahmqvist et al., 2013; Kristiansen et al., 2019; Smalling et al., 2016; Fonagy et al., 1998; Carlone & Milan, 2020; Rutherford et al., 2017, Burstein et al., 2025). Los estudios relacionados se ubican, principalmente, en las ciencias sociales, con la inclusión de madres gestantes, con diagnóstico de consumo de estupefacientes (Håkansson et al., 2019; Bergby et al., 2019).

Discusión

Acercamiento a lo que plantean quienes promueven la crianza reflexiva

Acorde con las perspectivas teóricas, se puede decir que la CR nace como fruto de la maduración de una nueva manera de acercarse al estudio multidisciplinar del cerebro, denominado neurobiología interpersonal. El concepto fue acuñado por Siegel y Hartzell (2003) en busca de definir un nuevo marco para el estudio de la mente. Este nuevo enfoque surge de la confluencia de varias disciplinas como la neurología, la psicología evolutiva, la antropología y la psicopatología que estudia la forma en que las relaciones interpersonales afectan al desarrollo cerebral.

De este modo, la CR propone que los procesos de acompañamiento tomen una perspectiva bidireccional desde la que los progenitores sean invitados a recuperar experiencias vitales de su infancia y reflexionen cómo estas vivencias influyen en sus actuales procesos de crianza. Al mismo tiempo, propone profundizar en la realidad interior que experimentan los hijos, a fin de ver el mundo desde sus perspectivas, así como desde la de los adultos, lo que envuelve el contexto de vida familiar de actitudes reflexivas y comprensivas, como bien lo describe Siegel y Hartzell (2017):

La comprensión que tenemos de nosotros mismos afecta el papel que desempeñamos como padres. De ese modo, cuanto más profunda es la comprensión que tenemos de nosotros mismos, más profunda y eficaz es la relación que mantenemos con nuestros hijos. (p. 11)

Una de las bases del modelo de CR es su aporte teórico y práctico. Esta ha contado con el apoyo de estudios actuales que tienen fundamentos científicos sobre el cerebro, que se han obtenido a través de los avances que ha presentado la neurociencia. Aquellos, son los mismos que hacen énfasis en que la crianza debe estar centrada en construir una relación cercana, cálida y afectiva entre padres e hijos, así, se obtendrían beneficios para el desarrollo cerebral de estos últimos, aumentando en ellos la capacidad para regular las emociones en situaciones de tensión o estrés, así como la creativa para resolver conflictos y una mayor capacidad para construir relaciones con los demás, como lo manifiesta Pally (2018): “La ciencia respalda el uso del enfoque reflexivo en la crianza ... la capacidad de ser reflexivo es crucial para la competencia social, el aprendizaje, el logro y el bienestar general” (p. 15), aspectos que también comparten estudios internacionales como los desarrollados por Huynh et al. (2024), Stuhmann et al. (2022) y Farley et al. (2023).

Para acercarse a lo que propone la CR, es importante reconocer algunos conceptos clave, utilizados por sus principales promotores: mentalizar, mentalización y función reflexiva. El constructo “mentalizar” fue acuñado por Fonagy et al. (1998), consiste en imaginar y comprender los estados mentales de sí mismo y de los demás, mediados por una habilidad interpretativa. Aunque la mentalización o capacidad reflexiva inicia siendo aplicada en el contexto propio de la psicoterapia individual, pronto se extrapola al terreno interpersonal en los procesos de crianza, dándole una aplicación seria en el campo interrelacional.

Paulatinamente, en diferentes partes del mundo se comienzan a construir propuestas para entrenar a padres y madres en este estilo de crianza, teniendo como una de las mayores metas fortalecer la capacidad reflexiva y generar de esta manera procesos de crianza más cercanos y cargados de afecto. En esta propuesta, se integran los estudios de Slade (2005), Lecannelier (2013), Pally (2018) y Viscovich (2025) que, de manera creativa y con rigurosidad científica, idean metodologías para medir, intervenir y potenciar esta capacidad a través de trabajos individuales y grupales, en su mayoría con madres primerizas que

presentaban problemáticas psicosociales. De este modo, en coherencia con estos estudios, esta forma de criar implica hablar *de función reflexiva parental*, la cual hace alusión a la capacidad de padres y madres para conectarse con su mundo interior y con el de sus hijos para ampliar sus capacidades de comprensión, al mismo tiempo que forman una relación basada en el respeto y la cercanía, además de permitirles flexibilidad y coherencia con sus emociones, con lo que se asegura “la capacidad de mentalizar respecto a las propias experiencias de apego tempranas” (Besoain & Santelices, 2009, p. 115).

De este modo, se observa el entrecruzamiento de dos aspectos constitutivos de la CR, *el apego infantil y la función reflexiva parental*, que derivan en la siguiente hipótesis: en la medida en que las figuras parentales logren construir un apego seguro con sus hijos, estos tendrán un desarrollo cerebral tal que les capacitará para entablar mejores relaciones interpersonales, solucionar situaciones conflictivas y lograr una mayor estabilidad emocional en momentos de crisis. De esta manera, se observa que la construcción de apegos seguros entre padres e hijos se percibe como una forma de fortalecer la función reflexiva parental, fundada en una revisión constante de sus procesos de interrelación: “Las madres con apego de tipo autónomo tenían una función reflexiva significativamente más alta que las madres con apego de tipo evitativo, preocupado y no resuelto” (Slade et al., 2005, p. 291).

En estos términos, se evidencia cómo la CR se proyecta como una forma de criar hijos basada en el respeto, el apoyo y la comprensión interpersonal en la que el crecimiento mutuo (entre padres e hijos) surge de la capacidad de la conexión interpersonal como estrategia de crecimiento y regulación emocional, además de atenuar situaciones de estrés y ansiedad en los padres, que insta a recordar “que no existen respuestas correctas y que no hay una forma correcta de criar” (Pally, 2018, p. 14). Así, la CR constituye no solo una lectura teórica, sino, también, una forma de hacer y mejorar en el ejercicio parental-marental, en el que las partes, incluidos los hijos(as), encuentran formas de regular su funcionalidad en términos de bienestar.

El modelo de CR hace un llamado urgente para que en el interior de los hogares, donde conviven padres e hijos, las relaciones se den de manera atenta y crítica, a fin de que los progenitores tomen consciencia de la importancia de *ser reflexivos* y revisen, de manera constante, de qué manera vienen construyendo sus procesos de crianza. Una vía para llegar a construir una relación sólida entre padres e hijos es trabajar y desarrollar la *función reflexiva parental*, capacidad mental que tiene el poder de atribuir significado a los comportamientos propios y ajenos y, con ello, la facultad de comprender motivos e intenciones por las que actúan los hijos. Implica darse cuenta de aquello que nos vincula como padres e hijos, enterarse de los sentimientos, comportamientos y estado mental: “Cuanto más vínculos establezca un padre al hablar de sus interacciones con su hijo, más reflexivo diremos que es ese padre” (Pally, 2018, p. 126). De este modo, se pueden orientar mejor las propias respuestas a las verdaderas necesidades de los otros, además de potenciar los vínculos de cercanía y apego.

Metodologías encontradas en los textos que trabajan la crianza reflexiva

Desde los años 80, se conocen propuestas de grupos reflexivos de padres que buscan su formación en la CR. Para estas intervenciones, la autora Cucco (2006) relaciona las capacidades centrales de la parentalización reflexiva, que invitan a vivenciar al otro como un ser separado y autónomo, de los diferentes sistemas motivacionales, que hacen referencia a las necesidades provenientes del apego, la regulación emocional, la hetero-autoconservación, la sensualidad-sexualidad y el narcisismo.

La propuesta del equipo reflexivo de Andersen (1990/1994), enmarcada en la lógica del construccionismo social y los abordajes terapéuticos posmodernos, llevada al escenario de la crianza, se presenta como otra valiosa herra-

mienta para promover la reflexión en torno a los dilemas y retos frente al tema de estudio, en los cuales surge la preocupación de algunos padres, madres y cuidadores por reconocer la influencia positiva o negativa de sus actos, enmarcada en la pregunta: ¿Lo estoy haciendo bien? Esta metodología grupal, también conocida como grupos de autoayuda o ayuda mutua, permite que padres, madres y cuidadores compartan experiencias en el tema de crianza, mediadas por procesos reflexivos y del terapeuta que dinamizan la conversación.

La experiencia de trabajo con grupos de padres y cuidadores, bajo esta modalidad, ha generado diferentes contribuciones en el terreno de la crianza, articuladas a preocupaciones, retos, expectativas y compromiso con las infancias: “Las narraciones son un elemento fundamental de todas las sociedades humanas, ya que el acto de compartir nuestras historias hace más profunda la conexión con los demás y fortalece nuestra sensación de pertenencia a una comunidad concreta” (Siegel & Hartzell, 2017, p. 65). Al respecto, aprender y desaprender son características de una persona educable que se dispone a los cambios posibles y a no tener que repetir historias de dolor en las relaciones primarias de la familia: “La manera en que relatamos nuestra historia vital revela nuestro grado de comprensión de los eventos que la constituyen” (p. 69).

Respaldo investigativo de la crianza reflexiva

Una propuesta metodológica significativa, aplicada en varios países europeos, tuvo como énfasis investigar el funcionamiento reflexivo prenatal y posnatal materno a través de la multimetría o medición estadística, para analizar si las dimensiones observadas de la “función reflexiva parental” se asociaban con el temperamento infantil y comportamiento externo de niños con veinte meses de edad. Una investigación de este orden fue realizada por Smalling et al. (2016). En su estudio, se encontraron dos dimensiones relacionadas, pero distintas, para denominar la función reflexiva prenatal, llamadas “mentalización centrada

en sí misma” y “mentalización centrada en el niño”. A su vez, se observaron tres dimensiones para la función reflexiva posnatal: autocentrada, centrada en el niño y mentalización (madre-hijo) centrada en las relaciones.

También, demostró que cuando los padres empiezan a realizar procesos de crianza reflexivos conscientes, les ayuda a reconocer el impacto que genera sobre ellos los comportamientos de sus hijos; lo que limita el desarrollo de respuestas automáticas e inconscientes frente a este tipo de conductas, además de favorecer la conexión emocional necesaria para que niños y niñas tengan aprendizajes vitales, los cuales suscitan la autorregulación emocional, el sentimiento de comprensión y la cercanía afectiva, elementos necesarios para conducir un proceso de crianza animado por el ejercicio reflexivo.

Desde la salud mental, se ha dirigido la atención hacia el mundo de los sentimientos; por su parte, la psicología del desarrollo confiere la importancia que tiene el regular, desde los primeros meses de vida, el mundo emocional del niño, pues, cuando no se consigue tal regulación afectiva, la persona se ve expuesta a tener dificultades relacionales en otras etapas avanzadas dentro del curso vital o, en su defecto, a desarrollar diferentes alteraciones psicológicas y emocionales importantes. Fonagy et al. (1998) consideran que este tipo de traumatismos afectan el funcionamiento reflexivo en padres y madres, al minimizar la posibilidad de reconocer las intenciones y limitaciones de los otros y la capacidad de comprender situaciones interpersonales difíciles.

Acorde con estas perspectivas, se trata de un estilo de crianza basado en la reflexión parental, de la cual participan padres, madres, hijos y cuidadores, como lo vienen planteando Siegel y Hartzell (2017), Pally (2018), Slade (2007) y Lecannelier (2018), quienes hacen hincapié en que los padres tengan en cuenta el mundo interior de sus hijos, que se traducen, como se dijo, en creencias, gustos, valores y motivaciones, además de invitarlos a reflexionar sobre las vivencias del pasado con sus figuras paternas, para contrastarlas con posibles interferencias generadas en sus procesos de crianza actual, con el fin de estar

más abiertos a satisfacer las necesidades de los hijos y contribuir, de esta manera, a la construcción de una personalidad estable y abierta a las relaciones interpersonales.

La invitación, además, incluye un análisis profundo del mundo interior y exterior, a fin de regular y reflexionar a propósito de aspectos que deriven en el bienestar para sí mismo y los otros, especialmente en la crianza, como bien lo describen Siegel y Hartzell (2017):

Un conocimiento más profundo de nosotros mismos exige que nos tomemos el tiempo necesario para reflexionar sobre nuestras experiencias interpersonales e intrapersonales, [lo cual facilita] una mejor comprensión del pasado, de nuestro presente y de nuestro sentido de anticipación del futuro. (p. 85)

Así, el ejercicio de la CR vincula los procesos de mentalización, que ayudan a padres, madres e hijos a regular su funcionalidad y dinamismo: “Sistema que facilita nuestra capacidad para establecer profundos vínculos emocionales mediante la comprensión; sabiduría suficiente para darnos cuenta de que no siempre podemos conocer con certeza; y suficiente humildad para aceptar que a veces estamos engañados” (Fonagy & Target, 2006, como se cita en Pally, 2018).

Acorde con lo anterior, a partir de la revisión documental se identificaron metodologías y modelos propuestos como la regulación afectiva, el trabajo desde el *self*, como imagen o yo propio, tanto de los padres como de los hijos, para avanzar en la consecución de la seguridad y la confianza. También, surgen propuestas como la disciplina efectiva, que propone una enseñanza de habilidades para mejorar las conexiones de los niños, que les ayudarán a tomar mejores decisiones y a desenvolverse bien en el futuro. Así como la propuesta del estilo parental proactivo busca momentos en los que los padres y cuidadores toman decisiones para acompañar por medio de acciones más consistentes, cálidas, autorizadas, moderadas y firmes, ayuda a que las conductas problemáticas de los niños disminuyan.

Conclusiones

La principal apuesta de la CR se encuentra en promover mayor conciencia en las figuras paternas, en favor de centrar sus procesos de crianza en la construcción de relaciones interpersonales cercanas, fuertes y afectivas, en otras palabras, en construir apegos seguros con los hijos, pues, de hacerlo, incrementaría las posibilidades de que ellos tengan la capacidad para afrontar los retos del futuro con seguridad y regulando el sistema emocional, como lo particulariza la neurobiología interpersonal, respaldada en los últimos estudios del cerebro propiciados por la neurociencia.

Así, se puede observar cómo el cerebro, la mente y sus capacidades de memorizar y regular las emociones han sido y son cartas de presentación de quienes preconizan la importancia de la CR en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, quienes han aportado, a través de sus estudios, pruebas irrefutables para la neurociencia al validar la hipótesis: cuando los progenitores construyen vínculos fuertes y apegos seguros con sus hijos, se tiene como ejercicio ineludible la revisión de sus propias historias de vida y se cultiva el afecto en los estilos de crianza, se configuran cerebros con una disposición habitual para mentalizar los pensamientos, las emociones y las conductas propias y ajenas, configurándose de esta forma una estructura cerebral crítica y reflexiva, elementos primordiales para criar de una manera consciente.

Queda evidenciado cómo los estudios y las estrategias para implementar la CR vienen en aumento, sobre todo en Norte América y Europa, en tanto que allí se han gestado investigaciones que tienen como aporte novedoso el hallazgo de estrategias para medir la función reflexiva parental y de abordarla cuando han existido o existen dificultades para su desarrollo normal. Por su parte, es propio reiterar el déficit de estudios en CR, principalmente en Colombia, aspecto que induce no solo a generar comprensiones teóricas sobre el tema, sino, también,

a suscitar el interés de investigadores, padres, madres, profesionales e instituciones en auspiciar el beneficio y aporte que este tipo de estudios genera a uno de los procesos más complejos del ser humano: “la crianza”.

Así, uno de los principales aportes de la CR es demostrar cómo las relaciones intersubjetivas entre padres, madres y niños(as) generan impacto en la construcción de la personalidad, al propiciar la producción de nuevas conexiones sinápticas que se traducen en diferentes procesos de maduración cerebral. De manera especial, este proceso de reestructuración cerebral y maduración emocional es exitoso cuando la relación entre la diada padres, madres, cuidadores e hijos es cercana y reflexiva, en tanto que los padres cuentan con la capacidad de mentalizar los aspectos más importantes de dicha relación, trayendo a su mundo consciente y valorando la realidad cognitiva, emocional y conductual de los hijos para guiar los procesos de crianza.

La novedad de los planteamientos de la CR consiste en no centrarse en ofrecer guías preestablecidas con el objetivo de educar a los padres sobre cómo manejar la autoridad y la disciplina en el hogar, antes bien, su interés, apoyado en la fundación científica, se centraliza en colocar en primer plano el cuidado emocional de los hijos en los momentos de crisis, la protección constante y un compartir afectivo dentro del núcleo familiar, como resultado del cultivo constante de vínculos fuertes y seguros que tributan por el bienestar de padres, madres y cuidadores.

Es importante resaltar que, la CR, acorde con estas perspectivas teóricas y metodológicas, no entra en oposición con otros estilos de crianza, sino que, por el contrario, recrea un horizonte dialógico para repensar, actualizar y enriquecer el ejercicio parental al conectar la sensibilidad, la fenomenología relacional y la neurociencia, sin imponer modelos ni saberes previos. En este contexto, se sugiere desde los procesos investigativos en el tema y se induce, igualmente, al desarrollo de nuevos estudios que ayuden a mejorar los niveles de comprensión de la crianza, no solo como un asunto teórico, sino, también, de experiencias y desafíos que convocan a padres, profesionales e instituciones en su apoyo

merced a su complejidad físico, biológica, social-cultural e ideológica, que permitan observar los efectos sostenidos de la CR en el proceso de crecimiento y desarrollo de niños, niñas y adolescentes, especialmente, en su dimensión emocional, cognitiva y social. Igualmente, se hace pertinente desarrollar instrumentos para evaluar la función reflexiva parental adaptada a cada contexto socio-cultural de las familias.

De esta manera, se insta a vincular experiencias conectadas al ejercicio parental, desde las cuales se pueda reconocer la crianza como un fenómeno situado, subjetivo, mediado por tensiones ideológicas, simbólicas e históricas. A esto, se suma fortalecer los procesos interdisciplinarios, desde una apuesta colaborativa, para enriquecer perspectivas teóricas y metodológicas en el tema, lo cual genera apertura para explorar nuevos análisis en el tema con la inclusión de familias reconstituidas, homoparentales, monoparentales y padres adolescentes, lo que amplía comprensiones que enriquecen este tipo de estudios.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados del estudio, desde los profesionales psicosociales se sugiere incluir el enfoque de crianza reflexiva en programas de intervención familiar como un recurso de acompañamiento que incluye la autorregulación emocional, la mentalización y la empatía desde una posición de comprensión y cuidado de padres e hijos. La posibilidad de generar redes de apoyo familiar y social, orientada a la crianza reflexiva, desde las cuales se integren experiencias, conversaciones, escucha, preocupaciones y estrategias de cuidado que dignifican el ejercicio parental. Finalmente, este estudio extiende una invitación a las escuelas, centros de salud y entidades públicas a incorporar un enfoque reflexivo a los protocolos de atención, reconociendo la crianza como una tarea socialmente compartida.

Referencias

- Ambiado-Lillo, M. (2022). Teoría de la mente, ¿un error conceptual en neuropsicología? *Revista chilena de Neuro-psiquiatría*, 60(4), 473-478. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272022000400473>
- Andersen, T. (1990/1994). *El equipo reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos* (A. Faena, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1990).
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Patria.
- Bautista-Castro, L. R. (2023). El espacio categorial de las prácticas parentales: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.1.5572>
- Bergby, T., Kristiansen, V., Lau, B., Håkansson, U., & Øie, M. (2019). High degree of uncertain reflective functioning in mothers with substance use disorder [Alto grado de funcionamiento reflexivo incierto en madres con trastorno por consumo de sustancias]. *Addictive behaviors reports*, 10, 1-5. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31193539/>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En L. A. Marín, & A. Noboa (Eds.). *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-240). Fundación de Cultura Universitaria.
- Besoain, C., & Santelices, M. (2009). Transmisión intergeneracional del apego y función reflexiva materna: Una revisión. *Terapia psicológica*, 27(1).

- Bowlby, J. (1969/1998). *El apego* (N. Delval, Trad.). *El apego y la pérdida* (Vol. 1). Paidós. (Obra original publicada en 1969).
- Burstein, O., Teshale, Z., & Geva, R. (2025). Theoretical foundations and a novel intervention protocol for an integrative mindfulness based infant parenting program [Fundamentos teóricos y un nuevo protocolo de intervención para un programa de crianza infantil integrador basado en mindfulness]. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1524008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1524008>
- Carlone, C., & Milan, S. (2020). Maternal reflective functioning and perceived need for child mental health treatment [Funcionamiento reflexivo materno y necesidad percibida de tratamiento de salud mental infantil]. *Attachment & Human Development*, 23(3), 310-327. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1734641>
- Cucco, M. (2006). *ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana*. Atuel.
- Duarte, I., & Pérez, A. (2020). *Prácticas parentales en la regulación emocional de adolescentes* [Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio Institucional Unisimon. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/79a423de-2e57-4567-adfb-eb8540210d1f/content>
- Durrant, J. (2013). *Disciplina positiva: en la crianza cotidiana*. Save the Children.
- Farley, R., Nabinger de Díaz, N. A., Emerson, L. M., Simcock, G., Donovan, C., & Farrell, L. J. (2023). Mindful Parenting Group Intervention for Parents of Children with Anxiety Disorders [Intervención grupal de crianza consciente para padres de niños con trastornos de ansiedad]. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(5), 1342-1353. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01492-2>

- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psy-chic reality [Jugando con la realidad: I. Teoría de la mente y el desarrollo normal de la realidad psíquica]. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77(2), 217–233. <https://psycnet.apa.org/record/1996-00761-001>
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., & Target, M. (1998). *Reflective-functioning manual: Version 5.0 for application to the adult attachment interview* [Manual de funcionamiento reflexivo: Versión 5.0 para su aplicación en la entrevista de apego en adultos]. University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1461016/>
- González, R., Trujillo, A., & Pereda, N. (2014). Child Abuse and Neglect Corporal punishment in rural Colombian families: Prevalence, family structure and socio-demographic variables [Maltrato y negligencia infantil castigo corporal en familias rurales colombianas: prevalencia, estructura familiar y variables sociodemográficas]. *Child Abuse and Neglect*, 38(5), 909-916. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.006>
- Håkansson, U., Söderström, K., Watten, R., Skårderud, F., & Øie, M. G. (2017). Parental reflective functioning and executive functioning in mothers with substance use disorder [Funcionamiento reflexivo parental y funcionamiento ejecutivo en madres con trastorno por consumo de sustancias]. *Attachment & Human Development*, 20(2), 181-207. https://www.researchgate.net/publication/320876810_Parental_reflective_functioning_and_executive_functioning_in_mothers_with_substance_use_disorder
- Hernández, E. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Herrera, O., Bedoya, L., & Gómez, D. (2024). Prácticas parentales asociadas a la crianza reflexiva. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 72, 160-185. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n72a7>

- Huynh, T., Kerr, M. L., Kim, C. N., Fourianalistyawati, E., Chang, V. Y.-R., & Duncan, L. G. (2024). Parental reflective capacities: A scoping review of mindful parenting and parental reflective functioning [Capacidades reflexivas de los padres: una revisión exploratoria de la crianza consciente y el funcionamiento reflexivo de los padres]. *Mindfulness*, 15(7), 1531-1602. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02379-6>
- Kristiansen, V., Handeland, T., Lau, B., Söderstrøm, K., Håkansson, U., & Øie, M. (2019). Trauma in childhood and adolescence and impaired executive functions are associated with uncertain reflective functioning in mothers with substance use disorder. *Addictive Behaviors Reports*, 11, Artículo 100245. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2019.100245>
- Lecannelier, F. (2013). El uso de la mentalización y la regulación emocional en programas de intervención temprana para el fomento de la seguridad en el apego. *Revista de Mentalización*, (1), 1-19. <https://revistamentalizacion.com/ultimonumero/06.pdf>
- Lecannelier, F. (2018). *El trauma oculto en la infancia: Guía científicamente informada para padres, educadores y profesionales*. Penguin Random House. (Obra original publicada en 2014).
- Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P., & Mayes, L. (2017). *Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications* [Funcionamiento reflexivo parental: teoría, investigación y aplicaciones clínicas]. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70(1), 174-199. https://www.researchgate.net/publication/323682974_Parental_Reflective_Functioning_Theory_Research_and_Clinical_Applications
- Marty, P. (1963/1990). *La psicología del adulto* (P. Marty, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1963).

- Pally, R. (2018). *Educación con calma: Cómo hacer menos y relacionarte mejor con tus hijos*. Plataforma. https://www.metafora.es/libro/educar-con-calma_406311
- Pérez-Vigil, A., Ilzarbe, D., García-Delgar, B., Morer, A., Pomares, M., Puig, O., Lera-Miguel, S., Rosa, M., Romero, M., Calvo Escalona, R., Lázaro, L. (2021). Teoría de la mente en trastornos del neurodesarrollo: Más allá del trastorno del espectro autista. *Neurología*, 39(2), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2021.04.014>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? [¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente?]. *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/does-the-chimpanzee-have-a-theory-of-mind/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0>
- Rahmqvist, J., Wells, M., & Sarkadi, A. (2013). Conscious Parenting: A Qualitative Study on Swedish Parents' Motives to Participate in a Parenting Program [Crianza consciente: un estudio cualitativo sobre los motivos de los padres suecos para participar en un programa de crianza]. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 1-12.
- Rodríguez, M. (2021). *Filosofía de la mente*. Ediciones Complutense.
- Ruíz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto: El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Becerra & A. Torres. (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 147-172). UPN. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Rutherford, J., Byrne, P., Crowley, J., Bornstein, J., Bridgett, D., & Mayes, L. (2017). Executive Functioning Predicts Reflective Functioning in Mothers [El funcionamiento ejecutivo predice el funcionamiento reflexivo en las madres]. *J Child Fam Stud*, 27(3), 944-952. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0928-9>

- Sicora, A. (2012). Práctica reflexiva y profesiones de ayuda alternativas. *Cuadernos de trabajo social*, 19(1), 45-58. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/26719>
- Siegel, D. (1999/2016). *Neurología interpersonal: Un manual de la mente*. Eleftheria. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/51956.pdf> (Obra original publicada en 1969).
- Siegel, D., & Payne, T. (2014/2015). *Disciplina sin lágrimas* (J. Soler Chic, Trad.). B. S.A. (Obra original publicada en 2014).
- Siegel, D., & Payne, T. (2018/2020). *El poder de la presencia de los padres moldea el cerebro de los hijos* (I. Ferrer, Trad.). Alba. (Obra original publicada en 2018).
- Siegel, D., & Hartzell, M. (2003). *Parenting from inside out: how a deeper selfunderstanding can help you raise children who thrive* [Crianza desde adentro hacia afuera: cómo una autocomprensión más profunda puede ayudarlo a criar hijos que prosperen]. Jeremy Tarcher/Putnam. https://books.google.com/books/about/Parenting_From_the_Inside_Out...
- Siegel, D., & Hartzell, M. (2017). *Ser padres conscientes*. La Llave DH.
- Slade, A., Grienemberger, J., Bernbach, D., & Locker, A. (2007). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study [Funcionamiento reflexivo materno, apego y brecha de transmisión: un estudio preliminar]. *Attachment & Human Development*, 9(3), 283-298. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16210240/>
- Smalling, H., Huijbregts, S., Heijden, K., Goozen, S., & Swaab, H. (2016). Maternal reflective functioning as a multidimensional construct: Differential associations with children's temperament and externalizing behavior. [El funcionamiento reflexivo materno como constructo multidimensional:

asociaciones diferenciales con el temperamento infantil y la conducta externalizante]. *Infant Behavior & Development*, 44, 263-274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.06.007>

Stuhrmann, L. Y., Göbel, A., Bindt, C., & Mudra, S. (2022). Parental reflective functioning and its association with parenting behaviors in infancy and early childhood: A systematic review [Funcionamiento reflexivo parental y su asociación con las conductas parentales en la infancia y la niñez temprana: una revisión sistemática]. *Frontiers in Psychology*, 13, Artículo 765312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.765312>

Trujillo-Galeano, A., Andrade-García, L. A., & Puentes-Barcenas, K. K. (2023). Efectos de las prácticas de comunicación parental en las conductas internalizantes en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 15(1), 129-144. <https://doi.org/10.17151/rlef.2023.15.1.7>

Viscovich, M. M. (2025). *Evaluación de la función reflexiva parental y los comportamientos de los niños del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)* [Tesis de maestría, Universidad Argentina de la Empresa]. Repositorio Institucional UADE. <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/8d10c123-43fc-45d8-a92d-7676b925fffd/content>

Zegarra, J., & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuropsiquiatría*, 80(3), 189-199. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>

Zuluaga, A. (2018). La recrianza humanizada: Un giro a las relaciones de poder y al paradigma adultocéntrico en las instituciones de protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-14.

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Osorio Tamayo, D. L., & Ríos Palacio, G. J. (2026). Lo psicosocial: discusiones emergentes para una construcción conceptual. En E. F. Viveros Chavarría (Dir.). *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo* (pp. 64-99). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245.3>

Capítulo 3

Lo psicosocial: discusiones emergentes para una construcción conceptual¹

The psychosocial: emerging discussions for a conceptual construction

Dora Liliana Osorio Tamayo*

Gladys Janeth Ríos Palacio**

Resumen

Esta reflexión conceptual da cuenta de un ejercicio de revisión de literatura que hizo parte de la investigación “Conceptualización de lo psicosocial desde la producción académica y científica de la Especialización y la Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó”. Se recogieron 87 artículos científicos y documentos temáticos elaborados, principalmente, por autores latinoamericanos que incluyeron una presentación directa

¹ Capítulo resultado de investigación.

Este texto es derivado de la investigación “Conceptualización de lo psicosocial desde la producción científica de la Maestría y la Especialización en Intervenciones Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó” realizada entre los años 2018-2020 financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

* Doctora en Estudios Críticos del Instituto de Estudios Críticos México. Docente investigadora, Universidad Católica Luis Amigó, adscrita al Grupo Estudios de Fenómenos Psicosociales. Correo electrónico: dora.osoriota@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4639-6445>

** Magíster en Estudios Pós-graduados em Psicologia: Psicologia clínica de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Docente investigadora, Universidad Católica Luis Amigó, adscrita al Grupo Estudios de Fenómenos Psicosociales. Correo electrónico: gladys.riospa@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4639-6445>

del concepto o reflexiones sobre su uso, en tanto adjetivo, de categorías como intervención, daño, atención o factor psicosocial, desde diversas aproximaciones teóricas y ámbitos de actuación.

El ordenamiento temático partió de la descripción de la necesidad de conceptualización, del fenómeno de la realidad que se busca nombrar, de los marcos y modelos conceptuales que sirven de referencia a los autores y de las apropiaciones relacionadas con la intervención. Como resultado, se propone la metáfora de una espiral, en la que lo psicosocial adquiere sentido en la posibilidad de expresar la diversidad de posiciones como un espacio limítrofe o de frontera entre las disciplinas, que requiere un uso contextualizado y basado en una reflexión sobre las acciones desde la autoimplicación.

Palabras clave:

Ciencias sociales, Epistemología, Intervención psicosocial, Psicología social, Psicosocial.

Abstract

This conceptual reflection reflects a literature review exercise that was part of the research "Conceptualization of the psychosocial from the academic and scientific production of the Specialization and Master's Degree in Psychosocial Interventions of the Luis Amigo Catholic University." 87 scientific articles and thematic documents prepared mainly by Latin American authors were collected, which included a direct presentation of the concept or reflections on its use as an adjective of categories such as: intervention, harm, care or psychosocial factor, from various theoretical approaches and areas of action. The thematic arrangement started from the description of the need for conceptualization, the reality phenomenon that seeks to be named, conceptual frameworks and models that serve as a reference for the authors and appropriations related to the intervention. As a result, the metaphor of a spiral is proposed, in which the psychosocial acquires meaning in the possibility of expressing the diversity of positions, as a border space or border between disciplines, and which requires a contextualized use based on reflection. on actions from self-involvement.

Keywords

Social sciences, Epistemology, Psychosocial intervention, Social psychology, Psychosocial.

Introducción

Esta reflexión conceptual fue realizada en el marco de una investigación dirigida a conceptualizar *lo psicosocial* desde la producción académica y científica de la Especialización y la Maestría en Intervenciones Psicosociales de la Universidad Católica Luis Amigó. El primer momento, de elaboración, involucró la revisión del material bibliográfico al que tenían acceso los estudiantes de estos programas mediante las redes, bases de datos y reservorios de la biblioteca de la Institución, accesibles para su consulta en línea. Sin desconocer que hay tradiciones del pensamiento psicosociológico que se extienden dentro y fuera de las visiones disciplinares hegemónicas, desde las cuales se discute la necesidad de asumir posturas híbridas y cuestionar los discursos reproductores de las epistemologías médicas y neurológicas y de la psicologización y patologización individualista del comportamiento, nuestro interés se limitó a hacer presente el panorama de indagación que estaba al alcance de los estudiantes, a través de los medios de consulta que suelen utilizar como referentes para sus ejercicios de investigación.

Los textos recopilados incluyeron artículos científicos y reflexiones temáticas desarrolladas por autores de habla hispana, publicados en una ventana de tiempo que está entre el 2012 y el 2018. La selección incluyó trabajos que, en sus palabras claves y resúmenes, incluían explícitamente la palabra o hacían alusión a una reflexión epistemológica o teórica sobre ella. También, se tuvieron en cuenta otros textos que utilizan el concepto como adjetivo de intervención, daño, atención, factores y, a su vez, presentan diversas aproximaciones teóricas o se constituyen en reflexiones sobre ámbitos de actuación o aplicación. Todas estas obras tuvieron la particularidad de presentar, discutir o problematizar el uso de lo psicosocial.

Nuestra lectura estuvo orientada por las siguientes cuatro preguntas: ¿Cuáles son las razones o la utilidad que los autores aducen sobre la necesidad de definir el concepto? ¿Qué condiciones de la realidad intentan nombrarse cuando

se describe lo que ocurre desde una visión identificada como psicosocial? ¿Qué desarrollos epistemológicos toman de base los autores de los artículos para explicar la manera como comprenden un fenómeno como psicosocial? ¿Qué efectos metodológicos o prácticos logran argumentar de cara a los tipos de intervención que se proponen?

A partir de la revisión, elaboramos mapas desde los cuales se discuten las aportaciones que se han producido alrededor del concepto. Las diferentes posturas que se pueden asumir para justificar un modo de comprensión o una práctica como psicosocial nos sugieren la metáfora de la espiral como modo de ordenación. En la espiral, se incluye el tránsito por diversas posturas que van desde las visiones centradas en la constitución de las disciplinas hasta el devenir desde la investigación o intervención como un concepto de frontera.

Método

El material bibliográfico fue seleccionado a partir de la búsqueda en bases de datos, teniendo en cuenta como criterios de inclusión la publicación entre 2012 y 2018, la referenciación como material de consulta en bases de datos accesibles en el sitio web de la biblioteca de la Institución, incluyendo Ebsco, Scopus, Digitalia, y en las de acceso libre como Google Scholar. Teniendo en cuenta que este ejercicio respondía a un interés institucional, se incluyeron las ponencias y memorias presentadas en el “Primer Encuentro Nacional y Cátedra Internacional sobre Intervenciones Psicosociales”, algunas de las cuales fueron publicadas posteriormente en otros medios de difusión. En la Tabla 1 se presenta la distribución por años y la fuente de consulta de los 87 textos que fueron incluidos en la revisión.

Tabla 1

Distribución de los artículos por año y base de datos

| Año | Cátedra | Digitalia | Ebsco | Google aco. | Libro | Scopus | Total |
|------|---------|-----------|-------|-------------|-------|--------|-------|
| 2012 | 4 | 7 | 7 | 1 | | 4 | 23 |
| 2013 | | 5 | 6 | 1 | | 6 | 18 |
| 2014 | | 4 | 5 | 2 | | 3 | 14 |
| 2015 | | 5 | 2 | 2 | 4 | | 13 |
| 2016 | | 5 | 3 | 1 | | | 9 |
| 2017 | | 1 | 6 | 3 | | | 10 |
| 2018 | | | 1 | | | | |
| | 4 | 27 | 30 | 10 | 4 | 13 | 88 |

Las categorías rastreables en los textos fueron definidas a partir de las preguntas de indagación que enunciarnos anteriormente, con los propósitos de reconocer la necesidad de conceptualización que discuten los autores, los planteamientos epistemológicos y teóricos que utilizan como referencia en sus elaboraciones, las características, dimensiones y atributos que asignan al concepto según la forma en que lo utilizan y los argumentos que tienen en cuenta al proponerlo como un orientador de las prácticas en las intervenciones psicosociales.

Para ordenar nuestros hallazgos, partimos de una matriz de definiciones que usamos como convención para rastrear la información en los artículos y textos, como se presenta en la Tabla 2. La matriz nos permitió elaborar una tabla para clasificar, combinar y comparar las diversas citas, con lo cual generamos un primer grupo de códigos comprensivos.

Tabla 2*Matriz para el rastreo de la información*

| Categoría general | Definiciones de búsqueda |
|--|---|
| Necesidad de definición de lo psicosocial. | La necesidad de reflexión es teórica o desde la intervención si se sitúa desde lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico, lo ético y/o lo político. |
| Articulación a marcos y modelos epistemológicos. | Marco paradigmático del artículo. Relación con disciplinas: disciplinas que integra y de las que se diferencia. Enunciación de lo disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. |
| Realidad a la que se refiere con lo psicosocial. | De qué manera se nombra la relación entre lo psíquico y lo social, por ejemplo, como fuera-dentro, yo-otro, sentido común-ciencia. |
| Relación con la intervención. | Cómo se define la interacción que se da en la intervención y el lugar del interventor. Cómo se define el lugar de la comunidad. |

Con la revisión de los datos, se construyó una matriz conceptual que permitió identificar afinidades, diferenciaciones y límites en los abordajes expuestos. La matriz fue revisada y ajustada durante varios momentos del proceso, con la intención de visibilizar tendencias y puntos de fuga en las aproximaciones al concepto, integrando códigos emergentes que sirvieron para construir los resultados para cada pregunta.

Resultados

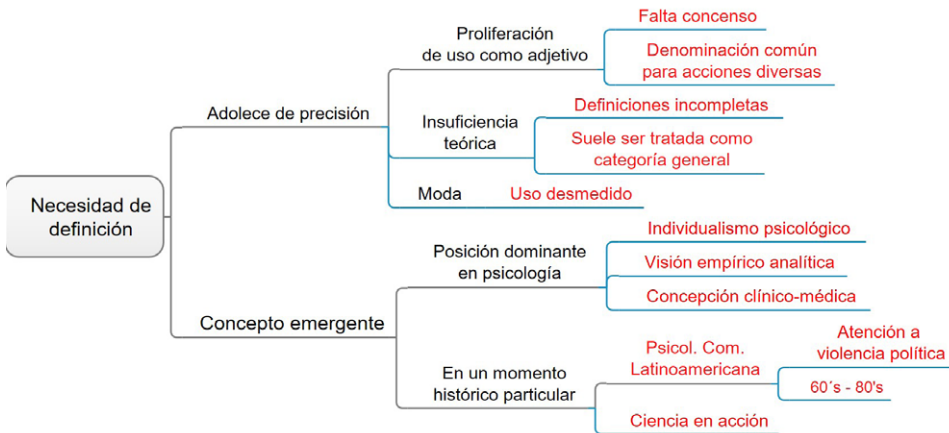
Cómo se justifica la necesidad de conceptualizar lo psicosocial

La primera inquietud que emerge frente a la pluralidad de voces y lugares desde los cuales se asume la categoría psicosocial se refiere a las razones aducidas en uno y otro lado como justificaciones para continuar develando, desarrollando

o haciendo precisiones sobre el concepto. A pesar de aparecer discutidas solo por un número reducido de autores, dichas razones siguen vigentes en nuestro contexto. En la Figura 1 se presentan los códigos iniciales, en negro, y los códigos emergentes, en rojo, que mediaron el rastro de este asunto en los escritos.

Figura 1

Códigos iniciales y emergentes—Categoría Necesidad de definición



La tensión entre una vertiente que enuncia la necesidad de precisar qué engloba el concepto psicosocial, de un lado, y sostener la comprensión de cómo emerge, del otro, da cuenta de un panorama en el que no es posible llegar a un consenso ni sobre su utilidad ni sobre la necesidad. Por ejemplo, Díaz Gómez y Díaz Arboleda (2015) resaltan la orfandad disciplinar que impide atribuir al desarrollo particular de una disciplina la tarea de profundizar o construir definiciones sobre lo psicosocial. Otros, asumen el origen asociado a su uso como calificativo de cierto tipo de intervenciones de los psicólogos en lo social, las cuales empiezan a denominarse como psicosociales en los años 60 (González Rey, 2015; Flores Osorio, 2012) —aun cuando también se popularizó en otras latitudes—, o porque se ha hecho aún más evidente en los contextos que requirieron de un tipo de atención, al parecer todavía inédita, de las víctimas y los involucrados en las violencias políticas de varios países de este hemisferio (Anaconda-Hormiga, 2014).

Si, como alude Heredia (2015), desde el filósofo Simondon esta noción ya hacía parte de una teoría, es posible que tengamos que aducir, también, que el interés no ha sido solo reclamado desde la realidad de ciertas prácticas que reúnen a psicólogos con otros profesionales y quehaceres sociales, sino que su calado podría ser más hondo, en términos de estar nombrando la necesidad de suturar una rotura que, al parecer, ha producido nuestra forma de comprensión y la construcción del mundo en una época particular.

Pero, ante tal diversidad de usos y aplicaciones disciplinares, tendríamos que aducir que es claro que las realidades históricas han dejado su huella situacional en el concepto (Aya-Angarita & Laverde-Gallego, 2016; Díaz Gómez & Díaz Arboleda, 2015; Flores Osorio, 2014), pues, psicosocial, responde a tantas condiciones y nombra tales cosas diversas que no es menos preocupante el hecho de que un número considerable de reflexiones teóricas y prácticas laborales utilicen la palabra como si su significado fuera obvio.

Más allá de acusar a las definiciones logradas como incompletas (Moreno Carmona & Bohórquez Marín, 2015), carentes de consensos disciplinares (Anaconda-Hormiga, 2014), poco claras teóricamente e incluso naturalizadas (Vásquez Campos & Molina Valencia, 2018), sustentadoras de una categoría general que parece que no es necesaria definir (Díaz Gómez & Díaz Arboleda, 2015) o como accesorios que pretenden cualificar acciones y políticas del Estado (García Peña, 2012), parece que su uso también ha contribuido para que algunos logren un efecto contrario del que parecía pretender, reforzando las concepciones patologizantes en las que la redención de los conflictos sociales recae en los individuos afectados (Villa Gómez, 2012b). Con ello, se muestra que aún no hemos superado el hecho de que se constituya en cierta moda política y académica (Villa Gómez et al., 2017). Incluso, este mismo capítulo podría adolecer de caer en esa reincidencia.

Sigue siendo, entonces, el principal problema en la utilización del concepto el hecho de que homogeniza intenciones e intereses diferentes bajo un mismo nombre. Así, se mantiene cierta prevalencia continua que se sustenta en legi-

timar las necesidades procedentes de distintos niveles sociales, justificar la presión que se genera desde estamentos de poder, a través de la urgencia de disponer de recursos de financiamiento; hacerse visible o figurar en ciertos grupos de investigación; promover programas de formación posgradual; visibilizar las condiciones de vulnerabilidad de una comunidad o grupo en particular e, incluso, contribuir simplemente a una reflexión epistemológica que haga comprensibles algunos fenómenos complejos de la realidad. Con ello, como han señalado los autores, se afecta la posibilidad de que haya coherencia o se puedan fijar los usos epistemológicos y metodológicos de la categoría (Aya-Angarita & Laverde-Gallego, 2016; Moreno Carmona & Bohórquez Marín, 2015; Villa Gómez, 2012a).

Tal vez el panorama más general al que se haya aducido pueda ofrecer un marco de racionalidad desde el cual se justifica la utilidad de seguir hablando de psicosocial, lo presentan Villa Gómez et al. (2017), quienes cruzan la definición por la necesidad de fijar las coordenadas ontológicas, epistemológicas, metodológicas y ético-políticas, desde las cuales se construye cualquier reflexión o intervención en el tema. Al hacerlo, nos dan pie para considerar, al menos, tres razones desde las cuales se sigue sustentando y validando la discusión.

La primera se refiere a que, al usar lo psicosocial como adjetivo, se abre la posibilidad de diferenciar las perspectivas desde las cuales se produce un intento de aproximación a una realidad y se asume una reflexión epistemológica y metodológica que permite cuestionar las finalidades que aducen los profesionales, las instituciones y el Estado, a través de las preguntas por cómo entienden lo que sucede y qué medios disponen para modificarlo según sus expectativas.

La segunda está relacionada con lo que se declara al decir que un abordaje o una intervención es psicosocial en términos de los tipos de cambios que se proponen y las acciones que se llevan a cabo ante determinados fenómenos o poblaciones con la intención de producir esos cambios. Con ello, profesionales, instituciones y organizaciones están declarando su intención política, a partir

de la cual se puede hacer un mapa de los actores que estos establecen como principales y secundarios, así como de las fuerzas que consideran necesarias movilizar o impactar con sus desarrollos o acciones.

La tercera —quizás la más compleja— es la que nos sitúa frente a la cuestión que está presente siempre; a saber, la forma como el concepto se utiliza en términos de si se basa en la atención a utilidades prácticas para las personas y las comunidades, en reflexiones que permitan robustecer *sistemas teóricos*, y en apropiaciones desde las cuales se pueda mejorar la capacidad de construir opciones creativas y mejores niveles para la comprensión de los fenómenos sociales (González Rey, 2015; Moreno Carmona & Bohórquez Marín, 2015), con lo cual se atendería la dimensión ética.

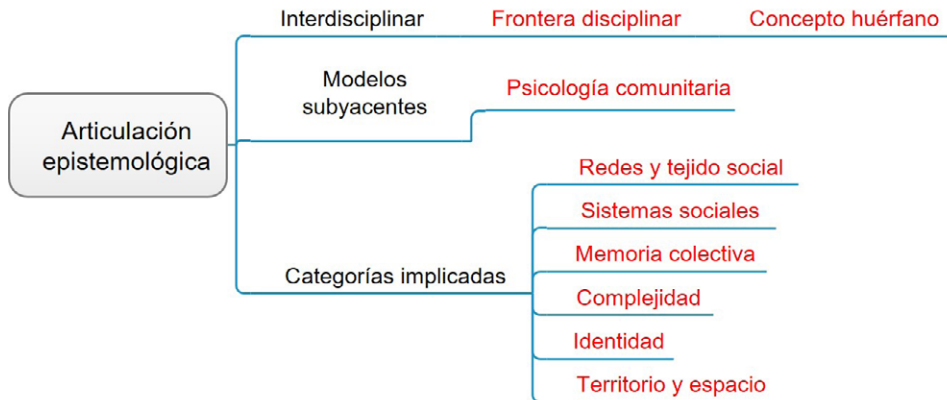
Epistemologías sobre lo psicosocial y sus modelos conceptuales

Reconocer las características desde las cuales se presenta la construcción sobre el conocimiento de lo psicosocial, es decir, su epistemología, implicó en la revisión del tema la identificación de cuatro asuntos que solo pueden verse separados como un intento comprensivo, puesto que, en su realidad, están interrelacionados: (a) el establecimiento de una delimitación propia de lo psicosocial, en su relación con la psicología social y algunas prácticas comunitarias en Latinoamérica, desde las cuales se nombra como categoría emergente en oposición a tendencias hegemónicas de las ciencias sociales y la psicología; (b) las precisiones requeridas frente a la naturaleza del objeto del conocimiento, aludiendo a su definición ontológica, que ha transitado desde la división categórica de lo psico y lo social hasta las visiones de lo indisoluble e intangible, que hacen más compleja su concepción; (c) el reconocimiento de modelos conceptuales, con puntos en común y diferencias claras, frente a la apropiación e integración del concepto según sus propios intereses de conocimiento; (d) la trayectoria emergente por las condiciones de multi, inter o transdisciplinar de lo

psicosocial, que trasciende a la sociología y psicología como materias de base, y se proyecta hacia lo interdisciplinar, en la frontera entre las disciplinas (ver Figura 2).

Figura 2

Articulación epistemológica y modelos implicados



El desarrollo de la psicología comunitaria y la intervención psicosocial, en Latinoamérica, aparecen referidos como una respuesta a las orientaciones teóricas y de formación en psicología desde las cuales se generalizó la aplicación de modelos explicativos de la psique, muy fieles a los desarrollos realizados en Estados Unidos y Europa, en especial, a los abordajes médico-psiquiátricos y a las investigaciones orientadas en modelos científicos positivistas, sin muchas adaptaciones al contexto de la vida de los sujetos o al reconocimiento de sus idiosincrasias particulares.

De este modo, en las formas en las que los autores sitúan el origen del concepto se reconoce el hecho de denominar las acciones psicosociales como recurso específico, surgido entre las décadas de los 60 y 80, desde el cual se planteaba una oposición a dichos “modelos hegemónicos” que restringían y limitaban la atención a la clínica individual, con énfasis en la elaboración de diagnósticos y el tratamiento de síntomas analizados más desde el afrontamiento y los recursos personales que desde las situaciones particulares de su

contexto de ocurrencia (Flores Osorio, 2012, 2014; Villa Gómez 2012a, 2012b; Moreno Camacho & Moncayo Quevedo, 2015; Moreno Carmona & Bohórquez Marín, 2015; González Rey, 2015; Heredia, 2015; Villa Gómez et al., 2017).

En estas visiones priman, entonces, las ideas de la contraposición entre lo individual y lo colectivo, en el mismo sentido en que lo hacen interioridad y exterioridad, psíquico y social, lo que muestra una especie de polarización que ha sido asumida, en ocasiones, como una diferencia ontológica entre dos realidades distintas o, por lo menos, que pueden ser vistas separadamente. La apropiación de las metodologías de las ciencias naturales o del paradigma científico positivista han impactado tanto a la psicología como a la sociología y se reproducen en las intervenciones psicosociales, desarrolladas en diversos contextos (Fernández Christlieb, 2006; Flores Osorio, 2012, 2014; Díaz Gómez & Díaz Arboleda, 2015; Moreno Carmona & Bohórquez Marín, 2015; Aya-Angarita & Laverde-Gallego, 2016).

La visión contra hegemónica implica la denuncia de dichas construcciones como parcializadas, en las cuales objeto y sujeto —siendo el sujeto el investigador/interventor— pueden verse separadamente (Moreno Martín, 2012; Martínez Guzmán, 2014) o en la suposición de un enlace lineal entre causas y efectos, cuyo control final está en manos del investigador, clínico o interventor, que corresponde a una clasificación del mundo entre la racionalidad experta y los conocimientos de la vida cotidiana (Flores Osorio, 2014; González Rey, 2015), quienes, además, deben ser guiados, intervenidos o transformados desde ciertas acciones profesionales que solo pretenden ser neutrales (Barrero Cuellar, 2012), con el fin de producir ciertos cambios esperados en la realidad.

Apelar a modelos propios parece que es una tarea de reconocimiento de las conceptualizaciones como asuntos emergentes de los contextos que develan, además de las formas de construcción de conocimiento, toda una variada gama de concepciones de la *psique* que se restringen o amplían en función de intereses diversos. Como puntos clave de esta gama pueden situarse: las interpretaciones de lo “interno del ser” como algo opuesto y definido fijamente

en relación con lo social externo, que emerge en algunas intervenciones (Aya-Angarita & Laverde-Gallego, 2016), la posibilidad que ofrece un concepto para conjuntar algo que parece presentado como disyunto en el pensamiento disciplinar (Díaz Gómez & Díaz Arboleda, 2015; Moreno Carmona & Bohórquez Marín, 2015), la reivindicación de concepciones de la *psique* como fenómeno social y de naturaleza colectiva (Fernández Christlieb, s. f.; González Rey, 2009; Apodaka & Villareal, 2015) y la asunción de posiciones opuestas a cualquier reducción que la haga parecer como un hecho predecible, “lineal, estático, universal o determinista” (Moreno Camacho & Moncayo Quevedo, 2015, p. 44).

Estas definiciones, tanto las de lo psicosocial como las de la *psique* que les subyacen, se asocian necesariamente a modelos teóricos que han intentado diferenciarse y delimitarse, debido a sus propuestas para la acción y la reflexión. Como se muestra en la Tabla 3, estos modelos hacen parte de los desarrollos psicosociales, son revisados, presentados o puestos en cuestión por los autores, aportando a su conceptualización.

Tabla 3

Modelos conceptuales que se relacionan con lo psicosocial

| Modelo | Autor |
|---|--|
| Salud comunitaria y la salud mental comunitaria | Flores Osorio (2012), González Rey (2015), Aya-Angarita & Laverde-Gallego (2016), Ministerio de Salud y Protección Social (MPS, 2016), Obando et al. (2017) |
| Psicología social, la psicología crítica y la social-cultural | Moreno Carmona & Bohórquez Marín (2015), González Rey (2015), Moreno Camacho & Díaz Rico (2015) |
| Psicología de la liberación | Barrero Cuellar (2012), Flores Osorio (2012, 2014), Anaconda Hormiga (2014), Aya-Angarita & Laverde-Gallego (2016), Andrade Salazar (2012), Apodaka & Villareal (2015) |
| Psicología comunitaria y la social comunitaria | Andrade Salazar (2012), Flores Osorio (2012, 2014), Moreno Carmona & Bohórquez Marín (2015), Moreno Camacho & Moncayo Quevedo (2015), Avello Saenz et al. (2017) |
| Clínica de lo social | Andrade Salazar (2012) |
| Acción sin daño | Anaconda Hormiga (2014) |
| Acción social | Flores Osorio (2012), Moreno Matin (2012) |
| Psicología ecológica ambiental | Flores Osorio (2012), Avello Saenz et al. (2017) |

Las posturas expresadas, que parecen diferenciarse y constituirse a sí mismas como sus propios y renovados marcos de referencia, en el fondo comparten pretensiones con relación a la construcción del conocimiento, en lo que se puede comprender como los esfuerzos que van desde la interacción hasta la interrelación e integración de diversos saberes y construcciones originalmente disciplinares, pero que, a la postre, parecen convertirse en otra cosa.

La nominación de multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar es enunciada en los diferentes trabajos, con mayor o menor precisión teórica, aludiendo a las relaciones entre lo psico y lo social como objetos claramente delimitados, de un lado, o dimensiones que se corresponden y son indisolubles en la realidad, del otro. Como un movimiento que parte de lo multidisciplinar, nombrado desde la integración de profesionales de diversas disciplinas, en encuentros que favorecen la interconexión o integran aportes de los saberes (Andrade Salazar, 2012; Costa, 2016), como la colaboración en acciones que reúnen elementos teóricos y prácticos (Avello Saenz et al., 2017), desde un lugar en el que parece que la identidad disciplinar debería mantenerse e, incluso, ser requisito para la construcción de la investigación y la intervención.

En una posición más interdisciplinar, se pondrían de manifiesto quienes proponen una reelaboración del objeto de estudio o sugieren asumir una tarea común (Rama González, 2016) en un entramado que da emergencia a subdisciplinas como la psicología comunitaria (Flores Osorio, 2012) —o que posibilita poner el conocimiento de la comunidad en una posición dialógica y participativa (García Peña, 2012)—, para llegar a un lugar transdisciplinar en el que las disciplinas se diluyen en la intención de captar la multiplicidad de planos de la realidad, atendiendo a “la preocupación por entender los modos en que unas condiciones objetivas se hacen subjetividad y orientan las prácticas” (Badacarratx, 2012, p. 135) e incluyendo con ello el análisis integrado de dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales (Flores Osorio, 2014).

Finalmente, este lugar se plantea la necesidad de habitar o traspasar las fronteras y ampliar la visión hacia las condiciones propias de la realidad (Aya-Angarita & Laverde-Gallego, 2016) que, para algunos, se soporta en la

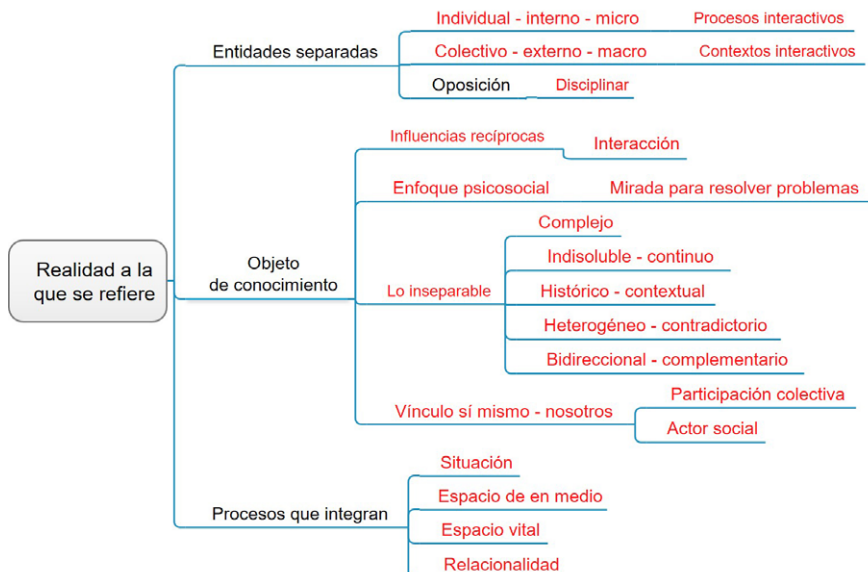
sociología y la psicología como disciplinas de base, pero desde la asunción de posturas eclécticas (Rodríguez Rodríguez, 2012). Para otros, implica la inclusión de saberes más amplios, de carácter cultural, político, económico, pedagógico, en visiones nombradas como trascendentes (Flores Osorio, 2014).

Dos categorías emergentes en estos desarrollos son la idea de integralidad de las acciones, en términos de la amplitud, que podría ir desde la implicación de varios profesionales hasta la consideración de las distintas visiones posibles sobre un mismo objeto o fenómeno, y la de participación, que implica la confluencia de saberes, donde cada vez toman más peso las inquietudes por el acercamiento dialógico entre el saber académico y profesional y el saber de las comunidades.

Lo psicosocial como fenómeno o realidad por nombrar

Figura 3

Lo que se nombra como psicosocial



Un lugar central en la conceptualización lo tiene la comprensión de la forma que toma la realidad en aquello que intenta nombrarse como lo psicosocial, como se presenta en la Figura 3). En la revisión, se destacan posiciones relacionadas con la idea de que sería suficiente dividir la palabra en sus componentes psico y social, respuesta consecuente a la aplicación del método de las ciencias naturales, que parte del análisis desde la división, la fragmentación y la especialización. Así, lo psicosocial se gesta dentro de ámbitos separados o es un producto de los procesos —tiempos— y contextos interactivos —espacios— en los que se desarrolla (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015).

A partir de esta aplicación, se nombran esferas separadas como fenómenos y realidades que pueden asociarse, ya sea con lo individual, lo interno y lo micro, o con lo colectivo, lo externo y lo macro. Con esta concepción, se mantiene una dicotomía y una polaridad que, además, reconocen influencias recíprocas entre los individuos, restringidas por su actuación en presencia física, mutua y continua con otros sujetos (Requena & Ayuso, 2016), posición que conserva el sesgo disciplinar (Moreno Camacho & Moncayo Quevedo, 2015).

Desde estas apreciaciones, lo psicosocial es relacionado con la psicología social como una disciplina encargada del estudio de la interacción entre el individuo y la sociedad y de los fenómenos que resultan de este encuentro (Gaspar, 2015; Cáncer-Lizaga & Martín-Peña, 2013). Ciertos autores que siguen esta línea, identifican la relación entre lo psicosocial con factores que se estudian y controlan para solucionar problemas y generar cambios en los contextos (Arellano et al., 2015; Ferrer et al., 2013), o para crear cursos de acción (Requena & Ayuso, 2016). En otros, lo psicosocial se convierte en una cualidad que podría reconocerse en el fenómeno al utilizar un enfoque que considera diversos niveles de análisis (Cáncer-Lizaga & Martín-Peña, 2013) o al asumir un paradigma holístico e integral (Saracostti, 2013). Sin embargo, en el interior de las propuestas citadas, se comienza a percibir la dificultad de reconocer los límites de definición del concepto, soportados en la separación sujeto/objeto, individual/colectivo, psíquico/social o interno/externo.

Apelando a otras tradiciones, estas fronteras aparecen desdibujadas cuando las categorías se intentan aplicar a la lectura de fenómenos de la realidad que sugieren la inseparabilidad (Boada-Grau & Ficapal-Cusí, 2012) y las articulaciones complejas, heterogéneas, contradictorias, históricas y contextuales (Stecher, 2014). Con esto, se diría que lo psicosocial estaría nombrando lo indisoluble (Carmona, 2013; Villa Gómez, 2012), lo continuo (Aya-Angarita & Laverde-Gallego, 2016) y lo bidireccional (Avello Saenz et al., 2017), refiriéndose a procesos que son complementarios y paralelos.

De este ir y venir entre lo unificado o la sumatoria, se reconoce la necesidad de establecer un diálogo de saberes que lleve a que los caminos se entrecrucen (Escobar & Uribe, 2014; Badacarratx, 2012) y, en consecuencia, surjan universos simbólicos (Martínez Ferrer et al., 2012) y “metacampos de investigación o terrenos simbólicos transversales” (Baeza, 2015, p. 130) que integren realidades que se relacionen en “una dinámica circular” (Rama González, 2016, p. 86) y conformen “múltiples ámbitos de análisis y causalidad” (Rodríguez Rodríguez, 2012, p. 175).

La materialización de estas concepciones aparece en definiciones como sistemas sociales (Rama González, 2016), redes o tejidos sociales (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015), preguntas por el *ser* psicosocial o relacional (Ituarte Tellaeche, 2012), la espacialidad relacional (Mardones, 2016), las realidades interpersonales (Baeza, 2015) y la subjetividad (Gianni, 2013). A diferencia de las posturas dicotómicas, en estas se destaca un interjuego entre lo colectivo, que parece habitar e integrar lo individual, y un sujeto que tendría el potencial para significar su participación colectiva (Costa, 2016) como un actor social, protagonista y arquitecto de la realidad. Entonces, emerge algo que “vincula e integra el sí mismo con el nosotros” (Estupiñán & González, 2015, p. 25), empieza a tomar fuerza y ser reconocido el hecho de que “la conciencia de lo social es previa a la autoconciencia” (Requena & Ayuso, 2016, p. 138).

En lo anterior, se fundamenta el basamento socioafectivo (Gianni, 2013) y la mentalidad colectiva y matrices sociocolectivas (Estupiñán & González, 2015) que se relacionan con un entramado de relatos, creencias y memorias compartidas, las cuales inspiran, organizan, configuran, liberan, restringen, luchan, resisten, deconstruyen y dominan las acciones e identidades subjetivas y colectivas (Baeza, 2015). En estas nociones, se manifiesta la interdependencia entre lo colectivo y lo individual en la que lo psicosocial se asocia con aquello que se gesta, vive y manifiesta en un entramado de relaciones que existe entre la persona y su contexto (Blanco, 2012), lo que indica que, entre los opuestos, no siempre se expresa una predominancia, sino que hay más bien un movimiento en bucles, un pasar constante entre lo interno y lo externo, evocando lo colectivo y creando diferencias individuales insólitas (Estupiñán & González, 2015).

En este sentido, toman relevancia las ideas de persona en situación (Turner, 2012), situación o espacio del medio (Fernández Christlieb, 2009) y espacio vital (Requena & Ayuso, 2016), en las cuales se resalta lo emergente entre los sujetos, que se configuran desde dialécticas y dinámicas instaladas en los territorios habitados desde lo simbólico (Mardones Barrera, 2016). Patiño Gómez y Martínez Toro (2015) destacan, en esta perspectiva, que “lo psicosocial se sitúa en una posición intersticial” (p. 37), como punto de tensión que se crea con aquello que sucede entre las personas. Todos estos desarrollos están más cerca de nombrar un tercer elemento, que trasciende y contiene los opuestos, pero que no es como ninguno de ellos, aunque se haya originado allí.

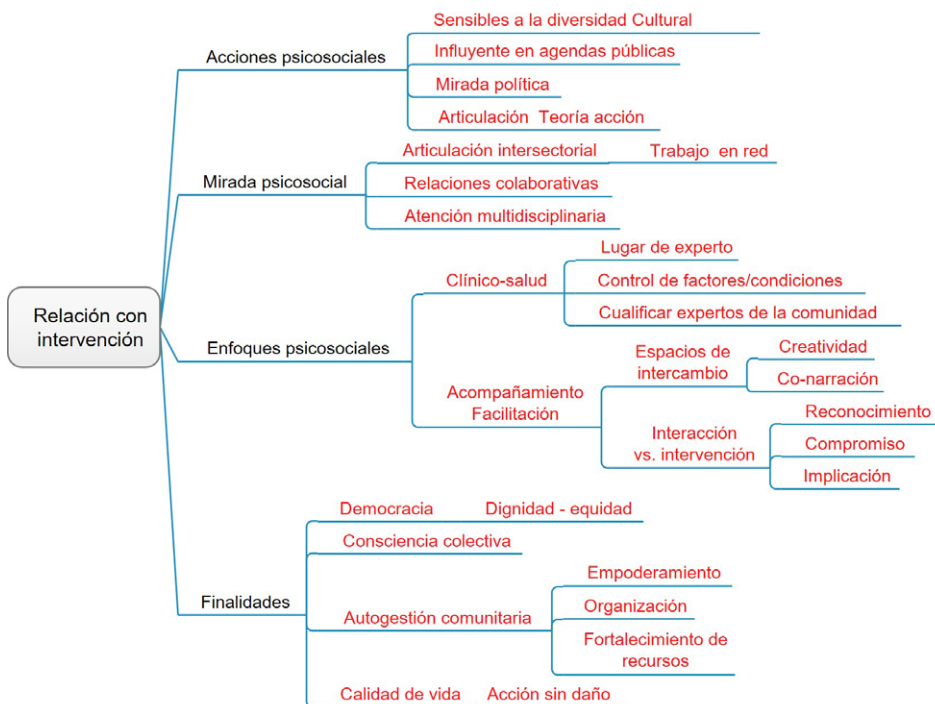
También, lo psicosocial se presenta como un macroconcepto, aunque se indica que en las acepciones duales no se refieren otras realidades, tales como la biológica, la antropológica, la política, la ética y la estética (Díaz Gómez & Díaz Arboleda, 2015). Atender a más elementos ha implicado reconocer otras comprensiones en las que se juega el “diálogo mantenido ... entre lo íntimo y lo colectivo” (Requena & Ayuso, 2016, p. 138), para finalmente recuperar formas de integración en las que, como en la metáfora de la banda de Moebius (Carmona, 2013), se enuncia lo paradójico, los nudos, las afectaciones mutuas y la continuidad donde desaparecen los opuestos.

Lo psicosocial y su función metodológica en la acción profesional

Con relación a lo metodológico, la codificación inicial fue depurada debido al abordaje específico de los textos. El resultado recoge tres aplicaciones de lo psicosocial como adjetivo que funciona para cualificar el acompañamiento que profesionales, principalmente formados en ciencias sociales, realizan con diversas poblaciones, escenarios y problemáticas: acción, mirada y enfoque. Además, se rescatan algunas finalidades que responden, en parte, a los propósitos de las intervenciones y a la variada definición de las transformaciones que se proponen (ver Figura 4).

Figura 4

Lo que se nombra psicosocial en la intervención



Las acciones psicosociales se relacionan con las cualidades del proceder de los profesionales, al acompañar o intervenir en un contexto, considerando cómo es su actuar, hacia dónde se orienta y qué relación asume con los actores sociales. Al nombrar dicha acción como psicosocial, algunos autores resaltan como aspectos considerados importantes: la sensibilidad y adecuación a la diversidad cultural y social (Costa, 2016), la asunción de una mirada política (Arellano et al., 2015) desde la que, además, se busque incidencia y construcción de agendas públicas (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015). También, se alude a la *praxis* psicosocial, que supone la conformación y articulación de las acciones entre los profesionales y la escucha de las comunidades (Costa, 2016).

Con respecto a lo que se refiere como mirada psicosocial, se explica cómo es la vinculación de profesionales con otros actores e instituciones involucrados en procesos de acompañamiento. De este modo, se resalta la articulación a lo multisectorial (Costa, 2016) o al trabajo en red (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015; Rama González, 2016; Saracosti, 2013). Esta mirada también refiere la organización institucional, con la participación del Estado y las comunidades, en relaciones colaborativas. La atención multidisciplinaria, por ejemplo, involucra equipos de profesionales que, sincronizados, amplían sus perspectivas y construyen síntesis entre sus saberes (Colom Masfret, 2012), lo cual posibilitaría que se realizaran ejercicios corresponsables de control y respaldo, pese a que, en ocasiones, produzcan la asunción de posiciones rígidas, luchas políticas y de poder (Rama González, 2016).

En la revisión de las finalidades profesionales, se identificó que la alusión a lo psicosocial se emparenta con el abordaje de aspectos éticos como la dignidad, la equidad (Costa, 2016), la democracia (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015) y la consolidación de la consciencia colectiva (Amar Amar et al., 2014). Las expectativas sobre este tipo de acción implican la posibilidad de movilización, organización, empoderamiento y autogestión de las comunidades, a través del fortalecimiento de sus recursos y la consolidación del tejido social (Costa, 2016; Amar Amar et al., 2014), lo que le permite distinguirse específicamente de los enfoques que proponen el cuidado de la salud mental, el no-daño y el respeto

de los derechos humanos, el control del medio y la adaptación al contexto por parte del sujeto, así como de los del apoyo social y la búsqueda del bienestar social y psicológico (Costa, 2016; Gaspar, 2015; Rama González, 2016).

En estos enfoques, adscritos al modelo de salud mental, lo profesional adquiere un lugar central. Desde esta perspectiva se atribuye al uso de la palabra intervención un matiz clínico que se centra en el control de factores que marcan un cambio en las situaciones, al estar presentes o ausentes. En los modelos clínicos, se hace mayor alusión a la acción comunitaria y se diferencian claramente procesos individuales y colectivos, articulación de profesionales y actores de la comunidad y formación de líderes que apoyan procesos de investigación, diagnóstico, evaluación e intervención (Arellano et al., 2015; Costa, 2016; Gaspar, 2015).

Un número considerable de enfoques de salud y salud mental se presentan en contextos de vulnerabilidad y fragilidad en los que las comunidades han vivido desastres naturales: terremotos, deslizamientos y tsunamis, o desastres humanos y/o sociales: guerras, desplazamientos y violencias. Ante estas condiciones, se evidencia una idea de confluencia de saberes, como suma o conjunto, frente a la cual se señalan restricciones en generación de innovaciones, debido a su renuencia a cuestionar los enfoques profesionales asumidos.

Otro enfoque emergente, observado en los mismos contextos, define la acción psicosocial como acompañamiento y facilitación, en la medida en que crea “espacios para intercambios creativos” (Costa, 2016, p. 124) y es catalizadora de procesos (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015). Desde estos lugares, el profesional es un testigo, narrador o conarrador que interactúa y participa activamente en un proceso experiencial (Estupiñán & González, 2015). De hecho, se propone la revisión de la validez del término intervención y se presenta la idea de desarrollar la interacción o interrelación como alternativa (Martínez Guzmán, 2014).

En relación con esta perspectiva, se despliegan metodologías que parten de conocer y comprender los lugares y sus habitantes. Su orientación, más que a formar, se dirige a acompañar en la construcción de las acciones; destacando una visión de lo psicosocial que hace referencia al encuentro como contención y fortalecimiento de los lazos, haciendo aún más relevante la idea del diálogo de saberes, relatos, afectos y símbolos, en el cual los actores profesionales están involucrados. En esta otra posición, se privilegian la inmersión e implicación en el contexto, lo que indica que la transformación depende del compromiso comunitario e implica a las subjetividades, a las instituciones y, en consecuencia, a sus relaciones (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015). Se propone, también, un énfasis en aspectos comprensivos, más que de control, en el que tienen lugar trabajos que van desde las narrativas conversacionales (Estupiñán & González Gutiérrez, 2015) hasta dispositivos que amplían las posibilidades del ejercicio profesional, abordando mitos, ritos, necesidades, contextos y vínculos (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015).

Bajo estas líneas de acción, las finalidades van ampliando sus matices. Por ejemplo, la participación implica, para la comunidad, desarrollar capacidades reflexivas, críticas comunicativas y una concientización (Blanco, 2012; Costa, 2016). Además, se postulan metas en perspectivas interactivas, dialógicas y de lucha contra la dominación en las cuales se puede reconocer la inferencia de los ideales propios de los interventores (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015).

Al dejar de privilegiar el lugar del profesional, la gestión recae en los conocimientos tácitos que incluyen lo endógeno y lo práctico, como todo aquello que saben hacer los actores locales por sus tradiciones e incluso de forma intuitiva (Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015). Con lo cual, se validan, rescatan y resignifican las experiencias colectivas como una acción de transformación y como mecanismos pedagógicos, dando valor a la diversidad y a la memoria social (Costa, 2016; Patiño Gómez & Martínez Toro, 2015).

Aun así, es posible plantear que estas intenciones y posiciones metodológicas se pueden convertir en utopías. Como destaca Flores Osorio (2012) en su revisión sobre la intervención comunitaria, a pesar de los intereses de transformación, siguen presentes en los profesionales las perspectivas fragmentarias. Uno de los asuntos señalados, que podría explicar esta condición, es el hecho de que quien interviene o interactúa está sujeto a las restricciones de su arraigo en lo teórico, a su pertenencia a las instituciones y a su participación dentro de lo comunitario.

Discusión

La amplitud del tema hace que esta exposición sea solo una aproximación limitada, es decir, circunscrita a unas condiciones particulares de producción de sentido, en el marco propiciado por la necesidad de sustentar en profundidad la conceptualización sobre la formación de especialistas y magísteres en intervenciones psicosociales en Colombia. También, es restringida por los términos territoriales e idiomáticos que se usaron como punto de partida. Una exploración en mayor profundidad requeriría retomar la historia de resistencias que se han desarrollado frente a la psicologización e individualización del comportamiento humano, que caracteriza al pensamiento hegemónico de occidente y deja de lado las dimensiones sociales y colectivas de la salud mental. Una elaboración amplia en lo histórico y lo conceptual podría permitir un mapeo completo a propósito del tipo de posiciones que se han ensayado a lo largo de la historia del pensamiento psicosociológico, a partir de las cuales se tensa la noción de lo psicosocial y las implicaciones para la teoría y la práctica.

Aun así, el recorrido permite señalar algunos asuntos que enmarcan el debate actual sobre lo psicosocial. Así, esta se establece como una categoría que adjetiva o le da un carácter especial a la realidad, a la vez que señala una cualidad particular, una disposición, perspectiva o enfoque actitudinal que se

asume frente a dicha realidad. En ambos casos, es claro que la palabra se designa como adjetivo, no como un objeto con razón material propia y, por tanto, puede ser aplicada a diversas condiciones y sucesos de la realidad.

Al cualificar diferentes fenómenos, miradas y situaciones de la realidad, su uso exige el desarrollo de una visión crítica, puesto que, su diversidad, denota una realidad que no deja mostrarse totalmente en el concepto, pero ello no significa que las posiciones, expectativas o finalidades con las que se usa el término sean equivalentes o puedan homogenizarse.

Justo lo que requiere contemplarse es la multiplicidad, expresada en esos enfoques y modelos conceptuales, con su amplia variación entre construcciones epistemológicas y metodológicas, que parecen mostrar una trayectoria que empieza en los usos dicotómicos, en los que se mantiene la separación entre lo social —lo colectivo, lo macro y lo externo—, y lo psicológico —lo individual, lo micro y lo interno—, pasa por las propuestas aditivas o sumativas, que se erigen como complementarias o paralelas y, finalmente, deriva en otras categorías en las que lo psico y lo social ya no son el centro, sino que se dan por implicados, inseparables o como expresiones que se han ido diferenciando de algo más grande que es la realidad misma, entrelazando aquello separado, pues son “inherentemente necesarias” (Bonvillani, 2023, p. 6).

La relación entre todas estas posiciones no es diacrónica ni se da en términos de niveles que se superan mutuamente, sino que, más bien, sucede en el mismo espacio, lo que denota las tensiones emergentes entre las construcciones teórico-académicas y las presiones que se juegan en su aplicación a la vida colectiva y en su interacción con los saberes presentes en ella.

La emergencia de construcciones más integrativas pone de manifiesto la designación del término como metacampo, complejo, heterogéneo, contradictorio, bidireccional, contextual e histórico, lo que da lugar para el reconocimiento de un terreno simbólico transversal; y como macroconcepto, entendido desde lo intersticial como un entramado dialéctico, trascendente y dinámico, con puntos de tensión que hacen relevante nuevamente la comprensión de la

mentalidad colectiva. Este entramado es también un campo de confluencia de dimensiones psíquicas, colectivas, contextuales y políticas que, a diferencia de la designación de Arango (2021), se resiste a llamar variables, puesto que, en todo caso, la mutua afectación las hace aún poco diferenciables en sus efectos, aunque conceptualmente puedan funcionar como entidades aisladas.

Según esto, lo denominado como psicosocial es una cualidad, un concepto en espiral que se eleva desde el reconocimiento primario de la necesidad de emparentar lo social y lo psíquico hasta desplegarse en su multiplicidad y atravesar otros elementos constitutivos de la realidad. Entretanto estos elementos, abordados cada vez menos desde visiones centradas en la identidad de las disciplinas, plantean nuevas preguntas, atienden a situaciones emergentes, exigen soportar la tensión entre las oposiciones y mantener un espacio medial. Como señalan Viveros et al. (2023), esta contraposición o interjuego alude a que “los cuestionamientos sobre el sentido de lo psicosocial siguen vigentes desde la unidad entre lo psíquico y lo social o su distanciamiento” (p. 739).

Las implicaciones para la acción son, tal vez, un punto central en términos de la expectativa que recae sobre los profesionales y el reconocimiento de su papel como sujetos inmersos en los fenómenos que investigan o intervienen. Al respecto, las posiciones que atribuyen un lugar de testigo-participante, que se devela en la implicación y transformación propia, se diferencian de otras en las que el papel de lo profesional es central. Sin embargo, asumir el compromiso de la implicación en la práctica parece más complicado. Ciertos autores reconocen que, a pesar de avanzar en las formas de pensar la realidad desde nuevas categorías, la disposición a hacerse parte y transformarse desde las condiciones sociales es una tarea pendiente.

Las elaboraciones van en doble vía y hacen interdependientes a las acciones de los conceptos y, por lo tanto, comprometen a la conceptualización misma como una práctica de producción de sentidos, pero, también, como procesos de generación de intercambios materiales entre profesionales y comunidades, que aparece como respuesta a sus intentos de comprensión y transformación

de la realidad (Viveros et al., 2023). De este modo, la concepción de lo psicosocial queda vinculada con las narrativas emergentes en los contextos donde los sujetos tejen relacionamente sus realidades e impactan, también, el acompañamiento profesional, tal y como lo proponen Urrego et al. (2024).

En consonancia con estas perspectivas, tanto la variedad como la posición asumida exigen que el uso del término empiece a ser elaborado de forma explícita, de modo que en las propuestas se declare y construya una posición propia que presente el lugar que se espera asumir en esa espiral. Esto haría que una posición psicosocial no sea tomada como equivalente a cualquier otra, sino que sea, entonces, su capacidad de movimiento, su propia construcción crítica, de la cual lo declarado es solo un punto de inicio, un lugar de entrada que esté expuesto a transformaciones en su relación con los contextos y sus realidades.

Esta exigencia de declaración de la propia perspectiva psicosocial permitiría ampliar las lecturas sobre lo político y lo ético, que implican una asunción determinada del concepto, reconociendo el juego de tensiones y presiones que recae sobre su aplicación y que convocan a su estudio en términos de lo que Bourdieu denomina campo (Bourdieu, 1982-2002, como se cita en Bustamante, 2006). Esto, también podría vincular lo psicosocial con un modo de mirar y analizar (Bonvillani, 2023, p. 6) las investigaciones y estrategias de acompañamiento profesional, situándolos ahora en contextos complejos, históricos, relacionales y simbólicos que trascienden, aunque parecen que también consideran sintéticamente en la espiral la clásica dicotomía que define tradicionalmente lo psicosocial.

Conclusiones

Durante el desarrollo del texto, se logró ampliar la mirada sobre la necesidad de seguir discutiendo la conceptualización de lo psicosocial sin que ello implique la urgencia de construir un consenso. La diversidad de posturas pone de relieve

una responsabilidad personal y colectiva frente a un uso de la categoría sostenido en la reflexividad de profesionales y equipos alrededor de los marcos epistemológicos en los que basan sus acciones. Además, demarca la urgencia de volver, una y otra vez, sobre los fundamentos de los modos de proceder e interactuar, para reconocerse como agentes de las realidades sociales con una presencia que no es, en sí misma, neutral ni benigna, debido a que responde a lógicas contractuales, institucionales y políticas en las que están inscritas las labores que se realizan.

No es posible, con este recorrido, asumir que hay una pertenencia disciplinar de la categoría, aun si para algunos fuese lo más indicado, al ser precedida por el prefijo psi. Su uso tampoco está circunscrito a razones disciplinares, ya que tiene fuertes connotaciones políticas demostradas, pues, la reelaboración conceptual de lo que se entiende por psicosocial, es una tarea que resulta de la condición de estar expuestos a otros saberes dentro y fuera de las disciplinas. Adaptarse a dicha visión y reproducirla o apartarse de ella es una decisión que tiene efectos en el reconocimiento, el estatus o la atribución personal de las transformaciones producidas en ambientes, entornos o contextos particulares. En consonancia, con esta condición la conceptualización sería el resultado de trayectorias de investigación e intervención que conjuntan los intereses y las realidades a las que están expuestos los profesionales. La ampliación o estreches de los marcos de referencia darán cuenta de la integración más o menos disciplinar que han dado a su objeto de estudio y de los riesgos que han asumido al mantener o romper las fronteras disciplinares.

La construcción y divulgación de una postura epistemológica es, entonces, un requerimiento ético que trasciende la elaboración de teorías profesionalizantes y sitúa al investigador e interventor frente a la utilidad última del uso del concepto. De este modo, tendrá que preocuparse porque sea un instrumento que amplíe las vías de relacionamiento con los fenómenos sociales, que esté al alcance de las personas y las comunidades y, a la vez, provea alternativas creativas y mejores comprensiones sobre las realidades compartidas.

En cuanto a la actuación, encarnada como reflexión metodológica y elección de modos de interacción, pone de relieve la responsabilidad de observar el tipo de agente en el que se convierte al tomar distancia o implicarse en las realidades que acompaña. No es desconocido el poder que le otorga a quien ostenta un lugar de experto profesional en los grupos o comunidades, por lo mismo, independientemente de que considere dicho poder como parte de su modo de operar, su actuación colectiva tiene connotaciones políticas que no deberían ser desestimadas.

Referencias

- Amar Amar, J. J., Madariaga Orozco, C. A., Jabba Molinares, D., Abello Llanos, R., Palacio Sañudo, J. E., De Castro Correa, A., Martínez González, M., Utria Utria, L. M., Santander Camis, E., Eljagh Tapia, S., Robles Haydar, C., Díaz Mora, M., & Zanello Riva, L. (2014). *Desplazamiento climático y resiliencia: modelo de atención a familias afectadas por el invierno en el Caribe Colombiano*. Universidad del Norte.
- Anaconda Hormiga, M. O. (2014). *Revisión documental del concepto "Enfoque psicosocial" en atención a víctimas del conflicto armado colombiano. Particularidades y reflexiones para una acción sin daño* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/679/1/25480734.2014.pdf>
- Andrade Salazar, J. (2012). Psicología comunitaria y clínica de lo social, acerca-mientos desde un escenario de complejidad. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 158-175.
- Apodaka, E., & Villareal, M. (2015). Psicología social e identidad colectiva: Demonización o salvaguarda crítica. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (2), 1-28.

- Arango Tobón, M. A. (2021). Procesos de acompañamiento psicosocial en el marco del conflicto armado: una revisión crítica de la literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 308-340. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n62a12>
- Arellano, O., Arín, Y., & Espinoza, D. (2015). Experiencias de integración clínica-comunitaria: El caso del Programa de Formación de Monitoras en Salud Mental Comunitaria en Talca. En C. P. Gaspar & C. C. Valenzuela (Eds.), *Integración clínica-comunitaria: propuestas en salud mental, educación y desarrollo psicosocial* (pp. 111-120). Ril Editores.
- Avello Sáez, D., Román Morales, A., & Zambrano Constanzo, A. (2017). Intervención sociocomunitaria en programas de rehabilitación psicosocial: Un estudio de casos en dos equipos del sur de Chile. *Psicoperspectivas*, 16(1), 19-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-900>.
- Aya-Angarita, S., & Laverde-Gallego, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 12(2), 201-216. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0002.03>
- Badacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-badacarratx2012.html>
- Baeza, M. A. (2015). *Hacer mundo: significaciones imaginario-sociales para construir sociedad*. Ril Editores.

- Barrero Cuellar, E. (2012). *Problematizaciones acerca de lo psicosocial... como investigación, como intervención o como acompañamiento* [Conferencia magistral]. En: Fundación Universitaria Luis Amigó. Primer Encuentro Nacional y Cátedra Internacional sobre Intervenciones Psicosociales, Medellín, Colombia.
- Blanco, A. (2012). La exigencia de la praxis, clave teórica de la psicología de la liberación. En D. Montero & P. Fernández de Larriona (Eds), *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención* (pp. 15-60). Universidad de Deusto.
- Boada-Grau, J., & Ficapal-Cusí, P. (2012). *Los nuevos y emergentes riesgos psicosociales*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Bonvillani, A. (2023). Hacia una comprensión psicosocial de la configuración de las subjetividades. *Quaderns de Psicologia*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1873>
- Bustamante Zamudio, G. (2016). Sobre el concepto de Campo en Bourdieu. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 49-66. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18062/pdf>
- Cáncer-Lizaga, P., & Martín-Peña, J. (2013). Los procesos de interacción del individuo en el grupo y en su contexto social: una aproximación al estudio de la violencia y de las fortalezas personales. En M. Aranda (Ed.), *Aportaciones al trabajo social* (pp. 199-221). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Carmona, J. A. (2013). ¿Qué es lo psicosocial? Una urdimbre transdisciplinar con cinco madejas. *Complejidad*, 19, 37-44.
- Colom Masfret, D. (2012). *El diagnóstico social sanitario*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/5f4674bc-d7b4-4e49-a9c2-f7c312ede28e/content>

- Costa, M. (Ed.). (2016). *Intervenciones psicosociales en emergencias y desastres: Construcciones desde la experiencia*. Brujas.
- Díaz Gómez, A., & Díaz Arboleda, J. S. (2015). ¿Qué es lo psicosocial? Ocho pistas para reflexiones e intervenciones psicosociales. En J. E. Moncayo Quevedo & A. Díaz Gómez (Eds.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial* (pp. 57-64). Universidad de San Buenaventura.
- Escobar, J. M., & Uribe, M. (Eds). (2014). *Avances en psiquiatría desde un modelo biopsicosocial*. Universidad de los Andes.
- Estupiñán, J., & González, O. (2015). *Narrativa conversacional, relatos de vida y tramas humanas*. Ediciones USTA.
- Fariña, F. (Ed.). (2015). *Violencia de género: Tratado psicológico y legal*. Biblioteca nueva.
- Fernández Christlieb, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. Universidad Nacional Autónoma México.
- Fernández Christlieb, P. (2009). Lo psicosocial. *El alma pública: Revista desdisciplinada de psicología social*, (4), 41-48. https://0201.nccdn.net/1_2/000/000/10e/15e/4-AP-completa.pdf
- Fernández Christlieb, P. (s. f.) *La psique*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://app.box.com/s/1l6iddz2u4>
- Ferrer, R., Hoyos, O., Madariaga, C., & Palacio, J. (2013). Migrantes colombianos: Afrontamiento y adaptación psicosocial. En E. M. Said (Ed.), *Cooperación, comunicación y sociedad: escenarios europeos y latinoamericanos* (pp. 67-84). Universidad del Norte.

- Flores Osorio, J. M. (2012). Psicología comunitaria, opresión y exclusión. *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(2), 117-136. <https://revista-facso.ucentral.cl/index.php/liminales/article/view/226>
- Flores Osorio, J. M. (Coord.). (2014). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.comunidadeslatinoamericanas.uchile.cl/publicaciones/revistas/cic/repensar_psicologia_y_comunitario.pdf
- García Peña, J. J. (2012). Intervención psicosocial como aporte al desarrollo humano local, en el ámbito público de Medellín. Estudio de caso: Proyecto APS buenvivir en familia, Alcaldía de Medellín, Colombia. *Praxis*, 8(1), 72-81.
- Gaspar C., P. (2015). Impacto de la intervención clínica-comunitaria realizada por la clínica psicológica de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, en el abordaje de la violencia: bienestar psicológico y social como estrategias para evaluar salud mental. En C. P. Gaspar & C. C. Valenzuela (Eds.), *Integración clínica-comunitaria: propuestas en salud mental, educación y desarrollo psicosocial* (pp. 97-110). Ril Editores.
- González Rey, F. (2015). Los estudios psicosociales hoy, aportes a la intervención psicosocial. En J. E. Moncayo Quevedo & A. Díaz Gómez (Coords.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial* (pp. 21-36). Universidad de San Buenaventura.
- Heredia, J. (2015). Lo psicosocial y lo transindividual en Gilbert Simondon. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(3), 437-465.
- Gianni, H. O. (2013). Consideraciones teóricas sobre el desarrollo y la construcción de la subjetividad en los jóvenes. En M. Crabay (Ed.), *Familias, subjetividades y educación* (pp. 14-43). Editorial Brujas.

- Ituarte, A. (2012). Una reflexión sobre los modelos de intervención de los trabajadores sociales desde la experiencia de la supervisión. En I. Sobremonte (Ed.), *Epistemología, teoría y modelos de intervención en Trabajo Social* (pp. 191-204). Universidad de Deusto.
- Mardones, R. E. (2016). Discusiones epistémicas sobre la dimensión local en las ciencias sociales. Perspectivas para la historización de la psicología en América Latina. En R. E. Mardones (Ed.), *Historia local de la psicología: discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 29-47). Ril Editores.
- Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D., Moral Arroyo, G., & Musitu, G. (2012). Delimitación conceptual sobre los valores. En M. C. Monreal, F. Mateos, G. Musitu & G. Pérez (Eds.), *Juventud europea. Valores y actitudes ante las instituciones democráticas* (pp. 17-70). Dykinson.
- Martínez Guzmán, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: De intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, 14(1), 3-28. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Marco conceptual para la atención psicosocial individual, familiar, comunitaria y colectiva étnica*. <http://www.iets.org.co/victimimas/PublishingImages/Paginas/PAPSIVI/V1.%20Marco%20conceptual%20Atenc%20Psicosocial%20070516.pdf>
- Moreno Carmona, N. D., & Bohórquez Marín, O. D. (2015). Lo psicosocial como categoría trasdisciplinar. En J. E. Moncayo Quevedo & A. Díaz (Coords.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial* (pp. 65-84). Universidad de San Buenaventura.

- Moreno Camacho, M. A., & Moncayo Quevedo, J. E. (2015). Abordaje psicosocial. Consideraciones conceptuales y alternativas de análisis en el escenario de atención a víctimas del conflicto armado. En J. E. Moncayo Quevedo & A. Díaz (Coords.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial* (pp. 37-56). Universidad de San Buenaventura.
- Moreno Martín, F. (2012). ¿Qué es lo psicosocial? [Conferencia magistral]. *Primer Encuentro Nacional y Cátedra Internacional sobre Intervenciones Psicosociales*, Medellín, Colombia.
- Obando, L., Salcedo, M., & Correa, L. (2017). La atención psicosocial a personas víctimas del conflicto armado en contextos institucionales de salud pública. *Psicogente*, 20(38), 382-397. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2559>
- Patiño Gómez, Z. L., & Martínez Toro, P. (2015). *Trabajo en red e incidencia política*. Universidad del Valle.
- Rama González, T. (2016). El programa de tratamiento a familias con menores: Un programa dirigido a preservar a los menores en su entorno familiar. En N. Cordero Ramos & C. Nieto (Eds.), *La intervención social con menores: promocionando la práctica profesional* (pp. 71-109). Dykinson.
- Requena, F., & Ayuso, L. (2016). *Teoría sociológica aplicada*. Anthropos.
- Rodríguez Rodríguez, A. (2012). ¿Hacia una mirada integradora en la práctica de la intervención socio-familiar? En I. Sobremonde (Ed.), *Epistemología, teoría y modelos de intervención en Trabajo Social* (pp. 175-189). Universidad de Deusto.
- Saracostti, M. (2013). *Familia-Escuela Comunidad 1: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo*. Editorial Universitaria.

- Stecher, A. (2014). El campo de investigación sobre transformaciones del trabajo, identidades y subjetividad en la modernidad contemporánea. Apuntes desde Chile y América Latina. En A. Stecher & L. Godoy (Eds.), *Transformaciones del trabajo, subjetividad e identidades* (pp. 19-78). Ril Editores.
- Turner, F. J. (2012). Modelos de intervención en trabajo social: una perspectiva internacional. En I. Sobremonte (Ed.), *Epistemología, teoría y modelos de intervención en trabajo social* (pp. 205-215). Universidad de Deusto.
- Urrego Mendoza, Z. C., Natib Rosero, A. C., Ramírez Cuervo, G. (2024). Salud mental y psicosocial en supervivientes a la masacre de Bojayá: estudio narrativo de tópicos. *Salud UIS*, 56, e 24015. <https://doi.org/10.18273/saluduis.56.e:24015>
- Vásquez-Campos, H., & Molina-Valencia, N. (2018). Los usos tautológicos de lo psicosocial en los proyectos de intervención en Colombia. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, 14(2), 309-320. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4943>
- Villa Gómez, J. D. (2012a). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales. ¿Podemos pasar de la moda a la precisión epistemológica y metodológica? *Revista El Ágora USB*, 12(2), 349-365.
- Villa Gómez, J. D. (2012b). Horizontalidad, expresión y saberes compartidos. Enfoque psicosocial en procesos de acompañamiento a víctimas de violencia política en Colombia. *Revista El Ágora USB*, 13(1), 61-89. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/91>
- Villa Gómez, J. D., Arroyave Pizarro, L., Montoya Betancur, Y., & Muñoz, A. (2017). Vicisitudes de los proyectos institucionales de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado colombiano. *El Ágora USB*, 17(1), 157-175.

Viveros Chavarría, E. F., Álvarez Baena, E., & Vallejo Merino, I. C. (2023). Aproximación a la noción de intervención psicosocial. Una lectura desde la noción de mercancía en Marx y la actitud etho-estética en Marcuse. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(2), 736-759. <https://doi.org/10.21501/22161201.4017>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Osorio Tamayo, D. L., & Ríos Palacio, G. J. (2026). Psicología social en Colombia: intereses temáticos, problemáticos y metodológicos en las publicaciones académicas 2005-2018. En E. F. Viveros Chavarria (Dir.), *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo* (pp. 100-135). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245.4>

Capítulo 4

Psicología social en Colombia: intereses temáticos, problemáticos y metodológicos en las publicaciones académicas 2005-2018¹

Social psychology in Colombia: Thematic, problematic and methodological interests in academic publications 2005-2018

Dora Liliana Osorio Tamayo*

Gladys Janeth Ríos Palacio**

¹ Capítulo resultado de investigación.

Este texto es derivado de la investigación "Memorias y significados de la historia de la psicología social en Colombia desde la narrativa de los psicólogos sociales" realizada entre los años 2018-2020, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

* Doctora en Estudios Críticos del Instituto de Estudios Críticos México. Docente investigadora, Universidad Católica Luis Amigó, adscrita al Grupo Estudios de Fenómenos Psicosociales. Correo electrónico: dora.osoriota@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4639-6445>

** Magíster en Estudios Pós-graduados em Psicologia: Psicologia clínica de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Docente investigadora, Universidad Católica Luis Amigó, adscrita al Grupo Estudios de Fenómenos Psicosociales. Correo electrónico: gladys.riospa@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4639-6445>

Resumen:

Este texto discute los resultados de una investigación documental sobre los intereses problemáticos, temáticos y metodológicos de la psicología social en Colombia, rastreados entre 2005 y 2018. El material bibliográfico fue recuperado de las bases de datos Ebsco, Redalyc, Scopus, Scielo y Google Académico. Se incluyeron trabajos que utilizaran el término *psicología social* como palabra clave y discutieran problemáticas o situaciones relacionadas con el contexto psicosocial del país. Para la clasificación y revisión del material, se consideraron como datos cuantificables la dispersión geográfica y distribución por años, los tipos de publicación y las universidades de adscripción de los autores. Para identificar las problemáticas y situaciones de interés, se incluyó información cualitativa relacionada con los sujetos involucrados, los objetos de investigación, las orientaciones teóricas y la racionalidad metodológica. Los resultados presentan los aportes teóricos de la psicología social en la comprensión de la realidad del país, los puntos de divergencia disciplinar e intereses nacientes que definen sus direcciones y tensiones, así como las principales perspectivas metodológicas.

Palabras clave:

Análisis temático, Investigación documental, Psicología social.

Abstract:

This text discusses the results of a documentary investigation on the problematic, thematic and methodological interests of social psychology in Colombia traced between the years 2005 and 2018. The bibliographic material was recovered from the databases Ebsco, Redalyc, Scopus, Scielo and Academic google. Works that used the term social psychology as a keyword and that discussed problems or situations related to the psychosocial context of the country were included. For the classification and review of the material, the following were considered as quantifiable data: geographical dispersion and distribution by year, types of publication and the universities of affiliation of the authors. To identify the problems and situations of interest, qualitative information was included related to the subjects involved, the research objects, theoretical orientations and methodological rationality. The results present the theoretical contributions of social psychology in understanding the reality of the country, the points of disciplinary divergence and nascent interests that define its directions and tensions, and the main methodological perspectives.

Keywords

Thematic analysis, Documental research, Social psychology.

Introducción

La construcción de conocimiento sobre la psicología social, en Colombia, ha sido materia de varias investigaciones en el pasado, presentando comprensiones históricas de su desarrollo, su campo disciplinar, los temas y problemas que la vinculan a la realidad del país. Un referente importante, en este sentido, es el texto *Estado del arte de la Psicología Social en Colombia entre 1970 y 2004*, escrito por Alzate y Arango (2008), en el que se destaca la necesidad de realizar memoria colectiva presentando una versión sobre el nacimiento, el desarrollo, los desafíos y las posibilidades futuras de la psicología social.

A partir de dicho recorrido, en el texto pueden distinguirse cuatro momentos, de los cuales tres son claramente nombrados como *Agenciamiento y afirmación* entre los 60 y 70; *Inflexión y apertura*, sucedida entre los 80 y los primeros años de los 90; un período de *Institucionalización y nuevos caminos*, ocurrido entre los 90 y los primeros años del 2000 y, finalmente, se deja entrever una expectativa de futuro en el que se alcancen condiciones para una madurez disciplinar, nombrada como *mayoría de edad*. En la Tabla 1 se hace un resumen de las características de estos cuatro períodos.

Tabla 1
Recorrido de los momentos de producción disciplinar

| Agenciamiento y afirmación | Inflexión, latencia y- apertura | Institucionalización– nuevos caminos | Expectativa frente a la madurez disciplinar |
|---|---------------------------------|--|---|
| Años 60 y 70. | 80 y primeros años de los 90. | Desde mediados de los 90 hasta el 2004. | Cuestiones que siguen de ahí en adelante. |
| Emergencia de movimientos políticos y evidencia de la presencia de actores armados. | | Necesidad de comprender y acompañar profesionalmente la situación social del país, lo que da respuesta a los problemas sociales. | Necesidad de ampliar campos de acción que abarquen lo educativo, sociopolítico, ambiental, cultural y organizacional. Consecuente con un compromiso con la realidad social. |

Continúa en la página siguiente

Inicia en la página anterior

| Agenciamiento y afirmación | Inflexión, latencia y- apertura | Institucionalización– nuevos caminos | Expectativa frente a la madurez disciplinar |
|---|--|--|---|
| Nivel significativo de la producción teórica. | Disminución en la producción y cuestionamiento de teorías, objetos, métodos e importancia de estudios previos. | Pluralidad teórica con énfasis en lo comunitario y lo sociológico. | La aproximación a un pensamiento fronterizo desde una dinámica compleja, integral y creativa en apertura constante, incluyendo saberes propios. |
| Establecimiento de contactos internacionales con grupos de otros países, en especial, en España y América Latina. | Migración de los profesionales a centros de aprendizaje en el exterior. | Consolidación de la presencia de programas de pregrado y posgrado, con énfasis en psicología social, en Medellín, Bogotá y Barranquilla. | No existen agremiaciones, pero inicia la conformación de nuevos grupos. Hay profesionales en pregrado y posgrado formados en psicología social. |
| Realización de eventos y de encuentros vinculados con la psicología social latinoamericana. | Disminución de la colaboración con otros países y menor visibilidad internacional. | | |
| | Aproximación a la investigación cualitativa con mayor acento político, comunitario y cultural. | Toma fuerza la racionalidad metodológica desde la perspectiva social-participativa. | Búsqueda de autonomía desde el propio saber cultural-simbólico, como tentativa de desarrollo disciplinar que incluye exploraciones metodológicas en lo complejo, integral y creativo. |

Con base en dicho estudio, la presente investigación se preguntó cómo se han configurado los intereses temáticos, problemáticos y metodológicos de la psicología social en Colombia entre el 2005 y 2018.

Metodología

Para atender a la pregunta anterior, se realizó una investigación documental que se orientó en la propuesta realizada en el texto de Alzate y Arango (2008). En esta revisión, los autores proponen las siguientes temáticas de análisis para los artículos y libros rastreados: sujetos-objetos de investigación, ámbitos o campos de acción, temas y problemas, orientaciones teóricas y racionalidad metodológica.

De esta forma, el presente estudio usó como palabra clave psicología social para rastrear artículos de revistas y libros indexados, publicados en bases de datos como Ebsco, Redalyc, Scopus, Scielo y Google Académico, a partir de las cuales se identificaron como resultado 270 publicaciones que en su título, palabras clave y resúmenes tenían el término psicología social, así como también abordaban temas relacionados territorialmente con el país.

Los criterios de selección incluyeron a autores principales con nacionalidad colombiana, de los cuales uno tuviese formación en psicología. Siguiendo esos criterios, el grupo inicial se redujo a 219, ya que se descartaron 51 trabajos elaborados por autores no vinculados con la psicología. Luego, a 203, al excluir 16 artículos de autores de diferente nacionalidad. El año de publicación se consideró como una condición emergente, de este modo, se conformaron grupos por períodos de 4-5 años. Se clasificaron, también, por tipo de producción: revisiones documentales, resultados de investigaciones de campo y reflexiones de los autores sobre temas o investigaciones. La Tabla 2 presenta esta distribución.

Tabla 2
Distribución por año de publicación y tipo de producción

| Tipo de producción | Años | | | |
|-----------------------------|-----------|------------|-----------|-------|
| | 2005-2009 | 2010- 2014 | 2015-2018 | Total |
| Reflexión autor | 17 | 12 | 13 | 42 |
| Resultados de investigación | 28 | 39 | 25 | 92 |
| Revisión de tema | 22 | 30 | 17 | 69 |
| Total | 67 | 81 | 55 | 203 |

La segmentación del material y la codificación se realizó con base en dos matrices elaboradas en Excel. La primera matriz utiliza unas características para identificar los artículos y, la segunda, profundiza en el contenido de los mismos, recuperando citas que describen los problemas, los objetos y sujetos de interés, las orientaciones teóricas y las bases metodológicas. Dichas características se explican en la Tabla 3.

Tabla 3
Matriz de identificación de artículos y matriz de contenido

| Característica | Descripción de la información |
|--------------------------------------|---|
| Matriz de identificación | |
| * Referencia bibliográfica | Se realizó utilizando las normas APA 6.ª ed. |
| *Autor | Se nombra hasta tres autores principales. Condición de exclusión: ninguno de los autores es colombiano/el texto es producido para optar al título profesional. |
| *Año de publicación | Año de publicación según la referencia de la revista. No se toma en cuenta el año de revisión o aceptación si este no concuerda con el de publicación. |
| *Delimitación geográfica experiencia | Se refiere al lugar en el que se origina la situación sobre la que trata el artículo. En caso de que sea un texto de revisión de tema, se pone la ciudad que da cuenta de la adscripción del autor. |
| *Delimitación geográfica autor | Se refiere al lugar en el que se sitúa la institución de adscripción principal del autor. |
| Matriz de contenido | |
| Cita | Se extrajeron fragmentos del documento para cada una de las categorías. |
| Contextualización histórica | Fragmentos en los que se describe un momento o situación histórica desde la que se sitúa la investigación. Por ejemplo: un atentado, el desplazamiento de una población, una experiencia de un grupo. También, se incluyen aquí períodos de tiempo que son tenidos en cuenta en las revisiones documentales. Por ejemplo, documentos entre el 2005 y el 2010. |
| Contextualización geográfica | Se incluyen, aquí, fragmentos en los que tenga relevancia la ubicación histórica de la comunidad o población y justifiquen la realización de la investigación con relación a lo ocurrido en un territorio. |

Continúa en la página siguiente

[Inicia en la página anterior](#)

| Característica | Descripción de la información |
|--------------------------------|--|
| Matriz de contenido | |
| Sujeto-objeto de investigación | Se describen las cualidades de quienes participaron como informantes o involucrados en la investigación. En el caso de los textos de orientación documental, se describen las cualidades del objeto de indagación. |
| Ámbitos o campos de acción | Se refiere a los campos profesionales o contextos de reflexión para los cuales se desarrolla o aplica el texto: sociopolítico, ecológico, comunitario, organizacional, educativo, salud, teórico-referencial (materiales académicos o intelectuales). |
| Temas y problemas: | Se describe la temática —formulación teórica— y/o el problema —situación o fenómeno— al que responde el objetivo de la investigación o escrito. Teniendo en cuenta que esta elaboración es sustentada de manera más o menos amplia, pueden ser una o varias citas. |
| Orientaciones teóricas: | Se describe la o las principales orientaciones teóricas que se asumen para el análisis de la situación o temática. Teniendo en cuenta que esta elaboración es sustentada de manera más o menos amplia, pueden ser una o varias citas. |
| Racionalidad metodológica | Se describe el diseño, enfoque, tipo de investigación, técnica y/o instrumentos, así como los procesos de análisis. Teniendo en cuenta que esta elaboración es sustentada de manera más o menos amplia, pueden ser una o varias citas. |

El análisis se centró en identificar las trayectorias históricas de las temáticas y problemáticas, así como las emergencias de metodologías y métodos que permitieran una descripción de las tendencias y matices que dan fuerza a la psicología social como campo, lo que fue permitiendo identificar desarrollos teóricos, divergencias disciplinares e intereses nacientes en los cuales se rescatan las maneras de denominar los fenómenos y se distinguen, en cierta medida, las direcciones y tensiones en el pensamiento de la psicología social en Colombia. En el siguiente apartado, se describen mejor los hallazgos.

Resultados

Los resultados presentan las tendencias temáticas de la producción escrita en psicología, donde la violencia atrae la atención de la disciplina, las reflexiones y los avances en la definición disciplinar y conceptual y la racionalidad metodológica.

Tendencias temáticas en la producción escrita en psicología social

Siguiendo los resultados de la investigación de Alzate y Arango (2008), se ve oportuno reconocer cómo se ha ido constituyendo el campo de la psicología social a través de los desarrollos y de la diversidad de temas, problemas y conceptos.

Con relación a los temas, el material identificado se clasificó en 12 grupos, en los que se destaca el conflicto armado, la violencia y sus efectos (58 artículos), y la reflexión disciplinar y teórica de la psicología social (51 artículos), como los que concentran los mayores esfuerzos de los psicólogos sociales. La Figura 1 presenta esta distribución.



En la agrupación conflicto armado, violencia social y política, se destacaron los abordajes relacionados con los efectos y las afectaciones personales y sociales del mismo, así como los procesos de atención a víctimas. En las reflexiones sobre la disciplina, se incluyeron elaboraciones que definían, delimi-

taban y generaban encuentros y diferenciaciones, lo que ofrece bases teóricas y metodológicas que se relacionan con el campo comunitario, la teoría crítica, el urbanismo, la ecología, la salud pública, la participación política, la perspectiva de género, la teoría de las organizaciones, el trabajo, entre otras.

En un segundo nivel, aparece un grupo de temáticas con una presencia más homogénea en el número de publicaciones. Se destacan, aquí, (a) las reflexiones frente a la aplicación de metodologías que presentan o cuestionan un proceso metódico, sus bases epistemológicas y aplicaciones; (b) la comprensión de la situación de poblaciones en condiciones contextuales difíciles, de vulneración, exclusión y desigualdad social, incluyendo las infancias en condición de pobreza y la aculturación indígena; (c) los abordajes sobre juventud y adolescencia, en especial, los referidos a la identidad y a la subjetividad; (d) la aproximación a procesos educativos centrados, por un lado, en la escuela, su funcionamiento y el rol de los agentes educativos de un lado, por otro, en las políticas de educación superior, los procesos de autoevaluación y acreditación y (e) las aproximaciones psicosociales a condiciones de salud y enfermedad, con un desarrollo cada vez más específico de la participación de los usuarios en el Sistema de Seguridad Social (SSSI) colombiano.

Partiendo de esta distribución temática, se reconocieron en los dos grupos preponderantes algunas problemáticas que centran su atención en la comprensión del conflicto, la violencia y sus afectaciones en términos psicosociales y la reflexión epistemológica y metodológica de la psicología social en este contexto. Si bien se tuvo en cuenta para la distribución el tema principal de los artículos, es necesario reconocer que esta delimitación es funcional, puesto que la relación entre el abordaje de la realidad social y la necesidad de profundizar en la disciplina es intrincada, compleja y mutuamente dependiente.

El conflicto y la violencia como problemas y temáticas centrales en la investigación

Ahora bien, el volumen de artículos relacionados hace evidente el peso que el conflicto armado ha tenido como una realidad del país, hasta el punto de tomar el lugar más importante en las investigaciones en psicología social. En el interior de este tema, se destacan diferentes situaciones, entre ellas, los efectos de la violencia política, las condiciones generadas por el desplazamiento forzado, la atención a las víctimas, la vinculación y desvinculación de personas de la guerra, en especial, la de los niños, el papel de la población civil como actores en el conflicto y la necesidad de seguimiento a los contextos históricos y políticos de la violencia.

La ubicación temporal de esta temática permite la demarcación de tres grupos de problemáticas. En el primer quinquenio, aún está activa la pregunta por el trauma y la atención al estrés postraumático (Guerra & Plata, 2005; Restrepo & Muñiz, 2005), haciéndose relevante la atención y la situación de las víctimas, entre quienes se destaca el fenómeno del desplazamiento forzado, los efectos del desplazamiento en los centros urbanos y la preocupación por una generalización de la violencia (Chávez & Falla, 2005; Ardila, 2006).

Paulatinamente, en estos trabajos se ve el tránsito hacia la necesidad de comprender las representaciones sociales y la construcción de sentido de las víctimas. Entonces, empieza a transformarse la visión centrada en la víctima y se formula la pregunta por la participación de la sociedad civil en los escenarios de posconflicto (Guerra & Plata, 2005). El interés parece centrado, en esta época, en tomar consciencia sobre la violencia como condición histórica y relacional en Colombia, para ir ampliando las inquietudes, más allá de los afectados directos hacia la representación de otras personas sobre los hechos violentos.

Dentro de la comprensión de la afectación, se desarrollan miradas que incluyen los actores indirectos del conflicto y estudian la legitimación discursiva de la violencia a partir de la representación de los combatientes del adversario y de la legitimación de la violencia política por universitarios y medios de comunicación (Borja-Orozco et al., 2008; Borja-Orozco et al., 2009).

Este pasó de centrar la atención en la población víctima a incluir la población general, parece tener mayor fuerza en las publicaciones posteriores al 2010. Se plantea la necesidad de cambiar la manera de nombrar a víctimas y victimarios, como afectados y ofensores, y denominar a la sociedad en general como ofendidos (Molina, 2010). También, se amplían las aproximaciones desde las representaciones sociales, incluyendo asuntos como la identidad y la versión de los ofensores. Es de especial interés, aquí, la comprensión de las experiencias de niños reclutados para la guerra, pues, la visión de afectado y ofensor, se va conjuntando de manera dramática en una misma realidad (Carmona & Tobón, 2007, 2011; Moreno et al., 2010; Ospina et al., 2014); así como la consecuente ampliación de la dicotomía víctima-victimario en la experiencia de excombatientes, desertores y desmovilizados (Amar et al., 2011; Obando et al., 2010; Patiño & Patiño, 2012).

En respuesta a las intervenciones requeridas en medio del conflicto, a partir del 2010 empiezan a diferenciarse preguntas por la efectividad y los resultados de las acciones, así como por las propias representaciones sociales de los actores y del conflicto en los profesionales que intervienen. Se evidencian las contraposiciones entre las propuestas de reparación que concibe el Estado y las organizaciones que se alinean en el apoyo a las víctimas (Estrada-Mesa, 2010), se generan inquietudes ante las formas de concretar lo transdisciplinar y los resultados de las intervenciones denominadas integrales y complementarias (Estrada-Mesa et al., 2010).

Como parte de esta reinaugurada reflexión sobre las intervenciones, aparecen nuevos desarrollos que emparentan el dolor personal y el dolor social (Villa, 2013) y cuestionan el asistencialismo, la patologización de los efectos y la acción terapéutica individual. También se van mostrando, como asuntos de gran relevancia, la construcción de sentidos colectivos, que incluyen volver sobre la memoria y proponer procesos para la reparación (Rebolledo & Rendón, 2010; Molina, 2010; Ocampo & Ferguson, 2015; Villa, 2013).

Para esta época, la reflexión ética incluye la revisión de la intervención desde sus efectos, la necesidad de visiones amplias y complejas de la realidad en la estructuración de los proyectos, la revisión de la finalidad de las acciones y el lugar de la institucionalización y estandarización en la reparación (Arboleda & Morales, 2016). En esta reflexión, la posición del profesional-interventor ocupa un lugar central, pues muestra su propia constricción subjetiva al participar de las lógicas de poder y dominación que están en juego en el conflicto (Villa, 2013; Villa & Insuasty, 2015; Villa et al., 2017).

El abordaje de las problemáticas, a través de estos años, ha puesto de manifiesto la urgencia de atender la constitución de lo colectivo y de la identidad en la población colombiana, no solo desde la visión de sanar las heridas, dolores y traumas individuales generados por la guerra, sino frente a la creciente necesidad de la construcción del perdón, la reconciliación, la recuperación y la reparación, aspectos que han tomado relevancia en los últimos años (Villa, 2013; Castrillón-Guerrero et al., 2018). En síntesis, la trayectoria de las problemáticas relacionadas con la violencia genera un movimiento que se plasma en la Tabla 4.

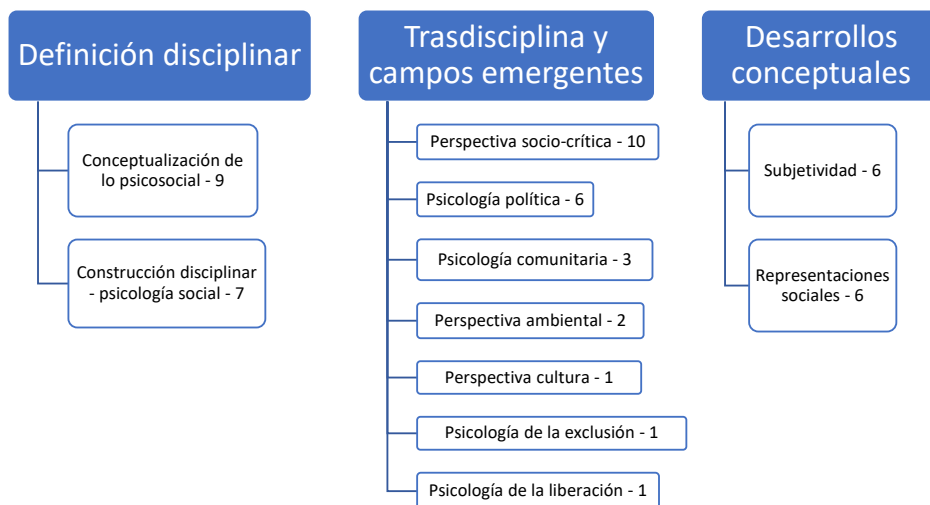
Tabla 4

Desarrollo histórico de problemáticas relacionadas con la violencia

| 2005-2010 | 2010-2015 | 2015-2018 |
|--|--|---|
| Más centrada en las víctimas y en los efectos del conflicto: Trauma y estrés postraumático. Generalización de la violencia e impacto social del desplazamiento. Atención/desatención de lo individual y de lo colectivo. Vinculación de los niños y niñas a la guerra. | Representaciones de diversos actores sobre la identidad y preguntas por lo institucional: Desplazados y el retorno. Desmovilizados, desertores y desvinculados. Polarización entre el Estado y las organizaciones alineadas con las víctimas. Legitimación discursiva, desde el adversario hasta la legitimación de la sociedad civil de la violencia. Formas colectivas del sanar, el lugar de la escucha y el apoyo mutuo. | Revisión de las intervenciones y preguntas por el lugar profesional, en visiones más complejas que incluyen la comprensión de las maneras de vivir juntos: Necesidad de enfoques diferenciales. Reparación como acto simbólico y fin último del proceso de recuperación. Comprensión de perdón, reconciliación y justicia. |

Reflexiones y avances en la definición disciplinar y conceptual

Las publicaciones que se articularon, en el segundo grupo de mayor producción, centraron su atención en reflexiones sobre la definición disciplinar, incluyendo el desarrollo epistemológico y conceptual, la transdisciplinariedad y el surgimiento de campos emergentes, así como en la revisión y reflexión de los desarrollos conceptuales, siendo relevantes las representaciones sociales y la subjetividad. Esta caracterización se presenta en la Figura 2.

Figura 2*Caracterización publicaciones sobre desarrollo disciplinar, epistemológico y conceptual*

La diversidad de planteamientos dentro de la psicología le otorga, en palabras de Salcedo (2015), una posición progresista que brinda esperanzas frente a la crisis epistemológica de las ciencias sociales. El desarrollo de esta, en el país, es presentado como un devenir en el que se resalta su promesa del rompimiento de lo colonial y genealógico, pero, también, se muestra una amplitud y diversidad de elaboraciones y formas de interpretar (Díaz, 2018). De tal modo, la pluralidad conceptual y metodológica, así como la amplitud de las problemáticas que relaciona, dificulta el reconocimiento de una forma más o menos delimitada donde se presente lo que se incluye y diferencia de la psicología social.

En términos de la definición del objeto, aparece como una necesidad conceptual la definición de lo psicosocial, superando su instrumentalización como concepto pretexto o de moda y, a la vez, trascendiendo las miradas objetivo-positivistas y clínico-curativas de las teorías psicológicas (Aya & Laverde, 2016). Algunos intentos, en este sentido, han situado lo transdisciplinar, el encuentro y el diálogo entre la psicología y otras disciplinas (Moreno & Bohórquez, 2015) y la interexperiencia mediada por el entendimiento lingüístico (Díaz Gómez & Díaz

Arboleda, 2015), implicando cada vez más asuntos como la colectividad, las características histórico-políticas del colonialismo, la comprensión y denuncia de las lógicas de dominación y exclusión.

De la inquietud epistemológica, se pasa alternativamente a la actitud autorreflexiva, enfocándose en la participación misma de la psicología, sus teorías y métodos, en especial, en el papel y compromiso de los psicólogos sociales en proyectos que buscan comprender o intervenir la realidad social del país. En diversos textos, se pueden rastrear críticas a las intervenciones psicosociales que coinciden con lo que Porras (2011) denomina su participación en la ideologización y estandarización frente a los problemas sociales.

La autoobservación de los psicólogos sociales ha permitido ir revelando los efectos de la crisis de relevancia de las ciencias sociales a nivel local, con la consecuente emergencia de perspectivas críticas, que perfilan ciertos intereses como campo de estudio de la psicología social crítica. Asumir el lugar de develar los propios desarrollos teóricos como construcciones sociales, reconociendo su sometimiento a las realidades y contingencias históricas, se anota como la finalidad de la investigación en este campo (Jaraba & Mora, 2010).

Se destaca el número de artículos producidos en la última década y la colaboración científica revelada en libros como *Psicología social crítica: aportes y aplicaciones sobre el lenguaje, convivencia, espacio público, género y subjetividad*, compilado por Obando (2010), y *Psicología Social Crítica e Intervención Psicosocial*, por Moncayo y Díaz (2015).

La producción sobre las lógicas del conflicto y las dinámicas de poder y dominación permiten el desarrollo de la psicología política, que busca la comprensión sociohistórica de las problemáticas sociales (Molina & Rivera, 2012; Sacipa et al., 2013). Esta amplitud epistemológica y teórica complejiza la identificación del avance en la producción conceptual. Además, entre la articulación de perspectivas provenientes de otros saberes disciplinares, como la sociología, el psicoanálisis, el construccionismo y la teoría cognitiva, y los

aportes en la definición de campos como psicología comunitaria, ambiental, política, sociocrítica y cultural, confluyen y se intrincan varios de los artículos. Aun así, teniendo como foco las publicaciones que específicamente se centran en el problema de las definiciones conceptuales y en las aproximaciones recogidas en las orientaciones epistemológicas, se destacan en esta maraña teórica el desarrollo de dos conceptos sobre otros: representación social y subjetividad.

Según Jaramillo (2012), el concepto de representación social ha permeado múltiples fenómenos a través de análisis discursivos, presentándose en diversos medios y actores y emergiendo como un eje fundamental en los análisis contemporáneos. Tanto que, además de los 6 artículos que discuten el tema, se identificaron posiciones y reflexiones sobre las representaciones sociales en, al menos, 36 artículos más.

La inclusión de perspectivas desde la subjetividad va permitiendo evidenciar, en los fenómenos simbólicos y emocionales, la implicación profunda de lo individual y colectivo (Díaz & González, 2005; Martínez, 2010). Como campo problemático, la subjetividad permite la comprensión de la diversidad y la diferencia en la apropiación personal y colectiva de las experiencias. En el rastreo, además de los desarrollos específicos que se hacen sobre el término, aparece vinculado a las orientaciones teóricas de veintiún artículos más.

La diversidad en la racionalidad metodológica

Como se evidenció en la Tabla 1, de los textos seleccionados 92 artículos se presentaron como resultado de investigación, lo que indica las orientaciones metodológicas utilizadas para diseñar, recolectar, sistematizar y analizar la información. Sin embargo, la diversidad presentada a la hora de caracterizar los estudios dificultó indicar con exactitud el número de artículos que puedan vincularse con una cualidad metodológica específica, por lo que se presentará,

únicamente, el diseño seleccionado por los autores como cuantitativo, cualitativo, mixto, revisión documental o Investigación-Acción-Participativa (IAP), tal como indica la Tabla 5.

Tabla 5
Identificación de diseños metodológicos

| Diseños metodológicos | Total |
|-------------------------|-------|
| Cualitativo | 57 |
| Revisiones documentales | 17 |
| Mixto | 8 |
| Cuantitativo | 7 |
| IAP | 3 |
| Total | 92 |

Predominan, numéricamente, los estudios cualitativos, en los que se evidencian paradigmas y enfoques hermenéuticos, fenomenológicos, etnográficos y socio-críticos, el tipo descriptivo, exploratorio y el comprensivo y métodos como el estudio de caso, lo narrativo y lo biográfico. La herramienta privilegiada, en este diseño, es la entrevista, ya que lo más común es aplicarla de forma individual y grupal, así como las tipologías semiestructuradas, biográficas y en profundidad. En otras investigaciones, las entrevistas se utilizaron junto con los grupos focales y de discusión, el registro fotográfico, iconográfico y fílmico y las visitas de campo. En el caso del uso de la historia de vida, casi siempre se aplicó de forma única, utilizando relatos autobiográficos, temáticos o cruzados. Otros estudios, diseñados con instrumentos únicos, utilizaron los talleres y las técnicas interactivas, lúdicas o artísticas y el diario de campo para las observaciones participantes y no participantes.

Los procedimientos de análisis, utilizados en lo cualitativo, fueron la codificación, la categorización, la triangulación, la teoría fundamentada, el análisis de contenido, el análisis categorial y el análisis del discurso. Además, se usaron diversos *software*, se encontraron programas simples, como Word y Excel, y especializados, como SPSS, Ethnograph (cuali), NUD*IST (cuali), EVOC; sin embargo, el más utilizado fue el ATLAS.ti a partir del 2010.

Como novedades en el diseño cualitativo, se encontraron la epistemología hermenéutica ontológica política (Ospina et al., 2014), la metodología posmodernista y feminista en psicología comunitaria (Sánchez & Caicedo, 2016) y la investigación aplicada de tipo evaluativa (Romero & Amar, 2009). Estas propuestas tienen líneas reflexivas específicas. Mientras que los dos primeros estudios destacan el compromiso de la investigación con las transformaciones sociales, el empoderamiento, la legitimización de poblaciones y formas de conocer diversas, el tercer tipo se pregunta por los proyectos y el actuar del profesional, identificando las particularidades de las propuestas y los alcances de sus objetivos.

Adicionalmente, la variedad en los procedimientos de análisis cualitativos da cuenta de la preocupación de los investigadores por indagar y profundizar en las cualidades de los temas y de los participantes, definiendo también el paso a paso del proceder y presentando propuestas novedosas para interpretar. Aparecen, aquí, los repertorios interpretativos (Molinarés, 2005), el código de relevancias y opacidades (Murcia et al., 2009), la estrategia de descomposición temporal y la identificación de variables de empoderamiento (Caicedo & Solarte-Pazos, 2015), un proceso comprensivo de tres pasos: (a) descontextualización, (b) exposición y (c) recontextualización, que integra el microanálisis (Castrillón et al., 2016) y un análisis de coherencia intratextual e intertextual, que sigue un procedimiento axial para llegar a una codificación teórica (Villa & Avendaño, 2017).

Entre el 2011 y el 2014, estudios cualitativos vinculados con las representaciones sociales utilizaron instrumentos relacionados con la asociación y evocación libre de palabras, las cartas asociativas y la red de asociaciones. Estas técnicas, procedentes del ámbito clínico, implican una novedad en los estudios sociales, ya que, como explica Navarro (2013), permiten acceder de forma espontánea y proyectiva al universo semántico de la representación social. En este caso, se destacan las representaciones sociales como culturalmente construidas, en busca de comprenderlas desde la estructura narrativa del sujeto y utilizando novedosos procedimientos analíticos que responden a la

particularidad de las herramientas asociativas aplicadas. Aparecen, entonces, el enfoque procesual (Hernández, 2010), el análisis de dominio (Vaca et al., 2006) el análisis prototípico (Betancur et al., 2014), el análisis categorial y de similitud (Navarro, 2013) y el análisis de clases latentes (Suárez et al., 2013).

Considerando que es la segunda metodología más común y coincidiendo con la necesidad temática de volver a la revisión de los fundamentos teóricos y epistemológicos, en los artículos documentales se destacaron las revisiones no sistemáticas y sistemáticas. Estos estudios utilizaron, como herramientas de recolección, las fichas bibliográficas, las fichas de contenido y la catalogación. En este punto, es importante aclarar que una cantidad significativa de textos fueron agrupados como reflexión de autor, pues, estos, aunque en algunos casos se asociaron con investigaciones o proyectos de intervención, no indicaban claramente sus cualidades metodológicas. Por ello, estos textos de reflexión no fueron considerados en este apartado.

En los temas de estas revisiones no sistemáticas y sistemáticas, predominan los estudios teóricos relacionados con lo psicosocial revisando conceptos, análisis, investigaciones e intervenciones que se apellidan con esta palabra, la mayoría de ellos en el contexto del conflicto armado colombiano, y un texto que revisa los recursos psicosociales y la construcción de bienestar para enfrentar las ausencias paternas. Siguiendo la evolución de tema del conflicto armado, también fueron analizados los discursos del gobierno y de los paramilitares, las prácticas y experiencias colectivas como iniciativas sociales de paz, las representaciones del conflicto presentes en los textos escolares y las expresiones de resistencia y transformación subjetivas por medio del arte en los casos de violencia política.

Otros temas revisados en los artículos son el vínculo social como articulación de la psicología social y el psicoanálisis, los imaginarios colectivos y las representaciones sociales en la forma de habitar los espacios, las representaciones sociales y el análisis crítico del discurso, la salud mental desde la transdisciplinariedad y el modelo integral y los ejes del desarrollo social

(presupuesto participativo, liderazgo comunitario y participación comunitaria). Un último interés destaca el recorrido de metodologías o temas específicos, tales como el desarrollo de la IAP, en estudios sobre el maltrato y la violencia política de niños, niñas y jóvenes; los recursos críticos-interpretativos, en psicología social, y las claves de publicación en psicología, donde se encuentra la psicología social.

En los diseños mixtos, se destacan las herramientas de recolección, pues un número significativo de ellas utilizaron más de un instrumento, mezclando herramientas individuales y grupales y de tipo cuantitativo y cualitativo, aunque algunas privilegian lo cualitativo. A este respecto, Arango et al. (2015) definen su estudio como mixto, a la vez que hacen un énfasis cualitativo usando encuestas y grupos focales y explicando que lo importante son las narraciones y que la encuesta tiene la finalidad de caracterizar los participantes.

La mezcla en los estudios mixtos también abarca el uso de procedimientos deductivos e inductivos para el análisis. Esto se aplica en la generación de categorías utilizada por Delgado-Gallego & Vázquez-Navarrete (2006), quienes presentan la información de acuerdo con las características de la población (análisis deductivo de características sociodemográficas) y aplican un análisis narrativo de contenido al discurso de los participantes (análisis inductivo cualitativo).

Por otro lado, los estudios cuantitativos se acompañaron normalmente de enfoques empírico-analíticos y de tipos descriptivos, exploratorios y transversales. Los procedimientos de análisis estadísticos y factoriales fueron los más utilizados en estos diseños, pues aparecieron programas como Excel, SPSS, Ucinet, SPAD y Epi Info, los cuales presentaron innovaciones en las cualidades metodológicas. Se evidencia el esfuerzo de los investigadores por poner en datos cuantificables y estadísticos los fenómenos y objetos que buscan estudiar, definiendo sus estudios como *ex post-facto* de comparación estática (Amar et al., 2005) o proponiendo un tipo descriptivo unidimensional y descriptivo multidimensional (Borja-Orozco et al., 2008).

Así, estas investigaciones cuantitativas se concentran en temas diversos. En primer lugar, está la atención a la primera infancia y otras poblaciones vulneradas, que incluyen la atención integral en el desarrollo de niños de sectores pobres, las posibilidades de inclusión social de los menores en sus primeros años y las características de la atención integral a mujeres, niñas y niños víctimas de la violencia intrafamiliar. La segunda, es el conflicto armado, que estudia la relación entre las redes personales y la calidad de vida de los desmovilizados, los estereotipos asociados a la legitimación de la violencia política en la población universitaria y las representaciones sociales del enemigo en los desmovilizados de las autodefensas. Finalmente, el tercero y último interés es la psicología ambiental, donde se estudian las emociones y el comportamiento proambiental.

Con relación al uso de la IAP, el artículo de revisión de Obando (2009) la vincula con procesos cualitativos y con la psicología social crítica y la psicología política y explica que este diseño se elige para estudiar temas como la violencia política, el maltrato y la subjetividad política y de género. De igual forma, se recopilan experiencias vinculadas con la psicología social crítica, eligiendo dos estudios de esta metodología, y uno de ellos continúa relacionándola con el diseño cualitativo.

En la revisión realizada, los desarrollos relacionados con la psicología social hacen poco uso de la IAP como metodología, enunciándola más desde su articulación con lo cualitativo y la psicología social crítica. Frente a este hecho, la expectativa de Alzate y Arango (2008) sobre la posibilidad de que la IAP tenga un mayor protagonismo en la investigación en psicología social parece no cumplirse, pues, aunque se evidenciaron números estudios con este diseño, estos no refieren directamente a la disciplina y abarcan una amplia variedad de temas y perspectivas que no es el objeto de este trabajo delimitar.

Coincidiendo con la diversidad de temas y orientaciones teóricas, metodológicamente la psicología social se posiciona en un campo amplio que busca acercarse a una realidad social compleja, situación en la que continúan los dilemas y se hacen presentes múltiples formas de estudiar y comprender. En

resumen, en los textos revisados entre 2005 y 2018 se ve la predominancia de lo cualitativo y de las revisiones teóricas, la persistencia de lo mixto, la resistencia de lo cuantitativo a desaparecer y la tímida presencia de la IAP.

Frente a esta multiplicidad de cualidades metodológicas, identificadas en los estudios realizados por los psicólogos sociales o en temas teóricos comunes a esta disciplina, una conclusión pertinente es la propuesta por Estrada-Mesa (2010). La autora, ante la coexistencia contemporánea de propuestas investigativas, indica que es necesario reconocer la diversidad y advierte sobre el peligro de la búsqueda eufórica de una unidad que borre las diferencias. Esta reflexión repercute directamente en la pregunta por la identidad de la psicología social como disciplina y en la identidad profesional de los que se reconocen como psicólogos sociales, pues no hay una única posibilidad o camino para entender la teoría y el actuar, ya que existen múltiples senderos teóricos y metodológicos para la construcción de la respuesta.

Discusión

En la revisión realizada, se puede reconocer la diversidad que caracteriza los trabajos aplicados y teóricos de los psicólogos sociales en Colombia, en los que se destacan temáticas, problemáticas y metodologías desde las cuales se hace un valioso aporte a la construcción de la psicología social como disciplina. Si bien hay que tener en cuenta las restricciones de este ejercicio en términos de la limitación a publicaciones en revistas indexadas y de divulgación, que claramente relacionan este desarrollo con la adscripción a instituciones universitarias de los autores, es de destacar el esfuerzo por abarcar fenómenos amplios y complejos, tanto con relación a la violencia como a otras situaciones de la desigualdad y el vínculo social.

Lo que la diversidad de publicaciones permite observar, sin embargo, deja inquietudes sobre lo que puede ser llamado madurez disciplinar, poniendo en duda esta como identidad disciplinar unificada, aunque se divisan elaboraciones particulares y diferenciales que han tomado fuerza a través de trayectorias temáticas. Por lo anterior, se hace necesario revisar la metáfora de madurez de Alzate y Arango (2008) en relación al avance disciplinar, pensando en una imagen menos de unicidad disciplinar y más en términos de redes relacionales entre perspectivas y desarrollos que alcanzan su propia integridad epistemológica y académica.

Metodológicamente, aparece la exigencia de enraizar las propuestas investigativas en enfoques diversos, entre los que se encuentran diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos, además de métodos constructivistas y críticos y el uso de técnicas y procedimientos de análisis novedosos. Se destaca que los psicólogos sociales también valoran los datos numéricos y las cualidades de los fenómenos y realidades estudiadas, construyendo caminos de interpretación con características muy específicas y únicas para cada caso.

De otro lado, parece establecerse una diferenciación cada vez más clara entre los desarrollos teóricos y las preguntas por los procesos intervenidos. Aunque se encontraron algunos estudios que se preguntan por el acompañamiento que se realiza en diferentes escenarios, evaluando las posturas teóricas y el alcance real del accionar profesional, los artículos en los que se presentan estos temas parecen tener aún un perfil más de comprensión teórica que de sistematización y apropiación de aprendizajes desde la intervención.

La comprensión de estos hallazgos puede ampliarse en su interpretación si se relacionan con tres trabajos, publicados en el mismo periodo abarcado por el presente estudio (2005-2018), los cuales realizan sus propias lecturas y comprensiones sobre el recorrido de la psicología social en Colombia. Inicialmente, el trabajo de pregrado de Díaz (2018), que indaga por la intervención en psicología social entre 2006-2016, propone que la temática de las víctimas del conflicto armado fue la segunda más abordada en el período, superada solo

por la violencia política. Este resultado, al compararse con lo encontrado en el presente capítulo, evidencia la relevancia de la reflexión disciplinar sobre la temática de la violencia, mostrando las diferentes facetas del tema y las formas de nombrar a los actores involucrados en las escenas que van marcando la historia del país.

Adicionalmente, Díaz (2018) destaca el papel de la psicología social al sugerir que esta entra en escena como estrategia transformadora de realidades sociales, proponiendo una *praxis* para esta disciplina. Aquí, cabe destacar que, igual que en el presente trabajo, la autora no identifica claramente la relación entre métodos y técnicas de abordaje o acompañamiento específicos, sino que sugiere un nuevo camino a partir del cual podría realizarse la pregunta por el papel de la psicología social en los siguientes años, principalmente, en relación al conflicto y a las problemáticas emergentes en el país.

Refiriendo ahora algo parecido al hallazgo del presente estudio sobre la tímida presencia de la IAP a nivel metodológico y continuando con su reflexión sobre el abordaje de la realidad desde la psicología social, Díaz (2018) también encontró que las metodologías participativas eran las menos utilizadas en los textos y artículos que ella consideró para su trabajo, como si se privilegiara la reflexión y la comprensión antes de la acción, con todo lo que eso implica cuando recordamos una historia donde temas como la violencia se complejizan cada vez más, trayendo consecuencias y ciclos que marcan la memoria de los habitantes de Colombia.

De otro lado, en el artículo de Escudero-Cabarcas et al. (2018), titulado “Tendencias temáticas en psicología publicadas por Psicogente en el período 2014-2017”, los investigadores reconocen a la psicología social como la temática de mayor relevancia en Colombia. También, enfatizan la importancia de los estudios en los que se acompaña a la población civil y a la población más joven, específicamente, a los adolescentes escolarizados, destacando el abordaje con las víctimas del conflicto armado. Esto último también coincide con los hallazgos del presente estudio.

Otro elemento importante que Díaz (2018) deja entrever en el camino de la psicología social como estrategia de transformación social sugiere que, antes que diferenciar a la psicología social como disciplina, la vincula con lo transdisciplinar. Algo parecido propone Molina (2017) cuando, analizando la situación del posacuerdo en Colombia, explica que la psicología social podría ratificar la experiencia de la violencia y la guerra o generar escenarios donde se construyan experiencias de convivencia y paz, destacando que esto exige de la psicología social el encuentro con “otras áreas de la psicología, como la clínica, la jurídica, la organizacional y del trabajo e incluso la educativa” (p. 116). Así, nuevamente la madurez de la psicología social no sería necesariamente su diferenciación, pues, como disciplina teórica y aplicada, necesita privilegiar ahora el “compromiso político con el entorno en el cual desarrollan sus trabajos profesionales y académicos” (p. 116).

Finalmente, tal diversificación de métodos adoptados y construidos, así como la amplitud de temas, problemas y poblaciones que se busca comprender y los compromisos éticos y políticos emergentes, refuerzan la necesidad de cruzar los límites que definen la identidad disciplinar de la psicología social, integrando conceptos y métodos inter y transdisciplinares en los que se destacan visiones antropológicas, filosóficas y políticas. En este sentido, el cruce de las fronteras y la ampliación del campo de acción e investigación de la psicología social podría interpretarse desde una imagen híbrida y compleja para pensar la identidad de la disciplina, desde la multiplicidad de formas, frente a las que urge buscar puentes y maneras de relación.

Conclusiones

Para responder a la pregunta: ¿Cómo se han configurado los intereses temáticos, problemáticos y metodológicos de la psicología social en Colombia, entre los años 2005 y 2018?, se realizó una investigación documental que consideró el estudio previo de Alzate y Arango (2008). Así, siguiendo algunas de

las temáticas de análisis propuesta por estos dos autores, se analizaron los textos y artículos seleccionados identificando una trayectoria histórica en la que las tendencias en la producción escrita en psicología social evidencia cómo la violencia atrae la atención de la disciplina y se reconocen también algunas reflexiones y avances en su definición disciplinar y conceptual y en la racionalidad metodológica.

Entonces, luego de los momentos de *agenciamiento y afirmación* (los 60 y 70), *inflexión y apertura* (los 80 y primeros años de los 90) y del período de *institucionalización y nuevos caminos* (los 90 y primeros años del 2000), Alzate y Arango (2008) manifestaron su expectativa de entrever, en el futuro de la psicología social, la posibilidad de alcanzar condiciones para una madurez disciplinar, nombrada *mayoría de edad*.

Según los resultados, esa mayoría de edad nos hace pensar indiscutiblemente en las comprensiones evolutivas de los adultos de las sociedades contemporáneas con sus diversidades y complejidades, cuyas etapas posteriores de desarrollo los enfrentan con caminos intrincados y caracterizados por matices variados. Así, es posible dar fuerza a la psicología social como campo, lo que le da una forma más madura, pero se dibujan senderos con múltiples posibilidades para los siguientes años, pues, los desarrollos teóricos, divergencias disciplinares e intereses nacientes, rescatan las maneras de denominar los fenómenos que responden a la historia de Colombia y se distinguen, en cierta medida, las direcciones y tensiones en el pensamiento de la psicología social, los cuales parecen no poder seguir un solo sendero.

Específicamente, en relación con los temas, el material identificado en los textos y los artículos sobre la psicología social, se clasificó en los siguientes grupos: el conflicto armado, la violencia y sus efectos; la reflexión disciplinar y teórica de la psicología social; salud, condiciones y participación; reflexión sobre metodologías, educación y ámbitos institucionales; grupos poblacionales vulnerables; juventud y subjetividad juvenil; estudios sobre género; psicología de las organizaciones y del trabajo; organización social y participación comuni-

taria y ambiente, espacio público y urbano. Para la temática más predominante, es decir, el conflicto armado, la violencia y sus efectos, se presentó un apartado propio en el que se destaca la urgencia de atender la constitución de lo colectivo y de la identidad en la población colombiana, no solo desde la visión de sanar las heridas, dolores y traumas individuales generados por la guerra, sino frente a la creciente necesidad de la construcción del perdón, la reconciliación, la recuperación y la reparación.

En las reflexiones y avances sobre la definición disciplinar y conceptual, se incluyen aquellas que abordan la conceptualización de lo psicosocial y la construcción disciplinar. En el siguiente tema, denominado lo transdisciplinario y los campos emergentes, se incluyen la perspectiva socio-crítica, la psicología política, la psicología comunitaria, la perspectiva ambiental, la perspectiva cultural, la psicología de la exclusión y la psicología de la liberación. En los desarrollos conceptuales, son relevantes las representaciones sociales y la subjetividad.

Coincidiendo con la diversidad de temas y orientaciones teóricas, en la racionalidad metodológica la psicología social se posiciona como un campo amplio que busca acercarse a una realidad social compleja, situación donde continúan los dilemas y se hacen presentes múltiples formas de estudiar y comprender. Por ello, se observa cómo predominan los diseños cualitativos y las revisiones teóricas, al igual que persiste el diseño mixto, mientras que, el diseño cuantitativo, se resiste a desaparecer, tímidamente, aparece el diseño propuesto por la IAP.

Al pasar, entonces, de etapas claras a caminos posibles y cruzados, se recuerda la importancia de revisar la metáfora de madurez de Alzate y Arango (2008) en relación con el avance disciplinar, pensando en una imagen menos de unidad disciplinar y más en términos de redes relacionales entre perspectivas y desarrollos que alcanzan su propia integridad epistemológica y académica. Esto coincide con la propuesta de Estrada-Mesa (2010), quien explica que la coexistencia contemporánea de propuestas investigativas indica que es necesario reconocer la diversidad y advierte sobre el peligro de la búsqueda eufórica

de una unidad que borre las diferencias, pues, la identidad de la psicología social como disciplina y de los profesionales que se reconocen como psicólogos sociales, tendría múltiples formas que emergen al recorrer el camino de la madurez disciplinar, que se espera en la mayoría de edad.

Apostando, entonces, a contribuir a la memoria colectiva de la disciplina de la psicología social, se ha encontrado una diversificación de teorías, conceptos y métodos adoptados y contruidos y una amplitud de problemas y poblaciones que se busca comprender. Aquí, los caminos se cruzan y desdibujan en bosques, selvas, ríos y mares diversos, lo que lleva a la desaparición de los límites de una disciplina con identidad única, pues, ella, integra conceptos y métodos inter y transdisciplinares en los que se destacan visiones antropológicas, filosóficas y políticas.

En este sentido, el cruce de las fronteras y la ampliación del campo de acción e investigación de la psicología social podría interpretarse desde una imagen quimérica, que es híbrida y compleja. Será tarea de las nuevas investigaciones, que deseen continuar con preguntas similares a la del presente estudio, buscar puentes, atajos y maneras de relación para teorizar y comprender los caminos que ya aparecieron en los años posteriores, al ver qué efectos tiene en la disciplina esa diversidad emergente en su etapa de madurez y las posibles cualidades y/o etapas posteriores en los siguientes años. De esta forma, se sugiere a futuros investigadores seguir rastreando las tendencias teóricas y metodologías de la disciplina, considerando también los métodos, técnicas y saberes asumidos en las prácticas vinculadas con la disciplina y las posiciones éticas y políticas que asume en esas *praxis*.

Referencias

- Alzate, F. H., & Arango, L. M. (2008). *Estado del arte de la psicología social en Colombia: 1970-2004*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Amar, J. J., Abello, R., Madariaga, C., & Ávila, J. H. (2011). Relación entre redes personales y calidad de vida en individuos desmovilizados del conflicto armado colombiano. *Universitas Psychologica*, 10(2), 355-369. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.rrpc>
- Amar, J. J., Abello, R., & Tirado, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 60-77.
- Arango, M., Arroyave, O., & Marín, V. (2015). Percepción de los presos políticos sobre las condiciones jurídico-penitenciarias vividas en los establecimientos penitenciarios del Valle de Aburrá (Medellín-Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 51-67. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/615/1150>
- Arboleda, J. C., & Morales, M. D. (2016). Musealización de la memoria y conflicto armado en Colombia. En E. Arrieta (Ed.), *Conflicto armado, justicia y memoria* (Tomo 3, pp. 67-83). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2952/Conflicto%20armado%20justicia%20y%20memoria%20%20-%20EBOOK%20Completo.pdf?sequence=1>
- Ardila, S. (2006) *La comunidad y lo comunitario en medio de la guerra* [Jornadas de investigación]. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina, 10 al 12 de agosto de 2006. <https://www.aacademica.org/000-039/377>

- Aya, S. L., & Laverde, D. (2016). Comprensión de perspectivas psicosociales en Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 201-216. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0002.03>
- Betancur, C., Restrepo-Ochoa, D. A., Ossa, Y. J., Zuluaga, C., & Pineda, C. (2014). Representaciones sociales sobre salud mental en un grupo de profesionales en la ciudad de Medellín: análisis prototípico y categorial. *Revista CES Psicología*, 7(2), 96-107.
- Borja-Orozco, H., Barreto, I., Sabucedo, J. M., & López-López, W. (2008). Construcción del discurso deslegitimador del adversario: gobierno y paramilitarismo en Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 571-583. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/571>
- Borja-Orozco, H., Barreto, I., Serrano, Y., & López-López, W. (2009). La legitimación como proceso en la violencia política, medios de comunicación y construcción de culturas de paz. *Universitas Psychologica*, 8(3), 737-748. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/619>
- Caicedo, S. C., & Solarte-Pazos, L. (2015). Empoderamiento de mujeres de una ONG colombiana. Un estudio de caso simple. *Rev. Adm. Pública*, 49(6), 1597-1618. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612135980>
- Castrillón-Guerrero, L., Riveros, V., Knudsen, M., López-López, W., Correa-Chica, A., & Castañeda, J. G. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (63), 84-98. <https://dx.doi.org/10.7440/res63.2018.07>
- Carmona, J. A., & Tobón, F. (2007). Explicaciones del fenómeno de niñas soldados en Antioquia, Colombia: un análisis comparativo de la visión de las niñas desvinculadas de los Grupos Armados Ilegales y de los niños estudiantes de zonas rurales de Antioquia con un perfil psicosocial similar. *Informes Psicológicos*, 9, 41-53.

- Carmona, J. A., & Tobón, F. (2011). La desvinculación de 21 niñas soldado de los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia: Interacciones y significaciones implicadas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1), 3-17. <https://funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/download/28/91>
- Castrillón, J. E., Villa, J. D., & Marín, A. F. (2016). Acciones colectivas como prácticas de memoria realizadas por una organización de víctimas del conflicto armado en Medellín (Colombia). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 404-424. <https://doi.org/10.21501/22161201.1779>
- Chávez, Y. A., & Falla, U. (2005). Representaciones sociales acerca del retorno en población en situación de desplazamiento asentada en el Municipio de Soacha. *Tabula Rasa*, 3, 271-292.
- Delgado-Gallego, M. E., & Vázquez-Navarrete, L. (2006). Barreras y Oportunidades para la Participación Social en Salud en Colombia: Percepciones de los Actores Principales. *Rev. salud pública*, 8(2), 128-140.
- Díaz, Y. (2018). *Intervención en psicología social en Colombia durante los últimos diez años. Análisis sistemático de literatura* [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/77579e57-cd92-4a82-b1f6-c407da827592/content>
- Díaz, A. (2018). Psicología social en Colombia una mirada descriptiva de un proceso en devenir. En A. M. Jacó Vilela, *Psicología social. Itinerarios en América Latina* (pp. 61- 84). Editorial Juruá.
- Díaz Gómez, A. & Díaz Arboleda, J.S. (2015). Qué es lo psicosocial. Ocho pistas para reflexiones e intervenciones psicosociales. En J. E. Moncayo y A. Díaz (Eds.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 57-64). Bonaventuriana.

- Díaz, A., & González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383.
- Escudero-Cabarcas, J. M., Teherán, M. Y., De la Cruz, K., Vargas-Jiménez, D., & Daza-Gutiérrez, M. (2018). Tendencias temáticas en psicología publicadas por psicogente en el período 2014-2017. *Psicogente*, 21(40), 560-585. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3095>
- Estrada-Mesa, A. M. (2010). Recursos crítico-interpretativos para la psicología social. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 261-270.
- Estrada-Mesa, A. M., Rodríguez, D., & Ripoll, K. (2010). Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto armado interno en Colombia: equipos psicosociales en contextos jurídicos. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 103-112. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/13623>
- Guerra, M. R., & Plata, J. J. (2005). Estado de la investigación sobre conflicto, posconflicto, reconciliación y papel de la sociedad civil en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 81-92. <https://doi.org/10.7440/res21.2005.07>
- Hernández, O. G. (2010). El sentido de la escuela: Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.
- Jaraba, B., & Mora, F. (2010). Reconstruyendo el objeto de la crítica: sobre las posibles confluencias entre psicología crítica y estudios sociales de la ciencia y la tecnología. *Revista colombiana de psicología*, 19(2), 225-239.

- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado*, 8, 124-136. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3432>
- Martínez, A. (2010). Apuntes sobre la noción de afectividad colectiva. *Pensando Psicología*, 6(10), 151-157. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/422>
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 64-75. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/13371>
- Molina, N. (2017). Retos de la psicología en la construcción de paz en Colombia: ¿fatalismo o ingenuidad?. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 115-126. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.RPCP>
- Molina, N., & Rivera, M. (2012). Psicología política en Colombia: Revisión de acontecimientos fundantes e históricos. *Psicología política*, 12(25), 427-441. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n25/v12n25a05.pdf>
- Molinares, V. (2005). Los imaginarios sociales sobre el conflicto social y la forma como lo solucionan los pobladores del barrio la paz en barranquilla (Colombia). *Revista de Derecho*, 14, 106-139. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/viewArticle/2553>
- Moreno, M. A., & Díaz, M. E. (2015). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *AGO.USB*, 16(1), 193-213. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2172>
- Moreno, N. D., & Bohórquez, O. D. (2015). Lo psicosocial como categoría transdisciplinar. En J. E. Moncayo & A. Díaz (Eds.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 65-84). Bonaventuriana.

- Moreno, F., Carmona, J. A., & Tobón, F. (2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 453-467.
- Murcia Peña, N., Murcia Gómez, N., & Murcia Gómez, J. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria. *Educación y educadores*, 12(3), 99-115. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1533>
- Navarro, O. (2013). Representación social del medio ambiente y de la contaminación del aire: efecto de imbricación de dos objetos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 104-121.
- Obando, O. (2009). Opciones cualitativas en psicología política y género. La investigación acción participativa en estudios sobre maltrato y formas de violencia política que afecta a niños, niñas y jóvenes. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 27(1), 16-25.
- Obando, O., Jiménez, M., & Díaz, C. (2010). Subjetividades juveniles en contexto de conflicto armado. En O. Obando (Ed.), *Psicología social crítica: aportes y aplicaciones sobre el lenguaje, convivencia, espacio público, género y subjetividad* (pp. 211-248). Editorial Universidad del Valle.
- Ocampo, M., & Ferguson, M. (2015). El lugar de sí mismo como patrimonio existencial. Desarraigo y reconstrucción de territorialidades de pobladores dentro del espacio de vida marcado por la violencia armada en Colombia. En J. E. Moncayo & A. Díaz (Eds.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación* (pp. 211-232). Bonaventuriana.
- Ospina, M. C., Carmona, J. A., & Alvarado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancia Imágenes*, 13(1), 52-60.

- Patiño Orozco, R. A., & Patiño Gaviria, C. D. (2012). Configuración de la identidad de desertores de la guerrilla colombiana. *Psicología & Sociedades*, 24, 517- 526.
- Porras-Velásquez, N. R. (2011). Lo ideológico en la psicología social y en la guerra en Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 2(2), 138-157.
- Rebolledo, O., & Rondón, L. (2010). Reflexiones y aproximaciones al trabajo psicosocial con víctimas individuales y colectivas en el marco del proceso de reparación. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 40-50.
- Restrepo, D., & Muñiz, O. (2005). Aproximación al estado del arte de las investigaciones y las experiencias de intervención psicosocial en salud mental en el campo de la violencia en Colombia entre los años 1999 y 2003. *Informes Psicológicos*, 7, 71-107.
- Romero, V. M., & Amar, J. (2009). Modelo de atención integral a mujeres, niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar llevado a cabo en centros de atención de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 26-61.
- Sacipa, S., Tovar, C., Sarmiento, L., Gómez, A., & Suárez, M. (2013). La Psicología Política en Colombia. *C@hiers Psychologie Politique*, (23). <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=2559>
- Salcedo, E. (2015). Una mirada reflexiva a la psicología social. *Revista virtual Tejidos Sociales*, 1(1), 120-133. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/article/view/2589>
- Sánchez, A., & Caicedo, S. C. (2016). Violencia urbana y estrategias de protección de mujeres en Cali (Colombia). *AGO USB*, 16(1), 147-164. <https://doi.org/10.21500/16578031.2170>

- Suárez, L. A., Patiño, C. D., & Aguirre, D. C. (2013). Las representaciones sociales del enemigo: la organización de un campo en tensión. *CES Psicología*, 6(1), 159-179.
- Vaca, P., Chaparro, B., & Pérez, N. (2006). Representaciones sociales acerca de la identidad de género de una mujer que emplea la violencia en la solución de conflictos. *Psicología desde el Caribe*, 18, 23-57. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2077>
- Villa, J. D. (2013). The role of collective memory in emotional recovery of political violence in Colombia [El rol de la memoria colectiva en la recuperación emocional de la violencia política en Colombia]. *INT.J.PSYCHOL.RES.*, 6(2), 37-49.
- Villa, J. D., Arroyave, L., Montoya, Y., & Muñoz, A. (2017). Vicisitudes de los proyectos institucionales de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado colombiano. *AGO. USB*, 17(1), 157-175. <https://doi.org/10.21500/16578031.2817>
- Villa, J. D., & Avendaño Ramírez, M. (2017). Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 502-535. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2207>
- Villa, J. D., & Insuasty, A. (2015). Significados en torno a la reparación, la ayuda humanitaria, la indemnización y la restitución en víctimas del conflicto armado en el municipio de San Carlos. *AGO. USB*, 15(2), 419-445. <https://doi.org/10.21500/16578031.1623>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Correa Pérez, L. F., Restrepo Segura, Y. C., & Ruiz Zuluaga, E. (2026). La rehabilitación de las adicciones desde un modelo de intervención biopsicosocial. En E. F. Viveros Chavarría (Dir.). *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo* (pp. 136-164). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245.5>

Capítulo 5

La rehabilitación de las adicciones desde un modelo de intervención biopsicosocial¹

Addiction rehabilitation from a biopsychosocial intervention model

Luisa Fernanda Correa Pérez*

Yusty Carolina Restrepo Segura**

Elizabet Ruiz Zuluaga***

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender los aportes de la intervención biopsicosocial en el tratamiento de las adicciones. Para ello, se realizó una investigación de enfoque cualitativo de tipo histórico hermenéutico, cuyas principales técnicas fueron el grupo focal y la entrevista semiestructurada. Se contó con la participa-

¹ Capítulo resultado de investigación.

Institución financiadora: Universidad Católica Luis Amigó, proyecto: Rehabilitación cognitiva en el tratamiento de las adicciones: aportes en los procesos de reintegración social y familiar. Fecha de finalización 24 de noviembre de 2021.

* Magíster en Neuropsicología, docente Universidad Católica Luis Amigó, grupo de investigación Farmacodependencias y otras adicciones, Medellín, Colombia. Correo electrónico: luisa.correape@amigo.edu.co, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5053-691X>

** Magíster en Intervenciones Psicosociales, docente Universidad Católica Luis Amigó, grupo de investigación Familia y Calidad de vida, y grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Medellín, Colombia. Correo electrónico: yusty.restrepose@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2565-0416>

*** Magíster en Psicología y Salud Mental, docente, Universidad Católica Luis Amigó, grupo de investigación Farmacodependencias y otras adicciones, Medellín, Colombia. Correo electrónico: elizabet.ruizzu@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7446-6039>

ción de profesionales pertenecientes al equipo interdisciplinario de una institución especializada en el manejo de las adicciones, ubicada en el Carmen de Viboral, departamento de Antioquia (Colombia). Los principales hallazgos evidencian la importancia del trabajo articulado entre los profesionales, la familia y las redes de apoyo para el éxito de la intervención. Se concluye que la efectividad del modelo se debe a la comprensión y abordaje biopsicosocial de las problemáticas secundarias al consumo.

Palabras clave

Adicciones, Apoyo social, Biopsicosocial, Multidisciplinar, Rehabilitación, Reintegración.

Abstract

The aim of this study was to understand the contributions of biopsychosocial intervention in the treatment of addictions. For this purpose, a qualitative research of historical hermeneutic approach was carried out, whose main techniques were the focus group and the semi-structured interview. Professionals belonging to the interdisciplinary team of an institution specialized in the management of addictions located in a municipality of the department of Antioquia-Colombia participated in the study. The main findings show the importance of the articulated work between the professionals, the family and the social support networks for the success of the intervention. It is concluded that the effectiveness of the model is due to the understanding and biopsychosocial approach to problems secondary to consumption.

Keywords

Addictions, Social support, Biopsychosocial, Multidisciplinary, Rehabilitation, Reintegration.

Introducción

El tratamiento de las adicciones surge, inicialmente, como respuesta a la problemática del “consumo de sustancias psicoactivas, la cual según el informe de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito” (UNODC, 2022) aumenta anualmente, considerando que, en el 2022, cerca de 36 millones de personas padecieron de un trastorno por consumo de sustancias y se calcula un aumento de cerca del 11 % para el 2030 (UNODC, 2022).

En términos generales, el consumo de sustancias psicoactivas ha sido constantemente relacionado con alteraciones en los procesos cognitivos como, por ejemplo, la memoria, la capacidad atencional o las funciones ejecutivas (Verdejo et al., 2004). Por tanto, el tratamiento de las adicciones se ha caracterizado por ser un proceso que incluye educación, promoción, prevención e intervención del consumo de sustancia psicoactivas (SPA), a partir de la implementación de estrategias psicoterapéuticas guiadas por un plan de tratamiento (Pinzon & Calvo, 2021).

Desde la perspectiva cognitiva, la rehabilitación de las adicciones se conoce como un proceso dinámico en el que se conjugan estrategias de estimulación y entrenamiento cognitivo (Sohlberg & Mateer, 2001; Mateer & Sira, 2006), mediante los cuales se busca personalizar los procedimientos con un enfoque hacia metas individuales, orientados hacia los aspectos socioemocionales del paciente y haciendo una valoración constante de las contingencias del proceso (Restrepo et al., 2020).

Estudios evidencian que la prevalencia estimada en el deterioro cognitivo, en consumidores de SPA, muestra un amplio rango de variación 30-80 % en el deterioro, esto dependiendo de las técnicas utilizadas. El nivel de deterioro puede mostrar variaciones entre un deterioro cognitivo leve y un deterioro cognitivo grave, el cual puede ser comparable con un daño cerebral traumático (Pedrero et al., 2011).

De allí, el hecho de la existencia de múltiples modelos de intervención orientados al tratamiento y la rehabilitación. Entre las más usadas se encuentra la rehabilitación cognitiva, orientada a la mejora y recuperación de las capacidades cognitivas de un individuo consumidor, basándose en la consideración del pronóstico de esta enfermedad; sin embargo, a lo largo del tiempo, las instituciones prestadoras de servicios de rehabilitación se han venido pensando estrategias y desarrollo de modelos que permitan mejorar dicho pronóstico desde su integralidad.

Por ello, surgen modelos como el biopsicosocial, que trasciende el enfoque en los procesos cognitivos y dirige la atención hacia la persona desde una mirada integral. De esta forma, busca garantizar un abordaje integrado que implica la intervención en aspectos biológicos, relacionado con los componentes orgánicos y físicos; los aspectos psicológicos, que incluyen las emociones y formas de afrontamiento, y los aspectos sociales, en los que se reconoce la influencia de los diferentes factores presentes en el ambiente social. Se puede afirmar que este es un modelo que trasciende la conducta e incluye la experiencia social y la conjunción entre todas las áreas que conforman al individuo (González et al, 2022).

Algunas instituciones en Medellín se han orientado hacia la implementación de este modelo en sus procesos de tratamiento, como es el caso de la clínica Servid, una institución privada comprometida con la prestación de servicios especializados en salud mental y adicciones, que atiende a las personas, familias y sociedad, con un modelo de atención integral enfocado en el Ser. Realiza su tarea con un equipo humano interdisciplinario, competente y comprometido a través de la aplicación de procesos clínicos con el objetivo de contribuir a la calidad de vida de la población objeto.

Desde esta perspectiva, se cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por psiquiatras, neuropsicólogos, médicos, toxicólogos, psicólogos y terapeutas ocupacionales, orientados a dar respuesta de manera conjunta a las demandas y necesidades tanto individuales como sociales de la población

atendida. Esto da cuenta de una intervención oportuna desde la disciplina a la que pertenece cada profesional, pero en diálogo y articulación con los demás profesionales para garantizar un abordaje biopsicosocial.

Lo anterior ha motivado el presente capítulo, que tuvo como objetivo identificar los aportes de un modelo de atención biopsicosocial en el tratamiento de las adicciones de un grupo de personas internadas.

Método

Para el desarrollo del proceso investigativo, se utilizó el paradigma histórico hermenéutico, a partir del cual se reconoce la diversidad de la realidad construida por los sujetos para comprender el mundo simbólico que comparten. De este modo, se trata de comprender la vivencia específica de quienes participan de un proceso de rehabilitación desde la neutralidad en el interior del grupo (Cifuentes, 2011). Se complementa con el enfoque cualitativo, el cual permite explorar y comprender las narrativas del equipo terapéutico sobre la comprensión y la *praxis* en las fases del proceso de tratamiento y rehabilitación de los pacientes de la clínica Servid, lo que indica que el conocimiento adquirido se construirá de manera colaborativa y dinámica, atravesado por la reflexión que posibilitará el análisis de las verbalizaciones compartidas por los participantes (Corona, 2018). Esta comprensión se dará a través de técnicas de investigación social como la entrevista semiestructurada y los grupos focales (Creswell, 2007).

La entrevista semiestructurada es un instrumento que permite generar un espacio de confianza para la participación de los entrevistados, conformada por preguntas que buscan promover la comunicación y la construcción de significados sobre el proceso de tratamiento y rehabilitación (Sampieri, 2014).

Por su parte, el grupo focal es una técnica que facilita la discusión y el diálogo sobre un asunto especial, para el caso de la rehabilitación de las adicciones, desde un modelo biopsicosocial desde los profesionales que implementan el tratamiento, en este sentido, esta técnica facilita la dinamización e intercambio de ideas-opiniones y conocimientos entre los participantes, lo que refleja los significados construidos internamente por el grupo interdisciplinario (Silveira et al., 2015).

Participantes de la investigación

Para la selección de los participantes, se convocó al equipo interdisciplinario de la clínica Servid para motivar su participación en la investigación, acorde con estos criterios de inclusión: empleados de la clínica Servid, nivel de formación profesional de diferentes disciplinas, encargados del proceso de tratamiento y rehabilitación, y de exclusión: profesionales pertenecientes a otras dependencias o instituciones, que se negaran a participar en el estudio y no poseyeran título profesional. Tanto la aplicación de la entrevista como el grupo focal fueron desarrollados con la participación de 4 profesionales de la clínica Servid.

En cuanto al análisis de la información, se realizó a partir de la transcripción de las entrevistas, compilando etapas o categorías del proceso de tratamiento y rehabilitación de la siguiente forma; primera etapa, desintoxicación y deshabituación; segunda, motivación para el cambio; tercera, proyecto de vida y prevención de recaídas. Posteriormente, se realizó el análisis de la información a través de matrices analíticas y triangulación, además, se constataron los datos y los hallazgos con los antecedentes revisados y se construyeron las conclusiones.

Consideraciones éticas

La presente investigación fue financiada por la Universidad Católica Luis Amigó y está vinculada al grupo de investigación en Farmacodependencias y otras Adicciones, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar, las cuales garantizaron que la investigación no representará un riesgo ético, físico o psicológico para los participantes de la investigación.

Para la aplicación de las entrevistas y los grupos focales, se firmó por cada uno de los participantes el consentimiento informado, avalado por el comité de ética de la universidad, en el cual se dieron a conocer los objetivos y el alcance de la investigación, la solicitud para la grabación de las entrevistas y la autorización de la utilización de la información para el informe final.

Resultados

El proceso de reintegración

En la clínica Servid, la intervención se orienta desde un enfoque biopsicosocial, a partir del cual le es posible abordar al sujeto desde la integralidad, trascendiendo el modelo médico y favoreciendo los discursos interdisciplinarios y sus aportes en el proceso de la rehabilitación de adicciones. Como lo especifican en su modelo de intervención, los aspectos de trabajo que caracterizan la perspectiva biopsicosocial son los siguientes:

- » Entender la adicción como una enfermedad psiquiátrica crónica, recidivante con componentes y afectaciones a nivel sistémico que influirá en la toma de decisiones y en la presencia de otras enfermedades mentales.
- » Promover el desarrollo personal, a través del autoconocimiento, desde lo biológico, psicológico y social.
- » Reconocer el rol de la relación terapéutica en el desarrollo del tratamiento.
- » Acompañar a las personas en todas las fases del proceso.
- » Trabajar sobre los deseos personales y familiares, acordando objetivos en común.
- » Optimizar el trabajo en equipo.

Estas particularidades son abordadas desde un enfoque multidisciplinario integral que involucra psiquiatría, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, toxicología, medicina general, enfermería, nutrición, pedagogía, educación física, entre otras.

La articulación del modelo y el ejercicio profesional puede visualizarse en la narración compartida por los profesionales participantes, como lo evidencia el aporte del profesional 1:

Se trata de un enfoque biopsicosocial, porque no solamente nos enfatizamos en el aspecto médico como primacía, sino desde las distintas áreas, en cuanto a la salud mental. Vamos todos como entrando al unísono, de tal manera que somos un modelo bastante horizontal, en donde no tenemos como un área de intervención única que predomina por sobre las otras.

En los discursos, es posible apreciar la importancia que se imprime a cada una de las áreas involucradas en los procesos de intervención. De esta manera, en el centro de rehabilitación el enfoque aborda las necesidades del paciente y los objetivos que se plantean desde las diferentes áreas, con el fin de favorecer no solo la rehabilitación, sino, también, la reintegración social y familiar, de allí

que el diagnóstico no surja de un solo profesional, sino que se aúnan esfuerzos para que de manera mancomunada pueda abordarse la problemática desde su complejidad, incluyendo una lectura del contexto particular de cada usuario.

De allí, la importancia por comprender el deterioro que representa el consumo de SPA para cada paciente y su familia, orientado a identificar las áreas más afectadas y los posibles focos o necesidades específicas de intervención, comprendiendo a cada paciente como ser individual y particular. Por tanto, la intervención ha de surgir de un diagnóstico inicial que permite conocer la particularidad de cada caso y las necesidades a satisfacer con la rehabilitación. De acuerdo con esto, la clínica en su modelo de atención integral plantea las tres etapas en las que participan la totalidad de profesionales que integran el equipo interdisciplinario, así como se visualizan en la Tabla 1.

Tabla 1

Información equipo interdisciplinar

| Profesional | Área disciplinar |
|--------------------|-----------------------|
| Profesional 1 (P1) | Psicología |
| Profesional 2 (P2) | Psiquiatría |
| Profesional 3 (P3) | Neuropsicología |
| Profesional 4 (P4) | Terapeuta ocupacional |

A continuación, se presentan los relatos de las personas que conforman el equipo terapéutico en coherencia con las etapas planteadas en el modelo de intervención de la clínica.

Primera etapa: desintoxicación y deshabituación

Durante esta primera etapa, el usuario se encuentra de manera interna con el acompañamiento de todo el equipo terapéutico. Con el propósito de facilitar la adaptación a la dinámica institucional, tanto para el usuario como para la familia, se atienden las diferentes manifestaciones propias de los procesos de

desintoxicación y deshabitación con una mayor supervisión de los profesionales de medicina y enfermería, para disminuir los riesgos en salud derivados de la intoxicación y la abstinencia, así como las posibles descompensaciones de enfermedades médicas y psiquiátricas. Se espera que el usuario restablezca su estabilidad emocional y comportamental.

Con respecto a este aspecto, el profesional 1 refiere:

La primera es la desintoxicación. Aquí nosotros no evaluamos, empezamos cuando psiquiatría autorice y también cuando el paciente esté más estable. Entonces, el primer mes es para evaluación, empezamos todo el programa de rehabilitación dependiendo de cada paciente, también entendiendo cuáles son las alteraciones o el deterioro que presenta.

Esta primera etapa está orientada al manejo del síndrome de abstinencia, el usuario se encuentra sin salidas al medio familiar; sin embargo, se generan cambios en las rutinas a partir de talleres y actividades previamente programadas.

De la misma manera, el profesional 2 comparte su aporte al respecto:

El proceso diagnóstico, en general, se realiza dentro de las distintas áreas, incluyendo el diagnóstico familiar. Y con ello la cuestión de determinación de la intervención de áreas selectivas que tenemos para los pacientes, por ejemplo, neuropsicología, justamente realiza el proceso diagnóstico durante todas las etapas y se da como un inicio como tal del tratamiento, sobre todo, enfocado a la adaptación del paciente y a la restauración de los distintos valores o situaciones bioquímicas y a nivel sistémico en cuanto a un enfoque de salud de forma inicial.

Lo anterior evidencia que, en esta etapa, se busca estabilizar las variables clínicas propias del proceso de desintoxicación, lo que minimiza los riesgos que esta trae consigo, a través de un seguimiento médico y psiquiátrico, además de orientar y promover la introspección sobre las consecuencias del consumo

y abuso de SPA y la relevancia de su proceso de rehabilitación, propiciando espacios que motivan la transformación de la experiencia vivida y la adquisición de nuevos hábitos.

Por otro lado, desde el área ocupacional, el profesional 4 resalta lo siguiente:

Desde terapia ocupacional, se realiza la observación y la implementación de un plan de intervención individualizado, con el fin de evidenciar rutinas y roles en cada paciente que, por lo general, los tienen pocos desarrollados y deshabitados, por los contextos de donde llegan y, pues, obviamente, se enfrentan a un mundo muy distinto aquí dentro de la internación, donde todo es muy lindo, muy dinámico y la disciplina es muy marcada. Entonces, les favorece mucho habituarse mucho en lo que es el autocuidado, las rutinas, el aseo personal, la misma interacción entre pares, se trabaja mucho en esos aspectos y en esa área.

Conforme a lo anterior, en el protocolo de intervención y para el cumplimiento de estos objetivos, se trabaja con el paciente y la familia temas relacionados con el cambio, como lo son el autoconcepto, las características de la personalidad, la introducción al conocimiento de la patología adictiva y la patología mental, las estrategias de afrontamiento para los síntomas de la abstinencia, la evaluación del proyecto de vida, el afrontamiento de la presión de grupo, la identificación de las redes de apoyo, la biografía autorreflexiva, el autodiagnóstico individual y familiar, el reconocimiento de los hábitos, las expectativas del paciente y su familia y el contraste con la realidad.

Como guía de los procesos anteriormente compartidos por los profesionales, cada área trabaja la intervención orientada por metas que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2
Relación área de intervención terapéuticas

| Área | Meta |
|----------------------------|---|
| Psicología | Apoyo al diagnóstico, identificación y caracterización de la conducta adictiva, intervención en crisis, generación de estrategias psicosociales para el manejo del síndrome de abstinencia y motivación para el cambio. |
| Psiquiatría | Evaluación de ingreso con diligenciamiento de historia clínica, con un componente toxicológico y de salud mental, con la finalidad de identificar la severidad del trastorno adictivo y la presencia de enfermedad mental psiquiátrica comórbida (patología dual), así como dar un tratamiento inicial dirigido a la desintoxicación para la disminución de los riesgos asociados con los síndromes de abstinencia o descompensación de enfermedades psiquiátricas. Intervención en crisis. |
| Neuropsicología | Se realizará evaluación en el segundo mes del proceso de atención y atenderá la estabilidad. |
| Terapia ocupacional | Diagnóstico ocupacional e inclusión en los talleres ocupacionales. Se realiza historia y perfil ocupacional que incluye las habilidades y destrezas. |

Nota. Tomado de Modelo de atención institucional SERVID para el tratamiento de pacientes con enfermedad mental y trastornos adictivos asociados (Patología dual) 2020.

Por lo anterior, en esta etapa se hace relevante involucrar a la familia de una manera activa, para ello, estas participan de los talleres en los que se profundiza sobre el conocimiento de la enfermedad y la responsabilidad de la familia en el mantenimiento de la misma, así desarrollan conocimientos y dominio sobre el diagnóstico de su pariente e identifican enfermedades similares en la familia y aspectos de la dinámica familiar a nivel individual y relacional que deban ser modificados para disminuir la problemática. Es una etapa en la que se produce un empoderamiento sobre el conocimiento y manejo del diagnóstico, no solo por parte del paciente, sino, también, de su grupo familiar o de socialización primario, lo que genera conciencia frente a los roles asumidos tanto para el mantenimiento de la enfermedad como en la modificación de conductas para lograr la rehabilitación.

Segunda etapa: motivación para el cambio

En esta etapa del proceso, se espera que el paciente tenga un mayor reconocimiento de su condición clínica y haga parte activa de los diferentes espacios formativos, recreativos, terapéuticos y ocupacionales, asimismo, que asista

a las intervenciones individuales programadas desde las diferentes áreas terapéuticas. Lo anterior, se evidencia en el relato de los profesionales 2 y 4, respectivamente:

En esta ya el enfoque primordial no es tanto el aspecto psiquiátrico y médico, aquí ya vamos más encaminados dentro de una situación, sobre todo, guiado por la parte de entrevista motivacional y ayudando a generar a los pacientes un cambio en torno a la situación del proyecto de vida.

La segunda etapa, cuando ya están muy habituados a la dinámica de la institución, hacen la trazabilidad de los proyectos de vida, donde estos pacientes se van buscando los horizontes para la vinculación social que se trabaja en el aspecto comunitario.

Como resultado de este proceso, durante esta segunda etapa el paciente realiza salidas a su casa con las recomendaciones necesarias por parte del equipo terapéutico, para facilitar el reintegro a nivel familiar y la transformación de espacios relacionados al consumo y problemas. Con ello, se mejora la autoeficacia de la familia como elemento de contención.

Al respecto, el profesional 2 ofrece el siguiente aporte:

A nivel familiar, la misma situación, ya que se tiene un diagnóstico familiar, y se empiezan a hacer los distintos ajustes dentro de la familia como sistema. La parte de terapia familiar está basada principalmente en la terapia sistémica, entonces se basa en evaluar todas las relaciones que se presentan dentro de la misma, se empiezan a trabajar dentro de él. Y normalmente es ya en esta etapa, después de pasar la parte de desintoxicación y deshabituación, que ya se empieza como tal con el trabajo de neuropsicología.

El proceso de evaluación neuropsicológica pretende identificar las alteraciones cognitivas asociadas al consumo de SPA, con el objetivo de tener mayor claridad acerca del diagnóstico. Para esto, es necesario realizar una valoración completa de todas las funciones adaptativas y mentales superiores que están implicadas en la relación que el sujeto establece con el mundo. Así, lo expresa el profesional 2:

Mira las pruebas que aplicamos nosotros son pruebas de inteligencia. Aplicamos las pruebas de inteligencia que aplicamos son el WISC y el WAIS, pruebas estandarizadas. También, aplicamos lo que son todas las pruebas de atención: se aplica TMT y el D2, WISCONSIN también aplicado pues escalas de memoria. Bueno, dependiendo de lo que estamos viendo en el paciente, si tenemos una prueba que siempre la aplicamos es prueba de inteligencia y la BANFE.

Al respecto, el profesional 3 expresa:

Mira, lo que más evidenciamos son capacidades intelectuales limítrofes, también encontramos discapacidad intelectual y, en la mayoría, encontramos dificultades en la atención sostenida alternante y selectiva. Adicional a esto, se presenta baja memoria de trabajo, baja velocidad de procesamiento. Sin embargo, en el funcionamiento frontal es donde encontramos el mayor deterioro, en la mayor parte, alteraciones severas especialmente en corteza orbitomedial, dorso lateral y en el total de funciones ejecutivas.

A partir de la aplicación de estas pruebas, se puede determinar el perfil neuropsicológico y establecer un protocolo de rehabilitación de acuerdo con el compromiso cognitivo. Usualmente, el deterioro cognitivo en pacientes consumidores se asocia a la baja adherencia a los tratamientos, al débil cumplimiento de normas o pautas y a las pocas probabilidades de terminar el proceso terapéutico. Por esto, el profesional en esta área realiza un acompañamiento para rehabilitar las áreas afectadas concernientes a las funciones ejecutivas: memoria, atención, lenguaje, entre otros, también se desarrollan protocolos para la rehabilitación y recuperación del funcionamiento global.

Así, es verbalizado este aspecto por el profesional 3:

Se aplican estos instrumentos desde neuropsicología y nosotros destacamos desde ahí como lo más puntual según las necesidades. Y viene el campo de rehabilitación que se deriva desde el plan de acción, obviamente, desde el profesional. En mi caso, los trabajos de una forma individual o de forma observacional de los grupos. Pero cada paciente tiene un plan de tratamiento definido y obviamente cada paciente va a la historia clínica para reflejar allí los resultados.

En consecuencia, en esta etapa se consolidan las estrategias que permiten la construcción de un sentido de vida que constituya un objetivo cotidiano para el proceso de rehabilitación de adicciones, lo que promueve el fortalecimiento de la red de apoyo basado en relaciones interpersonales sanas, donde pacientes con avances significativos y contundentes en su proceso asumen la responsabilidad de acompañamiento. Este proceso se debe al trabajo articulado entre las diferentes áreas, a partir de las cuales se busca una rehabilitación o recuperación de las funciones ejecutivas alteradas por el consumo y la estimulación de las mismas en terapias alternas, como la ocupacional para trabajar en un proceso de readaptación al entorno social y familiar.

Tercera etapa: proyecto de vida y prevención de recaídas

Como se puede evidenciar en las etapas anteriores, según lo narrado por los diferentes profesionales, cada una de ellas genera un escalón adicional para el cumplimiento de los objetivos en el proceso de rehabilitación. De esta manera, en esta tercera etapa se brindan mayores espacios de inclusión a nivel social en los que se les hace partícipe de procesos formativos y ocupacionales en la institución o por fuera de esta, se disminuye un poco la participación en los espacios grupales; sin embargo, se continúa con el acompañamiento individual periódico de las diferentes áreas de atención.

Así, lo nombra la profesional 4:

Ahora, si exploramos el mundo del arte, que es donde estos chicos demandan mucha creatividad, son muy expositores desde sus emociones y ahí están implícitas en el área obviamente de trabajo social, de psicología, que demanda mucha fuerza para sus planes de intervención. En esta etapa, la terapia es enfocada en la regulación emocional, promoción, reforzar y potencializar funcionalidad en cuanto a las funciones mentales globales a través de la actividad.

Igualmente, se prepara al usuario y su familia para los procesos de inclusión real y las acciones que deben iniciar y mantener, a fin de que eviten o minimicen las crisis en la dinámica familiar.

Así, lo evidencia el aporte del profesional 3:

En la tercera etapa, el paciente ya está más funcional, obviamente con las capacidades de llevar a cabo una rutina y unos roles más positivos y balanceados. Está el equilibrio en donde el equipo psicosocial manifiesta desde todo un compendio profesional y se lo puede integrar al paciente en unas actividades denominadas prelaborales, que es donde se evidencia la máxima funcionalidad y, obviamente, se miran las directrices para las cuales apliquen estos pacientes, obviamente, se los vincula en la etapa 4, donde están para salir.

Otro aporte al respecto lo ofrece el profesional 1:

Básicamente, como equipo, nos enfocamos en el proyecto de vida basado en nuestro modelo; el modelo biopsicosocial, involucrando la parte biológica, hacer conciencia de la enfermedad. La parte psicológica que es todo el tema del autocontrol y regulación emocional. La parte social, como tal, es la relación asertiva con el medio social, con el entorno, al igual que a nivel familiar. Y a nivel ocupacional, donde si el chico es adolescente pues lo que se espera es que continúe con sus estudios académicos. A no ser que sea un paciente que esté en el entorno universitario. Y se busca que de acuerdo a su funcionalidad y a sus capacidades se esté preparando para la reinserción laboral. En eso consiste la tercera etapa.

Esta etapa se relaciona con el modelo transteórico de cambio y con la fase de acción (Northeast & Caribbean Addiction Technology Transfer Center, 2021), en la que se logra generar modificaciones en su motivación de cambio y el paciente inicia con cambios en la dinámica cotidiana, considerada anteriormente como poco productiva. Por lo tanto, en esta etapa el enfoque se basa en el fortalecimiento de los factores de protección en todas las áreas de desempeño.

Cuarta etapa: reinserción social y familiar

En esta última etapa del tratamiento la intervención está enfocada en los procesos de inclusión al medio familiar y social de manera funcional, conservando hábitos de vida saludables.

Así, lo evidencia el aporte del profesional 1:

En esta etapa, se espera que el paciente ponga en el contexto lo aprendido. Ante todo, manteniendo una relación distante con todo el tema de las adicciones. Así, se le hace un seguimiento al paciente, es acompañado por los profesionales: psiquiatría una vez al mes, psicología tres veces al mes y, trabajo social, tres veces al mes. Esto es básicamente el proceso ambulatorio.

Otro aporte al respecto lo ofrece el profesional 2:

A nivel familiar, lo consideramos como el momento óptimo en que el paciente tiene la capacidad para vincularse nuevamente con sus seres queridos, su familia primaria, núcleo familiar. A nivel social, la reinserción social consiste en la capacidad del paciente de relacionarse asertivamente con su entorno. Por ejemplo, es muy importante cuando tenemos un paciente con unos rasgos sociópatas lograr vincularlo a un asunto social y también hemos logrado tener muy buenos logros en base a eso.

Frente a este aspecto, el profesional 3 nombra:

Desde la parte de reinserción familiar, pues nosotros hablamos desde la parte de terapia ocupacional mucho de los roles, donde se respeta mucho el rol de hijo, se rescata mucho el rol del padre en los adultos, se rescata mucho el rol de amigo y amiga y el rol de estudiante de acuerdo pues puede ser en la parte escolar o la parte universitaria, pues que demande según la edad cronológica de la paciente.

En esta etapa del proceso de rehabilitación de las adicciones, se evidencia el fortalecimiento de las redes de apoyo, el proyecto de vida establecido previamente, las habilidades para la vida (hábitos de vida saludables, autocuidado,

resolución de conflictos, resiliencia, tolerancia a la frustración, estrategias de autorregulación) y la autoevaluación constante a nivel individual, social y familiar. Esta es la fase final en la que se espera que, tanto el paciente como la familia, cuenten con los conocimientos y capacidades individuales y grupales para hacerles frente a las posibles recaídas y para el desarrollo de estrategias conjuntas para el mantenimiento de una normalidad en la vida del paciente y la vida familiar.

Discusión

Esta investigación manifiesta las narrativas compartidas por un grupo interdisciplinario de profesionales alrededor de los aportes del modelo biopsicosocial en el proceso de rehabilitación de las adicciones. Los resultados descritos evidencian los aportes de cada profesional para el logro de la reinserción social dentro del proceso de rehabilitación de adicciones, teniendo en cuenta lo planteado dentro del modelo de intervención y lo evidenciado en cada una de las experiencias, según las áreas de intervención.

Pertenecer a un grupo interdisciplinario se orienta hacia el logro de la reinserción social. Para autores como Gallizo (2007), las intervenciones deben estar enfocadas en el desarrollo de habilidades y recursos que promuevan la participación social, la autonomía y la toma de decisiones con la finalidad de generar nuevas estrategias en el proyecto de vida a nivel ocupacional. La rehabilitación integral y reinserción social impulsan la motivación y el aprendizaje de actividades productivas, además de las habilidades de comunicación (Solórzano, 2017); recursos necesarios para minimizar el riesgo de recaída y fortalecer los factores protectores de tipo biopsicosociales.

Modelos como el biopsicosocial favorecen el abordaje integral de la persona con diagnóstico de adicción y sus diferentes contextos de socialización (familiar y social), lo que favorece la construcción de un entorno protector frente a una

posible recaída. De esta forma, la pretensión se encamina hacia un abordaje integral e integrado de las adicciones, lo que pone en el centro de los procesos de tratamiento la relación profesionales/paciente para el logro de los objetivos propuestos en cada etapa del proceso. Esto concuerda con los aportes de González et al., (2022), quienes recalcan que esta relación mencionada debe estar mediada por la escucha activa como un asunto indispensable para lograr el afrontamiento y tratamiento de las adicciones.

Por otro lado, el abordaje de las adicciones, desde el modelo biopsicosocial, afirma que el propósito de la intervención bajo este modelo se focaliza en la persona enferma y los factores biológicos, psicológicos y psicosociales que contribuyen al consumo, en lugar de centrarse solo en la enfermedad (Pickard et al., 2015; Becoña, 2018). Lo anterior, evidencia que el tratamiento se convierte en un asunto de corresponsabilidad en el que cada actor involucrado (profesional/paciente/familia) en el proceso asume un rol relevante para el logro de la misma.

Asimismo, uno de los elementos principales del modelo biopsicosocial es la multidisciplina/interdisciplina, que propone la ruptura de fronteras que permitan el diálogo y proceder multidisciplinario para el abordaje de problemáticas como las adicciones (Centros de integración juvenil, s. f.), hallazgo que se corresponde con los aportes de los participantes de este estudio, en el que se enfatiza en la necesidad de contar con un equipo interdisciplinario orientado hacia el mismo objetivo, articulando los diferentes saberes que contribuyan a la reintegración social de las personas en tratamiento. Al respecto, el acompañamiento interdisciplinario, bajo este modelo, implica una integración cuidadosa entre las disciplinas que intervienen, esto quiere decir que requiere la construcción de marcos teóricos-prácticos comunes para el abordaje integral (Abornoz et al., 2022).

También, se resalta como novedoso en el tratamiento la rehabilitación cognitiva y su mirada ecológica, que se centra en la funcionalidad y mejora de la calidad de vida de quien está en tratamiento. Esto se relaciona con una inves-

tigación denominada rehabilitación cognitiva para personas con trastorno por consumo de opioides: un ensayo controlado aleatorizado que buscó examinar la eficacia de la rehabilitación cognitiva en personas con trastorno por consumo de sustancias. En los resultados, resaltan la mejoría en funciones cognitivas como aprendizaje, cambio, velocidad de procesamiento de información, memoria de trabajo y capacidad de memoria (Rezapour et al., 2017), elementos verbalizados durante la entrevista.

Aquello, además, está en coherencia con lo encontrado en un artículo de revisión denominado “deterioro neuroplástico y cognitivo en los trastornos por consumo de sustancias: un potencial terapéutico de la estimulación cognitiva”, que señala, en sus conclusiones, que los efectos del entrenamiento estructurado, combinado con otras estrategias como la actividad física y el aprendizaje esforzado, enriquecen los entornos del tratamiento, reducen la ansiedad, el consumo de drogas y mejoran la salud mental (Sampedro et al., 2018).

Desde este modelo, se busca fortalecer no solo las funciones cognitivas, sino, también, mejorar la funcionalidad de quien se encuentra en rehabilitación, centrado en el reconocimiento de sus potencialidades y áreas conservadas. En esta misma línea, Nardo et al. (2022) publicaron una revisión sistemática, en *Neuropsychology Review*, sobre el uso de la remediación cognitiva como intervención complementaria en pacientes con trastornos por consumo de sustancias, en la que se evidenciaron mejoras en funciones ejecutivas, autorregulación y calidad de vida.

Aunque el modelo biopsicosocial ha representado avances y aportes relevantes para el tratamiento de personas con adicciones, es importante mencionar que el modelo que mayor evidencia científica presenta es el modelo cognitivo. Autores como Rupp et al. (2012), sostienen que las personas que han recibido un tratamiento de este tipo presentan cambios significativos en funciones como la atención, la memoria, la función ejecutiva, las memorias de trabajo y diferida, lo que mejora el bienestar psicológico.

De forma contraria a los modelos tradicionales, algunos autores han referido que la intervención de un fenómeno tan complejo como las adicciones requiere diversas perspectivas epistemológicas que respondan a esta condición, resaltando el papel de lo público en estos procesos en los que se vinculan los actores corresponsables como la familia, profesionales, pacientes y sociedad, de allí la importancia de trascender lo institucional para contar con políticas públicas que apuesten y apunten a la prevención y tratamiento, pero que, además, faciliten la comprensión del fenómeno en los diferentes contextos sociales y comunitarios (Olivares & Valle, 2019).

En este sentido, se ha hecho relevante postular la necesidad de fortalecer un carácter biopsicosocial para la atención en salud mental, donde se revela la necesidad de mejorar las condiciones de calidad y modos de vida, que favorece la integración social, el bienestar y la garantía de los derechos humanos. Esto articulado a la creación de políticas públicas que respondan a las necesidades contextuales y socioculturales. Entonces, problemáticas como las adicciones tendrían que ser abordadas desde lo público con un carácter comunitario que trasciende la necesidad de la internación de las personas, para ser tratadas en un ambiente hospitalario.

Desde esta perspectiva, las patologías de tipo crónico requieren de intervenciones constantes y prolongadas que sean atendidas no solo por el modelo farmacológico tradicional, que se ve insuficiente para responder a la complejidad de estas patologías, sino, también, por modelos integrales que atiendan las fases del tratamiento desde la promoción, la prevención y el tratamiento en salud mental, relevando el modelo biomédico y fortaleciendo la atención biopsicosocial mediante el empoderamiento de los pacientes y su contexto de socialización temprano en los procesos de tratamiento (Leiva-Peña et al., 2021).

Consecuentemente, se podría afirmar que los aportes de un modelo de atención biopsicosocial, en el tratamiento de las adicciones de un grupo de personas internadas, se pueden concentrar en dos aspectos fundamentales; el primero, relacionado con la inclusión del paciente de manera activa en su

proceso de rehabilitación y el abordaje integral del mismo en las diferentes áreas de desarrollo; el segundo, en la posibilidad de vincular otros actores en el proceso de reintegración social, como lo son la familia y la comunidad o entorno social al que se pertenece (Vicioso & Castillo, 2021). De este modo, los pacientes están siendo considerados desde su integralidad, lo que lleva a comprender que hay una interacción de factores de todo tipo: personal, familiar y social, que se relacionan con la decisión del consumo o de inicio y mantenimiento de un proceso de rehabilitación.

En el caso de la clínica Servid, se puede evidenciar la búsqueda de esta intención al diseñar en sus diferentes fases estrategias tanto individuales como grupales que responden a la atención de personas con adicciones, contemplando aspectos como el proyecto de vida, la motivación al cambio y la reinserción social y familiar, abarcando de manera integral a las personas y las familias que hacen frente a esta compleja problemática, sin aislarse o alejarse de otros modelos de atención que se hacen fundamentales y responden a las necesidades de tipo neurológico, incluyendo en su modelo la atención y rehabilitación cognitiva, que hacen frente a una de las principales consecuencias del consumo relacionada con el deterioro cognitivo. Por otro lado, aunque se visiona al paciente como un ser humano que requiere de atención integral, hace falta la inclusión de la sociedad y el sector público como agentes corresponsables en los procesos de intervención para el cambio, pero, también, de prevención ante el consumo y la promoción de la salud mental (Leiva-Peña, 2021).

Conclusiones

La adicción es considerada como una enfermedad crónica y sistémica en la que el desafío, dentro del tratamiento, es la intervención desde sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, familiar y social. Esta perspectiva permite un abordaje integral y favorece la recuperación global de quien esté en el proceso de rehabilitación.

Los resultados de esta investigación permiten resaltar que el modelo biopsicosocial de la clínica se destaca por su enfoque integral, en el que no solo se aborda la adicción a las sustancias psicoactivas, sino, también, las diferentes áreas funcionales de los usuarios, planteando así como objetivos de intervención las dimensiones psicológica, biológica, social y familiar.

Las diferentes etapas del tratamiento favorecen que quienes estén en rehabilitación puedan ser atendidos por un equipo multidisciplinario que trabaja de manera articulada desde las áreas de intervención. Asimismo, el tratamiento estructurado en las tres etapas: desintoxicación y deshabituación, motivación para el cambio y proyecto de vida y prevención de recaídas, favorecen la reintegración social y familiar, dado los objetivos que se plantean alcanzar en cada una de ellas. A lo largo de estas tres etapas del proceso, se resalta el enfoque multidisciplinario y la articulación de los diferentes profesionales, lo que representa un factor esencial para que el tratamiento logre resultados exitosos a mediano y largo plazo.

La primera etapa está centrada en la desintoxicación y deshabituación. Esto es crucial para la búsqueda de la estabilidad a nivel biológico y psicológico de los usuarios por parte de los profesionales, quienes se enfocan en mitigar los efectos ocasionados por el síndrome de abstinencia, además de favorecer el autocuidado, la adaptación a las rutinas diarias y el reconocimiento de los efectos del consumo y la preparación para las siguientes etapas del proceso. El equipo disciplinario no solo se centra en la dimensión clínica, sino, también, en la modificación de los hábitos y pensamientos que pueden estar asociados al consumo.

Los profesionales pertenecientes al equipo interdisciplinario, conformado por psiquiatría, trabajo social, psicología, neuropsicólogo, toxicología, enfermería, nutrición, medicina general y salud ocupacional, tienen un papel importante en el proceso de toma de conciencia de la enfermedad, propósito que se fortalece en la segunda etapa del tratamiento, denominada motivación para el

cambio y proyecto de vida, en la cual la motivación para el cambio es uno de los principales objetivos y se ve representada en la reconstrucción del proyecto de vida.

Para el equipo de profesionales, tiene una función significativa la evaluación y rehabilitación neuropsicológica, enfocada en la sustitución o recuperación de las funciones cognitivas asociadas al consumo de SPA. Este proceso está enfocado en la validez ecológica, lo que representa la articulación con el entorno familiar y ocupacional.

La última etapa descrita por los profesionales se enfoca en la prevención de recaídas y en la preparación para reintegración en el ámbito familiar y el entorno social del usuario. Se destacan las actividades ocupacionales y la potencialización de habilidades que se convierten en factores de protección que previenen la recaída. Esta fase del tratamiento no solo implica la integración social, sino, también, cambios en las relaciones interpersonales y en las habilidades cognitivas.

Todo lo anterior señala que, en cada etapa del tratamiento, el enfoque integral es transversal y busca la participación de los diferentes profesionales que dirigen la calidad en las intervenciones y la mejora de los aspectos físicos, emocionales y sociales; la integralidad de los profesionales de diferentes áreas, como psiquiatría, psicología, trabajo social, neuropsicología y terapia ocupacional, favorecen que los objetivos del tratamiento estén basados en las particularidades de cada usuario.

El modelo biopsicosocial aplicado en la Clínica Servid señala una comprensión profunda de las adicciones, desde el tratamiento se enfatiza en la rehabilitación desde el enfoque integral, que involucra las modificaciones físicas, la regulación emocional, además de la adquisición de nuevos hábitos y rutinas, las cuales están encaminadas a la reintegración social, ocupacional y familiar del usuario. Para alcanzar estos propósitos, la formación y el mantenimiento de redes de apoyo constituyen un papel importante para constituir la reintegración exitosa.

El trabajo interdisciplinario y el uso de diversos instrumentos, permiten ajustar el tratamiento según las necesidades del usuario, buscando la efectividad del proceso de rehabilitación, centrado en la búsqueda de la funcionalidad y su calidad de vida.

Finalmente, el abordaje de las adicciones desde el modelo biopsicosocial se enfoca en la integralidad de la atención, promoviendo una atención personalizada en la que se involucra a la familia y al entorno social en el proceso de rehabilitación. Este modelo trasciende el modelo hegemónico biomédico al integrarlo con terapias como las psicológicas y ocupacionales que no solo promueven la desintoxicación, sino la reconstrucción de los vínculos familiares y sociales. Estos aspectos resultan en un componente esencial para la prevención de las recaídas y la recuperación sostenida.

Por tanto, este modelo busca no solo la abstinencia, sino el desarrollo de habilidades por parte del paciente y de la familia para una reincorporación efectiva, lo que genera un cambio en el usuario y sus entornos cercanos que garantiza su bienestar psicológico y social. Así, se tiene como resultado una probabilidad alta de lograr la rehabilitación y la reintegración del usuario a los diferentes entornos. El éxito de este proceso es un asunto de corresponsabilidad de los actores, esto implica un rol activo por parte del usuario, quien es el actor principal en el proceso de rehabilitación; de la familia, que adopta una posición como fuente de apoyo y de prevención de recaídas, y de los profesionales, que aportan sus conocimientos desde la interdisciplinariedad para el abordaje integral de las adicciones.

A manera de sugerencias, puede decirse que en futuras investigaciones es importante implementar estudios de corte cualitativos o mixtos, dado que la prevalencia en esta temática es de estudios cuantitativos, los cuales podrían complementarse con herramientas que permitan no solo cuantificar, sino, también, comprender desde lo descriptivo este tipo de problemáticas, así como ampliar el alcance de los resultados y la posible generalización. Asimismo, se recomienda realizar investigaciones de este tipo para mejorar la comprensión

del proceso de rehabilitación de las adicciones desde la subjetividad, a fin de contribuir al diseño de acciones más efectivas para la intervención desde el modelo biopsicosocial.

En cuanto al tratamiento de las adicciones, este enfoque ha permitido resaltar la importancia de abordar aspectos y factores cognitivos dentro de la propuesta integral de la rehabilitación, lo que demuestra que hay elementos que pueden convertirse en riesgo, pero, también, en factores de protección para la prevención de recaídas o mitigación del consumo, por lo tanto, se recomienda la implementación de estrategias de evaluación e intervención neuropsicológicas durante las diferentes etapas del proceso.

Referencias

- Albornoz, A., Aogeda, C., & Maldonado, V. (2022). El complejo campo de la salud mental: aportes del Trabajo social en el abordaje interdisciplinario. *Margen*, (105), 1-7.
- Becoña, E. (2018). Brain disease or biopsychosocial model in addictions? Remembering the Vietnam Veteran Study [¿Enfermedad cerebral o modelo biopsicosocial en la adicción? Recordando el estudio de veteranos de Vietnam]. *Psicothema*, 30(3), 270-275. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.303>
- Centros de integración juvenil. (s. f.). *Psicoterapia individual, grupal y familiar del consumo de drogas*.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, (144), 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>

- Gallizo, M. (2007). Social reintegration of substance abusers entered in penitentiary centers [Reinserción social de drogodependientes ingresados en centros penitenciarios]. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 7(1), 57-73. <https://doi.org/10.21134/haaj.v7i1.81>
- González-Rojas, A., Soriano-Villarroel, I., & Martínez-Redondo, P. (2022). *Modelo de intervención con enfoque biopsicosocial y de género para adicciones sin sustancia*. UNAD. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj34b3Jy9iDAXXXI2oFHbuHD-toQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.unad.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2023%2F10%2FFaseV_Modelo-de-intervencion.pdf&usg=AOvVaw1tn8F7LPbEPtSBCyZfOnu6&opi=89978449
- Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Leiva-Peña, V., Rubí-González, P., & Vicente-Parada, B. (2021). Determinantes sociales de la salud mental: políticas públicas desde el modelo biopsicosocial en países latinoamericanos. *Rev. Panam. Salud Publica*, 45, e158. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.158>
- Mateer, C., & Sira, C. (2006). Cognitive and emotional consequences of TBI: intervention strategies for vocational rehabilitation [Consecuencias cognitivas y emocionales del TCE: estrategias de intervención para la rehabilitación vocacional]. *NeuroRehabilitation*, 21(4), 315-326. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17361048/>
- Nardo, T., Batchelor, J., Berry, J., Francis, H., Jafar, D., & Borchard, T. (2022). Cognitive remediation as an adjunct treatment for substance use disorders: A systematic review [Remediación cognitiva como tratamiento complementario para los trastornos por consumo de sustancias: una revisión sistemática]. *Neuropsychology Review*, 32(1), 161-191. <https://doi.org/10.1007/s11065021095063>

- Northeast and Caribbean Addiction Technology Transfer Center. (2021). *El Modelo Transteórico del Cambio: Un modelo para el tratamiento de los trastornos por consumo de sustancias*. Instituto de Investigación, Educación y Servicios en Adicción.
- Olivares-Aising, D., & del Valle Barrera, M. (2019). Community Mental Health: Psychosocial teams and public policies in the intervention of people with addictions [Salud Mental Comunitaria: Equipos psicosociales y políticas públicas en la intervención de personas con adicciones]. *Psicoperspectivas*, 18(2), 70-85. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1602>
- Pedrero-Pérez, E., Rojo-Mota, G., Ruiz-Sánchez de León, J., Llanero-Luque, M., & Puerta-García, C. (2011). Rehabilitación cognitiva en el tratamiento de las adicciones. *Revista de neurología*, 52(3), 163-172. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/140-2013-10-04-documento25542.pdf>
- Pinzón, R., & Calvo-Abaunza, A. (2021). El rol de la familia en la rehabilitación de adicciones desde el Modelo Transteórico e Intervenciones Cognitivo-Conductuales. *Informes Psicológicos*, 21(1), 151-167. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a010>
- Restrepo, S., Rincón, D., & Sepúlveda, E. (2020). Cognitive training for the treatment of addictions mediated by information and communication technologies (ICT) [Entrenamiento cognitivo para el tratamiento de adicciones mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)]. *Future Internet*, 12(2), 38. <https://doi.org/10.3390/fi12020038>
- Rezapour, T., Hatami, J., Farhoudian, A., Sofuoglu, M., Noroozi, A., Daneshmand, R., Samiei, A., & Ekhtiari, H. (2017). Cognitive rehabilitation for individuals with opioid use disorder: A randomized controlled trial [Formación cognitiva para el tratamiento de las adicciones mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)]. *Neuropsychological Rehabilitation*, 29(8), 1273-1289. <https://doi.org/10.1080/09602011.2017.1391103>

- Rupp, C., Kemmler, G., Kurz, M., Hinterhuber, H., & Fleischhacker, W. (2012). Cognitive remediation therapy during treatment for alcohol dependence [Terapia de rehabilitación cognitiva durante el tratamiento de la dependencia del alcohol]. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 73(4), 625-634. <https://doi.org/10.15288/jsad.2012.73.625>
- Sampedro-Piquero, P., Ladrón de Guevara-Miranda, D., Pavón, F., Serrano, A., Suárez, J., Rodríguez de Fonseca, F., Santín, L., & Castilla-Ortega, E. (2019). Neuroplastic and cognitive impairment in substance use disorders: a therapeutic potential of cognitive stimulation [Deterioro neuroplástico y cognitivo en los trastornos por consumo de sustancias: un potencial terapéutico de la estimulación cognitiva]. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 106, 23-48. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.11.015>
- Sohlberg, M., & Mateer, C. (2001). *Cognitive rehabilitation: an integrative neuropsychological approach* [Rehabilitación cognitiva: un enfoque neuropsicológico integrador]. The Guilford Press.
- Solórzano, R., Márquez, V., & Márquez, K. (2017). Terapia cognitiva-conductual para rehabilitación- reinserción social del adicto y minimización de factores biopsicosociales. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 752-769.
- United Nations Office on Drugs and Crime. (15 de noviembre de 2022). *World Drug Report 2021* [Informe Mundial sobre las Drogas 2021]. United Nations. <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/wdr2021.html>
- Verdejo-García, A., Orozco, C., Meersmans, M., Aguilar, F., & Pérez, M. (2004). Impacto de la gravedad del consumo de drogas sobre distintos componentes de la función ejecutiva. *Revista de Neurología*, 38(12), 1109-1116.
- Vicioso, C., & Castillo, D. (2021). Modelo integra/Erantse de acompañamiento psicosocial para personas en procesos de reintegración social. *Revista de servicios sociales*, (74), 163-178. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.74.10>

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Acosta Echavarría, Á. A., & Gómez-Tabares, A. S. (2026). Evolución de la investigación sobre la memoria de trabajo en la discapacidad intelectual. Una revisión narrativa utilizando la teoría de grafos. En E. F. Viveros Chavarría (Dir.), *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo* (pp. 165-204). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245.6>

Capítulo 6

Evolución de la investigación sobre la memoria de trabajo en la discapacidad intelectual. Una revisión narrativa utilizando la teoría de grafos¹

Evolution of working memory research in intellectual disability. A narrative review using graph theory

Álvaro Alejandro Acosta Echavarría*

Anyerson Stiths Gómez-Tabares**

¹ Capítulo resultado de investigación.

Este capítulo se deriva de los proyectos de investigación "Relación entre memoria de trabajo, atención y estrés académico en estudiantes universitarios de primer año de pregrado de psicología" (inicio: 2023-2–Finalización: 2024-1), financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, seccional Antioquia Choco, y "Análisis factorial exploratorio de la prueba de rastreo neurocognitivo infantil PRANI" (inicio: 2023-1–Finalización: 2023-2), financiado por la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

* Doctor (c). en Psicología. Profesor investigador del programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y Adscrito al grupo de investigación de desarrollo psicosocial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. Correo electrónico: aacostaecha@uniminuto.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3185-6824>

** Doctor en Filosofía. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Programa de Psicología. Universidad Católica Luis Amigó. Grupos de Investigación: Neurociencias Básicas y Aplicadas, y Estudios de Fenómenos Psicosociales. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: anyerspn.gomezta@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7389-3178>

Resumen

Se realizó una revisión narrativa de la investigación sobre la memoria de trabajo (MT) en la discapacidad intelectual (DI). Se llevó a cabo un análisis bibliométrico y de la red de citas utilizando las herramientas Bibliometrix y Tree of Science, asimismo, se realizaron búsquedas bibliográficas en Scopus y Web of Science. Como resultados, se encontró que los trabajos clásicos analizan el rendimiento de la MT en personas con problemas de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), DI y Síndrome de Down. Los estructurales analizan el efecto de una intervención en MT, en las poblaciones anteriormente mencionadas, y los recientes, aportan evidencia adicional sobre la utilidad de otros métodos diferentes de intervención, como lo son las terapias a través de *mindfulness*, video *feedback*, lápiz y papel y el ejercicio físico, comparadas con los *software* especializados para entrenar procesos cognitivos.

Palabras clave

Bibliometría, Bienestar, Cognición, Discapacidad, Educación, Memorización, Neuropsicología.

Abstract

A narrative review of research on working memory in intellectual disability was conducted. A bibliometric and citation network analysis was carried out using Bibliometrix and Tree of Science tools, and bibliographic searches were performed in Scopus and Web of Science. As results, it was found that the classic works analyze the performance of working memory in people with learning disabilities, ADHD, intellectual disability and Down syndrome. The structural ones analyze the effect of a working memory intervention in the aforementioned populations. And recent studies provide additional evidence on the usefulness of other intervention methods, such as mindfulness therapies, video feedback, pencil and paper and physical exercise, compared to specialized software to train cognitive processes.

Keywords

Bibliometrics, Wellness, Cognition, Disability, Education, Memorization, Neuropsychology.

Introducción

En las actividades que realizamos diariamente hacemos uso de diversos procesos mentales —la memoria es uno de ellos— y la forma como los utilizamos se asocia a la tarea en cuestión; por ejemplo, un profesor de institución que está exponiendo su tema durante una hora e intenta conservar el hilo conductor en la temática, a pesar de los posibles distractores, en este caso, las preguntas realizadas por sus estudiantes, el ruido externo, entre otros estímulos. Otro ejemplo sería cuando vemos una película y, a medida que va pasando, vamos entendiendo el guion y atando cabos respecto a todo lo que allí acontece. Al conocer una persona ya tenemos seleccionadas preguntas y comentarios conforme vamos hablando.

Así como estas, habría otras actividades en las que hacemos despliegue de todos nuestros procesos cognitivos, esto implica poner de manifiesto un tipo de memoria que nos permita almacenar la información en un estado activo durante un período de tiempo determinado (Flores-Mendoza & Colom, 2000). En esta revisión, analizaremos la evidencia empírica sobre el desarrollo, la posible naturaleza y participación de la MT en las personas con DI.

Memoria de trabajo

Según Richardson (1996), el término de memoria de trabajo (MT) se utilizó por primera vez en 1960, como resultado de los postulados teóricos de Miller et al. (1960). Los autores indicaron que este constructo se asocia con componentes particulares de procesamiento de información que implican un control ejecutivo de la cognición y del comportamiento. También, hace referencia a componentes específicos de procesamiento de información relacionados con el control cognitivo. Por su parte, Atkinson y Shiffrin (1968) propusieron tres estructuras:

almacenamiento sensorial, almacenamiento a corto plazo y almacenamiento a largo plazo. La MT se convierte en el operador de la memoria a corto plazo que permite al sistema recuperar información y, así, mantener el control proveniente del almacén sensorial (AS) y del almacén a largo plazo (ALP). El almacenamiento a corto plazo (ACP) funciona como un almacén temporal acústico que luego será consolidado en el ALP de forma semántica (Hoskin et al.,2019).

Años más tarde, Baddeley (1974) reestructura dicho constructo indicando que la MT comprende unos subsistemas denominados ejecutivo central (EC), bucle fonoarticulatorio (BF), agenda visoespacial (AV) y buffer episódico (BE). el EC opera como un coordinador entre el BF y la AV, que permite la fluencia de información entre estos. el BF se encarga de la manipulación de la información basada en el lenguaje. La manipulación ocurre a través del control articulatorio o almacén fonológico, la cual está basada en códigos de voz y de control articulatorio, lo que hace alusión al habla interna o la subvocalización. Su efecto está dado por la longitud de las palabras y su resultado sobre el recuerdo; es decir, palabras que requieren mayor tiempo de articulación, por ende, generan mayor esfuerzo en la recuperación (Baddeley, 2007).

La AV funciona como un sistema que permite mantener información de tipo visoespacial en la memoria a corto plazo, información relacionada con colores, tamaños y formas. Finalmente, el BE, el cual, según Baddeley et al. (2009), funciona como un sistema de almacenamiento temporal y de capacidad limitada, a diferencia de la AV y el BF, es multimodal y multidimensional, ya que se encarga de integrar la información proveniente de los sistemas anteriormente mencionados; o sea que almacena y codifica inputs sensoperceptivos, aspectos incorporados de la experiencia en curso almacenados en la memoria a largo plazo, lo que permite generar imágenes de un único episodio coherente que permite la reconstrucción de sensaciones subjetivas conscientes. También actúa como almacenamiento adicional entre el BF y el AV, lo que facilita el uso de ese conocimiento, además de empaquetar diversa información multimodal, lo que permite conformar un episodio consciente, coherente y significativo.

Independiente de cuál sea la naturaleza de la MT, parece haber un acuerdo en que esta funciona como una memoria de corta duración que supera a la memoria a corto plazo, ya que se considera más que solo un receptáculo de almacenamiento y recuperación de información, este incluye procesamiento, operación y transformación, incorpora velocidad de procesamiento. Su importancia, en psicología aplicada, radica en su relación con actividades cognitivas complejas como el lenguaje, el razonamiento, la aritmética y la lectura. Esa correspondencia nos ayudará a entender algunas preocupaciones de la psicología educativa relacionadas con las dificultades de aprendizaje y la DI.

Memoria de trabajo en relación con el daño cerebral

Baddeley (2007) ha llevado su modelo teórico al estudio de diversas poblaciones afectadas cognitivamente, principalmente, en personas con lesiones cerebrales, resaltando que muchos de estos estudios están apoyados con validez ecológica (Schweickert & Boruff, 1986; Smith & Jonides, 1997). La evidencia empírica no es del todo concluyente respecto al funcionamiento de este en esta población, ejemplo de esto se da en los trabajos de Benderdour et al. (1997), quienes, a través de un caso n.º 1, reportan a un paciente con inteligencia normal baja, observan que, luego de una cirugía, este comienza a presentar dificultades específicas en memoria fonológica, con conservación y uso eficiente de la información léxico-semántica en ambas modalidades a corto y a largo plazo, y tenía mejor desempeño en recordar las palabras con similitud semántica que las diferentes.

Owen et al. (1993), en un trabajo sobre la cognición en personas con Parkinson (EP), sin demencia asociada, encontraron problemas en la memoria visoespacial. Estas habilidades estaban deterioradas en la fase más avanzada de la enfermedad; sin embargo, reportaron, en cierto grupo de personas, el mismo problema, apenas recién diagnosticadas. Trabajos propuestos por Abel

et al. (2006), Barnes y Boubert (2008) han indicado que las funciones ejecutivas en personas con EP se encuentran deterioradas, especialmente, aquellas relacionadas con el control atencional y la memoria verbal fonológica.

Según Tirado-Melero et al. (2015) y Szucs et al. (2013), la MT se ve afectada en otras poblaciones: en personas con DI, con trastorno del espectro autista (TEA), con trastornos del lenguaje, con discalculia. Las afectaciones más frecuentes, en estas poblaciones, se solapan en situaciones relacionadas con el mal funcionamiento ejecutivo (EC), problemas de memoria visoespacial, inhibición, inatención. En otra investigación realizada por Serra et al. (2017), se constataron problemas en planificación y dificultades en lenguaje expresivo de tipo fonológico. Leôncio et al. (2016) evaluaron la conciencia fonológica y el lenguaje en niños con epilepsia y encontraron en ellos dificultades relacionadas en la construcción de palabras con sentido gramatical lógico, además de evidenciar un debilitamiento en la habilidad de reconocer y reflexionar sobre la palabra enunciada, por ende, hay una afectación en el dominio lectoescritor.

En el caso de las amnesias, Lizarazo y Novoa (2018) describen a un paciente con falencias en la codificación, en el almacenamiento y la evocación de información a corto plazo, con problemas de adquisición y de olvidos. Por último, Renom-Guiteras et al. (2018) describen el caso clínico de un paciente con problemas en el buffer y la agenda, sin alteración del ejecutivo central.

Memoria de trabajo y discapacidad intelectual

El manejo de las personas en condición DI pasó de ser asistencial a intentar volcarse más por lo educativo; es decir, por medidas ajustadas a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, ajuste curricular y evaluación de aprendizajes (Ramos & Valiente, 2020). La actual conceptualización, indicada por el DSM-5, Tobin et al., (2020), hace manifiesta la presencia de limitaciones significativas a nivel cognitivo, adaptativo y con una edad de inicio antes de los 18 años (Tobin & Alvin, 2020).

La DI, según el DSM-5 (APA, 2013), se define como una condición que se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan durante el período de desarrollo. Dentro de estos déficits, se pueden presentar otros adicionales como los relacionados con la comunicación previa al lenguaje, que interfieren con el aprendizaje (Guerra & de la Peña, 2017). Asimismo, dichas dificultades influyen en la organización y expresión de la información, hasta llegar a afectar lo fonológico, semántico, sintáctico y pragmático (Peña & Casanova, 2013).

Estudios llevados a cabo por Shablico (2012), Stephenson y Dowrick (2005) han identificado que el aprendizaje en las personas con DI se facilita mediante estrategias de tipo combinado; es decir, que relacionan lo verbal y lo no verbal. Asimismo, expresan que procesos como la atención y la memoria favorecen en la comprensión e interpretación de dicha información, toda vez que esta se relaciona con saberes previos que facilitan la adquisición de nuevos aprendizajes.

Según Sedó (2004), tradicionalmente en la evaluación de estas personas se han utilizado pruebas como dígitos, repetición de sílabas, palabras, pseudo-palabras y oraciones. A pesar de esto, aún no se ha integrado un procedimiento psicométrico que incluya pruebas ajustadas a dicha población ni se han creado las condiciones adecuadas en la evaluación e interpretación de los resultados de acuerdo con su condición.

De acuerdo con Kirk et al. (2015), en un estudio realizado en estudiantes con necesidades educativas especiales y DI, se evidenció fallos a nivel fonológico, específicamente, en la capacidad para repetir secuencias sonoras simples como sílabas, palabras y pseudopalabras. Se observaron, también, dificultades en memoria secuencial auditiva, tareas que requieren almacenar cierta cantidad de información auditiva y verbal, sobre la cual se debe seguir el mismo orden de presentación inicial. Según Arévalo y León (2019), Fernández y Gracia (2013), López-Pisón et al. (2014) y Muñoz et al. (2009), lo anterior se asocia con dificultades en la capacidad de regulación y control conductual, vinculadas al componente del ejecutivo central.

Método

Se llevó a cabo un estudio de revisión de la literatura utilizando una metodología cuantitativa, la cual permitió mapear la producción científica y analizar de manera estructurada la literatura relevante en torno a la MT en la DI. Esta revisión resulta especialmente significativa ante el creciente interés de la comunidad científica por comprender el papel de la MT en el desarrollo cognitivo y adaptativo de esta población. El uso de herramientas cuantitativas permitió identificar tendencias de investigación, autores e instituciones clave, vacíos teóricos y áreas emergentes, lo que brinda una visión estratégica del avance del conocimiento, en este campo, durante los últimos años. Esta perspectiva resulta crucial para orientar futuras investigaciones, diseñar intervenciones basadas en evidencia y fortalecer políticas educativas y clínicas que favorezcan el desarrollo de funciones ejecutivas en personas con DI.

Primero, se realizó búsqueda en Web of Science (WoS) y se empleó la siguiente ecuación por tema: (intellectual disabilities AND “working memory”). No se aplicaron filtros adicionales en cuanto a año, tipo de documentos, lenguaje u otros. Se encontraron 500 registros. Segundo, se exportaron los registros de la ecuación de búsqueda en formato txt, para los análisis cuantitativos en el paquete Bibliometrix (Aria & Cuccurullo, 2017), el cual sirve para analizar la trayectoria de las publicaciones, los autores, revistas y países con mayor producción, así como la estructura conceptual y de autoría de la producción en el campo de estudio (Núñez et al., 2024). Tercero, para identificar la estructura de la evolución de la investigación sobre la MT y la DI, se empleó el algoritmo SAP de Tree of Science (ToS) (Valencia-Hernández et al., 2020).

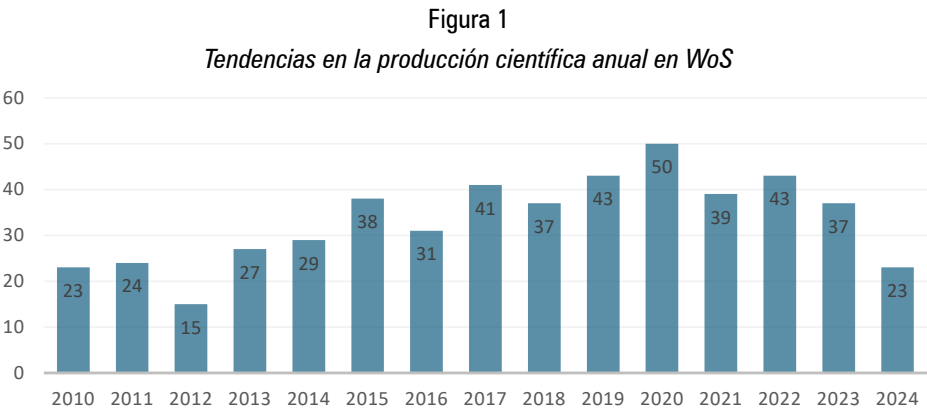
La plataforma Tree of Science analiza los registros de la ecuación de búsqueda y las referencias de cada registro para crear una gran red de citas que refleja la producción de un campo de conocimiento y aplica algoritmos para eliminar los registros duplicados y segmentar la producción en tres clústeres, a partir de las métricas de grado de entrada, intermediación y grado de salida

(Correa et al., 2024; Robledo et al., 2022; Zuluaga et al., 2022). El algoritmo SAP de ToS emplea estas métricas para clasificar los diferentes registros en una estructura compuesta por estudios clásicos, estructurales y recientes, los cuales reflejan la evolución del campo de estudio a partir de una estructura global de citación y es representada como el árbol de la ciencia (Robledo et al., 2014, 2022).

Resultados

Mapecto científico

En la Figura 1 se presentan las tendencias en la producción científica anual en WoS.



En la Tabla 1 se presentan los 10 autores más productivos en el campo de estudio según las citaciones recibidas y redes de colaboración.

Tabla 1

Diez autores más productivos en el campo de estudio según las citas recibidas y redes de colaboración

| Autores | h | TC | NP | Red de colaboración entre autores |
|----------------------|---|-----|----|-----------------------------------|
| Cornoldi, C. | 4 | 439 | 4 | |
| Lanfranchi, S. | 9 | 424 | 12 | |
| Mammarella, I. C. | 9 | 357 | 13 | |
| Giofrè, D. | 6 | 343 | 6 | |
| Toffalini, E. | 6 | 254 | 7 | |
| Van der Molen, M. J. | 5 | 252 | 9 | |
| Vianello, R. | 5 | 222 | 7 | |
| Carretti, B. | 5 | 221 | 5 | |
| Conners, F. A. | 5 | 216 | 6 | |
| Danielsson, H. | 6 | 203 | 8 | |

Nota. h = Índice H; tc = Total de citas; np = Número de publicaciones.

En la Tabla 2 se presentan las 10 revistas en el campo de estudio según su índice h.

Tabla 2

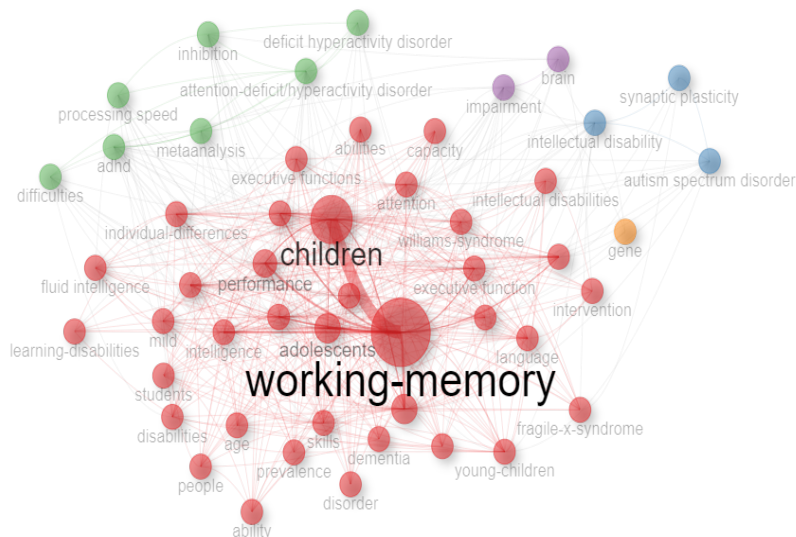
Diez revistas en el campo de estudio según su índice h

| Revista | h | TC | NP | Año |
|---|----|------|----|------|
| Journal of Intellectual Disability Research | 24 | 1773 | 45 | 2010 |
| Research in Developmental Disabilities | 20 | 1163 | 56 | 2010 |
| Child Neuropsychology | 9 | 177 | 17 | 2014 |
| Journal of Neurodevelopmental Disorders | 7 | 368 | 9 | 2010 |
| Intelligence | 6 | 143 | 7 | 2010 |
| Ajidd-American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities | 6 | 126 | 11 | 2015 |
| Frontiers in Psychiatry | 6 | 82 | 6 | 2011 |
| Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities | 6 | 37 | 9 | 2012 |
| Plos One | 5 | 242 | 6 | 2015 |
| Journal of Autism and Developmental Disorders | 5 | 222 | 9 | 2013 |

Nota. h = Índice H; tc = Total de citas; np = Número de publicaciones.

En la Figura 2 se presenta la red de coocurrencias de los 50 términos clave más empleados en la investigación.

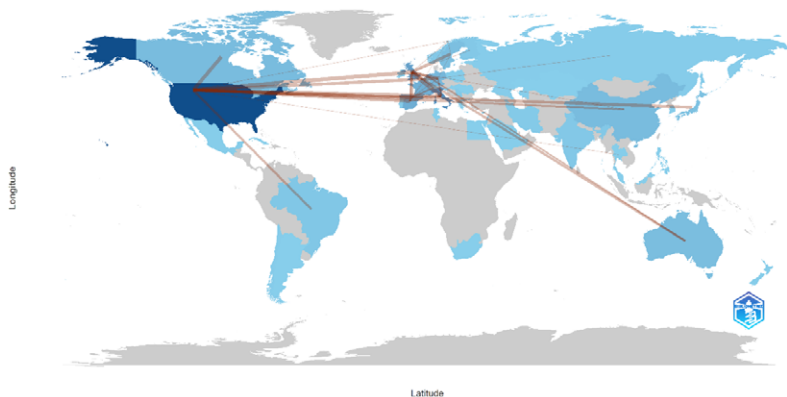
Figura 2
Red de coocurrencias de los 50 términos clave más empleados en la investigación



En la Figura 3 se presenta el mapa de colaboración entre países en la producción científica en el campo de estudio.

Figura 3
Mapa de colaboración entre países en la producción científica en el campo de estudio

Country Collaboration Map



Artículos clásicos (raíz)

Sabat et al. (2020), en un estudio realizado con 36 adolescentes con DI, intentaron demostrar la posible relación entre las funciones ejecutivas y el comportamiento adaptativo. De acuerdo con los autores, el entorno familiar juega un papel preponderante en cuanto a la planificación y el seguimiento de instrucciones, ya que las actividades instrumentales o del diario vivir sirven de entrenamiento ante lo mencionado anteriormente. En cuanto al entorno escolar, este permite entrenar y estimular tareas relacionadas con el bucle fonológico y la agenda visoespacial, pues, en dicho contexto, priman tareas con contenido lógico como las matemáticas, inglés, entre otras. Tareas que, en particular, implican conductas de inhibición, control conductual y flexibilidad.

Lo anterior se pudiese explicar por las características que tiene cada entorno, por ejemplo, en el familiar las actividades al ser predecibles y repetitivas se tornan fáciles de realizar y no generan un impacto cognitivo hacia los aprendizajes, pero sí en el mantenimiento; en cambio, las actividades en el entorno académico, apuntan más a la inhibición, a la flexibilidad, pues los cambios son más frecuentes y las exigencias aumentan la dificultad de su realización, lo que se busca es mayor autonomía que en el contexto familiar.

Onivello et al. (2022) intentaron demostrar, a través de un estudio con una participación de 100 niños de preescolar y básica primaria, si las funciones ejecutivas guardan alguna relación significativa con las habilidades adaptativas. En cuanto a sus resultados, se indica que, a pesar de las dificultades cognitivas generalizadas, se perciben diferencias entre sus grupos poblacionales, específicamente, en planeación, organización y control comportamental, esto en mayor medida en niños preescolares.

Con respecto al comportamiento adaptativo, ambos perfiles son muy similares, cuentan con adecuadas habilidades para la socialización, comunicación y habilidades para la vida. En otros resultados, se indica que la MT predice

de manera significativa aspectos comunicativos en los grupos de menor edad, mientras que, en los otros dominios, no se percibe algún dominio o preferencia por algún grupo poblacional. A modo de conclusión, se indica que este trabajo puede servir de plataforma para procesos de intervención que se ajusten a las necesidades de los participantes.

Henry (2001) examinó el rendimiento de la MT en 78 niños entre los 11 y 12 años, quienes, a su vez, presentaban dificultades de aprendizaje y DI leve. En esta investigación, se realizaron comparaciones entre grupos y las diferencias radican en el bucle fonológico; es decir, en la habilidad para prestar atención a un determinado estímulo auditivo, que luego será recuperado. Esta dificultad se observa, en mayor medida, en las personas con DI y, en menor medida, en las personas con dificultades de aprendizaje. Las habilidades visoespaciales no muestran diferencias significativas entre los grupos. Si bien la intencionalidad inicial del estudio fue establecer posibles relaciones y diferencias entre los grupos, adicionalmente, se logró identificar, a través de una regresión logística, la relación entre MT con componentes académicos y de aprendizaje como lo son las matemáticas y la lectura.

Lee et al. (2008) realizaron un experimento con 18 niños con DI leve, en el que se buscó estimar el efecto de una intervención a través del entrenamiento de tareas, como la de similitud fonológica, la de discriminación de no palabras, la de categoría semántica y, finalmente, tareas de interferencia. En cuanto a los resultados, se observó que en las tareas de similitud fonológica el grupo control se vio menos afectado en relación con el grupo experimental, en la tarea de precisión del recuerdo de palabras similares y no similares, no hubo mucha diferencia. En cuanto a la tarea de discriminación de no palabras, se observó peor desempeño en el grupo experimental contra el grupo control. Asimismo, se evidenció que cuando la palabra tiene una longitud mayor; es decir, contiene más sílabas, peor es el desempeño y no le permite discriminar fácilmente dicho estímulo. Por último, el grupo control fue capaz de discriminar palabras de más de tres sílabas a un ritmo superior, mientras que, al grupo experimental, le costaba discriminar e, incluso, lo hacían a una velocidad inferior.

Maehler y Schuchardt (2011) llevaron a cabo tres estudios; el primero, con 20 niños con dislexia; el segundo, con 19 niños con discalculia y, el tercero, con 27 niños con trastornos mixtos de las habilidades escolares, cuyo objetivo fue comparar los perfiles cognitivos con relación al desempeño en memoria operativa. Considerando los resultados, se puede concluir que los niños con dificultades mixtas en el aprendizaje, en comparación con los niños con dislexia y discalculia, obtuvieron peor desempeño en los cuatro componentes de la MT, lo cual explica el papel significativo de esta por sobre los procesos de aprendizaje escolar. Otro resultado que llama la atención es que el funcionamiento de la MT no se asocia de manera significativa con el coeficiente intelectual, a pesar de que muchos de los participantes se identificaron con un CI normal, bajo e, incluso, límite.

Alloy (2010) realizó un estudio con 39 niños, niñas y adolescentes con DI que va de leve hasta límite contra un grupo comparativo sin dicha condición e igual cantidad de participantes, cuyo objetivo fue identificar si los estudiantes con CI límite y leve podrían tener un patrón en cuanto al funcionamiento de MT. Asimismo, si existe una prueba que pueda explicar un posible deterioro de dicho componente y, finalmente, si hay tareas que permitan establecer eficazmente el desarrollo típico de las personas con coeficiente intelectual bajo. En general, los resultados muestran que los estudiantes con un CI bajo tienen déficits generalizados en MT y funciones ejecutivas. El peor desempeño se obtuvo en la prueba de tareas de clasificación del Wisconsin y, la tarea que mejor predice el bajo coeficiente intelectual, sin aplicar la escala de inteligencia, fue la del Wisconsin.

Estudios estructurales (tronco)

Van der Molen et al. (2007) llevaron a cabo un estudio en el que se comparó el desempeño de la memoria verbal de 100 niños y adolescentes con DI leve, los cuales estuvieron agrupados de la siguiente manera: (a) 50 niños de 15 años y tres meses, (b) 25 niños de 15 años y 3 meses y (c) 25 niños de 10

años y 10 meses. Dentro de los hallazgos, se destaca normalidad en la capacidad de responder ante el estímulo presentado; es decir, planificaban antes de la respuesta y no se precipitaban a dar una respuesta conductual anticipatoria. A pesar de dichos resultados, se observó déficit general en aspectos relacionados con recuperar información de manera inmediata, esto, en relación con las tareas como dígitos, emparejamiento de palabras y pseudopalabras, así como también se apreció déficit en aspectos relacionados con el control conductual y tareas que requerían más de los componentes ejecutivos, como, por ejemplo, fluidez verbal, semántica, laberintos y fluidez de cartas. En cuanto a las comparaciones, se encontró que, entre el grupo experimental y el grupo control de menor edad, las diferencias estuvieron enmarcadas en tareas como la planificación, el control conductual y el almacenamiento. Entonces, el grupo experimental logró mejor resultado en estas tareas que el grupo de menor edad.

Continuando con Van der Molen et al. (2009), estos investigadores llevaron a cabo un estudio con 65 niños y adolescentes con DI leve, en el que se pretendía identificar los puntos fuertes y débiles de la MT en esta población. Dentro de los resultados, se indica afectación en todas las medidas evaluadas en MT (bucle fonológico, agenda visoespacial, ejecutivo central y buffer episódico). Esto, en relación con el grupo de desarrollo típico, por ejemplo, en cuanto a las tareas de recuperación de no palabras, al grupo experimental se le dificultaba recordar una gran cantidad de palabras, sobre todo, cuando estas eran de gran extensión. Dicha situación también se percibía cuando eran tareas con contenido numérico.

En cuanto a los aspectos visuales, los resultados mostraron capacidad para seguir instrucciones y realizar tareas de rastreo visual de, por lo menos, 5 o 6 series de secuencias. La dificultad en la población con DI radica en la capacidad de inhibir una conducta y flexibilizar ante una respuesta automática. En las tareas que requerían control ejecutivo, se percibió mayor dificultad en su realización cuando se necesita no una ejecución automatizada, sino el cambio conductual y de una respuesta no predeterminada. Lo anterior, se observó con la tarea de cubos de Corsi en regresión y en dígitos en regresión. Dicho hallazgo

sugiere que almacenar y manipular información verbal simultáneamente es extremadamente difícil para los niños con DI, en cambio, en la tarea de tipo visual, dichas dificultades no se notaron de manera tan al extremo.

Van der Molen et al. (2010), en otro trabajo, indican que su investigación se encuentra dentro de los primeros estudios que avalan la posibilidad de mejorar procesos como la MT, la inhibición y la flexibilidad cognitiva. Cabe aclarar que es importante para efectos de consolidación de la información adicionar sesiones y trabajo para la casa que permitan generar adherencia a este tipo de tratamientos. Lo descrito suscita interés en lo que respecta a los beneficios de entrenamiento cognitivo computarizado y no computarizado, puesto que se demostró que mejora en lo intervenido, en este caso, la MT, la cual repercute en el rendimiento cognitivo general. Sin embargo, ninguno de los resultados descritos menciona algo en relación con la conducta adaptativa o si estos repercuten en procesos de independencia que les permita valerse por sí mismos.

Danielsson et al. (2010) llevaron a cabo un estudio con 92 adultos con DI leve, cuyo objetivo fue evaluar las funciones ejecutivas y compararlos con un grupo control estrechamente emparejado durante 5 años. El emparejamiento se distribuyó de la siguiente manera: 2 grupos de 46 personas emparejados a partir de medidas de CI verbal y no verbal, edad, sexo, escolaridad y años de educación. Se incluyeron tres tipos de tareas de funciones ejecutivas, la torre de Hanoi, fluidez verbal y recuerdo de palabras. Los resultados mostraron alteraciones significativas en la fluidez verbal y en la tarea de recuerdo de palabras, sobre todo, en la codificación, mas no en el recuerdo. No se reportan diferencias significativas entre los grupos, por lo menos en lo que respecta a la prueba torre de Hanoi; es decir, adecuada capacidad para planificar y llevar a cabo una tarea en cuestión.

En términos generales, los resultados indican que las personas con DI presentan problemas con tareas que requieren flexibilizar la conducta o responder de manera eficaz y veloz ante los estímulos presentados; o sea, déficit en velocidad de procesamiento y dificultades en MT, específicamente,

en cuanto a la producción lexical y algunos elementos del control ejecutivo, lo que incluye el cambio entre tareas, a pesar de no haber manifestaciones de problemas con la inhibición. Adicionalmente, se logran observar dificultades en cuanto a la capacidad de no dejarse afectar por posibles distractores, en otras palabras, capacidad de control ante la distracción.

Van Tilborg et al. (2018) realizaron un estudio comparativo entre población con DI leve y población con desarrollo normal. La muestra estuvo conformada por un total de 130 niños, 56 con DI y, 74, con desarrollo típico. El estudio pretendía averiguar en qué medida los niños de ambos grupos diferían en habilidades lingüísticas y cognitivas relacionadas con la adquisición temprana de la lectoescritura. Dentro de los resultados, se destaca lo siguiente: (a) los niños con desarrollo típico superaban a los niños con DI en todas las medidas lingüísticas y cognitivas relacionadas con la alfabetización temprana, (b) la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras predijeron la decodificación de las palabras y el vocabulario y (c) la conciencia fonológica no predecía ni el conocimiento de las letras ni la decodificación de palabras, fue el razonamiento no verbal el que predijo directamente la conciencia fonológica y la decodificación de palabras, lo que implica la importancia del razonamiento no verbal en los niños pequeños. Los problemas en la adquisición temprana de la lectoescritura, en los niños con DI, puede ser consecuencia de los problemas en el procesamiento fonológico. Los niños con DI solo aprenden y recuerdan palabras que aprenden implícita o explícitamente mediante la experiencia del modelado y la repetición; sin embargo, las palabras menos frecuentes o desconocidas no se reconocen ni se recuerdan en la misma medida.

Se plantea esta hipótesis: la reestructuración léxica es posible por una temprana adquisición de vocabulario. Dicho fenómeno reorganiza las representaciones fonológicas del lenguaje en el cerebro. En algunos niños con desarrollo típico, se notaba habilidad fonológica explícita como la conciencia fonológica, debido a una exposición temprana al lenguaje. Un conocimiento profundo de léxico beneficiará las conexiones grafema-fonema, lo que reforzará el conocimiento de las letras.

De las medidas precursoras que se utilizaron en el presente estudio, el razonamiento no verbal produjo un fuerte efecto en el modelo en niños con DI, lo que puede estar relacionado con diferencias en el procesamiento cognitivo o de orden superior. En comparación con los niños con desarrollo típico, los datos mostraron que el razonamiento no verbal estaba relacionado con todas las demás variables en los niños con DI, lo que indica su importante papel subyacente en la predicción de variables relacionadas con la lectoescritura. El razonamiento no verbal afectaba directamente a la decodificación de palabras, lo que implica que los niños con DI necesitan habilidades de razonamiento no verbal; es decir, emparejar, categorizar, comparar, para llegar a comprender la alfabetización en primer lugar.

A diferencia de los niños con desarrollo típico, los niños con DI parecen tener dificultades para reflexionar sobre los constituyentes fonémicos de las palabras, lo que impide que muchos de ellos adquieran conciencia fonológica. Por tanto, el razonamiento no verbal puede actuar como una especie de “mecanismo de control” en la adquisición de la lectoescritura en niños con DI, que luego interfiere en la adquisición normal de la lectoescritura.

Van Wingerden et al. (2017), en un texto recopilatorio sobre el desarrollo de la comprensión lectora en niños con DI, intentaron explorar y comprender el desarrollo de la comprensión lectora en niños con DI y con deficiencia auditiva. El objetivo de este trabajo fue determinar características específicas respecto al patrón de desarrollo de la lectura y conocer su necesidad en materia de educación lectora. A modo de conclusión, lo que se demuestra en el estudio recopilatorio es que la mayoría de los niños con DI leve y los niños con DHH son capaces de alcanzar la comprensión lectora elemental y logran el desarrollo de la decodificación. La comprensión lectora se puede ver truncada u obstaculizada por problemas.

En conclusión, la presente investigación demuestra que, en la mayoría de los niños con DI leve, el desarrollo de la decodificación y la comprensión lectora se ve obstaculizada por problemas en el procesamiento de información y la

cognición, pero, en general, el perfil lector se asume similar al de los de desarrollo típico. La enseñanza de la lectura debe diseñarse, en consecuencia, en un entorno de aprendizaje que estimule el desarrollo de las capacidades cognitivas y lingüísticas precursoras de la comprensión lectora y proporcione apoyo en el procesamiento e interpretación del lenguaje hablado y escrito. Un enfoque muy estructurado, integrador y global puede ayudar a los niños con DI a alcanzar su pleno potencial de comprensión lectora.

Poloczec et al. (2016) llevaron a cabo un experimento multicéntrico con 180 niños. Los dos grupos estaban formados por 90 participantes, con 33 parejas de Alemania, 36 parejas de los Países Bajos y 21 parejas del Reino Unido, con edades comprendidas entre los 8 y 14 años. 90 de estos con DI leve y, el 90 restante, con desarrollo típico. Su objetivo fue demostrar si los niños con DI utilizaban estrategias de ensayo verbal de la misma forma y a la misma edad que los niños con desarrollo típico. Dentro de los hallazgos, se destaca un efecto sustancial en la longitud de las palabras, lo que sugiere que los participantes con DI utilizaron la recodificación fonológica para convertir las imágenes en “nombres verbales de imágenes” y, quizás, también ensayaron verbalmente los nombres. En términos generales, se indica que los adolescentes con DI leve, en comparación con los de desarrollo típico, no difieren en términos de uso de estrategias verbales en una tarea de span de memoria de imágenes. Esto fue posible a través del rendimiento en el efecto de la longitud de la palabra, a través de la producción de recuerdos.

Saeed (2016) llevó a cabo un estudio comparativo de la MT con 32 niños con DI, emparejado con 21 de desarrollo típico, en el que se buscó identificar el rendimiento de MT y la memoria a corto plazo. Dentro de los hallazgos, se destaca el hecho de que los niños con DI presentaron deficiencias en todas las medidas de la MT. Se observan leves diferencias en tareas verbales contra las visuales. Por ejemplo, en lo verbal, el desempeño en población con DI siempre estará condicionado al volumen y la eficacia con la que recuerda las palabras,

debido a que estas tareas implican, además del componente de retención, un control conductual de no automatizar la respuesta y exige elementos de razonamiento y freno inhibitorio.

Cuando se comparan los resultados en las pruebas visuales, se denota mejor desempeño. Esto puede deberse al doble refuerzo de recordar algo que se presenta tanto verbal como visualmente. Las complejidades presentadas en el estudio pueden estar explicadas por las dificultades en el ejecutivo central y en la incapacidad para monitorizar e inhibir el propio comportamiento. En resumen, se descubrió que la DI en un niño, si la llevamos al plano de lo educativo, podría tener grandes implicaciones en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y académicas a futuro para su aprendizaje. Numminen et al. (2000), por su parte, refieren que los individuos con DI leve presentan dificultades en tareas relacionadas con dígitos, tanto en progresión como regresión, cubos de Corsi; esto en comparación con niños con la misma edad cronológica, independientemente del nivel de inteligencia.

Estudios recientes (hojas)

Torra et al. (2021), a través de una revisión sistemática de la literatura sobre las intervenciones conductuales y cognitivas a través de dispositivos digitales en personas con DI, hacen énfasis en que los dispositivos digitales se han introducido progresivamente en los programas de rehabilitación, lo que afecta los métodos tradicionales de entrenamiento, quizás por muchos beneficios, entre los que se destacan el acceso rápido a la información, la facilidad del aprendizaje, de la comunicación y de los procesos educativos, el estímulo de la creatividad, la simplificación de las tareas, entre otros. Dentro de la revisión, se destaca el hecho de haber revisado 44 estudios, 60 % de estos sobre función ejecutiva, 47 %, lenguaje, 50 %, ámbito social y, 30 %, conductual. De lo anterior, se resalta que, efectivamente, las intervenciones digitales son eficaces

en casi todos los componentes cognitivos donde se han efectuado, incluso, mejorando positivamente ámbitos sociales y conductuales, a pesar de que hay poca información sobre la duración de los efectos y a través del tiempo.

Los resultados disponibles sugieren que las intervenciones realizadas con dispositivos digitales son potencializadores de funciones cognitivas, por ejemplo, en los hallazgos respecto a las funciones ejecutivas, se encontraron mejoras relacionadas con habilidades como la planificación, el razonamiento y los tiempos de respuesta, situaciones que, si bien son experimentales, han demostrado eficacia en ámbitos reales del día a día. Hay una creciente y rápida evolución de la literatura en este ámbito y debemos mencionar que, algunos estudios, se han intentado volcar en evaluar e intervenir varios procesos cognitivos de manera simultánea. También, se ha reportado que la intervención en procesos como la atención no mejora otros aspectos cognitivos como son los relacionados con el lenguaje o habilidades matemáticas y de lectura y escritura.

Ragetlie et al. (2022) realizaron un ensayo clínico en el que se pretendía entrenar la MT, utilizando una metodología mixta, con uso de *software* y a través del *coaching*. Dicho ensayo fue aplicado a 26 niños que están entre los 10 y los 13 años y tienen diferentes trastornos del neurodesarrollo (TDAH, TEA, DI). Dentro de los hallazgos, lo más destacado fue demostrar el beneficio de la intervención, en la medida en que la memoria visual, luego del entrenamiento, mejora significativamente en comparación con la verbal. Se destaca mejoría, especialmente, en personas con TEA, en comparación con el resto de la población, por lo menos en el ensayo. Dentro de las limitaciones, están las pocas semanas de intervención y el número limitado de participantes.

Naranjo y Robles-Bello (2020) llevaron a cabo un estudio con 60 prescolares que tienen niños entre 3 y 6 años, distribuidos en tres grupos: 20 con síndrome de Down, 20 con DI y, 20, con desarrollo típico. En este, se pretendía comparar el rendimiento cognitivo en razonamiento verbal y memoria a corto plazo. Dentro de los hallazgos, por ejemplo, en las tareas de categorización, se encontraron diferencias entre los niños con SD y DI contra los niños de

desarrollo típico, específicamente, en la capacidad de planificación y fluidez verbal. Los preescolares de desarrollo típico presentaron dificultades en la conceptualización de categorías a la hora de identificar y, consistentemente, en la estrategia de agrupamiento, así como al realizar el cambio de conjuntos entre representaciones mentales, lo anterior como un eslabón importante dentro del aprendizaje de la clasificación.

En los niños con DI y SD, la dificultad radicó en el no control de las interferencias que afectan necesariamente la capacidad de desplazamiento y auto-control hacia la solución de un problema. En cuanto a la capacidad de retener información, que tiempo después pudiera servir en la solución de un problema “práctico”, en este caso, recordar una serie de palabras o imágenes, se logró identificar que en población con SD y DI los resultados son inferiores en relación con la población de desarrollo típico, lo que demuestra mucha dificultad para evocar información suficientemente efectiva en cada ensayo. De este modo, se lograron dos o tres ensayos, máximo, en comparación con la otra población, que logró entre cuatro y seis como máximo.

Dučić (2017) llevó a cabo un estudio con 40 participantes que tienen entre 8 y 12 años con diagnóstico de DI, a fin de determinar la relación de los aspectos verbales y visoespaciales de la MT con las habilidades de autocontrol. Dentro de los hallazgos, se determinó que solo el desarrollo del aspecto verbal de la MT estaba significativamente relacionado con los logros, en la escala de autocontrol. De acuerdo con lo anterior, se puede suponer que la MT verbal es importante para mantener información relacionada con la adaptación a las normas sociales y al autocontrol, siendo el habla uno de los mecanismos más importantes de regulación de la conducta y se correlaciona positivamente con las habilidades comunicativas y de hábitos de vida.

Es posible que el aspecto verbal de la MT sea más significativo para el auto-control en la vida cotidiana, donde una persona tiene una serie de interacciones sociales para las que las habilidades de comunicación verbal son mucho más

importantes que las relaciones visoespaciales. El control inhibitorio representa el principal predictor de la adquisición de habilidades adaptativas, que incluyen hábitos de trabajo, comportamiento, éxito académico.

Orsolini et al. (2019) llevaron a cabo un estudio en el que intentaron explorar los efectos de un programa de entrenamiento cognitivo en niños con DI leve y límite, cuyos resultados indicaron que, luego de ocho semanas de entrenamiento, tres de los cinco participantes mejoran en aspectos relacionados con la comprensión auditiva (bucle fonológico). Se resalta en el estudio que, luego de entrenar aspectos relacionados con el ejecutivo central, se logró mejorar en ellos lo relacionado con la resolución de problemas matemáticos, así como la construcción de conceptos novedosos.

Calub et al. (2021) llevaron a cabo un estudio piloto sobre entrenamiento cognitivo en MT, aplicado a 44 jóvenes que tienen entre 8 y 18 años con diferentes trastornos del desarrollo. El estudio pretendía hallar posibles marcadores potenciales de respuesta ante una intervención. En cuanto a los resultados, se identificó una respuesta positiva luego del tratamiento, ya que mejoró el rendimiento en los cuatro componentes evaluados de la MT (bucle fonológico, agenda visoespacial, ejecutivo central y buffer episódico). Respecto a los marcadores potenciales, indican que la condición de base juega un papel importante en el potencial de aprendizaje y, en el éxito de los programas de intervención, factores como la crianza, lo socioeconómico y lo cultural, son aspectos relevantes, pero no son tan determinantes como la condición médica de base.

Discusión

El objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática sobre la evolución en investigación y la evidencia empírica documentada sobre la MT en la DI. El tipo de metodología permitió analizar la producción científica y segmentarla en función de su desarrollo investigativo. En los estudios realizados por

Lee et al. (2008), Onnivello et al. (2022) y Sabat et al. (2020) se indica que los entornos protectores (casa y escuela) juegan un papel preponderante en cuanto al mantenimiento del efecto, luego de una intervención. Las sesiones de trabajo en casa permiten generar mayor adherencia al tratamiento y, por ende, a mantener dicho efecto (van der Molen et al., 2010).

En otro grupo de estudios, llevados a cabo por Alloy (2010), Henry (2001), Maehler & Schuchardt (2011) y van der Molen et al. (2009), luego de realizar comparaciones entre niños con desarrollo típico, DI, Síndrome de Down y trastornos del aprendizaje, se encuentra un denominador común entre poblaciones: déficit en aspectos relacionados con la capacidad de mantenimiento y manipulación de información de tipo verbal, situación que afecta, en específico, habilidades relacionadas con la comunicación oral y escrita, la cual es importante para los procesos de lectura, escritura, esto, en cuanto al aprendizaje. Las habilidades visoespaciales no mostraron afectación entre los grupos, por lo tanto, este pudiera ser un elemento para tener en cuenta en procesos de intervención y potenciación de habilidades blandas.

En cuando al ejecutivo central, no hay un consenso de la diferenciación entre poblaciones; sin embargo, lo que sí se destaca es que en la población con DI y Síndrome de Down prevalecen y se mantienen, por un período de tiempo, las dificultades de tipo motor, que afectan la inhibición conductual y el seguimiento de instrucciones complejas a la hora de resolver un problema. A este respecto, se requieren constantes encuadres y acompañamiento para la solución de ciertos problemas cotidianos. Destacamos el hecho de que, en esta población, aún se conserva la capacidad de dar respuesta anticipada a un estímulo e, incluso, planificar una respuesta; es decir, se observa que a pesar de la condición de la población existe una conducta anticipatoria (Danielson et al., 2010; van der Molen et al., 2007).

En otro grupo de estudios, van Tilborg et al. (2018) y van Wingerden et al. (2017) se centraron en el entendimiento respecto al proceso de adquisición del habla en los niños típicos contra los niños con DI. Si bien las condiciones

del lenguaje en la población con DI se encuentran alteradas, el razonamiento no verbal funge como un buen predictor respecto a la adquisición del lenguaje a temprana edad, no tanto la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y el vocabulario. A lo anterior, van Wingerden et al. (2017) y Poloczek (2016) plantean que la mayoría de los niños con DI son capaces de alcanzar una comprensión lectora elemental y lograr un desarrollo de la decodificación, entonces, la comprensión sería posible siempre y cuando los entornos de aprendizajes sean adecuados y ajustados al desarrollo de sus capacidades cognitivas y lingüísticas.

Saeed (2016) y Numminen et al. (2000) acotan un dato importante en cuanto al coeficiente intelectual al señalar que este no depende de las habilidades en MT, pues, las habilidades relacionadas con la manipulación de información para resolver tareas de tipo verbal o visual, están directamente relacionadas con habilidades ejecutivas; es decir, con control conductual y comportamental y, el CI, responde a constructos más del orden del aprendizaje vivencial, surgidos de la interacción.

Finalmente, a través de una revisión sistemática, Torra et al. (2021) identifican y destacan que los dispositivos digitales han comenzado a instaurarse de manera progresiva en los programas de rehabilitación, lo que afecta los métodos tradicionales de entrenamiento. Tal vez esto se deba a los múltiples beneficios dados por su fácil acceso a la información, al aprendizaje, a la comunicación y al ser de uso intuitivo, lo que simplifica las tareas, además de demostrar y potenciar habilidades cognitivas en población con trastornos asociados al neurodesarrollo (Calub et al., 2021; Dučić, 2017; Orsolini et al., 2019). No obstante, se han puesto en evidencia dichos beneficios a través de estudios en los que han realizado comparaciones entre los métodos (Ragetlie et al., 2017).

En línea con los hallazgos presentados, estudios recientes en lengua inglesa han reforzado la importancia de diseñar intervenciones dirigidas al fortalecimiento de la memoria de trabajo en población con DI. Por ejemplo, Alloway y Alloway (2021) destacan que programas estructurados pueden generar mejoras

significativas en niños con dificultades de aprendizaje, especialmente, cuando se adaptan a las necesidades específicas del grupo objetivo. De forma complementaria, Swanson (2022) realizó un metaanálisis que respalda la eficacia de los entrenamientos cognitivos, en la mejora del rendimiento, en tareas ejecutivas en esta población, en el que enfatiza en la necesidad de intervenciones sostenidas. A su vez, Bennett y Holmes (2023) subrayan que los efectos del entrenamiento pueden transferirse a otras habilidades adaptativas, especialmente, cuando se emplean diseños metodológicos rigurosos y seguimiento a largo plazo. Estas evidencias fortalecen los resultados del presente estudio y abren nuevas líneas para futuras investigaciones aplicadas.

Conclusiones

La memoria de trabajo cumple un papel esencial en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades cognitivas en personas con discapacidad intelectual (DI). No obstante, diversos estudios han evidenciado que esta población presenta limitaciones significativas en este dominio, lo que restringe su capacidad para incorporar nuevos aprendizajes y afrontar eficazmente situaciones cotidianas que requieren resolución de problemas. Estas dificultades en la memoria de trabajo se han relacionado, en gran medida, con los retos académicos y adaptativos que caracterizan a esta población (Gathercole & Alloway, 2006; Henry, 2001).

Los estudios han indicado que las personas con DI suelen mostrar un rendimiento inferior en todos los componentes de la memoria de trabajo, aunque este varía según el tipo y grado de discapacidad. En general, se observa que el bucle fonológico es el más afectado, mientras que, en algunos casos, la agenda visoespacial puede estar relativamente preservada. Además, se ha identificado que la deficiencia en la MT suele ir acompañada de dificultades en la inhibición

de respuestas impulsivas, la planificación y la flexibilidad cognitiva. Comprender esta interrelación ha permitido el desarrollo de programas de intervención más completos y efectivos para esta población.

Las deficiencias en la MT influyen de manera significativa en el rendimiento académico, particularmente, en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Este hallazgo ha motivado el desarrollo de estrategias educativas más inclusivas y adaptadas a las necesidades cognitivas de las personas con DI. Más allá del ámbito académico, estas dificultades también impactan en la vida cotidiana, lo que afecta la retención de instrucciones, la organización de tareas y la toma de decisiones. Como consecuencia, es necesario implementar entrenamientos específicos que fomenten el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para la autonomía.

El avance de la investigación ha facilitado el desarrollo de diversas intervenciones orientadas al fortalecimiento de los procesos cognitivos, en particular, la MT. Los programas de entrenamiento cognitivo han aprovechado los avances tecnológicos para ser más inclusivos, accesibles y fáciles de usar, lo que ha demostrado su eficacia en la mejora de aspectos cognitivos en personas con DI. Actualmente, las tecnologías asistidas han brindado herramientas innovadoras que contribuyen a compensar estas limitaciones.

La implementación de técnicas de neuroimagen y estudios neurofisiológicos ha permitido una mejor comprensión de los mecanismos cerebrales implicados en la memoria de trabajo. Los avances en neurociencia han evidenciado la participación de la corteza prefrontal y otras áreas asociadas en el procesamiento de la información. Asimismo, el uso de *software* y aplicaciones diseñadas específicamente para entrenar esta capacidad cognitiva ha mostrado resultados prometedores en la mejora del rendimiento en esta población.

El progreso en la investigación ha resaltado la necesidad de adoptar un enfoque multidisciplinario en el estudio y tratamiento de la MT en el contexto de la DI. Es fundamental que psicólogos, neurocientíficos, educadores y terapeutas

ocupacionales colaboren en el diseño de estrategias efectivas y personalizadas que permitan, a las personas con DI, desarrollar de manera óptima su potencial cognitivo.

A pesar de los avances alcanzados, persisten desafíos en la investigación sobre la MT en este contexto. Es esencial continuar explorando nuevas estrategias de intervención y adaptar las metodologías de evaluación para obtener mediciones más precisas y representativas. Además, el desarrollo de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y la realidad virtual, podría ofrecer oportunidades innovadoras para potenciar la memoria de trabajo en esta población.

La motivación y el entorno en el que se desarrolla una persona con DI desempeñan un papel clave en el fortalecimiento de la MT. La investigación ha demostrado que los entornos enriquecidos, que ofrecen estímulos adecuados y oportunidades de aprendizaje activo, pueden potenciar la plasticidad cerebral y mejorar las capacidades cognitivas. También, se ha evidenciado una estrecha relación entre la MT y la salud mental en personas con DI, ya que la ansiedad, la depresión y el estrés pueden afectar negativamente el desempeño en tareas que requieren esta capacidad. Esto sugiere la necesidad de un enfoque integral en las intervenciones.

En conclusión, los avances en la investigación sobre la MT en la DI han permitido ampliar la comprensión de sus efectos y mejorar las estrategias de intervención. No obstante, aún queda mucho por explorar en términos de adaptación de metodologías y aplicación de nuevas tecnologías para mejorar la calidad de vida de esta población. La formación de profesionales y cuidadores en estrategias para fortalecer la MT es un aspecto clave que debe ser promovido. La capacitación adecuada permite la implementación de herramientas efectivas en distintos entornos, desde el hogar hasta el ámbito educativo y

laboral. Además, es importante fomentar políticas públicas, que faciliten el acceso a programas de intervención, y tecnologías asistidas, que garanticen una inclusión real y efectiva para las personas con discapacidad intelectual.

La colaboración entre familias, educadores y especialistas es fundamental para reforzar la MT en el día a día de las personas con DI. La creación de estrategias conjuntas permite una mejor generalización de los aprendizajes y un apoyo constante en diversos entornos. Es relevante seguir investigando sobre la relación entre la MT y otras funciones ejecutivas, como la atención y la autorregulación, ya que estos factores pueden incidir directamente en el rendimiento y la adaptación de las personas con DI.

Por otro lado, la implementación de enfoques personalizados en la intervención resulta clave. Cada individuo tiene necesidades y fortalezas particulares, por lo que adaptar los programas de entrenamiento a cada caso específico puede potenciar significativamente los resultados. Finalmente, el acceso equitativo a las tecnologías y recursos de apoyo debe ser una prioridad en la formulación de políticas públicas. Garantizar que todas las personas con DI puedan beneficiarse de estos avances contribuirá a una mayor inclusión y desarrollo de su autonomía.

A partir de los hallazgos obtenidos, se sugiere profundizar en estudios empíricos que evalúen la efectividad de intervenciones en MT, adaptadas a diferentes niveles de DI, con énfasis especial en contextos escolares e inclusivos. Asimismo, sería pertinente fomentar investigaciones longitudinales que permitan observar el impacto sostenido de dichos programas en el desarrollo de habilidades adaptativas. Finalmente, se recomienda ampliar la colaboración internacional y el uso de enfoques mixtos que integren lo cualitativo y lo cuantitativo para enriquecer la comprensión de los mecanismos cognitivos subyacentes.

Referencias

- Abel, C. G., Stein, G., Pereyra, S., Nano, G., Arakaki, T., Garretto, N., Mangone, C., Genovese, O., & Sica, R. E. P. (2006). Estudio comparativo de las funciones ejecutivas entre pacientes con enfermedad de Parkinson y pacientes con enfermedad degenerativa cerebelosa. *Archivos de Neuro-Psiquiatria*, 64(3b), 814-823. <https://doi.org/10.1590/s0004-282x2006000500021>
- Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning: Working memory & executive function profiles [Perfiles de memoria de trabajo y funciones ejecutivas de individuos con funcionamiento intelectual límite: Perfiles de memoria de trabajo y funciones ejecutivas]. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 54(5), 448-456. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01281.x>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2021). Working memory interventions for children with learning difficulties [Intervenciones en memoria de trabajo para niños con dificultades de aprendizaje]. *Journal of Cognitive Enhancement*, 5(3), 219-230. <https://doi.org/10.1007/s41465-020-00182-w>
- Arévalo, R., & León, H. (2019). Relación entre memoria secuencial auditiva, integración auditiva y desempeño fonológico en niños de 3 años a 3 años 11 meses con trastorno específico del lenguaje de tipo expresivo. *Rev. chil. fonoaudiol*, 18, 1-14. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/esSiqueira/biblio-1095036>
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis [Bibliometrix: Una herramienta en R para un análisis integral de mapeo científico]. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes [Memoria humana: Un sistema propuesto y sus procesos de control]. En *Psychology of Learning and Motivation* (pp. 89-195). Elsevier.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action. Oxford psychology series* [Memoria de trabajo, pensamiento y acción. Serie de psicología de Oxford]. Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., & Allen, R. J. (2009). Working memory and binding in sentence recall [Memoria de trabajo y vinculación en el recuerdo de oraciones]. *Journal of Memory and Language*, 61(3), 438–456. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.05.004>
- Barnes, J., & Boubert, L. (2008). Executive functions are impaired in patients with Parkinson's disease with visual hallucinations [Las funciones ejecutivas están deterioradas en pacientes con enfermedad de Parkinson con alucinaciones visuales]. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 79(2), 190-192. <https://doi.org/10.1136/jnnp.2007.116202>
- Benderdour, M., Hess, K., Gadet, M. D., Dousset, B., Nabet, P., & Belleville, F. (1997). Effect of boric acid solution on cartilage metabolism [Efecto de la solución de ácido bórico en el metabolismo del cartílago]. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 234(1), 263-268. <https://doi.org/10.1006/bbrc.1997.6621>
- Bennett, S. J., & Holmes, J. (2023). Transfer effects of working memory training in children with intellectual disabilities: A systematic review [Efectos de transferencia del entrenamiento en memoria de trabajo en niños con discapacidad intelectual: Una revisión sistemática]. *Research in Developmental Disabilities*, 132, 104379. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104379>

- Calub, C. A., Benyakorn, S., Sun, S., Iosif, A.-M., Boyle, L. H., Solomon, M., Hessel, D., & Schweitzer, J. B. (2022). Working memory training in youth with autism, fragile X, and intellectual disability: A pilot study [Entrenamiento en memoria de trabajo en jóvenes con autismo, X frágil y discapacidad intelectual: Un estudio piloto]. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 127(5), 369-389. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-127.5.369>
- Casals-Coll, M., Sánchez-Benavides, G., Quintana, M., Manero, R. M., Rognoni, T., Calvo, L., ... & Peña-Casanova, J. (2013). Estudios normativos españoles en población adulta joven (proyecto NEURONORMA jóvenes): normas para los test de fluencia verbal. *Neurología*, 28(1), 33-40.
- Correa, M., Posada, V., & Gómez, A. (2024). La antropomorfización del vínculo humano-animal en las dinámicas familiares: una revisión documental. *Pensamiento Americano*, 17(33), 1-24. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.33.618>
- Danielsson, H., Henry, L., Rönnerberg, J., & Nilsson, L.-G. (2010). Executive functions in individuals with intellectual disability [Funciones ejecutivas en personas con discapacidad intelectual]. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1299-1304. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.07.012>
- Di Gregorio, M., Hagedorn, K., Kirk, M., Korf, B., McCarthy, N., Meinzen-Dick, R. S., & Swallow, B. M. (2008). *Property rights, collective action, and poverty: The role of institutions for poverty reduction* (Working Paper No. 81) [Derechos de propiedad, acción colectiva y pobreza: El papel de las instituciones en la reducción de la pobreza]. CAPRI. <https://ageconsearch.umn.edu/record/44354/?v=pdf>
- Dučić, B. (2017). Relation between working memory and self-control capacity in participants with mild intellectual disability [Relación entre la memoria de trabajo y la capacidad de autocontrol en participantes con discapacidad intelectual leve]. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 16(1), 55-72.

- Flores-Mendoza, C., & Colom, R. (2000). Memoria de trabajo, retraso mental y dificultades de aprendizaje. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 17(3), 67-89. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2000000300006>
- Guerra, J. V., & de la Peña, C. (2017). Comunicación y memoria visual en escolares con discapacidad intelectual. Una relación clave para la intervención. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, (17), 179-197.
- Henry, L. A. (2001). How does the severity of a learning disability affect working memory performance? [¿Cómo afecta la severidad de una discapacidad de aprendizaje al rendimiento en memoria de trabajo?]. *Memory (Hove, England)*, 9(4-6), 233-247. <https://doi.org/10.1080/09658210042000085>
- Hoskin, A. N., Bornstein, A. M., Norman, K. A., & Cohen, J. D. (2019). Refresh my memory: Episodic memory reinstatements intrude on working memory maintenance [Refresca mi memoria: Las reinstalaciones de la memoria episódica interfieren en el mantenimiento de la memoria de trabajo]. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 19(2), 338-354. <https://doi.org/10.3758/s13415-018-00674-z>
- Kirk, H. E., Gray, K., Riby, D. M., & Cornish, K. M. (2015). Cognitive training as a resolution for early executive function difficulties in children with intellectual disabilities [Entrenamiento cognitivo como solución para las dificultades tempranas en las funciones ejecutivas en niños con discapacidad intelectual]. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 145-160. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.026>
- Lee, L.-C., Harrington, R. A., Chang, J. J., & Connors, S. L. (2008). Increased risk of injury in children with developmental disabilities [Mayor riesgo de lesiones en niños con discapacidades del desarrollo]. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3), 247-255. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.002>

- Leôncio, D. C., Aragão, L., Cassiano, M. A., Andrade, P., De Medeiros, T. M., Rocha, T. F., Azoni, C., & Hazin, I. (2017). Working memory and phonological awareness in children with rolandic epilepsy [Memoria de trabajo y conciencia fonológica en niños con epilepsia rolándica]. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-5.wmpa>
- Lizarazo, J., & Novoa, M. A. (2018). Amnesia anterógrada debida a lesión bilateral de los hipocampos en un paciente probablemente intoxicado con metanol. *Acta Neurológica Colombiana*, 34(2), 132-138. <https://doi.org/10.22379/24224022202>
- López-Pisón, J., García-Jiménez, M. C., Monge-Galindo, L., Lafuente-Hidalgo, M., Pérez-Delgado, R., García-Oguiza, A., & Peña-Segura, J. L. (2014). Nuestra experiencia en el diagnóstico etiológico del retraso global del desarrollo y discapacidad intelectual: 2006-2010. *Neurología*, 29(7), 402-407.
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2011). Working Memory in Children with Learning Disabilities: Rethinking the criterion of discrepancy [Memoria de trabajo en niños con dificultades de aprendizaje: Repensando el criterio de discrepancia]. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 58(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2011.547335>
- Muñoz, M. T., González, C., & Lucero, B. (2009). Influencia del lenguaje no verbal (gestos) en la memoria y el aprendizaje de estudiantes con trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual: Una revisión. *Revista signos*, 42(69), 29-49.
- Naranjo, N. V., & Robles-Bello, M. A. (2020). Dynamic assessment in preschoolers with down syndrome and nonspecific intellectual disability [Evaluación dinámica en preescolares con síndrome de Down y discapacidad intelectual no específica]. *Psicología Educativa*, 26(2), 101-107. <https://doi.org/10.5093/psed2020a9>

- Numminen, H., Service, E., Ahonen, T., Korhonen, T., Tolvanen, A., Patja, K., & Ruoppila, I. (2000). Working memory structure and intellectual disability [Estructura de la memoria de trabajo y discapacidad intelectual]. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 44(Pt 5), 579-590. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2000.00279.x>
- Núñez, C., Gómez, A. S., Moreno, J. H., Muñoz, A. C., Cardona, I., & Caballo, V. E. (2024). Análisis cuantitativo sobre tendencias de investigación del riesgo suicida en la infancia y la adolescencia. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e-3362. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3362>
- Onnivello, S., Colaizzi, S., Pulina, F., Locatelli, C., Marcolin, C., Ramacieri, G., Antonaros, F., Vione, B., Piovesan, A., & Lanfranchi, S. (2022). Executive functions and adaptive behaviour in individuals with Down syndrome [Funciones ejecutivas y conducta adaptativa en personas con síndrome de Down]. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 66(1–2), 32-49. <https://doi.org/10.1111/jir.12897>
- Orsolini, M., Melogno, S., Scalisi, T. G., Latini, N., Caira, S., Martini, A., & Federico, F. (2019). Training verbal working memory in children with mild intellectual disabilities: Effects on problem-solving [Entrenamiento de la memoria de trabajo verbal en niños con discapacidad intelectual leve: Efectos sobre la resolución de problemas]. *Psicología Educativa*, 25(1), 1-11. <https://doi.org/10.5093/psed2018a12>
- Owen, A. M., Roberts, A. C., Hodges, J. R., & Robbins, T. W. (1993). Contrasting mechanisms of impaired attentional set-shifting in patients with frontal lobe damage or Parkinson's disease [Mecanismos contrastantes de alteración en el cambio de conjunto atencional en pacientes con daño en el lóbulo frontal o enfermedad de Parkinson]. *Brain: A Journal of Neurology*, 116(5), 1159-1175. <https://doi.org/10.1093/brain/116.5.1159>

- Poloczek, S., Henry, L. A., Danielson, H., Büttner, G., Mähler, C., Messer, D. J., ... & van der Molen, M. J. (2016). Strategic verbal rehearsal in adolescents with mild intellectual disabilities: A multi-centre European study [Ensayo verbal estratégico en adolescentes con discapacidad intelectual leve: Un estudio multicéntrico europeo]. *Research in Developmental Disabilities*, 58, 83-93.
- Ramos, J. A., & Valiente, C. (2020). Memoria secuencial auditiva y memoria verbal en alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 18(51), 279-302. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.3041>
- Renom-Guiteras, A., Thürmann, P. A., Miralles, R., Klaaßen-Mielke, R., Thiem, U., Stephan, A., Bleijlevens, M. H. C., Jolley, D., Leino-Kilpi, H., Rahm Hallberg, I., Saks, K., Soto-Martin, M., Zabalegui, A., Meyer, G., & RightTimePlaceCare Consortium. (2018). Potentially inappropriate medication among people with dementia in eight European countries [Medicamentos potencialmente inapropiados en personas con demencia en ocho países europeos]. *Age and Ageing*, 47(1), 68-74. <https://doi.org/10.1093/ageing/afx147>
- Richardson, J. T. E., Engle, R. W., Hasher, L., Logie, R. H., Stoltzfus, E. R., & Zacks, R. T. (1996). *Working memory and human cognition* [Memoria de trabajo y cognición humana]. Oxford University Press.
- Robledo, S., Osorio, G., & López, C. (2014). Networking en pequeña empresa: una revisión bibliográfica utilizando la teoría de grafos. *Revista Vínculos*, 11(2), 6-16. <https://dx.doi.org/10.14483/2322939X.9664>
- Robledo, S., Zuluaga, M., Valencia-Hernández, L.-A., Arbelaez-Echeverri, O. A. E., Duque, P., & Alzate-Cardona, J. D. (2022). Tree of Science with Scopus: A Shiny Application [Árbol de la Ciencia con Scopus: Una aplicación en Shiny]. *Issues in Science and Technology Librarianship*, (100). <https://doi.org/10.29173/istl2698>

- Roording-Ragetlie, S., Spaltman, M., de Groot, E., Klip, H., Buitelaar, J., & Slaats-Willemse, D. (2022). Working memory training in children with borderline intellectual functioning and neuropsychiatric disorders: a triple-blind randomised controlled trial [Entrenamiento en memoria de trabajo en niños con funcionamiento intelectual limítrofe y trastornos neuropsiquiátricos: Un ensayo controlado aleatorizado triple ciego]. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 66(1-2), 178-194. <https://doi.org/10.1111/jir.12895>
- Sabat, C., Arango, P., Tassé, M. J., & Tenorio, M. (2020). Different abilities needed at home and school: The relation between executive function and adaptive behaviour in adolescents with Down syndrome [Diferentes habilidades necesarias en el hogar y la escuela: La relación entre la función ejecutiva y la conducta adaptativa en adolescentes con síndrome de Down]. *Scientific Reports*, 10(1), 1683. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58409-5>
- Saeed, T., & Tahir, S. (2016). Working Memory in children with Intellectual Disability (ID) [Memoria de trabajo en niños con discapacidad intelectual (DI)]. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 6(4). <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2016.06.00366>
- Schweickert, R., & Boruff, B. (1986). Short-term memory capacity: magic number or magic spell? [Capacidad de la memoria a corto plazo: ¿Número mágico o hechizo mágico?]. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 12(3), 419-425. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.12.3.419>
- Sedó, M. A. (2004). Test de las cinco cifras: una alternativa multilingüe y no lectora al test de Stroop. *Revista de Neurología*, 38(9), 824-828.
- Serra, M., Henríquez, L., Lorenzo, T., & Duque, N. (2017). La memoria de trabajo, capacidad y procedimientos, en el trastorno específico del lenguaje: análisis visual de eventos y su expresión oral. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología (Internet)*, 37(1), 14-29. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2016.05.003>

- Shablico, S. (2018). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99. <https://doi.org/10.18861/cied.2012.3.18.2710>
- Smith, E. E., & Jonides, J. (1997). Working memory: a view from neuroimaging [Memoria de trabajo: Una perspectiva desde la neuroimagen]. *Cognitive Psychology*, 33(1), 5-42. <https://doi.org/10.1006/cogp.1997.0658>
- Stephenson, J., & Dowrick, M. (2005). Parents' perspectives on the communication skills of their children with severe disabilities [Perspectivas de los padres sobre las habilidades comunicativas de sus hijos con discapacidades severas]. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(2), 75-85. <https://doi.org/10.1080/13668250500125031>
- Swanson, H. L. (2022). Cognitive training and working memory: A meta-analysis of interventions for children with intellectual disabilities [Entrenamiento cognitivo y memoria de trabajo: Un meta-análisis de intervenciones para niños con discapacidad intelectual]. *Learning and Individual Differences*, 95, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102093>
- Szucs, D., Devine, A., Soltesz, F., Nobes, A., & Gabriel, F. (2013). Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment [La discalculia del desarrollo está relacionada con la memoria visoespacial y el deterioro de la inhibición]. *Cortex*, 49(10), 2674-2688. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.06.007>
- Tirado, M., Milagro, M. E., Romero, Y., Sánchez-Ventura, J., Balagué, C., Zarazaga, G., & Cebrián, M. (2015). Retraso mental de causa genética: estudio observacional en una zona de salud. *Pediatría Atención Primaria*, 17(68), 309-315. <https://doi.org/10.4321/s1139-76322015000500004>
- Torra, M., Canals, J., & Colomina, M. T. (2021). Behavioral and cognitive interventions with digital devices in subjects with intellectual disability: A systematic review [Intervenciones conductuales y cognitivas con dispo-

sitivos digitales en personas con discapacidad intelectual: Una revisión sistemática]. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 647399. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.647399>

Valencia-Hernández, D., Robledo, S., Pinilla, R., Duque, N. D., & Olivar, G. (2020). SAP Algorithm for Citation Analysis: An improvement to Tree of Science [Algoritmo SAP para el análisis de citaciones: Una mejora del Árbol de la Ciencia]. *Ingeniería e Investigación*, 40(1), 45-49. <https://doi.org/10.15446/ing.investig.v40n1.77718>

Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Jongmans, M. J., & van der Molen, M. W. (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities [Memoria de trabajo verbal en niños con discapacidad intelectual leve]. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 51(Pt 2), 162-169. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00863.x>

Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., van der Molen, M. W., Klugkist, I., & Jongmans, M. J. (2010). Effectiveness of a computerised working memory training in adolescents with mild to borderline intellectual disabilities: Working memory training in M-BID [Eficacia de un entrenamiento informatizado en memoria de trabajo en adolescentes con discapacidad intelectual leve a limítrofe: Entrenamiento en memoria de trabajo en M-BID]. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 54(5), 433-447. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01285.x>

Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Jongmans, M. J., & van der Molen, M. W. (2009). Memory profiles in children with mild intellectual disabilities: strengths and weaknesses [Perfiles de memoria en niños con discapacidad intelectual leve: Fortalezas y debilidades]. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1237-1247. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.04.005>

Van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2018). Modeling individual variation in early literacy skills in kindergarten children with intellectual disabilities [Modelando la variación individual en las habili-

dades iniciales de lectoescritura en niños de preescolar con discapacidad intelectual]. *Research in Developmental Disabilities*, 72, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.10.017>

Van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities [Bases de la comprensión lectora en niños con discapacidad intelectual]. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211-222. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.10.015>

Zuluaga, M., Robledo, S., Arbeláez-Echeverri, O., Osorio-Zuluaga, G. A., & Duque-Méndez, N. (2022). Tree of Science-ToS: A web-based tool for scientific literature recommendation. Search less, research more! [Tree of Science-ToS: Una herramienta web para la recomendación de literatura científica. ¡Busca menos, investiga más!]. *Issues in Science and Technology Librarianship*, (100).

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Restrepo Sierra, S. I., Correa Pérez, L. F., & Rincón Barreto, D. M. (2026). Creatividad y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de preescolar. En E. F. Viveros Chavarría (Dir.). *Consideraciones acerca de la crianza, la rehabilitación, lo psicosocial y el desarrollo cognitivo* (pp. 205-220). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765245.7>

Capítulo 7

Creatividad y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de preescolar¹

Creativity and cognitive flexibility in preschool children

Silvia Inés Restrepo Sierra*

Luisa Fernanda Correa Pérez**

Dubis Marcela Rincón Barreto***

Resumen

La creatividad es un constructo ampliamente estudiado que suele asociarse con la innovación, la capacidad intelectual y, en algunos casos, con el éxito académico. Lo cierto es que la creatividad es un proceso cognitivo que se sirve de otros procesos básicos y superiores como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas, especialmente, de lo que tiene que ver con la flexibilidad cognitiva

¹ Capítulo resultado de investigación.

Este capítulo es derivado de la investigación “Desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades socioemocionales en una muestra de estudiantes en diferentes niveles de formación: Aportes de intervención educativa desde la Neuropsicopedagogía en Colombia” ejecutado en el año 2022. Financiado por la Universidad Católica Luis Amigó.

* Estudiante de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó. Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo, Crítico, Creativo. Integrante del Semillero Adicciones y salud mental. Medellín. Correo electrónico: silvia.restreposit@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3131-9383>

** Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Coordinadora de la Maestría en Neuropsicopedagogía de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia). Correo electrónico: correape@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5053-691X>

*** Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar. Líder del grupo de investigación *Farmacodependencia y otras adicciones* de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín, Colombia). Correo electrónico: dubis.rinconba@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8322-889X>

y la capacidad para resolver problemas, por lo que la evaluación e intervención de procesos cognitivos precursores favorecerá el óptimo desarrollo de la creatividad. En este estudio, se exploró el rendimiento en tareas de coherencia narrativa y la flexibilidad cognitiva en un grupo de seis estudiantes en edad preescolar. Se encontró que todos los participantes demostraron adecuado rendimiento en ambas tareas, lo cual los ubica en la normalidad estadística para la edad y la escolaridad, aunque con leves diferencias en las puntuaciones directas. En conclusión, la creatividad es un proceso cognitivo de orden superior, en el que intervienen de manera determinante la capacidad que tienen las personas para flexibilizar las ideas (flexibilidad cognitiva) y la habilidad para narrar de manera eficiente una historia con elementos destacados de una historia (coherencia narrativa).

Palabras clave

Creatividad, Cognición, Flexibilidad cognitiva, Innovación, Niñez.

Abstract

Creativity is a widely studied construct, which is usually associated with innovation, intellectual capacity and in some cases with academic success. The truth is that creativity is a cognitive process that uses other basic and higher processes such as attention, memory and executive functions, especially what has to do with cognitive flexibility and the ability to solve problems, so that the assessment and intervention of precursor cognitive processes will favor the optimal development of creativity. This study explored performance on narrative fluency tasks and cognitive flexibility in a group of 6 preschool students. It was found that all participants demonstrated adequate performance in both tasks, which places them in the statistical normality for age and schooling, although with slight differences in the direct scores. In conclusion, creativity is a higher order cognitive process, in which people's ability to make ideas flexible (cognitive flexibility) and the ability to efficiently narrate a story with salient story elements (narrative coherence) play a decisive role.

Keywords

Creativity, Cognition, Cognitive flexibility, Innovation, Childhood.

Introducción

En los estudios acerca de la creatividad, esta ha sido relacionada en múltiples oportunidades con la flexibilidad del pensamiento y la solución novedosa de problemas, siendo categorías, componentes o características esenciales del proceso creativo (Ludden et al., 2020). La evidencia señala que, en cuanto a los estilos de pensamiento, existen dos tipos: el convergente y divergente, este último es el que guarda una mayor relación con la capacidad para generar y transformar ideas, las cuales, posteriormente, toman nuevas formas o versiones (Villacrez, 2017).

En este contexto, la flexibilidad cognitiva, como parte del grupo de las llamadas funciones ejecutivas, es considerada como la capacidad para tomar en cuenta diferentes puntos de vista y, a partir de estos, generar alternativas de respuestas, por lo que su participación en los procesos creativos determina la posibilidad que tiene una persona para generar ideas ante situaciones novedosas o desplegar un repertorio de conductas adaptativas (Chaverra-Fernández & Gil-Restrepo, 2017).

Autores como Krumm et al. (2020), señalan que existe una relación positiva y recíproca entre la creatividad y la flexibilidad cognitiva, en tanto que las personas con un alto desempeño en tareas de funcionamiento ejecutivo (memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva) evidencian mayores puntajes en actividades o tareas que demandan respuestas creativas o formas de pensamiento alternativas (Bock et al., 2016; Krumm et al., 2020; Martínez et al., 2022).

En cuanto al contexto educativo, se ha evidenciado una escasa posibilidad que tienen los estudiantes de recibir una formación que favorezca el desarrollo de la creatividad, toda vez que se identificaron algunas dificultades como la débil conceptualización sobre la creatividad por parte del cuerpo de docentes,

las prácticas basadas en la reproducción de contenidos y no en el análisis de alternativas que favorezcan la toma de perspectiva, el pensamiento divergente (Aguirre et al., 2022).

En coherencia con lo anterior, se resalta la importancia de generar estudios asociados a estas habilidades, señalando su funcionalidad en los procesos de aprendizaje y, por ende, en las etapas del desarrollo y el aporte en aspectos de tipo socioemocional. Por esta misma línea, reconocer los perfiles y características de niños y niñas en edad preescolar favorece el reconocimiento de estrategias de intervención enfocadas en la potencialización de las capacidades propias de la edad, así como la comprensión de las necesidades que tienen las nuevas generaciones y los cambios en los paradigmas de la educación tradicional.

¿Cómo llegamos a la elaboración de este texto?

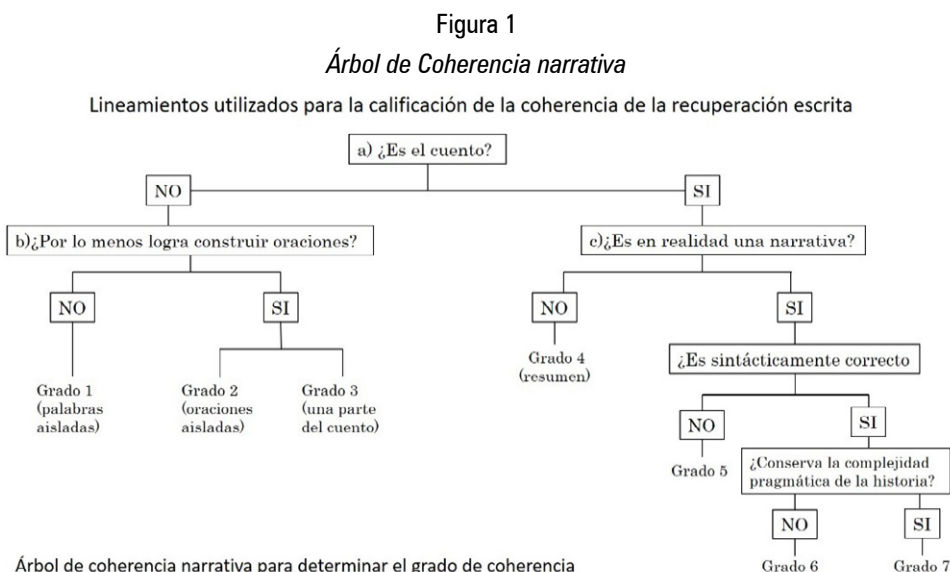
Este estudio fue de tipo descriptivo, ya que pretende especificar características de la flexibilidad cognitiva y la creatividad en un grupo de niños y niñas en edad preescolar. En cuanto a los instrumentos, se diseñó un protocolo basado en tareas de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2), elaborada por Matute et al. (2014), la cual se aplicó a niños de 5 a 6 años y tuvo como objetivo principal el desempeño en una tarea de lenguaje relacionada con la expresión y coherencia narrativa, así como una tarea para evaluar la flexibilidad cognitiva.

Clasificación de tarjetas: esta tarea permitió valorar la *flexibilidad cognitiva* y consistió en que los niños debían identificar cuál era el principio de relación entre tarjetas estímulo-respuesta (ya sea por color, forma, número u otro), tratando de descubrir el principio que subyacía a la relación que permitía la agrupación de tarjetas o el apareamiento de las mismas. Durante toda la prueba, se realizó una retroalimentación (correcto o incorrecto), por parte del evaluador, a cada una de las respuestas dadas por los niños. Esta prueba es similar a la prueba de clasificación de tarjetas de Wisconsin y se realizó bajo el

mismo principio. Se calificó, principalmente, el número de errores, el número de respuestas correctas y el número de categorías identificadas. El máximo número de categorías es tres y, el de ensayos, 54.

Coherencia narrativa: la aplicación de esta tarea favoreció la identificación de la narrativa de los participantes, a través del análisis de elementos como la conexidad sintáctica y cohesión, la cual hace referencia a la capacidad para conectar palabras de manera coherente, las cuales conforman una frase con la estructura gramatical esperada (pronombre, verbo, complemento); la complejidad pragmática, o la capacidad para expresar de diferente forma el contenido del cuento, y la completud narrativa, relacionada con la habilidad para narrar un cuento, teniendo en cuenta el desenlace: inicio, nudo y cierre.

El siguiente esquema (Figura 1) representa los niveles de organización y estructura del relato que crea y produce el evaluado.



La muestra fue no probabilística y por conveniencia. El estudio contó con la participación de seis niños, de 5 y 6 años, del grado transición, pertenecientes a un centro de desarrollo infantil. Esta institución tiene como propósito la prestación de un servicio de formación integral y personalizado, cuya propuesta

pedagógica se basa en un enfoque propio llamado “Educación para la vida”, enmarcado dentro de la metodología Waldorf, las inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión, a través de los cuales se pretende la estimulación de capacidades en la infancia en un entorno bilingüe desde la cotidianidad.

Sobre el procedimiento, en la presente investigación, inicialmente, se efectuó un *acercamiento institucional* al centro educativo para obtener los permisos requeridos y comunicar el modo en que se llevaría a cabo. Luego, se procedió a efectuar una *reunión con los padres de familia* de los menores con quienes se realizaría la aplicación de los instrumentos. En este espacio, se manifestó el objetivo general de la investigación y se explicó específicamente cada una de las actividades que contempla el estudio, incluido el protocolo elaborado para la recolección de datos. Además, se indicó que la información obtenida sería de uso exclusivo de una actividad académica de tipo investigativo y, en ningún momento, sería utilizada como parte de un proceso de evaluación, diagnóstico o de intervención con los niños.

De igual modo, sabiendo que la población participante es menor de edad, se plantea en dicho encuentro que, para continuar con el proceso, sería necesaria la autorización de cada uno de los padres, mediante la firma de un consentimiento informado, y se plantea la libertad de participar, incluyendo la posibilidad de retirarse cuando lo deseen. Después de la reunión, se entregó a cada una de las familias el consentimiento informado, el cual fue firmado de manera voluntaria y debidamente diligenciado por los padres de familia de cada uno de los menores, quienes lo regresaron a la institución educativa manifestando el deseo de participación en el estudio.

Este consentimiento informado fue anexado a cada uno de los protocolos aplicados con la población. La aplicación del protocolo estuvo basada en tareas de la ENI, que contempla actividades para los dominios de signos neurológicos blandos, atención, lenguaje, memoria y funciones ejecutivas. Se realizó en un ambiente natural y cotidiano para los participantes, dentro de las instalaciones y la jornada habitual del preescolar, y fue aplicado por cuatro personas que

pertenecen al proyecto e hicieron parte de la construcción del protocolo, por lo tanto, es considerado un personal idóneo, debidamente capacitado para su aplicación.

La calificación de cada una de las subpruebas fue elaborada por una de las personas participantes del proceso de aplicación del protocolo y por otra que hace parte del equipo del proyecto, pero que no asistió a la aplicación, dándole objetividad a los resultados y hallazgos encontrados. La información obtenida y los resultados derivados de dicha aplicación fueron descargados en una base de datos en Excel, con el fin de tener una organización apropiada para la sistematización y tratamiento de datos, que favoreciera la objetividad y el posterior análisis adecuado de la información.

Con relación a las consideraciones éticas, desde la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (Minsalud), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, el actual estudio es considerado como una investigación con riesgo mínimo, ya que, dentro de esta categoría, se contemplan aquellos estudios prospectivos que emplean el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en exámenes físicos o psicológicos de diagnóstico, o tratamientos rutinarios, como pruebas psicológicas a grupos o individuos en los que no se manipulará la conducta del sujeto.

De otro lado, al tratarse de un estudio con menores de edad, además de las disposiciones generales de ética que deben cumplirse en toda investigación en seres humanos, se tienen presentes aquellas que establece el capítulo 3 de la Resolución 8430 de 1993, como lo son el asegurar que, previamente, se hayan hecho estudios semejantes, la obtención del consentimiento informado, previo a la aplicación del protocolo, por parte de quienes poseen la patria potestad o la representación legal del menor. También, se tuvo en cuenta, al tratarse de un estudio calificado con riesgo mínimo, que los procedimientos efectuados representarán para el menor una experiencia razonable y comparable con aquellas inherentes a su actual situación médica, psicológica, social o educativa.

Finalmente, los investigadores del presente estudio declaran su adherencia a los requisitos éticos necesarios para cualquier investigación de este tipo y, además, manifiestan que no existe algún tipo de conflicto de interés.

Resultados

Como se observa en la Tabla 1, los resultados evidencian un rendimiento promedio alto y superior con relación a las tareas de clasificación de cartas. Lo que representa que está conservada la capacidad para desarrollar estrategias diferentes y ajustes efectivos, en relación al pensamiento, emociones y conductas, cuando se plantean condiciones de cambio en la tarea. Este ajuste se realiza de forma efectiva, en función del cumplimiento de una meta. Solo se identifica que, en el caso n.º 3, se presenta un percentil límite y no se realiza completamente la prueba, esto podría probablemente corresponder a las diferencias que se dan a nivel de habilidades cognitivas, en función de la edad de dicho participante, quien es menor por un año, respecto a los demás. De otro lado, es importante señalar que dos de los seis participantes pudieron identificar el total de categorías, lo que se puede relacionar con la comprensión del ejercicio en cuanto a la necesidad del cambio de estrategias cada cierto número de fichas, para el cumplimiento de los requerimientos de la prueba.

Tabla 1
Resultados consolidado puntaje clasificación de cartas

| Funciones ejecutivas- flexibilidad cognitiva | | | | | | |
|--|-------------------------------|----------|-------------------|-----------|-------------------------------|----|
| CASOS | Total de respuestas correctas | | N.º de categorías | | N.º respuestas perseverativas | |
| | PD | P | PD | P | PD | P |
| Caso n.º 1 | 37 | 84 | 2 | 84 | 2 | 91 |
| Caso n.º 2 | 41 | 95 | 2 | 84 | 3 | 84 |
| Caso n.º 3 | 22 | 9 | 1 | 50 | | |
| Caso n.º 4 | 37 | 84 | 2 | 84 | 2 | 91 |
| Caso n.º 5 | 40 | 91 | 3 | 91 | 6 | 84 |
| Caso n.º 6 | 43 | 98 | 3 | 91 | 3 | 84 |

En cuanto a la referencia narrativa, los participantes evidenciaron un desempeño medio alto en esta tarea, lo que significa que, dos de los participantes, demostraron la capacidad para recuperar algunas partes del cuento y construir frases de manera correcta. Otros dos, frente a la misma tarea, presentaron la capacidad para realizar un resumen esquemático del cuento sin mayor complejidad sintáctica. Para el caso de los otros dos participantes, se encontró que realizan una descripción de la realidad narrativa del cuento sin errores gramaticales. Todos los niños tienen la misma edad (6 años).

Discusión

El desarrollo de la creatividad tiene que ver con el fortalecimiento de procesos como la fluidez y la memoria de trabajo, mediante tareas que involucren el deseo espontáneo de expresar sus opiniones ante preguntas, conversatorios y creación de historias novedosas, lo que promueve un mayor entrenamiento de la flexibilidad de pensamiento, que se evidencia en la variedad argumentativa y resolución alternativa de problemas, esto representa la capacidad argumentativa y la posibilidad de generar alternativas para resolver un problema o una situación conflictiva (Sánchez et al., 2017).

De este modo, en cuanto a la flexibilidad cognitiva, se evidenció que los participantes presentan la habilidad para una adecuada adaptación al cambio y ajustes efectivos en función del cumplimiento de una meta. Solamente en un caso se presentó un percentil límite que podría corresponder a las diferencias que se dan a nivel de habilidades cognitivas en función de la edad, ya que tiene un año menos que los otros niños. Esto, en coherencia con lo planteado por Rosselli et al. (2004), quienes afirman la importancia de tener en cuenta la edad y su efecto en la puntuación a la hora de aplicar pruebas neuropsicológicas.

Consecuente con los resultados de este ejercicio de investigación, Krumm et al. (2020) sostienen que hay una correlación entre la fluidez, la flexibilidad cognitiva y la creatividad. Por lo tanto, los niños con mayor creatividad, ya sea en actividades gráficas o verbales, muestran un perfil del funcionamiento ejecutivo que se distingue, principalmente, por una mayor habilidad en la memoria de trabajo, fluidez, inhibición y flexibilidad cognitiva, reconocidas como dispositivos de aprendizaje de alta complejidad (Klein & Meyer, 2021; Sims et al., 2023).

Así pues, el proceso de creación e innovación no involucra una única función cognitiva, sino que demanda una interacción dinámica de diversas funciones cognitivas, tales como la atención centrada en la supresión de otros estímulos en competencia, la fluidez o divergencia de ideas frente a múltiples soluciones posibles, la memoria en la recuperación y vinculación de contenido semántico, la flexibilidad cognitiva y la habilidad para adaptarse en tiempo real al rendimiento (Díaz et al., 2019).

Conclusiones

La creatividad es un constructo ampliamente estudiado desde diferentes perspectivas y disciplinas, pero no de forma interdisciplinaria, lo que da como resultado diversas perspectivas y consideraciones que no son concluyentes o fácilmente aplicables. Por ejemplo, se conoce que las funciones ejecutivas, como la flexibilidad cognitiva, son elementos constitutivos y pilares esenciales para el desarrollo de la creatividad que, junto con la originalidad y la elaboración, hacen parte de los componentes primordiales de su significado. Sin embargo, son escasos los resultados que presenten este tipo de asociaciones o relaciones, como tampoco se evidencian apuestas sobre la posibilidad de pensar la creatividad como proceso psicológico superior.

La flexibilidad cognitiva es reconocida como una capacidad importante para el aprendizaje y como herramienta básica para fomentar la creatividad, dado que permite generar ideas novedosas, conectar ideas para construir y generar inventos o proyectos. Por ejemplo, los niños que participaron en este estudio, tuvieron que identificar el principio subyacente que conectaba las tarjetas (como el color, la forma o el número) y adaptarse a los cambios en las condiciones para encontrar nuevas categorías, hasta demostrar que eran capaces de modificar sus estrategias y ajustarse a los requerimientos de la tarea, lo que permite reconocer su influencia en un mejor desempeño en el ámbito académico y la vida cotidiana, pues, la flexibilidad cognitiva, es necesaria para afrontar cambios y resolver problemas de manera efectiva.

Dado el vínculo entre la creatividad y la flexibilidad cognitiva, Krumm et al. (2020) enfatizan que la creatividad ha sido definida, en múltiples oportunidades, destacando la importancia de los elementos conceptuales que la constituyen y están relacionados con la noción de flexibilidad cognitiva. Así, la creatividad es entendida como la manifestación más elevada de ideas innovadoras, asociada con la capacidad de adoptar enfoques divergentes, la apertura al cambio y la habilidad para vincular conceptos e ideas, aparentemente no relacionadas, de manera poco convencional, en favor de soluciones novedosas.

De otro lado, el presente estudio permite reconocer que la creatividad y la flexibilidad cognitiva requieren de procesos cognitivos básicos como, por ejemplo, los de la atención y la memoria, que se constituyen en elementos necesarios para un adecuado funcionamiento cognitivo en el ser humano, independientemente del momento del ciclo vital, pues establecen una base indispensable sobre la cual se articulan otros procesos de orden superior, así como la posibilidad de lograr un adecuado aprendizaje.

Por este motivo, la creatividad no se puede concebir operando de manera independiente o aislada de estos procesos psicológicos fundamentales. Por el contrario, dichos procesos son prerequisite y actúan de manera dinámica, contribuyendo sinérgicamente a la ejecución de tareas complejas, particular-

mente, en el adecuado funcionamiento ejecutivo y en la producción creativa que requiere de elementos como la originalidad, la innovación y la divergencia. En consecuencia, la interacción entre procesos básicos y superiores ilustra la interdependencia y la complejidad del funcionamiento cognitivo humano.

De igual forma, se evidenció que los niños mostraron un desempeño promedio en las tareas de coherencia narrativa, lo que refleja su capacidad para estructurar ideas y relatos de manera coherente y comprensible. Aunque los resultados fueron, en su mayoría, positivos, las diferencias individuales, como la edad de algunos participantes, sugieren que el desarrollo cognitivo puede influir en el rendimiento en tareas complejas, dada la interacción entre el papel de las diferentes facetas de la creatividad y el desempeño de tareas escritas (Kormos & Suzuki, 2024).

Sumado a lo anterior, los hallazgos permitieron dilucidar que estos procesos cognitivos son bases fundamentales para el desarrollo en los estadios tempranos del desarrollo, en los cuales el entorno educativo y las actividades que desarrollan optimizan habilidades como la capacidad de adaptación al cambio, generan diferentes respuestas que buscan dar solución a situaciones problemáticas y permiten reconocer alternativas para las mismas. En este sentido, Gómez-León (2020) sostiene que el desarrollo del potencial creativo, además de depender de las bases psicobiológicas, requiere un ambiente propicio desde la infancia temprana para alcanzar su máximo desarrollo. La interacción con un entorno enriquecedor favorece el surgimiento y la consolidación de habilidades que respaldan y fortalecen la capacidad creativa, constituyéndose en un elemento esencial para su desarrollo pleno durante la primera infancia.

Un aspecto relevante, encontrado en la investigación, es la capacidad significativa que presentan los niños para pensar de manera flexible, lo que genera una estrecha relación entre la creatividad y la flexibilidad cognitiva. En los participantes, se evidencia la capacidad de emitir soluciones novedosas,

la capacidad de adaptación, la habilidad para encontrar nuevas respuestas o hacer modificaciones a las existentes, lo que representa estrategias para lograr retos cognitivos.

El estudio de los procesos cognitivos precursores de la creatividad es un campo del conocimiento que puede aportar, significativamente, a nuevas formas de entender los procesos psicológicos y la enseñanza aprendizaje en la educación. Por ello, es relevante la implementación de estudios sobre la creatividad que permitan la descripción de las características esenciales, para potencializarla, y la identificación de aquellos componentes relacionados con los procesos creativos, lo que favorecería la construcción de estrategias educativas efectivas que potencialicen no solo las habilidades propias de la edad, sino, también, aquellas necesarias para los cambios requeridos a nivel educativo en las futuras generaciones, hasta dejar de lado el énfasis en los contenidos teóricos que, en algunas oportunidades, hace el sistema educativo, sin desconocer su importancia, y pasar a la necesidad de promover el incremento de habilidades que permitan el uso divergente de la información y la resolución novedosa de problemas cotidianos y complejos.

Teniendo presente lo anterior, este estudio refuerza la importancia de reconocer el valor de estas habilidades cognitivas en la formación de los niños desde una edad temprana, lo que favorecería su desarrollo integral. Adicional a estas, las características descritas a nivel cognitivo señalan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas y programas, en el contexto educativo, que permitan la potencialización efectiva de dichas capacidades. Por tanto, es crucial diseñar intervenciones educativas que promuevan no solo la creatividad, sino, también, el fortalecimiento de las funciones ejecutivas que la apoyan.

Finalmente, sería de gran valor que, en investigaciones posteriores, se profundizara y vinculara la creatividad con tópicos de gran vigencia e impacto como, por ejemplo, el uso de la inteligencia artificial y otras estrategias tecnológicas, cada vez más usadas por los nativos digitales, y se evidenciara su influencia en la producción creativa en la infancia o, por el contrario, se enseñara

cómo pueden ser utilizadas de manera ética y responsable para personalizar, enriquecer y desarrollar habilidades relacionadas con los procesos cognitivos requeridos para fomentar la creatividad desde la formación inicial. Esta perspectiva ampliaría la comprensión teórico-práctica de la creatividad y permitiría el desarrollo de estrategias pedagógicas concretas, dirigidas a su potencialización desde lineamientos prácticos para su implementación y propicios para la primera infancia en los contextos educativos actuales.

Referencias

- Aguirre, E. E. S., Canales, V. I. A., Calvo, P. L. A., Villanueva, M. R. D., & Calla, W. H. C. (2022). Creatividad pedagógica en educación básica infantil en América Latina: una revisión sistematizada. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 178-193. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/1473>
- Bock, M. J., & Smith, J. M. W. (2016). Cognitive flexibility: Theory, research, and applications [Flexibilidad cognitiva: teoría, investigación y aplicaciones]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30614-7>
- Díaz Abrahan, V., & Justel, N. (2019). Creatividad. Una revisión descriptiva sobre nuestra capacidad de invención e innovación. *Rev. CES Psico*, 12(3), 35-49.
- Gómez-León, M. I. (2020). Bases psicobiológicas de la creatividad en los niños con altas capacidades. *Psiquiatría biológica*, 27(1), 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.004>

- Klein, C., & Meyer, B. (2021). Executive functions and creativity: A meta-analysis of their relationship and the role of cognitive control [Funciones ejecutivas y creatividad: un meta-análisis de su relación y del papel del control cognitivo]. *Cognitive Psychology*, 124, 101356. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2021.101356>
- Kormos, J., & Suzuki, S. (2024). Creativity and the linguistic features of argumentative and narrative written task performance [La creatividad y las características lingüísticas del desempeño en tareas escritas argumentativas y narrativas]. *System*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103531>
- Krumm, G., Arán, V., & Gutiérrez, M. (2020). Flexibilidad cognitiva y creatividad en niños escolarizados. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 12(1), 162-163.
- Krumm, G., Arán, V., & Kimel, E. (2020). Funciones ejecutivas en niños escolarizados con alta y baja creatividad. *Psicogente*, 23(44), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.34934>
- Ludden, D. C., & Williams, S. L. (2020). The impact of cognitive flexibility training on creative problem-solving [El impacto del entrenamiento en flexibilidad cognitiva sobre la resolución creativa de problemas]. *Psychological Science*, 31(6), 750-762. <https://doi.org/10.1177/0956797620911905>
- Martínez, A., & García, E. (2022). Creative cognition and executive function: An integrative review of recent findings [“Cognición creativa y función ejecutiva: una revisión integradora de hallazgos recientes”]. *Journal of Creative Behavior*, 56(4), 1125-1140. <https://doi.org/10.1002/jocb.650>

- Nguyen, T., & Cavanaugh, J. C. (2020). The impact of executive function training on creative thinking: A randomized controlled trial [El impacto del entrenamiento en funciones ejecutivas sobre el pensamiento creativo: un ensayo controlado aleatorizado]. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(11), 2040-2054. <https://doi.org/10.1037/xge0000723>
- Rosselli-Cock, M., Matute-Villaseñor, E., Ardila-Ardila, A., Botero-Gómez, V. E., Tangarife-Salazar, G. A., Echeverría-Pulido, S. E., & Ocampo-Agudelo, P. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de neurología*, 38(8), 720-731. https://www.academia.edu/download/33895458/ENI_colombia.pdf
- Sánchez, M. T., & Morales, M. A. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (26), 61-81.
- Sims, T., & McCormick, C. M. (2023). The role of executive functions in creative problem-solving: Insights from behavioral and neuroimaging studies [El papel de las funciones ejecutivas en la resolución creativa de problemas: aportes de estudios conductuales y de neuroimagen]. *Frontiers in Psychology*, 14, 1234-1250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.012345>
- Villacrez, M. V. (2017). Conceptualización de creatividad y habilidades de pensamiento. *Revista Fedumar Pedagogía y educación*, 4(1), 55-66. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1506>
- Zhao, L., & Liu, Q. (2021). Flexibility in executive functions and creative thinking: Evidence from a large-scale study [“Flexibilidad en las funciones ejecutivas y el pensamiento creativo: evidencia de un estudio a gran escala.”] *Psychological Research*, 85(2), 587-600. <https://doi.org/10.1007/s00426-020->

A modo de cierre

La intervención psicosocial y lo psicosocial

Edison Francisco Viveros Chavarría*

Psicología social e intervención psicosocial no son lo mismo. La primera, como parte de la disciplina de la psicología, tiene la particularidad de tener como objeto de estudio las formas de relación de los seres humanos con su mundo social. El mundo psíquico compuesto por sentimientos, emociones, cosmovisiones y modos de racionalización configuran una forma de constitución de la personalidad. A su vez, a partir de ese mundo singular que le pertenece a cada ser humano, se establecen interacciones, costumbres y relaciones con los demás para constituir el mundo social. La conexión entre estos dos mundos es el objeto de estudio de la psicología social. Fernández (2003) sostiene que la psicología social, más que ser un conjunto de técnicas o investigaciones, es un modo de pensar la vida en común de una sociedad.

Ahora, la intervención psicosocial para Blanco y Varela (2007) es tarea propia del psicólogo social para acompañar procesos de transformación en contextos comunitarios. Sin embargo, es importante añadir que la intervención necesita entenderse como un proceso que debe tener adherido a sí mismo la intención de producir cambios en las personas y las comunidades. Sin embargo, esas transformaciones deben estar acompañadas de proyectos construidos entre las personas que hacen parte de tales comunidades y los equipos de profesionales que tienen la preparación para animar estos procesos. Por tanto, lo interdisciplinario es una condición para el acompañamiento psicosocial.

* Filósofo (Universidad de Antioquia). Profesional en Desarrollo Familiar (Universidad Católica Luis Amigó). Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social (Universidad de Antioquia). Magíster en Educación (Universidad de Manizales-CINDE). Docente Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: edison.viverosch@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0610-4110>

Aunque lo interdisciplinar no debería entenderse solo como un diálogo entre profesionales surgidos de las universidades, sino que ha de comprenderse como una actitud de integración de saberes, incluso de personas que no poseen titulaciones universitarias.

En este sentido, la psicología social y la intervención psicosocial dialogan en cuanto se expandan cada vez más hacia el reconocimiento de los saberes que están aglutinados a las comunidades. Actualmente, no puede superponerse el conocimiento universitario al saber de una comunidad, por el contrario, deben articularse, comunicarse y proponerse retos que sean solucionados en compañía unos de otros.

Lo psicosocial hace referencia a los conceptos que permiten entender los procedimientos de la intervención psicosocial. Lo psicosocial permite resolver el problema del enfoque. La intervención psicosocial quiere decir los modos de hacer, de proceder y de actuar a partir de un conjunto de acciones que tienen como principal propósito propiciar el ambiente adecuado para que un conjunto de situaciones desfavorables para una comunidad se transforme y den paso a una sinergia pragmática. A lo psicosocial le concierne el uso de conceptos, especialmente, la relación entre lo “psico” y lo “social”. Lo psicosocial amalgama, fusiona e integra el mundo íntimo y personal con el mundo social y público.


Finalmente, la intervención psicosocial no puede existir sin la orientación de lo psicosocial, pero, a su vez, lo psicosocial pierde toda teleología si no tiene como su principal apoyo la acción psicosocial. El efecto en una comunidad en la cual se ha realizado un proyecto con enfoque psicosocial será el de la transformación de un estado de acción individual a un estado de acción cooperativo y solidario que beneficia cada vez más a las personas y las invita a implicarse, pues toda acción colectiva perfecciona la actitud comunitaria y de apoyo social.

En la presente compilación subyacen estas ideas de la intervención psicosocial desde diferentes experiencias que buscan reflexionar los modos de acompañamiento a personas, familias y comunidades. Deseamos que esta obra sea de buen provecho para el lector y contribuya a sus propias deliberaciones sobre estos temas desarrollados por los autores que han participado de ella.

Referencias

Fernández, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Editorial Fundamentos.

Blanco, A., & Varela, S. (2007). *Intervención psicosocial*. Pearson Prentice Hall.
<https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/4cd5f06c868876d9423787e-65f95adfa44997694.pdf>



Este texto no es monográfico; sin embargo, tiene como punto común el interés por las ciencias sociales, la psicología, la educación, la intervención psicosocial, el acompañamiento con familias y el contexto específico de Latinoamérica. Su propósito es la circulación de la escritura de estudiantes, graduados, docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales, Salud y Bienestar de la Universidad Católica Luis Amigó u otros colaboradores vinculados a algunas instituciones educativas de Medellín (Colombia) y otros países.

En esta compilación, se divulgan escritos surgidos de diversas posibilidades metodológicas que son efecto de proyectos de investigación o reflexiones escritas de textos de divulgación. Por lo dicho, el lector no se encontrará con capítulos que respondan a un todo uniforme, como puede leerse en un libro; esta obra es heterogénea.