



ALTERNATIVAS CUBANAS

en psicología

Volumen 13. Número 38 /2025
ISSN 2007 – 5847



Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 13 Núm 38, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341- 8012 , www.acupsi.org, info@acupsi.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la
Red cubana de alternativas en Psicología.
Volumen 13, Número 38, mayo / agosto 2025

Comité Editorial

Manuel Calviño (Director)

Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Jorge Enrique Torralbas Oslé
Roxanne Castellanos
Aurora García Morey

Lourdes Ibarra Mustelier
Alexis Lorenzo Ruiz
Daybel Pañellas Álvarez
Miguel Ángel Roca Perera
Bárbara Zas Ros

Consejo Editorial

Javiera Andrade (Uruguay)
Javier de Armas (Méjico)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Rogelio Díaz (Méjico)
Álvaro Díaz Gómez (Colombia)
Horacio Foladori (Argentina-Chile)
Mara Fuentes (Cuba-Canadá)
Diana Lesme (Paraguay)
Ericka Matus (Panamá)
Albertina Mitjans (Cuba-Brasil)

Liliana Morenza (Cuba-Bolivia)
Mario Molina (Argentina)
Carolina Moll (Uruguay)
Marco Eduardo Murueta (Méjico)
Gustavo Pineda (Cuba-Nicaragua)
Danay Quintana (Cuba-Méjico)
David Ramírez (Costa Rica)
Ana María del Rosario Asebey (Bolivia- Méjico)
Rolando Santana (Cuba-Dominicana)
Maria Cristina Teixeira (Cuba-Brasil)
Luís Vazquez (Perú)
Nelson Zicavo Martínez (Uruguay-Chile)



ÍNDICE
INDEX

EDITORIAL
EDITORIAL

4

Tribuna
Tribune

5

HACER VISIBLE LA INTERDISCIPLINARIEDAD. EL ASPECTO METODOLÓGICO.

MAKING INTERDISCIPLINARITY VISIBLE. METHODOLOGICAL ASPECT).

Armando Sánchez Gutiérrez
Rutilo Castrejón Casarrubias

Diversidad reflexiva
Reflective diversity

MODELO TRIÁDICO DE ARTICULACIÓN CURRICULAR: ESTRATEGIA PARA LA NEURO-ALFABETIZACIÓN CRÍTICA EN PSICOLOGÍA JURÍDICA. (ESTUDIO TEÓRICO)

14

TRIADIC MODEL OF CURRICULUM ARTICULATION: A STRATEGY FOR CRITICAL NEUROLITERACY IN LEGAL PSYCHOLOGY. (THEORETICAL STUDY)

Guillermo Ortega Castillo

**ADOLESCENCIAS Y COLOR DE LA PIEL: UNA MIRADA DESDE LOS
PREJUICIOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA**

27

*ADOLESCENCE AND SKIN COLOR: AN APPROACH FROM THE PERSPECTIVE
OF PREJUICIE IN SECONDARY SCHOOL.*

Isaac Irán Cabrera Ruiz
Marianne Cueto Cardoso
Angel Joel Méndez López
Rosanaily Álvarez Loureiro
Nelis María Rolo Venegas
Camila Pérez Martínez
Erik Jiménez Hernández

Mirando a la práctica profesional
Looking at professional practice

**EVALUACIÓN DE LA PREPARACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
CUBANOS EN RELACIÓN A SITUACIONES DE DESASTRE**

42

*EVALUATION OF THE PREPAREDNESS OF CUBAN UNIVERSITY STUDENTS IN
RELATION TO DISASTER SITUATIONS*

Amanda Díaz Queral
Alexis Lorenzo Ruiz

**ESTRATEGIA PSICOEDUCATIVA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR: 57
SU IMPLEMENTACIÓN EN UN GRUPO DE DOCENTES**

*PSYCHOEDUCATIONAL STRATEGY TO PREVENT SCHOOL VIOLENCE: ITS
IMPLEMENTATION IN A GROUP OF TEACHERS*

Amanda Hernández Torres
Marta Valeria Pérez León
Lourdes María Ibarra Mustelier

**SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL: PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN
ACADÉMICA EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

74

*STUDENT SATISFACTION: PERCEPTION OF ACADEMIC TRAINING IN A PUBLIC
INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION*

Arlette Estefanía Valeriano Herrera

**PREPARAÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS NO PROCESSO DE SAÍDA
DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

83

*PREPARATION FOR ADULTHOOD OF YOUTH IN THE PROCESS OF AGING OUT
OF INSTITUTIONAL CARE*

Luísa Anzolin Melo
Sheila Gonçalves Câmara

**PREVALENCIA Y CARACTERÍSTICAS DE LA DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES
DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO, MÉXICO**

96

*PREVALENCE AND CHARACTERISTICS OF DEPRESSION IN NURSING
STUDENTS AT THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF GUERRERO, MEXICO*

Alicia Morales Iturio
Katia María Pérez Pacheco
Nivia Esther Alum Dopico

OBITUARIO – Maritza Montero (1939 -2025)

108

LOS AUTORES

109

THE AUTHORS

Nota editorial

Alternativas cubanas en Psicología es el resultado del esfuerzo y el trabajo mancomunado de un pequeño grupo de profesionales cubanos. Poniendo por delante la misión de dar a conocer los trabajos que se hacen en el país y más allá en la América latina toda, hacemos hasta lo imposible para seguir adelante.

Hoy Cuba vive una policrisis que afecta la realización de muchas de las tareas que no son prioridad del gobierno. Esto es lógico. De manera que no podemos avanzar ni todo lo que queremos, ni cómo queremos. El impacto más visible es un atraso que se nos produce en la producción de la Revista.

Por esta razón, pedimos disculpas, en primer lugar, a los autores que confían sus trabajos a nuestra publicación y que pacientemente esperan por su publicación y también por supuesto a nuestros lectores.

Seguiremos haciendo nuestro máximos esfuerzo por mantener la Revista a flote. Pedimos su colaboración de siempre.

Muchas gracias.

Cuban Alternatives in Psychology is the result of the joint effort and work of a small group of Cuban professionals. Putting first the mission of publicizing the work being done in the country and throughout Latin America, we are doing everything possible to keep moving forward.

Today, Cuba is experiencing a multi-crisis that is affecting the implementation of many tasks that are not priorities for the government. This is understandable. Therefore, we cannot advance as much as we would like, or how we would like. The most visible impact is a delay in the production of the Journal.

For this reason, we apologize, first and foremost, to the authors who entrust their work to our publication and who patiently await its publication, and also, of course, to our readers.

We will continue to do our best to keep the Journal afloat. We always ask for your continued support.

Thank you very much.

Manuel Calviño
Director

HACER VISIBLE LA INTERDISCIPLINARIEDAD. EL ASPECTO METODOLÓGICO.

**Armando Sánchez Gutiérrez
Rutilo Castrejón Casarrubias
México**

Resumen

En esta sociedad contemporánea, inédita en los registros históricos de la humanidad, donde fenómenos socio culturales recientes hacen su aparición, situaciones que se manifiestan pertinentes, después de la aparición del Covid-19, resulta indispensable reanudar y reforzar el lazo social. Ello, en un periodo de incertidumbres, siendo que ha cambiado la manera de relacionarnos, en estos momentos de pos-confinamiento, hacen su aparición conductas y actitudes disruptivas al interior del aula, las mismas que son abordadas desde una metodología de investigación incluyente, integral, ecléctica, que nos posibilitan acceder a instrumentar desde la perspectiva subjetiva y del mismo modo desde la intersubjetividad, los efectos socioemocionales derivados de la pandemia. De igual manera, esta propuesta en la cual gira el presente artículo, se presenta como una alternativa epistemológica a los imperativos sociales de esta época.

Palabras clave: covid 19, sociedad, interdisciplinariedad

Abstract

In this contemporary society, unprecedented in the historical records of humanity, where recent socio-cultural phenomena make their appearance, a situation that is more pertinent, after the appearance of Covid-19, it is essential to resume and strengthen the social bond. This, in a period of uncertainties, being that the way we relate to each other has changed, in these post-confinement times, disruptive behaviors and attitudes appear inside the classroom, which are approached from an inclusive, comprehensive, eclectic research methodology, which allow us to access instrumentation from the subjective perspective and in the same way from intersubjectivity. the socio-emotional effects derived from the Pandemic. Similarly, this proposal on which this article revolves, is presented as an epistemological alternative to the imperatives of this time.

Keywords: covid 19, society, interdisciplinarity

*“Mejor pues que renuncie quien no pueda unir
a su horizonte la subjetividad de su época.
J. Lacan*

Descifrando la vida anímica pos-pandemia.

La revista *Alternativas Cubanas en Psicología*, nos ha dado la oportunidad de presentar nuestras inquietudes acerca del malestar emocional post pandemia, ahora desde el aspecto metodológico. Ya que el contexto actual en que se sitúa el congreso, es un momento muy particular a nivel regional e incluso planetario. Por lo que, el objetivo del presente texto es hacer una reflexión sobre la función subjetiva y social en la vida comunitaria, ya que con el agravante de seguir transitando un periodo de incertidumbre del cual no conocemos su final,

se hace más pertinente su inclusión en estos foros académicos. Esto en un recorrido, del cual vamos a desplegar aquí tan solo una parte de toda su complejidad, siendo que en este trabajo se abordará el sustento subjetivo e intersubjetivo del proceso metodológico de la investigación.

Sin embargo, no resulta exagerado tomar en cuenta que nos hallamos ante un panorama desconocido que ha llegado para cuestionar el saber científico y poner en crisis ciertos paradigmas que servían de referencia, del mismo modo, a cuestionar nuestras vidas y expectativas de futuro.

Pero, antes de avanzar es necesario precisar dos puntos, de inicio, el análisis del problema es complejo y exige múltiples perspectivas, tanto en términos metodológicos, como teóricos, lo que nos condiciona a realizar un trabajo holístico, que nos posibilite acceder a instrumentar desde la perspectiva subjetiva y del mismo modo desde la intersubjetividad, los efectos socioemocionales derivados de la pandemia; de inicio, el saRs-cov-2 aparece con variadas y por lo general, deformantes vestiduras imaginarias, con una visión simplista, una etiología reduccionista e incluso banal, como resultado de un desconocimiento de la etiología de la enfermedad.

Y segundo, consientes que, el saber social tiene carácter provisional, se presenta para ser cuestionado, rehacerlo, complejizarse y modificarlo las veces que se requiera. Sin embargo, debemos señalar, no es fácil poder construir saberes en medio de fenómenos sociales que aún no se han mostrado del todo, como es la pandemia que nos ha azotado. Por lo tanto, es pertinente su abordaje desde esta perspectiva.

De ahí que, el presente artículo, en términos epistémicos, trata de un estudio de tipo teórico que se fundamenta desde un paradigma cualitativo, con una base teórica del construcciónismo social, que busca identificar la etiología que le da vida al desarrollo de una realidad dialéctica, y nos muestra una serie de fenómenos sociales que caracterizan el lazo social contemporáneo, fuertemente afectados por una pandemia planetaria. Con el tema del aspecto metodológico, concepto central de nuestro aporte, se busca sustentar en la premisa epistémica de dos elementos: el subjetivo y el intersubjetivo, estos serían los ejes centrales de este ensayo, hecha esta salvedad...

Ahora, hablemos de etimología...

De inicio abordemos el aspecto subjetivo, en términos etimológicos, está vinculado a la cualidad del sujeto, lo subjetivo, en tanto, como adjetivo, encontramos su origen en el latín *subjectivus*, el cual refiere a lo que pertenece al *sujeto* y a una cierta manera de sentir y pensar que le es propia. Mismo concepto que nos posibilita explorar el papel de la emoción, los sentimientos y la voluntad (la irracionalidad), en la cotidianidad de una sociedad posmoderna.

Como punto de partida, veamos el origen del concepto como estudio, lo encontramos a partir de Aristóteles, quien consideraba a la sustancia como sujeto de inherencia de sus propiedades, accidentes o predicados. Señalándolo con el término griego, *hypokeimenon*, que lo remite al sustrato sobre el cual se da lo demás, es pertinente señalar su carácter polisémico, ya que desde su origen tiene un enfoque *ontológico* (la sustancia como forma de la cosa) y en términos *lingüísticos* se considera la sustancia como sujeto de predicción.

Por lo tanto, podemos señalar que, con la subjetividad hablamos de la incorporación a la *psiquis* del sujeto, tanto de emociones y sentimientos al expresar ideas, como de pensamientos o percepciones en relación con objetos, experiencias, fenómenos o personas. De esta manera, la subjetividad es una cualidad humana, por extensión, inherente de la estructura psíquica

social, siendo que es inevitable expresarla frente a la otredad. Mientras tanto, veamos que nos dice el enfoque social del concepto, dado que, avanzar hacia el análisis de la subjetividad comunitaria desde una perspectiva integral tiene como un inicio la estructura sociocultural del sujeto y por extensión el lazo social. Ahora veamos el siguiente concepto...

La Intersubjetividad... su pertinencia

No obstante, el segundo aspecto, es la intersubjetividad, en este marco conceptual se asume que esta es influenciada por elementos culturales, políticos y económicos desde donde se generan, y afectará, a su vez, a estos mismos factores, en un proceso dialéctico. Tal como señala Lacan en su trabajo *Función y campo de la palabra y el lenguaje...*

Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época. Pues ¿cómo podría hacer de su ser el eje de tantas vidas aquel que no supiese nada de la dialéctica que lo lanza con esas vidas en un movimiento simbólico? (1988, p. 203)

En el enfoque de este trabajo, desde el punto del constructo social, se asume también como premisa que la intersubjetividad se refiere a la interpretación que un grupo, comunidad o sociedad tiene de la realidad. Esta misma depende de factores y experiencias individuales, pero, al vivir en sociedad, cada individuo se impregna de la representación social que se construye a su alrededor, en la cual la cultura como un hecho comunitario es resultado de un tipo de interpretación, valoración y percepción de una realidad emanada de una práctica conjunta. Aquí no podemos perder de vista, la función de la intersubjetividad, como base práctica de la diversidad cultural, tal como lo señala, Karol Wojtyla, en su obra *la subjetividad y lo irreducible en el ser humano...*

La antropología aristotélica tradicional se basaba, como sabemos, en la definición homo est animal rationale. Esta definición cumple con los requisitos de Aristóteles para definir la especie (ser humano) a través de su género próximo (ser vivo) y la característica que distingue a dicha especie en ese género (dotado de razón). Al mismo tiempo, sin embargo, la definición se construye de tal manera que excluye – cuando se toma simple y directamente – la posibilidad de acentuar lo irreducible en el ser humano. Implica –al menos a primera vista– la creencia en la reductibilidad del ser humano al mundo. La razón para mantener tal reductibilidad ha sido siempre la necesidad de entender al ser humano. Este tipo de entendimiento se podría definir como cosmológico (1975, p. 3)

En tanto, no podemos dejar de lado, que el término proviene del griego y significa, originalmente, *μονάς monas*, “unidad” de *μόνος monos*, “uno”, “solo”, “único”), la fuente, o el *Uno*, de acuerdo con la filosofía Pitagórica, fue un término para Dios o el primer ser o la unidad originaria, o para la totalidad de todos los seres, con el significado de *sin división*.

Del mismo modo, José Ortega y Gasset, en un fragmento célebre de su obra *Meditaciones de Quijote*, señala de manera puntual, “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, (2012, p. 12), así aportaba una suerte de conclusión acerca de la incidencia sobre el vínculo entre el sujeto y el lazo social.

Estas últimas observaciones nos orientan a distinguir las condiciones concernientes tanto al sujeto como al aspecto social del discurso que determinan este singular estado de cosas, de ahí que, buscando darle un rumbo epistemológico a nuestra propuesta metodológica, veamos otro aspecto...

Las Humanidades

El porqué de la pertinencia del estudio de las ciencias sociales como disciplinas académicas con un enfoque humanista. En la antigüedad, con el nacimiento de la filosofía occidental por parte de los llamados presocráticos, quienes vivieron aproximadamente entre los siglos VII y V a.c., fueron los primeros en cuestionar los mitos, mediante la búsqueda de explicaciones lógicas y racionales de la naturaleza, esto, mediante la observación y el razonamiento.

De manera general, podemos señalar que la ciencia busca proporcionar un marco epistémico para interpretar el mundo natural, pues bien, estas incluyen áreas científicas como la sociología, psicología, antropología, economía y ciencia política, que estudian la conducta humana, tanto como las estructuras sociales. En tanto, las humanidades se centran en la condición humana, los valores y la ética, su estructura teórica se compone de disciplinas como la filosofía, historia, literatura, arte y lingüística, enfocándose en el análisis crítico de la cultura y la experiencia humana. Generando con ello, una sinergia para el estudio de los fenómenos sociales y culturales. Ambas áreas se complementan y son esenciales para entender la complejidad de la sociedad contemporánea. Llegados a este punto...

¿Qué nos dice el perspectivismo?

Así las cosas, en función de trabajar con una metodología holística, incluyente, incorporamos un paradigma filosófico, que postula que la percepción y las ideas provienen de una perspectiva particular, resultado de conocimientos que se van sumando en su desarrollo comunitario. Entendiéndose que la existencia de una diversidad de esquemas conceptuales, dan vida a un sinfín de perspectivas, que condicionan los juicios de carácter reduccionistas, dogmáticas o verdades absolutas. Ahora bien, es pertinente señalar que el filósofo Gottfried Leibniz, es quien originalmente hace un planteamiento teórico a través del concepto que llamó mónada y, aquí lo define y escribe lo siguiente...

... un elemento último que forma el universo como una perspectiva del universo son substancias inmateriales por las que el universo está compuesto en términos del mundo dinámico, estas son acciones tales como: percibir, pensar o moverse". Y así lo señala, "Una misma ciudad mirada desde diferentes lados parece completamente distinta y se multiplica perspectivamente ... hay diferentes universos que, no obstante, son perspectivas distintas de unos solo, según los puntos de vista de cada mónada. (2021. p.246)

De aquí podemos deducir que, cada ser humano conoce la realidad según sus experiencias de vida y todo conocimiento está sujeto a dichas vivencias o perspectivas. En la búsqueda de nuestra verdad, llegaremos a ella a partir de la suma de todos nuestros referentes teóricos de determinada cuestión, no debemos dejar de lado que, cada perspectiva tiene un valor intrínseco (somos seres únicos) y la única perspectiva falsa es la que intenta ser una verdad absoluta. Por lo tanto, asumimos que esta perspectiva filosófica considera que cada ser humano interpreta la realidad desde sus circunstancias, como resultado de esa misma diversidad de interpretaciones, generando un enfoque interdisciplinario, tal como ahora veremos...

Interdisciplinariedad... su pertinencia

Interrogados por esta realidad y por sus dolorosos efectos pos-pandemia, el contexto científico se presenta más complejo y dinámico que nunca. De ahí la pertinencia de la interdisciplinariedad para entender el momento que vive el sujeto dentro del *lazo social*, ya que

los retos contemporáneos, generados por la pandemia del covid 19, necesitan el trabajo conjunto de diversas disciplinas tales como: la sociología, biología, psicología, pedagogía, economía y algunos otros más, hoy la suma de diversos campos del conocimiento, con un enfoque holístico, se hace presente en la búsqueda de afrontar los enigmas epistémicos a cuestiones multifactoriales.

Rosario Mañalich, planteó en su investigación *Interdisciplinariedad e intertextualidad: una ojeada desde la didáctica de la literatura*, que “la interdisciplinariedad trata de los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de vistas”. (1997, p. 3)

Ahora veamos que nos dice Jean Piaget, en su trabajo *Psicología y epistemología*, donde nos presenta el concepto, de esta manera...

... es un enfoque destinado a descongelar parcialmente el mundo y a conectar los “hoyos” de las disciplinas”. Las relaciones interdisciplinarias: son las que establecen una interacción entre dos o más disciplinas, de lo que resultará una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales; así, entre las diferentes materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones de contenido (1971, p. 168)

Del mismo modo, en esta parte de nuestro estudio, aplicaremos una visión histórica reflexiva que nos comparte el Dr. Luis Tamayo, como propio de la práctica psicoanalítica. Dicho método es definido de la siguiente manera

Freud no estudiaba un objeto externo (como pretenden algunas posturas epistémicas), sino que lidiaba con una parte, oscura y enigmática, de sí misma, con una parte de su subjetividad reprimida. Freud, no era un sujeto que investigaba un objeto, sino un sujeto que se miraba a sí ante otro. Como se puede apreciar en el modelo epistémico freudiano se deja atrás el esquema que las ciencias utilizan para pensar la relación con su objeto. (2011, p. 69)

Es precisamente aquí que podemos conectar al psicoanálisis freudiano y la propuesta genética socio histórica cultural desde un enfoque psicoanalítico relacional. Ahora, iniciemos por los aportes del psicólogo vienes Sigmund Freud.

Psicoanálisis... su aporte al trabajo

En tanto, desde una perspectiva psicoanalítica, se propone abordar la temática situando la noción de la intersubjetividad como base de la estructura sociocultural y develando sus efectos tanto en el sujeto como en sus modos de hacer lazo. Por lo que, es pertinente hacer mención que, el discurso psicoanalítico no es *predictivo*, ya que no está del lado del anuncio del fin de la crisis, es decir que no vaticina sobre cómo será la sociedad pos-pandemia, del mismo modo, tampoco es *prescriptivo*, no da fórmulas, ni recetas sobre lo que deberían ser las habilidades sociales a futuro.

Cabe agregar que, este paradigma freudiano surge como una ruptura con los métodos empíricos de la época, tales como la observación, auscultación, diagnóstico y tratamiento de la medicina del siglo XIX, en la búsqueda de lograr, un conocimiento objetivo, también en el campo de la psicoterapia. Generando un rompimiento epistemológico con la incorporación de la subjetividad en el terreno de la investigación. En él se destaca la importancia de los procesos

inconscientes en la formación de esta, ya que considera que, las experiencias infantiles condicionan las percepciones y comportamientos adultos. Freud postuló que los conflictos internos y la frustración de los deseos reprimidos, influyen fuertemente en la interpretación de la realidad.

En el mismo tenor, Luis Tamayo en su obra, *El Discipulado en la formación del psicoanalista*, nos comparte, “el psicoanálisis no entrega saberes, técnicas ni bienestares (lo que no impide que emerjan como subrogados), está abocado a posibilitar la emergencia de la verdad, esa que siempre estuvo ahí, pero no alcanzaba a notarse por los velos (prejuicios) que la ocultaban”. (2014, p. 94)

En otras palabras, Freud postuló que nuestra conducta social estaba condicionada por factores instintivos, aunque al final de su obra empiezan a aparecer trabajos como el *Malestar en la cultura (1930)* y el *Porvenir de una ilusión (1927)* ... que nos hablan de la influencia significativa en la conformación del ser social. Tal como se hace presente en su trabajo, *Psicología de las masas y análisis del yo*, donde expuso lo siguiente...

La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a un más detenido examen. La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que el mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales, le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, “el otro”, como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio, psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado. Las relaciones del individuo con sus padres y hermanos, con la persona objeto de su amor y con su médico, esto es, todas aquellas que hasta ahora han sido objeto de la investigación psicoanalítica, pueden aspirar a ser consideradas como fenómenos sociales, situándose entonces en oposición a ciertos otros procesos, denominados, por nosotros, narcisistas, en los que la satisfacción de los instintos elude la influencia de otras personas o prescinde de éstas en absoluto. De este modo, la oposición entre actos anímicos sociales y narcisistas –Bleuler diría quizás: autísticos– cae dentro de los dominios de la psicología social o colectiva. (2021, p. 1)

Para continuar...

En tanto, que nos dice Fromm...

A lo dicho hasta aquí, podemos agregar, siguiendo la perspectiva psicoanalítica, que la teoría de Erich Fromm, que tenía sus referentes epistémicos en los trabajos de Sigmund Freud y Karl Marx, consideró que el primero enfatiza sobre los impulsos biológicos, la represión y otros factores de tipo inconsciente, con un peso menor a la influencia social. En otras palabras, lo original de Fromm, fue que añadió a estos dos sistemas condicionantes de la realidad algo bastante extraño a ellos: *La influencia sociocultural*, y que ahora abordamos...

Desde la visión del psicoanálisis social que sustenta Erich Fromm, quien parte del principio que considera al ser humano, *modelado socialmente, a la vez que condicionado histórica y culturalmente*, es como intentamos comprender los fenómenos psíquicos que aparecen en una sociedad posterior a la pandemia. Es pertinente, traer al debate, fenómenos socioculturales

con los que hemos lidiado a lo largo de la historia de la humanidad tales como: *la enajenación, angustia, miedo a la soledad y a la profundidad del pensamiento, la escasez de actividad y la falta de alegría*, los cuales eran considerados por Freud, como consecuencia de una represión sexual del ser humano; al considerar que era el precio que teníamos que pagar por vivir en sociedad, y que Fromm, no compartía en su totalidad, ya que señalaba su génesis en factores socio-económicos y al igual, de la misma naturaleza humana. Los mismos que hoy se han acentuado en combinación con aquellos síntomas que nos dejó el Covid-19, tal como lo consigna la Unicef...

Entre los síntomas de la depresión se encuentran: tristeza o irritabilidad inusuales y persistentes; pérdida de interés en actividades que alguna vez se disfrutaron; cambios en el peso y en los patrones de sueño, pereza, así como sentimientos de inutilidad o desesperanza. La presencia de varios de estos síntomas, durante más de dos semanas, debe llevar a madres, padres o cuidadores a tomar medidas, señalan especialistas. (2021)

Del mismo modo, animaba a las personas a trascender lo que consideraba los determinismos que Freud y Marx les atribuían a la naturaleza humana. En esencia, Fromm hace de la idea de libertad, la característica central de la naturaleza humana, por lo tanto, vale la pena iniciar señalando, la aportación que realiza al estudio de la conducta social, ya que mediante la *simbiosis* de la teorías psicológicas Freudianas y las raíces económicas y culturales, tales como clase social, educación, antecedentes históricos y religiosos, además de otros, que influyen la personalidad desde la perspectiva de Marx, intenta explicar las conductas y actitudes del ser social. Lo cual va a posibilitar, el acceder a un entramado teórico, integral, incluyente, con el fin de encontrar la etiología de la construcción del ser comunitario.

Con este enfoque del teórico alemán, que plantea el desarrollo social del ser humano, posibilitando acceder a nociones más amplias de análisis, tales como los mecanismos psicológicos de carácter universal; como el *inconsciente colectivo*, mediante los cuales se busca rescatar y entender cómo funcionan de manera colectiva, del mismo modo, aquellos otros que se dan en procesos históricos concretos. Y así lo señaló Fromm...

Las fuerzas más poderosas que motivan la conducta del ser humano nacen de las condiciones de su existencia y de su situación humana, de ahí que busca un equilibrio entre las necesidades fisiológicas y la conciencia que desarrolla al tener contacto con las condiciones de su existencia. (1987, p. 31)

Y, a todo ello que nos dice Lev S. Vygotsky...

Teoría Genética socio histórico cultural.

La teoría genético socio histórico cultural, desarrollada por el psicólogo ruso, trata el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva socio cultural. Del mismo, modo aborda la generación del conocimiento humano, adquirido mediante la interacción entre el sujeto, el otro y la comunidad.

Una de sus principales características es que considera que el aprendizaje y la cultura son procesos, constructos sociales, el enfoque de Vygotsky, plantea que el aprendizaje humano es un proceso activo y social que se da en el marco de la cultura y la historia. Según esta corriente, la adquisición de conocimientos y habilidades se da a través de la interacción con el entorno y con otras personas. En este sentido, la cultura es vista como un sistema de herramientas y signos que el individuo utiliza para comprender el mundo y comunicarse con los demás. El lenguaje, por ejemplo, es una herramienta fundamental en la construcción de

conocimientos y en la organización del pensamiento interdependientes y que el individuo se desarrolla a través de la interacción social, misma que no se desarrolló durante la pandemia en los estudiantes, generando problemas graves en el desarrollo de las habilidades sociales. Continuando con el trabajo, veamos ahora...

La escuela de Frankfurt

En este punto, el desarrollo de este trabajo pasa necesariamente por recoger las propuestas teóricas de la escuela de Frankfurt, la cual, representa uno de los movimientos de carácter interdisciplinario más influyentes del siglo XX, con una diversidad de enfoques filosóficos y sociológicos, que cruzan desde aspectos sociales, económicos hasta culturales, siendo pertinente su incorporación al análisis de nuestra propuesta metodológica.

En relación con rompimientos epistemológicos significativos, la aparición de la *Escuela de Frankfurt*, en 1924, en el *Instituto de Investigaciones Sociales de en Frankfurt del Mein*, es una clara muestra de renovación del enfoque científico de la época. Esta corriente de pensamiento reúne a una diversidad de científicos sociales, tales como, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Jürgen Habermas entre otros. El objetivo principal de sus trabajos fue renovar la doctrina marxista, dándole un cariz humanista, que les permitió desarrollar un proyecto crítico en franca oposición a filosofías dominantes en la época como el positivismo y el marxismo dogmático y la influencia económica de las relaciones capitalistas, primordialmente, buscaban interpretar cómo las estructuras culturales, ideológicas y subjetivas posibilitan la alienación y dominación del sujeto en las sociedades industriales. Es pertinente hacer mención que, uno de los principios teóricos giraba en torno a la crítica a la razón instrumental, como forma de racionalidad, desarrollado por Adorno y Horkheimer en su trabajo *Dialéctica de la ilustración* (1974), la cual, desde una visión psicoanalítica es un mecanismo de defensa que subordina el pensamiento a los medios, lejos de la emancipación del ser humano, sino, contribuyendo a diversas formas de opresión tecnificada y carente de humanismo, con el fin de alcanzar fines que te permiten escapar de una realidad dolorosa. Llegados a este punto, con estas referencias epistémicas básicas, se pretende analizar el problema de la estructura metodológica que da lugar a los resultados de la investigación.

En conclusión

Esta época de cambios civilizatorios y culturales nos obliga a reflexionar profundamente sobre la condición humana pos-pandemia. Lo que ella implica, allegarnos información y datos que reflejen una realidad inestable, cambiante, pero, el trabajo más arduo, complejo, en términos de diseñar una metodología de investigación, desde la diversidad epistemológica, pero sin perder la congruencia en sus contenidos, pertinente al momento que vivimos, buscando instrumentar desde la perspectiva individual y mucho más desde lo social, los efectos subjetivos e intersubjetivos, siendo que de entrada, nos encontramos ante una realidad cambiante, inestable, con una pandemia que no se ha ido del todo, al contrario, sus manifestaciones socioemocionales, tanto como conductuales en la sociedad, de manera particular en la educación empiezan a manifestarse, y vale la pena incorporar como punto final lo que nos dice Jorge Reichmann...

El ser humano del fin de la era de la exuberancia constituye lo peor que le ha acaecido al planeta tierra en su historia reciente: el consumista y “entretenido” hombre moderno ha dañado a la tierra de todas las maneras posibles, comportándose como un virus de la misma y acercando la sexta extinción de las especies de la tierra. Generar un hombre capaz de convivir de manera sustentable con la madre tierra implica, para los

educadores, recuperar algo que ya se encontraba presente en la enseñanza de Heráclito y Platón: el anhelo de despertar a los hombres” (2014, p. 97)

Y, es aquí donde comienza el verdadero trabajo.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (2021). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Verbum.
- Fromm, E. (1987). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: FCE.
- Lacan, J. (1988). *Función y campo de la palabra y el lenguaje*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Leibniz, G.W. (2021). *Obras filosóficas y científicas. Vol. II Metafísica*, ed. Ángel Luis González. Granada.
- Mañalich, R. (1997). *Interdisciplinariedad e intertextualidad: una ojeada desde la didáctica de la literatura*. La Habana: Carta Metodológica.
- Ortega y Gasset, J. (2012). *Meditaciones del Quijote ¿Qué es filosofía?* Madrid: Gredos.
- Piaget, J. (1971). *Educación y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- <https://www.gob.mx/difnacional/articulos/ninas-ninos-y-adolescentes-presentan-sintomas-de-depresion-debido-al-confinamiento?idiom=es>
- Reichmann, J. (2014). *Historias del señor W*. Palma de Mallorca: Baragaña.
- Tamayo, L. (2014). *El discipulado en la formación del psicoanalista*. México: IMC CIDHEM.
- _____. (2011). *El anhelo de ser otro*. Enclaves de pensamiento 9 (ene-jun 2009) Revista del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. CCM México
- Wojtyla, K. (1975). *La subjetividad y lo irreducible en el ser humano*. Ponencia enviada a una Conferencia Internacional en París.

MODELO TRIÁDICO DE ARTICULACIÓN CURRICULAR: ESTRATEGIA PARA LA NEURO-ALFABETIZACIÓN CRÍTICA EN PSICOLOGÍA JURÍDICA. (ESTUDIO TEÓRICO)

Guillermo Ortega Castillo

Hospital General Docente "Héroes del Baire". Nueva Gerona, Cuba

Resumen

El diseño curricular en Psicología Jurídica enfrenta complejidades derivadas de su interdisciplinariedad y el avance del Neuro-derecho. Este artículo propone el Modelo Triádico de Articulación Curricular (MTAC) como una metodología sistemática. El MTAC, con su arquitectura procesal iterativa (exigencia, coherencia y pertinencia curricular), está diseñado para gestionar la integración de saberes heterogéneos y adaptar la formación profesional. Complementariamente, se introduce el Compatibilismo Crítico Revisado (CCR), un marco filosófico que, mediante un escepticismo metodológico proactivo y la defensa de la autonomía normativa del Derecho, orienta la interacción con la neurociencia más allá de visiones reduccionistas. La sinergia entre el MTAC y el CCR permite la operacionalización de estos principios filosóficos en cada fase curricular, cultivando una "neuro-alfabetización crítica". Esta competencia capacita a los profesionales para el discernimiento y la aplicación ética y rigurosa de la neuro-evidencia en el contexto jurídico, contribuyendo a una justicia más informada y equitativa.

Palabras clave: Modelo Triádico de Articulación Curricular; Diseño Curricular; Neuropsicología Forense; Compatibilismo Crítico Revisado; Neuro-alfabetización.

Abstract

The curricular design in Legal Psychology faces complexities arising from its interdisciplinary nature and the advancements in Neurolaw. This article proposes the Triadic Model of Curricular Articulation (TMCA) as a systematic methodology. The TMCA, with its iterative procedural architecture (Demand, Coherence, Curricular Relevance), is designed to manage the integration of heterogeneous knowledge and continuously adapt professional training. Additionally, the Revised Critical Compatibilism (RCC) is introduced—a philosophical framework that, through proactive methodological skepticism and the defense of the normative autonomy of Law, guides interactions with neuroscience beyond reductionist views. The synergy between TMCA and RCC enables the operationalization of these philosophical principles in each curricular phase, fostering "critical neuro-literacy." This competency equips professionals to discern and ethically apply neuroevidence in legal contexts, contributing to a more informed and equitable justice system.

Keywords: Triadic Model of Curricular Articulation; Curriculum Design; Forensic Neuropsychology; Revised Critical Compatibilism; Neuro-literacy.

INTRODUCCIÓN

El campo de la Psicología Jurídica atraviesa un momento de inflexión. La penetración de la neurociencia en ámbitos legales (conocida como *neuro-derecho*) introduce retos epistemológicos, metodológicos y éticos inéditos (Morse, 2023). Estudios pioneros que relacionan actividad cerebral y conciencia de la intención (Libet et al., 1983) demandan revisitar

noción clave del Derecho, como la autonomía de la voluntad y la imputabilidad penal. Esto obliga a sus profesionales no solo a conocer hallazgos neurocientíficos, sino a evaluarlos críticamente, discerniendo sus alcances y limitaciones, y a integrarlos con rigor sin menoscabar principios jurídicos fundamentales(Ocaña *et al.*, 2024).

No obstante, la formación convencional en Psicología Jurídica (tanto en pregrado como en posgrado) adolece de fragmentación disciplinar, linealidad excesiva de contenidos y sobrecarga informativa (Ortega Castillo, 2025). Dichos diseños curriculares carecen de mecanismos para articular, desde un enfoque crítico-práctico, saberes heterogéneos que interrelacionen teoría, método y ética en torno a la neuro-alfabetización. Esta carencia configura la brecha central que nutre el presente artículo: la disonancia entre la demanda de una alfabetización crítica en neurociencia y la oferta educativa actual.

Para subsanar dicha insuficiencia, se propone la sinergia entre dos marcos complementarios: el Modelo Triádico de Articulación Curricular (MTAC) y el Compatibilismo Crítico Revisado (CCR). El MTAC es un esquema iterativo de diseño curricular, concebido para gestionar dinámicamente la complejidad y heterogeneidad epistemológica. Su arquitectura procesal promueve ciclos de planificación, aplicación y evaluación que facilitan la traducción conceptual entre disciplinas y la actualización constante de contenidos. Como complemento, el CCR ofrece un protocolo filosófico de escepticismo informado: guía al profesional en la interacción reflexiva con la neurociencia, asegurando la salvaguarda de valores normativos y éticos propios del Derecho.

Se sostiene que la interdependencia estructural MTAC-CCR habilita la operacionalización de una *neuro-alfabetización crítica*: el MTAC aporta la plataforma metodológica para incorporar y revisar sistemáticamente los principios del CCR, mientras que este último refuerza el escrutinio filosófico y ético de cada iteración curricular. De este modo, se forma a profesionales capaces de aplicar neuro-evidencia con solvencia técnica y responsabilidad normativa.

El contexto global respalda esta necesidad. Iniciativas como los análisis de Joseph Fins sobre decisiones en pacientes con trastornos de conciencia han impulsado la reflexión ética en la interfase neuro-derecho (Bernat & Fins, 2025). Asimismo, marcos emergentes de *neurorights* buscan incorporar derechos específicos vinculados a la integridad mental (Lighthart *et al.*, 2023). Sin embargo, la mayoría de estos esfuerzos prioriza la divulgación y el debate de dilemas, sin ofrecer un diseño curricular que promueva la competencia crítica sostenida.

Al mismo tiempo, voces autorizadas advierten contra los excesos del reduccionismo neurocientífico (la “neuromanía”) que, al minimizar dimensiones sociales y contextuales, puede distorsionar la praxis jurídica (Ocaña *et al.*, 2024). Frente a esto, modelos actuales de neuro-alfabetización enfatizan que esta competencia profesional debe trascender el conocimiento terminológico para desarrollar habilidades críticas que permitan discernir la validez y aplicabilidad forense de hallazgos neurales (Jolles & Jolles, 2021).

La propuesta MTAC-CCR se ubica en este cruce. A diferencia de enfoques centrados en contenidos aislados o en dilemas éticos puntuales, ofrece una arquitectura pedagógica y un marco epistemológico integrados, diseñados para promover la traducción crítica entre neurociencia y derecho. En el corazón de este modelo, el MTAC configura el andamiaje instruccional y el CCR aporta el filtro de escepticismo metodológico, garantizando que cada componente del programa formativo sea sometido a un riguroso análisis de sus fundamentos científicos y normativos.

En definitiva, la sinergia entre MTAC y CCR brinda una solución integral para la formación de psicólogos jurídicos en la era del neuro-derecho: un diseño curricular adaptable, iterativo y éticamente robusto, orientado a cultivar una genuina neuro-alfabetización crítica que responda a los desafíos de un campo en rápida evolución.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente trabajo es un estudio teórico-conceptual cuyo fin es la formulación y argumentación de un nuevo marco para la formación en Psicología Jurídica: la sinergia entre el Modelo Triádico de Articulación Curricular (MTAC) y el Compatibilismo Crítico Revisado (CCR). Dada la naturaleza de la investigación, no se busca probar una hipótesis empírica, sino construir un modelo coherente a partir de un análisis crítico y la síntesis integradora de literatura disponible. La metodología se articuló en dos fases interconectadas: una revisión bibliográfica estructurada y una fase de construcción teórica.

- ***Fase de Revisión Bibliográfica Estructurada***

Se llevó a cabo una revisión exhaustiva empleando bases de datos académicas de primer nivel como Scopus, Web of Science, PubMed y Google Scholar. La búsqueda se organizó en torno a tres ejes conceptuales para asegurar una cobertura completa de los dominios interdisciplinares que conforman el modelo:

- a) **Diseño Curricular y Pedagogía en Educación Superior:** Este eje se empleó con el objetivo de identificar marcos pedagógicos consolidados que pudieran dialogar y fundamentar la arquitectura del MTAC. Se utilizaron términos como: "curricular design", "constructive alignment", "design thinking curriculum" y "higher education pedagogy".
- b) **Neuro-ciencia, Derecho y Neuro-ética:** Este eje prestó especial atención a la literatura que aborda tanto las potencialidades de la neuro-evidencia como sus limitaciones y los debates éticos asociados. Los términos incluyeron: "neurolaw", "neuroethics", "neuro-literacy", "Neurorights" y "forensic neuropsychology".
- c) **Filosofía de la Mente, Agencia y Responsabilidad:** Este eje proveyó el andamiaje filosófico para el desarrollo del CCR. Se rastrearon conceptos clave como: "compatibilism", "free Will", "moral responsibility", "agency", "determinism" y las críticas a la "neuromania" y al "neuro-reductionism".

Los criterios de selección priorizaron artículos de revisión y de investigación publicados en los últimos cinco años (2020-2025) en revistas de alto impacto, así como documentos de posicionamiento de organismos profesionales (ej. EFPA). No obstante, se incluyeron de forma deliberada obras y libros seminales (ej., los trabajos de Libet, Frankfurt) cuya influencia es indispensable para comprender los fundamentos del debate, lo que asegura tanto la actualidad como la profundidad teórica del análisis.

- ***Fase de Síntesis y Construcción del Modelo***

La literatura recabada no fue meramente resumida, sino sometida a un proceso de síntesis crítica para construir la propuesta MTAC-CCR:

- a) **Identificación de la Brecha:** El análisis reveló que, si bien existen modelos de divulgación neurocientífica y debates neuro-éticos, faltaba una arquitectura curricular operativa que integrara estos elementos de forma crítica y sistemática para la formación profesional.

- b) **Construcción por Diálogo:** El MTAC se formuló poniendo en diálogo los principios de marcos pedagógicos establecidos (como la alineación de Biggs y la flexibilidad del Design Thinking) para crear un ciclo procesal (Exigencia, Coherencia, Pertinencia) adaptado a la complejidad del neuro-derecho.
- c) **Elaboración Filosófica y Respuesta a la Crítica:** El CCR se construyó no como un compatibilismo genérico, sino como un protocolo de análisis proactivo que responde directamente a las críticas sobre el “neuro-exceso”. Sus principios (CARF, EMI, DAJND) se diseñaron para ofrecer un escepticismo metodológico informado, protegiendo la autonomía normativa del Derecho.
- d) **Articulación Final:** La última etapa consistió en tejer la interdependencia funcional entre el MTAC (el vehículo metodológico) y el CCR (el andamiaje filosófico), misma que demuestra cómo el primero operacionaliza los principios del segundo en cada fase curricular.

Dado que el objetivo era la formulación de un modelo conceptual y no una revisión sistemática de evidencia empírica, no se aplicó el protocolo PRISMA. La rigurosidad de este estudio reside en la coherencia interna del modelo propuesto, su fundamentación en la literatura relevante y su capacidad para ofrecer una solución estructurada a un problema formativo complejo.

MODELO TRIÁDICO DE ARTICULACIÓN CURRICULAR (MTAC)

El Modelo Triádico de Articulación Curricular se postula como una respuesta metodológica a los desafíos inherentes al diseño curricular en campos de conocimiento complejos e interdisciplinarios (Ortega Castillo, 2025). Si bien su formulación específica y su aplicación al neuro-derecho es una propuesta original, su arquitectura dialoga y se nutre de principios pedagógicos internacionales consolidados para garantizar su robustez y aplicabilidad. Algunos marcos referenciales destacables son: *Constructive Alignment* (Wang, 2022); *Design Thinking Curricular* (Guaman-Quintanilla *et al.*, 2023); y los Marcos de Competencias y Jerarquización (González Ferreras & Wagenaar, 2023).

• Arquitectura y Dinámica del MTAC

El MTAC, con su lógica triádica (Exigencia, Coherencia, Pertinencia Curricular) y su naturaleza cíclica, no es una invención *ex nihilo*, sino una síntesis conceptual diseñada para orquestar estos principios y gestionar la complejidad y heterogeneidad del neuro-derecho, promoviendo una “neuro-alfabetización crítica” que va más allá de la mera transmisión de contenidos (Repko & Szostak, 2020). Lejos de concebir el currículo como un documento estático o una mera secuencia lineal de asignaturas, el MTAC lo concibe como un ciclo adaptativo y dinámico de interconexión dialógica entre tres dimensiones fundamentales. Para ilustrar cómo estas dimensiones se interconectan en la práctica, la Tabla 1 presenta un ejemplo de un módulo curricular diseñado bajo La lógica del MTAC.

La distinción fundamental del MTAC y su originalidad procesal no residen en la invención de constructos aislados, sino en su arquitectura relacional diseñada explícitamente para gestionar la complejidad y la radical heterogeneidad disciplinar. Este modelo no solo organiza contenidos, sino que genera espacios curriculares para la identificación y resolución proactiva de fricciones conceptuales entre disciplinas, lo cual asegura que cada fase del diseño y la implementación curricular esté intrínsecamente retroalimentada por las otras, y es evidencia además de un sistema vivo y adaptativo para la interdisciplinariedad profunda (Ortega Castillo, 2025).

Tabla 1. Ejemplo de Módulo Curricular: “Neuro-evidencia en la práctica pericial”

| Dimensión MTAC | Resultados de aprendizaje esperados | Actividades didácticas concretas |
|------------------------|--|---|
| Exigencia Curricular | El estudiante identifica las tensiones reales entre la neuro-evidencia y la práctica forense en su contexto local. | Análisis de sentencias judiciales recientes donde se haya admitido o rechazado neuro-evidencia. Entrevistas a peritos y jueces. |
| Coherencia Curricular | El estudiante evalúa la validez de un estudio de neuroimagen y sus limitaciones para el uso en un caso individual. | Taller de “Inferencia Inversa”: Se analiza un estudio fMRI real. Los estudiantes deben identificar y criticar las conclusiones causales extraídas de datos correlacionales. |
| | El estudiante diferencia entre un correlato neural y la evaluación de una capacidad funcional jurídica. | Análisis de Caso (ECFM): Se presenta un caso con un informe neuropsicológico. Mediante el uso de la ECFM como guía, los estudiantes debaten en qué medida los déficits de memoria de trabajo afectan la “capacidad para razonar prácticamente”. |
| | El estudiante articula argumentos para defender la primacía del juicio normativo del derecho. | Seminario de “Traducción Conceptual”: Se debate cómo “traducir” el concepto de “psicopatía” (constructo clínico) al concepto de “responsabilidad disminuida” (constructo legal) sin equipararlos. |
| Pertinencia Curricular | El egresado aplica de manera integrada los principios del CCR en un producto profesional final. | Proyecto Final: Desarrollo de un informe pericial completo para un caso complejo que involucra neuroimágenes, testimonios y pruebas conductuales. |

- ***Exigencia Curricular (EC): Dónde y Por Qué de la Formación***

La EC constituye la fase inicial del MTAC. Su propósito es identificar y comprender las demandas y necesidades formativas que emanan del entorno profesional, social y académico. Esta dimensión va más allá de un simple análisis de mercado o de la descripción de roles laborales; implica una inmersión profunda en las expectativas de los actores relevantes (empleadores, sociedad civil, organismos reguladores, egresados, etc.) y en las tendencias emergentes del conocimiento. La información recabada en esta fase, enriquecida por la perspectiva de la heterogeneidad, establece la base para la toma de decisiones curriculares y asegura que el programa responda a necesidades reales y dinámicas. De esta forma se inicia un ciclo que persigue la excelencia formativa.

- ***Coherencia Curricular (CC): Qué y Cómo de la Formación***

La CC representa la fase de diseño y articulación interna del currículo. Su objetivo es asegurar que los contenidos, metodologías pedagógicas, estrategias de evaluación y recursos didácticos estén alineados de manera lógica y consistente con las necesidades identificadas en la EC. Esta coherencia no se limita a una alineación vertical (entre objetivos, contenidos y evaluación), sino que se extiende a una alineación horizontal entre las distintas unidades o

módulos del programa. En la Psicología Jurídica, la CC se enfoca en construir trayectorias de aprendizaje que permitan a los estudiantes integrar la neurociencia con Psicología, Derecho y Ética a través de escenarios que fuercen el diálogo y la síntesis.

• **Pertinencia Curricular (PC): Para Qué e Impacto de la Formación**

La PC constituye la fase de validación externa y de evaluación del impacto del currículo. Su propósito es determinar si el programa formativo efectivamente prepara a los egresados para satisfacer las exigencias del entorno profesional y social, y si las competencias adquiridas son relevantes y aplicables en la práctica. Esta dimensión implica la evaluación del desempeño de los egresados en el campo laboral, la retroalimentación de los empleadores y la revisión periódica del currículo para asegurar su vigencia y calidad. En el contexto del neuro-derecho, la PC busca validar que los profesionales no solo poseen conocimientos en neurociencia, sino que son capaces de aplicar una “neuro-alfabetización crítica” en situaciones reales.

• **Ciclo de Retroalimentación Continua**

La verdadera fuerza del Modelo Triádico de Articulación Curricular reside en su naturaleza cíclica y dinámica, donde las tres dimensiones (EC, CC, PC) no operan de forma secuencial y lineal, sino en una relación de retroalimentación constante.

- De EC a CC: Las necesidades identificadas en la Exigencia Curricular, incluyendo las brechas de integración interdisciplinar, informan directamente el diseño de contenidos y metodologías en la Coherencia Curricular, asegurando que el currículo sea relevante y responda a las demandas del entorno.
- De CC a PC: El diseño y la implementación del currículo en la Coherencia Curricular son el insumo para la Pertinencia Curricular, que evalúa el impacto de esa formación en la práctica, prestando especial atención a la capacidad de los egresados para integrar y mediar entre saberes.
- De PC a EC y CC: Los resultados de la Pertinencia Curricular, ya sean éxitos o áreas de mejora en la gestión de la heterogeneidad, retroalimentan de manera específica tanto la Exigencia Curricular (para reevaluar necesidades o identificar nuevos puntos de fricción interdisciplinar) como la Coherencia Curricular (para ajustar contenidos, metodologías o evaluaciones con el objetivo de fortalecer la integración y el diálogo entre disciplinas).

Este ciclo de retroalimentación asegura que el MTAC sea un modelo vivo, adaptativo y en constante mejora, diseñado para refinar la capacidad del programa de integrar nuevos conocimientos y resolver las tensiones epistemológicas.

COMPATIBILISMO CRÍTICO REVISADO (CCR)

El Compatibilismo Crítico Revisado (CCR) constituye el marco filosófico que gestiona la relación entre neurociencia y Derecho en psicología jurídica. A diferencia de propuestas compatibilistas básicas que solo concilian determinismo cerebral y libre albedrío jurídico (Delnatte *et al.*, 2023), el CCR responde proactivamente a hallazgos sobre actividad cerebral inconsciente en decisiones humanas (Libet *et al.*, 1983). Integra rigor científico y escepticismo metodológico informado, diseñado en concreto para análisis forenses. Su singularidad radica en operar como protocolo dual: guía sistemáticamente la evaluación de neuro-evidencia en contextos legales mientras protege la autonomía normativa del Derecho contra interpretaciones reduccionistas o deterministas de los hallazgos neurocientíficos. El CCR se

asienta sobre tres principios interdependientes que guían su aplicación en la práctica y en la formación curricular:

- Primacía de la Capacidad de Agencia Racional Funcional (CARF)
- Escepticismo Metodológico Informado (EMI)
- Defensa de la Autonomía del Juicio Normativo del Derecho (DAJND)

Por tanto, CCR no se limita a una reconciliación; es un proceso estructurado para la discriminación crítica de la información neurocientífica en un contexto judicial.

• ***Primacía de la Capacidad de Agencia Racional Funcional***

Este principio establece que, desde una perspectiva jurídica, lo relevante no es la cuestión metafísica del libre albedrío absoluto, sino la capacidad funcional de un individuo para comprender las normas, razonar sobre sus acciones y controlar su conducta. Influentes argumentos filosóficos sugieren que la responsabilidad moral no depende necesariamente de la existencia de posibilidades alternativas de acción (Frankfurt, 1969). Autores como Bublitz alertan sobre los riesgos de enfoques reduccionistas que equiparan procesos cerebrales con constructos psicológicos forenses (ej: responsabilidad, imputabilidad), destacando que la agencia humana emerge de interacciones sociocognitivas complejas (Bublitz, 2022).

El CCR enfatiza que la neurociencia puede aportar información relevante sobre las bases neurales de esta capacidad funcional (o su deterioro), pero nunca debe ser interpretada como una demostración de la inexistencia del libre albedrío o de la agencia en un sentido que anule la responsabilidad jurídica (Feltz & Cokely, 2024; Rakos *et al.*, 2025; Restrepo Echavarría, 2025). La CARF es un constructo jurídico distinto y jerárquicamente superior a las explicaciones neurobiológicas reduccionistas. El foco está en cómo la neuro-evidencia informa y contextualiza (no deroga) la evaluación de la capacidad, manteniendo al Derecho como la instancia normativa última.

• ***Escepticismo Metodológico Informado ante la neuro-evidencia***

El EMI es un principio operativo que exige una evaluación crítica y rigurosa de la neuro-evidencia, reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitaciones inherentes en el contexto judicial. Implica un protocolo activo de interrogación de la validez y la inferencia de los estudios neurocientíficos que se presentan en sala, especialmente aquellos que pretenden establecer relaciones causales directas o implicar conclusiones deterministas sobre la conducta. Este protocolo incluye la consideración de aspectos como la validez ecológica del estudio, las limitaciones de la generalización de hallazgos de investigación a casos individuales, y la comprensión de que los datos neurobiológicos son correlacionales en lo fundamental y no necesariamente causales de la conducta compleja. El EMI no busca desestimar la neurociencia, sino prevenir la “neuro-manía” y la sobrevaloración acrítica de la neuro-evidencia, asegurando su aplicación con la debida cautela.

• ***Defensa de la Autonomía del Juicio Normativo del Derecho***

Las categorías jurídicas (culpa, intencionalidad, responsabilidad, capacidad mental, etc.) son constructos sociales y normativos con su propia lógica interna y finalidades. Esto se alinea con la comprensión de que el juicio moral y legal, lejos de ser puramente racional, está influenciado por factores intuitivos y culturales (Cornejo Plaza, 2022). Si bien la neurociencia puede iluminar aspectos relevantes para la comprensión de la conducta humana, sus hallazgos no constituyen un imperativo normativo ni una verdad inexpugnable para el Derecho.

El DAJND implica que las conclusiones neurocientíficas deben ser “traducidas” cuidadosamente al lenguaje y los marcos conceptuales jurídicos, y siempre subordinadas a los principios y fines del sistema legal. El CCR protege la racionalidad interna del derecho frente a un reduccionismo científico, asegurando que la neurociencia actúe como una herramienta auxiliar, no como un sustituto de la deliberación jurídica.

• ***Escala de Capacidad Funcional Mínima***

Para facilitar la aplicación práctica de los principios del CCR en la formación y el análisis forense, se propone la Escala de Capacidad Funcional Mínima (ECFM). Esta herramienta es un andamio cognitivo y reflexivo que, sin ser un instrumento psicométrico validado para la evaluación directa de individuos, guía al profesional en la formulación de preguntas críticas (Tomlin *et al.*, 2024). Es útil además en el análisis estructurado de la neuro-evidencia en relación con la capacidad funcional relevante para el ámbito jurídico, a partir de la aplicación sistemática de los principios del CCR (ver Tabla 2).

Tabla 2. Escala de Capacidad Funcional Mínima para la Evaluación de Implicaciones Legales

| Dimensión funcional | Indicadores clave de capacidad Neuro-evidencia relevante |
|---|---|
| I. Capacidad de Comprensión de la Illicitud y Relevancia Jurídica | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de normas y prohibiciones. - Comprensión de las consecuencias legales de los actos. - Entendimiento del contexto legal y sus implicaciones. - Disfunciones en redes frontotemporales asociadas con el procesamiento moral. - Detección de engaño mediante neuroimágenes (polémica). |
| II. Capacidad de Razonamiento Práctico y Toma de Decisiones | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de alternativas y sus resultados. - Ponderación de pros y contras. - Formulación de intenciones y planes coherentes. - Anomalías en la corteza prefrontal dorsolateral o ventromedial asociadas con la planificación y el control inhibitorio. - Flexibilidad cognitiva ante nueva información. - Estudios sobre sesgos cognitivos en el cerebro. |
| III. Capacidad de Control Volitivo y Autorregulación Conductual | <ul style="list-style-type: none"> - Inhibición de impulsos y conductas inapropiadas. - Mantenimiento de la atención y perseverancia en objetivos. - Resistencia a presiones internas o externas. - Disfunción en circuitos frontoestriatales relacionados con el control de impulsos. - Alteraciones en el sistema de recompensa y motivación. |
| IV. Capacidad de Memoria y Acceso a Información Relevante | <ul style="list-style-type: none"> - Recuperación de hechos y eventos. - Mantenimiento de información en la memoria de trabajo. - Lesiones o disfunciones en el hipocampo o estructuras relacionadas con la memoria. |

| Dimensión funcional | Indicadores clave de capacidad Neuro-evidencia relevante |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Integración de recuerdos para la toma de decisiones. - Efectos de drogas o traumas en la formación/recuperación de recuerdos. |
| V. Capacidad de Procesamiento Afectivo y Empatía Normativa | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y comprensión de emociones propias y ajenas. - Daño en la amígdala o circuitos relacionados con el procesamiento emocional y social. - Regulación emocional. - Estudios de neuroimagen en psicopatía. - Empatía en relación con las consecuencias de los actos sobre otros. |

ECFM no ofrece una puntuación diagnóstica, sino un marco estructurado para el análisis cualitativo y la argumentación forense informada, facilitando la integración prudente de la neurociencia en la evaluación de la capacidad legal (Flores *et al.*, 2023).

- **CARF** se operacionaliza al centrar la evaluación en las capacidades funcionales específicas relevantes para la determinación jurídica.
- **EMI** se activa al exigir la consideración de la validez y pertinencia de la neuro-evidencia para cada categoría funcional, cuestionando interpretaciones reduccionistas.
- **DAJND** se refuerza al garantizar que la evaluación de la neuro-evidencia se enmarque siempre dentro de las categorías y finalidades normativas del Derecho.

Ergo, el CCR no es una mera teoría: es un protocolo de pensamiento y análisis proactivo que, complementado por herramientas como ECFM, empodera al profesional de la Psicología Jurídica para navegar la compleja intersección entre neurociencia y Derecho con rigor, ética y prudencia.

EL VEHÍCULO PARA LA “NEURO-ALFABETIZACIÓN CRÍTICA”

La fuerza de la propuesta reside en la interdependencia funcional y metodológica entre el Modelo Triádico de Articulación Curricular y el Compatibilismo Crítico Revisado. El MTAC no es solo un andamiaje para el diseño curricular, sino el vehículo operativo para la integración activa y sistemática de los principios filosóficos del CCR, lo que culmina en la formación de profesionales con una genuina “neuro-alfabetización crítica”.

La integración del CCR dentro del MTAC no es una mera yuxtaposición teórica, sino una operacionalización activa que se teje en cada fase del diseño y la implementación curricular. Cada dimensión del MTAC ofrece un espacio metodológico específico para que los principios CARF, EMI y DAJND se traduzcan en competencias, actividades y mecanismos de evaluación concretos, con garantías para la formación crítica en neuro-derecho (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Operacionalización de los Principios del CCR en función de las Dimensiones del MTAC

| Dimensiones MTAC | Principios CCR | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| | CARF | EMI | DAJND |
| Exigencia Curricular | Asegurar que la EC detecte no solo competencias generales, sino las capacidades funcionales específicas de agencia y responsabilidad (p. ej., evaluar dolo o imputabilidad a la luz de un informe neuropsicológico). | Identificar puntos ciegos o áreas de "neuro-manía" o sobrevaloración acrítica de la neuro-evidencia, para configurar exigencias que fomenten la cautela y la valoración basada en evidencia. | Evaluar cómo las demandas del entorno profesional respetan o desafían la autonomía normativa del Derecho frente a la neurociencia, formando profesionales que defiendan y argumenten esa autonomía. |
| Coherencia Curricular | Articular objetivos y contenidos centrados en la comprensión funcional de agencia y responsabilidad en escenarios complejos; p. ej., análisis de casos forenses reales/simulados con informes neuropsicológicos, usando la ECFM como andamio didáctico. | Diseñar actividades que promuevan el escepticismo metodológico informado: lectura crítica y contraste de meta-análisis, detección de falacias en argumentaciones neurocientíficas, debates sobre inferencia inversa y validez ecológica de neuro-imagen en contexto judicial. | Incorporar contenidos sobre la relación jerárquica entre constructos jurídicos y hallazgos neurocientíficos, simulaciones de interrogatorios periciales y redacción de dictámenes para reforzar la primacía del juicio normativo frente a explicaciones biológicas. |
| Pertinencia Curricular | Medir la capacidad del egresado para realizar análisis funcionales de agencia en casos prácticos, interpretando y usando la neuro-evidencia de forma informada y prudente (evaluaciones de dictámenes periciales). | Verificar que el egresado demuestre escepticismo metodológico al evaluar informes periciales neurocientíficos, identificando sesgos, sobre interpretaciones o inferencias no justificadas, reflejado en la calidad de su argumentación. | Evaluar la habilidad del egresado para argumentar coherentemente la autonomía del Derecho ante la neurociencia, defendiendo principios jurídicos frente a visiones reduccionistas y proponiendo cómo la neuro-evidencia puede informar sin suplantar el marco normativo (p. ej., estrategias de litigio o asesoramiento). |

En suma, la integración MTAC-CCR no es una mera suma de componentes, sino una amplificación recíproca que convierte los principios filosóficos del CCR en una praxis curricular estructurada y viva a través del MTAC. Esto dota al programa de la dirección filosófica y epistemológica necesaria para formar profesionales genuinamente neuro-alfabetizados críticamente, capaces de navegar con rigor y ética la compleja intersección entre neurociencia y derecho (Groppel *et al.*, 2024; Jolles & Jolles, 2021).

IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La sinergia propuesta entre el Modelo Triádico de Articulación Curricular (MTAC) y el Compatibilismo Crítico Revisado (CCR) ofrece un marco teórico-metodológico para el cultivo de una “neuro-alfabetización crítica” en Psicología Jurídica. En teoría, su principal implicación es la de un paradigma curricular que valora la recursividad, la adaptabilidad y la traducción epistemológica por encima de los modelos lineales y estáticos. Dota a las instituciones de una hoja de ruta para diseñar programas que blinden activamente el encuentro entre Psicología y Derecho, contra el reduccionismo neurocientífico que amenaza a la Psicología Jurídica. Sin embargo, a pesar del esfuerzo en esbozar la coherencia interna y filosófica de la propuesta, es imperativo reconocer limitaciones actuales que delinean el camino a seguir:

- **Validación Empírica:** La principal limitación es la ausencia de una validación empírica directa del MTAC. El modelo se presenta en una fase teórico-conceptual avanzada y su eficacia y aplicabilidad real aún deben ser demostradas mediante estudios piloto y de caso (Flores et al., 2023; Vargas-Tipula et al., 2024).
- **Consideraciones Institucionales y Operativas:** La adopción del MTAC no ocurre en el vacío. Su viabilidad depende de condiciones como la cultura institucional, la carga docente, la existencia de sistemas de evaluación por competencias y los marcos regulatorios de acreditación. El modelo exige una flexibilidad y un compromiso con la interdisciplinariedad que pueden chocar con estructuras rígidas (García Martínez & Silva Payró, 2022; Ordoñez-Gutiérrez et al., 2023).
- **Alineación con Estándares Profesionales:** Aunque el modelo es conceptualmente autónomo, su éxito práctico requiere un diálogo y una calibración con los estándares de formación profesional establecidos por organismos internacionales de Psicología Jurídica (American Psychological Association, 2013).

Las limitaciones expuestas se convierten en un programa de investigación empírico-aplicado y meta-curricular en el cual destacan algunos puntos como la prioridad de medir, en instituciones que adopten el MTAC, resultados clave como el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de argumentación interdisciplinaria y el desempeño de los egresados en la gestión de neuro-evidencia. Se destaca también la necesidad de investigar la utilidad pedagógica de la ECFM, y la creación de métricas de “Neuro-alfabetización Crítica” que permitan medir de forma objetiva la adquisición de las competencias propuestas por el CCR.

Otros puntos a considerar son la realización de estudios comparativos entre programas que utilicen el MTAC y aquellos con diseños tradicionales para cuantificar las diferencias en el aprendizaje, además, explorar la adaptabilidad del MTAC/CCR a otros campos de alta complejidad interdisciplinaria, como la Ética de la Inteligencia Artificial en el Derecho o la Ciberseguridad Forense (Salles & Farisco, 2024).

No puede desconocer también la necesidad de investigación en cuanto a barreras y facilitadores a la adopción, lo cual implicaría analizar las percepciones y actitudes de docentes, administradores y estudiantes ante la implementación del modelo para identificar barreras culturales u operativas y diseñar estrategias para superarlas.

CONCLUSIONES

Este trabajo articula el Modelo Triádico de Articulación Curricular, anclado en el Compatibilismo Crítico Revisado, como marco metodológico integral para abordar la complejidad del diseño curricular en Psicología Jurídica y Neuro-derecho. Lejos de ser una propuesta teórica, el MTAC

constituye una arquitectura dinámica que gestiona la heterogeneidad disciplinar mediante traducción conceptual y alineación epistemológica, optimizando la formación para una neuroalfabetización crítica genuina.

Su implementación trasciende la disciplina, ofreciendo un paradigma adaptable a la educación superior ante la evolución del conocimiento y la interdisciplinariedad. Como bisagra entre conducta humana y sistema legal, la Psicología Jurídica requiere integrar neuro-evidencia preservando su identidad científica y compromiso ético. La sinergia MTAC-CCR fortalece su rol pericial crítico, dotando de herramientas para discernir la relevancia neural en imputabilidad, competencia mental o credibilidad testimonial, evitando distorsiones evaluativas por neuro-tecnologías emergentes.

En definitiva, esta propuesta consolida la disciplina psico-legal como garante del diálogo riguroso cerebro-ley, delineando una estrategia educativa indispensable para los desafíos neuro-jurídicos contemporáneos.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2013). Specialty guidelines for forensic psychology. *American Psychologist*, 68(1), 7-19. <https://doi.org/10.1037/a0029889>
- Bernat, J. L., & Fins, J. J. (2025). Emerging ethical issues in patients with disorders of consciousness: A clinical guide. En *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 207, pp. 217-236). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-13408-1.00001-4>
- Bublitz, J. C. (2022). Novel Neurorights: From Nonsense to Substance. *Neuroethics*, 15(1), 7. <https://doi.org/10.1007/s12152-022-09481-3>
- Cornejo Plaza, M. I. (2022). Perspectiva neurocientífica de la agencia: ¿es problemática para el derecho? *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, 327-354. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487937e.2022.16.17039>
- Delnatte, C., Roze, E., Pouget, P., Galléa, C., & Welniarz, Q. (2023). Can neuroscience enlighten the philosophical debate about free will? *Neuropsychologia*, 188, 108632. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2023.108632>
- Feltz, A., & Cokely, E. T. (2024). Freedom and Responsibility. En A. Feltz & E. T. Cokely, *Diversity and Disagreement* (pp. 15-59). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61935-9_2
- Flores, L. C., Mora, G. A., & Bonet, N. M. M. (2023). Neuroeducación. Una mirada a su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didáctica y Educación ISSN 2224-2643*, 14(3), Article 3. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/gateway/plugin/pubIdResolver/ark:/54724/DE.v14i3.1689>
- Frankfurt, H. G. (1969). Alternate Possibilities and Moral Responsibility. *Journal of Philosophy*, 66(23), 829-839.
- García Martínez, V., & Silva Payró, M. P. (2022). Academic perception of barriers to the adoption of technological innovations during the covid-19 pandemic. *Apertura*, 14(1), 93-113. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2150>
- González Ferreras, J. M., & Wagenaar, R. (2023). Tuning in Higher Education: Ten years on. *Tuning Journal for Higher Education*, 11(1), 33-47. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2879>
- Groppel, J., Purpur De Vries, P., & Thomas, D. (2024). Applying Neuro-Literacy to Improve Workplace Well-Being. *American Journal of Health Promotion*, 38(4), 584-586. <https://doi.org/10.1177/08901171241232042c>

- Guaman-Quintanilla, S., Everaert, P., Chiluiza, K., & Valcke, M. (2023). Impact of design thinking in higher education: A multi-actor perspective on problem solving and creativity. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(1), 217-240. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09724-z>
- Jolles, J., & Jolles, D. D. (2021). On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Frontiers in Psychology*, 12, 752151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752151>
- Libet, B., Gleason, C. A., Wright, E. W., & Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential): The unconscious initiation of a freely voluntary act. *Brain*, 106(3), 623-642. <https://doi.org/10.1093/brain/106.3.623>
- Lighthart, S., Ienca, M., Meynen, G., Molnar-Gabor, F., Andorno, R., Bublitz, C., Catley, P., Claydon, L., Douglas, T., Farahany, N., & et al. (2023). Minding Rights: Mapping Ethical and Legal Foundations of 'Neurorights'. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 32(4), 461-481. <https://doi.org/10.1017/S0963180123000245>
- Morse, S. J. (2023). Neurolaw: Challenges and limits. En *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 197, pp. 235-250). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-821375-9.00003-7>
- Ocaña, M. P. C., Pico, P. E. E., & López, A. G. S. (2024). Las neurociencias en el ámbito legal: Cerebro en la práctica jurídica y neuro-derecho. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 43(0), Article 0. <https://revbiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/3610>
- Ordoñez-Gutiérrez, Á. V., Méndez-Morales, A., & Herrera, M. M. (2023). Barreras a la innovación: Una revisión sistemática de la literatura. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(29), e2614. <https://doi.org/10.22430/21457778.2614>
- Ortega Castillo, L. G. (2025). *Diseño de la asignatura Psicología Jurídica, con enfoque pericial*. Universidad JesúS Montané Oropesa. [Tesis en opción al grado científico de Máster en Psicología de la Salud, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana]. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12362.07366>
- Rakos, R. F., Rehfeldt, R. A., & Killeen, P. R. (2025). The Free Will: Determinism Debate in Contemporary Science and Society (Or: Why Are You Reading This Article?). *Perspectives on Behavior Science*, 48(2), 475-497. <https://doi.org/10.1007/s40614-025-00447-3>
- Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary Research: Process and Theory*. SAGE Publications.
- Restrepo Echavarría, R. (2025). Freedom as self-government. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 584. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04371-4>
- Salles, A., & Farisco, M. (2024). Neuroethics and AI ethics: A proposal for collaboration. *BMC Neuroscience*, 25(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s12868-024-00888-7>
- Tomlin, J., Markham, S., Wittouck, C., & Simpson, A. (2024). Procedural justice and forensic mental health: An introduction and future directions. *Medicine, Science and the Law*, 64(2), 157-163. <https://doi.org/10.1177/00258024231206865>
- Vargas-Tipula, W. G., Zavala-Cáceres, E. M., & Zuñiga-Aparicio, P. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 97-114. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556>
- Wang, S. (2022). Does Design Thinking Run Counter to Design? *Art and Design Review*, 10(01), 41-46. <https://doi.org/10.4236/adr.2022.101004>

ADOLESCENCIA Y COLOR DE LA PIEL: UNA MIRADA DESDE LOS PREJUICIOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Isaac Irán Cabrera Ruiz

Parque Científico Tecnológico de Villa Clara S. A, Cuba

Centro de Estudios Comunitarios, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Cuba.

Marianne Cueto Cardoso

Centro de Estudios Comunitarios,

Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Cuba.

Ángel Joel Méndez López

Universidad de Valencia. España

Rosanaily Álvarez Loureiro

Nelis María Rolo Venegas

Camila Pérez Martínez

Erik Jiménez Hernández

Departamento de Psicología,

Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas, Cuba.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo develar prejuicios raciales que reproducen la contradicción igualdad-desigualdad racial en adolescentes de la Enseñanza Media, empleando un enfoque cualitativo con metodología constructivo-interpretativa. La muestra estuvo compuesta por 481 estudiantes (12 a 15 años) de diversos grupos raciales. Se utilizaron dos cuestionarios cualitativos, analizados con la herramienta Atlas.Ti 9, aplicando técnicas de codificación abierta y axial. Los hallazgos revelaron la existencia de dinámicas que reflejan tanto igualdad como desigualdad entre los adolescentes, manifestadas a través de prejuicios y comportamientos discriminatorios. Lo que sugiere que, a pesar de la apertura hacia la diversidad, persisten simplificaciones y categorizaciones que afectan la comprensión de las identidades individuales en este grupo etario.

Palabras claves: prejuicios raciales, igualdad-desigualdad, adolescentes, Enseñanza Media.

ABSTRACT

The objective of the study was to unveil racial prejudices as contents of raciality that reproduce the contradiction between racial equality and inequality in adolescents in secondary education, using a qualitative approach with a constructive-interpretative methodology. The sample consisted of 481 students (12 to 15 years old) from various racial groups. Two qualitative questionnaires were used, analyzed with the Atlas.Ti 9 tool, applying open and axial coding techniques. The findings revealed the existence of dynamics that reflect both equality and inequality among adolescents, manifested through prejudice and discriminatory behaviors. This suggests that, despite the openness towards diversity, simplifications and categorizations persist that affect the understanding of individual identities in this age group

Keywords: racial prejudices, equality-inequality, adolescents, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

El color de la piel es un tema complejo y sensible que lleva implícito un componente de división social. Es una marca que otorga pertenencia y con ello identidad de rasgos, cualidades, jerarquías, roles y expectativas sociales.

La noción de que las razas existen con características físicas definibles y, aún más, que algunas razas son superiores a otras es el resultado de procesos históricos particulares que tienen sus raíces en la colonización (Wade, 2000). No importa el color que exhiba la epidermis, nadie nace blanco, negro o mestizo, sencillamente se aprende a serlo en la medida en que se interactúa con otros (Romay, 2015).

Las razas humanas no existen sino como una construcción social y contextualizada que marca o identifica a grupos de humanos respecto a otros grupos, según sus características fenotípicas (Martínez, 2002). La noción de raza está asociada al color de la piel y tiene una fuerte connotación sociocultural. Lo racial contiene además la posibilidad de la estigmatización si se asocia a inferioridad, a devaluación de determinado grupo social, mediante un proceso de construcción de características asociadas indeseables, ocurriendo una devaluación de la persona y por ende una percepción deshumanizada que permite justificar el trato discriminatorio. Es por ello que se incluye en la tipología tripartita de los estigmas en el grupo de los tribales junto a la nacionalidad y la etnia.

Lo cierto es que históricamente blancos y no blancos han ocupado desiguales posiciones sociales como parte de una lógica de dominación que la sociedad reproduce; y entre las formas enquistadas de reproducción están las que se realizan desde el factor subjetivo, el cual tiene, a nivel actitudinal, al prejuicio como forma configurada de expresión.

Los prejuicios son actitudes negativas hacia determinados exogrupos, una predisposición y tendencia de comportamiento a partir de una evaluación de la realidad social (Cabrera, Méndez, Álvarez & Riverón, 2024).

Sin embargo, la aprobación por la ONU de la *Carta de Derechos Humanos* en 1948 desencadenó la elaboración de normas, leyes y declaraciones de principios en contra del racismo y a favor de la igualdad de todas las personas, lo cual ha sido una barrera de contención a la expresión abierta del racismo. A pesar de ello el funcionamiento de normas sociales que conciben los prejuicios vinculados al color de la piel, la nacionalidad o la etnia como indeseables no ha condicionado su erradicación, sino que han evolucionado a formas diferentes de expresión coexistiendo, según Huicci (1996), las formas cautelosas de expresión de las actitudes con formas abiertas, articuladas alrededor de una serie de denominaciones distintas: racismo moderno (McConahay, Hardee y Batts, 1981; McConahay, 1986), racismo simbólico (Kinder y Sears, 1981), racismo aversivo (Dovidio y Gaertner, 1986), racismo ambivalente (Katz y Haas, 1988) o prejuicio sutil en contraste al prejuicio manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1995).

Precisamente la teoría del prejuicio sutil de Pettigrew y Meertens (1995), a partir de su tipología resulta útil para profundizar en las características del racismo, pues las críticas recibidas se articulan en torno a la operacionalización de los ítems y no a los constructos teóricos, lo cual la hace el referente consensuado para el estudio de prejuicios.

El prejuicio manifiesto es la forma tradicional de rechazo, es decir aquella que resulta evidente y fácil de identificar, mientras que el prejuicio sutil se relaciona con formas latentes de discriminación y puede resultar más difícil de percibir en situaciones de interacción social

(Meertens & Pettigrew, 1997). El prejuicio manifiesto se ha caracterizado por una combinación de rechazo formal y una falta de disposición para mantener relaciones personalizadas con miembros del exogrupo, aun cuando estas actitudes no son socialmente aceptadas, y es allí donde emerge el prejuicio sutil, que resulta más difícil de detectar que el manifiesto porque se focaliza en conductas discriminatorias indirectas y encubiertas (Krolkowski, Rinella & Ratcliff, 2015).

Ahora bien, ¿es posible encontrar estas actitudes prejuiciosas en la adolescencia?

Desde el punto de vista teórico la educación y la transmisión de valores familiares, la exposición a mensajes y contenidos de transmisión meramente social, los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto escolar pueden estar contribuyendo a su configuración

La adolescencia es una etapa crucial del desarrollo humano que no solo marca un momento del ciclo vital, sino que también representa una categoría social con un profundo impacto en la construcción del futuro. Esta etapa está ligada a una voluntad de transformación que busca renovar las bases de la dinámica social (Aguirre-Calderín, 2021).

Los adolescentes participan activamente en diversas instituciones socializadoras, siendo la escuela una de las más influyentes. En el ámbito de las expresiones culturales emerge como un espacio primordial para su manifestación. En este contexto, los adolescentes contribuyen a la construcción del tejido social al incorporar valores y significados a través de su producción cultural. Esta dinámica se desarrolla en un equilibrio constante entre lo que está establecido y lo que está en proceso de creación, permitiendo a los adolescentes influir en la sociedad.

Entre las particularidades psicológicas del adolescente se encuentra el desarrollo moral, que se da a través de la formación de puntos de vistas, juicios y opiniones de carácter moral con relativa estabilidad e independencia, pero que aún no se han convertido en convicciones (Domínguez, 2017). Esto significa que pueden ser modificables en determinadas situaciones, pues se asiste a la antesala de la configuración de la concepción del mundo.

Esto genera una nueva realidad educativa que plantea retos profesionales en los procesos educativos en el contexto escolar en coherencia con el Programa Nacional contra el Racismo y la Discriminación Racial en Cuba, aprobado por el Consejo de Ministros en noviembre de 2019, el cual representa una respuesta integral para erradicar los vestigios del racismo y la discriminación, promoviendo un enfoque multidimensional con respecto a las causas estructurales y las manifestaciones culturales del racismo (Cabrera, Cueto, Álvarez, 2024).

En esta dirección la investigación tuvo como objetivo develar prejuicios con respecto al color de la piel que se configuran en adolescentes de secundaria básica.

MÉTODOS

La investigación siguió un enfoque de investigación cualitativo constructivo interpretativo, a partir de González-Rey (2016).

Se optó por una estrategia inicial de muestreo no probabilístico o intencional, teniendo en cuenta la conveniencia del investigador ya que facilitaría la recolección de datos en un contexto accesible y manejable (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este sentido, el momento de la gestión inicial marcó el comienzo visible de la investigación y se llevó a cabo en el mes de febrero de 2024, mediante el uso de diversas estrategias para contactar con la realidad objeto de estudio (Sandoval, 1996). Una vez en la escuela, se respondió a la solicitud de

estudiar la totalidad de la matrícula. Además, se consideró que los estudiantes se encontraban en la etapa inicial de la adolescencia temprana. Adicionalmente, se estableció como criterio de inclusión que los participantes debían estar de acuerdo y conceder su consentimiento para participar en la investigación.

Incluir como muestra la totalidad de los estudiantes se fundamentó además en ser una estrategia de heterogeneidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Valles, 1999), que permitió capturar diferentes perspectivas del fenómeno estudiado y representar la complejidad de este. Fueron seleccionados 481 estudiantes (**Figura 1**), lo cual superó los criterios para este tipo de estudio que oscilan entre 30 y 50 casos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Creswell, 2013), y permitió obtener una representación significativa de las dinámicas sociales y vinculadas al color de la piel en el contexto educativo, facilitando una comprensión más completa del fenómeno investigado, así como mayor profundidad y riqueza de los datos obtenidos.

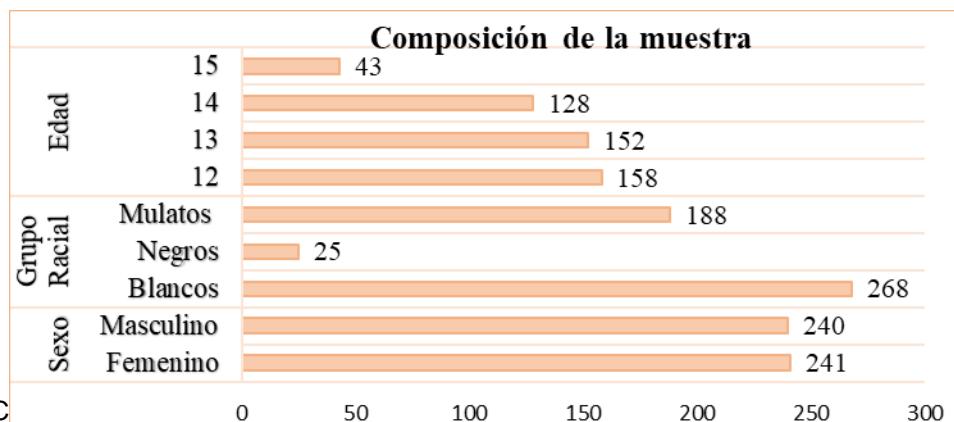


Figura 1. C

Se empleó como instrumentos de recogida de información el cuestionario de prejuicio manifiesto y prejuicio sutil (Pettigrew & Meertens, 1995), adaptado por Frías (2015). Este consta de 20 ítems. Las respuestas oscilan desde 1 (total desacuerdo) hasta 6 (total acuerdo), siendo a mayor puntuación, mayor prejuicio. El prejuicio manifiesto (*blatant prejudice*) consta de 10 ítems y están redactados en sentido directo ya que a mayor puntuación mayor es el nivel de prejuicio. También es estudiado con sus dos factores: percepción de amenaza y rechazo y falta de contacto. El prejuicio sutil (*subtle prejudice*) consta de 10 ítems. Además, esta subescala puede ser estudiada con tres factores: valores tradicionales, diferencias culturales y emociones positivas.

También se empleó el termómetro afectivo que permitió evaluar el prejuicio emocional y la calidad de las relaciones afectivas y el termómetro de contacto para medir el grado de contacto, ambos desarrollados por Frías (2015).

El procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante la herramienta Atlas. Ti 9 por medio de la codificación abierta y la codificación axial. Se realizó análisis de códigos por documentos y grupos, considerando la coocurrencia de los códigos y el análisis de centralidad de la información.

El análisis de las manifestaciones del prejuicio sutil y manifiesto se llevó a cabo desde la perspectiva de las actitudes negativas hacia las personas de piel no blanca, específicamente mulatos y negros. Se estableció que una puntuación más alta refleja un mayor nivel de prejuicio o rechazo. Así, siguiendo la propuesta de Frías (2015), se determinó que una puntuación de 30 sirve como umbral para clasificar la manifestación del prejuicio en niveles bajo-alto. Además, se organizaron ambas escalas en tres categorías según las opciones de respuesta disponibles y sus puntuaciones (**Tabla 1**).

| Niveles manifestación prejuicio | de del de respuesta | Categorías según las opciones | Puntuaciones |
|---------------------------------------|--|-------------------------------|--------------|
| Bajo | Baja (Total desacuerdo) | | 1-10 |
| | Baja-intermedia (Bastante desacuerdo) | | 11-20 |
| | Baja cercana a la alta (Algo de desacuerdo) | | 21-30 |
| Alto | Alta en menor grado (Algo de acuerdo) | | 31-40 |
| | Alta-intermedia (Bastante acuerdo) | | 41-50 |
| | Alta (Total acuerdo) | | 51-60 |

Tabla 1. Clasificación de la manifestación del prejuicio en niveles Bajo-Alto

Los prejuicios manifiesto y sutil fueron caracterizados en subescalas específicas que permitieron un análisis más matizado de cómo operan en el contexto.

El prejuicio manifiesto se examinó a través de dos dimensiones principales: el contacto, que evaluó la disposición a interactuar con grupos raciales no blancos y la amenaza o rechazo, que midió las actitudes hostiles hacia estos grupos.

Por otro lado, el prejuicio sutil fue analizado mediante tres subescalas: los valores tradicionales, que reflejaron la adherencia a normas culturales que pueden perpetuar la discriminación; las diferencias culturales, que abordaron las percepciones sobre las características distintivas de otros grupos; y las emociones positivas, que evaluaron la capacidad de sentir simpatía o aprecio hacia los exogrupos.

Posteriormente los participantes fueron categorizados según las subescalas del prejuicio sutil y manifiesto (**Tabla 2**).

| Sujetos | Clasificación |
|--------------|---|
| Igualitarios | Puntúan bajo en ambas subescalas, lo que indica una ausencia de prejuicio tanto manifiesto como sutil. |
| Sutiles | Muestran altos niveles de prejuicio sutil y bajos en el manifiesto, lo que sugiere que sus actitudes discriminatorias son más indirectas y menos evidentes. |

| | |
|-----------|--|
| Fanáticos | Presentan niveles elevados en ambas escalas, reflejando actitudes hostiles y una fuerte resistencia hacia los grupos externos. |
| Error | Incluye a aquellos con un nivel bajo de prejuicio sutil pero alto en el manifiesto, lo que indica una incoherencia en sus actitudes hacia los grupos raciales. |

Tabla 2. Clasificación de los tipos de sujetos según subescalas del prejuicio sutil y manifiesto.

RESULTADOS

Prejuicio sutil y manifiesto

Los resultados y puntuaciones obtenidos indicaron la existencia de prejuicios en los participantes. En particular, el prejuicio manifiesto alcanzó una puntuación de 22.71, lo que sugiere una expresión baja, pero cercana a niveles altos de prejuicio. Por otro lado, el prejuicio sutil mostró una puntuación de 31.00, lo que denota una presencia alta, aunque en su menor grado (**Tabla 3**).

| Prejuicio | Subescalas | Total | Bastante | Algo | Algo | Bastante | Total |
|----------------------|------------------------------|---|------------|-------------|-------------|-----------|-------------|
| | | Preguntas | Desacuerdo | Desacuerdo | Desacuerdo | Acuerdo | Acuerdo |
| Prejuicio manifiesto | p-12 | 67% | 12% | 6% | 5% | 2% | 9% |
| | >Contacto p-13 | 63% | 11% | 7% | 6% | 3% | 10% |
| | 9.28 p-18 | 56% | 7% | 11% | 10% | 4% | 12% |
| | p-3 | 38% | 8% | 13% | 13% | 7% | 20% |
| | 22.71 P-14 | 66% | 10% | 9% | 6% | 1% | 7% |
| | Amenaza y rechazo | P-4 52% P-6 65% | 33% 7% | 8% 13% | 15% 13% | 8% 4% | 23% 10% |
| Prejuicio sutil | 13.43 P-7 | 67% | 10% | 6% | 6% | 4% | 9% |
| | P-8 | 67% | 10% | 6% | 6% | 2% | 9% |
| | P-9 | 63% | 10% | 9% | 9% | 2% | 6% |
| | Valores tradicionales | P-1 61% P-2 19% 12.60 P-17 26% | 11% 3% 4% | 10% 7% 9% | 5% 12% 14% | 3% 12% 6% | 11% 46% 40% |
| | 31.00 Diferencias culturales | P-10 57% P-5 56% 10.27 P-11 42% P-15 49% | 11% 9% 6% | 11% 11% 11% | 8% 11% 22% | 4% 3% 6% | 12% 9% 14% |
| | Emociones positivas | P-16 44% P-19 39% 8.13 P-20 42% | 11% 9% 9% | 11% 15% 12% | 17% 11% 12% | 6% 6% 4% | 12% 13% 10% |

Tabla 3. Medidas de prejuicio manifiesto y sutil con sus subescalas y niveles de acuerdo.

Al enfocar el análisis del prejuicio manifiesto, no sólo en su puntuación relativamente baja sino también en lo que conlleva para el desarrollo de las interacciones que mantienen los adolescentes, se aprecia que existen prejuicios hacia ciertos grupos que pasan desapercibidos pues carecen de una expresión directa, no obstante, su existencia supone una perpetuación de actitudes prejuiciosas que podrían confluir acentuando la discriminación. En cambio, la puntuación más alta del prejuicio sutil sugirió que las actitudes discriminatorias pueden estar presentes de manera menos evidente, pero manifestándose a través de microagresiones o comentarios en apariencia inofensivos que perpetúan estereotipos negativos.

Esta dinámica puede interpretarse como un intento de evitar la confrontación directa con el racismo estructural, lo que refleja una conciencia social que inhibe la expresión abierta del prejuicio. Así, el contexto social en el que se encuentran estos adolescentes podría desaprobar el rechazo explícito, mientras que persisten creencias subyacentes que no se manifiestan abiertamente, evidenciando una compleja interacción entre actitudes implícitas y normas sociales.

El análisis del prejuicio manifiesto reveló una incidencia baja-intermedia (13.43), lo que indicó cierto grado de desacuerdo hacia las propuestas que contenían elementos de rechazo. En este ámbito, se observó que, en la configuración del prejuicio manifiesto, predominaron actitudes que favorecieron el contacto con individuos no blancos. Sin embargo, esta apertura se vio limitada en lo que respecta a las relaciones íntimas, donde se manifestó una distancia social significativa del 59%. Esto implicó que más de la mitad de los participantes consideraron inadecuadas las relaciones cercanas con personas de piel oscura, lo que reflejó una clara resistencia a la integración social en contextos más personales.

De igual forma se evidenció una compleja dinámica de percepciones sociales sobre inclusión racial, exponiendo tensiones estructurales profundas en el tejido sociocultural contemporáneo. La investigación mostró una distribución significativa de opiniones, donde un 33% de los participantes rechazó categóricamente actitudes discriminatorias, mientras que un 23% mantuvo posturas excluyentes latentes, configurando un escenario de polarización actitudinal.

Esta divergencia de 10 puntos porcentuales no representó una simple diferencia estadística, sino un reflejo de mecanismos psicosociales arraigados que evidencian la persistencia de marcos referenciales históricos de poder y privilegio. La brecha observada sugiere la existencia de resistencias estructurales al cambio inclusivo, manifestando complejos procesos psicológicos de defensa grupal que obstaculizan la construcción de narrativas sociales equitativas. Las implicaciones del estudio trascienden la mera cuantificación numérica, invitando a repensar los mecanismos institucionales y sociales que perpetúan dinámicas de exclusión.

Como se mencionaba con anterioridad, el prejuicio sutil presentó un nivel alto en su menor grado, lo que indicó una cierta tendencia hacia el acuerdo con las situaciones planteadas en el cuestionario. A pesar de que continuaron predominando las respuestas de total desacuerdo, se evidenció una configuración de actitudes desfavorables hacia las personas no blancas. Este fenómeno se reflejó en el balance observado en los diferentes grados escalares utilizados para medir las respuestas.

La manifestación más significativa del prejuicio sutil se configuró a partir de los valores tradicionales (12.60), alcanzando niveles elevados que sugerían que las personas de piel mulata o negra debían lograr el éxito en sus vidas a través de sus propios esfuerzos, sin recibir ningún tipo de trato preferencial. Esta perspectiva implicaba que su situación de desventaja social se atribuía a una falta de esfuerzo personal, ignorando así un conjunto de condicionantes históricos, culturales y sociales que habían influido en sus circunstancias. Además, esta noción se presentó con un valor similar al que se observó en las diferencias culturales (10.27) aplicadas a las personas no blancas, donde se puso énfasis en aspectos como la forma de expresarse, así como en las creencias y prácticas religiosas que adoptaban. Esta configuración reveló una tendencia a juzgar a los individuos no solo por su apariencia, sino también por sus modos de comunicación y los valores que promovían.

La puntuación alta del prejuicio sutil reveló una predisposición subyacente a aceptar o justificar actitudes que perpetúan estereotipos negativos, incluso entre aquellos participantes que no manifestaron abiertamente sus prejuicios. En este contexto, las respuestas mostraron una distribución interesante: un 51% de los participantes expresaron cierto grado de aceptación de ideas y creencias discriminatorias, mientras que un 49% manifestaron desacuerdo con estas actitudes (**Tabla 4**). Esta ambivalencia sugiere que, aunque muchos participantes se mostraron reticentes a expresar prejuicios manifiestos, el prejuicio sutil revela una realidad más compleja y matizada en la aceptación de estereotipos negativos.

| | Total Desacuerdo | Bastante Desacuerdo | Algo Desacuerdo | Algo Acuerdo | Bastante Acuerdo | Total Acuerdo | Total alto | Total bajo |
|-----------------------------|---------------------|------------------------|--------------------|-----------------|---------------------|------------------|---------------|---------------|
| Prejuicio manifiesto | 12% | 39% | 31% | 11% | 4% | 3% | 18% | 82% |
| Prejuicio sutil | 0% | 14% | 35% | 31% | 15% | 6% | 51% | 49% |

Tabla 4. Porcentaje del prejuicio sutil y manifiesto según las respuestas.

Aunque la mayoría de los participantes rechazó abiertamente las actitudes discriminatorias, un porcentaje significativo de ellos mostró un cierto grado de acuerdo dentro del prejuicio manifiesto. Casi el 20% de los participantes, es decir, alrededor de uno de cada cinco, expresaron cierto nivel de acuerdo con estas actitudes. Esta proporción, aunque no representó la mayoría, es lo suficientemente alta como para generar una alerta. Indica que, pese a la tendencia general a rechazar el prejuicio, existió un grupo notable que mantiene creencias que podrían perpetuar la discriminación y la exclusión.

La afirmación anterior se corroboró con el análisis de las coocurrencias entre ambas clasificaciones de prejuicios. En este sentido, se observó que el 17% de los sujetos presentaron tanto un nivel alto de prejuicio manifiesto como de prejuicio sutil (**Tabla 5**). Este hallazgo indicó una interrelación significativa entre ambas formas de prejuicio. Por otro lado, se encontró que la configuración de un prejuicio manifiesto bajo no implica la presencia inexcusable de un prejuicio sutil bajo. Este fenómeno se evidenció en el 48% de los participantes, quienes, a pesar de manifestar niveles bajos de prejuicio manifiesto, mostraron actitudes sutilmente desfavorables hacia los grupos no blancos.

| | Prejuicio sutil alto | Prejuicio sutil bajo |
|----------------------------------|----------------------|----------------------|
| Prejuicio manifiesto alto | 17% | 1% |
| Prejuicio manifiesto bajo | 48% | 34% |

Tabla 5. Coocurrencias entre prejuicio manifiesto y prejuicio sutil.

Prejuicio emocional: relaciones y afectos entre grupos raciales

Los hallazgos de la investigación sobre el prejuicio emocional revelan un panorama complejo y matizado en las dinámicas interraciales, exigiendo una interpretación cautelosa y exhaustiva. Si bien se observó una disposición generalizada al contacto social entre diferentes grupos raciales, esta tendencia se manifestó con intensidades y características divergentes (**Tabla 6**), lo que indica que la voluntad de interactuar en espacios públicos o formales no necesariamente implica una apertura afectiva genuina. Es decir, los individuos de los diferentes grupos raciales interactúan en el ámbito educativo sin establecer vínculos afectivos profundos, manteniendo una distancia emocional que refleja sesgos implícitos y estereotipos internalizados.

| Color de piel | Contacto | Grado de contacto | | | | | | | | | | |
|------------------|----------------------|-------------------|-------|-------|------|------|-------|------|------|------|------|------|
| | | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Personas blancas | con personas blancas | 64.4% | 9.4% | 6.7% | 4.5% | 1.9% | 6.7% | 1.5% | 0.7% | 1.5% | 1.1% | 1.5% |
| | con personas mulatas | 35.2% | 5.2% | 3.7% | 6.4% | 4.9% | 11.6% | 7.9% | 7.9% | 8.2% | 3.4% | 5.6% |
| | con personas negras | 41.5% | 7.2% | 10.2% | 6.4% | 4.2% | 14.0% | 4.2% | 4.2% | 4.5% | 1.5% | 2.3% |
| Personas mulatas | con personas blancas | 59.7% | 4.8% | 8.1% | 5.4% | 2.7% | 9.7% | 3.2% | 1.1% | 1.1% | 3.2% | 1.1% |
| | con personas mulatas | 50.5% | 7.1% | 8.2% | 4.4% | 3.8% | 8.2% | 4.4% | 3.8% | 3.8% | 2.7% | 2.7% |
| | con personas negras | 64.0% | 18.3% | 11.0% | 8.5% | 6.1% | 17.1% | 4.9% | 4.9% | 6.1% | 2.4% | 2.4% |
| Personas negras | con personas blancas | 52.2% | 4.3% | 8.7% | 0.0% | 4.3% | 21.7% | 0.0% | 4.3% | 4.3% | 0.0% | 8.7% |
| | con personas mulatas | 69.6% | 0.0% | 8.7% | 8.7% | 0.0% | 0.0% | 4.3% | 4.3% | 4.3% | 0.0% | 4.3% |
| | con personas negras | 56.5% | 4.3% | 17.4% | 4.3% | 8.7% | 0.0% | 0.0% | 8.7% | 0.0% | 0.0% | 8.7% |

Tabla 6. Grado de contacto entre los grupos raciales.

Profundizando en estos patrones de contacto social, la investigación revela que las variaciones significativas en la disposición al contacto social entre diferentes grupos raciales sugieren la influencia de factores históricos, sociales y culturales específicos. Las experiencias de racismo cotidiano, las microagresiones y la falta de representación en espacios pueden generar desconfianza y dificultar el establecimiento de relaciones interraciales auténticas.

En este sentido, los datos muestran que las personas de piel blanca tienden a priorizar las interacciones con su propio grupo, mostrando una menor inclinación hacia los individuos mulatos y negros. La marcada preferencia por el endogrupo puede interpretarse como una manifestación de los sesgos implícitos y estereotipos internalizados previamente mencionados, perpetuando un ciclo de exclusión que refuerza las divisiones raciales existentes.

Además, es crucial tener en cuenta que la disposición al contacto social también estuvo mediada por factores individuales, como el nivel educativo alcanzado, la personalidad y las experiencias previas. Es por ello que, individuos con una mayor apertura mental y conciencia social mostraron una mayor disposición a desafiar los estereotipos y establecer vínculos interraciales, mientras que aquellos con mayor temor a la diversidad o con fuertes prejuicios internalizados evitaron el contacto o mantenerlo en un nivel superficial.

Por otro lado, los individuos de piel mulata exhibieron una tendencia a establecer relaciones más frecuentes con personas de piel negra y blanca en comparación con su propio grupo. Esta dinámica podría explicarse por su posición intermedia en el espectro racial, lo que les permite navegar en ambos contextos sociales y ser percibidos como un puente entre los grupos blanco y negro. Además, la búsqueda de aceptación y reconocimiento, así como la influencia de ideales estéticos y culturales, podrían motivar estas preferencias de contacto.

En contraste con la tendencia de las personas blancas a favorecer interacciones intragrupales, y profundizando en la dinámica del contacto social interracial, los participantes autoidentificados con el grupo racial negro exhibieron un patrón distinto: una mayor propensión a mantener contacto con el grupo racial mulato, seguido por su propio grupo racial y, en menor medida, con el grupo blanco. Esta preferencia diferenciada sugiere una estrategia compleja de navegación social que busca el apoyo mutuo, la construcción de alianzas y el desafío a las jerarquías raciales.

Dentro del ámbito de las relaciones afectivas, la investigación reveló patrones de selectividad que reflejan la influencia de factores socioculturales y prejuicios internalizados (**Tabla 7**).

| Color de piel | Relaciones afectivas | Valoración afectiva | | | | | | | | | | |
|------------------|----------------------|---------------------|------|-------|------|------|-------|------|------|------|------|------|
| | | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Personas blancas | con personas blancas | 61.0% | 8.2% | 7.9% | 4.5% | 3.0% | 6.0% | 1.1% | 1.5% | 1.9% | 1.1% | 3.7% |
| | con personas mulatas | 39.0% | 6.0% | 6.7% | 6.4% | 5.6% | 9.0% | 4.5% | 4.1% | 4.9% | 4.5% | 7.9% |
| | con personas negras | 45.1% | 7.9% | 10.9% | 6.4% | 7.1% | 9.0% | 3.0% | 1.0% | 3.8% | 1.9% | 3.8% |
| Personas mulatas | con personas blancas | 61.7% | 6.6% | 3.3% | 4.9% | 3.3% | 11.5% | 1.6% | 0.5% | 2.7% | 1.6% | 2.2% |
| | con personas mulatas | 55.7% | 4.3% | 7.6% | 4.3% | 3.2% | 9.2% | 2.7% | 4.9% | 2.7% | 2.2% | 3.2% |
| | con personas negras | 60.4% | 5.4% | 6.9% | 5.0% | 5.0% | 8.9% | 3.0% | 2.0% | 2.5% | 1.0% | 0.0% |
| Personas negras | con personas blancas | 50.0% | 0.0% | 9.1% | 9.1% | 9.1% | 18.2% | 0.0% | 4.5% | 0.0% | 4.5% | 9.1% |
| | con personas mulatas | 60.9% | 4.3% | 8.7% | 0.0% | 0.0% | 13.0% | 8.7% | 4.3% | 0.0% | 4.3% | 4.3% |
| | con personas negras | 52.2% | 8.7% | 13.0% | 4.3% | 4.3% | 8.7% | 4.3% | 0.0% | 4.3% | 0.0% | 4.3% |

Tabla 7. Relaciones afectivas entre los grupos raciales.

En consonancia con estudios de Burke *et al.* (2013) sobre emparejamiento selectivo, se observó que los individuos blancos tienden a mostrar una preferencia por establecer relaciones sentimentales con personas de su mismo grupo racial. Esta inclinación podría estar asociada a la internalización de ideales estéticos hegemónicos que privilegian la “blancura”, vinculándola a menudo con el estatus social y el atractivo. Esta asociación puede llevar a una búsqueda de parejas que reflejen y refuerzen estos valores percibidos.

Contrario a esta tendencia endogámica, los individuos negros manifestaron una preferencia por establecer relaciones afectivas con personas mulatas. Esta elección puede estar vinculada a diversos factores. En primer lugar, la búsqueda de aceptación social podría influir en esta preferencia, buscando en las personas mulatas un punto intermedio entre la identidad negra y las expectativas sociales dominantes. En segundo lugar, podría reflejar una estrategia de navegación social, buscando en las relaciones con personas mulatas un acceso a espacios y oportunidades que podrían ser menos accesibles para personas negras. Finalmente, esta elección podría estar relacionada con una valoración de la belleza y la diversidad fenotípica dentro de la comunidad afrodescendiente.

Por su parte, los individuos mulatos tienden a establecer relaciones afectivas tanto con personas blancas como negras, mostrando una menor inclinación hacia relaciones intragrupales. Esta flexibilidad en la elección de pareja podría ser el resultado de su posición liminal entre los grupos raciales, lo que les permite identificarse y establecer conexiones con ambos. La búsqueda de aceptación y reconocimiento en un contexto social donde las categorías raciales son fluidas y complejas podría llevar a los individuos mulatos a buscar relaciones afectivas que trasciendan las fronteras raciales tradicionales. Esta estrategia podría responder a una necesidad de construir una identidad propia que no esté limitada por las expectativas y estereotipos asociados a un grupo racial específico.

En conjunto, estos patrones de selectividad en las relaciones afectivas revelan la persistencia de la influencia de factores socioculturales y prejuicios internalizados en la formación de vínculos interpersonales. Si bien la investigación no permite establecer conclusiones causales definitivas, sugiere que las preferencias en la elección de pareja están moldeadas por una

compleja interacción entre la identidad racial, las dinámicas de poder y las estrategias de adaptación social.

Clasificación de los sujetos según las subescalas de prejuicio sutil y manifiesto

En este análisis, se identificó un predominio de sujetos igualitarios, representando el 48% del total, seguidos por aquellos que se clasificaron como sutiles, que constituyeron el 34%. El estudio de las distribuciones demográficas reveló que ambas categorías presentaron una distribución similar en términos de sexo, con casi un tercio de los participantes de cada sexo. Sin embargo, se observó una diferencia significativa en la proporción de mujeres que se identificaron como igualitarias, alcanzando un porcentaje notablemente más alto de 56,7% (**Tabla 8**).

Por otro lado, en relación con el grupo racial, se detectó una disparidad notable, en especial entre los sujetos clasificados como igualitarios. En este grupo, más de la mitad de los participantes de piel mulata se incluyeron en esta categorización, lo que sugiere una tendencia particularmente destacada hacia actitudes igualitarias entre los individuos mulatos.

| Tipos | Sexo | | Grupo racial | | | Total |
|----------------------|-----------|----------|--------------|---------|--------|-------|
| | masculino | femenino | blancos | mulatos | negros | |
| Sujetos igualitarios | 38.5% | 56.7% | 45% | 53.02% | 44% | 48% |
| Sujetos sutiles | 34.6% | 33.8% | 37.05% | 30.20% | 28% | 34% |
| Sujetos fanáticos | 25.5% | 8.6% | 17.53% | 14.77% | 27.78% | 17% |
| Sujetos error | 1.44% | 0.95% | 0.80% | 2.01% | 0% | 1% |

Tabla 8. Tipos de sujetos según sexo y grupo racial.

Un dato importante encontrado en la investigación fue que el 17% de los participantes fueron clasificados como sujetos fanáticos, lo que significa que aproximadamente uno de cada cinco de ellos se incluyó en esa categoría. Dentro de este grupo, se observó una distribución específica en términos de género: el 25.5% de los sujetos fanáticos pertenecían al género masculino, es decir, uno de cada cuatro. Esta proporción sugiere que, aunque la fanatización no está asociada solo con el género masculino, existe una tendencia notable en este sentido. Además, dentro del subgrupo de sujetos fanáticos masculinos, se encontró que los asociados al grupo racial negro representaron la mayoría (**Figura 2**).

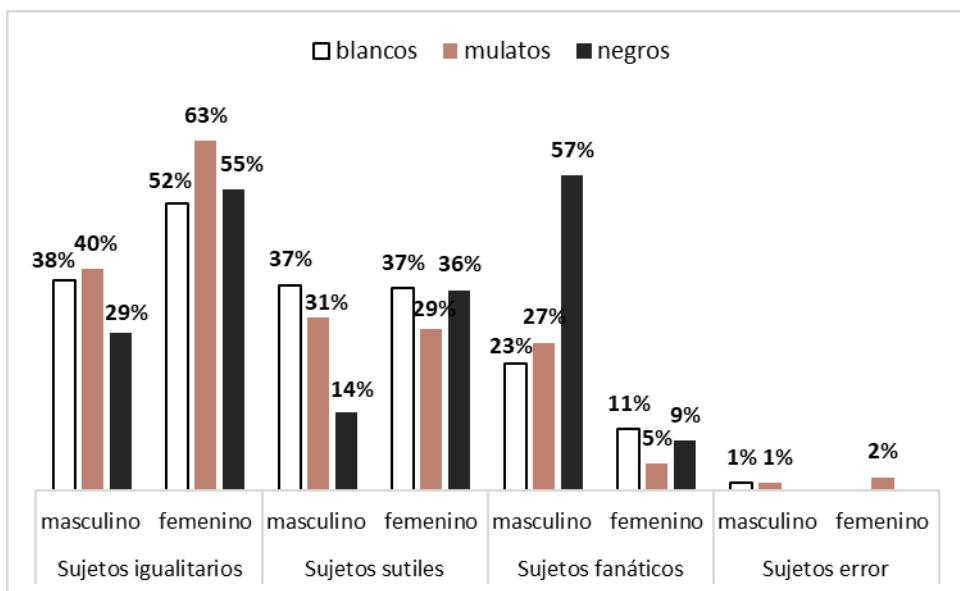


Figura 2. Tipos de sujetos por sexo y color de la piel.

Conclusiones

Se identificó una clara distinción entre prejuicios manifiestos y sutiles en el comportamiento de los adolescentes. Los prejuicios manifiestos se expresaron abiertamente a través de actitudes discriminatorias, mientras que los prejuicios sutiles se manifestaron de forma más insidiosa, como microagresiones que podían pasar desapercibidas pero que afectan la dinámica social. Aunque los prejuicios manifiestos mostraron una puntuación baja, estaban cerca de niveles altos, mientras que los sutiles presentaron una presencia alta, aunque en su grado más bajo. En cuanto a las actitudes hacia el contacto racial, se evidenció una disposición general para interactuar con individuos no blancos, sin embargo, esta apertura se restringió en las relaciones íntimas.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Metodología de recolección de datos de las representaciones sociales*. Ediciones Coyoacan.
- Álvarez-Laureiro, R. (2018). Mediaciones por la subjetividad para el despliegue de lo comunitario en las relaciones raciales: estudios en propietarios cuentapropistas de la ciudad de Santa Clara. [Tesis presentada en opción al Título Académico Máster en Desarrollo Comunitario, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara].
- Amarante-González, C. (2019). Subjetividades en blanco y negro: configuración de las dinámicas de reproducción de igualdad-desigualdad racial en jóvenes universitarios. [Tesis de Diploma, Universidad central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara].
- Aguirre-Calderín, Y. (2021). *Racialidad y adolescencia en Cuba: Un análisis contemporáneo*. Editorial Universitaria.

- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), 465-480.
- Burke, D., Nolan, C., Hayward, W. G., Russell, R., & Sulikowski, D. (2013). Is There an Own-Race Preference in Attractiveness? *Evolutionary Psychology*, 11(4), 855-872.
<https://doi.org/10.1177/147470491301100410>
- Cabrera Ruiz, I. I., Méndez López, A. J.; Álvarez Loureiro, R.; Riverón Pérez, C. (2024). Estereotipos y prejuicios: aspectos teóricos y metodológicos para su estudio (39-58) , En José Vicente Pérez Cosín, Isaac Irán Cabrera Ruiz, Ángel Joel Méndez López, Nina Navajas Pertegás (coords) *Estereotipos y prejuicios: aspectos básicos e investigaciones María Olaya Grau Rengifo*. Valencia: Editorial Aula Magna, McGraw-Hill Interamericana de España S.L
- Cabrera I, Cueto M, Álvarez R (2024). Subjetividades que reproducen igualdad-desigualdad racial, en adolescentes que cursan 7º grado. *Revista Cubana de Psicología*, 7(11), 25-41.
<http://www.psicocuba.uh.cu>
- Castellón, T. (2017). *Subjetividad y racialidad: una mirada desde propietarios de negocios cuentapropistas exitosos de Santa Clara*. [Tesis de Diploma, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Facultad de Ciencias Sociales].
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2017). *Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview*. En The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination (pp. 3-29). SAGE Publications Ltd.
- Dovidio, J. F. y Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, discrimination and racism. San Diego: Academic Press.
- Espina, R. & Rodríguez, P. (2006). Raza y desigualdad en la Cuba actual. *Temas*, 45.
- Espina, R. (2004). *Hacia una caracterización del prejuicio racial en Cuba*. Fundación Fernando Ortiz. <http://www.cubaarqueologica.org>.
- Frías, D. (2015). *Adaptación al español y ampliación del instrumento de Prejuicio Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995)*. Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/friasnav/PMPS.pdf>.
- Germán-García, E., Guerrero, R., Cruz-Castro, M., Grajales, M. A., Castillo, M. L. & Carabalí, J. G. (2019). *Diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias en Colombia*. Universidad del Valle. Programa Editorial.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Habana: Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. (2015). *Los estudios psicosociales hoy: aportes a la intervención psicosocial*. En J. Moncayo y Á. Díaz-Gómez (Eds.), *Psicología Social Crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación*. Universidad de San Buenaventura Cali, Ascofapsi.
- González-Cabré, J. O. (2023). *Subjetividades que reproducen igualdad-desigualdad racial en adolescentes de la comunidad del Reparto Santa Catalina, municipio Santa Clara*. [Tesis de Diploma, Universidad central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara].

- González-Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista de Ciencias Sociales* 11, 19-42. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rcsci.2013.06.002>
- González-Rey, F. (2016). *La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica*. Conversación con| Fernando González Rey. En entrevista realizada por Patiño Torres, J. F. Debates, 120-127.
- Guanche-Pérez, J. (2022). Racismo y educación: Desafíos en la enseñanza secundaria cubana. *Revista Cubana de Educación*, 15(2), 45-60.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- _____ (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Segunda Edición, Mc Graw Hill.
- Huici, C. (1996). La psicología social de las relaciones intergrupales y el prejuicio. En F. Morales, y S. Yubero. *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Katz, I. y Haas, R. G. (1988). Racial ambivalence and value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 898-905.
- Kinder, D. R. y Sears, D. O. (1981). Prejudice and polities: symbolic racism versus racial threats to the Good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- Krolkowski, A., Rinella, M. & Ratcliff, J. (2015). The influence of the expression of subtle and blatant sexual prejudice on personal prejudice and identification with the expresser. *Journal of Homosexuality*. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1083776>
- McConahay, J.B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale. En J. Dovidio, S. Gaertner (Eds.) *Prejudice, discrimination and racism* (pp. 91-125). San Diego: Academic
- McConahay, J. B., Hardee, B. B. y Batts, V. (1981). Has racism declined in America? It depends upon who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579..
- Martínez, F. (2002). La cuestión racial en Cuba y este número de Caminos. *Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, 24-25.
- Martínez-Heredia, F. (2018). *Pensar en tiempo de revolución: antología esencial* (M. Sánchez Quiróz, Comp.). CLACSO.
- Meertens, R. y Pettigrew, T. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61, 54-71.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas*. Psicología social. Teoría y Aplicada. Editorial Biblioteca Nueva.
- Oviedo, Y. (2018). *Subjetividad y racialidad: una mirada desde los propietarios arrendatarios de hostales en Santa Clara*. [Tesis de Diploma, Universidad central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara].
- Pérez-Cosín, J. V.; Cabrera-Ruiz, I. I.; Méndez-López, A. J.; Navajas-Pertegás, N. & Grau-Rengifo, M. O. (2024). *Estereotipos y prejuicios en adolescentes en la reproducción de igualdad-desigualdad racial*. En: Estereotipos y prejuicios: aspectos básicos e investigaciones. (pág. 90). McGraw-Hill.

Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75. DOI: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>

Romay, Z. (2015). *Cepos de la memoria. Impronta de la esclavitud en el imaginario social cubano*. Matanzas: Matanzas

Riverón, C., León, M., Oliva, A., & Cruz, M. (2020). *Relaciones raciales: configuraciones subjetivas en los jóvenes universitarios*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Facultad de Ciencias Sociales.

Tajfel, H., y Turner, J.C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.): *The Social Psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole. their physician. Arch Pediatr Adolesc Med, 33(15), 1146-1153.

Telles, E. E. (2014). *Pigmentocracies: Ethnicity, race, and color in Latin America*. University of North Carolina Press.

Sandoval, A. (1996). *Investigación cualitativa: un enfoque práctico*. Editorial Universitaria.

Wade, P (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, S.A.

EVALUACIÓN DE LA PREPARACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS EN RELACIÓN A SITUACIONES DE DESASTRE

Amanda Díaz Queral

Alexis Lorenzo Ruiz

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, La Habana, Cuba

Resumen

La posibilidad de un aumento de desastres en los años venideros resalta la necesidad de disminuir las vulnerabilidades y aumentar la preparación del personal encargado de brindar ayuda en estas situaciones, entre ellos los psicólogos. En este contexto, el objetivo de este trabajo fue evaluar la preparación de los estudiantes de último año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de La Habana ante situaciones de desastre. La investigación fue de carácter no experimental, con un enfoque mixto y un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC). La muestra estuvo integrada por 20 estudiantes de último año, seleccionados de las modalidades Curso Regular Diurno y Curso por Encuentro. Se aplicaron dos cuestionarios a todos los participantes y entrevistas estructuradas a seis de ellos. Los resultados revelaron que los estudiantes poseían un nivel medio de conocimientos, participación y autopercepción de su preparación, pero un nivel bajo de capacitación. Las principales consecuencias psicológicas experimentadas ante situaciones de desastre fueron nerviosismo, ansiedad y tristeza. Se observó que, aunque los resultados fueron similares entre modalidades, los estudiantes de Curso por Encuentro mostraron una mejor preparación. Se concluyó que la preparación de los estudiantes de último año de Psicología era de un nivel medio e insuficiente para un desempeño profesional óptimo en situaciones de desastre, recomendándose el fortalecimiento de la formación en este ámbito.

Palabras clave: desastre; preparación; estudiantes; Psicología; formación profesional.

Abstract

The possibility of an increase in disasters in the coming years highlights the need to reduce vulnerabilities and enhance the preparedness of personnel responsible for providing assistance in these situations, including psychologists. In this context, the objective of this study was to assess the preparedness of final-year Psychology students at the University of Havana for disaster situations. The research was non-experimental, with a mixed-methods approach and a concurrent triangulation design (DITRIAC). The sample consisted of 20 final-year students selected from both the Regular Day Course and the Course by Meeting modalities. Two questionnaires were administered to all participants, and structured interviews were conducted with six of them. The results revealed that the students had a medium level of knowledge, participation, and self-perception of their preparedness, but a low level of training. The main psychological consequences experienced in disaster situations were nervousness, anxiety, and sadness. Although the results were similar between modalities, students from the Course by Meeting showed better preparedness. It was concluded that the preparedness of final-year Psychology students was at a medium and insufficient level for optimal professional performance in disaster situations, and it is recommended to strengthen training in this area.

Keywords: *disaster, preparedness, students, Psychology, professional training.*

INTRODUCCIÓN:

A través de los años, la humanidad ha sufrido las amenazas de grandes desastres y las consecuencias económicas, sociales y psicológicas en sus víctimas (Kobayashi, 2024). Desde el punto de vista psicológico, un desastre constituye un hecho inesperado y catastrófico, provoca grandes pérdidas humanas y materiales, es percibido como un evento vital estresante, conlleva a una ruptura y modificación del ciclo vital y del equilibrio hombre-entorno (Lorenzo, 2003).

La posibilidad de un aumento de desastres en los tiempos venideros resalta la necesidad de disminuir las vulnerabilidades y aumentar la preparación del personal encargado de brindar ayuda en estas situaciones (Navarro, 2007). Alrededor de los psicólogos ocurren situaciones que se incluyen en la Psicología de Emergencias y Desastres (PED).

La PED estudia cómo responden los seres humanos ante las alarmas y cómo optimizar la alerta, evitando y reduciendo las respuestas inadaptativas durante el impacto del evento y facilitando la posterior rehabilitación y reconstrucción (Valero, 2014). Sin embargo, el acercamiento de los estudiantes a este campo previo a la obtención de la licenciatura es muy escaso. Una elevada preparación es esencial para que los psicólogos puedan abordar adecuadamente las complejidades y desafíos que presentan las situaciones de desastre, garantizando así un apoyo eficaz y sensible a las necesidades de las personas afectadas.

Entendiéndose la preparación, según Lorenzo (2011) , como “El conjunto de procesos por medio de los cuales se van a crear, formar, perfeccionar y supervisar todas las actividades que sean capaces de facilitar la adquisición de los conocimientos, estados, hábitos, habilidades y acceder al necesario entrenamiento especializado para la participación en emergencias y desastres de toda la sociedad” (p. 4). Este enfoque es coherente con organismos internacionales, que recomiendan el fortalecimiento de competencias y capacidades tanto a nivel técnico como emocional en todos los actores sociales (American Psychological Association, 2022; Organización de las Naciones Unidas, 2023).

La temática preparación sobre desastres resulta bastante novedosa, aunque, en la comunidad científica ya existen algunas publicaciones al respecto (Matunhay, 2022; Hasan & Bintay, 2022; Wulandari, 2023; Kilinc & Demirkaya, 2024). Todas coinciden en resaltar las brechas existentes entre el conocimiento teórico, la preparación percibida y la autoeficacia para actuar ante desastres. Cuba no queda exenta de estudios que ponen al descubierto la preparación que poseen determinados grupos o sectores de la sociedad, entre ellos los estudiantes de la carrera Psicología en distintos años (Díaz, 2013; Maujo, 2014; Álvarez, 2016). Los resultados indican que el nivel de preparación es variable y, en ocasiones, insuficiente para garantizar una respuesta efectiva como futuros profesionales.

Por tanto, este estudio tiene como objetivo evaluar la preparación en estudiantes de último año de la licenciatura en Psicología en la Universidad de La Habana en relación a situaciones de desastre. Para ello, se pretende: analizar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre el tema, describir sus experiencias prácticas en el afrontamiento a situaciones de desastre, caracterizar el impacto psicológico que generan estas situaciones en ellos y comparar la preparación entre estudiantes de ambas modalidades de estudio.

La investigación se reviste de valor teórico-práctico, en tanto, pretende ofrecer datos y análisis actualizados, que permitirán avanzar en la elaboración de estrategias educativas necesarias para suplir las deficiencias en la preparación teórica-metodológica de los estudiantes en este

tema, y contribuir a una formación profesional más integradora. Por primera vez, se evaluará la preparación en relación a situaciones de desastres en estudiantes cubanos de último año de Psicología teniendo en cuenta sus dos modalidades de estudio: Curso Regular Diurno (CRD) y Curso Por Encuentro (CPE), otorgándole novedad al tema.

Este estudio comienza asociado al proyecto de investigación *Bienestar psicológico y salud*, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, perteneciente al Programa Sectorial del Ministerio de Salud Pública (MINSAP): “Determinantes de salud, riesgo y prevención de enfermedades en grupos vulnerables”, que tuvo lugar desde el año 2016 hasta diciembre del año 2024. Finalmente, desde enero de 2025 se asocia al Proyecto institucional de la Universidad de La Habana “*Salud mental y bienestar emocional en estudiantes universitarios*”.

METODOLOGÍA

Se trabajó con el **enfoque mixto** (CUANTITATIVO-cualitativo), estudio híbrido con diversas ventajas para un entendimiento profundo respecto al tema. Se empleó un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), para recolectar datos de ambos enfoques simultáneamente y comparar sus bases de datos. En la **fase cuantitativa** se seleccionó un diseño no experimental de corte transversal descriptivo, no se manipuló ninguna variable de manera intencional y los datos fueron recopilados en un momento único. El alcance de la investigación fue descriptivo, se especificaron las propiedades y características importantes del fenómeno objeto de análisis, describiendo las tendencias del grupo seleccionado. En la **fase cualitativa** se empleó un diseño fenomenológico, el propósito principal consistió en explorar, describir y comprender las experiencias de los sujetos respecto a las situaciones de desastre y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández *et al.*, 2014).

Participantes

Para la definición de la muestra como **diseño mixto**, se empleó la estrategia anidada, la muestra que participó en la fase cualitativa representó un subconjunto de la muestra de la otra fase. La muestra en la **fase cuantitativa**, fue no probabilística y de tipo intencional. La elección de los elementos no estuvo sujeta a la probabilidad sino a causas relacionadas con los propósitos del investigador. Esta fase estuvo integrada por 20 sujetos, 10 estudiantes de Curso Regular Diurno (CRD) de 4to año y 10 estudiantes de Curso por Encuentro (CPE) de 5to año. En la **fase cualitativa** la muestra fue de sujetos tipos, se seleccionaron individuos o casos “típicos” sin intentar que fueran estadísticamente representativos de la población (Hernández *et al.*, 2014). En esta fase la muestra estuvo integrada por 6 sujetos, 3 de CRD y 3 de CPE, de 4to y 5to año. Como criterios de inclusión se emplearon: ser estudiante del último año de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, perteneciente al curso 2024-2025 y la participación voluntaria en el estudio. Criterios de exclusión: no ser estudiante del último año de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, perteneciente al curso 2024-2025 y no desear participar en el estudio. Criterio de salida: abandonar la participación en el estudio.

Variables

La PREPARACIÓN se estructuró en torno a cinco dimensiones fundamentales, cada una de las cuales se evaluó a través de indicadores específicos que permitieron una valoración integral de la categoría.

1. Conocimientos

Evaluá el nivel y las fuentes de conocimiento sobre desastres, incluyendo la comprensión del concepto de desastre, las fases y etapas del proceso de gestión de la reducción de riesgos de desastres, la clasificación y frecuencia de los desastres en Cuba, así como el conocimiento sobre el rol del psicólogo y las consecuencias psicológicas asociadas.

2. Participación

Analiza la experiencia directa de los estudiantes en situaciones de desastre, considerando su participación, los tipos de desastres vivenciados, la frecuencia de estas experiencias, los desastres más comunes en su provincia y el rol asumido durante estos eventos.

3. Capacitación

Valora la formación recibida antes de enfrentar desastres, el tiempo dedicado a dicha capacitación y las experiencias prácticas en los preparativos para afrontar situaciones de desastre.

4. Autopercepción de su preparación

Explora cómo los estudiantes perciben su propia preparación, los patrones de respuesta que consideran tener, la formación recibida a lo largo de su vida y los medios a través de los cuales se han preparado para enfrentar desastres.

5. Consecuencias psicológicas

Examina las principales consecuencias psicológicas experimentadas tras los desastres, la atención psicológica recibida posteriormente y las preocupaciones y opiniones personales sobre estas situaciones.

Instrumentos

Fase cuantitativa: “**Cuestionario para conocer las valoraciones de la memoria histórica entre los damnificados por desastres**”. Elaborado y validado por el Dr. Alexis Lorenzo Ruiz en el período comprendido entre 2001 y 2003. Consta de 7 preguntas cerradas orientadas a identificar conocimientos y experiencias sobre los desastres y 1 pregunta abierta dirigida a la identificación de las principales preocupaciones y opiniones personales sobre el tema.

“**Cuestionario para adultos en situación de desastre**”, elaborado y validado por el Dr. Alexis Lorenzo Ruiz y la Msc. Yraida Rodríguez Luís en el período comprendido entre 2001 y 2003. El mismo consta de 11 preguntas cerradas orientadas a conocer aspectos de la experiencia y preparación ante este tipo de situaciones. Consta, además, de 2 preguntas abiertas, dirigidas a conocer la frecuencia de participación en situaciones de este tipo y las vías por las cuales ha recibido preparación para el afrontamiento de estas. Para la aplicación de ambos se empleó Google Forms y para su análisis se utilizó la estadística descriptiva en el Programa Excel. **Fase cualitativa:** **Entrevista individual estructurada**, elaborada por Lic. Kenny Díaz Arcaño en 2013 y adaptada de acuerdo a los objetivos de la investigación por la autora Amanda Díaz Queral. Consta de 10 preguntas, las cuales fueron elaboradas previamente. Sus objetivos se centran en obtener información sobre los conocimientos que tienen los estudiantes de Psicología sobre las situaciones de desastre, sus experiencias en estas situaciones y el impacto que creen que generan los desastres en las personas afectadas. Se efectuó vía WhatsApp y para analizarla se utilizó la estadística descriptiva y el análisis fenomenológico.

Aspectos éticos

La investigación se rigió por los principios éticos contenidos en el Código de Ética del profesional de la Psicología en Cuba. Además, cumplió con los principios bioéticos de la investigación en el campo de la salud humana. Todos los sujetos estudiados dieron su consentimiento para participar en el estudio y se respetó su autonomía para no continuar en él cuando así lo decidieron.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez seleccionado el tema y revisada la literatura sobre ello, se definieron los objetivos y el problema de la investigación. Se elaboró la introducción teórica y el apartado metodológico. Se convocó, a través de WhatsApp, a los estudiantes del último año de la Facultad de Psicología a participar en el estudio, explicando los objetivos de este y se entregó un compromiso a los interesados en participar en la investigación. Se aplicaron los cuestionarios a través de Google Forms y las entrevistas individuales a través de WhatsApp. Se analizaron los datos de ambas fases con la estadística descriptiva (frecuencias relativas y absolutas) en el Programa Excel y el análisis fenomenológico, para realizar un análisis integrador de los resultados y concluir el estudio.

Análisis y discusión de resultados

Esta integración, se organiza en función de los objetivos de la investigación, y dentro de cada uno se consideran las dimensiones correspondientes. Para evaluar las dimensiones, se establecen tres criterios descriptivos generales, a partir de la presencia, ausencia o grado de desarrollo de sus indicadores:

Nivel bajo: El estudiante muestra escaso o nulo dominio de los indicadores.

Nivel medio: El estudiante evidencia un desarrollo parcial de los indicadores.

Nivel alto: El estudiante demuestra un dominio amplio de los indicadores.

Estos criterios son aplicados de manera transversal a todas las dimensiones, permitiendo la evaluación homogénea y comparativa que se muestra a continuación.

Análisis de los Conocimientos

Las principales *fuentes de obtención de conocimientos sobre desastres* en ambos grupos son los medios de difusión masiva (TV, periódicos y las redes sociales). Le siguen en menor medida la familia y la escuela.

En cuanto a la *elaboración del concepto desastre*, en la Tabla 1 se observa que la totalidad de la muestra presenta un nivel no elaborado de ello.

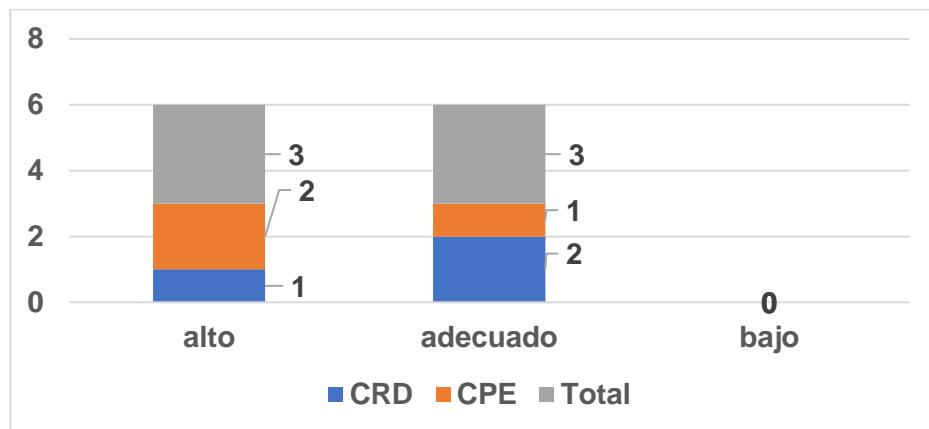
La mayoría de los estudiantes en ambos grupos (83.3%) conoce *las fases y etapas del proceso de gestión de la reducción de riesgos* de forma imprecisa. Los sujetos de CRD presentan mejores resultados, ya que en este grupo un estudiante conoce correctamente las fases y etapas.

En cuanto a la *clasificación de los desastres*, la mayoría de los estudiantes en las dos modalidades (83.3%) conoce de forma imprecisa alguna clasificación. En este caso, los sujetos de CPE poseen mejores resultados, ya que a diferencia de los de CRD, ninguno presenta conocimiento nulo de la clasificación.

Tabla 1. Nivel de elaboración del concepto desastre.

| Concepto | CRD | CPE | Total |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|
| Elaborado (5-6 indicadores) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| Poco elaborado (3- 4 indicadores) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| No elaborado (menos de 3 indicadores) | 3 (100%) | 3 (100%) | 6 (100%) |

En el *nivel de conocimiento sobre las actividades que debe realizar el psicólogo para afrontar situaciones de desastre*, una mitad de la muestra tiene un nivel adecuado (50%) y la otra un nivel alto (50%), como se observa en la Figura 1. La cantidad mayor de CRD indica un nivel adecuado (66.7%) y en CPE predomina un nivel alto (66.7%). Los estudiantes de CPE presentan niveles más altos de conocimientos en este indicador que los de CRD. Mencionan principalmente el acompañamiento psicológico antes, durante y después, así como brindar capacitación a otros sobre cómo afrontar estas situaciones.

Figura 1. Nivel de conocimiento sobre las actividades que debe realizar el psicólogo para afrontar situaciones de desastre.

En cuanto al *nivel de conocimiento de las principales consecuencias psicológicas que provocan los desastres*, predominan los niveles adecuados (50%) y altos (50%). En CRD se destaca el nivel alto (66.7%) y en CPE el adecuado (66.7%). Los sujetos de CRD poseen niveles más altos en este indicador. Las consecuencias psicológicas que provocan los desastres, más mencionadas por ambos grupos, son el estrés postraumático, ansiedad, miedo y tristeza.

Respecto al *nivel de conocimiento sobre los desastres más frecuentes en Cuba*, predomina un nivel adecuado. Los estudiantes de CPE tienen mejores resultados en este indicador, ya que, a diferencia de los de CRD, un sujeto alcanza el nivel alto. La totalidad de los estudiantes es capaz de citar varios desastres frecuentes en Cuba y todos mencionan los ciclones.

Se observa que, aunque la mitad de los estudiantes de la muestra posee niveles altos de conocimientos en cuanto a las actividades que debe realizar el psicólogo para afrontar este tipo de situaciones y las principales consecuencias psicológicas que provocan los desastres, la otra mitad presenta niveles adecuados. Igualmente, presentan un nivel adecuado en las situaciones de desastre más frecuentes en Cuba, pero sus conocimientos son imprecisos en cuanto a las fases y etapas del proceso de gestión de la reducción de riesgos de desastres y su clasificación. Por último, los estudiantes tienen un nivel bajo respecto a la elaboración del concepto desastre.

En coherencia con la tendencia encontrada durante el análisis de cada uno de los indicadores necesarios para la evaluación de esta dimensión, se evidencia un dominio parcial de ellos, lo que conduce a la identificación de un **nivel medio de conocimientos** en la muestra estudiada. Se puede concebir que, aunque los resultados son bastante semejantes, los estudiantes de CPE poseen más conocimientos sobre el tema en comparación con los de CRD.

Este nivel de conocimientos es muy similar a los hallazgos de investigaciones anteriores desarrolladas, tanto en el contexto internacional como nacional. En las realizadas en estudiantes de enfermería de Bangladesh y Turquía, se obtuvo que los niveles de conocimientos eran moderados (Hasan & Bintay, 2022; Kilinc & Demirkaya, 2024).

En Cuba, en el estudio de Rodríguez en San Miguel del Padrón en 2009 los sujetos mostraron cierto conocimiento sobre desastres (Rodríguez et al., 2009). En el de Sandra Sandoval ese mismo año en un grupo de primaria, los estudiantes presentaron un nivel aceptable (Sandoval S., 2009). Sandoval y Vargas, en profesionales de la Psicología, también encontraron en sus investigaciones un nivel medio de conocimientos (Sandoval S., 2014; Vargas, 2023).

En contraste con lo anterior, varios estudios han encontrado un nivel bajo de conocimientos sobre desastres (Hernández A., 2010; Díaz, 2013; Maujo, 2014; Ponjuán, 2015; Álvarez, 2016; Wulandari, 2023;).

Este resultado podría explicarse por la exposición general a información básica, fundamentalmente a través de medios de difusión (televisión, periódicos) y algunas experiencias directas con eventos como ciclones e inundaciones, que son frecuentes en Cuba según los datos de la Oficina Nacional de Estadística e Información [ONEI] (2024) y la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2025). Sin embargo, este conocimiento parece ser más informativo que formativo, careciendo de profundidad técnica, sistematización y de una base conceptual correcta. La familiaridad demostrada con los riesgos más frecuentes en Cuba, las actividades que realizan los profesionales de la Psicología y las consecuencias psicológicas de los desastres, indican una adecuada contextualización y relación con la carrera universitaria, mostrando los mejores resultados de esta dimensión en los indicadores asociados. A pesar de ser los indicadores donde los sujetos mostraron mayor dominio, se observa una comprensión parcial del espectro completo que deberían conocer los estudiantes.

Los estudiantes de Curso por Encuentro (CPE) presentan más conocimientos posiblemente debido a su mayor experiencia vital y laboral previa, su edad promedio superior y su probable exposición a situaciones reales en contextos laborales. Esto coincide con los hallazgos de Wulandari (2023) que relaciona la experiencia directa con un mejor nivel de conocimientos sobre desastres.

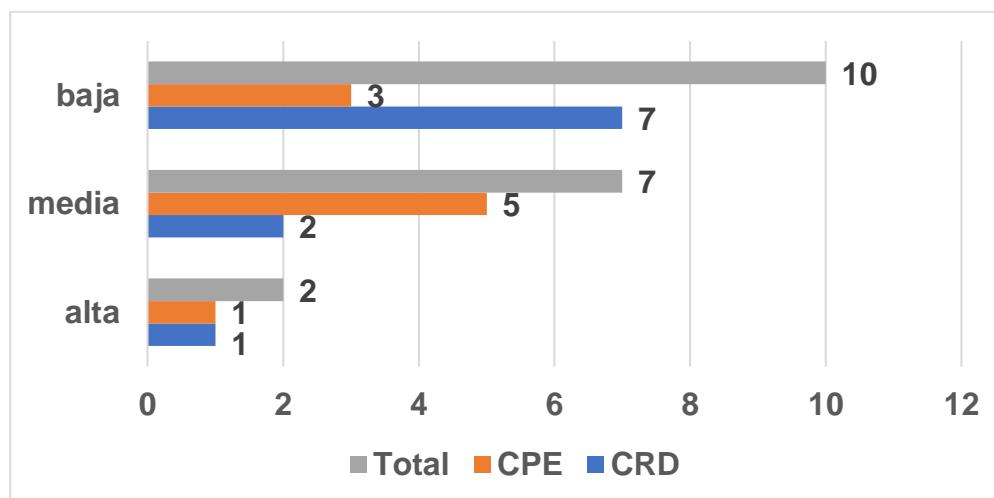
Descripción de las experiencias prácticas: Participación y Capacitación

Participación

El 95% de la muestra ha tenido *participación en situaciones de desastres*. Solo 1 sujeto de CPE ha estado exento a estos contextos (5%), por lo que hay mayor cantidad de estudiantes de CRD que han participado en desastres que de CPE.

En la muestra predomina una *frecuencia de exposición* baja, como se observa en la Figura 2, para un 52.6% en total. Los estudiantes de CRD presentan mayormente una reincidencia baja (70%), mientras que los de CPE una frecuencia media (55,6%). Los sujetos de CPE presentan mayor exposición a este tipo de situaciones.

Figura 2. Frecuencia de exposición a situaciones de desastre.



Las *situaciones de desastres más vivenciadas* por los estudiantes de ambas modalidades son los ciclones. Le siguen las penetraciones del mar y los accidentes de tránsito.

Las *situaciones de desastres más comunes en la provincia de residencia* en los dos grupos también son los ciclones. Le siguen las tormentas eléctricas y las penetraciones del mar. En menor grado mencionan las sequías, incendios y tornados.

En cuanto a la *condición de participante en situaciones de desastres*, el 47.3% del total no se identifica con ninguna condición, resultando la opción con mayor porcentaje. Seguido en ambos grupos por la condición de espectador (31.6%). Solo 4 estudiantes se consideran damnificados en alguna ocasión y ninguno ha participado como rescate y salvamento.

Es notorio que, prácticamente la totalidad de los estudiantes reconoce su participación en alguna situación de este tipo (95%). Sin embargo, la frecuencia de exposición a estas resulta ser baja y la mayor cantidad de sujetos en ambos grupos selecciona la opción “ninguna” condición de participante. Por lo cual se considera que poseen un desarrollo parcial en los indicadores y un **nivel medio en la dimensión participación**. A pesar de que CRD presenta más sujetos que han estado involucrados en estas situaciones, la diferencia es mínima y los estudiantes de CPE muestran una reincidencia de exposición mayor, por lo cual se considera que los de CPE han tenido mayor participación.

Se aprecia como coincidencia con el presente estudio, la tendencia en investigaciones anteriores a que la mayor parte de la muestra estudiada ha participado en situaciones de

desastres pero con una frecuencia de exposición baja (Maujo, 2014; Ponjuán, 2015; Vargas, 2023;).

Antagónicamente, otras investigaciones refieren un nivel de participación bajo (Sandoval S., 2009; Rodríguez *et al.*, 2010, como se citó en Díaz, 2013).

Estos resultados reflejan la realidad cubana donde los eventos hidrometeorológicos son frecuentes (ONEI, 2024; OPS, 2025), sin embargo, la asiduidad de exposición que predomina según la muestra es baja y la participación activa en la respuesta a estos es deficiente. Los estudiantes de CPE muestran mayor participación, probablemente porque su mayor edad e historia laboral implican más oportunidades de haber vivido y participado en situaciones de desastres a lo largo de su vida; desarrollando así experiencias que los estudiantes de CRD, generalmente más jóvenes y con dedicación exclusiva al estudio, no han tenido oportunidad de adquirir. Destacar que ningún sujeto menciona desastres vivenciados como la Pandemia de la COVID 19 o la crisis energética, lo cual pudiera estar asociado a la deficiente base conceptual sobre desastres encontrada en la muestra.

Capacitación

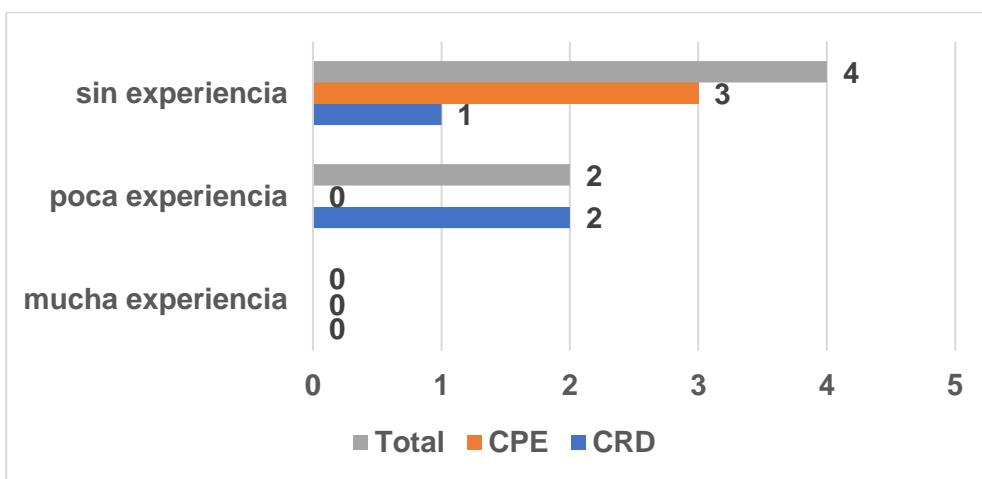
En cuanto a la *capacitación previa a situaciones de desastres*, la mayoría de los estudiantes refiere haberla recibido (52.6%). Las cifras de los que no lo hicieron son muy similares (47.4%), resultado alarmante. En CRD, el porcentaje mayor menciona que sí (70%), mientras que en CPE dicen que no (66.7%). En CRD hay más estudiantes que han sido capacitados previo a los desastres que en CPE.

En cuanto al *tiempo de la capacitación*, el mayor porcentaje de sujetos selecciona la opción de 2 a 6 días (60%). Este período de tiempo corresponde mayormente a los sujetos de CRD (71.4%), los de CPE seleccionan en su mayoría un tiempo mayor de capacitación. Los estudiantes de CPE han sido capacitados durante más tiempo que los de CRD.

En la Figura 3 se observa que, la *experiencia en los preparativos para afrontar desastres*, predominan los sujetos sin experiencia (66.7%). La mayoría de CRD tienen poca experiencia (66.7%) y los de CPE no tienen ninguna (100%). Los sujetos de CRD tienen más experiencia en estos casos que los de CPE. Ninguno ha participado en el ejercicio Meteoro, sin embargo, destacan la importancia de fomentar espacios como ese para recibir el entrenamiento necesario en relación a desastres porque consideran que no están suficientemente preparados.

Se puede apreciar al analizar los indicadores, que la cantidad de estudiantes que han recibido capacitación previa a los desastres es prácticamente igual a aquellos que no la han recibido. Además, la mayoría refiere un período de capacitación de 2 a 6 días, tiempo relativamente breve y predominan los sujetos sin experiencia en los preparativos para afrontar desastres. Pudiéndose apreciar un grado de desarrollo escaso de los indicadores, que conlleva a un **nivel bajo de capacitación**, donde los estudiantes de CRD muestran resultados más satisfactorios.

Estudios antecedentes coinciden en que, tras los niveles deficientes de capacitación encontrados, se ha destacado la importancia de fomentar más espacios que brinden instrucción especializada en el tema. Incluso, referido por los propios sujetos de las muestras analizadas.

Figura 3. Experiencia en los preparativos para afrontar desastres.

Tal es el caso de la investigación en estudiantes de instituciones de educación superior realizada en Filipinas, donde se evidenció la necesidad de promover la educación en seguridad ante desastres (Matunhay, 2022). En la de Sandoval en un grupo de psicólogos, se identificaron necesidades de capacitación sistemática en aspectos específicos sobre las diferentes estrategias de intervención y organización de las actividades a desarrollar ante estas situaciones (Sandoval S. , 2014). Más de la mitad de los encuestados en Bangladesh, recomendaron más talleres y capacitación sobre gestión de desastres para aumentar su capacidad de gestión (Hasan & Bintay, 2022).

Este nivel bajo de capacitación recibida para afrontar desastres, podría explicarse por la insuficiente integración sistemática de estos contenidos en el plan de estudios de Psicología, coincidiendo con lo encontrado por Matunhay (2022) donde el 94.8% de estudiantes universitarios consideraba insuficiente su capacitación. Paradójicamente, los estudiantes de CRD han recibido mayor capacitación formal que los de CPE, quizás porque tienen más tiempo disponible para asistir a actividades académicas complementarias, y porque el curso regular podría incluir más contenidos sobre este tema en asignaturas como Preparación para la Defensa, mencionada en los estudios previos de Rodríguez *et al.* (2010 como se citó en Díaz, 2013) y por algunos de ellos en las entrevistas.

Caracterización del impacto psicológico: Autopercepción de su preparación y Consecuencias psicológicas.

Autopercepción de su preparación

En cuanto a los *patrones de respuesta actuales*, en ambas modalidades de estudio la mayoría de sujetos consideran que serían promedios (63.2%), de encontrarse nuevamente en una situación de este tipo. Ningún estudiante percibe, que sus patrones de respuesta sean inferiores en comparación con sus vivencias anteriores, pero tampoco los valoran en su mayoría suficientemente eficaces.

Respecto a la *preparación a lo largo de la vida*, la mayoría refiere haber recibido alguna preparación (90%). En este caso, los resultados de ambos grupos coinciden, ya que solo un sujeto (5%) de cada modalidad de estudio, considera que nunca ha sido preparado sobre el tema en cuestión.

Las vías de preparación para afrontar los desastres que más destacan son la televisión (61.1%), las redes sociales (27.8%), la Facultad de Psicología (27.8%) y la familia (16.7%). Ello, está en coincidencia con las fuentes de conocimientos.

Se aprecia, que los estudiantes consideran que sí han recibido algún tipo de preparación a lo largo de sus vidas para afrontar desastres. A pesar de ello, perciben sus patrones de respuesta actuales como promedio en su mayoría y consideran que no están suficientemente preparados. Se identifica, a partir de estos indicadores un desarrollo parcial de estos y, por tanto, un **nivel medio en la autoperccepción de su preparación** para afrontar desastres en ambas modalidades de estudio.

Diferentes estudios coinciden en que la mayoría de sujetos de la muestra refieren que su nivel de preparación ante desastres es medio. En la investigación en estudiantes de enfermería en Turquía, se obtuvo que tenían una percepción media de preparación y autoeficacia (Kilinc & Demirkaya, 2024). En la investigación en un grupo de educación superior realizada en Filipinas, los estudiantes también valoraron en su mayoría (94.8%) que su capacitación no era suficiente y un 90% dijo no contar con las medidas de seguridad necesarias (Matunhay, 2022).

Por otra parte, en los estudiantes de Bangladesh, su preparación percibida para la gestión de desastres fue baja. (Hasan & Bintay, 2022) y según Sandoval, en contraste, la autovaloración del desempeño práctico que poseían los profesionales de la Psicología ante los desastres resultó competente (Sandoval S. , 2014).

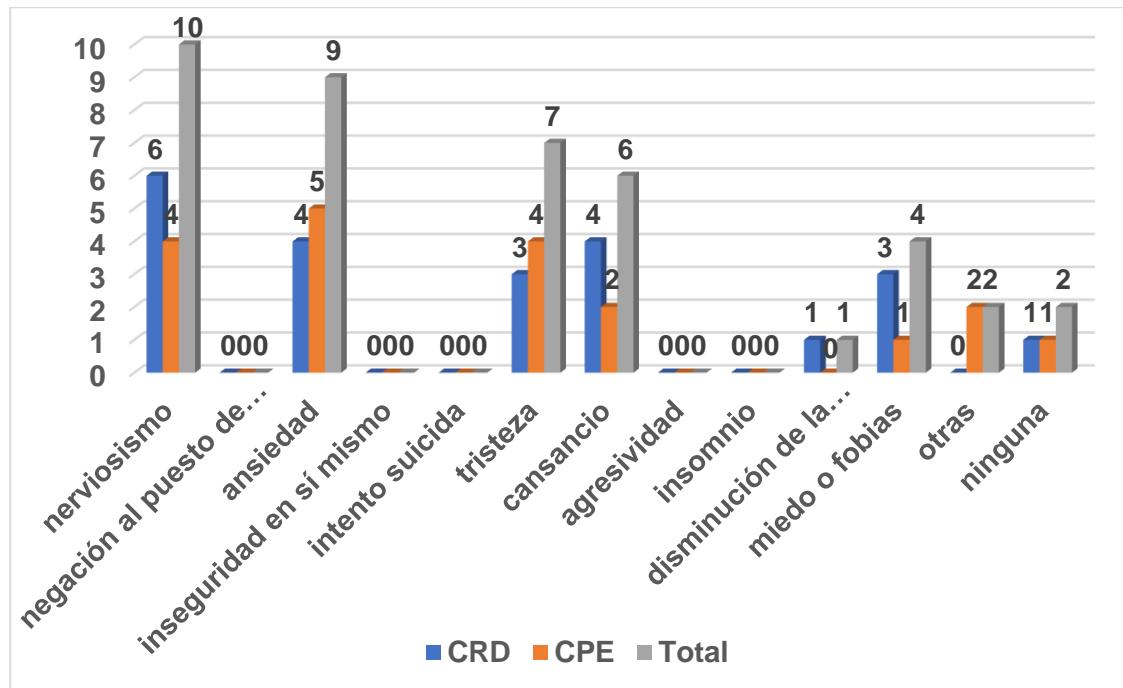
La muestra en ambos grupos de estudiantes, valoran, que tienen una preparación media para afrontar desastres, lo que refleja una autoconciencia realista de sus capacidades. Esta percepción moderada coincide con los hallazgos de Kilinc & Demirkaya (2024) en estudiantes de enfermería, donde el nivel moderado de conocimientos influía directamente en una percepción media de preparación. Los estudiantes reconocen tener ciertos conocimientos y algunas experiencias, pero son conscientes de sus limitaciones en formación especializada y práctica sistemática, lo que genera una valoración cautelosa de sus competencias reales para intervenir con eficacia. El hecho de que los estudiantes reconozcan sus limitaciones es positivo, ya que permite identificar necesidades formativas reales y diseñar estrategias de mejora.

Consecuencias psicológicas

En la Figura 4 se muestra que, las principales *consecuencias psicológicas vivenciadas* por los estudiantes en ambos grupos son nerviosismo (52.7%), ansiedad (49.4%) y tristeza (36.8%). En la modalidad CRD predominó el nerviosismo (60%) y en CPE la ansiedad (55.5%).

El 100% de estudiantes refirió que no recibió *ayuda especializada* luego de pasar por situaciones de este tipo. Sin embargo, entre las dos modalidades, algunos (21%) mencionaron otras formas de ayuda basadas en el Médico General, la asesoría de su centro de trabajo, familia y personas con experiencias similares.

Las *principales preocupaciones en relación a los desastres*, que menciona la totalidad de la muestra de la investigación (100%) son la existencia de muchas personas vulnerables y la escasez de recursos para proporcionarles ayuda.

Figura 4. Consecuencias psicológicas vivenciadas por los estudiantes.

Existe relación en cuanto a estos aspectos con lo encontrado en grupos de investigaciones anteriores a lo largo de los años. Se aprecia la tendencia a destacar dentro de las principales consecuencias vivenciadas el nerviosismo, la ansiedad y la tristeza (Lorenzo & Rodríguez, 2003; Díaz, 2013; Vargas; 2023). Asimismo, aparte de recibir o no ayuda especializada ante estas situaciones, mencionan la ayuda recibida principalmente por el centro de trabajo, familia y personas que han experimentado eventos similares, lo cual pudiera indicar posibles modos de afrontamiento. Este patrón también ha sido documentado en estudios cubanos, donde se observa que las redes de apoyo social y comunitario (familia, escuela, compañeros) son fundamentales para el afrontamiento y la recuperación psicosocial tras un desastre (Lorenzo & Rodríguez, 2003; Díaz, 2008; Rodríguez et al., 2009).

En los estudiantes sobresalen preocupaciones relacionadas con las personas vulnerables y la escasez de recursos. Estas inquietudes reflejan tanto el impacto emocional como las dificultades prácticas que enfrentan las comunidades, de las cuales la realidad cubana no se encuentra exenta y han sido identificadas en investigaciones sobre percepción de riesgo, vulnerabilidad psicosocial y estrategias de afrontamiento en otros contextos (Lorenzo & Rodríguez, 2003, como se citó en Vargas, 2023).

Respecto a las dimensiones analizadas, se aprecia, que la muestra posee niveles medios de conocimientos, participación y autopercepción de su preparación, así como niveles bajos de capacitación. Los estudiantes de CPE poseen mayores conocimientos y participación, mientras que los de CRD han recibido más capacitación. Ambos grupos estudiados coinciden en cuanto a la autopercepción de su preparación y las consecuencias psicológicas vivenciadas.

Se determina, por tanto, que los estudiantes de último año de Psicología investigados, poseen un **nivel medio de preparación** en relación a situaciones de desastre. Donde la modalidad de estudio CPE, a pesar de la similitud de resultados, refiere estar más preparada. Este nivel es resultado de la integración de conocimientos básicos, participación ocasional, capacitación

insuficiente, una percepción realista de sus competencias y las consecuencias psicológicas vivenciadas. Los estudiantes de CPE muestran una preparación ligeramente mejor que los de CRD, probablemente por su mayor experiencia práctica y conocimientos derivados de su trayectoria vital y laboral, compensando así su menor capacitación formal.

Estos resultados obtenidos pueden compararse con estudios anteriores, que realizaron una evaluación concluyente de la preparación de sus muestras en relación a desastres, otorgándoles también un nivel. Ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por Melissa Álvarez, en los propios estudiantes de la Universidad de La Habana, pero de distintas carreras en el curso 2015-2016. En coincidencia con el presente estudio, los resultados arrojaron que prevalecía una insuficiente preparación teórico-práctica en el tema y que existía una semejanza en todos los grupos de estudiantes, pues poseían un nivel básico pero deficiente, en su preparación psicosocial en desastres (Álvarez, 2016).

Otras investigaciones muestran resultados similares e incluso, más desfavorables. En el estudio de Indonesia en estudiantes igualmente de educación superior, la evaluación otorgada resultó en un nivel bajo de preparación (Wulandari, 2023). Lo mismo sucedió en los estudios de Diana Maujo y Claudia Ponjuan, en estudiantes y profesionales de la Psicología en Cuba, con la diferencia de que la evaluación de la preparación en ambos casos se enfocó en la Primera Ayuda Psicológica en situaciones de desastres.

La coherencia de estos resultados con el contexto cubano y con la literatura internacional, revela una **tendencia de preparación insuficiente en el tema**, que parece mantenerse en los estudiantes a lo largo del tiempo. En suma, la preparación de los futuros profesionales de la Psicología para afrontar a las situaciones de desastres, requiere un abordaje curricular renovado que combine el rigor conceptual con la práctica supervisada, articulándose con los avances / aprendizajes internacionales en PED y en consenso con las necesidades específicas del contexto cubano. Solo así, será posible consolidar un futuro perfil del egresado competente, resiliente y dispuesto a cumplir un rol activo / creativo en la mitigación del impacto psicológico de los desastres en la sociedad.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de último año de la licenciatura en Psicología en la Universidad de La Habana presentan un **nivel medio de preparación** en relación a situaciones de desastre, la cual se constata en esta investigación, resulta **insuficiente** para un correcto futuro desempeño profesional en dicho contexto, recomendándose el fortalecimiento de la formación en este ámbito.

Los estudiantes investigados poseen un **nivel medio de conocimientos** sobre situaciones de desastre. Los sujetos de la modalidad CPE, poseen más conocimientos sobre el tema que los de CRD.

Los estudiantes en sus experiencias prácticas presentan un **nivel medio de participación** en situaciones de desastre y han recibido un **nivel bajo de capacitación** para afrontarlas. Los estudiantes de la modalidad CPE presentan mayor participación, mientras que, en la modalidad CRD los sujetos han recibido más capacitación sobre el tema.

El impacto psicológico de las situaciones de desastre en los estudiantes, se evidencia en un **nivel medio en la autopercepción de su preparación** para afrontarlas en ambas modalidades y las **principales consecuencias psicológicas**, que han experimentado en

estos contextos son nerviosismo, ansiedad y tristeza. En la modalidad CRD, predomina el nerviosismo y en CPE la ansiedad.

Los estudiantes de la modalidad **CPE** tienen ligeramente **mayor preparación** que los estudiantes de la modalidad CRD en relación a situaciones de desastre.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2016). *Caracterización de la preparación psicosocial en desastres de estudiantes de 5to año de la Universidad de La Habana* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana].
- American Psychological Association. (2022). *Guidelines for psychological practice in health care delivery systems*. <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-psychological-practice-health-care.pdf>
- Benyakar, M. (2002). Mental health and disasters. New challenges . *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría* , 3-25.
- Díaz, K. (2013). *Conocimientos e impacto psicológico de los desastres en un grupo de estudiantes de Psicología* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana].
- González, M., Aguilar, M., & Rodríguez, M. E. (2009). Conocimientos sobre desastre en un grupo de escolares. *En Anuario de Salud y Desastres del Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED)*, Tomo No. 1. La Habana: Ciencias Médicas de Cuba.
- Hasan, K., & Bintay, T. (2022). Bangladeshi nursing students perceived preparedness and readiness for disaster management. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212420922005222#sec5>
- Hernández, A. (2010). *Vulnerabilidad psicosocial en la comunidad ante eventos hidrometeorológicos severos, San Cristóbal II* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana].
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Kilinc, E., & Demirkaya, Z. (2024). Relationship between disaster response self-efficacy and disaster preparedness in nursing students: After-earthquake study. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/disaster-medicine-and-public-health-preparedness/article/relationship-between-disaster-response-selfefficacy-and-disaster-preparedness-in-nursing-students-afterearthquake-study/D8FF393DBF27236E67D9735D9895D1BD>
- Kobayashi, Y. (2024). *Disaster risk management*. World Bank Group. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disasterriskmanagement/overview>
- Lorenzo, A. (2003). Apoyo psicológico en desastres. En *Gerencia de desastres en Cuba. Una compilación de Artículos contribuidas por el Centro de Información y Documentación del Centro Latinoamericano de Medicina de Desastres (CLAMED)* (págs. 10-16). Kingston, Jamaica: CARDIN.
- Matunhay, L. (2022). Disaster preparedness and sensitivity level among higher education institution students. *International Journal of Disaster Management*. https://www.researchgate.net/publication/369018521_Disaster_Preparedness_and_Sensitivity_Level_among_Higher_Education_Institution_Students
- Maujo, D. (2014). *Validez de la práctica profesional de la Psicología en el dominio de habilidades de Primera Ayuda Psicológica en caso de situaciones de desastres* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana].

- Navarro, V. (2007). *Manual para la Preparación Comunitaria en Situaciones de Desastres*. Rodas: Damují.
- Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (2023). (s.f.). *Informe de evaluación global sobre la reducción del riesgo de desastres: Nuestro mundo en riesgo: Transformar la gobernanza para un futuro resiliente*. Naciones Unidas.
<https://www.undr.org/es/publication/informe-de-evaluacion-global-sobre-la-reduccion-del-riesgo-de-desastres-2023>
- Oficina Nacional de Estadística e Información (2024). *Anuario Estadístico de la Oficina Nacional de Estadística e Información*.
- Organización Panamericana de la Salud. (2025, 30 de enero). *Situación de emergencia en Cuba*. <https://www.paho.org/es/situacion-emergencia-cuba>
- Pineda C., & L.-L. (2010). Atención Psicológica Postdesastres: Más que un "Guarda la Calma". Una Revisión de los Modelos de las Estrategias de Intervención. *Sociedad Chilena de Psicología Clínica*.
- Ponjuan, C. (2015). *Conocimientos y preparación de Primera Ayuda Psicológica en psicólogos de Hospitales Clínicos-Quirúrgicos* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana].
- Rosete, Z. d. (2008). "Afrontamiento en niños y adolescentes durante los huracanes". La Habana.
- Sandoval Lánigan, S. (2009). *Conocimientos e impacto psicológico en situaciones de desastres en escolares de primaria*. La Habana.
- Sandoval, S. (2014). *Conocimientos, actitudes y prácticas de profesionales de la salud mental ante situaciones de desastre*. La Habana, Cuba.
- Valero, S. (2014). *Psicología en Emergencias y Desastres una nueva especialidad*.
<http://www.monografias.com/trabajos10/emde/emde.shtml>
- Vargas, D. (2023). *Conocimientos, prácticas e impacto psicológico de los desastres en profesores universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidad de La Habana].
- Wulandari, F. (2023). The relationship between knowledge and disaster preparedness of undergraduates responding to forest fires. *National Library of Medicine, National Center for Biotechnology Information, Indonesia*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9982483/>

ESTRATEGIA PSICOEDUCATIVA PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR: SU IMPLEMENTACIÓN EN UN GRUPO DE DOCENTES

Amanda Hernández Torres

Marta Valeria Pérez León

Lourdes María Ibarra Mustelier

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

Resumen

La violencia escolar afecta las instituciones educativas, perjudicando la educación y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Es esencial enfrentar este fenómeno en las escuelas cubanas, implementando estrategias de prevención. Este artículo presenta la evaluación de la implementación piloto de la "Estrategia psicoeducativa para la prevención de la violencia escolar entre iguales" con docentes de un grupo de quinto grado de una escuela primaria de la Comunidad San Isidro en la Habana Vieja, durante el año 2024. Siguiendo un enfoque cualitativo, se recopilaron datos mediante entrevistas semiestructuradas, sesiones grupales y la observación, siendo analizados según categorías previamente establecidas. La evaluación estuvo centrada en dos aspectos: proceso y eficacia. En cuanto al proceso, la implementación fue congruente al plan inicial, con leves ajustes para cumplir con los objetivos. Respecto a la eficacia la estrategia demostró ser útil para el trabajo con docentes, lográndose un cambio amplio a nivel de conocimientos.

Palabras claves: *Estrategia psicoeducativa, implementación, prevención, violencia escolar entre iguales*

Abstract

School violence affects educational institutions, harming the education and integral development of children and adolescents. It is essential to confront this phenomenon in Cuban schools, implementing prevention strategies. This article presents the evaluation of the pilot implementation of the "Psychoeducational Strategy for the Prevention of School Violence among Peers" with teachers from a fifth-grade group of a primary school in the San Isidro Community in Old Havana, during the year 2024. Following a qualitative approach, data were collected through semi-structured interviews, group sessions and observation, being analyzed according to previously established categories. The evaluation focused on two aspects: process and effectiveness. As for the process, the implementation was consistent with the initial plan, with slight adjustments to meet the objectives. Regarding effectiveness, the strategy proved to be useful for working with teachers, achieving.

Keywords: *Teachers, Psychoeducational strategy, implementation, prevention, school violence between peers*

INTRODUCCIÓN

La violencia es un fenómeno que trasciende épocas y fronteras, cuyo impacto es siempre negativo independientemente de las circunstancias en que se den los acontecimientos. La omnipresencia de la violencia en los medios de comunicación es un fenómeno preocupante que refleja la realidad social actual, ello da cuenta de un contexto social complejo, donde la

violencia se ha convertido en una constante. Esta tendencia, sin embargo, no debe interpretarse como naturalización. Es necesario abordar este tema con análisis críticos que permitan comprender sus causas y consecuencias y promover acciones que contribuyan a su reducción.

Latinoamérica y el Caribe (LAC) es una de las regiones más violentas del mundo. Raíces históricas, culturales y sociopolíticas que incluyen falta de oportunidades educativas y laborales, la desigualdad de la distribución de los ingresos, la influencia de la cultura consumista, una tolerancia social a la violencia, la falta de ejecución de leyes, un aumento del abuso de alcohol y drogas, las expectativas tradicionales de género y el machismo constituyen la base de la violencia en las Américas (Dávila, 2011, pág. 2).

En un estudio desarrollado por Kieselbach & Butchart (2016) se afirma que, irónicamente, aunque la carga de la violencia es mayor en países de ingresos bajos y medios, casi todos los estudios sobre la eficacia de las medidas de prevención provienen de países de ingresos altos, en particular de Australia, el Reino Unido y algunos países del resto de Europa Occidental, y de los Estados Unidos. La mayoría de los estudios de evaluación de resultados son sobre estrategias para reducir los factores de riesgo en el nivel del individuo y de las relaciones cercanas, mientras que ha habido muchas menos evaluaciones de los resultados de estrategias de tipo comunitario y social (p.9).

La escuela, como espacio de socialización, no se encuentra exenta de violencia, catalogándose como un problema grave con consecuencias devastadoras para los niños, niñas y adolescentes involucrados. No solo provoca daño físico y psicológico a las víctimas, sino que crea un ambiente de miedo e inseguridad en el entorno escolar. Para combatir este problema, es fundamental realizar investigaciones que permitan comprender mejor las causas de la violencia escolar, identificar factores de riesgo y desarrollar estrategias de prevención e intervención efectivas. Solo a través de un análisis profundo del fenómeno y la implementación de programas basados en evidencia, se pueden crear escuelas más seguras y saludables para todos.

Por conseguir esta meta trabajan, desde hace años, organizaciones y científicos de todas partes del mundo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) han sido un claro ejemplo de labor infatigable, realizando numerosos estudios investigativos abarcadores en los que no solo se conceptualiza la violencia, sino que se realizan trabajos de campo que dan una visión real de cómo se comporta actualmente el fenómeno en las infancias y juventudes, a la vez que proponen vías para contrarrestar sus efectos. Uno de los trabajos más significativos radica en la elaboración conjunta de un manual para la prevención de la violencia OMS (2016), en el que se resalta la importancia del trabajo a niveles sociales y el apoyo de las entidades gubernamentales.

Asimismo, la UNICEF, como agencia especializada de las Naciones Unidas para la Infancia y la Adolescencia, de los 0 a los 18 años de edad, es reiteradamente sensible al fenómeno de la violencia en general contra los niños, las niñas y los adolescentes, y a su reflejo en el ámbito escolar. En el panorama sobre la violencia vinculada a la escuela, UNICEF ayuda a través de sus actuaciones y de sus propuestas a completar el análisis, llamando la atención sobre un problema previo, el de la violencia estructural, que impide a los niños y a las niñas acceder a la escuela. La organización brinda el siguiente análisis: "La violencia ocurre en las escuelas, en las instituciones como los orfelinatos y otras instalaciones de atención residencial, en las calles, en el lugar de trabajo y en las prisiones. Los niños sufren violencia en el hogar por parte

de sus familias y de otros niños y niñas. Una reducida proporción de los actos de violencia contra los niños y las niñas causan su muerte, pero la mayoría no suele dejar marcas visibles. Y, sin embargo, es uno de los problemas más graves que afectan hoy en día a la infancia" (Estella, 2005).

En el caso de Cuba, entran a jugar un papel esencial Instituciones de Educación Superior como la Universidad de La Habana, la Universidad Central "Marta Abreu" y la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", donde estudiantes y docentes, se dedican, desde las ciencias sociales, a buscar alternativas que tributen a una educación saludable y de calidad, teniendo como premisa que sin violencia se crea una sociedad más justa, de paz, de respeto, donde las personas son capaces de desarrollar sin percances todo su potencial y que contribuyan al bienestar propio y del otro. Por tanto, se considera que invertir en la prevención de la violencia desde edades escolares, es una inversión en el futuro de la sociedad, respaldan esta afirmación trabajos investigativos desarrollados por Rodney (2001), donde aborda la violencia escolar como un fenómeno totalmente prevenible o León & Ibarra (2021) que aportan un nuevo concepto y visualización de la violencia escolar entre iguales, así como reflexiones sobre los riesgos de la naturalización y normalización de la violencia en las escuelas.

El presente artículo recoge la información más relevante que emerge de la evaluación de la implementación de una estrategia psicoeducativa para la prevención a nivel secundario de la violencia escolar entre iguales, es decir, para prevenir la violencia cuando ya el fenómeno existe. Como base para el desarrollo de la investigación se tuvo una recopilación de datos derivados de trabajos previos de estudiantes de tercer año de psicología, como parte de sus prácticas preprofesionales, donde exponían la existencia de violencia escolar entre iguales dentro de la institución educativa seleccionada, además se realizó un diagnóstico inicial que permitiera corroborar dicha información.

El presente estudio da continuidad a un trabajo de diploma desarrollado en la Facultad de Psicología por Crego & León (2023) dónde abordaron el proceso de diseño de la estrategia psicoeducativa y de su validación a través del método de expertos Delphi.

Por otra parte, el programa consta de tres etapas, distribuidas en un lapso temporal de tres meses; una primera etapa de acercamiento a la que corresponden dos encuentros grupales destinados al diagnóstico y establecimiento del *rapport*, una segunda etapa constituida por tres sesiones cuyo objetivo esencial es desmontar creencias erróneas sobre la violencia escolar entre iguales a la vez que se ofrecen herramientas concretas para el manejo de estas situaciones dentro de los grupos escolares y por último, una etapa de cierre, donde el investigador evalúa los cambios perceptibles en los docentes.

La relevancia del estudio radica en que se centra en una esfera fundamental dentro de la sociedad: la esfera educativa, por lo que los resultados tendrán una incidencia directa en el mejoramiento del sistema educacional del país, es decir, serán un paso de avance hacia el desarrollo y el mejoramiento social, a la vez que es la respuesta a un llamado realizado desde reconocidas organizaciones y acuerdos a nivel mundial como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y que será la guía de referencia para el trabajo de la institución durante los próximos quince años, donde se marca en su objetivo 4: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". En su objetivo 16 puntualiza: "Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el

desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles" (León & Ibarra, 2021).

Teniendo en cuenta que las infancias son los cimientos para construir una sociedad de avanzada, es imprescindible atender su formación y desarrollo sostenible. Educarlos sobre valores como el humanismo, el altruismo, la solidaridad, la colaboración y la honestidad es garantía de tener un relevo acorde a las aspiraciones de Cuba como país, un relevo conformado por hombres y mujeres de bien, capaces de responder a los intereses de la sociedad cubana, y lograr la evolución de lo que hasta hoy hemos construido. Al decir de Ibarra (2024) para lograr el desarrollo humano pleno y sostenible se deben enfrentar los obstáculos que atentan contra este, uno de los obstáculos es la violencia escolar.

ACERCAMIENTO TEÓRICO

Sobre violencia y violencia escolar

La violencia es un fenómeno que puede ser considerado inherente a las relaciones humanas, pues se ha manifestado a lo largo de la historia, en todas las épocas y civilizaciones existentes, casi siempre como un modo para conseguir dominio o poder; aun así, como plantea Sandoya (2021), "se debe luchar contra la tendencia a creer que la agresividad es algo natural e inevitable, y que es parte del conjunto de elementos del carácter del ser humano que permiten la adaptación de este, a diferentes medios y entornos" (párr.7).

Asimismo, la palabra violencia se deriva del latín *vis* (fuerza) y *latus* (participio pasado del verbo *ferus*: llevar o transportar). En su sentido etimológico significa, pues, llevar la fuerza a algo o alguien (Trujillo, 2009).

Comenzando por un modo sencillo de visualizar la violencia, Thomas Platt la define como "fuerza física empleada para causar daño" (Pacheco, 2016, p.4).

Según la definición de Francés (2008), se reconoce la violencia como: "1/ impetuosidad en las acciones, 2/ acción de violar o de violentar, 3/ obligar, forzar, aplicar medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia" (p.880).

Por otra parte, la OMS (2003) la describe como "el uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona o un grupo o comunidad, que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo". En la presente conceptualización se incluyen las autolesiones, dando una visión más abierta del fenómeno, pues ya no solo se considera violencia el dañar a otros, sino también el daño hacia sí mismo (Organización Mundial de la Salud, 2003).

Como se ha visto hasta el momento, en el ámbito investigativo se barajan un número considerable de conceptos que engloban la significación de violencia, teniendo todos un mismo nivel de validez científica, no obstante, se considera pertinente el análisis del enunciado por Rodney (2001), quien enuncia que la violencia es un "Fenómeno social que tiene sus orígenes en el desequilibrio de poder que se da en las relaciones interpersonales y sociales, provocando daños tanto para quien la aplica como para quien la sufre; sin embargo, es prevenible" (p.15); este concepto tiene una característica peculiar, y es su marcado optimismo, pues si bien enfoca la violencia como un fenómeno negativo generador de malestar, la visualiza también como un suceso evitable/modificable.

La violencia nunca se manifiesta como un fenómeno aislado, es decir, las situaciones violentas que percibimos o vivenciamos a nivel social diariamente, no son más que un tejido que se forma a partir de creencias y experiencias erróneas que vienen desde las familias, los hogares, los sistemas sociales, la idiosincrasia y hasta la propia cultura, donde se legitiman los actos violentos como un modo acertado de resolución de conflictos. Los hilos de dicho tejido transversalizan todos los espacios de interacción social, que son los escenarios más comunes donde se pone de manifiesto la violencia, uno de estos espacios es, sin lugar a dudas, la escuela.

Respecto al tema Baeza & Sandoval (2011) plantean: “la escuela es, por excelencia, el escenario donde la sociedad se ve reflejada en cabeza de los miembros más jóvenes: niñas, niños y adolescentes: Si bien la escuela no es el único lugar de violencia, es acertado que la escuela sería un lugar privilegiado donde la sociedad puede verse a sí misma y ver su violencia. ¿Por qué este privilegio de la escuela como ventana de la violencia de la sociedad? Probablemente porque frente a la violencia en la escuela la sociedad no reacciona de la misma manera que frente a la violencia en otros lugares. La violencia en la calle, en el estadio o en otros lugares, se la reprime, se la sanciona, se la juzga y, cuando se puede, se la encarcela. Sin embargo, en la escuela no [todavía]” (p.32).

Se define la violencia en las escuelas como una forma de reproducción cultural que se manifiesta de diferentes maneras, pero caracterizada por la represión, la marginación, la discriminación y las actitudes hostiles, se plantea que ésta debe verse desde tres enfoques diferentes, denominados violencia directa (golpes, amenazas, actos que atentan contra la integridad física de otras personas, de objetos o lugares), estructural, (violencia contra la dignidad) y violencia cultural, la cual se refiere a patrones o conductas que se reproducen socialmente. En consecuencia, la violencia escolar tiene un carácter multidimensional y depende del contexto social y cultural en el que el fenómeno se vive y se reproduce a diario (Calvo, 2002, p.5).

Por otra parte, Machado & Guerra (como se citó en Sandoya, 2021), plantean: “La violencia en la escuela es el uso intencionado de la fuerza o del poder de manera reiterada o puntual, ocasionando daño –físico, emocional, psicológico, sexual, social– a una o varias personas. Implica una intencionalidad predefinida. Se manifiesta entre miembros de una misma comunidad educativa (alumnado, personal docente, personal administrativo, padres o representantes) o se ejerce contra uno o varios miembros de esa comunidad. Se lleva a cabo en las instalaciones escolares o en otros espacios directamente vinculados con la escuela” (párr.27); estos autores incluyen como posibles víctimas, victimarios o espectadores de la violencia escolar, a todos los miembros de la comunidad educativa, pues es entre ellos que se dan constantes interacciones.

Al dirigir la mirada específicamente a la violencia que se genera entre el alumnado encontramos el concepto aportado por Ibarra & Pérez (2021) donde definen la violencia escolar entre iguales como *“formas no cooperativas o impositivas de relación interpersonal estudiante-estudiante con una repercusión negativa en el desarrollo de los implicados, ya sea en el rol de víctima, victimario u observador, y se caracterizan por ser asimétricas y de carácter complejo y multicausal”* (Pérez & Ibarra, 2021, pág. 149).

Se debe tener en cuenta que la violencia entre iguales en ocasiones está camuflajeada, siendo imperceptible por el personal docente educativo, por ello comparto la opinión de Perea, Vargas, & Anguiano (2010) al expresar que la violencia que se vive en la escuela no siempre se muestra

en acciones visibles, como las agresiones físicas o verbales, sino que existen otras formas más “sutiles” de violencia o de conductas “silenciosas” que provocan serios daños en los estudiantes, tal es el caso de la intimidación, la discriminación y el llamado acoso escolar que se presenta como: “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros compañeros, que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo, apodarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra su dignidad”, siendo este criterio de Piñuel & Oñate (como se citó en Perea, Vargas, & Anguiano, 2010, p.8).

Luego de analizar lo planteado hasta el momento, convendría establecer que, como plantea Ortega (como se citó en Sandoya, 2021) incluso aceptando que la agresividad no tiene que derivar siempre en conducta violenta ni tiene porque ser incontrolable, el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social, cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos (párr.8). Dirigido a ello se han diseñado e implementado diversos programas de prevención, a los que dedicaremos el siguiente apartado.

Resultados de algunos programas de prevención eficaces

Desde las ciencias sociales se realizan investigaciones que centran la mira en los factores que influyen positiva o negativamente en la convivencia escolar dentro de los centros educativos, para trabajar en el reforzamiento de los primeros y la progresiva eliminación de los segundos, de dichas investigaciones se desprende la elaboración de programas preventivos.

Para una mejor comprensión de la idea anterior es necesario un análisis fraccionado sobre qué constituye la prevención y las estrategias psicoeducativas dirigidas a este fin.

Según Ibarra (2005) “prevenir significa evitar que suceda algo ‘malo’, reducir el índice de nuevos casos y problemas, actuando en contra de las condiciones negativas antes que tengan oportunidad de producir efectos” (p.180).

Por otro lado, Sánchez (como se citó en Dávila, 2011) expresa que la prevención es la acción que considera a los individuos y las poblaciones expuestos a factores y comportamientos de riesgo que ocasionan enfermedades, lesiones o daños en la salud propia y en la de otros. La acción preventiva comprende no sólo las medidas destinadas a impedir la aparición de la enfermedad o una lesión, sino también a detener su avance o atenuar sus consecuencias, una vez establecida. Según esta dimensión temporal, la prevención puede ser primaria, secundaria o terciaria. La prevención primaria evita que el daño aparezca, la prevención secundaria disminuye el daño e impide que se repitan sus consecuencias, y la prevención terciaria procura la rehabilitación del daño ya causado (p.8).

Siguiendo la lógica inicial se necesita conocer la definición de estrategia psicoeducativa, lo que constituye según Monzón (como se citó en Castillo, 2017) la forma de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos. El propósito de toda estrategia es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos. De lo anterior se infiere que las estrategias son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica y exigen no solo el conocimiento de las capacidades de las personas que la implementan sino de aquellas a las que va dirigida (p.40).

Entra a jugar un papel importante en este punto el Modelo de programas, que es el de mayor aceptación en lo referido a intervenciones psicopedagógicas con una finalidad preventiva y de desarrollo. Se dirige a todos, o por lo menos a grupos de sujetos, y su acción es en todos los ámbitos. Se concreta en un Proyecto o Programa, por lo que implica que se planifique, diseñe,

ejecute y evalúen resultados. El contexto es determinante. La finalidad es de enriquecimiento y potenciación de la comunidad, grupo o individuos. La actividad es planificada, racional, continua y proactiva. Se trabaja con todos los implicados. La unidad básica, en el contexto escolar, puede ser el aula, o puede realizarse, en contra turno, con docentes, con alumnos, con padres, o en interrelación de diversos subproyectos o programas. La actividad se estructura por objetivos a lo largo de un continuo temporal (Erausquin, Denegri, & Michele, 2014).

En Cuba se han realizado estudios investigativos acerca de la implementación de estrategias psicoeducativas, sobre todo en ámbitos como el de la salud, un ejemplo de ello son los trabajos elaborados por Báez, Domínguez, Pérez, & Rodríguez (2021) o Sánchez, Zaldívar, Perez, & Marrero, (2021) quienes se centraron en los procesos de intervención en familiares de infantes con trastornos del espectro autista y con pacientes alcohólicos. Las estrategias implementadas en ambos casos tuvieron un efecto positivo lo que demuestra que con el diseño adecuado y la correcta planificación, es posible lograr una implementación satisfactoria y que, aunque las planteadas con anterioridad no pertenezcan al ámbito escolar propiamente, pueden servir como referentes para lograr un incremento de las intervenciones dirigidas a las instituciones educativas y de este modo lograr la reducción en las escuelas de fenómenos negativos como lo es la violencia escolar.

A nivel mundial, varios estudios demuestran mediante evidencias la efectividad de los programas preventivos en la reducción de la violencia dentro y fuera de las escuelas. Un ejemplo de ello es el Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), programa integral que ha sido destacado como ejemplo para la promoción de las habilidades sociales y la salud emocional. El programa está dirigido a reducir la agresión y los problemas de conducta en los niños de la escuela primaria, al mismo tiempo que mejora el proceso educativo en las clases. Los resultados de sus evaluaciones con grupo de control han mostrado una disminución del 32% de conductas agresivas, según informes de maestros, un aumento del 36% en la demostración de conductas de autocontrol, y una mejoría significativa en la disposición a hacer uso de estrategias para la resolución no violenta de conflictos entre los estudiantes (Dávila M. d., 2011).

Otros resultados provenientes de investigaciones en distintas partes del mundo avalan la efectividad de la psicoeducación; programas desarrollados en Brasil, Venezuela, Perú y España, por solo mencionar algunos países, coinciden en el cambio real, palpable, que se produce en los grupos experimentales antes y después de la intervención, siempre dirigido a la mejora y el desarrollo, un ejemplo de ello fue la estrategia implementada en estudiantes primarios en una escuela peruana, donde se perseguía el desarrollo sus habilidades sociales y se obtuvo como resultado el cambio esperado en la muestra seleccionada (Aaroz, Uchasara, & Ramos, 2020); se han creado además proyectos como “Fomento del desarrollo juvenil y prevención de la violencia” ejecutado en seis países de América Latina, obteniendo resultados eficaces como se plasma en (Prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes: intervenciones que funcionan, 2011). Saliendo de Latinoamérica y fijando la mirada en el continente europeo se encuentra el plan PREVI, desarrollado dentro de la comunidad educativa valenciana, en España que evidenció que, con un involucramiento de los diferentes miembros vinculadas a la educación de los niños, se pueden obtener logros satisfactorios (Mateo, Ferrer, Mesas, & Ruiz, 2007). Otra referencia significativa reside en el Programa Olweus Para Prevenir el Acoso Escolar, respaldado por más de 35 años de implementaciones con resultados satisfactorios en países como Noruega, México y Estados Unidos (Riese & Urbanski, 2018) .

Es válido rescatar la idea del informe redactado por la OMS & Oficina de las Naciones Unidas (2014) donde se enuncia que la violencia de todo tipo está firmemente vinculada con determinantes sociales como una mala gobernanza, normas culturales, sociales, de género y del estado de derecho deficientes, desempleo, desigualdad de ingresos y de género, cambios sociales rápidos y oportunidades educativas limitadas. Todos esos factores crean un clima social que propician la violencia, y ante la falta de iniciativas para abordarlos, es difícil conseguir avances duraderos en la prevención de la violencia. Así pues, toda estrategia amplia de prevención de la violencia debe señalar maneras de mitigar o amortiguar tales riesgos; es por ello que antes de diseñar e implementar una estrategia psicoeducativa o cualquier otro tipo de programas preventivos se debe tener claridad del contexto en que va a ejecutarse la intervención, pues existen determinantes (los antes mencionados) que van a condicionar los efectos; sobre ello aporta. Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama (2008): “la intervención puede requerir la participación de toda la comunidad educativa. Desde una perspectiva ecológica y sistémica, se considera muy importante la adaptación del programa de prevención y de resolución de conflictos a las características concretas del centro”.

Me gustaría agregar otros dos factores, desde mi percepción importantes, a la hora de ejecutar la implementación de una estrategia psicoeducativa: en primer lugar la capacitación de los responsables de la intervención, que son los encargados de guiar el proceso y, por tanto, de crear las condiciones necesarias para propiciar el cambio y, por otro lado, el empoderamiento de los miembros de la muestra para que los cambios obtenidos trasciendan en el tiempo, logrando que se mantengan en un largo plazo. En el caso de la prevención de la violencia escolar entre iguales, es fundamental el rol del profesorado como principales mediadores de las dinámicas grupales en este contexto; al análisis de la anterior idea dedicaremos el siguiente epígrafe.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, teniendo como premisa la “riqueza interpretativa y la flexibilidad” que le otorga, según Sampieri & Torres (2018), este tipo de enfoque al trabajo a realizar. Por otra parte, al ser una implementación piloto de la estrategia psicoeducativa se hace necesaria la no linealidad y la apertura a nuevas miradas ante la aparición de situaciones emergentes, que permitan el futuro perfeccionamiento del programa (p.7).

Se implementa un diseño de investigación evaluativa pues el trabajo busca cambios palpables en un contexto real, lo que coincide con la definición aportada por Ruthman (como se citó en Martín, 1985) donde conceptualiza este tipo de diseño como: “el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos”. Se considera adecuado el ajuste a este diseño pues el mismo permite la evaluación del proceso de implementación de una estrategia psicoeducativa piloto, el hecho de ser la primera vez que se aplica en una institución escolar y con planes futuros de expandir su utilización al resto de las escuelas del país, es fundamental encontrar las posibles deficiencias y fortalezas del proceso con el fin de hacerlo más eficiente y lograr un impacto mayormente positivo. El diseño se complementa con la investigación acción pues los investigadores estuvieron inmersos en el campo y en contacto directo con los miembros de la muestra, para lograr los objetivos propuestos.

La muestra seleccionada es intencional no probabilística o, como también se le conoce: propositiva; pues “la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Sampieri & Torres, 2018, p. 429). Los criterios de inclusión se basan en que los miembros de la muestra tengan un vínculo docente-alumno con los estudiantes del grupo de Quinto Grado; a continuación, se presenta una tabla con la caracterización de esta:

| Total: 3 | | | | | |
|------------------|----------------------|-------------|-------------|---|-------------------------------------|
| Maestro/a | Nivel escolar | Edad | Sexo | Años de experiencia en el magisterio | Años de trabajo en el centro |
| 1 | Máster | 37 | Masculino | 20 años | 6 años |
| 2 | Licenciada | 20 | Femenino | 1 año | 3 meses |
| 3 | Licenciada | 21 | Femenino | 1 año | 3 meses |

1. Categorías, dimensiones e indicadores

| Categoría | Dimensiones | Subdimensiones | Indicadores |
|---|------------------------------|---|--|
| Implementación de la estrategia psicoeducativa | Criterios procesuales | Organización de la estrategia (Modo en el que se lleva a cabo el proceso de implementación) | Adecuada, Poco adecuada, Inadecuada |
| | | Fidelidad de la implementación (Gradiente en que la estrategia se implementó según lo planeado) | Congruencia alta, Congruencia moderada, Congruencia baja |
| | | Utilidad/ Compromiso (Aprobación por parte de los docentes sobre la utilidad y compromiso en la participación durante las sesiones grupales.) | Útil, Medianamente útil, No útil Alto compromiso, Bajo compromiso |
| | | Recursos (Contar con los elementos tanto materiales como inmateriales necesarios para ejecutar la Estrategia Psicoeducativa) | Tiempo, personal, materiales |

| | Criterios de eficacia | Cambios en el conocimiento | Amplio, medio, bajo |
|--|------------------------------|--|--|
| | | Aplicación de los contenidos abordados | Establecimiento de normas/No establecimiento de normas |
| | | Sensibilización y concientización de los miembros de la comunidad | Se promueve la importancia de la prevención de la violencia escolar entre iguales |
| | | | No se promueve la importancia de la prevención de la violencia escolar entre iguales. |

Como principales técnicas se emplearon entrevistas semiestructuradas, aplicadas al inicio y final de la investigación, con el objetivo de levantar información relevante sobre los miembros de la muestra y sus relaciones con el grupo de escolares y los demás miembros de la comunidad educativa (otros docentes; padres; personal no docente), así como establecer *rapport* con ellos en un primer momento, y en la etapa final se ejecutaron como parte del cotejo. Se utilizó la observación como recurso constante durante todo el proceso.

En total se ejecutaron seis sesiones grupales con los docentes. Quedando distribuidas en tres etapas. A la primera etapa denominada le correspondieron dos sesiones grupales, a la segunda etapa cuatro sesiones de trabajo y a la número tres le fue asignada una sesión grupal, constituyendo este el último encuentro, dirigido a valorar los efectos que surtió la implementación de la estrategia. Las sesiones tuvieron una duración de aproximadamente una hora y pudieron ser desarrolladas de acuerdo a lo planeado. Las sesiones se llevaron a cabo con una frecuencia semanal durante cinco semanas, luego de culminar con las cinco sesiones planificadas para las etapas 1 y 2, hubo un intermedio intencional de tres semanas sin trabajo grupal, pasado ese tiempo se aplicó la sesión de cierre y evaluación, correspondiente a la tercera etapa.

A continuación, se tabula la información anterior:

| |
|---|
| Etapa 1: "Etapa de acercamiento" |
|---|

Objetivos de la etapa:

1. Presentación de la coordinación y el resto de los participantes.
2. Establecimiento del encuadre.
3. Familiarización con el tema a trabajar.
4. Promover la reflexión del docente sobre las causas, consecuencias y manifestaciones de la violencia escolar entre coetáneos.
5. Realizar la evaluación inicial.

| | |
|----------|--|
| Sesiones | 2 |
| Técnicas | Se deben utilizar técnicas diagnósticas y que favorezcan el <i>rapport</i> |

| |
|---|
| Etapa 2: "Propiciando el cambio" |
|---|

Objetivos de la etapa:

1. Lograr la comprensión de los tipos de violencia, sus causas y manifestaciones a través de técnicas vivenciales.
2. Propiciar la expresión de emociones y vivencias relacionadas con manifestaciones de violencia escolar.
3. Proponer alternativas a la violencia en las relaciones interpersonales en el escenario escolar.
4. Resaltar el rol mediador del docente en la prevención de la violencia escolar entre iguales.

| | |
|----------|--|
| Sesiones | 3 |
| Técnicas | Se deben implementar técnicas que promuevan la autorreflexión y que permitan brindar información de manera asertiva. |

| |
|------------------------------------|
| Etapa 3: "Evaluación final" |
|------------------------------------|

Objetivos de la etapa:

1. Elaborar los contenidos emergentes durante las sesiones anteriores.
2. Preparar a los participantes para el cierre del espacio grupal.
3. Realizar la evaluación final

| | |
|----------|---|
| Sesiones | 1 |
|----------|---|

| | |
|----------|--|
| Técnicas | Se deben implementar técnicas que permitan detectar los conocimientos adquiridos por los docentes luego de haber atravesado la fase dos. |
|----------|--|

Cabe señalar que el investigador debe ajustar la selección de las técnicas según el contexto en que se encuentra y los recursos de los que dispone.

RESULTADOS

Como resultados generales se corroboró la existencia de violencia escolar entre iguales dentro del grupo de quinto grado; se identificaron, a partir del discurso de los docentes y de la observación, rasgos de violencia docente-alumno, familias-alumnos y padres-docentes; siendo los tipos más frecuentes la verbal y la física. La violencia se encuentra normalizada dentro de la institución educativa; por ende, los profesores asumen que llevan a cabo prácticas violentas, aunque desde su punto de vista no lo son: “*a veces le hablamos alto a los niños, los cogemos de la mano y los zarandeamos*”, afirman. Señalan a la familia como principal fuente potenciadora de violencia escolar justificando este criterio con la llegada de niños golpeados desde los hogares, legitiman, además, que existe una correspondencia entre los hogares más disfuncionales y los niños más violentos. Los docentes afirman que la disfuncionalidad de las familias trae consigo que muchos de los niños se vean obligados a asumir roles que no le corresponden, refiriéndose esencialmente al de proveedores o cuidadores. Los docentes hacen referencia a la escasa preparación desde el punto de vista psicológico que se recibe durante la formación pedagógica.

En cuanto a la **implementación desde el punto de vista de los criterios procesuales** los encuentros se desarrollaron de un modo adecuado y armónico, siendo coherentes con la consecución de los objetivos en cada una de las etapas.

Existieron necesidades emergentes que conllevaron a leves variaciones del proyecto inicial de implementación de la estrategia. Un ejemplo de ello fue la apertura de espacios en las sesiones con la finalidad de abordar temas de interés para la muestra que no se tenían concebidos para el encuentro, estos temas estuvieron mayormente relacionados a las migraciones y su impacto en las dinámicas escolares, y a estudiantes preocupantes debido a sus situaciones sociales y familiares. Se requirió además de ajustes mínimos en los horarios por coincidencias con la actividad docente, como consecuencia de la falta de asistentes educativos que puedan atender a los escolares en ausencia de los maestros.

Un elemento esencial del proceso fue contar con el espacio físico necesario para desarrollar los encuentros, teniendo en cuenta la importancia de la tranquilidad y la comodidad, para construir un lugar seguro emocionalmente para el intercambio grupal, en este aspecto fue definitorio el apoyo de la dirección de la escuela que contribuyó con los recursos materiales necesarios para el desarrollo de las actividades planificadas: televisores, pizarras, hojas; cabe señalar que los investigadores previo a seleccionar las técnicas deben tener en cuenta los medios de los que dispone para adaptarse al contexto. Existieron otros factores que formaron parte del proceso, inherentes a la situación social del país como la fluctuación laboral que provocó que de una muestra inicial de tres miembros llegaran a la última fase solo dos.

De manera general como aspectos positivos del proceso de implementación se pueden señalar el tiempo de duración de las sesiones, el orden de los temas elegidos para tratar en cada una de ellas, la flexibilidad de los encuentros ante situaciones emergentes y la importancia de

contar con el espacio físico necesario. En contra parte, como aspectos que pueden entorpecer el trabajo, se deben tener en cuenta: la falta de tiempo en el horario de los docentes debido a la sobrecarga a la que se encuentran sometidos y la fluctuación laboral.

Los docentes refieren reconocer la importancia de la realización de trabajos psicoeducativos con temas tan sensibles como la violencia y en ámbitos tan necesarios como la educación primaria avanzada, que da paso a los escolares a la enseñanza secundaria, donde es más probable que comiencen a consolidarse expresiones de violencia escolar entre iguales ,por tanto, validan el trabajo realizado por las investigadoras y la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, sobre todo en un contexto comunitario en el que se expresa una importante desigualdad social, como es el Consejo Popular de San Isidro.

Respecto a la **eficacia de la implementación**, basada en los cambios percibidos en los conocimientos y comportamientos de los docentes, se debe señalar que en momentos iniciales la participación se mantuvo concentrada en solo un miembro de la muestra, mientras el resto permanecía en posición reactiva, situación que para el final de la implementación había cambiado radicalmente, pues, se encontraban los tres comprometidos con el trabajo, mostrándose colaborativos y receptivos.

Situación en la etapa 1: Diagnóstico inicial de los docentes

Los conocimientos sobre la violencia escolar y lo referente a esta, dígase conceptualización, causas, consecuencias y modo de enfrentarla, se encontraban en un nivel bajo. Los profesores concebían la violencia escolar como “*un modo de hablar, zarandeos, o la discriminación que sufrían algunos niños por ser menos aventajados que el resto del grupo*”, como “*maltrato hacia los niños*” y como “*maltrato hacia cualquier persona de la escuela*”.

Refieren como medios que implementan para mediar situaciones de violencia: *apoyarse en otros profesores de carácter autoritario para que “impongan respeto”*; *llevar a cabo análisis con los padres*, lo que se torna complejo, pues los padres que generalmente se acercan al centro educativo son de los alumnos que no presentan problemas disciplinarios, por otra parte, reconocen que el análisis con los padres en ocasiones desencadena en violencia de padres hacia hijos. Otras alternativas citadas son: “*realizar un careo, pedir disculpas y poner la decisión final en manos del grupo*”, “*proceder fuerte para calmar la cosa, exigir que vengan a mí y si yo no resuelvo la situación pues que se tomen la justicia por su mano*” e “*identificar al culpable*”. Como se observa ninguno de las alternativas concibe la mediación como un proceso de aprendizaje o de desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Identifican como causa principal de la violencia la comunidad en la que se encuentran inmersos los niños, con todas las características socioeconómicas típicas y por otra parte las dinámicas dentro de las familias, coincidiendo esto con lo obtenido en una investigación desarrollada con docentes de República Dominicana (Pacheco-Salazar, 2018); los docentes no reconocen la influencia que puede tener su actuar y el de la institución educativa en general en el aumento de la violencia escolar entre iguales. Los docentes no hacen referencias a posibles consecuencias de la violencia escolar entre iguales en los estudiantes.

Situación en la Etapa 2

A partir de estos resultados iniciales, los encuentros correspondientes a la Etapa 2 estuvieron dirigidos a incorporar nuevos conocimientos respecto a los elementos antes mencionados (qué es la violencia, cuáles son sus causas, consecuencias y cómo puedo enfrentarla), para de este modo reestructurar la manera de ver y hacer de los docentes, por tanto se seleccionaron

técnicas que permitieran en primer lugar la autorreflexión, y permitieran proporcionar información sobre procederes y estrategias que fueran útiles en el quehacer contra la violencia, con el objetivo principal de que se apropiaran de ellas, pero no de modo mecánico sino de un modo elaborativo; ejemplos de procederes brindados fueron: aplicar refuerzos positivos para premiar los buenos comportamientos, fomentar el diálogo, desarrollar la expresión y la escucha de los niños, desarrollo del trabajo cooperativo y no el competitivo, diseñando actividades que requieran de la participación de todos, que los niños sientan que cada cual tiene su lugar dentro del grupo y que son necesarios para el funcionamiento de este, evitar el favoritismo y la exclusión, mantener una comunicación constante con los padres apoyándose en las TIC'S, en caso de existir cualquier situación de violencia que involucre a sus hijos darle solución de manera presencial, manteniendo siempre el respeto y la consigna de "escuchar, respirar y pensar antes de hablar", evitar colocar etiquetas de "víctimas o victimarios", establecer normas claras dentro del grupo de estudiantes y que estas normas sean consensuadas y no impuestas (pues esto hace que sean legítimas dentro del grupo) y buscar espacios de socialización acorde a las preferencias de los estudiantes dígase: visitas a museos, juegos participativos, acampadas, encuentro de conocimientos.

En esta etapa fue necesaria la utilización de técnicas como "Cruzando barreras" y "La silla"; la primera abrió un espacio donde los docentes pudieron visualizar las que consideraban "debilidades" en su proceder y posterior al análisis proponer vías para contrarrestar dichas debilidades y la segunda permitió un cambio de roles, donde los miembros de la muestra tenían la oportunidad de situarse en el lugar de sus estudiantes, propiciando una mejor comprensión y el fomento de la empatía. Como resultados significativos de esta etapa y específicamente de las técnicas ya mencionadas, se conoció la compleja situación existente entre padres y docentes, pues los profesores consideraban a los padres como la principal "barrera" en su desempeño; punto sobre el cual se trabajó para corregir esta creencia. Por otra parte, durante el desarrollo de la técnica de la silla los docentes fueron capaces de identificar y reflexionar sobre necesidades existentes dentro de su grupo de estudiantes, por ejemplo, la de ser escuchados y de esparcimiento.

Situación en la Etapa 3

Al llegar al momento tres de la implementación, ya existían cambios perceptibles, propiciados, en esencia, por la autorreflexión, la elaboración conjunta y la desestructuración de creencias erróneas que sugerían el proceder docente, se debe señalar que se trabajó siempre a partir de sus propios conocimientos (o desconocimientos). En esta etapa los docentes demostraron tener una elaboración más detallada sobre la concepción de la violencia escolar, usando palabras técnicas para su conceptualización, siendo capaces de reconocer los diferentes tipos existentes, esencialmente la física y la verbal, de las que pudieron dar una descripción más completa, aun así, tenían también presente la violencia psicológica; otro cambio positivo del proceso fue lograr el reconocimiento por parte de los profesores de todos los miembros que se ven implicados en las situaciones de violencia, incluyendo a la comunidad y la familia; uno de los docentes refiere durante la entrevista de cotejo aplicada en el último encuentro: "*tratar de mejorar las relaciones con los padres, aunque sea difícil, porque son importantes para que las cosas mejoren*".

Respecto a los modos para mediar situaciones de violencia escolar entre iguales, conciben el establecimiento de normas que ayuden a mantener la disciplina de los estudiantes y, aunque aún consideran mayormente necesaria la presencia del profesor en el aula como principal responsable de la disciplina, ambicionan a lograr que el grupo pueda llegar a autorregularse.

Confieren gran importancia para lograr la prevención, al fomento del trabajo en equipo y la mejora en la relación docentes-padres.

Por otra parte, los docentes tomaron conciencia de las consecuencias que trae consigo la violencia escolar, lográndose, por tanto, la sensibilización de la muestra ante el fenómeno afirmando que en cualquiera de sus manifestaciones la influencia de la violencia será siempre negativa, ubicaron mayormente las consecuencias a largo plazo y las asocian al aislamiento que pueden sufrir los estudiantes, a las afectaciones de las relaciones interpersonales y a una disminución del desempeño académico de los niños. Esto se evidencia en las respuestas obtenidas en la entrevista realizada para el cotejo donde expresan: *"las consecuencias siempre son negativas, porque la violencia escolar que hoy vemos en un aula como un bulling, como un empujón el día de mañana es una puñalada, quiere decir que todas estas manifestaciones de violencia que se dan ahora a este nivel, que uno las ve que son leves y que están empezando ahora, es lo que después cuando son adultos es lo que estamos viendo, la violencia que hay en la calle, el ambiente y un mataron, un asaltaron, por lo mínimo"*.

En cuanto al establecimiento de normas dentro del aula, no se pudo corroborar la ejecución de esta práctica por los docentes, sin embargo, sí la conciben como una vía para la erradicación de la violencia escolar, afirmando que: *"Se necesitan normas estables, que los niños respeten, que logren mantener la disciplina con o sin el maestro, creo que este último debe ser la ambición de todo maestro"*.

Los anteriormente mencionados constituyen cambios perceptibles en la muestra seleccionada; se reconoce que el cambio no se califica como amplio, pero es un primer paso para lograr mayores modificaciones a largo plazo, con el perfeccionamiento de esta estrategia psicoeducativa y la elaboración y validación de otras, manteniendo en el futuro un trabajo sistémico de orientación y acompañamiento a los docentes.

CONCLUSIONES

La violencia escolar entre iguales es un fenómeno prevenible que se puede contrarrestar a través de la implementación de estrategias psicoeducativas. En ese punto es crucial el trabajo con los docentes como agentes mediadores y socializadores dentro del grupo de estudiantes, por tanto, capacitarlos para esta tarea es fundamental, asegurando, en primer lugar, que concienticen sobre la importancia de su participación. Se demostró que la estrategia provocó cambios, esenciales, en los conocimientos que de inicio poseían los docentes sobre la violencia escolar entre iguales y fue un espacio para proporcionar herramientas concretas para prevenir y manejar situaciones violentas dentro del grupo, como el establecimiento de normas dentro del aula, legitimadas por los propios estudiantes, la aplicación del refuerzo positivo para estimular las conductas favorecedoras de un buen clima escolar, el fomento de la cohesión grupal a partir de actividades que involucren a todos los niños y niñas, etc. A través del análisis del proceso de implementación se pudo corroborar la utilidad del diseño de la estrategia, detectar elementos importantes que influyen en dicho proceso, así como las situaciones que pueden entorpecerlo.

Referencias bibliográficas

- Aaroz, E., Uchasara, H., & Ramos, N. (2020). Estategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 710.
- Baez, D., Dominguez, T. d., Perez, A., & Rodriguez, R. M. (2021). Estrategia de intervención sociofamiliar en la atención del paciente alcohólico . *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*.
- Baeza, J., & Snadoval, M. (2011). Los sentidos de la violencia escolar. *Magisterio*, 30-36.
- Calvo, A. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- Castillo, E. (2017). *Estrategia psicoeducativa para la prevención del consumo de alcohol en estudiantes universitarios*. Santa Clara: Universidad central "Marta Abreu".
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje. *Ciencia y Enfermería XIV*, 27.
- Crego, Y., & León, M. V. (2023). *Validación del diseño de una estrategia de prevención psicoeducativa a nivel secundario de violencia escolar entre iguales*. La Habana: Facultad de psicología UH.
- Dávila, M. d. (2011). Prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes: intervenciones que funcionan. *12 Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis 2011*.
- Erausquin, C., Denegri, A., & Michele, J. (2014). *Estraegias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos*. La Plata.
- Estella, A. M. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13-32.
- Francés, F. A. (2008). Cervantes. Diccionario Manual de la Lengua Española. Tomo II. En F. A. Francés, Cervantes. *Diccionario Manual de la Lengua Española. Tomo II* (pág. 880). La Habana: Pueblo y Educación .
- Ibarra, L. M. (2005). Educar en la escuela, educar en la familia. Realidda o utopía? En L. M. Ibarra, *Convivencia escolar: un arte de profesores y alumnos* (pág. 72). La Habana: Felix Varela.
- _____. (2024). La encrucijada entre violencia escolar y desarrollo humano sostenible. *Revista Cubana de Psicología*, 152- 166.
- León, M. V., & Ibarra, L. M. (2021). La violencia entre iguales en el escenario escolar. *Revista cubana de psicología*, 144-157.
- Martín, F. A. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 129-141.
- Mateo, V., Ferrer, M., Mesas, C., & Ruiz, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 97-110.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Pan American Health Organization*. Obtenido de Pan American Health Organization: <https://www.paho.org>
- Organización Mundial de la Salud; Oficina de las Naciones Unidas. (2014). *Resumen sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*.
- Organización Mundial de la Salud; Organización Panamericana de la Salud. (2016). *La prevención de la violencia juvenil: panorama general de la evidencia*. Whashington D.C: Organización Panamericana de la Salud.

- Pacheco, A. M. (2016). Significados y aproximaciones teóricas sobre el tema violencia. *Política y cultura*, 4.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 112-121. Obtenido de <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Perea, M. B., Vargas, A. L., & Anguiano, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. 8.
- Riese, J., & Urbanski, J. (2018). *Programa Olweus para prevenir acoso escolar*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Rodney, Y. (2001). *La preparación del profesorado en la prevención de la violencia*. La Habana.
- Rodríguez, Y. R., & Leyva, M. G. (2015). Políticas públicas sobre violencia escolar en Cuba: entre lo jurídico y la realidad. *Revista Sexología y Sociedad*, 146-180.
- Sampieri, R. H., & Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Sánchez, M., Zaldívar, M., Pérez, N., & Marrero, N. (2021). Estretegia de intervención psicoeducativa para familiares de infantes con trastornos del espectro autista. *Revista del hospital psiquiatrico de La Habana*.
- Sandoval, W. A. (2021). La violencia escolar una problemática compleja. *Universidad y Sociedad*.
- Tirado, E. S. (2017). La familia, un elemento psicológico causal de la violencia escolar. *Revista Iberoamericana de producción Académica y Gestión Educativa*, 2.
- Trujillo, E. B. (2009). *SciElo*. Obtenido de SciElo: <https://www.scielo.org.mx>

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL: PERCEPCIÓN SOBRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Valeriano Herrera Arlette Estefanía
Universidad Veracruzana. Veracruz, México

Resumen

La satisfacción de los estudiantes universitarios es un elemento clave en la calidad educativa, ya que influye en el rendimiento académico, la motivación y la permanencia en la institución. Este estudio analiza el nivel de satisfacción de los estudiantes de psicología de una universidad pública en el estado de Veracruz, México; utilizando el Cuestionario para estimar la satisfacción de los estudiantes universitarios con la educación, de Gento y Vivas (2003). Los resultados muestran similitudes en las calificaciones otorgadas por parte de los estudiantes de los diferentes semestres, sin embargo, se notan valoraciones más altas en algunos aspectos, que podrían deberse al avance formativo que tiene cada semestre en la licenciatura. Los estudiantes de octavo semestre dieron una menor valoración a los cursos extra cátedra y a la vinculación con los futuros centros de trabajo, los alumnos de segundo semestre valoraron con una menor puntuación el acceso a las diversas manifestaciones culturales, por su parte, el alumnado de cuarto semestre dio un valor menor a aspectos como el contenido temático, el nivel de exigencia, el sistema de evaluación y la metodología de enseñanza.

Palabras clave: educación superior, satisfacción estudiantil, formación académica

Abstract

The satisfaction of university students is a key element in educational quality, as it influences academic performance, motivation and permanence in the institution. This study analyzes the level of satisfaction of psychology students at a public university in the state of Veracruz, Mexico; using the Questionnaire to estimate the satisfaction of university students with education, by Gento and Vivas (2003). The results show similarities in the grades awarded by the students of the different semesters, however, higher evaluations are noted in some aspects, which could be due to the educational progress that each semester has in the degree. Eighth semester students gave a lower value to extra-academic courses and to the link with future work centers, second semester students valued access to various cultural manifestations with a lower score, while fourth semester students gave a lower value to aspects such as thematic content, the level of demand, the evaluation system and the teaching methodology.

Keywords: higher education, student satisfaction, academic background

La satisfacción de los estudiantes es un indicador esencial en la evaluación de la calidad educativa en las universidades. Un alto nivel de satisfacción se asocia con mejores tasas de retención, mayor compromiso académico y una percepción positiva del entorno de aprendizaje. Por lo anterior, es importante analizar la percepción de los estudiantes sobre la formación académica que reciben, para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la institución educativa.

Pecina Leyva (2017) menciona que la importancia de la calidad en la educación se centra en gran medida en la satisfacción del estudiante, aunque, reconoce que la percepción de satisfacción es multifactorial porque depende de las necesidades del individuo en formación y pueden cambiar repentinamente. Por otro lado, Surdez, Lamoyi y Sandoval (2018) opinan que valorar la satisfacción estudiantil contribuye a tomar decisiones acertadas en la gestión orientada a la calidad universitaria.

A su vez, García (2022) afirma que, si la universidad quiere formar profesionistas de calidad mientras son estudiantes, pues de nada serviría hacerlo cuando ya están inmersos en el mundo laboral y carecen de las habilidades para desempeñar las tareas inherentes a su formación.

Respecto a investigaciones que han estudiado la satisfacción de los estudiantes; Mireles y García (2022), en su estudio “Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura”, revisaron la literatura reportada acerca de la satisfacción estudiantil, dicha revisión arrojó que durante el 2019 hubo mayor publicación del tema, países latinoamericanos cuentan con el mayor número de publicaciones, con análisis de carácter mixto, siendo el alumnado de licenciatura los más estudiados mediante cuestionarios. El estudio les permitió identificar que los componentes de la satisfacción estudiantil más importantes fueron: la buena imagen y calidad de la institución, docencia, tutorías y motivación. Peralta, Surdez y García (2020) en su investigación “Validación de modelo de medición de satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos” crearon un modelo para medir el nivel de satisfacción de los estudiantes de una universidad pública en México, considerando: docencia, tutoría e infraestructura educativa y servicios institucionales. Se diseñó un instrumento de evaluación con escalas de medida en formato tipo Likert, aplicándolo a 7,403 estudiantes universitarios seleccionados mediante muestreo no probabilístico por cuotas, durante el periodo escolar febrero-junio 2017, concluyendo que el modelo propuesto es empíricamente sustentable para medir la satisfacción en estudiantes universitarios. Pecina (2017) llevó a cabo un estudio cuantitativo, descriptivo transversal con 136 participantes, en el que evaluó la satisfacción académica de estudiantes de enfermería de octavo semestre en una universidad pública en México. Para ello utilizó el instrumento de Jiménez, Terriquez y Robles (2011). Obteniendo un total de 53% de insatisfacción. Para finalizar, Surdez, Lamoyi y Sandoval realizaron un estudio en 2018, cuyo objetivo era identificar la satisfacción de los estudiantes de los programas de pregrado en los campus de Ciencias Económico Administrativas y de Ingeniería y Arquitectura de una universidad pública del sur de México. Utilizando un método de estudio no experimental, transaccional, descriptivo y correlacional, con enfoque cuantitativo y muestreo probabilístico de una población de 7676 estudiantes, el cual les permitió identificar áreas de oportunidad para incrementar la satisfacción estudiantil en referencia a infraestructura y retroalimentación positiva del trato respetuoso que reciben los estudiantes de sus tutores y a las oportunidades que les brinda la institución para su desarrollo personal. La categorización de las respuestas les permitió identificar diferencias por edad, campus, programas de estudio y estado civil.

En España, Folgueras, Luna y Puig (2011), en su investigación “Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios”, analizaron la satisfacción de estudiantes participantes en programas de aprendizaje-servicio, en dicho estudio, conformado por 39 estudiantes, encontraron que los alumnos se sienten satisfechos por adquirir aprendizajes a partir de su colaboración con entidades sociales y educativas, por la oportunidad de relacionar teoría y práctica. Más que aprendizajes teóricos, adquieren

habilidades. En conclusión, un 89.7% de la muestra expresa estar satisfecho con haber participado en programas universitarios de vinculación social.

En este sentido, la presente investigación pretende proporcionar datos que puedan ser utilizados por las instituciones educativas de educación superior, para mejorar la calidad de la enseñanza, hacer ajustes a sus planes de estudio y reforzar estrategias pedagógicas. De igual manera, contribuye al debate académico sobre la calidad educativa en el nivel superior, ofreciendo información que puede ser utilizada para diseñar políticas de mejora continua. La presente es necesaria para generar conocimiento que contribuya al fortalecimiento del sistema educativo, asegurando que las instituciones educativas de nivel superior satisfagan las necesidades de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, ya que recolecta y analiza datos numéricos que permitan describir el nivel de satisfacción de los estudiantes con la enseñanza recibida y según Hernández (2010); la investigación cuantitativa usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Se trata de una investigación descriptiva, cuyo objetivo es identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes sin establecer relaciones causales. El alcance descriptivo únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (Hernández, 2010). El propósito es ofrecer una visión general sobre las percepciones de los alumnos respecto a la calidad de la enseñanza en estudiantes de psicología de una universidad pública.

La población está conformada por estudiantes de psicología de una universidad pública en el estado de Veracruz, durante el periodo febrero-julio 2025. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, e incluyó a 85 estudiantes que aceptaron participar de manera voluntaria. Los criterios de exclusión fueron estudiantes de posgrado o especialidad que no pertenezcan a nivel licenciatura, estudiantes en proceso de baja temporal o definitiva y aquellos que no completen el cuestionario. Los criterios de inclusión fueron: tener disposición voluntaria para responder el formulario.

Para recolectar la información se utilizó el “Cuestionario para estimar la satisfacción de los estudiantes universitarios con la educación” (Cuestionario SEUE) creado por Gento y Vivas (2003) que consta de noventa y tres ítems, los cuales están distribuidos en 10 apartados: satisfacción por el cumplimiento a sus necesidades básicas, satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes, satisfacción por su seguridad vital, satisfacción por la seguridad económica, satisfacción por la seguridad emocional, satisfacción por la pertenencia a la Institución o al grupo de alumnos, satisfacción por el sistema de trabajo, satisfacción por el progreso o éxito personal, satisfacción por el prestigio o reconocimiento del éxito personal y satisfacción por la autorrealización personal.

Los cuestionarios fueron aplicados de forma virtual, mediante un cuestionario digital, garantizando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Los niveles de evaluación son: 5- Muy satisfecho, 4-Bastante satisfecho, 3-Satisfecho, 2-Poco satisfecho y 1-Totalmente insatisfecho.

Se aplicó el cuestionario a 85 estudiantes de diversos semestres de la licenciatura en psicología en una universidad pública. La muestra está conformada por 44 estudiantes de 2º

semestre, 3 estudiantes de 4° semestre, 34 de 6° y 4 de 8° semestre, de los cuales; el 73% son mujeres, el 21% son hombres y el 6% prefirió no especificar su sexo.

RESULTADOS

En términos generales, la satisfacción promedio fue de 3.98 en una escala de 1 a 5, lo que indica una percepción moderadamente positiva con oportunidades de mejora en el acceso a las diversas manifestaciones culturales, los cursos extra cátedra para optimizar su formación y la vinculación con los futuros centros de trabajo.

Los resultados obtenidos indican que, el área con mayor satisfacción es la comunicación con los profesores en el aula, ya que el 56% dijo estar bastante satisfecho. Seguido de la orientación recibida por sus profesores, en la cual el 53% de los estudiantes encuestados dijeron estar Muy satisfechos. Cabe destacar que en ambos rubros las evaluaciones van de nivel medio a alto, teniendo cero calificaciones en los dos niveles bajos de desempeño, lo que reafirma la satisfacción en ambos aspectos.

Gráfica 1 Promedio de evaluación por rubro.

| Criterio | Promedio de evaluación |
|---|------------------------|
| El plan de estudios | 4.1 |
| El contenido de las asignaturas | 4.1 |
| El régimen de estudios | 4.2 |
| Proceso de admisión y reinscripción | 3.9 |
| Materiales impresos y audiovisuales disponibles | 4.1 |
| Dominio de los contenidos y actualización de los profesores | 4.2 |
| El nivel de exigencia | 3.8 |
| El sistema de evaluación | 3.7 |
| La orientación y apoyo de los profesores | 4.5 |
| La metodología de enseñanza | 4.0 |
| La comunicación con los profesores en el aula | 4.5 |
| La formación práctica | 3.8 |
| La vinculación con los futuros centros de trabajo | 3.6 |
| La vinculación con el contexto nacional y regional | 3.8 |
| La asistencia a clase de los profesores | 4.3 |
| El acceso a las diversas manifestaciones culturales | 3.5 |
| Los cursos extra cátedra para optimizar su formación | 3.6 |

| | |
|--|-----|
| Incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza | 3.8 |
| El servicio de asistencia y asesoramiento psicológico | 4.0 |

El 42% de los estudiantes dijo estar Muy satisfecho con la frecuencia en la que sus profesores asisten a clases, el 40% expresó estar Bastante satisfecho y en esta pregunta ninguno de los estudiantes se siente totalmente insatisfecho.

Los estudiantes consideran que el dominio de los contenidos y actualización de los profesores es bastante satisfactorio (42%) y Muy satisfactorio (39%). El 18% indica que es satisfactorio y el 1% poco satisfactorio.

Con respecto al régimen de estudios, el 48% de los estudiantes se encuentra bastante satisfecho y el 36% muy satisfecho. Por el contrario, el 1% está totalmente satisfecho y el 4% poco satisfecho.

Más de la mitad de los estudiantes (60%) está bastante satisfecha con el contenido de las asignaturas, el 26% está muy satisfecho y el 12% y 2% están satisfechos y poco satisfechos, respectivamente.

Al 56% de los participantes les satisface bastante el plan de estudios, al 26% les satisface mucho y el 1% está poco satisfecho. Teniendo cero votos para el nivel de total insatisfacción.

Los materiales impresos y audiovisuales disponibles en la universidad, han sido evaluados por los estudiantes con el 36% muy satisfactorio, el 38% bastante satisfactorio y el 21 % satisfactorio. Dejando el 4% y 1% para los niveles poco satisfecho y totalmente insatisfecho.

El servicio de asistencia y asesoramiento psicológico obtuvo una evaluación del 40% muy satisfactorio, seguido del 31% para el nivel 4, bastante satisfecho. Mientras el 2% se muestra totalmente insatisfecho y el 6% poco satisfecho.

La metodología de enseñanza tiene al 46% de los participantes bastante satisfechos, mientras que los niveles medio (satisfactorio) y muy alto (muy satisfactorio) tienen el 25% de los votos cada uno. Lo que deja un 5% para el nivel poco satisfactorio.

Respecto al proceso de inscripción, 32% de los estudiantes dijo estar muy satisfecho y 34% bastante satisfechos, por el contrario, sólo el 5% dijo estar totalmente insatisfecho.

En incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, el 26% manifiesta estar muy satisfecho, el 36 % está bastante satisfecho y sólo el 1% está totalmente insatisfecho.

La formación práctica recibida en la universidad tiene una valoración de nivel medio a alto, con los porcentajes siguientes: 25% satisfecho, 38% bastante satisfecho y 27% muy satisfecho.

Para la vinculación con el contexto Nacional y Regional, el 47% de los estudiantes dieron una evaluación bastante satisfactoria y el 4% dio una evaluación totalmente insatisfactoria.

Los estudiantes consideran que el nivel de exigencia es en su mayoría, satisfactorio, teniendo el 33% de los votos, seguido de bastante satisfecho, con el 31% de los votos y muy satisfecho con el 27% de los votos. En contraste, los niveles poco satisfecho y totalmente insatisfecho; tienen el 6% y 4% de los votos, respectivamente.

El sistema de evaluación, casi la mitad de los estudiantes encuestados (47%) considera que es bastante satisfactorio, seguido del 28% para el nivel medio, satisfactorio. Teniendo el 2% de votos totalmente insatisfactorios.

Gráfica 2. Diferencias de sexo

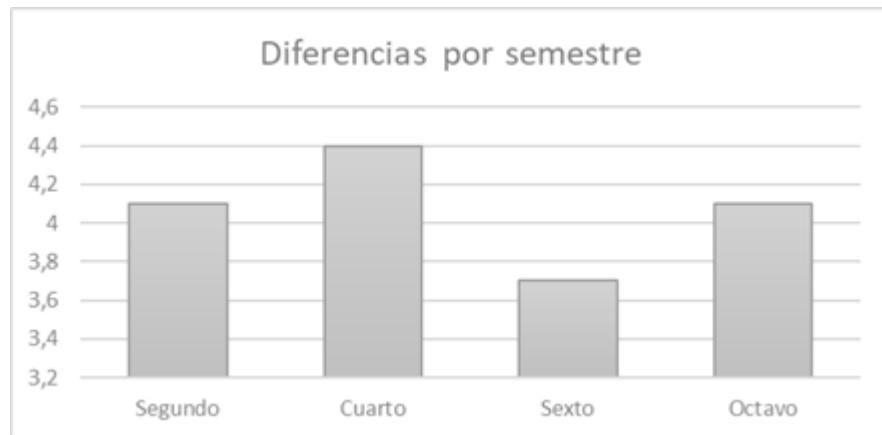


Como se muestra en la gráfica dos, “Diferencias de sexo” entre hombres y mujeres no hay diferencias significativas en las valoraciones de los diversos aspectos que mide el instrumento, ya que las discrepancias, en los casos que las hay, no llegan al .5 del promedio.

Los alumnos de 4° semestre evaluaron con mayor puntuación general el trabajo de la universidad, obteniendo un promedio de 5, en una escala de 1 a 5 a los materiales impresos y audiovisuales disponibles, la orientación y apoyo de los profesores en las horas de consulta, la comunicación con los profesores en el aula y el servicio de asistencia y asesoramiento psicológico.

Sexto semestre, quienes representan el 34% de la población participante, dieron la menor calificación general a los servicios recibidos en la institución educativa, dándole un promedio de 3.7 en una escala de 1 a 5. Siendo el acceso a las diversas manifestaciones culturales la evaluación más baja con un promedio de 3.2 y la comunicación con los profesores en el aula; la valoración más alta con 4.4 de promedio.

Los estudiantes de 2° y 8° semestre, que representan el 48% de la muestra; coincidieron en otorgarle un promedio de 4.1 general a la universidad. Para segundo semestre lo más valorado es la orientación y apoyo que reciben de los profesores en las horas de consulta, seguido de la comunicación con sus profesores en el aula que tienen 4.5 y 4.4 de promedio respectivamente. Al apartado que menor valoración dieron fue al acceso a las diversas manifestaciones culturales, coincidiendo con los estudiantes de 6° semestre en éste aspecto. Por otro lado, los estudiantes de octavo semestre valoran más el régimen de estudios, la orientación y apoyo que reciben de los profesores en las horas de consulta y la comunicación con sus profesores en el aula, que coinciden con un promedio de 4.5, para ellos lo menos valorado es la vinculación con los futuros centros de trabajo y los cursos extra cátedra para optimizar su formación, a los que dieron 3.3 de promedio en ambos casos.

Gráfica 3 Diferencias de grado

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados reflejan que los estudiantes valoran la orientación y apoyo de los profesores en las horas de consulta, la comunicación con los profesores en el aula, la asistencia de estos a clase, el régimen de estudios y el dominio de los contenidos y actualización de los profesores. Las valoraciones varían, pero se encuentran, en su mayoría, dentro de los niveles medio a muy alto de la escala de evaluación.

Parecen prestar atención a diferentes aspectos según el avance que lleven en su formación, para 2º y 6º semestre lo menor valorado fue el acceso a las diversas manifestaciones culturales que ofrece la institución, en 8º semestre parecen estar preocupados por la vinculación con los futuros centros de trabajo y los cursos extra cátedra para optimizar su formación y para los estudiantes de 4º semestre, quienes se encuentran a mitad de su programa académico, los servicios recibidos tienen una valoración alta a muy alta, teniendo todos los rubros una puntuación de 4 a 5, de una valoración total que va de 1 a 5; o que para ellos podría ser un área de oportunidad para la universidad es: el plan de estudios, el régimen de estudios, el nivel de exigencia, el sistema de evaluación, la metodología de enseñanza y el acceso a las diversas manifestaciones culturales.

Se identifica una necesidad de mejora en el acceso de los estudiantes a las diversas manifestaciones culturales, así como en los cursos extra cátedra y en la vinculación con los futuros centros de trabajo.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden en gran medida con las tendencias identificadas en la literatura reciente sobre satisfacción estudiantil en el contexto universitario. Tal como señala García (2022), la satisfacción no debe ser vista como un simple indicador de cumplimiento institucional, sino como una herramienta estratégica para la mejora continua. En nuestro estudio, los estudiantes destacaron la importancia de la retroalimentación docente y la pertinencia de los contenidos curriculares, elementos que también son mencionados por el autor como factores clave para lograr una calidad educativa sostenida.

La revisión de Mireles y García (2022) confirma que los factores que más inciden en la satisfacción son los relacionados con el ambiente académico, la relación estudiante-docente y los servicios institucionales. Estos hallazgos son congruentes con los nuestros, donde los niveles más altos de satisfacción se reportaron en factores relacionados con la interacción estudiante-docente, siendo los cuatro mejor valorados: la comunicación con sus profesores, las asesorías recibidas por ellos, la asistencia de los docentes a clase y la preparación y actualización docente.

En un contexto más específico, Pecina (2017) encontró que la carga académica y el acompañamiento tutorial son elementos determinantes para estudiantes de enfermería. Aunque la presente investigación se realizó en estudiantes de psicología, se observa una tendencia similar, siendo el acompañamiento docente en forma de asesorías el segundo mejor valorado con un 53% de satisfacción, lo cual confirma la importancia de estos mecanismos de apoyo.

Asimismo, Sotelo *et. al.* (2025) introducen una dimensión menos explorada: las variables psicológicas tanto del docente como del estudiante. Si bien, el presente estudio es cuantitativo, arroja puntuaciones altas en factores que podrían considerarse actitudinales, tal es el caso de la comunicación con los docentes dentro del aula y las asesorías recibidas por ellos, demostrando así que, los estudiantes valoran las relaciones que entablan con sus profesores.

Finalmente, Surdez *et. al.* (2018) subrayan que la satisfacción es una percepción subjetiva que debe analizarse como un componente del sistema de calidad educativa. En ese sentido, nuestros hallazgos apoyan la idea de que la satisfacción estudiantil es tanto un resultado como un insumo para la gestión institucional, reforzando su valor estratégico en procesos de acreditación y mejora continua.

Las diferencias en las valoraciones posiblemente se deban al nivel de avance que llevan en el programa de estudios. Los estudiantes de octavo semestre dieron una valoración baja a los cursos extra cátedra y a la vinculación con los futuros centros de trabajo, sin dejar de lado que sea una necesidad real, es de resaltar que quienes la evalúan con un puntaje menor, sean los estudiantes que están próximos a egresar y comienzan a notar dicha necesidad, a diferencia de los de semestres menos avanzados.

Si bien, la escuela cuenta con un área específica para la difusión de actividades culturales, podría estar fallando la difusión de la información para que los estudiantes formen parte de los diversos cursos artísticos a los que tienen derecho.

También podría deberse a la cercanía de la facultad de psicología con el área de artes, ya que tienen que trasladarse para acceder a dichos cursos y en ocasiones coincide el tiempo de traslado con otras clases, así como la accesibilidad de los horarios, ya que algunos estudiantes dan prioridad a su formación académica y optan por no ingresar a los cursos artísticos que coinciden con sus horarios de clase.

Ante la necesidad expresada por los estudiantes, se propone ofrecer una mayor diversidad de horarios para que los estudiantes puedan acceder a los cursos artísticos, difundir con anticipación la disponibilidad y variedad de los cursos de artes y gestionar la impartición de al menos un curso al semestre dentro de la facultad de psicología, para que los estudiantes interesados no tengan que desplazarse y así puedan cursarlo dentro de su horario de clases formativas.

Referencias bibliográficas

- Folgueiras, P. Luna, E. Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362. 159-185. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- García Andrade, J. (2022). *De la satisfacción y evaluación, a la mejora continua en la calidad educativa*. Palibrio.
- Gento, S., & Vivas, M. (2003). *El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación*. Madrid: UNED.
- Hernández (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill
- Mireles Vázquez, M. G., & García García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 610-626.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Pecina Leyva, R. (2017). Satisfacción académica del estudiante de enfermería en una universidad pública en México. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7) Vista de Satisfacción académica del estudiante de enfermería en una universidad Pública en México
- Peralta Mazariego, E., Surdez Pérez, E., García Rodríguez, J. (2020). Validación de modelo de medición de satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos. *Revista Investigación Operacional*, 41(3), 472-481. [41320-16.pdf](https://doi.org/10.15517/revedu.v41i3.41320-16.pdf)
- Sotelo Castillo, M., Ramos Estrada, D., Echeverría Castro, S. (2025). *Variables psicológicas del docente y el estudiante en la vida escolar*. Fontamara.
- Surdez, E. G., Sandoval, M del C. y Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.1

PREPARAÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS NO PROCESSO DE SAÍDA DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Luísa Anzolin Melo

Sheila Gonçalves Câmara

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Brasil.

Resumo

O processo de acolhimento institucional é uma alternativa para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tornando-se importante avaliar o potencial dessas instituições para o desenvolvimento positivo na juventude (DPJ) e sua percepção de preparação para a vida (PPVA) no processo de saída. O presente estudo observacional, analítico, de corte transversal, teve como objetivo testar o efeito mediador do DPJ na relação preditiva de aspectos referentes ao contexto de acolhimento sobre a PPVA entre jovens no processo de saída de instituições de acolhimento. A amostra foi constituída por 107 participantes, que responderam a um questionário composto de oito blocos temáticos: inquérito de informações sociodemográficas, relacionamentos, experiência escolar, situação financeira, qualidade de vida percebida, percepção de preparação para a vida adulta, bem-estar multidimensional e desenvolvimento positivo na Juventude. Os resultados apontaram que o DPJ medeia a relação entre as variáveis experiência escolar, percepção da qualidade de vida e bem-estar multidimensional e PPVA, potencializando o efeito positivo destas variáveis. Estes achados podem subsidiar intervenções a fim de melhorar as condições de acolhimento em prol de um melhor desenvolvimento juvenil, especialmente no que tange a sua percepção de preparação para a vida adulta.

Palavras-chave: Saúde do adolescente; Saúde do adolescente institucionalizado; Bem-estar; Desenvolvimento positivo na juventude; Desinstitucionalização

Resumen

El acogimiento institucional es una alternativa para niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, por lo que es fundamental evaluar su potencial para promover el Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ) y la Percepción de Preparación para la Vida Adulta (PPVA) durante el proceso de salida. Este estudio observacional, analítico y transversal tuvo como objetivo examinar el efecto mediador del DPJ en la relación predictiva entre aspectos del contexto de acogimiento y la PPVA en jóvenes en transición hacia la vida independiente. La muestra incluyó 107 participantes, quienes respondieron un cuestionario estructurado en ocho bloques temáticos: datos sociodemográficos, relaciones, experiencia escolar, situación financiera, calidad de vida percibida, percepción de preparación para la vida adulta, bienestar multidimensional y Desarrollo Positivo Juvenil. Los resultados mostraron que el DPJ media la relación entre la experiencia escolar, la calidad de vida percibida, el bienestar multidimensional y la PPVA, potenciando el efecto positivo de estas variables. Estos hallazgos pueden orientar intervenciones para mejorar las condiciones de acogimiento y favorecer un desarrollo juvenil más integral, especialmente en lo que respecta a la preparación para la vida adulta.

Palabras clave: Salud del adolescente; Salud del adolescente institucionalizado; Bienestar; Desarrollo positivo juvenil; Desinstitucionalización

Abstract

Institutional care serves as an alternative for children and adolescents in vulnerable situations, making it essential to assess its potential for fostering Positive Youth Development (PYD) and their Perceived Preparation for Adult Life (PPAL) during the transition out of care. This cross-sectional, analytical, observational study aimed to test the mediating effect of PYD on the predictive relationship between institutional care context variables and PPAL among youth exiting care institutions. The sample consisted of 107 participants, who completed a questionnaire covering eight thematic blocks: sociodemographic data, relationships, school experience, financial situation, perceived quality of life, perceived preparation for adulthood, multidimensional well-being, and Positive Youth Development. Results indicated that PYD mediates the relationship between school experience, perceived quality of life, multidimensional well-being, and PPAL, enhancing the positive effect of these variables. These findings can inform interventions to improve care conditions and promote youth development, particularly in strengthening their readiness for adult life.

Keywords: Adolescent health; Institutionalized adolescent health; Well-being; Positive Youth Development; Deinstitutionalization

INTRODUÇÃO

Estima-se que, em 2017, em nível mundial, 140 milhões de crianças viviam em acolhimento institucional ou familiar (Petrowski et al., 2017; Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2017), muitas permanecendo ali durante anos ou por toda infância/adolescência (Desmond et al., 2020). Dados da UNICEF (2025) indicam que, na América Latina e Caribe, o tempo médio de permanência em instituições de acolhimento tem sido de 10 anos. No Brasil, a institucionalização de adolescentes menores de 18 anos, de acordo com a lei, deve ter um caráter transitório e excepcional, não devendo durar mais de 18 meses (Brasil, 2017).

De fato, o processo de afastamento da família e institucionalização de crianças e adolescentes consiste em um recurso último para que o Estado possa garantir proteção e cuidado em face de violação dos direitos dessas pessoas. Os princípios que orientam essa medida são: excepcionalidade, provisoriação, melhor interesse da criança ou adolescente e revisão periódica, de maneira a não prolongar, desnecessariamente, o processo de institucionalização (Organização das Nações Unidas [ONU], 1989). Porém, há pessoas que passam toda ou grande parte da sua infância e/ou adolescência em situação de acolhimento (Desmond et al., 2020).

Com a chegada da maioridade, a saída do sistema é compulsória (Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA], 1990). Assim, a cada ano, um contingente de jovens que cumpre 18 anos precisa sair do sistema de proteção e encontrar uma maneira de viver sua vida de forma autônoma. Os principais desafios na transição para a vida adulta incluem qualificação acadêmica, estabilidade financeira e habitacional, construção de relacionamentos e acesso a serviços de saúde (Häggman-Laitila et al., 2018). A percepção de preparação para a vida adulta é moldada pelas experiências passadas de vulnerabilidade, forças pessoais, níveis de apoio recebido, possíveis desfechos problemáticos e os desafios enfrentados para a autossuficiência (Courtney et al., 2012; Keller et al., 2007).

De acordo com a OMS (2014), a adolescência vai dos 10 aos 19 anos; na legislação brasileira, é compreendida entre os 12 e os 18 anos (ECA, 1990). Em décadas anteriores, o marco etário de 18 anos, para a adultez, correspondia à percepção dos jovens. A partir da segunda metade do século XX, a adolescência como fenômeno cultural, tem se prolongado e, ao cumprir a maioridade, os adolescentes vivenciam o sentimento de inexperiência para uma nova condição de vida (Arnett et al., 2014; Ribar & Wong, 2022). O processo de transição para a vida adulta

consiste em uma tarefa central do ciclo de vida, representando múltiplos desafios que são elementares para o desenvolvimento pessoal e social (Crocetti et al., 2016).

A preparação para a vida adulta (PPVA) consiste na capacidade de transferência das habilidades de vida adquiridas durante o desenvolvimento para outro contexto (Tanius et al., 2023). No caso, se refere à capacidade adaptativa de um indivíduo em engajar-se de forma satisfatória e significativa nas demandas e interações diárias dos múltiplos contextos de desenvolvimento, incluindo os ambientes acadêmico, profissional, doméstico e comunitário (Camiré, 2022). Quando os adolescentes se sentem preparados, demonstram maior confiança para lidar com responsabilidades diárias, buscar oportunidades educacionais e estabelecer vínculos sociais significativos (Bandura, 1997; Lerner et al., 2011). Por outro lado, uma percepção de despreparo pode intensificar sentimentos de insegurança, abandono e vulnerabilidade, dificultando a construção de projetos de vida realistas e sustentáveis (Mendes, 2014).

O desenvolvimento dos adolescentes inseridos no sistema de proteção ocorre em instituições que costumam apresentar estruturas adequadas e proporcionar condições de moradia positivas, tornando a realidade bem diferente da que vivenciaram com suas famílias de origem (Carvalho et al., 2020; Montserrat et al., 2020). Nas instituições de acolhimento (IAs), os adolescentes aprendem sobre atividades diárias de casa e de organização pessoal, além de serem incluídos em atividades extracurriculares e/ou profissionalizantes para o desenvolvimento de habilidades e autonomia (Maia, 2022).

As múltiplas contingências que levam à institucionalização, bem como a forma de funcionamento das IAs e seu lugar na estrutura social, evidenciam o papel fundamental da sociedade e das comunidades no desenvolvimento dos adolescentes acolhidos (Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas [DPJ], 2021; UNICEF, 2019). O DPJ representa uma abordagem pró-social que comprehende os jovens em sua relação com seus contextos significativos de vida de forma produtiva e construtiva. Considera que essas relações propiciam condições para que os jovens prosperem, partindo da premissa de que esses possuem capacidade de adaptação e flexibilidade frente às adversidades (Hamilton et al., 2004), bem como níveis satisfatórios de bem-estar (Viejo et al., 2018). Esse desenvolvimento abrange cidadania e sociabilidade, compreensão cultural, desenvolvimento intelectual e escolaridade e empregabilidade. Contribui, também, para estilos de vida saudáveis e a saúde emocional, incidindo no bem-estar em diferentes áreas da vida dos adolescentes (Ma et al., 2024).

Conforme proposto pelos modelos teóricos contemporâneos, o bem-estar é compreendido como uma construção dinâmica resultante da interação entre o indivíduo e seu ambiente (Ryan & Deci, 2017). Essa perspectiva permite a compreensão do bem-estar de forma ampla, desde uma perspectiva individual até uma perspectiva psicosocial e comunitária (Bedin & Sarriera, 2017). Prillestensky et al. (2015) desenvolveram um modelo multidimensional de bem-estar que integra a satisfação com a vida em geral com a satisfação com aspectos psicológicos e sociais, tais como relações interpessoais, comunidade, ocupação prioritária da pessoa, saúde em geral, vida emocional e vida financeira.

Na direção do bem-estar, a qualidade de vida (QV) também é um constructo multidimensional que abrange componentes físicos, emocionais, mentais, sociais e comportamentais de bem-estar e funcionamento, de acordo com a percepção da pessoa (Haraldstad et al., 2019). Estudos em diversos países sugerem que jovens em situação de acolhimento têm uma QV mais baixa do que jovens na população em geral (Larsen et al., 2021; Lindner & Hanlon, 2024). No entanto, é importante considerar que a adolescência corresponde ao período mais curto,

mas, também, um dos mais saudáveis, do ciclo vital (Dick & Ferguson, 2015). Assim, os adolescentes costumam apresentar uma percepção positiva de sua qualidade de vida, pois, nessa etapa, essa percepção incorpora uma série de aspectos subjetivos, além dos objetivos (Câmara & Strelhow, 2018).

Nesse sentido, o presente estudo pretendeu testar o efeito mediador do DPJ na relação preditiva entre relacionamentos, experiência escolar, situação financeira, qualidade de vida e bem-estar multidimensional e PPVA entre jovens em processo de saída de instituições de acolhimento e egressos recentes. A hipótese do estudo foi de que o papel mediador do DPJ, entre as variáveis em estudo, contribui para uma melhor percepção de preparo.

MÉTODO

O presente estudo observacional, analítico de corte transversal foi realizado no Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

Contexto do Estudo

De acordo com os registros oficiais do Sistema Nacional de Adoção de 2022, existiam, no Brasil, cerca de 32 mil crianças e adolescentes acolhidos em um total de 3259 instituições. O estado do Rio Grande do Sul possuía em torno de 422 instituições de acolhimento residencial, com cerca de 650 adolescentes maiores de 16 anos, configurando-se como o segundo estado brasileiro com o maior número de adolescentes acolhidos (Conselho Nacional de Justiça [CNJ], 2022). Somente na cidade de Porto Alegre, capital do estado, existiam 67 casas de acolhimento para crianças e adolescentes e três repúblicas para egressos do sistema de acolhimento (Fundação de Assistência Social e Cidadania [FASC], 2021).

População-alvo, amostragem e participantes

A população-alvo do presente estudo eram jovens com idades entre 16 e 21 anos, que tivessem vivido, pelo menos, 18 meses em uma ou mais IA. Destes, os participantes poderiam ser jovens que ainda estavam no sistema de acolhimento, com idade próxima à maioridade e, portanto, em vias de sair do sistema, e jovens egressos do sistema há, no máximo, três anos.

A amostragem foi por acessibilidade. Foram contatadas todas as IAs de 19 municípios do RS, às quais foram convidadas a participar. Quanto aos egressos, estes foram acessados inicialmente, nas repúblicas para egressos. Quando da realização do convite para a pesquisa, se solicitava aos jovens a indicação de outros jovens egressos que pudessem ter interesse em participar do estudo, assim como foi pedido que eles divulgassem a pesquisa entre seus pares. Além disso, foram utilizadas redes sociais para a divulgação do estudo. Entre os egressos, utilizou-se a técnica bola de neve, na qual os participantes responderam ao formulário e tiveram a possibilidade de repassá-lo a outros jovens egressos (Creswell, 2010).

Participaram do estudo 107 jovens, dentre os quais 85 (79,4%) ainda estavam em IA e 22 (20,6%) eram egressos recentes de IA. A maior parte dos participantes eram meninas (67, 66,2%). A idade média foi de 16,99 (DP = 1,27). Em termos étnicos-raciais, 44 (41,1%) se autodeclararam brancos, 24 (22,4%) pretos, 36 (33,6%) pardos e 3 (2,8%) indígenas. No que diz respeito à escolaridade, 46 (43%) relataram ter ensino médio incompleto, 45 (42,1%) ensino fundamental incompleto, 8 (7,5%) ensino médio completo e 6 (5,6%).

Instrumentos

1. Inquérito sociodemográfico. Avalia local de residência, sexo, idade, etnia/raça autorreferida, escolaridade, com quem mora, tipo de casa, principal atividade durante o dia, motivo de institucionalização e tempo de institucionalização.

2. Instrumentos desenvolvidos para o presente estudo com base nos estudos de Montserrat et al. (2011) e Montserrat et al. (2015):

2.1 Relacionamentos durante o acolhimento. Avalia a qualidade dos relacionamentos dentro e fora da IA. Composto de quatro aspectos: (relacionamento com profissionais da IA, companheiros da IA, família de origem e amigos de fora da IA). Ex. de item: "Como você avalia seu relacionamento com os profissionais (psicólogo, assistente social, educadores, etc.) da IA?". As respostas variam de 1 - péssimo a 5 – ótimo.

2.2 Experiência escolar. Consta de quatro áreas: dificuldades com a escola, falta de motivação para estudar, falta de uma rede de apoio adequada para o estudo, falta de estabilidade no abrigo para o estudo. Ex. de item: "O quanto você considera que a rotina da IA contribui para suas atividades de estudo?". As respostas variam de 1 - nada a 5 – muito, sendo as médias mais elevadas indicativas de experiência escolar mais positiva. Os itens são invertidos e maiores médias indicam melhor experiência escolar.

2.3 Situação financeira. Avalia problemas para se manter economicamente, problemas financeiros e avaliação da situação financeira atual. Ex. de item: "Considero que terei problemas para me manter economicamente". As respostas variam de 1- discordo totalmente a 5 - concordo totalmente. Os itens da escala são invertidos, de maneira que maiores médias indicam melhor situação financeira.

2.4 Qualidade de vida percebida (QVP). Avalia a percepção de saúde geral, saúde mental, saúde física, satisfação com a vida, relações sociais, relações afetivas, relações familiares, atividades de lazer residência. Ex. de item: "Como você avalia a qualidade de suas relações afetivas?". As respostas variam de 1 – péssimo a 5 - excelente). Médias mais elevadas indicam melhor percepção de qualidade de vida percebida.

2.5 Percepção de preparação para a vida adulta (PPVA). Consta da avaliação de 10 aspectos (preparação para a vida autônoma em geral, informações e ajuda com as quais conta, pessoas que ajudam, aprendizagem sobre como lidar com as coisas de uma casa, monitoramento do dinheiro, conhecimento sobre como lidar com pessoas diferentes, habilidades para um trabalho de interesse, saber conversar sem se exaltar, sensação de preparação para a vida adulta e apoio frente a emoções negativas. Ex. de item: "Como você avalia os seguintes aspectos relativos à sua preparação para a vida adulta? - As informações e a ajuda com as quais você conta". As respostas variam de 1 - péssimo a 5 – excelente. Médias mais elevadas indicam melhor PPVA.

3. Bem-estar multidimensional. Interpersonal, Community, Occupational, Physical, Psychological and Economic (I COPPE), desenvolvida por Prilleltensky e. al. (2015) e adaptada para o Brasil pelo Grupo de Pesquisa [nome ocultado para preservação da avaliação às cegas]. O instrumento é composto por 21 itens que mensuram o bem-estar geral e o bem-estar em outras seis dimensões (Interpessoal, Comunitária, Ocupacional, Física, Psicológica e Econômica), com três itens por dimensão. Ex. de item: "Quando se trata da comunidade onde você mora, em qual número você está AGORA?". Cada item é respondido em uma escala de 11 pontos, variando de 0 (o pior que sua vida pode ser) a 10 (o melhor que sua vida pode ser). O modelo obtido na amostra brasileira apresentou índices de adequação satisfatórios: $\chi^2 = 707,929$ ($p \leq 0,01$); CFI = 0,98; RMSEA = 0,05 (I.C. = 0,04 - 0,05).

4. Desenvolvimento positivo na Juventude. The Bridge Positive Youth Development Scale - BPYD (Lopez et al., 2015). Foi utilizada a versão adaptada para o Brasil realizada pelo Grupo de Pesquisa [nome ocultado para preservação da avaliação às cegas]. O instrumento é composto por 25 itens e cinco dimensões (competência, confiança, conexão, caráter e cuidado) com 5 itens por dimensão. Ex. de item: "Eu gosto de quem eu sou". As respostas são em escala Likert, variando de 1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente. O modelo obtido na amostra brasileira apresentou índices de adequação satisfatórios: X2

Procedimentos de coleta dos dados

Após a anuência das IAs e a concordância dos egressos do sistema de acolhimento, dado que a coleta de dados ocorreu imediatamente após o período de isolamento pela COVID-19, os instrumentos foram inseridos no formulário eletrônico Google Forms. A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, de forma individual, em encontro agendado na plataforma Google Meet. O tempo médio de resposta foi de 45 minutos.

Procedimentos de análise dos dados

Foram realizadas análises univariadas e bivariadas das medidas utilizadas, assim como seus coeficientes de consistência interna. Para as análises bivariadas entre as variáveis em estudo, foi utilizada Correlação de Pearson; para a análise da consistência interna, foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Os dados foram analisados por meio do modelo de mediação GLM no módulo Medmod com pacote estatístico Jamovi 2.2.5. O método baseia-se no método de mediação com 5000 intervalos de confiança de 95% corrigidos por bootstrap, recomendado por Hayes (2022) como medidas de efeitos indiretos. Foi considerado o nível de significância de 95% ($p < 0,05$).

Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da [nome ocultado para preservação da avaliação às cegas] sob o número CAEE [número ocultado para preservação da avaliação às cegas]. Os adolescentes menores de idade manifestaram sua concordância por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e sua participação foi consentida pelas IAs pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os maiores de idade concordaram via TCLE. A coleta online seguiu as diretrizes do ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, respeitando a privacidade e o sigilo dos dados de todos os participantes.

RESULTADOS

Quanto ao motivo que ocasionou a institucionalização, 20 (18,7%) responderam conflitos/brigas familiares, 16 (15%) uso de álcool/drogas e/ou prisão na família/violência familiar, 14 (13,1%) falta de condições básicas da família, 11 (10,3%) falecimento/falta de cuidadores, 8 (7,5%) abuso sexual, 4 (3,7%) maus tratos, 4 (3,7%) situação de rua, 4 (3,7%) abandono, 5 (4,7%) negligência, 5 (4,7%) agressão, 2 (1,9%) por denúncias e 4 (3,7%) não sabiam. A maioria, 65 (60,7%), tinha irmãos em IA e 30 (28%) já vivenciaram o processo de adoção. No processo de institucionalização, 53 (49,5%) moraram somente em casas-lares, 43 (40,2%) viveram em pelo menos duas casas-lares. O tempo de institucionalização variou de um mês a 204 meses (17 anos) ($M = 59,10$ meses; $DP = 52,22$).

A maioria dos participantes, 85 (79,4%), ainda morava em IA, enquanto, dentre os 22 egressos, 5 (4,7%) moravam com a família biológica, 3 (4,7%) moravam com o(a) parceiro(a), 3 (2,8%) com amigos, 3 (2,8%) sozinhos e 4 (3,7%) com educadores e/ou outros amigos. Quanto à

moradia, 91 (85%) viviam em casa compartilhada, 10 (9,3%) na casa da família sem responsabilidade de aluguel, 3 (2,8%) em uma casa só para si e 3 (2,8%) em outro tipo de contexto. A principal atividade atual de 42 (39,3%) participantes é estudar, 27 (25,2%) trabalhar, 20 (18,7%) curso/capacitação profissional, 11 (10,3%) estão à procura de emprego, 1 (0,9%) cuida de criança ou membro da família, 1 (0,9%) faz curso e busca emprego, 2 (1,9%) trabalham e cuidam de alguém e 3 (2,8%) estudam e cuidam de alguém.

A tabela 1 apresenta as médias, desvios-padrão, alfas e correlações das medidas utilizadas. Os resultados revelaram correlações positivas significativas entre as variáveis independentes (VIs) relacionamentos, experiência escolar, qualidade de vida e bem-estar multidimensional e DPJ; a VI situação financeira apresentou correlação negativa significativa com DPJ, conforme o esperado. No que tange à PPVA, os resultados demonstraram correlações significativas e positivas entre as VIs experiência escolar, qualidade de vida e bem-estar multidimensional. A VI situação financeira não apresentou correlação significativa com PPVA. Os alfas obtidos, apresentados na diagonal entre parênteses, foram todos acima de 0,70, considerados adequados (Tabela 1).

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, correlações e alfas das variáveis do presente estudo.

| Variáveis | M(DP) | PPVA | DPJ | REL | EE | FIN | QVP | BEM |
|-----------|-------------------|--------|-----------------|---------|----------|---------|--------|-----|
| PPVA | 3,69(0,87) (0,90) | | | | | | | |
| DPJ | 2,88(0,45) 0,61** | (0,93) | | | | | | |
| REL | 2,20(0,70) 0,10 | | 0,230* (0,72) | | | | | |
| EE | 2,79(0,69) 0,39** | | 0,478** 0,046 | (0,79) | | | | |
| FIN | 3,04(1,29) -0,21* | | -0,164 | -0,068 | -0,370** | (0,82) | | |
| QVP | 3,75(0,68) 0,56** | | 0,512** 0,287** | 0,363** | -0,204* | (0,80) | | |
| BEM | 7,31(1,33) 0,35** | | 0,327** 0,104 | 0,182 | -0,296** | 0,302** | (0,86) | |

Nota: PPVA = Preparação para a vida adulta; DPJ = Desenvolvimento positivo na juventude; REL = Relacionamentos; EE = Experiência escolar; FIN; Situação financeira; QVP = Qualidade de vida percebida; BEM = Bem-estar multidimensional.

Para a análise de mediação foram consideradas como VIs: relacionamentos, experiência escolar, situação financeira, qualidade de vida e bem-estar multidimensional; como mediadora o DPJ e como variável dependente (VD) PPVA (Tabela 2 e Figura 1).

Quanto à análise de mediação, conforme apresentado na Tabela 2 e na Figura 1, verificou-se efeito direto e positivo entre a percepção da qualidade de vida e PPVA. A variável DPJ funcionou como mediadora na relação entre experiência escolar, percepção da qualidade de vida e bem-estar multidimensional e PPVA. Nesse sentido, o DPJ potencializa o efeito positivo da experiência escolar, da percepção positiva da qualidade de vida atual e do bem-estar multidimensional e PPVA.

Tabela 2. Efeitos indiretos e diretos do modelo entre as variáveis referentes à percepção da vida atual e a percepção de preparação para a vida adulta.

| Tipo | Efeito | Estimativa | SE | z | p |
|----------|--|------------|--------|---------|-------|
| Indireto | REL \Rightarrow DPJ \Rightarrow PPVA | 0,03747 | 0,0278 | 1,3494 | 0,177 |
| | EE \Rightarrow DPJ \Rightarrow PPVA | 0,16103 | 0,0527 | 3,0536 | 0,002 |
| | FIN \Rightarrow DPJ \Rightarrow PPVA | 0,02550 | 0,0229 | 1,1128 | 0,266 |
| | QVP \Rightarrow DPJ \Rightarrow PPVA | 0,14318 | 0,0511 | 2,8004 | 0,005 |
| | BEM \Rightarrow DPJ \Rightarrow PPVA | 0,04290 | 0,0213 | 2,0116 | 0,044 |
| Direto | REL \Rightarrow PPVA | -0,08723 | 0,0628 | -1,3883 | 0,165 |
| | EE \Rightarrow PPVA | 0,06186 | 0,0965 | 0,6410 | 0,522 |
| | FIN \Rightarrow PPVA | -0,02102 | 0,0525 | -0,4001 | 0,689 |
| | QVP \Rightarrow PPVA | 0,37162 | 0,0983 | 3,7792 | <,001 |
| | BEM \Rightarrow PPVA | 0,07052 | 0,0457 | 1,5427 | 0,123 |

Nota: PPVA = Preparação para a vida adulta; DPJ = Desenvolvimento positivo na juventude; REL = Relacionamentos; EE = Experiência escolar; FIN; Situação financeira; QVP = Qualidade de vida percebida; BEM = Bem-estar multidimensional.

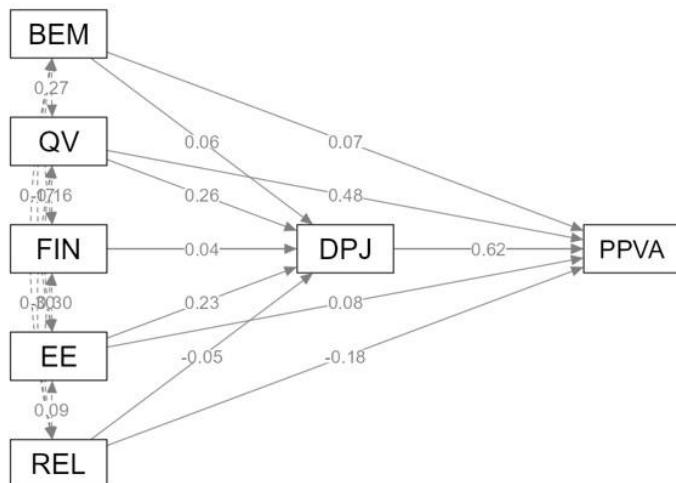


Figura 1. Representação gráfica do papel mediador do DPJ como variável mediadora entre as VIs relacionamentos, experiência escolar, situação financeira, qualidade de vida e bem-estar multidimensional e PPVA. Modelo final. Coeficientes padronizados.

DISCUSSÃO

Esse estudo teve como objetivo verificar se o DPJ poderia funcionar como variável mediadora na relação entre as variáveis relacionamentos, experiência escolar, situação financeira, qualidade de vida e bem-estar multidimensional e PPVA entre jovens em processo de saída de instituições de acolhimento e egressos do sistema de acolhimento no Rio Grande do Sul. A hipótese estabelecida foi de que o DPJ desempenha um papel mediador entre essas variáveis independentes e PPVA, contribuindo para uma melhor percepção.

Os resultados referentes à hipótese estabelecida foram parcialmente confirmados, pois o DPJ funcionou como mediador de três variáveis (experiência escolar, qualidade de vida e bem-estar multidimensional) e PPVA. No que tange ao efeito direto sobre PPVA, somente a variável qualidade de vida foi preditora.

As variáveis relativas à avaliação de aspectos subjetivos são fundamentais no que se refere à mediação do DPJ sobre a PPVA. Entre adolescentes em instituições de acolhimento, todas as vivências que contribuem para o senso de agência, contribuem para a internalização de competências centrais do DPJ (Lerner et al., 2005). Isso atua como fator protetor e motivador para a PPVA, pois amplia o sentimento de competência, a clareza de metas e a expectativa de suporte em transições críticas, como o desligamento institucional (Bandura, 1997).

Jovens adultos com histórico de acolhimento institucional tendem a enfrentar dificuldades significativas no início da vida adulta. Para que essa transição ocorra de forma bem-sucedida, é necessário um processo de preparação que inclua suporte adequado e acesso a recursos (Häggman-Laitila et al., 2019). As diversas áreas da vida desses jovens são fundamentais para um DPJ que lhes permita uma melhor percepção de preparação para a vida adulta. Essa tarefa supera as atribuições das IAs e estabelece um desafio para toda a sociedade, que deve oferecer mais oportunidades, serviços e apoio nos quais os jovens possam confiar (Munson et al., 2024).

Um dos aspectos subjetivos inerentes ao desenvolvimento é a educação, a inserção no contexto escolar e as vivências nesse contexto. A literatura mostra que as crianças acolhidas em lares são mais propensas a faltar à escola, ter necessidades educacionais especiais e vivenciar eventos traumáticos na vida do que seus colegas que não são acolhidos. Também são menos propensas a concluir o ensino médio e ir para a faculdade (Trout et al., 2008).

Assim, a situação de acolhimento está relacionada ao menor engajamento escolar, à baixa autoestima e à falta de habilidades sociais (Mihalec-Adkin & Cooley, 2020; McGuire et al., 2021). No entanto, uma experiência escolar satisfatória contribui para o DPJ ao fortalecer crenças de autoeficácia, desenvolvimento de metas realistas e motivação para a conquista de autonomia (Lerner, 2011) e, através do DPJ, contribui para uma melhor PPVA.

O senso de preparo para a vida adulta está intrinsecamente relacionado a como o adolescente se vê capaz de lidar com demandas da vida, o que fortalece a percepção de conseguir vencer desafios como obter trabalho e sustentar-se. Esses jovens tendem a relatar maior confiança em sua capacidade de tomar decisões e planejar sua vida futura (Arnett, 2016).

O BEM e a QV percebida são construtos relacionados. O bem-estar representa um pilar fundamental para a saúde e a qualidade de vida de crianças em situação de vulnerabilidade. Trata-se de um construto multifacetado que integra seis componentes essenciais: autoaceitação, autonomia, crescimento pessoal, domínio ambiental, relações positivas e propósito de vida (Kúld et al., 2021; Ryff, 1989). A QV também é multidimensional, compreendendo as dimensões física, emocional, mental, social e comportamental, as quais se integram ao bem-estar e o funcionamento da pessoa (Ravens-Sieberer et al., 2014).

O BEM e a QV são percebidos pelo jovem a partir de uma construção que foi permeando seu desenvolvimento e se refere a experiências em ambientes apoiadores que contemplaram as necessidades emocionais e proporcionaram vínculos significativos que facilitaram um sentido de direção pessoal. Assim, BEM e QV contribuem para um DPJ marcado por segurança,

estabilidade e acesso a recursos, o qual favorece uma melhor PPVA (Häggman-Laitila et al., 2018).

O estudo apresenta algumas limitações, como os instrumentos utilizados que, em sua maioria, foram desenvolvidos especificamente para o presente estudo, embora tenham apresentado índices satisfatórios de confiabilidade. Também se aponta o uso de amostra não probabilística e desenho transversal, que não permitem a generalização de resultados e estabelecimento de relações causais.

Como forças, destaca-se o número amostral e a composição da amostra em termos tanto de jovens prestes a sair do sistema como jovens recentemente egressos. Os jovens em situação de acolhimento representam um público protegido e de difícil acesso; da mesma forma, quanto aos jovens egressos, o acesso só foi possível mediante indicações.

São sugeridos novos estudos, de abordagem quantitativa, que abranjam amostras nacionais e contemplem outras dimensões desse processo de transição, como as referentes ao acesso a informações e recursos de apoio disponíveis na comunidade. Estudos quantitativos de maior abrangência podem contribuir para um melhor acompanhamento da trajetória dos jovens entre a situação de acolhimento institucional e a inserção na vida adulta. Com base em evidências os estudos poderão contribuir para políticas públicas mais eficazes junto a essa população.

Em termos de implicações para a prática, a partir dos resultados, se propõem a adoção de programas transversais de habilidades para vida enquanto os jovens ainda estão no acolhimento. Dessa forma, eles estarão melhor preparados para transpor essas habilidades para um contexto de vida adulta. O contexto escolar deve ser capacitado para lidar com a realidade desses jovens, de maneira a ajudá-los a superar dificuldades de continuidade dos estudos e permitir-lhes uma escolaridade maior. Por fim, as comunidades e a sociedade, de forma geral, devem articular-se em termos de redes de apoio especificamente direcionadas a essa população.

Referências

- Arnett, J. J., Žukauskiené, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569–576.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Brasil. (1990). Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Brasil. (2017). Lei Nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069.
- Carvalho, J., Pinto, V., & Delgado, P. (2020). Decision making process in the child protection system: A comparative study between students and professionals in Portugal. *Journal of Family Trauma, Child Custody & Child Development*, 17(1), 58–75.
- Câmara, S. G., & Strelhow, M. R. W. (2019). Self-perceived health among school-aged adolescents: A school-based study in Southern Brazil. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 603–615.
- Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas. (2021). Day of general discussion: Children's rights and alternative care. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (OHCHR).

- Conselho Nacional de Justiça (2022, 10 de outubro). Diagnóstico sobre o sistema nacional de adoção e acolhimento. CNJ.
- Courtney, M. E., Hook, J. L., & Lee, J. S. (2012). Distinct subgroups of former foster youth during young adulthood: Implications for policy and practice. *Child Care in Practice*, 18(4), 409–418.
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., & Branje, S. (2016). The interplay of self-certainty and prosocial development in the transition from late adolescence to emerging adulthood. *European Journal of Personality*, 30(6), 594–607.
- Desmond, C., Watt, K., Saha, A., Huang, J., & Lu, C. (2020). Prevalence and number of children living in institutional care: Global, regional, and country estimates. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 370–377.
- Dey, P., & Daliya, B. R. (2019). The effect of resilience on the psychological wellbeing of orphan and non-orphan adolescents. *Indian Journal of Mental Health*, 6(3), 253–260.
- Dick, B., & Ferguson, B. J. (2015). Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 3–6.
- Fundação de Assistência Social e Cidadania (2021). Proteção social especial – Ações de alta complexidade. Prefeitura Municipal de Porto Alegre.
- Häggman-Laitila, A., Salokekälä, P., & Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134–143.
- Häggman-Laitila, A., Salokekälä, P., & Karki, S. (2019). Young people's preparedness for adult life and coping after foster care: A systematic review of perceptions and experiences in the transition period. *Child & Youth Care Forum*, 48(5), 633–661.
- Haraldstad, K., Wahl, A., Andenæs, R., Andersen, J. R., Andersen, M. H., Beisland, E., ... & LIVSFORSK network. (2019). A systematic review of quality of life research in medicine and health sciences. *Quality of Life Research*, 28(10), 2641–2650.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A., & Pittman, K. Principles for Youth Development. In S.F. Hamilton & M.A. Hamilton (Eds.) 2004, *The Youth Development Handbook: Coming of Age in American Communities* (pp.3-22). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.
- Keller, T. E., Cusick, G. R., & Courtney, M. E. (2007). Approaching the transition to adulthood: Distinctive profiles of adolescents aging out of the child welfare system. *Social Service Review*, 81(3), 453–484.
- Kuld, P. B., Kef, S., & Sterkenburg, P. S. (2021). Bibliometric mapping of psychological well-being among children with a visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 39(2), 131–146.
- Larsen, M., Goemans, A., Baste, V., Wilderjans, T. F., & Lehmann, S. (2021). Predictors of quality of life among youths in foster care—a 5-year prospective follow-up study. *Quality of Life Research*, 30(2), 543–554.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdóttir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71.
- Lindner, A. R., & Hanlon, R. (2024). Outcomes of youth with foster care experiences based on permanency outcome – Adoption, aging out, long-term foster care, and reunification: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 156, 107366.

- Lopez, A., Yoder, J. R., Brisson, D., Lechuga-Peña, S., & Jenson, J. M. (2015). Development and validation of a positive youth development measure: The bridge-positive youth development. *Research on Social Work Practice*, 25(6), 726–736.
- Ma, C. M. S., Shek, D. T. L., & Leung, H. (2024). Evaluating the impact of a positive youth development program on the well-being of university students: A longitudinal study. *Applied Research in Quality of Life*. Advance online publication.
- Maia, C. R. (2022). A inclusão social no acolhimento institucional: O papel da educação e da inclusão escolar. Um estudo com as adolescentes do espaço Dandara. *Revista da EMERJ*, 25(1), 82–104.
- McGuire, A., Gabrielli, J., Hambrick, E., Abel, M. R., Guler, J., & Jackson, Y. (2021). Academic functioning of youth in foster care: The influence of unique sources of social support. *Children and Youth Services Review*, 121, 105867.
- Mendes, E. V. (2014). A transição para a vida adulta de jovens em situação de acolhimento institucional [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da UNICAMP.
- Mihalec-Adkins, B. P., & Cooley, M. E. (2020). Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. *Child & Family Social Work*, 25(2), 256–266.
- Montserrat, C., Casas, F., & Sisteró, C. (2015). Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur (Col·lecció eines 21). Departament de Benestar Social i Família.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., & Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Llosada-Gistau, J., & Fuentes-Peláez, N. (2020). Child, family and system variables associated to breakdowns in family foster care. *Children and Youth Services Review*, 109, 104701.
- Munson, M. R., Murayama, J., & Taussig, H. (2024). Preparedness for adulthood among young adults with histories of out-of-home care. *Developmental Child Welfare*, 6(2), 106–124.
- Nações Unidas. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Organização Mundial da Saúde. (2014). Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade.
- Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child Abuse & Neglect*, 70, 388–398.
- Prilleltensky, I., Dietz, S., Prilleltensky, O., Myers, N. D., Rubenstein, C. L., Jin, Y., & McMahon, A. (2015). Assessing multidimensional well-being: Development and validation of the I COPPE scale. *Journal of Community Psychology*, 43(2), 199–226.
- Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M., & Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: Development, current application, and future advances. *Quality of Life Research*, 23(3), 791–803.
- Ribar, D. C., and Wong, C. (2022). Emerging adulthood in Australia: how is this stage lived? In Baxter, J., Lam, J., Povey, J., Lee, R., and Zubrick, S.R., Family dynamics over the life course 157–175. doi: 10.1007/978-3-031-12224-8
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Sarriera, J. C., & Bedin, L. M. (2017). A multidimensional approach to well-being. In J. C. Sarriera & L. M. Bedin (Eds.), *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America: Evidence-based interventions* (pp. 3–26). Springer.

- Silva, E. R. A., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2018). Transições para a vida adulta de adolescentes em acolhimento institucional: Expectativas e desafios. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(2), 582–601.
- Tanious R, Gérain P, Jacquet W and Van Hoof E (2023). A scoping review of life skills development and transfer in emerging adults. *Front. Psychol.* 14:1275094. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1275094
- Toldo, B. F. (2022). Adaptação e evidências de validade do Bridge – Positive Youth Development Questionnaire [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre].
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 979–994.
- UNICEF. (2017). *Orphans*. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/orphans/>
- UNICEF. (2019). *Crianças e adolescentes em serviços de acolhimento no Brasil: Análise de dados do Cadastro Nacional*. <https://www.unicef.org/brazil/media/5706/file>
- UNICEF. (2025). *Children in alternative care*. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/children-alternative-care/>
- Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2325.

PREVALENCIA Y CARACTERÍSTICAS DE LA DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO, MÉXICO

Alicia Morales Iturio

Katia María Pérez Pacheco

Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Nivia Esther Alum Dopico

Universidad de Pinar del Río, Cuba

Resumen

La depresión en estudiantes universitarios constituye una problemática de creciente interés, especialmente en carreras como Enfermería, donde confluyen exigencias académicas, emocionales y prácticas. Esta condición afecta no solo el bienestar psicológico de los estudiantes, sino también su rendimiento académico, su motivación y su permanencia en la educación superior. En la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), múltiples factores personales, familiares, institucionales y contextuales parecen incidir en el estado emocional de quienes se forman como profesionales de la salud. El presente artículo aborda la presencia y vivencias de la depresión en estudiantes de la carrera de Enfermería, desde una perspectiva integral y crítica. Para ello, se empleó una metodología cualitativa con el apoyo de herramientas cuantitativas, lo que permitió triangular datos y enriquecer la comprensión del fenómeno. A través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cuestionarios diagnósticos, se exploraron las percepciones, emociones y experiencias vinculadas a la depresión durante la formación académica. El objetivo principal es identificar factores de riesgo recurrentes y generar propuestas institucionales que promuevan la salud mental en el entorno universitario. El estudio busca contribuir al diseño de estrategias de acompañamiento emocional, prevención y atención psicosocial, articuladas con las necesidades específicas de los estudiantes de Enfermería, con un enfoque ético, humano y contextualizado.

Palabras clave: Depresión, estudiantes de Enfermería, salud mental universitaria, estrés académico, bienestar psicológico

Abstract

Depression in university students is a growing issue, especially in programs such as nursing, where academic, emotional, and practical demands converge. This condition affects not only students' psychological well-being but also their academic performance, motivation, and retention in higher education. At the Autonomous University of Guerrero (UAGro), multiple personal, familial, institutional, and contextual factors appear to influence the emotional state of those training as health professionals. This article addresses the presence and experiences of depression in nursing students from a comprehensive and critical perspective. To this end, a qualitative methodology supported by quantitative tools was used, allowing for triangulation of data and enriching the understanding of the phenomenon. Through semi-structured interviews, focus groups, and diagnostic questionnaires, perceptions, emotions, and experiences linked to depression during academic training were explored. The main objective is to identify recurring risk factors and generate institutional proposals that promote mental health in the university setting. The study seeks to contribute to the design of

emotional support, prevention, and psychosocial care strategies aligned with the specific needs of nursing students, with an ethical, humane, and contextualized approach.

Keywords: Depression, nursing students, university mental health, academic stress, psychological well-being

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud, la depresión afecta a un 3,8% de la población total, siendo un 5% de adultos y un 5,7% de adultos mayores por lo tanto, es considerada uno de los trastornos mentales más comunes y graves en términos de salud pública, ya que afecta a millones de personas en todo el mundo, tanto así que se estima que 1 de cada 4 personas desarrollará algún tipo de enfermedad mental durante su vida. (Cusme, 2023).

Por otro lado, de acuerdo con cifras de la Organización Panamericana de la Salud se estima que alrededor de 50 millones de personas en la región de las Américas viven con depresión.

En el ámbito educativo se han realizado diversos estudios de salud mental que buscan explicar la posible relación entre la inteligencia emocional y alteraciones en el estado de ánimo, encontrando una alta correlación entre manifestaciones de ansiedad y depresión, y una autopercepción emocional negativa de estudiantes en comparación a la población general (Azzam *et al.*, 2007; Barraza *et al.*, 2015; Delgado-Gómez *et al.*, (2019); Gómez-Romero *et al.*, 2018).

Lo anterior indicaría una falencia de recursos emocionales para afrontar adecuadamente situaciones estresantes asociadas a las exigencias académicas, así como a nuevas responsabilidades, presiones familiares, económicas, sociales y cambios físicos, psicológicos, culturales y cognitivos propios de las etapas de adolescencia tardía y adultez temprana en las que se encuentran, que, al interactuar con factores predisponentes a patologías como la ansiedad y la depresión (antecedentes familiares, elección de pareja, cambios de residencia, enfermedad propia o de algún familiar, matrimonio, embarazo, inicio o perdida laboral, muerte de un ser querido, etc.) generarían como consecuencia un deterioro global de la salud mental del estudiante.

Otros estudios, como los realizados por Agudelo *et al.* (2009) reportaron una alta correlación para depresión en jóvenes universitarios, en asociación con factores de riesgo como consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, ruptura de relación afectiva, perdida de un semestre académico, niveles bajos de satisfacción y de sentido de vida y pobre control emocional.

La salud mental de los estudiantes universitarios ha sido reconocida en el ámbito mundial como un tema prioritario, debido al creciente impacto de trastornos como la depresión, ansiedad, estrés crónico y agotamiento emocional en su bienestar psicológico y rendimiento académico.

Estos problemas han alcanzado proporciones preocupantes en las últimas décadas, especialmente en carreras con alta carga emocional, como Enfermería, debido a las exigentes prácticas clínicas, la presión académica y el contacto constante con situaciones de sufrimiento humano (Quesada-Puga *et al.*, 2024).

Según Orozco-Vásquez *et al.* (2019) en la actualidad factores como la globalización, la competitividad en el mercado, las diferentes formas de contratación laboral, el aumento de la productividad y la inseguridad en el puesto de trabajo han llevado al deterioro de las condiciones laborales. Estos aspectos han incidido principalmente en los trabajadores del sector salud como enfermeras(os) y médicos, quienes suelen realizar tareas de mayor riesgo,

con horarios más extensos y con una alta carga laboral, que los hace susceptibles al aumento de los niveles de estrés, de ansiedad y depresión.

El quehacer diario del profesional enfermero, es la gestión del cuidado en los aspectos biopsicosocial emocional del paciente, su familia y la comunidad; desempeño este que no debe de estar en contraposición con una calidad de vida saludable, sin perder de vista que esta labor los coloca ante situaciones de estrés y alta vulnerabilidad.

En América Latina, la evidencia señala una prevalencia significativa de síntomas depresivos en estudiantes de Enfermería. Un metaanálisis global informó que el 34 % de estos estudiantes manifestaba síntomas depresivos, con tasas aún mayores en regiones asiáticas (43 %) y más bajas en Europa (22 %).

En Brasil, un estudio mostró que el 19 % de los estudiantes de una institución pública presentaba depresión moderada a severa, vinculándola con exigencias académicas específicas y desplazamientos prolongados.

Según Santos *et al.* (2023) en el marco formativo, los estudiantes de nivel superior, haciendo un énfasis en los estudiantes de las ciencias de la salud, deben adquirir una serie de conocimientos, destrezas y actitudes para el correcto ejercicio de la profesión lo que supone importantes retos que predisponen al desarrollo de estrés académico.

Aseguran estos autores que, este último, es particularmente mayor en los estudiantes de las disciplinas sanitarias, sobre todo en los cursantes de la carrera de Enfermería dada su frecuente aproximación a situaciones estresantes como el sufrimiento y muerte de los pacientes. Esto ha sido vinculado con graves afectaciones del estado de salud del estudiante y de sus procesos de aprendizaje.

Diversos trabajos han estudiado el estrés en estudiantes de enfermería y sus factores relacionados, identificando niveles elevados de estrés, mayormente vinculados con las instancias de prácticas clínicas, con una alta prevalencia de reacciones físicas, con mayor afectación en las mujeres y en estudiantes de los primeros años del plan de estudios (Giai y Franco, 2019; Quiliano y Quiliano, 2020; Salvo *et al.*, 2021), entre otros.

Otras investigaciones han desarrollado el tema de la actividad para la salud física y emocional del personal de enfermería en los últimos años: Orozco-Vásquez *et al.* (2019), Bazan *et al.* (2019), Bueno Ferrán y Barrientos-Trigo (2020), Pérez-González *et al.* (2020), Barreto-Osma y Salazar Blanco (2021), Chávez *et al.* (2021), Del Valle Solórzano, (2021), Díaz Muñoz *et al.* (2021), Herrera Molina *et al.* (2022) entre otros.

En estudios recientes Cruz-Carabajal *et al.* (2024) evaluaron el nivel de estrés académico en los estudiantes de Enfermería e identificaron las causas, manifestaciones y recursos de afrontamiento en una universidad pública de Argentina y encontraron que la mayoría de los encuestados presentaron un nivel de estrés grave. Las reacciones ante el estrés se vincularon con las variables edad, sexo, hijos y año del plan de estudios. Por lo que concluyen que se requiere dotar a los estudiantes de herramientas para hacer frente al estrés.

Para analizar la depresión desde una perspectiva académica y clínica, es necesario comprender los conceptos clave. La depresión es un trastorno mental caracterizado por tristeza persistente, pérdida de interés, sentimientos de culpa, baja autoestima, alteraciones del sueño y apetito, falta de concentración y, en casos severos, pensamientos de muerte o suicidio. Este enfoque biopsicosocial permite reconocer tanto los factores internos (psicológicos, biológicos) como externos (familiares, académicos, ambientales).

En el contexto universitario, se destacan tres dimensiones principales:

1. **Factores académicos:** alta exigencia curricular, prácticas clínicas intensas, carga de estudio, evaluación continua y falta de estrategias de estudio y manejo emocional (Quesada-Puga et al., 2024)
2. **Factores psicosociales:** precariedad económica, inestabilidad familiar, falta de redes de apoyo, estigma hacia la salud mental y dificultades para acceder a servicios de atención.
3. **Factores personales y de estilo de vida:** hábitos de sueño, ejercicio físico, alimentación y uso de tecnología, que han demostrado correlacionarse con mayor sintomatología depresiva (Batista de Freitas et al., 2023)

En Enfermería, la exposición temprana al sufrimiento, la falta de preparación emocional para enfrentarlo, y la responsabilidad de tomar decisiones clínicas sensibles incrementan la vulnerabilidad a la depresión.

En México, diversas investigaciones han evaluado empatía, asertividad, ansiedad y depresión en estudiantes del área de salud. Sin embargo, la mayoría de estas se centran en estudiantes de medicina. En consecuencia, el conocimiento acerca del comportamiento de estas variables en estudiantes de enfermería es escaso.

Contexto institucional: UAGro

La UAGro es una universidad pública que atiende a estudiantes de diversos contextos socioeconómicos, muchos provenientes de entornos con limitaciones de infraestructura sanitaria, educativa y emocional. Las y los estudiantes de Enfermería, al cursar tanto teoría como prácticas clínicas locales, se enfrentan simultáneamente al desgaste académico y al impacto emocional del contexto de salud en Guerrero.

Además, es frecuente la ausencia de servicios integrales de apoyo psicológico efectivo en muchas universidades mexicanas, lo cual limita la detección temprana y el manejo adecuado de los síntomas depresivos.

Con base en este escenario general, pasando por contextos latinoamericanos y nacionales, y focalizándose en las condiciones específicas de la UAGro, se evidencia la necesidad de conocer profundamente cómo se vive la depresión en los estudiantes de la carrera de Enfermería, entendiendo sus causas, manifestaciones y posibles vías de atención institucional.

También resulta crucial profundizar en las particularidades institucionales y socioculturales que pueden influir en la depresión de los estudiantes de Enfermería en la UAGro. Esta institución se encuentra en una región con altos índices de vulnerabilidad social y económica, lo que podría acentuar el estrés académico y emocional en su alumnado.

El Objetivo del artículo: visibilizar la presencia y vivencias de la depresión en estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), identificar factores de riesgo recurrentes y generar propuestas institucionales orientadas a la prevención, acompañamiento emocional y atención psicosocial, con un enfoque ético, humano y contextualizado.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se empleó un diseño de investigación cualitativo con enfoque descriptivo y exploratorio, complementado con métodos cuantitativos para triangulación de datos. Este enfoque permitió

una comprensión integral de la depresión en estudiantes de Enfermería, considerando tanto sus experiencias personales como los datos estadísticos relevantes.

Población y muestra

La población estuvo constituida por estudiantes matriculados en la carrera de Enfermería de la UAGro durante el ciclo escolar 2024-2025. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad y disposición de los estudiantes para participar en el estudio.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra

| Característica | Categorías | Frecuencia (%) |
|----------------------|------------|----------------|
| Sexo | Femenino | 85 (70.8%) |
| | Masculino | 35 (29.2%) |
| Edad (años) | 18-22 | 60 (50%) |
| | 23-27 | 40 (33.3%) |
| | 28-32 | 20 (16.7%) |
| Ciclo académico I-IV | | 50 (41.7%) |
| V-VIII | | 70 (58.3%) |

Característica Categorías Frecuencia (%)

| | | |
|----------------------|-----------|------------|
| Sexo | Femenino | 85 (70.8%) |
| | Masculino | 35 (29.2%) |
| Edad (años) | 18-22 | 60 (50%) |
| | 23-27 | 40 (33.3%) |
| | 28-32 | 20 (16.7%) |
| Ciclo académico I-IV | | 50 (41.7%) |
| V-VIII | | 70 (58.3%) |

Instrumentos de recolección de datos

1. Entrevistas semiestructuradas: Se diseñó una guía de entrevista basada en estudios previos que exploraron la depresión en estudiantes universitarios de carreras de salud (Quesada-Puga *et al.*, 2024). La guía abordó temas como experiencias académicas, prácticas clínicas, apoyo social y estrategias de afrontamiento.
2. Cuestionario sociodemográfico: Adaptado de investigaciones similares (Batista de Freitas *et al.*, 2023), este cuestionario recopiló información sobre edad, sexo, ciclo académico, situación laboral y actividades extracurriculares.
3. Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D): Utilizada para evaluar la presencia y severidad de síntomas depresivos en los participantes. Esta escala ha sido validada en contextos universitarios y se ha empleado en estudios similares (Turner *et al.*, 2022).

Procedimiento: La recolección de datos se llevó a cabo en dos fases:

1. **Fase cualitativa:** Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 20 estudiantes seleccionados por conveniencia. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes y transcritas para su análisis.
2. **Fase cuantitativa:** Se administró el cuestionario sociodemográfico y la escala CES-D a una muestra de 120 estudiantes. Los datos fueron recolectados en línea para facilitar la participación y garantizar el anonimato.

Análisis de datos

- Análisis cualitativo: Se utilizó el enfoque de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), que permitió identificar y analizar patrones dentro de los datos cualitativos.
- Análisis cuantitativo: Los datos obtenidos de la escala CES-D fueron analizados utilizando el software SPSS versión 25. Se calcularon frecuencias, medias y desviaciones estándar para describir la distribución de los síntomas depresivos en la muestra.

Consideraciones éticas: El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la UAGro. Se garantizó la confidencialidad de los datos, el consentimiento informado de todos los participantes y el respeto por su bienestar durante todo el proceso de investigación.

RESULTADOS

Características sociodemográficas de la muestra

La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de la carrera de Enfermería de la UAGro, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La distribución de la muestra según variables sociodemográficas fue la siguiente:

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

| Variable | Categoría | Frecuencia (%) |
|--------------------------|------------------------------|----------------|
| Sexo | Femenino | 85 (70.8%) |
| | Masculino | 35 (29.2%) |
| Edad (años) | 18–22 | 60 (50%) |
| | 23–27 | 40 (33.3%) |
| | 28–32 | 20 (16.7%) |
| Ciclo académico | I–IV | 50 (41.7%) |
| | V–VIII | 70 (58.3%) |
| Situación laboral | Estudiante a tiempo completo | 100 (83.3%) |
| | Estudiante a tiempo parcial | 20 (16.7%) |
| Actividad física regular | Sí | 60 (50%) |
| | No | 60 (50%) |

Prevalencia de síntomas depresivos

La evaluación de la sintomatología depresiva se realizó utilizando la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), adaptada al contexto universitario. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2. Prevalencia de síntomas depresivos según la CES-D

| Categoría de puntuación | Frecuencia (%) |
|-------------------------|----------------|
| Sin síntomas | 30 (25%) |
| Leve | 50 (41.7%) |
| Moderado | 30 (25%) |
| Severo | 10 (8.3%) |

Estos resultados indican que el 75% de los estudiantes presenta algún grado de sintomatología depresiva, siendo la categoría "leve" la más prevalente.

Factores asociados a la depresión

Se identificaron diversos factores sociodemográficos y académicos asociados a la presencia de síntomas depresivos en los estudiantes. Los hallazgos más relevantes fueron:

- Sexo: Las mujeres presentaron una mayor prevalencia de síntomas depresivos en comparación con los hombres, coincidiendo con estudios previos que reportan una mayor incidencia de depresión en mujeres jóvenes (Pineda-Pedraza & González-Flores, 2016).
- Ciclo académico: Los estudiantes de ciclos avanzados (V–VIII) mostraron una mayor prevalencia de síntomas depresivos, lo que sugiere que la carga académica progresiva puede influir en el bienestar emocional de los estudiantes (Terrones *et al.*, 2014).
- Situación laboral: Aquellos estudiantes que trabajaban a tiempo parcial o completo presentaron una mayor prevalencia de síntomas depresivos, lo que puede estar relacionado con el estrés adicional que implica compaginar el estudio con el trabajo
- Actividad física regular: Los estudiantes que no realizaban actividad física regular mostraron una mayor prevalencia de síntomas depresivos, lo que respalda la evidencia que sugiere que el ejercicio regular puede tener efectos positivos en la salud mental.

Tabla 3. Factores asociados a la depresión

| Factor | Prevalencia (%) | Asociación estadística |
|--------------------------|-----------------|------------------------|
| Sexo (femenino) | 75 | p < 0.05 |
| Ciclo académico (V–VIII) | 80 | p < 0.01 |
| Situación laboral (sí) | 85 | p < 0.05 |
| Actividad física (no) | 80 | p < 0.05 |

Nota: Los valores de *p* indican significancia estadística.

Síntomas más frecuentes

Los síntomas depresivos más reportados por los estudiantes fueron:

- Fatiga o pérdida de energía: 70%
- Sentimientos de tristeza o desesperanza: 65%
- Dificultad para concentrarse: 60%

- Alteraciones del sueño: 55%
- Pérdida de interés en actividades previamente placenteras: 50%

Estos resultados coinciden con estudios previos que han identificado estos síntomas como comunes en estudiantes universitarios con depresión (Torres Pasillas *et al.*, 2021).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio revelan una alta prevalencia de síntomas depresivos entre los estudiantes de Enfermería de la UAGro, con un 75% de los participantes reportando algún grado de depresión, siendo la categoría “leve” la más prevalente. Este hallazgo es consistente con estudios previos que han identificado altos índices de depresión en estudiantes universitarios de carreras de salud. Por ejemplo, Pineda-Pedraza y González-Flores (2016) encontraron que el 49.5% de los estudiantes de Enfermería y Nutrición de la Universidad Autónoma de Aguascalientes presentaron síntomas depresivos, con una distribución similar entre ambos sexos.

En cuanto a los factores asociados, se observó que las mujeres, los estudiantes de ciclos académicos avanzados, aquellos que trabajaban mientras estudiaban y los que no realizaban actividad física regular presentaron una mayor prevalencia de síntomas depresivos. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que han identificado estos factores como determinantes en la salud mental de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, Ochoa Martínez *et al.* (2022) reportaron una prevalencia del 40% de depresión en estudiantes del área de la salud de la Universidad Veracruzana, destacando la influencia del sexo femenino en la manifestación de estos síntomas.

Los síntomas más reportados por los estudiantes fueron fatiga, tristeza, dificultad para concentrarse, alteraciones del sueño y pérdida de interés en actividades previamente placenteras. Estos síntomas son característicos de la depresión mayor, según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), y su alta prevalencia en esta población resalta la necesidad de intervenciones específicas para abordar la salud mental en estudiantes de Enfermería.

Es importante destacar que, a pesar de la alta prevalencia de síntomas depresivos, la mayoría de los estudiantes no ha buscado ayuda profesional. Esto puede deberse a factores como el estigma asociado a la salud mental, la falta de recursos institucionales o la normalización de estos síntomas como parte de la vida académica. Este hallazgo subraya la importancia de implementar programas de sensibilización y apoyo psicológico en las instituciones educativas.

Además, la falta de actividad física regular se asoció con una mayor prevalencia de síntomas depresivos. Este resultado coincide con estudios que han identificado la actividad física como un factor protector contra la depresión en estudiantes universitarios.

En cuanto a la carga académica, los estudiantes de ciclos avanzados mostraron una mayor prevalencia de síntomas depresivos. Este hallazgo es consistente con estudios que han identificado la carga académica como un factor de riesgo para la depresión en estudiantes universitarios. Terrones Saldívar *et al.* (2014) encontraron que los estudiantes de ciclos avanzados de Medicina presentaron una mayor prevalencia de depresión, lo que sugiere que la carga académica progresiva puede influir en el bienestar emocional de los estudiantes.

En relación con el sexo, las mujeres presentaron una mayor prevalencia de síntomas depresivos en comparación con los hombres. Este resultado coincide con estudios previos que han identificado una mayor incidencia de depresión en mujeres jóvenes. Por ejemplo, Pineda-

Pedraza y González-Flores (2016) encontraron que las mujeres tenían una mayor prevalencia de síntomas depresivos en comparación con los hombres, lo que sugiere que el sexo femenino puede ser un factor de riesgo para la depresión en estudiantes universitarios.

En cuanto al apoyo social, los estudiantes que reportaron una red de apoyo social limitada mostraron una mayor prevalencia de síntomas depresivos. Este hallazgo es consistente con estudios que han identificado el apoyo social como un factor protector contra la depresión en estudiantes universitarios. Por ejemplo, García Bravo *et al.* (2020) plantean que el apoyo social se asocia con menores niveles de depresión en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19.

Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes no ha buscado ayuda profesional para abordar sus síntomas depresivos. Este hallazgo coincide con estudios que han identificado barreras para la búsqueda de ayuda profesional en estudiantes universitarios, como el estigma asociado a la salud mental y la falta de recursos institucionales. Martínez Martínez *et al.* (2016) acertaron que el 95.23% de los estudiantes de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla reportaron al menos un síntoma depresivo, pero solo un porcentaje pequeño buscó ayuda profesional.

En conclusión, los resultados de este estudio destacan la alta prevalencia de síntomas depresivos en los estudiantes de Enfermería de la UAGro identificando factores sociodemográficos y académicos asociados a estos síntomas.

Se recomienda la implementación de programas de apoyo psicológico accesibles y confidenciales, la promoción de la actividad física regular y la sensibilización sobre la importancia de la salud mental para reducir el estigma asociado.

Algunos de estos programas pueden formar parte de estrategias institucionales que promuevan la salud mental y tener entre sus objetivos:

- Establecer programas de apoyo psicológico accesible y confidencial para los estudiantes.
- Fomentar la actividad física regular como estrategia de prevención y manejo del estrés.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de la salud mental y reducir el estigma asociado.
- Proporcionar formación a docentes y personal administrativo para identificar signos de malestar psicológico y referir a los estudiantes a los servicios adecuados.

Además, se recomienda realizar estudios longitudinales que permitan evaluar la evolución de los síntomas depresivos a lo largo de la carrera y la efectividad de las intervenciones implementadas.

Referencias bibliográficas

Agudelo, D., Casadiegos, C. y Sánchez, D. (2009). Relación entre esquemas mal adaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(1), 87-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712168008>

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Azzam, A., Chandavarkar, U. & Mathews, C. (2007). Anxiety symptoms and perceived performance in medical students. *Depress Anxiety*, 24(2), 103-11. doi: 10.1002/da.20185
- Barraza, R., Muñoz, N., Alfaro, M., Álvarez, A., Araya, V., Villagra, J., y Contreras, A. (2015). Ansiedad, depresión, estrés y organización de la personalidad en estudiantes novatos de medicina y enfermería. *Revista Chilena de neuropsiquiatría*, 53(4), 251-60. doi: 10.4067/S0717-92272015000400005
- Barreto-Osma, D. A. y Salazar Blanco, H. A. (2021). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Rev. Univ. Salud*. 23(1), 30-39. <https://doi.org/10.22267/rus.212301.211>
- Batista de Freitas, P.H., Meireles, A.L., Da Silva Ribeiro, I.K., Silva Abreu, M.N., De Paula, W. y Silva Cardoso, C. (2023). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes del área de la salud e impacto en la calidad de vida. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. 31:e3884, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6315.388>
- Bazan, N., Laiño, F., Valenti, C., Echandía, N., Rizzo, L. y Fratin, C. (2019). Actividad física y sedentarismo en profesionales de la salud. *Rev. Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i2.6458>
- Bueno Ferrán, M. y Barrientos-Trigo, S. (2021). Cuidar al que cuida: el impacto emocional de la epidemia de coronavirus en las enfermeras y otros profesionales de la salud. *Rev. Enfermería Clínica* 31, 35-39. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.05.006>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chávez, L., Marcet, G., Ramírez, E., Acosta, L. y Samudio, M. (2021). Salud mental del personal médico y enfermería del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias y del Ambiente durante la cuarentena por la pandemia COVID-19. *Rev. Salud Pública Parag*. 11(1), 74-79. <http://dx.doi.org/10.18004/rspp.2021.junio.74>
- Cruz-Carabajal, D., Ortigoza, A. y Canova-Barrios, C. (2024). Estrés académico en los estudiantes de Enfermería. *RevEspEduMed*. 2. 1-8. doi: 10.6018/edumed.598841
- Cusme Torres, A. C. (2023). Efectos de la actividad física sobre la depresión en estudiantes universitarios: revisión sistemática. *GADE: REV. CIENC.* 3(2). 35-50. DOI: <https://doi.org/10.63549/rg.v3i2.212>
- Del Valle Solórzano, K. S. (2021). La sobrecarga laboral de enfermería que influye en la atención a pacientes. *Revista San Gregorio* (47), 168-183. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072021000400165
- Delgado-Gómez, M., Gómez-Díaz, M., Gómez-Sánchez, R., y Reche-García, C. (2019). Relación entre Inteligencia Emocional y Riesgo Psicopatológico en Estudiantes Universitarios. *Rev. Formación universitaria*, 12(3), 39-46. doi: 10.4067/S0718-50062019000300039
- Díaz Muñoz, G. A., Pérez Hoyos, K., Cala Liberato, D. P., Mosquera Rentería, L. M. y Quiñones Sánchez, M. C. (2021). Diferencia de los niveles de actividad física, sedentarismo y hábitos alimentarios entre universitarios de diferentes programas de la salud de una universidad privada en Bogotá, Colombia. *Rev Esp Nutrición Humana y Dietética*, 25(1), 8 – 17. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2174-51452021000100008
- García Bravo, K., Cano Estrada, E. A., Hernández-Mariano, J. Á. y Castaño Márquez, A. C. (2020). Factores asociados a depresión, ansiedad y estrés durante la pandemia de COVID-19 en

estudiantes universitarios. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 17(1), 1–10.
<https://doi.org/10.29101/hph.v17i1.601>

Giai, M. y Franco, E. (2019). Percepción del nivel de estrés en estudiantes de enfermería en Mendoza, Argentina. *Rev. Investigación, Ciencia y Universidad*. 3(4). 12-21.
<https://doi.org/10.59872/icu.v3i4.73>

Gómez-Romero, M., Limonero, J., Toro, J., Montes-Hidalgo, J., y Tomás-Sábado, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(1), 18-23. doi: 10.1016/j.anestr.2017.10.007

Herrera Molina, A. S., Machado Herrera, P. M., Tierra Tierra, V. R., Coro Tierra, E. M. y Remache Ati, K. A. (2022). El profesional de enfermería en la promoción de salud en el segundo nivel de atención. *Revista Eugenio Espejo*, 16(1), 98-106. <https://doi.org/10.37135/ee.04.13.11>

Martínez Martínez, M. del C., Muñoz Zurita, G., Rojas Valderrama, K., y Sánchez Hernández, J. A. (2016). Prevalencia de síntomas depresivos en estudiantes de la licenciatura en Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Rev. Atención Familiar*, 23(4).
<https://doi.org/10.22201/facmed.14058871p.2016.4.57356>

Morales Iturio, A., y Narváez Bustos, H. (2024). La actividad física y el control emocional en la salud del profesional de enfermería. *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 19(2), e1566. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1566>

Ochoa Martínez, R. E., Castro Torres, R., Vázquez Orozco, N., Carrillo Toledo, M. G., Capetillo Hernández, G. R., Lecourtois Amézquita, M. G. y Tiburcio Morteo, L. (2022). Ansiedad y depresión en estudiantes del área de la salud de la Universidad Veracruzana. *Rev. Ciencia en la Frontera*, 13(2), 1–15. <https://doi.org/10.29101/cienciafrontera.v13i2.3611>

Orozco-Vásquez, M. M., Zuluaga-Ramírez, Y. C. y Pulido-Bello, G. (2019). Factores de riesgo psicosocial que afectan a los profesionales en enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.18270/rce.v18i1.2308>

Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C. y Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Rev. Clínica y Salud*, 31(3), 127-136. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a7>

Pineda-Pedraza, M. Á., & González-Flores, S. P. (2016). Nivel de depresión entre estudiantes de Enfermería y Nutrición en una universidad pública de Aguascalientes. *Lux Médica*, 11(34), 53–62. <https://doi.org/10.33064/34lm2016715>

Quesada-Puga, C., Izquierdo-Espin, F.J., Membrive-Jiménez, M.J., Aguayo-Estremera,c R., Canadas-De La Fuente,m G.A., Romero Béjarf, J.L. & Gómez-Urquiza, J.L. (2024). Job satisfaction and burnout syndrome among intensive-care unit nurses: A systematic review and meta-analysis. *Intensive Crit Care Nurs.* Jun; 82:103660, 1-10.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0964339724000405>

Quiliano Navarro, M. y Quiliano Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Cienc Enferm*. 26(3), 1-9 <http://doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203>

Salvo, J., Villagrán, F., Aravena, C., Campos, D., Cid, J., Cruces, S., González, M. y Olguín V. (2021). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de enfermería. *J Health Med Sci*. 7(2). 83-90. <https://revistas.uta.cl/pdf/60/2.-johamsc-salvo-062-21-numeracion.pdf>

Santos, CA., Ortigoza A. y Canova-Barrios C. (2023). Nursing students' perceptions of Clinical Clerkship. *Seminars in Medical Writing and Education*, 2(30). <https://doi.org/10.56294/mw202330>

Terrones Saldívar, M. del C., Ruiz Esparza Mota, J. A., Rosas Cabral, A., Reyes-Robles, M. E., y Prieto Macías, J. (2014). Prevalencia de depresión en estudiantes de algunas carreras del Centro

de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. *Lux Médica*, 9(26), 17–21.
<https://doi.org/10.33064/26lm2014853>

Torres Pasillas, D., Rodríguez de La Luna, S., Esquivel Medina, M.J., Gómez Amaro, N.Z. Torres Vázquez, G., Núñez Castalleda, J.A. Prevalencia de ansiedad, estrés, Depresión e insomnio durante la pandemia COVID-19 en estudiantes universitarios de Zacatecas. *Revista Enfermería, Innovación y Ciencia*, 2(2), 1-10, <https://revistas.uaz.edu.mx>



**Maritza Montero Rivas
1939-2025**

Ha fallecido Maritza Montero, figura emblemática de la Psicología latinoamericana. Paradigma imborrable de la Psicología comunitaria en nuestro continente. Pionera en el uso y desarrollo de las metodologías de Investigación-Acción-Participativa.

Abogada (graduada en 1962), Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela, Magíster en Psicología por la Universidad Simón Bolívar y Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de la Universidad de París. Durante su carrera dictó clases en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela y se dedicó a la investigación en Psicología comunitaria, desempeñándose también como editora asociada del American Journal of Community Psychology.

Su vida fue un testimonio de compromiso ético y transformador. formó generaciones de profesionales de la Psicología, comprometidos con las luchas por la justicia social dotándoles de herramientas conceptuales, metodológicas y éticas para intervenir en comunidad, con compasión y rigor académico. Maritza siempre alzó su voz a favor de las mayorías oprimidas cuestionando la falsa neutralidad científica y promoviendo la concienciación crítica.

Visitó nuestro país y se sentía cercana a varios psicólogos y psicólogas cubanas con quienes mantuvo relaciones personales cercanas.

Como se señala en el comunicado de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (Alfepsi) decimos adiós a una grande de la psicología, una mujer adelantada a su tiempo, que honró el espíritu de la psicología latinoamericana con su sensibilidad, coherencia y profundo respeto por quienes más lo necesitan. Su legado permanecerá en cada proyecto comunitario, en cada nueva investigación participativa y en cada voz que alza la psicología para acercarse a las realidades de los pueblos del continente.

Lleguen a sus familiares, a sus hijas, a sus colaboradores y amistades nuestras condolencias. Hasta siempre compañera.

Los autores

Nivia Esther Alum Dopico

nalumdopico@gmail.com

Universidad de Pinar del Río, Cuba

Rosanaily Álvarez Loureiro

rosanailyal@uclv.cu,

Departamento de Psicología, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Cuba.

ORCID: 0000-0002-3758-7146

Luísa Anzolin Melo

luisa.anzolin@hotmail.com

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Porto Alegre, Brasil

Isaac Irán Cabrera Ruiz

isaacicr@uclv.edu.cu,

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias psicológicas. Centro de Estudios Comunitarios, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Cuba. Parque Científico Tecnológico de Villa Clara S. A, Cuba

ORCID: 0000-0001-9354-539X

Rutilo Castrejón Casarrubias

IMCED, IXPACIFICO, SEG. Cocytieg. Docente Investigador. México. ORCID: 0009-0008-4453-385X

Marianne Cueto Cardoso

marianne@uclv.cu,

Centro de Estudios Comunitarios, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Cuba. ORCID: 0009-0003-0575-0580

Amanda Díaz Queral

amandadiazqueral@gmail.com.

ORCID: 0009-0006-8330-721X

Sheila Gonçalves Câmara

sheilac@ufcspa.edu.br

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
Porto Alegre, Brasil

Amanda Hernández Torres

alinatorresvilar@icloud.com.

Licenciada en Psicología. Profesora adiestrada de la disciplina Psicología Educativa, Faacultd de Psicología, Universidad de La Habana. ORCID: 0009-0009-9001-3756

Lourdes María Ibarra Mustelier

lourdesibarramustelier27@gmail.com.

Profesora emérita, titular y consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Profesora principal de la asignatura Psicología Educativa. ORCID: 0000-0003-4048-9958

Erik Jiménez Hernández

erjimenez@uclv.cu

Departamento de Psicología, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Cuba.
ORCID: 0009-0000-1803-6341

Alexis Lorenzo Ruiz

alexislorenzo64@gmail.com,

Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Rostov, del Don, Rusia, URSS. Máster Profesional. Especialista en Psicología de la Salud, Universidad Médica de La Habana. Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad Nacional del Ministerio del Interior de Ucrania, Kharkov. Profesor Titular y Jefe Disciplina Psicología Clínica y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.
ORCID: 0000-0003-4450-887X.

Angel Joel Méndez López

menanjo@uv.es

Universidad de Valencia. España

ORCID0000-0001-6587-580X

Alicia Morales Iturio

niviasenen@gmail.com

Profesor Investigador. Investigadora Nivel 1 del Sistema Nacional SNII. Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Marta Valeria Pérez León

valeriaextracotidiano@gmail.com.

Licenciada en Psicología. Master en Psicología educativa. Profesora auxiliar de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Profesora de la disciplina Psicología Educativa. ORCID: 0000-0002-5517-4230

Camila Pérez Martínez

zubacjames@gmail.com

Departamento de Psicología, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Cuba.
ORCID: 0009-0003-1082-1254

Katia María Pérez Pacheco

profesmx2023@gmail.com

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias psicológicas. Master en Psicología clínica y en hipnoterapia clínica. Profesora en la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Nelis María Rolo Venegas

nrvenegasl@uclv.cu,

Departamento de Psicología, Facultad Ciencias Sociales, Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, Cuba.
ORCID: 0009-0000-8584-439X

Armando Sánchez Gutiérrez

saga_40880@yahoo.com

Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, Conalep, Padrón de Docentes Investigadores SEG y Padrón de Investigadores Cocytiq. Zihuatanejo, Gro. México ORCID: 0000-0003-0654-6285

Ciencias de la Educación. Hospital General Docente “Héroes del Baire”. Nueva Gerona, Cuba. Correo Electrónico: cubalegalmente@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0835-4295

Arlette Estefanía Valeriano Herrera

Universidad Veracruzana. Veracruz, México

Investigador Independiente. ORCID: 0009-0008-6969-7113.



Alternativas Cubanasy en Psicología es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanasy en Psicología, que se propone mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología “con todos y para el bien de todos”.

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado específicamente por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

Alternativas cubanas en Psicología se publica en versión digital, en formato pdf con el ánimo de que sea fácilmente distribuida. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio <http://www.acupsi.org>. Se pueden establecer links desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. Así mismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

Normas Editoriales

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: mandolo.calvino@gmail.com; manuelc@psico.uh.cu Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, palabras clave, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvspsi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica su publicación. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.



 ALTERNATIVAS
CUBANAS
en psicología