

Editorial

Presentamos con gran satisfacción y gratitud el primer número de *Psíntesis*, en el cual se podrán encontrar algunos de los trabajos finales de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAP, así como un trabajo elaborado por un equipo de docentes investigadores en la disciplina. Siguiendo la mirada integrativa que propone *Psíntesis*, se desarrollan diversos temas abordados mediante diferentes metodologías.

En primer término, se presenta una serie de tres estudios cuantitativos que indagán la relación entre las siguientes variables: estrés académico, capacidad resiliente y tipo de afrontamiento en estudiantes universitarios; religiosidad, espiritualidad y estrategias cognitivas de regulación emocional, también en estudiantes universitarios; y estilos de apego, lazos parentales y conductas antisociales y delictivas en mujeres privadas de la libertad.

A continuación, se presentan dos revisiones sistemáticas: la primera indaga sobre estudios vinculados con el perfeccionismo y el afrontamiento diádico en adultos que están en pareja, mientras que la segunda es un estudio PRISMA sobre el estado y desarrollo de las investigaciones que evalúan las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios de Latinoamérica y España. Luego, el lector se encontrará con un trabajo basado en metodología cualitativa que aborda “la experiencia emocional de adultos que padecen síndrome de Cushing en Argentina”.

Por último, se concluye este primer número de *Psíntesis* proponiendo una reflexión epistemológica sobre el “saber” de la psicología. Para ello, el artículo final plantea una nueva mirada a la relación entre la psicoterapia y la religión/espiritualidad a partir de una perspectiva descolonizadora de la psicología que abre un legítimo espacio para una epistemología desde la cosmovisión cristiana. Justamente, tal epistemología podría ser un camino hacia la “psíntesis” por la que inquiriere esta publicación: una síntesis integrativa del conocimiento psicológico.

Autoridades UAP

Rector

Mag. Horacio Rizzo

Vicerrector académico

Mag. Carlos Mari

Vicerrector económico

CP Marcelo Sapia

Vicerrector de investigación y desarrollo

Dr. Rafael Paredes

Secretaría general

Mag. Nilde Mayer de Luz

Secretaría de Extensión

Mag. Patricia Müller

Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud

Dr. Daniel Heissemberg

Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración

Dr. Ricardo Costa Caggi

Decana de la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales

Dra. Vanina Lavooy

Decano de la Facultad de Teología

Dr. Sergio Becerra

Director de la Escuela de Graduados

Dr. Fernando Aranda Fraga

Contenidos

Editorial	i
-----------------	---

Artículos

1. Estrés académico en estudiantes universitarios: diferencias según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento, por Valentina Bauducco y Laura B. Oros.....	1
2. Religiosidad, espiritualidad y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de nivel superior, por Beatriz Wolff Mamede y Mónica Serppe.....	19
3. Influencia de los estilos de apego y lazos parentales sobre las conductas antisociales y delictivas en mujeres argentinas privadas de la libertad, por Sophia Karenina Kerbs.....	43
4. Perfeccionismo y afrontamiento diádico en adultos: una revisión sistemática, por Tamara Shirley Porras Rivera y Nancy Hein.....	61
5. Estado y desarrollos en la evaluación de las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios en Latinoamérica y España, por Leonardo Meda y Marcelo Falconier.....	81
6. La experiencia emocional de adultos que padecen síndrome de Cushing en Argentina, por Iara Maillen Michel y Edgar Beskow.....	107
7. Psicoterapia, religión y espiritualidad: una perspectiva descolonizadora desde la cosmovisión cristiana, por Carlos Fayard y Rodrigo Arias.....	135

ARTÍCULOS



1. Estrés académico en estudiantes universitarios: diferencias según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento

Academic stress in university students: Differences according to resilience and coping strategies

Valentina Bauducco

Centro de Asesoramiento Educativo
Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
valeenbaudu@gmail.com

Laura B. Oros¹

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
lauraorosb@gmail.com

Recibido: 27 de junio de 2024

Aceptado: 19 de agosto de 2024

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar si existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento que presentan los estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 200 alumnos universitarios de ambos sexos, residentes en Argentina, que se encontraban cursando desde el primero hasta el séptimo año de estudio en distintas carreras de grado. Los alumnos fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se les administró un breve cuestionario socio-demográfico, una escala de resiliencia, una adaptación argentina del inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A) y el inventario SISCO del estrés académico. Se realizaron análisis descriptivos de las variables y dos MANOVA factoriales (análisis de variancia multivariados con contrastes *post hoc* de Scheffé). En el primer

¹ Investigadora científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), del Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina (UCA) y del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y del Comportamiento (CIICSAC) de la Universidad Adventista del Plata (UAP).



MANOVA, se introdujeron como variables independientes los factores de resiliencia y, en el segundo, los factores de afrontamiento. Con respecto a la resiliencia, los principales resultados indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la experimentación del estrés académico en función de las dimensiones “flexibilidad y dinamismo” y “confianza en sí mismo e independencia”. Sin embargo, fue posible identificar una leve tendencia, aunque no significativa, en la dimensión de “perseverancia y sentido de logro”. Con relación al afrontamiento, las puntuaciones del estrés académico disminuyen significativamente a medida que se incrementan los valores de la estrategia de aproximación, y se elevan conforme aumenta la evitación. Se confirma así que la resolución funcional de los problemas actúa como un factor protector del estrés académico, mientras que la inclinación a evitar la resolución de problemas constituye un factor de riesgo para la percepción de estrés en los estudiantes universitarios. Por otra parte, la capacidad de perseverancia y sentido de logro podría devenir en un posible amortiguador del estrés, a comprobar en futuros estudios.

Palabras claves

Estrés académico — Resiliencia — Estrategias de afrontamiento — Universitarios

Abstract

The objective of this study was to analyze whether there are significant differences in the experience of academic stress according to the resilient capacity and the type of coping presented by university students. The sample consisted of 200 university students, women and men residing in Argentina, who were studying from the first to the seventh year of study in different careers. The students were selected through a non-probabilistic convenience sampling. A Sociodemographic Questionnaire, the Wagnild and Young Resilience Scale, the Argentine Adaptation of the Moos Coping Response Inventory (CRI-A) for adults, adapted by Mikulic, and the SISCO Macías Academic Stress Inventory were administered. Descriptive analyses were initially carried out. Subsequently, two factorial MANOVAs (Scheffé multivariate analysis of variance with post hoc contrasts) were used. In the first, resilience factors were introduced as independent variables, and in the second, coping factors. In turn, the main results found were that there are no statistically significant differences in experiencing academic stress based on the dimensions of “flexibility and dynamism,” and “self-confidence and independence.” However, it was possible to identify a trend towards significance in the “perseverance and sense of achievement” dimension. On the other hand, academic stress scores decrease as the values of the approach strategy increase, and they rise as avoidance increases. In conclusion, the functional resolution of problems would be a protective factor for academic stress. In contrast, the

tendency to avoid problem-solving would be a risk factor for the perception of stress in university students. On the other hand, the capacity for perseverance and sense of achievement could become a stress buffer, to be tested in future studies.

Keywords

Academic stress — Resilience — Coping strategies — University students

Introducción

El estrés afecta todas las áreas de la vida de una persona, incluyendo la educativa. En los estudiantes de educación superior, esta problemática requiere ser analizada de manera profunda, ya que tiene repercusiones a nivel emocional, físico y psicológico (Silva-Ramos et al., 2020).

Lazarus y Folkman (2000) definen al estrés como una relación particular entre el individuo y el entorno, específicamente, cuando este último es percibido como desbordante de sus recursos y peligroso para su bienestar. Estos autores afirman que existen dos procesos cognitivos fundamentales que median entre los estímulos potencialmente estresantes y las reacciones ante estos, a saber: (a) la evaluación primaria acerca de las circunstancias o características de la demanda y (b) la evaluación secundaria sobre los propios recursos y estrategias de afrontamiento ante la situación estresante. La evaluación primaria y la evaluación secundaria interactúan entre sí definiendo el nivel de estrés y la intensidad que alcanzarán las respuestas emocionales (Lazarus y Folkman, 1986).

Los factores que predisponen al estrés varían según las características de cada persona, las cuales incluyen la personalidad, la autoestima y la resistencia física. Esto significa que las respuestas al estrés son individuales y subjetivas (Domingues et al., 2018).

El ingreso a la universidad puede constituir una experiencia potencialmente estresante, que involucra hacer frente a circunstancias que modificarán la manera de enfocar el aprendizaje, el estudio y el espacio personal. Estos cambios pueden incrementar el riesgo de que los jóvenes experimenten elevados niveles de estrés (Escobar et al., 2018).

Macías (2006) entiende al estrés académico como un proceso adaptativo y esencialmente psicológico que ocurre cuando los estudiantes

enfrentan múltiples demandas en entornos escolares que, según el propio estudiante, son consideradas estresores. Estos estresores provocan un desequilibrio que se expresa en un conjunto de síntomas; tal desbalance obliga al estudiante a ejecutar acciones de afrontamiento para reestablecer el equilibrio sistémico.

Se ha encontrado que altos niveles de estrés estudiantil afectan de manera negativa el rendimiento escolar, siendo algunos de los principales estresores la carga académica, las extensas horas de estudio, los exámenes, las calificaciones, la falta de tiempo libre y los desafíos asociados con el trabajo en clase (Awé et al., 2016).

Los efectos adversos del estrés se reflejan en diversas experiencias como nerviosismo, tensión, cansancio, agobio e inquietud, entre otras (Escobar et al., 2018). Águila et al. (2015) también mencionan dificultades en la concentración, dolores de cabeza, somnolencia, fatiga constante y cambios en el apetito como reacciones comunes asociadas al estrés académico.

Debido al deterioro físico y psíquico que puede producir el estrés, sobre todo si se mantiene en el tiempo, resulta importante estudiar qué variables pueden colaborar para que el estudiante experimente menor estrés en el entorno académico. Entre los posibles factores asociados, esta investigación se centrará en el análisis de las estrategias de afrontamiento y la capacidad resiliente.

En los últimos años, se ha evidenciado un progresivo interés en el estudio de las fortalezas y los recursos personales que potencian la salud de las personas y fomentan la resiliencia (Galarza et al., 2019). Grotberg (1995) define la resiliencia como la capacidad universal de los seres humanos para enfrentar las adversidades de la vida, superarlas e, incluso, transformarse a partir de ellas. Se trata de una capacidad compleja y de naturaleza multidimensional que involucra la combinación de diferentes factores protectores (Lemos et al., 2016; Richaud, 2013). En particular, Wagnild y Young (1993) identificaron dos grandes dimensiones de resiliencia que, a su vez, incluyen varios factores de protección: la *competencia personal*, que involucra las nociones de capacidad personal, autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia, y la *aceptación de uno mismo y de la vida*, que hace referencia a los factores de adaptación,

balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable que coincide con la aceptación de la vida y un sentimiento de paz a pesar de la adversidad.

Debido al impacto positivo que la resiliencia tiene sobre la salud y el bienestar, las investigaciones concluyen que la resiliencia se asocia con la percepción de estrés: cuanto más resiliente es una persona, menor es su nivel de estrés (Arrogante et al., 2015). Esto es así debido a que la resiliencia interviene en el proceso de evaluación secundaria antes descrito. Cuantos más recursos tenga una persona para hacer frente a las demandas estresantes, mejor capacitada estará para solucionar el problema, manejar adecuadamente sus emociones y, por ende, reducir su experiencia de estrés (Lazarus y Folkman, 1986).

Otra variable que resulta de interés en este trabajo como posible factor protector del estrés es el afrontamiento. Lazarus y Folkman (1986) lo definen como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales que utiliza una persona frente a situaciones que son evaluadas como desbordantes para disminuir su impacto o reducir la tensión.

Al igual que la resiliencia, el afrontamiento también es conceptualizado como un constructo multidimensional. Algunas de las estrategias que las personas suelen utilizar para afrontar el estrés son el análisis lógico, la revalorización positiva, la búsqueda de orientación y apoyo, la resolución de problemas, la evitación cognitiva, la aceptación/resignación, la búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional (Lazarus y Folkman, 1986). Estas ocho estrategias pueden ser agrupadas en dos factores principales: *aproximación*, que se centra en el problema y manifiesta los esfuerzos tanto cognitivos como conductuales para resolverlo, y *evitación*, que tiende a estar centrado en la emoción y refleja intentos cognitivos y conductuales para tratar de no pensar en un estresor o para controlar el desborde emocional (Mikulic y Crespi, 2008).

Si bien el valor funcional o disfuncional de estas estrategias depende de las características de la situación estresante, ha habido cierto consenso en determinar que, en general, algunas estrategias pueden resultar más adaptativas que otras para reducir el estrés (Richaud, 2006). Así, según Becoña (2006), las estrategias de evaluación cognitiva y de solución activa de problemas se relacionan significativamente con la resiliencia y el

crecimiento personal derivados de experiencias adversas (Steinhardt y Dolbier, 2008). Asimismo, Arrogante et al. (2015) indican que las estrategias centradas en la tarea ayudan a reducir los efectos negativos del estrés y fortalecen la resiliencia.

De cualquier manera, es importante señalar que, según afirman Carver et. al. (1989),

Un afrontamiento resiliente y efectivo en cualquier caso estará dado por la flexibilidad adaptativa de que dispongan las personas para utilizar estrategias alternativas en diferentes condiciones de tensión y adversidad, y esto estará mediado por la evaluación cognitiva que realicen de la situación y de los recursos disponibles para afrontarla... (p. 267)

Al mismo tiempo, el afrontamiento efectivo lograría reducir la percepción de amenaza (evaluación cognitiva primaria) consiguiendo una disminución significativa de los niveles de estrés.

Como puede verse, tanto la resiliencia como el afrontamiento eficaz podrían definirse como importantes protectores del estrés y la salud mental. Si bien ambas variables han sido ampliamente abordadas por la investigación científica y resultan relevantes para explicar el grado de bienestar y adaptación de jóvenes y adultos en general, no se ha estudiado exhaustivamente su influencia frente al estrés académico en estudiantes universitarios. En función de lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo general analizar si existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento que presentan los estudiantes universitarios.

Método

Tipo de estudio y diseño

Se desarrolló un estudio empírico, cuantitativo, comparativo y de corte transversal.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística, por conveniencia, de 200 alumnos universitarios residentes en diversas provincias de

Argentina, que se encontraban cursando desde el primero hasta el séptimo año de estudio en distintas carreras de grado. El 76 % de los participantes ($n = 152$) correspondió al sexo femenino y el 24 % ($n = 48$), al sexo masculino. Las edades estuvieron comprendidas entre los 18 y los 26 años ($M = 21,45$; $DE = 2,25$).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico

Este cuestionario incluyó breves preguntas sobre datos personales del participante: edad, sexo, nacionalidad, provincia de residencia, nombre de la universidad, carrera y año de cursado, entre otras.

Escala de resiliencia (ER)

Esta escala (Wagnild y Young, 1993) permite identificar cualidades personales que benefician la adaptación individual resiliente. Se aplica en forma particular o colectiva, es autoadministrable y no se determina un tiempo límite para completarlo. En su versión original, la ER consta de 25 ítems graduados en escala Likert. Las opciones de respuesta son seis y oscilan entre “totalmente en desacuerdo” y “totalmente de acuerdo”. El puntaje total se obtiene por la suma de los valores asignados a cada ítem.

Para esta investigación, se utilizó una versión más breve, de 19 ítems, resultante de una validación *ad hoc* (Bauducco, 2022). Estos reactivos se distribuyen en tres factores: perseverancia y sentido de logro (8 ítems, $\alpha = 0,90$), flexibilidad y dinamismo (5 ítems, $\alpha = 0,86$) y confianza en sí mismo e independencia (6 ítems, $\alpha = 0,85$).

Inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos

Al completar este cuestionario (Moos, 1993, adaptación argentina de Mikulic, 1998), los participantes eligen y describen un estresor o problema reciente sobre el cual responden a los ítems utilizando una escala de 0 a 3 puntos que va desde “nunca” hasta “muchas veces”. La escala original

se compone de 48 ítems que evalúan las siguientes ocho respuestas de afrontamiento: análisis lógico, revalorización positiva, búsqueda de orientación y apoyo, resolución de problemas, evitación cognitiva, aceptación/resignación, búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional. Sin embargo, la validación argentina de la escala dio como resultado la prevalencia de dos factores principales: aproximación ($\alpha = 0,81$) y evitación ($\alpha = 0,79$) (Mikulic, 1998). Así, las subescalas de análisis lógico, revalorización positiva, resolución de problemas y búsqueda de apoyo se consideran estrategias de aproximación, mientras que las subescalas de evitación cognitiva, aceptación/resignación, búsqueda de gratificaciones alternativas y descarga emocional se definen como estrategias de evitación.

En la muestra del presente estudio, los valores de consistencia interna fueron muy buenos, siendo de $\alpha = 0,88$ para la dimensión de aproximación y de $\alpha = 0,81$ para la dimensión de evitación.

Inventario SISCO del estrés académico

Este instrumento (Macías, 2007) es autoadministrado y puede ser aplicado de manera individual o colectiva; su resolución demanda, aproximadamente, 10 minutos. Está constituido por 31 ítems de los cuales uno es de filtro y permite determinar si el sujeto es candidato o no para responder el instrumento. Incluye también otro ítem que, al igual que el resto, en una escala tipo Likert de cinco valores, permite detectar la intensidad del estrés académico. Siete ítems categoriales (opciones: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) evalúan la regularidad en que el entorno es valorado como un estímulo estresor (factor 1); once ítems permiten identificar con qué frecuencia emergen los síntomas o reacciones al estímulo estresor (factor 2), y, por último, seis ítems evalúan la utilidad de las estrategias de afrontamiento (factor 3). En la presente investigación, se omitió la evaluación de esta última dimensión para evitar superposiciones con el inventario de respuestas de afrontamiento detallado anteriormente.

En la muestra del presente estudio, el valor de alfa para la dimensión de estresores (factor 1) fue de 0,78 y, para la dimensión de síntomas (factor 2), de 0,89.

Procedimientos para la recolección de datos

Para la recolección de los datos, se compartió un enlace a un formulario de respuestas de Google a través de las redes sociales y servicios de mensajería digital (WhatsApp, Instagram, Facebook, Gmail). El mismo formulario incluyó los objetivos de la investigación y las condiciones y resguardos éticos. En una siguiente sección, se presentaron los tres instrumentos de forma consecutiva. El formulario estuvo disponible en línea desde el 2 de junio hasta el 6 de julio del año 2022.

Procedimiento para el análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el *Statistical Package for the Social Sciences 24* (SPSS). Se ejecutó un análisis inicial con estadísticos descriptivos para conocer las variables demográficas y las variables principales de la muestra a través del cálculo de medias, desvíos, frecuencias, porcentajes e indicadores de asimetría y curtosis.

Posteriormente, se utilizaron dos MANOVA factoriales (análisis de variancia multivariados con contrastes *post hoc* de Scheffé). En el primero, se introdujeron como variables independientes los factores de resiliencia y, en el segundo, los factores de afrontamiento. Todas las variables independientes se categorizaron en tres grupos según los percentiles 33,33 y 66,66. Así, se dividió a los estudiantes en alta, media y baja perseverancia y sentido de logro, flexibilidad y dinamismo, y confianza en sí mismo e independencia (dimensiones de resiliencia), respectivamente; y en alta, moderada y baja aproximación y evitación (dimensiones de afrontamiento). El criterio utilizado para establecer el tamaño del efecto (η^2 cuadrado parcial) fue el siguiente: pequeño si resultaba menor a 0,06; moderado si oscilaba entre 0,06 y 0,14; grande si era mayor a 0,14.

Consideraciones éticas

Los estudiantes completaron un consentimiento informado antes de responder los cuestionarios. La participación de los universitarios fue voluntaria y anónima. Por otro lado, este estudio fue sometido a una

evaluación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata (Resolución CEI n.º 33/22) para garantizar que las acciones se desarrollaran bajo estrictos criterios éticos que asegurasen el respeto de los valores, los derechos, el anonimato, la confidencialidad, la seguridad y la integridad de los sujetos participantes. No se facilitaron las puntuaciones de las escalas u otros datos a personas ajenas a esta investigación.

Resultados

En la tabla 1 se encuentran los valores de medias, desvíos, asimetría y curtosis de las variables incluidas en este estudio. Como puede verse, la distribución de estas se acerca a la curva normal. La evaluación de la intensidad del estrés académico, medida en una escala de 1 a 5, donde 1 es nunca y 5 es siempre, reveló que los participantes presentan valores moderados ($M = 3,24$; $DE = 0,70$).

Tabla 1. Valores de medias, desvíos, asimetría y curtosis de las variables principales

Variables	Media	Desvío típico	Asimetría	Curtosis
Estrés académico				
Estresores	3,24	0,70	-0,18	-0,00
Síntomas	3,02	0,80	-0,08	-0,28
Afrontamiento				
Aproximación	1,78	1,47	-0,18	-0,11
Evitación	1,58	0,41	-0,02	-0,48

Resiliencia				
Perseverancia y sentido de logro	4,32	1,05	-0,81	0,35
Flexibilidad y dinamismo	4,10	1,06	-0,67	2,40
Confianza en sí mismo e independencia	4,47	0,97	-1,14	1,79

Nota. Los valores mínimos y máximos posibles para cada variable en estudio son los que se destacan a continuación: estrés académico = 1-5; afrontamiento = 0-3; resiliencia = 1-6.

Estrés académico y resiliencia

Los resultados del MANOVA revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la experimentación del estrés académico en función de las dimensiones “flexibilidad y dinamismo” ($F [4,344]$ de Hotelling = 1,39; $p = 0,235$; $h^2 = 0,02$) y “confianza en sí mismo e independencia” ($F [4,344]$ de Hotelling = 0,44; $p = 0,777$; $h^2 = 0,00$). Sin embargo, fue posible identificar una leve tendencia, aunque no significativa, en la dimensión “perseverancia y sentido de logro” ($F [4,344]$ de Hotelling = 2,01; $p = 0,093$; $h^2 = 0,02$). Los análisis univariados para esta dimensión de resiliencia indicaron nuevamente una tendencia no significativa en los resultados: las diferencias se producen en los “síntomas del estrés académico” ($F [2,174] = 2,43$; $p = 0,091$; $\eta^2 0,03$), pero no en la dimensión de “estresores” ($F [2,174] = 0,14$; $p = 0,871$; $\eta^2 0,00$). En la tabla 2 se puede observar que las puntuaciones de síntomas disminuyen a medida que se incrementan los valores de perseverancia y sentido de logro. Los contrastes *post hoc* fueron significativos para las comparaciones de alta con moderada y baja perseverancia y sentido de logro.

En cuanto a las interacciones entre las variables independientes, ninguna de ellas resultó significativa.

Tabla 2. Medias, desvíos y significación de los contrastes *post hoc* de Scheffé para las dimensiones de estrés académico en función de la perseverancia y el sentido de logro

	Perseverancia y sentido de logro						Sig. de Scheffé		
	Baja		Moderada		Alta				
Estrés académico	M₁	DE	M₂	DE	M₃	DE	M₁-M₂	M₁-M₃	M₂-M₃
Percepción de estresores	3,18	0,14	3,25	0,13	3,13	0,12	-	-	-
Síntomas de estrés	3,29	0,16	2,89	0,14	2,82	0,13	0,042	0,000	0,298

Estrés académico y afrontamiento

Por otra parte, los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en la experimentación del estrés académico en función de las dos estrategias de afrontamiento evaluadas: aproximación ($F [4,378]$ de Hotelling = 5,04; $p = 0,001$; $h^2 = 0,05$) y evitación ($F [4,378]$ de Hotelling = 11,37; $p = 0,000$; $h^2 = 0,11$). La interacción entre las variables independientes no resultó significativa ($F [8,378]$ de Hotelling = 1,54; $p = 0,141$; $h^2 = 0,03$).

De acuerdo con los análisis univariados, la estrategia de aproximación produce variaciones significativas tanto en la percepción de estresores ($F [2,191]$ de Hotelling = 6,92; $p = 0,001$; $h^2 = 0,07$) como en los síntomas de estrés ($F [2,191]$ de Hotelling = 8,78; $p = 0,000$; $h^2 = 0,08$). Por su parte, la estrategia de evitación también induce variaciones en ambas dimensiones de la escala: percepción de estresores ($F [2,191]$ de Hotelling = 8,17; $p = 0,000$; $h^2 = 0,08$) y síntomas ($F [2,191]$ de Hotelling = 22,88; $p = 0,000$; $h^2 = 0,19$). El tamaño de efecto para todos estos análisis fue moderado, excepto para síntomas, que resultó grande.

En términos generales, se observó que las puntuaciones de estrés académico disminuyen a medida que se incrementan los valores de la estrategia de aproximación, y que se elevan conforme aumenta la evitación. En la tabla 3 se presentan las medias y desvíos de las variables dependientes en función de las estrategias de afrontamiento y la significación de los contrastes *post hoc* de Scheffé.

Tabla 3. Medias, desvíos y significación de los contrastes *post hoc* de Scheffé para el estrés académico en función de las estrategias de afrontamiento

	Aproximación						Sig. de Scheffé		
	Baja		Moderada		Alta				
Estrés académico	M₁	DE₁	M₂	DE₂	M₃	DE₃	M₁-M₂	M₁-M₃	M₂-M₃
Percepción de estresores	3,46	0,09	3,30	0,08	2,98	0,09	0,766	0,045	0,159
Síntomas de estrés	3,28	0,10	3,11	0,08	2,72	0,10	0,975	0,192	0,103
	Evitación								
	M₁	DE₁	M₂	DE₂	M₃	DE₃	M₁-M₂	M₁-M₃	M₂-M₃
Percepción de estresores	2,96	0,09	3,33	0,08	3,45	0,09	0,026	0,017	0,970
Síntomas de estrés	2,54	0,09	3,15	0,09	3,42	0,10	0,000	0,000	0,652

Discusión

El objetivo de este trabajo fue analizar si existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento que presentan los estudiantes universitarios. Previo a ello, se determinó la intensidad del estrés académico en esta muestra, la cual resultó moderada. Resultados similares fueron reportados en estudios previos con jóvenes de diferentes programas educativos (Acuña et al., 2014; Monzón Martín, 2007; Silva-Ramos et al., 2020). Estos hallazgos resultan razonables si se tiene en cuenta que la etapa universitaria conlleva demandas, presiones, exigencias y expectativas que pueden producir cierto agobio en los estudiantes (Restrepo et al., 2020). Al mismo tiempo, resulta esperable que los valores no sean excesivos dado que, tanto en la presente investigación como en las antes citadas, se ha trabajado con población universitaria general, no clínica.

Por otra parte, los resultados revelaron que no existen diferencias significativas en la experimentación del estrés académico en función de las

dimensiones de resiliencia. Sin embargo, fue posible identificar una débil tendencia en la dimensión de perseverancia y sentido de logro. Los estudiantes más perseverantes y con mayor sentido de logro se inclinarían a experimentar menos síntomas de estrés. Muñoz Villena (2015), quien estudió las dimensiones de perseverancia y perfeccionismo adaptativo frente al estrés, observó que estas variables predicen un nivel menor de estrés, ya que actúan como protectores y potenciadores del bienestar. Los alumnos perseverantes identifican las situaciones como retos y oportunidades para su crecimiento personal antes que como amenazas a su bienestar. De esta manera, no se frustran tanto ante el fracaso y, por esa razón, se tensionan y somatizan menos.

Resultó llamativo que las otras dos dimensiones de la resiliencia no tuvieran un impacto significativo, ni cercano a este, sobre el estrés académico. Teóricamente, cabría esperar que la flexibilidad, el dinamismo, la confianza en sí mismo y la independencia resultaran factores protectores en el ámbito universitario. Sería importante continuar indagando estas cualidades y su relación con el estrés en próximos estudios.

Por otro lado, sí se observan diferencias significativas en la experimentación del estrés académico en función de las estrategias de afrontamiento evaluadas: aproximación y evitación. Las puntuaciones de estrés académico disminuyen a medida que se incrementan los valores de la estrategia de aproximación y se elevan conforme aumenta la evitación.

Ortega et al. (2016) mencionan que las estrategias de afrontamiento asociadas a la aproximación resultan efectivas porque posibilitan al estudiante identificar sus propias capacidades orientadas a remediar la situación amenazadora, disminuyendo, por ende, la tensión. Por el contrario, los estudiantes que utilizan estrategias de evitación se orientan a la implementación de acciones distractoras para eludir el estrés durante sus estudios. El uso sistemático de esta estrategia lleva al estudiante a un afrontamiento inefectivo que podría desviarlo de sus estudios y del logro de sus objetivos académicos, generando aún mayor estrés.

Asimismo, las estrategias de afrontamiento están íntimamente vinculadas con las orientaciones motivacionales, lo que puede explicar por qué la aproximación disminuye el estrés, mientras que la evitación lo aumenta.

Taboada et al. (2019) proponen que las metas de aproximación y evitación pueden estar ligadas tanto al aprendizaje como al rendimiento. Las metas de aproximación son estrategias activas para resolver los requerimientos académicos, lo que posibilita a los estudiantes lidiar efectivamente con las posibles sensaciones de falta de control e impotencia personal procedentes de las situaciones estresantes. A su vez, las motivaciones negativas de evitación indican una tendencia a la inhibición de la actividad constructiva, al eludir el uso de estrategias de afrontamiento para hacer frente a los retos académicos. Esto deja a los estudiantes expuestos a una mayor percepción de amenaza, cerrando así un círculo vicioso con consecuencias perniciosas para sus distintas áreas de desempeño.

Conclusiones

Se considera que este trabajo realiza un aporte relevante al reafirmar que las estrategias funcionales de afrontamiento pueden proteger a los estudiantes universitarios de padecer sobrecarga por estrés, siendo estas estrategias de gran fortaleza para su salud física y psicológica. De igual manera, se ha advertido que la capacidad resiliente de perseverancia y sentido de logro podría jugar cierto rol protector, disminuyendo el malestar sintomático que acompaña al proceso de estrés. No obstante, este último hallazgo tiene carácter tentativo debido a que los resultados, si bien mostraron una tendencia, no alcanzaron significación estadística. Se requieren nuevos estudios para corroborar esta información.

La presente investigación tiene algunas limitaciones que es importante mencionar. En primer lugar, el método de muestreo por disponibilidad no permite que los resultados tengan garantías de representatividad. Asociado a esto, no se ha considerado la estratificación de la muestra en función de las diferentes carreras y programas educativos, lo cual podría resultar de interés descriptivo. Tampoco se consideró comparar los niveles de estrés en función de los momentos del calendario académico. Sería oportuno, en próximas investigaciones, realizar la administración del inventario SISCO en diversos momentos del año, incluyendo el inicio de clases, el período de exámenes y el cierre del cuatrimestre. Por otra parte, sería prometedor realizar estudios longitudinales para

observar cómo se comportan las puntuaciones de estrés a lo largo del ciclo lectivo completo. Por último, sería deseable en próximos trabajos incluir el estudio de otras variables no contempladas en esta investigación, pero que podrían guardar estrecha relación con el estrés de los universitarios, a saber: el desempeño académico, las relaciones interpersonales y la motivación, entre otras.

Finalmente, sería recomendable mantener enfocada la atención en esta población particular, fomentando recursos y estrategias que minimicen la posibilidad de malestar y deterioro. Resulta de gran importancia el desarrollo de programas de prevención del estrés e intervenciones psico-educativas que refuercen los modos efectivos de hacer frente a las presiones universitarias. Tal como lo expresa Monzón Martín (2007),

Se debe ir más allá de la mera recogida de datos y ofrecer soluciones factibles y fiables al problema, de modo que se elimine o reduzca el estrés académico y se logren las consiguientes mejoras en la calidad de la enseñanza, salud y el bienestar de los estudiantes. (p. 97)

Referencias

- Acuña, V. R., Palma, C. D. C. J., Méndez, H. A. M., Arceo, M. D. L. Á. C., Castillo, M. M. y Barra, A. V. (2014). Frecuencia e intensidad del estrés en estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la DACS. *Horizonte Sanitario*, 13(1), 162-169. <https://doi.org/10.19136/hs.a13n1.59>
- Águila, B. A., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5023824>
- Arrogante, O., Pérez, A. M. y Aparicio, E. G. (2015). Bienestar psicológico en enfermería: relaciones con resiliencia y afrontamiento. *Enfermería Clínica*, 25(2), 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2014.12.009>
- Awé, C., Gaither, C. A., Crawford, S. Y. y Tieman, J. (2016). A comparative analysis of perceptions of pharmacy students' stress and stressors across two multicampus universities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(5), art. 82. <https://doi.org/10.5688/ajpe80582>
- Bauducco, V. (2022). *Estrés académico en estudiantes universitarios: diferencias según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento* [Tesis de grado, Universidad Adventista del Plata].

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Psicothema*, 11(3), 125-146. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2006-E3EEFE3-E4DF-43B4-C15D-FF038F693092/Documento.pdf>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Domingues, H. C., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K. D., Tomaszewski Barlem, J. G., Lunardi, V. L. y Ramos, A. M. (2018). Stress triggers in the educational environment from the perspective of nursing students. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(1). <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000370014>
- Escobar Zurita, E. R., Soria de Mesa, B. W., López Proaño, G. F. y Peñafiel Salazar, D. A. (2018). Manejo del estrés académico: revisión crítica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/index.html>
- Galarza, A., Martínez, F., Valeria S., Posada, M. y Castañeiras, C. (2019). Resiliencia y afrontamiento adaptativo: ¿recursos claves para la salud mental? En *II Congreso Internacional de Investigación*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11984/ev.11984.pdf
- Grotberg, E. H. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. *Medicine & Social*, 19(2), 37-48. <https://eric.ed.gov/?id=ED386271>
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Descleé de Brouwer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lemos, V., Krumm, G., Gutiérrez, M. y Filippetti, V. (2016). Desarrollo de una escala para evaluar recursos de personalidad asociados a la resiliencia infantil. *Acción Psicológica*, 13(2), 101-116. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17821>
- Macías, B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf>
- (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/2358921>
- Mikulic, I. M. (1998). *Ecoevaluación psicológica del exdelincuente en su ambiente natural* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Belgrano.
- Mikulic, I. M. y Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, (15), 5-2008, 305-312.

- Moos, R. (1993). *Coping responses inventory*. Psychological Assessment Resources.
- Monzón Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Muñoz Villena, A. J. (2015). *Perseverancia y perfeccionismo percibido en estudiantes adolescentes: influencias sobre la percepción de estrés* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3446>
- Ortega Quinteros, E. G., Palacios Corrales, M. V. y Chávez Alania, M. I. (2016). *Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/100>
- Restrepo, J. E., Sánchez, O. A. y Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14(24), 17-37. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Richaud, M. C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020649005.pdf>
- (2013). Contributions to the study and promotion of resilience in socially vulnerable children. *American Psychologist*, 68(8), 751-758. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034327>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J. y Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689029>
- Steinhardt, M. A. y Dolbier, C. L. (2008). Evaluación de una intervención de resiliencia para mejorar las estrategias de afrontamiento y los factores protectores y disminuir la sintomatología. *Revista de Salud Universitaria Estadounidense*, 56, 445-453. <http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/copchap6.htm>
- Taboada, C. F., Cabanach, R. G. y Gestalt, A. J. S. (2019). Perfiles motivacionales a metas y manejo de estrategias de afrontamiento de estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 235-246.
- Wagnild, G. M. y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.



2. Religiosidad, espiritualidad y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de nivel superior

Religiosity, spirituality and cognitive strategies of emotional regulation in higher education students

Beatriz Wolff Mamede

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
beatrizwm.bia@hotmail.com

Mónica Serppe¹

Universidad Católica del Uruguay
Montevideo, Uruguay
monica.serppe@uap.edu.ar

Recibido: 8 de julio de 2024

Aceptado: 15 de agosto de 2024

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo analizar si existen diferencias en las estrategias cognitivas de regulación emocional según el nivel de espiritualidad y religiosidad experimentado por una muestra de estudiantes de nivel superior residentes en Argentina. Participaron 191 sujetos (48 hombres y 143 mujeres), de entre 18 y 45 años ($M = 24,14$; $DE = 4,77$). Se aplicaron la escala de espiritualidad y sentimientos religiosos (ASPIRES) de Simkin (2017) y el cuestionario de regulación emocional cognitiva (CERQ) de Medrano et al. (2013). Se aplicó también la prueba no paramétrica de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para alcanzar el objetivo mencionado. Con relación al nivel de religiosidad, se encontraron valores significativos en las dimensiones reinterpretación positiva ($p = 0,038$) y refocalización en los planes ($p = 0,002$). Los sujetos con mayor nivel de religiosidad presentaron puntajes más elevados en dichas estrategias adaptativas de regulación emocional. Al analizar las diferencias en las estrategias de regulación emocional cognitiva en función de la espiritualidad, los sujetos con baja realización en la oración presentaron puntajes

¹ Investigadora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Ciencias de la Salud y del Comportamiento (CIICSAC) de la Universidad Adventista del Plata.



elevados en las estrategias desadaptativas: culpar a otros ($p = 0,010$), autoinculpa-
ción ($p = 0,026$), catastrofización ($p = 0,000$) y rumiación ($p = 0,041$). A su vez, se
obtuvieron valores significativos en reinterpretación positiva ($p = 0,010$) y focali-
zación positiva ($p = 0,030$), presentando puntajes más elevados en estas estrategias
adaptativas aquellos sujetos con mayor realización en la oración. En la dimensión
universalidad, los sujetos con altos puntajes presentaron rangos promedios más ele-
vados en todas las estrategias adaptativas: aceptación ($p = 0,041$), poner en perspec-
tiva ($p = 0,014$), reinterpretación positiva ($p = 0,003$), refocalización en los planes
($p = 0,002$) y focalización positiva ($p = 0,006$). En conclusión, los sujetos con ma-
yor religiosidad y espiritualidad utilizarían estrategias más adaptativas de regulación
emocional cognitiva. Se discuten las implicancias de estos hallazgos para comprender
cómo estos aspectos vinculados a la religiosidad y espiritualidad repercuten en la re-
gulación emocional cognitiva de los estudiantes de nivel superior.

Palabras claves

Religiosidad — Espiritualidad — Estrategias de regulación emocional cog-
nitiva — Universitarios

Abstract

The aim of the present study was to analyze whether there are differences in the
cognitive strategies of emotional regulation according to the level of spirituali-
ty and religiosity experienced by a sample of higher education students living in
Argentina. A total of 191 subjects (48 men and 143 women) between 18 and 45
years of age ($M = 24,14$; $SD = 4,77$) participated. The Assessment of Spirituality
and Religious Sentiments Scale (ASPIRES) by Simkin (2017) and the Cognitive
Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) by Medrano et al. (2013) were ap-
plied. The non-parametric Mann-Whitney and Kruskal-Wallis test was applied as
well to achieve the aforementioned objective. In relation to the level of religiosity,
significant values were found in the dimensions positive reappraisal ($p = 0,038$) and
refocus on planning ($p = 0,002$). Subjects with higher levels of religiosity presented
higher scores in these adaptive strategies of emotional regulation. When analyzing
differences in cognitive emotional regulation strategies as a function of spirituality,
subjects with low prayer realization had higher scores on the maladaptive strate-
gies: other-blame ($p = 0,010$), self-blame ($p = 0,026$), catastrophizing ($p = 0,000$),
and rumination ($p = 0,041$). At the same time, significant values were obtained in
positive reappraisal ($p = 0,010$) and positive refocusing ($p = 0,030$), with higher
scores in these adaptive strategies for those subjects with higher prayer realization.
On the universality dimension, high-scoring subjects had higher mean ranks on all

adaptive strategies: acceptance ($p = 0,041$), putting in perspective ($p = 0,014$), positive reappraisal ($p = 0,003$), refocus on planning ($p = 0,002$), and positive focusing ($p = 0,006$). In conclusion, subjects with greater religiosity and spirituality would use more adaptive cognitive emotional regulation strategies. Implications of these findings for understanding how these aspects of religiosity and spirituality impact on cognitive emotional regulation in higher education students are discussed.

Keywords

Religiosity — Spirituality — Cognitive emotional regulation strategies — University students

Introducción

La espiritualidad y la religiosidad son consideradas constructos complejos y multidimensionales, tanto en su conceptualización como en su medición (Plante y Sherman, 2001). Con respecto a la espiritualidad, se la define como una motivación inherente al ser humano que ayuda a orientar su comportamiento hacia la búsqueda de un sentido de vida más amplio, más allá de la muerte (Piedmont, 1999), presentando, a su vez, una relación directa con la religiosidad y la trascendencia (Simkin, 2017). Piedmont y Toscano (2016) consideran tres dimensiones principales de la espiritualidad: (a) realización en la oración, o sea, la práctica de crear un espacio personal que permita una conexión con una realidad más profunda; (b) universalidad, que refiere a la creencia en un sentido de vida más allá de la finitud humana, y (c) conectividad, definida como el sentimiento de pertenencia a una realidad trascendente que pasa a través de grupos y generaciones.

Por otro lado, la religiosidad es el conjunto de sentimientos y pensamientos que llevan a ciertas conductas que externalizan la práctica espiritual por medio de una organización social o comunitaria. Sin embargo, ella no representa en sí cualidades innatas del sujeto —como la espiritualidad— y su manifestación puede variar de acuerdo con cada cultura (Piedmont, 2004). Siguiendo con el planteo de los autores, este constructo se analiza considerando las siguientes dimensiones: (a) participación religiosa, en la que se demuestra cuán activa es la persona en los rituales y actividades religiosos y el grado de importancia que le atribuye y (b) crisis

religiosa, que explora la existencia de conflictos con Dios o con la comunidad religiosa (Piedmont y Toscano, 2016).

En los últimos años, se ha evidenciado un progresivo interés en el estudio de la espiritualidad. De hecho, diversos estudios ratifican su relación con el bienestar psicológico (Sánchez, 2004; Simkin, 2016), la prevención y el afrontamiento de variadas enfermedades físicas (Flores et al., 2013; Peres et al., 2007), psicológicas y/o psiquiátricas (Guimaraes y Avezum, 2007). Otras investigaciones señalan la relación existente entre la espiritualidad y la inteligencia emocional (Ardiles et al., 2020; Flores et al., 2013; Miguel-Rojas et al., 2018; Yonker et al., 2012) y el efecto positivo que tiene una sobre la otra (Kaur et al., 2012; Sancoko et al., 2019). Aspectos como la autoestima, la felicidad y la autoconciencia se relacionan positivamente con la espiritualidad (Flores et al., 2013). Asimismo, se considera a la espiritualidad como un factor importante en el afrontamiento de las dificultades, presentándose como un recurso significativo de protección y recuperación ante la adversidad (Irurzun et al., 2017; Redondo-Elvira et al., 2017; Rodríguez et al., 2011; San Martín, 2012).

Por otra parte, considerando aspectos vinculados a la religiosidad, diversas investigaciones constatan la asociación positiva existente entre la religión y la salud mental, el optimismo, la esperanza y el apoyo social (Powers et al., 2007; Smits y Boeck, 2006). James y Wells (2003) plantearon que la religión podría servir como un modelo mental (cognitivo comportamental) que le permita a la persona dar un significado a los acontecimientos diarios, encontrar un propósito y sentido de vida, además de ser una base para la autorregulación del proceso del pensamiento (control metacognitivo). Este último contribuye a reducir el foco en sí mismo, la preocupación y el estrés, conduciendo a un afrontamiento más adaptativo y a una salud mental positiva.

Vinculado con estos factores de la autorregulación y del afrontamiento, se encuentra la regulación emocional, otra de las variables de interés para la presente investigación, la cual se define como el proceso en el cual la persona emplea estrategias para suprimir, expresar, mantener o aumentar un estado afectivo en curso (Canedo et al., 2019; Gross, 1998;

Thompson, 1994) en conformidad con la demanda del ambiente u objetivo a ser alcanzado (Gómez y Calleja, 2016).

De acuerdo con Garnefski et al. (2001), las estrategias cognitivas empleadas en el manejo de la información emocional pueden ser deficientes, como culparse a uno mismo por algo que ocurrió (autoinculpación); la rumiación, que implica sostener pensamientos y sentimientos asociados a algún acontecimiento negativo; culpar a otros por alguna experiencia desagradable que uno mismo pasó; y el catastrofismo, que comprende enfatizar lo terrible de una experiencia vivida. Estas estrategias se relacionan con emociones negativas y trastornos psicológicos como la depresión y la ansiedad.

Por otro lado, existen estrategias cognitivas de regulación emocional consideradas más adaptativas, que se vinculan con emociones positivas, autoeficacia y bienestar, como, por ejemplo, poner en perspectiva, lo cual implica comparar la situación con otros eventos mirando desde afuera; focalización positiva, que involucra pensar en lo positivo de una situación; aceptación, que supone aceptar con resignación lo que ocurrió; reinterpretación positiva, que comprende el hecho de mirar el evento y analizarlo desde una perspectiva de crecimiento personal; y planificación, que conlleva pensar en los pasos necesarios para salir de la situación negativa (Garnefski et al., 2001).

Diversas investigaciones ponen de manifiesto el vínculo negativo entre la regulación emocional y ciertos trastornos emocionales como la ansiedad, la depresión, el estrés y el agotamiento académico (Antuña et al., 2023; Caqueo-Úrizar et al., 2020; Espinoza, 2020). A su vez, se han encontrado correlaciones positivas entre la regulación emocional y la satisfacción con la vida (Limonero et al., 2012). Con respecto a la relación de la espiritualidad y la religiosidad con la regulación emocional, estudios clínicos han demostrado un efecto positivo con intervenciones psicoespirituales en pacientes con baja regulación emocional (Cárdenas, 2019). Por otra parte, se considera a la religiosidad como una herramienta positiva en la autorregulación del proceso del pensamiento (James y Wells, 2003). Sin embargo, otros estudios plantean que la religión podría estar asociada negativamente con la salud emocional, desencadenando

pensamientos rígidos, dependencia excesiva de normas y reglas y aumento de tendencias obsesivo-compulsivas (Koenig et al., 2012).

Si bien existe evidencia de la relación positiva entre la espiritualidad y la religiosidad (Oñate, 2020; Piedmont y Toscano, 2016), todavía es necesario continuar profundizando en estos aspectos e incrementar las investigaciones empíricas sobre la espiritualidad/religiosidad y su relación con otros factores (Irurzun et al., 2017) debido a que son escasos los estudios y, al mismo tiempo, presentan inconsistencias en los resultados con respecto a la influencia de la religiosidad y espiritualidad sobre las emociones, la salud mental (King et al., 2013; Koenig et al., 2012; Rodrigues et al., 2019) y su papel como recurso de afrontamiento (Gallardo-Peralta y Sánchez-Moreno, 2020).

Considerando lo antes expuesto, se destaca la necesidad de incrementar las investigaciones que analicen el vínculo de diferentes variables con la regulación emocional. Por esta razón, el presente estudio se propuso analizar si existen diferencias en las estrategias de regulación emocional cognitiva según el nivel de espiritualidad y religiosidad experimentado por una muestra de estudiantes de nivel superior residentes en Argentina.

Método

Diseño y participantes

El diseño en el que se encuadró el estudio fue de tipo cuantitativo, descriptivo-comparativo y transversal. La muestra fue seleccionada a través de un tipo de muestreo no probabilístico, intencional, por bola de nieve, y estuvo compuesta por 191 estudiantes de nivel superior con edades comprendidas entre los 18 y 45 años ($M = 24,14$; $DE = 4,77$), de los cuales el 25,1 % eran hombres ($n = 48$) y el 74,9 % eran mujeres ($n = 143$), todos residentes en Argentina. En la tabla 1 se detalla información sobre la distribución de frecuencias de la muestra según las áreas académicas y su identificación religiosa.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de las variables
"área académica" e "identificación religiosa"

Variables sociodemográficas	<i>n</i>	%
Área académica		
Fisicomatemática e ingeniería	6	3,1
Económica y administrativa	9	4,7
Biológica y de la salud	119	62,3
Sociales	14	7,3
Humanidades y artes	43	22,5
Identificación religiosa		
Católico	16	8,4
Adventista del séptimo día	149	78
Evangélico	11	5,8
Ateo/agnóstico	11	5,8
Otra	1	0,5
Ninguna	3	1,6

Los criterios de inclusión para formar parte de la muestra fueron (a) ser estudiante de nivel superior residente en Argentina y (b) pertenecer a un rango de edad de entre 18 y 45 años.

Para realizar los análisis estadísticos, se eliminaron los casos que no cumplieran con los criterios de inclusión ($n = 8$).

Instrumentos

En primer lugar, se aplicó un cuestionario sociodemográfico elaborado según los fines de la investigación para evaluar aspectos como el sexo, la edad, la raza, la carrera, la nacionalidad y la afiliación religiosa.

Luego se aplicó la escala de evaluación de la espiritualidad y sentimientos religiosos (versión abreviada) de Simkin (2017), que es la adaptación al español del Assessment of Spirituality and Religious Sentiments scale Short Form (ASPIRES) de Piedmont (1999). Está constituida por 13 ítems en

una escala tipo Likert, con cinco a siete opciones de respuesta en función del grado de acuerdo de los participantes que oscilan entre, por ejemplo, fuertemente en desacuerdo (1) y fuertemente de acuerdo (5), o nunca (1) a casi todas las semanas (7). Está compuesta por los siguientes dos factores: (a) sentimientos religiosos, que evalúa la dimensión de la participación religiosa, y (b) trascendencia espiritual, que evalúa la realización en la oración, la universalidad y la conectividad. Con respecto a la confiabilidad, la validación del cuestionario en territorio argentino presentó una consistencia interna según el alfa de Cronbach de 0,83. El análisis factorial confirmatorio (AFC) demostró buen ajuste de los datos empíricos con la teoría (Simkin y Piedmont, 2018). En el presente estudio, la consistencia interna de la escala general fue de 0,76, calculada a través del alfa de Cronbach.

Finalmente, se tomó el cuestionario de regulación emocional cognitiva (Medrano et al., 2013), que es la adaptación argentina del Cognitive Emotion Questionnaire (CERQ) de Garnefski y Kraaij (2006), el cual está constituido por 36 ítems que se responden en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que oscilan entre casi nunca (1) y casi siempre (5). Está compuesto por nueve dimensiones que evalúan estrategias cognitivas desadaptativas tales como rumiación, catastrofización, autoinculpación y culpar a otros; así como estrategias cognitivas adaptativas tales como poner en perspectiva, aceptación, focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en los planes (planificación). Con respecto a la confiabilidad, la adaptación del cuestionario en territorio argentino presentó una consistencia interna según alfa de Cronbach de 0,71. En el presente estudio, la consistencia interna de la escala general según alfa de Cronbach fue de 0,83.

Procedimiento de recolección de datos y consideraciones éticas

En una primera instancia, se contactó a través de un correo electrónico a las autoridades responsables de las instituciones de nivel superior para presentarles la propuesta de investigación junto con sus objetivos y características. A los directivos que aceptaron participar se les envió un enlace que debían compartir a través del correo electrónico con los estudiantes.

Mediante ese enlace, los estudiantes pudieron acceder a un consentimiento informado y a los instrumentos utilizados en esta investigación (diseñados en la plataforma en línea Google Forms). A través del completamiento del consentimiento informado, los participantes declararon conocer que su participación sería anónima, voluntaria, y que el manejo y uso de la información recolectada se realizaría de forma confidencial y para los fines de la investigación.

Otra forma de acceder al grupo de participantes fue contactándolos de manera individual, enviándoles el acceso a los instrumentos antes descritos a través del correo electrónico, Whatsapp y algunas redes sociales.

No se facilitaron las puntuaciones obtenidas en las escalas u otros datos a personas ajenas a esta investigación o no calificadas para su utilización y análisis.

La presente investigación fue sometida a evaluación por parte del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata (Resolución CEI n.º 30/22) para garantizar que las acciones fueran desarrolladas bajo estrictos criterios éticos que aseguraran el respeto de los valores, los derechos, el anonimato, la confidencialidad, la seguridad y la integridad de los sujetos participantes.

Procedimiento para el análisis de los datos

Se utilizaron estadísticos descriptivos para analizar las características sociodemográficas de la muestra y la distribución de las variables de estudio.

Se observaron los valores de asimetría y curtosis considerando aceptables los valores que oscilaron entre -2 y +2 (George y Mallery, 2010). También se calcularon puntajes Z para conocer cómo se distribuyeron los datos y detectar casos atípicos o extremos que pudieran sesgar los resultados, considerando los puntajes mayores a 3,29 como atípicos (Tabachnick y Fidell, 2013), pero considerando como admisibles puntajes estándares menores a 4 (Hair et al., 2010). Se calculó también el coeficiente de la distancia de Mahalanobis para analizar la presencia de casos atípicos multivariados.

Por último, para evaluar si existían diferencias estadísticamente significativas en las estrategias cognitivas de regulación emocional según el nivel de espiritualidad y religiosidad de los sujetos, se utilizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para muestras independientes, ya que los datos no presentaron una distribución normal. Para este análisis, se recodificaron las dimensiones de la religiosidad y de la espiritualidad en los niveles alto, medio y bajo.

Los puntajes obtenidos por los participantes mayores al percentil 75 se incluyeron en el nivel alto, los percentiles entre 25 y 75, en el nivel moderado, y por debajo del percentil 25, se clasificaron en el nivel bajo. El análisis estadístico de la información recolectada fue realizado utilizando el programa estadístico IBM SPSS 25.

Resultados

Análisis descriptivo y preparación de los datos

En primer lugar, para analizar los supuestos de normalidad univariada, se calcularon los valores de curtosis y asimetría de cada una de las variables, observando valores entre ± 1 y ± 2 . Luego se analizaron los puntajes estándar de los datos, siendo escasos aquellos con puntaje $Z > 3,29$; ningún caso obtuvo un puntaje Z mayor a 4. Además, analizando el estadístico de Mahalanobis, se encontraron cuatro casos atípicos multivariados, los cuales fueron eliminados. Sobre la muestra reducida se volvieron a calcular los indicadores de asimetría y curtosis. En la tabla 2, se encuentra la distribución de las puntuaciones medias y medidas de dispersión de las variables de estudio y los datos obtenidos en los indicadores antes mencionados.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Espiritualidad y sentimientos religiosos						
ASPIRES	Media	Desviación estándar	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Participación religiosa	19,77	6,409	4	26	-0,972	-0,315
Realización en la oración	12,26	2,674	3	15	-1,308	2,042
Universalidad	10,25	2,532	3	15	-0,385	-0,087
Conectividad	7,86	3,143	3	15	0,228	-0,653
Regulación emocional cognitiva						
CERQ	Media	Desviación estándar	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Culpar a otros	9,24	2,875	4	17	0,267	-0,236
Autoinculpación	13,16	2,863	5	20	-0,262	0,288
Aceptación	14,19	2,525	6	20	0,114	0,260
Rumiación	13,79	3,090	7	20	-0,186	-0,697
Catastrofización	9,49	3,164	4	18	0,440	-0,059
Poner en perspectiva	14,12	2,728	9	20	0,056	-0,643
Reinterpretación positiva	15,59	3,035	7	20	-0,518	-0,158
Refocalización en los planes	15,96	2,476	8	20	-0,372	0,016
Focalización positiva	13,47	3,107	6	20	0,039	-0,200

*Sentimientos religiosos y estrategias cognitivas
de regulación emocional*

Previo a redactar estos resultados, cabe aclarar que, tal como se mencionó en las secciones “Introducción” y “Método”, el autor de la escala ASPIRES define a la religiosidad como un sentimiento (Piedmont, 1999). La versión abreviada de la escala evalúa los sentimientos religiosos (o religiosidad), considerando solamente una dimensión, que es la participación religiosa. Por lo cual, en esta sección de resultados se mencionará esta dimensión de forma específica.

Para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de regulación emocional cognitiva según el nivel de sentimientos religiosos, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas en la variable reinterpretación positiva ($H = 6,541$; $p = 0,038$) entre el grupo que puntuó bajo y el que obtuvo puntuaciones altas en participación religiosa ($p = 0,048$). Los estudiantes con un alto nivel de participación religiosa presentaron rangos promedios más elevados ($RM = 112,28$) en reinterpretación positiva que los estudiantes con un nivel bajo ($RM = 80,53$) (ver figura 1 y tabla 3).

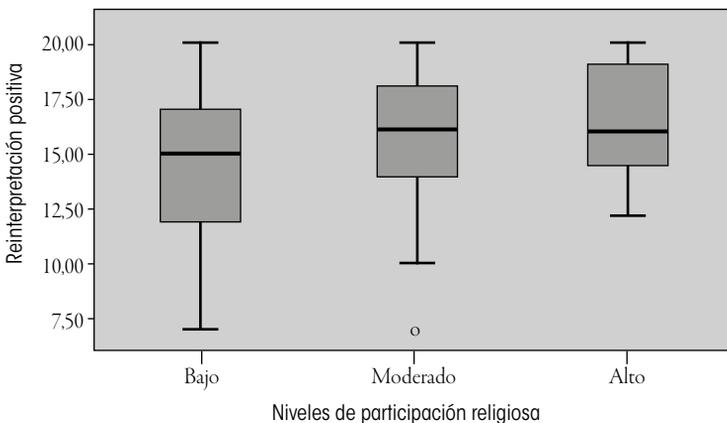


Figura 1. Rangos medios de reinterpretación positiva según los niveles de participación religiosa

Al analizar la dimensión “refocalización en los planes” ($H = 12,225$; $p = 0,002$), se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que obtuvo puntuaciones bajas y el que obtuvo puntuaciones altas ($p = 0,002$) y entre el grupo cuyas puntuaciones fueron moderadas y altas ($p = 0,013$). Los estudiantes con un alto nivel de participación religiosa presentaron rangos promedios más elevados ($RM = 127,85$) en “refocalización en los planes” en comparación con los estudiantes que presentaron un nivel moderado ($RM = 94,30$) y bajo ($RM = 82,44$) (ver figura 2 y tabla 3).

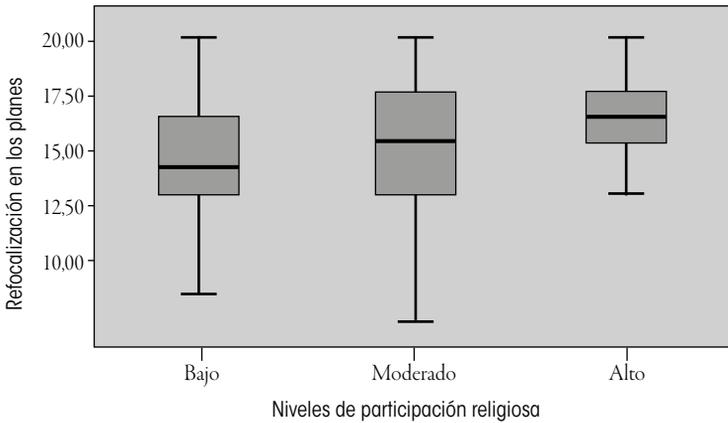


Figura 2. Rangos medios de refocalización en los planes según los niveles de participación religiosa

Tabla 3. Comparaciones múltiples de las estrategias cognitivas de regulación emocional según los niveles de participación religiosa

CERQ	Bajo RM	Moderado RM	Alto RM
Culpar a otros	106,09	94,83	82,67
Autoinculpación	98,48	95,98	91,57
Rumiación	96,56	91,75	113,09

Catastrofización	102,38	94,51	90,76
Aceptación	96,57	99,71	79,17
Poner en perspectiva	92,22	95,45	105,19
Reinterpretación positiva	80,53	98,77	112,28
Refocalización en los planes	82,44	94,30	127,85
Focalización positiva	92,42	96,97	98,35

Nota. Los corchetes indican entre qué grupos se presentan las diferencias significativas al nivel de $\searrow p < 0,05$; $\searrow p < 0,001$.

Espiritualidad y estrategias de regulación emocional cognitiva

Con respecto a la espiritualidad, se buscó conocer si existían diferencias estadísticamente significativas en las estrategias cognitivas de regulación emocional según el nivel de espiritualidad utilizando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y Mann-Whitney.

Al analizar cómo se distribuyeron los sujetos en los niveles de la dimensión “realización en la oración”, se observó la presencia de dos grupos heterogéneos (nivel bajo y moderado), por lo que se redujo al azar la cantidad de sujetos en el grupo de nivel moderado para evitar sesgos en las comparaciones y tener una mejor equivalencia en el tamaño de cada grupo. Esta eliminación de casos fue aleatoria mediante procedimientos disponibles en el programa estadístico IBM SPSS 25. Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera: bajo ($n = 57$) y moderado ($n = 67$).

Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en varias estrategias del CERQ. Los sujetos con puntajes bajos en “realización en la oración” mostraron rangos promedios más elevados en las estrategias desadaptativas de regulación emocional: culpar a otros ($p = 0,010$), autoinculpación ($p = 0,026$), catastrofización ($p = 0,000$) y rumiación ($p = 0,041$). Los sujetos con moderada “realización en la oración” presentaron rangos medios más elevados en las estrategias adaptativas:

reinterpretación positiva ($p = 0,010$) y focalización positiva ($p = 0,030$) (ver tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones múltiples de las estrategias cognitivas de regulación emocional según los niveles de realización en la oración

CERQ	Bajo (RM)	Moderado (RM)	U	p
Culpar a otros	71,46	54,87	1398,50	0,010**
Autoinculpación	70,22	55,93	1469,50	0,026*
Rumiación	69,61	56,46	1504,50	0,041*
Catastrofización	76,40	50,67	1117,00	0,000***
Aceptación	63,07	62,01	1877,00	0,869
Poner en perspectiva	58,13	66,22	2158,50	0,209
Reinterpretación positiva	53,53	70,13	2421,00	0,010**
Refocalización en los planes	55,88	68,13	2287,00	0,056
Focalización positiva	54,96	68,92	2339,50	0,030*

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Con relación a la dimensión universalidad, la distribución de los grupos en cada nivel fue más homogénea, por lo que se trabajó con la totalidad de la muestra ($n = 191$). Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias adaptativas de regulación emocional cognitiva, siendo los estudiantes con alto nivel de universalidad quienes presentaron rangos promedios más elevados en todas las estrategias adaptativas: aceptación ($p = 0,041$), poner en perspectiva ($p = 0,014$), reinterpretación positiva ($p = 0,003$), refocalización en los planes ($p = 0,002$) y focalización positiva ($p = 0,006$) (ver tabla 5).

Tabla 5. Comparaciones múltiples de las estrategias cognitivas de regulación emocional según el nivel de universalidad

CERQ	Bajo RM	Moderado RM	Alto RM
Culpar a otros	94,21	99,97	91,17
Autoinculpación	97,49	89,12	107,10
Rumiación	85,81	98,80	107,61
Catastrofización	106,21	89,90	90,87
Aceptación	84,75	97,59	111,79
Poner en perspectiva	87,18	92,54	117,68
Reinterpretación positiva	84,17	93,63	120,59
Refocalización en los planes	82,88	94,91	120,24
Focalización positiva	85,12	93,36	119,51

Nota. Los corchetes indican entre qué grupos se presentan las diferencias significativas al nivel de: $\sim p < 0,05$; $\sim p < 0,001$.

Con relación a la dimensión “conectividad”, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del CERQ.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar si existían diferencias significativas en las estrategias de regulación emocional cognitiva utilizadas por una muestra de estudiantes de nivel superior, según su nivel de espiritualidad y sentimientos religiosos (considerando específicamente la participación religiosa).

En primer lugar, al considerar la participación religiosa, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de reinterpretación positiva y refocalización en los planes, siendo más elevados los puntajes en estas estrategias adaptativas de regulación emocional

cognitiva entre los participantes con alto nivel de participación religiosa. Otras investigaciones también dan cuenta de la relación existente entre la religiosidad y aspectos vinculados con el optimismo, la esperanza, la salud mental, etc. (Powers et al., 2007; Smits y Boeck, 2006). Asimismo, tal como mencionaron James y Wells (2003), la religión serviría como una estructura mental, un modelo cognitivo-comportamental que colaboraría con el proceso de autorregulación, contribuyendo a un afrontamiento más adaptativo en diferentes situaciones de la vida. Así, se podría considerar a la religiosidad como un factor positivo para reinterpretar los hechos, generar nuevas perspectivas y focalizarse en las posibilidades más que en las pérdidas. Además, cabe destacar que la religiosidad aporta una serie de beneficios como la motivación, la esperanza y la resiliencia que contribuyen para alcanzar una regulación emocional adaptativa (Koenig et al., 2012; Smits y Boeck, 2006).

Por otra parte, es importante mencionar que, para los jóvenes, la religión como mera práctica de rituales no actúa como factor protector contra los estados afectivos negativos, sino que las creencias y los valores deben concretizarse en actitudes proactivas en beneficio de otros (Powers et al., 2007).

En segundo lugar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de realización en la oración y las estrategias desadaptativas de regulación emocional cognitiva. Los datos encontrados indicaron que, a menor nivel de realización en la oración, mayores fueron los puntajes obtenidos en las estrategias desadaptativas (culpar a otros, autoinculpación, catastrofización, rumiación). Además, se observó que los sujetos con niveles moderados de realización en la oración presentaron rangos medios más elevados en las estrategias adaptativas (reinterpretación positiva, focalización positiva) en comparación con los sujetos que obtuvieron un bajo nivel de realización.

Según Herguedas (2018), la práctica de la meditación/oración como actividad intelectual busca centralizar la atención en un pensamiento, en un objeto, en la respiración o en el acto de hablar con un Ser superior, lo que produce relajación y rompe con el ciclo de pensamientos nocivos. El hecho de orar con fe creyendo en un Ser superior, omnisciente y

poderoso traería alivio y fuerzas para enfrentar los problemas. La realización en la oración vendría a ser un factor protector contra las estrategias desadaptativas, pues ayudaría a poner en perspectiva los problemas, disminuyendo la ansiedad y mejorando el afrontamiento adaptativo (Enríquez, 2010).

Otras investigaciones señalan a la práctica de la oración como factor predictor del bienestar psicológico (García y Núñez, 2020) y como factor protector de la depresión y ansiedad (Kilbourne et al., 2009; Hollywell y Walker, 2008). Asimismo, Piedmont et al. (2009) señalaron que el desarrollo espiritual repercute en la madurez emocional y el bienestar personal, incrementando las conductas prosociales, el sentido de propósito de vida y la autorrealización, entre otros.

Con respecto a la universalidad, los resultados demostraron que cuanto más elevado era el nivel de universalidad, más altos eran los puntajes obtenidos en todas las estrategias adaptativas de regulación emocional cognitiva. La universalidad es un constructo que se refiere a la creencia en un sentido y propósito de vida más allá de la finitud humana, una conexión inherente con los seres vivos (Piedmont y Toscano, 2016), aspectos asociados a la capacidad de trascendencia. Algunas investigaciones demostraron que la trascendencia se asocia positivamente con la calidad de vida y, vinculada con la espiritualidad, es un recurso positivo en el afrontamiento de situaciones adversas (Mikulic et al., 2007; Oliveros et al., 2019), por lo que podría estar asociada positivamente con una regulación emocional más adaptativa. Además, dichas creencias traen sentido de vida y propósito más allá de las dificultades presentes, y ayudarían a los estudiantes a encontrar un nuevo enfoque para mirar los hechos de la vida y buscar estrategias más adaptativas para regular sus emociones.

En la dimensión “conectividad”, no se encontraron diferencias significativas en las variables del CERQ, por lo que se podría inferir que el mero sentimiento de conexión, sin una actitud proactiva por parte del joven, no cambiaría la manera de manejar sus emociones (Powers et al., 2007). Además, es importante destacar que los ítems correspondientes a la dimensión conectividad hacen referencia a “sentimientos de pertenencia y responsabilidad hacia una realidad que trasciende generaciones y grupos”

(Piedmont, 2014, p. 258), como así también incorpora la idea de que “la muerte no detiene las relaciones emocionales que uno tiene con los demás” (p. 258). Considerando este aspecto de la conectividad, y dado que la mayoría de la muestra que participó en este estudio se identificaba con la religión adventista, se podría inferir que, quizás, sus creencias religiosas sobre la muerte y el estado de los muertos (ver *Creencias fundamentales* en Conferencia General de los Adventistas del Séptimo Día, 2024) influyeron en estos resultados, al no observarse diferencias en las estrategias de regulación emocional. De todas maneras, como no se realizaron comparaciones según la afiliación religiosa y tampoco existen antecedentes que permitan aseverar esta hipótesis, se sugiere continuar analizando este tema con mayor detenimiento en futuros estudios.

Asimismo, para futuras investigaciones, se recomienda profundizar el estudio de la espiritualidad y la religiosidad incluyendo otras variables como, por ejemplo, la personalidad, el perfeccionismo, las funciones ejecutivas, el afrontamiento, las conductas prosociales y otros aspectos vinculados a la salud mental, para poder seguir sumando evidencia sobre estos constructos y el rol que ocupan como factores protectores en la vida de las personas.

Conclusiones

Los resultados de este estudio contribuyen a considerar la importancia de la faceta religiosa y espiritual en la vida de los estudiantes de nivel superior. Si bien el ambiente académico es predominantemente científico, se evidencia la necesidad de las personas de buscar un sentido y un propósito para la vida en creencias religiosas y/o espirituales que trasciendan al ser humano. Dichas variables desempeñarían un importante papel en la regulación emocional cognitiva, aportando un equilibrio saludable a las demás áreas de la vida del sujeto.

Referencias

- Antuña, C., Vindel, A. C., Carballo, M. E., Basterretxea, J. J. y Díaz, F. J. R. (2023). La regulación emocional como factor transdiagnóstico de los trastornos emocionales. *Escritos de psicología*, 16(1), 44-52.

- Ardiles, I., Jorquera, C., Alfaro, P., Gallo, O., Guzmán, S. y Segovia, R. (2020). Relación entre espiritualidad e inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Horizonte de Enfermería*, 31(3), 306-324.
- Canedo, M., Andrés, L., Canet, L. y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- Cárdenas López, M. Y. (2019). *La espiritualidad coadyuvante a la terapia dialéctica conductual para la regulación emocional de adolescentes con rasgos de personalidad límite* [Tesis de licenciatura, Universidad de San Francisco].
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M. e Irarrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222.
- Conferencia General de los Adventistas del Séptimo Día. (2024). *Creencias fundamentales*. <https://es.adventist.org/creencias/#26-muerte-y-resurreccion>
- Enríquez Villota, M. F. (2010). Estrategias de afrontamiento psicológico en cáncer de seno. *Universidad y Salud*, 12(1), 7-19.
- Espinoza, R. (2020). *Revisión teórica de la regulación emocional* [Trabajo de investigación para optar por el grado académico de bachiller en Psicología]. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Flores, S., Green, M., Duncan, P. y Carmody-Bubb, M. (2013). The relationship between spirituality and emotional intelligence. *The International Journal of Religion and Spirituality in Society*, 3(2), 93-105.
- Gallardo-Peralta, L. y Sánchez-Moreno, E. (2020). Spirituality, religiosity, and depressive symptoms among elderly Chilean people in the north of Chile. *Terapia Psicológica*, 38(2), 169-187.
- García, M. C. y Núñez, H. B. Q. (2020). *Religiosidad, espiritualidad y salud mental*. SEDUNAC.
- Garnefski, N. y Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- George, D. y Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows: Step by step; A simple guide and reference*. (10.^a ed.). Allyn & Bacon.

- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Red emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación Psicológica*, 8(1). <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.
- Guimaraes, H. y Avezum, A. (2007). Impacto de la espiritualidad en la salud física. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 34(1), 88-94.
- Hair, J. F., Black, W. C. Jr., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7.ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Herguedas, A. J. U. (2018). La meditación como práctica preventiva y curativa en el sistema nacional de salud. *Medicina Naturista*, 12(1), 47-53.
- Hollywell, C. y Walker, J. (2009). Private prayer as a suitable intervention for hospitalized patients: A critical review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 18(5), 637-651.
- Irurzun, J., Mezzadra, J. y Preuss, M. (2017). Resiliencia y espiritualidad: aportes para su estudio desde una perspectiva psicológica. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara*, 2(2), 205-216. <https://doi.org/10.32351/rca.v2.2.34>
- James, A. y Wells, A. (2003). Religion and mental health: Towards a cognitive-behavioural framework. *British Journal of Health Psychology*, 8(3), 359-376. <https://doi.org/10.1348/135910703322370905>
- Kaur, H., Singh, V. y Singh, P. (2012). Emotional intelligence: Significance of psychology and spirituality. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 32.
- Kilbourne, B., Cummings, S. M. y Levine, R. S. (2009). The influence of religiosity on depression among low-income people with diabetes. *Health & Social Work*, 34(2), 137-147.
- King, M., Marston, L., McManus, S., Brugha, T., Meltzer, H. y Bebbington, P. (2013). Religion, spirituality and mental health: Results from a national study of English households. *British Journal of Psychiatry*, 202(1), 68-73.
- Koenig, H., King, D. y Verna, B. C. (2012). *Handbook of religion and health*. Oxford University Press.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, Á. y Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83-96.

- Miguel-Rojas, J., Vilchez-Quevedo, E. y Reyes-Bossio, M. (2018). Espiritualidad e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Ayacucho. *Interacciones*, 4(2), 131-141. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n2.104>
- Mikulic, I. M., Muiños, R. y Crespi, M. (2007). Crecimiento personal, necesidad de trascendencia, redes sociales y ambiente: análisis de la calidad de vida percibida en diferentes sucesos estresantes desde un enfoque integrativo y ecológico. *Anuario de investigaciones*, 14, 277-285.
- Oliveros, C. M. B., Losada, S. M. C., Gutiérrez, N. G. y Sanchez, L. M. (2019). Experiencia y afrontamiento de mujeres con cáncer de mama, mediante la teoría de Callista Roy. *Revista Navarra Médica*, 5(1), 40-48.
- Oñate, M. E. (2020). *Religiosidad, espiritualidad, satisfacción con la vida y afecto positivo y negativo en adultos emergentes*. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica].
- Peres, M., Arantes, A., Lessa, P. y Caous, C. (2007). La importancia de la integración de la espiritualidad y de la religiosidad en el manejo del dolor en los cuidados paliativos. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 34(1), 82-87.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality*, 67, 985-1013.
- (2004). Spiritual transcendence as a predictor of psychosocial outcome from an outpatient substance abuse program. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18(3), 213-222. <http://doi.org/10.1037/0893-164X.18.3.213>
- (2014). Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) Scale. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 258-259). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5>
- Piedmont, R. L., Ciarrochi, J. W., Dy-Liacco, G. S. y Williams, J. E. G. (2009). The empirical and conceptual value of the spiritual transcendence and religious involvement scales for personality research. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1(3), 162-179.
- Piedmont, R. y Toscano, M. (2016). *Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) scale* (1.ª ed.). Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-28099-8_87-1
- Plante, T. y Sherman, A. (2001). *Faith and health: Psychological perspectives*. Guilford Press.
- Powers, D. V., Cramer, J. R. y Grubka, J. M. (2007). Spirituality, life stress, and affective well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 35(3), 235-242.

- Redondo-Elvira, T., Ibañez-del-Prado, C. y Barbas-Abad, S. (2017). Espiritualmente resilientes: relación entre espiritualidad y resiliencia en cuidados paliativos. *Clinica y Salud*, 28(3), 117-121.
- Rodrigues, A., Jorge, F., Pires, C. y António, P. (2019). The contribution of emotional intelligence and spirituality in understanding creativity and entrepreneurial intention of higher education students. *Education + Training*, 61(7/8), 870-894. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2018-0026>
- Rodríguez, M., Fernández, M., Pérez, M. y Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11(2), 24-49.
- San Martín, E. (2012). *Resiliencia y espiritualidad en situaciones de crisis familiar: desde una perspectiva teórica y empírica* [Tesis de maestría, Universidad del Bio Bio].
- Sánchez, B. (2004). Dimensión espiritual del cuidado en situaciones de cronicidad y muerte. Surgen luces de esperanza para acoger mejor el reto de la totalidad, tras años de investigación en enfermería. *Aquichan*, 4(4), 6-9.
- Sancoko, R., Setiawan, M. y Troena, E. (2019). The influence of organizational culture and spiritual intelligence on employee performance through emotional intelligence. *E MEC-J (Management and Economics Journal)*, 3(1), 67-80.
- Simkin, H. (2016). El modelo circuplejo de la espiritualidad. *Psocial*, 2(2), 65-76.
- (2017). Adaptación y validación al español de la escala de evaluación de espiritualidad y sentimientos religiosos (ASPIRES): la trascendencia espiritual en el modelo de los cinco factores. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.aeee>
- Simkin, H. y Piedmont, R. (2018). Adaptation and validation of the Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES) scale short form into Spanish. *Latinoamerican Journal of Positive Psychology*, 4(1), 97-107.
- Smits, D. J. M. y Boeck, P. B. (2006). From BIS/BAS to the big five. *European Journal of Personality*, 20(4), 255-270.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6.ª ed.). Pearson.
- Thompson, R. (1994). Emotional regulation: A theme in search for definition. *Monographs of the Society for Research in Child*, 59(2/3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Yonker, J., Schnabelrauch, C. y DeHaan, L. (2012). The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 35(2), 299-314.



3. Influencia de los estilos de apego y lazos parentales sobre las conductas antisociales y delictivas en mujeres argentinas privadas de la libertad

The influence of attachment styles and parental bonding on antisocial and criminal behavior in Argentine women deprived of liberty

Sophia Karenina Kerbs

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
lic.sophiakkerbs@gmail.com

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo explorar los estilos de apego y los lazos parentales como predictores de conductas antisociales y delictivas en mujeres argentinas privadas de la libertad, específicamente en unidades penales, a través de la aplicación de tres instrumentos y un estudio *ex post facto* de corte transversal. La muestra de participantes estuvo conformada por 70 mujeres argentinas privadas de la libertad de entre 20 y 66 años, alojadas en la unidad penal femenina n.º 6: Concepción Arenal (Paraná, Entre Ríos, Argentina) y en la unidad penal n.º 4: Instituto de Recuperación de Mujeres (Santa Fe de la Vera Cruz, Santa Fe, Argentina). Se les aplicaron la escala de tipos de apego no románticos, las escalas de estilos parentales (PBI) y el cuestionario de conductas antisociales y delictivas (A-D). Se realizaron análisis multivariantes de varianza (MANOVA), cuyos resultados evidenciaron que la dimensión de la variable “apego” con efecto significativo sobre las conductas delictivas fue la de “apego seguro”, mientras que la dimensión de la variable “lazos parentales” con mayor efecto significativo sobre las conductas antisociales y delictivas fue la de “afectividad paterna”. Estos resultados sugieren que la inexistencia de un apego seguro es un factor de riesgo para el desarrollo de conductas delictivas, mientras que la ausencia de afectividad por parte del padre se constituye también como un factor de riesgo para la adopción de conductas antisociales y delictivas en mujeres.

Palabras claves

Estilos de apego — Lazos parentales — Conductas antisociales — Conductas delictivas — Mujeres



Abstract

The present study aims to explore attachment styles and parental bonds as predictors of antisocial and criminal behaviors in Argentine women deprived of liberty, specifically in penal units, through the application of three instruments and an ex post facto cross-sectional study. The sample of participants consisted of 70 Argentinean women deprived of liberty between 20 and 66 years old, housed in the women's penal unit No. 6: "Concepción Arenal" (Paraná, Entre Ríos, Argentina), and in penal unit No. 4: "Instituto de Recuperación de Mujeres" (Santa Fe de la Vera Cruz, Santa Fe, Argentina), to whom the Non-Romantic Attachment Types Scale, the Parental Styles Scales (PBI) and the Antisocial and Delinquent Behavior (A-D) questionnaire were applied. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed, the results of which showed that the dimension of the variable "attachment" with a significant effect on delinquent behaviors was "secure attachment", while the dimension of the variable parental ties with the greatest significant effect on antisocial and delinquent behaviors was "paternal affectivity". These results suggest that the absence of secure attachment is a risk factor for the development of delinquent behaviors, while the absence of parental affectivity is a risk factor for the development of delinquent behaviors.

Keywords

Attachment — Parenting styles — Antisocial behaviors — Criminal behaviors — Women

Introducción

Desde sus mismos inicios, ciencias como la psicología, la sociología y la criminología se preguntan qué razones motivan a las personas a desarrollar conductas antisociales y delictivas.

Seisdedos (2001) afirma que este tipo de conductas puede observarse en numerosos ámbitos de la sociedad —a través de la televisión, la prensa, o en los espacios compartidos socialmente (algunos de carácter cotidiano)— y se extiende a todas las clases sociales. Teoriza que la edad de comienzo de estas conductas es alrededor de los 15 años, aunque en algunos casos comienzan a manifestarse durante la primera infancia. También indica que el registro de estas conductas en el ámbito judicial es deficiente. Según él, probablemente exista una “cifra negra”, la cual equivaldría a aquellos actos delictivos no registrados de forma oficial.

Es importante destacar que algunos hechos delictivos que ocurren en ámbitos de estatus elevado o de “cuellos blancos” son “menos visibles” o “pasados por alto”. Al ser cometidos por personas con privilegios y bien vistas por la sociedad (políticos, artistas populares, figuras públicas), sus delitos son realizados de manera sofisticada, cuidadosa y, por lo general, de forma encubierta (Seisdedos, 2001).

Las conductas delictivas son aquellas acciones tipificadas como ilegales y sancionadas por la ley. En cambio, las conductas antisociales, definidas como comportamientos que contravienen las normas sociales (Cuevas, 2003), no están tipificadas ni penalizadas legalmente, ya que no alcanzan la gravedad suficiente para ser consideradas delitos. No obstante, a menudo estas conductas preceden a comportamientos delictivos. Algunos ejemplos de conductas antisociales son la oposición hacia las autoridades, las peleas, el uso del lenguaje con intención dañina, negación a la realización de tareas, maltrato hacia los pares o hacia los padres, robos dentro del ámbito familiar (a padres, hermanos), peleas entre hermanos, etc.

Teniendo en cuenta esto, Seisdedos (2001) analizó las conductas delictivas más repetidas en adolescentes y adultos jóvenes (por ejemplo, pertenencia a pandillas, robos, uso de drogas ilegales, problemas con las autoridades policiales, etc.), así como las conductas antisociales más comunes

entre estos (las mencionadas en el párrafo anterior). Luego, procedió a tipificarlas y creó el cuestionario de conductas antisociales-delictivas (A-D). Este instrumento se divide en dos partes, y cuenta con un apartado para conductas antisociales y otro para conductas delictivas.

Morais (2018) propone algunos criterios para conocer posibles antecedentes de las conductas antisociales y delictivas de las mujeres argentinas. Entre ellos, se encuentran los siguientes:

- Situaciones de violencia vividas en el marco familiar.
- Hechos de abusos vividos en la infancia.
- Disciplina parental severa y/o inconsistente.

Es evidente que estas situaciones están asociadas con las relaciones interpersonales desarrolladas en las primeras instancias de la vida, fundamentalmente con los padres. Miotto (2022) alega que:

A partir de la consideración de que dichas experiencias tempranas constituyen la base sobre la que progresivamente se va construyendo y estructurando un sentido de sí mismo y de realidad, es posible aludir al efecto nocivo, tóxico, que las de carácter negativo pueden provocar en el proceso de construcción de la identidad personal, siendo lo esperable la formación de un concepto de sí mismo basado en una imagen deteriorada y desvalorizada de sí. (p. 210)

La teoría de Bowlby (1969) analiza los primeros vínculos afectivos que forman las personas. Este autor se dedicó especialmente a investigar a los niños y las relaciones de estos con sus madres o cuidadores directos en ambientes hospitalarios. Por su parte, Ainsworth (1991) y Ainsworth et al. (1978) estudiaron las diferencias individuales en el apego mediante la observación natural de los niños, sus madres y padres, técnica que también fue desarrollada por Bartholomew (1994). Existen dos factores importantes en el desarrollo del apego: la posibilidad de monitorear la presencia psicológica de la figura de apego (vinculada a la ansiedad) y la regulación de los comportamientos (vinculada al acercamiento o alejamiento hacia la figura de apego).

Mary Ainsworth (1969) diseñó el experimento llamado “La situación extraña” respaldándose en la teoría de Bowlby, quien expresaba que la función principal del sistema conductual de apego es incentivar la

proximidad de protección por parte del adulto en situaciones potencialmente amenazantes y promover las conductas de exploración en momentos en los que no exista amenaza (Rodríguez, 2008). El procedimiento de Ainsworth consta de ocho episodios de tres minutos cada uno e implica la inserción de un extraño y dos breves separaciones del niño con su figura de apego (Rodríguez, 2008).

Como resultado de la repetida aplicación del experimento a diferentes díadas de madres y niños, así como de la observación y el análisis en cada caso particular, surgió la siguiente clasificación de los estilos de apego que se mantienen a lo largo de la vida (Yárnoz, 2001):

1. Seguro: la persona tiene una idea positiva de sí misma y de los demás. Se relaciona de forma estable.
2. Evitativo: la persona tiene una idea positiva de sí misma, pero negativa de los demás. Intenta evitar conflictos emocionales con otros, muchas veces aislándose del contacto con estos en vez de resolver los problemas relacionales.
3. Ansioso: la persona tiene una idea positiva de los demás, pero negativa de sí misma, lo cual genera dependencia emocional en cuanto a otros y necesidad de aprobación externa. Necesita asegurar el afecto de los demás hacia sí y evitar el abandono.

Con posterioridad, surge un cuarto estilo que combina algunas características de los estilos ansioso y evitativo:

4. Ansioso-evitativo o desorganizado: la persona tiene una idea negativa tanto de sí misma como de los demás. Desarrolla problemas con su propia autoestima y también en las relaciones con otros, las cuales se dan de forma caótica y cambiante. Con respecto a algunas relaciones, manifiesta ansiedad, y con otras, evitación o aspectos mixtos de ambos. Es “impredecible” en muchas ocasiones (Gago, 2014).

La dinámica de los vínculos primarios es determinante en la construcción de los futuros patrones de interacción y se refleja en las relaciones significativas establecidas en la adultez. La inestabilidad en el desarrollo del apego primario, así como el maltrato y la victimización, conllevan

esperables consecuencias a largo plazo de una transformación de víctima a victimario (Miotto, 2022).

Por su parte, Bartholomew (1994, citado en Casullo y Fernández, 2004) propone una forma de categorización del apego adulto refiriéndose a los patrones, orientaciones o estilos de relacionamiento entre estos. Este autor afirma que hay dos factores latentes en juego en cuanto al apego en la adultez: (a) ansiedad ante el posible abandono o amor insuficiente y (b) evitación de la posible intimidad y expresión emocional.

Así, el autor plantea que estas dimensiones se entrelazan con otras dos, ligadas a las representaciones de sí mismo y del otro:

1. Modelo de sí mismo positivo: merecedor de amor y atención vs. modelo de sí mismo negativo: no merecedor de amor y atención.
2. Modelo del otro positivo: visto como disponible y protector vs. modelo del otro negativo: visto como poco confiable o rechazante.

A partir de este trabajo teórico, se formuló un instrumento compuesto por dos partes complementarias: una entrevista estructurada de apego (George, Kaplan y Main, 1996) en conjunto con la escala de apego en adultos. Esta última, a su vez, se divide en dos partes referidas a sus dos dimensiones: apego no romántico y apego romántico (Casullo y Fernández, 2004).

Se podría hipotetizar entonces, en función de los antecedentes mencionados, que la forma en que se perciben las primeras figuras de apego y en la que se relaciona un sujeto con ellas conforma una visión hacia la sociedad en la que luego el sujeto se inserta y con la cual se relaciona. Por esta razón, tener antecedentes de apego evitativo, ansioso o desorganizado podría vincularse con la realización de conductas antisociales y/o delictivas. Por el contrario, haber experimentado un estilo de apego seguro podría ser un factor protector en contra de estas conductas (Arbach y Bobbio, 2019). El propósito del presente estudio fue analizar los efectos de los estilos de apego en las conductas antisociales y delictivas cometidas por mujeres privadas de la libertad en la República Argentina.

Los estudios de esta relación en la población adulta masculina y adolescente son abundantes en Latinoamérica, pero escasos en la población

adulta femenina. Sin embargo, la delincuencia en las mujeres ha aumentado de forma alarmante (193 % según Morais [2018]), por lo que es importante analizar la relación de los estilos de apego y las conductas antisociales y delictivas en esta población.

La pregunta planteada fue la siguiente: ¿los estilos de apego y los lazos parentales influyen en la conducta antisocial y delictiva de las mujeres argentinas privadas de la libertad? Con el fin de responderla, se planteó como objetivo general de esta investigación analizar si los estilos de apego y los lazos parentales influyen en la conducta antisocial y delictiva de las mujeres argentinas privadas de la libertad. Los objetivos específicos fueron los siguientes: (a) conocer los estilos de apego desarrollados por mujeres argentinas privadas de la libertad; (b) conocer los tipos de lazos parentales desarrollados por mujeres argentinas privadas de la libertad; (c) conocer las conductas antisociales y delictivas en mujeres argentinas privadas de la libertad, y (d) analizar si los diferentes estilos de apego y lazos parentales desarrollados por las mujeres argentinas privadas de la libertad influyen en su conducta antisocial y delictiva.

Método

Tipo de estudio y diseño

El estudio consistió en un diseño *ex post facto*, retrospectivo, de corte transversal. Debido a que los estilos de apego y los lazos parentales son variables asignadas, las pruebas se tomaron en un momento específico, sin seguimiento longitudinal.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 70 mujeres argentinas de 20 a 66 años de edad en condición de privación de la libertad. Los establecimientos en los que se entrevistó a las participantes fueron la unidad penal femenina n.º 6: Concepción Arenal (Paraná, Entre Ríos) y la unidad penal n.º 4: Instituto de Recuperación de Mujeres (Santa Fe de la Vera Cruz, Santa Fe).

Instrumentos

Encuesta sociodemográfica

A cada participante se le realizó una encuesta sociodemográfica en la que se le preguntó su edad, estado civil, cantidad de hijos, trabajo en la unidad, si es reincidente, si tiene o tuvo un familiar en prisión y si recibe visitas.

Escala de lazos parentales (PBI)

Esta escala (Parker, Tupling y Brown, 1979, adaptada por Gómez et al, 2010) realiza una evaluación retrospectiva sobre la percepción del sujeto sobre su madre y su padre de forma separada, basándose en recuerdos que se tengan de ellos hasta los 16 años. Está compuesta por 25 afirmaciones que conforman dos escalas: afecto (12 ítems) y control (13 ítems). El formato de respuesta es de tipo Likert de 0 a 3 puntos (“siempre”, “a veces”, “rara vez”, “nunca”). La validez fue obtenida con la realización de un análisis factorial para las dos dimensiones, con método de rotación varimax, el cual arrojó cuatro factores (1: afectuosidad, 2: percepción de autonomía, 3: percepción de sobreprotección y dependencia, y 4: percepción de indiferencia). Para la dimensión del padre, explica el 53,4 % de la varianza total (factor 1: 22,6 %, factor 2: 11,9 %, factor 3: 11,3 % y factor 4: 7,6 %) y, para la materna, el 55,76 % de la varianza total (factor 1: 20,7 %, factor 2: 14,6 %, el factor 3: 12,2 % y factor 4: 8,2 %). Para evaluar la confiabilidad del instrumento, fue calculado el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados fueron los siguientes: afecto paterno = 0,89; afecto materno = 0,88; control paterno = 0,81; control materno = 0,85.

Escala del apego adulto no romántico

Esta escala (Casullo y Fernández, 2004) pretende analizar tipos de apego con pares, padres y relaciones que excluyen la esfera romántica. Cuenta con respuestas en formato Likert de 1 a 4 (“casi nunca”, “a veces”, “con frecuencia”, “casi siempre”) según la forma de ser y lo que le produzca a la persona cada reactivo. Está compuesta por 11 ítems sobre sentimientos hacia las otras personas, sentimientos hacia las acciones de otros, compromiso y sentimientos de ansiedad hacia la relación con los

otros. El análisis de consistencia interna resultó de 0,45, considerado adecuado para el número bajo de reactivos (Casullo y Fernández, 2004). En cuanto a la validez, el análisis factorial encontró cuatro factores que explicaban el 45 % del total de la varianza (“evitativo”, “evitativo/temeroso o desorganizado”, “ansioso”, “seguro”) con índices de fiabilidad adecuados (0,60 a 0,28).

Cuestionario de conductas antisociales-delictivas

Este instrumento (Seisdedos, 2001, adaptado para Argentina por Nader [2011]) está compuesto por dos subescalas, la primera, sobre conductas antisociales, y la siguiente, sobre conductas delictivas. Cada una de ellas contiene 20 ítems con respuestas en escala Likert de 1 a 4 (1 = nunca, 2 = alguna vez, 3 = algunas veces, 4 = muchas veces), las cuales están determinadas según la probabilidad de la frecuencia en que el sujeto puede haber realizado la conducta desarrollada en cada reactivo. Para el cálculo de validez, se efectuó el estadístico KMO (0,85) y el *test* de esfericidad de Bartlett (5496,249; $p < 0,0001$), el cual arrojó que los dos factores, antisocial y delictivo, explicaban el 37,67 % de la varianza. Para comprobar la confiabilidad del instrumento en Argentina, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para cada subescala (antisocial = 0,89 y delictivo = 0,88).

Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se presentó una carta institucional en las respectivas direcciones generales de los servicios penitenciarios para solicitar el acceso a las unidades penales. Esto se realizó de manera personal, entregando la carta impresa en el caso de Paraná y de forma virtual, vía correo electrónico, en el caso de Santa Fe. Los directores de los servicios penitenciarios de ambas provincias fueron quienes otorgaron el primer permiso de acercamiento a las unidades penales. Luego se tomó contacto individualmente con las directoras de las instituciones para que se revisara el material de las entrevistas, se especificara la modalidad de trabajo para estas, se gestionara la presencia de un supervisor para las visitas y se coordinaran las fechas y horarios a concurrir.

Antes de realizar la entrevista, se le leyó a cada participante el consentimiento informado, especificando los procedimientos éticos. Luego de que la participante firmara el consentimiento, se procedió a la toma de cuestionarios y escalas.

Procedimientos estadísticos

Primero, se calcularon estadísticos descriptivos para conocer las distribuciones de las variables de los datos sociodemográficos utilizando frecuencias y porcentajes. Para describir las puntuaciones en los tipos de apego, en las dimensiones de lazos parentales y en las conductas antisociales y delictivas, se calcularon medias y desvíos estándar. Luego, se realizaron análisis de varianza (MANOVA) para conocer los efectos de los estilos de apego y lazos parentales sobre las conductas antisociales y delictivas. Para esto, las variables independientes fueron agrupadas, utilizándose los grupos alto y bajo en cada dimensión.

Procedimientos éticos

Se presentaron los objetivos del estudio a cada participante, se explicitó el resguardo de su confidencialidad y anonimato y se les explicó que podían retractarse de participar en cualquier momento si lo deseaban. El consentimiento informado fue voluntario, pudiendo negar el pedido de participación. Ante cualquier duda que surgiera, las participantes tenían la opción de acudir al contacto de investigación de la institución para conocer más detalles sobre el manejo de sus datos personales.

Resultados

Se trabajó con un total de 70 internas oriundas de diversas provincias del país, alojadas en la unidad penal n.º 6: Concepción Arenal (Paraná, Entre Ríos) y en la unidad penal n.º 4: Instituto de Recuperación de Mujeres (Santa Fe de la Vera Cruz, Santa Fe). Las edades comprendidas fueron entre los 20 y 66 años ($M = 41,59$; $DE = 11,21$).

Del total de las entrevistadas, el 68,6 % ($n = 48$) eran solteras, el 11,4 % ($n = 8$) estaban casadas, el 8,6 % ($n = 6$) estaban divorciadas y el 11,4 % restante eran viudas ($n = 8$). La cantidad de hijos oscilaba entre

0 y 10 ($M = 3,60$; $DE = 2,33$), siendo la más repetida la de dos hijos ($n = 15$; 21,4 %).

En cuanto al trabajo en la unidad, el 51,4 % ($n = 36$) manifestó no tener trabajo dentro de la unidad penitenciaria y el 48,6 % ($n = 34$) aseguró tener trabajo en alguna de las industrias de la unidad. Del total de entrevistadas, el 80 % ($n = 56$) dijo que era su primera vez con privación de la libertad, mientras que el 20 % ($n = 14$) manifestó ser reincidente. El 57,1 % ($n = 40$) de las participantes no contaba con ningún familiar directo alojado en otra unidad penal; el 42,9 % ($n = 30$) sí tenía algún familiar directo en otra unidad penal del país o la provincia. En cuanto a la recepción de visitas, la muestra quedó dividida en partes iguales, recibiendo visitas el 50 % ($n = 35$) y el 50 % restante ($n = 35$) sin recibir visitas.

El grupo de mujeres mostró un puntaje mayor en las conductas antisociales ($M = 1,66$; $DE = 0,523$) que en las conductas delictivas ($M = 1,26$; $DE = 0,38$).

Respecto a la variable lazos parentales, en un rango de respuestas de 0 a 3, se encontró que los promedios más altos estuvieron en las dimensiones percepción de autonomía padre ($M = 1,95$; $DE = 0,99$) y percepción de autonomía madre ($M = 1,82$; $DE = 1,08$). En cuanto a los tipos de apego, en un rango de respuestas de 1 a 4, se observó una media de apego evitativo y temeroso ($M = 2,32$; $DE = 0,51$) por encima del apego seguro y del apego ansioso (ver tabla 1).

Para conocer si las variables de apego y lazos parentales tenían efecto sobre las conductas antisociales y delictivas, se realizaron MANOVAs factoriales analizando cada una de las dimensiones de las variables independientes sobre las variables dependientes.

Así, se encontró que el apego seguro tuvo efecto significativo sobre las conductas antisociales y delictivas ($F_{Hotelling}(2,35) = 3,66$; $p = 0,03$). Los análisis univariados realizados indicaron que la existencia de un apego seguro bajo tiene efecto en el desarrollo de conductas delictivas. Específicamente, se observó una mayor puntuación en conductas delictivas en aquellas mujeres con un apego seguro bajo (ver tabla 2).

Tabla 1. Descriptivos para lazos parentales y apego

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>
Afectividad (P)	1,73	0,50
Percepción de autonomía (P)	1,95	0,99
Percepción de sobreprotección (P)	1,43	0,92
Percepción de indiferencia (P)	1,37	0,84
Afectividad (M)	1,69	0,53
Percepción de autonomía (M)	1,82	1,08
Percepción de sobreprotección (M)	1,43	0,82
Percepción de indiferencia (M)	1,58	1,08
Apego seguro	2,09	0,91
Apego ansioso	2,20	0,79
Apego evitativo y temeroso	2,32	0,51

Tabla 2. Valores de medias y desviaciones estándar del apego seguro según conductas antisociales y delictivas

	Apego seguro bajo		Apego seguro alto		<i>F</i> (1,36)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Conductas antisociales	1,78	0,59	1,70	0,48	0,17	0,68
Conductas delictivas	1,43	0,53	1,12	0,19	3,99	0,05

No hubo efecto del apego evitativo/temeroso ni del ansioso sobre las conductas antisociales y delictivas en ningún caso.

Con respecto a los lazos parentales, resultó una tendencia no significativa de la dimensión de afectividad del padre en general ($F_{Holling}(2,34) = 2,92; p = 0,06$). Aun así, los análisis univariados mostraron efectos significativos sobre las dos variables dependientes, resultando un mayor valor de efecto sobre las conductas antisociales y delictivas cuando se encuentra un menor valor en la afectividad de parte del padre (ver tabla 3).

Tabla 3. Medias y desviaciones estándar de afectividad del padre sobre conductas antisociales y delictivas

	Afectividad baja padre		Afectividad alta padre		$F(1,35)$	p
	M	DE	M	DE		
Conductas antisociales	1,73	0,48	1,42	0,59	5,58	0,02
Conductas delictivas	1,37	0,19	1,13	0,53	4,21	0,05

Puede evidenciarse en la prueba de efecto de la afectividad del padre en cuanto a las conductas que, al evaluar separadamente conductas delictivas y antisociales, el resultado fue significativo en ambos casos.

Discusión

En este apartado se discutirán los principales resultados hallados en la presente investigación.

Al haberse encontrado una media superior en el tipo de apego evitativo y temeroso, puede destacarse nuevamente el razonamiento de Arbach y Bobbio (2019), el cual sostiene que los estilos de apego inseguro están vinculados con el desarrollo de conductas desadaptativas y que, de haberse desarrollado en mayor medida un apego seguro, se contaría con un factor de protección ante este tipo de conductas.

En la exposición de los resultados del apartado anterior, se manifestó que las variables con efecto significativo fueron un bajo apego seguro sobre las conductas delictivas y la afectividad paterna baja sobre ambos tipos de conductas, principalmente las antisociales. En cuanto al primer componente significativo, ya se indicó la importancia de la presencia de un apego seguro para prevenir el desarrollo de conductas delictivas, teniendo en cuenta que este tipo de apego proporciona a la persona desde los primeros años de vida la sensación de que el mundo es un lugar donde puede darse un intercambio sano con el entorno, promoviendo la asertividad en las decisiones al mantener una imagen positiva de sí mismo y de los demás (Casullo y Fernández, 2004). La falta de este tipo de apego resultó ser el indicador más significativo en este caso; en gran parte de la muestra se encontró esta carencia de seguridad hacia sí mismo

y el entorno con una imagen negativa de ambos componentes. El ítem de la escala de apego más marcado con la opción 1, “casi nunca”, fue el número 11, perteneciente a la dimensión de apego seguro: “Me preocupa poco ser rechazado/a por otras personas”. Los ítems más marcados con la opción 4, “casi siempre”, fueron los ítems 5: “Siento que los demás no me valoran como yo los valoro a ellos” y 8: “Comprometerme en relaciones afectivas me da miedo”, ambos pertenecientes a la escala de apego evitativo, lo que señala la ausencia de apego seguro.

En la toma de esta escala, las internas en general mostraron emocionalidad al pensar en la dinámica que poseen al relacionarse con otros, así como sus miedos con respecto a la imagen de los demás y la negatividad en la autopercepción, aplicado incluso al relacionamiento con sus pares (las demás internas) y sus superiores (las cabos y policías encargadas de mantener el orden en las unidades penales). Comentaron en varias oportunidades que la falta de seguridad al relacionarse no se generó desde el ingreso al penal por sus expectativas negativas del lugar, sino que tenía origen en sus relaciones primarias al crecer, las cuales no les proporcionaron seguridad en cuanto a los aspectos mencionados, haciendo que el mundo se viera como un lugar peligroso.

En cuanto al siguiente componente significativo, se evidencia que la baja afectividad de parte del padre puede entenderse como una variable importante en el posible desarrollo de conductas antisociales y delictivas, ya que se conoce que la falta de afecto de parte de los padres en los años de crecimiento es un potencial antecedente para el desarrollo de conductas desadaptativas (Morais, 2018). Esta falta de afecto también se suele asociar con la violencia familiar por omisión (Morais, 2018). En casos particulares, algunas internas manifestaron haber experimentado sufrimiento a raíz de la carencia de afecto de su parte paterna, sumado a negligencia e, incluso, violencia. En palabras de una de ellas: “No, mi viejo jamás me dio un abrazo, soy la única hija mujer y nunca le importé... Se murió y nunca me pidió perdón ni le importó que yo estuviera acá”. Numerosas internas manifestaron también haber huido de sus hogares principalmente por maltrato paterno, asociado a su vez con la carencia de protección materna. Luego, buscaron el sustento económico

mediante el “narcomenudeo”, que es el delito por el que el mayor número de internas se encuentra en las unidades. En la escala de lazos parentales perteneciente al padre, los ítems más marcados con la opción 0, “nunca”, los cuales pertenecen a la dimensión de afecto, fueron el número 1: “Hablabla conmigo en voz cálida y amigable”, el 5: “Parecía entender mis problemas y preocupaciones”, el 6: “Era cariñoso conmigo”, el 11: “Disfrutaba hablar conmigo” y el 12: “Frecuentemente me sonreía”. En un caso particular, una interna se negó a realizar la encuesta de lazos paternos, y expresó: “Perdóneme, pero no voy a hablar de mi papá. Usted capaz se puede enojar, y si quiere, me voy, pero no quiero ni voy a hablar de él”.

Conclusiones

A modo de conclusión, puede destacarse que la presencia de un apego seguro es importante para evitar la comisión de delitos en las mujeres y, por ende, su ingreso en unidades penales. Al observar en este estudio mayores medias de tipo de apego ansioso, evitativo y temeroso, se los puede destacar como antecedentes vinculados al desarrollo de conductas antisociales y delictivas. También puede destacarse la imagen paterna como la más influyente en la adopción de conductas de ambas índoles.

En el futuro, esta investigación puede utilizarse como insumo teórico para el estudio de otras posibles influencias sobre las conductas antisociales y delictivas en mujeres argentinas, así como para ser replicado en distintas zonas del país. Podría también ser usado como base teórica para espacios de concientización sobre la crianza saludable como preventiva de daños emocionales, los cuales posteriormente pueden devenir en conductas maladaptativas. Estos espacios podrían ser dirigidos a padres y futuros padres que, en ocasiones, pueden restarle importancia a la forma en que crían y se relacionan con sus hijos.

Este estudio también podría ser provechoso para el campo de la psicología clínica, dentro y fuera de las cárceles, como recurso para abordar el apego y los lazos parentales como protectores contra conductas desadaptativas en el marco de la psicoterapia individual. Además, puede considerarse como un aporte a la psicología criminológica y criminología feminista, contribuyendo a responder el cuestionamiento de *por qué*

las mujeres cometen delitos o dañan su entorno, pregunta escasamente respondida hasta el día de hoy en Argentina, ya que conforma una problemática compleja.

Finalmente, este estudio implica una entrada a la investigación en el campo de las unidades penales de mujeres en Argentina. En un futuro, con más investigaciones de este tipo, podrían crearse políticas públicas y proyectos para promover la buena calidad en la relación paterno-filial de las mujeres argentinas con mayor riesgo social, a fin de reducir la probabilidad de que se involucren en la comisión de delitos y la consecuente aplicación de penas privativas de la libertad.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones que se han presentado en este trabajo, la falta de significatividad en las evaluaciones del efecto entre las demás variables puede deberse a que el estudio evidencia ser sensible al tamaño de la muestra (70 sujetos). Muestras pequeñas pueden no llegar a ser representativas en cuanto a las variables, ya que quizás no abarcan la cantidad de dimensiones que es necesario evaluar. Debiera haber cierto porcentaje de la muestra que represente las distintas dimensiones de todas las variables y, tratándose de una población especial como lo son las mujeres privadas de la libertad, sería necesario contar con más tiempo para llegar a una mayor población en otras partes del país. Esto también se dificulta ante la necesidad de asistir presencialmente a las unidades penales en distintas provincias, para lo cual sería necesario contar con un equipo más amplio para la toma de datos.

También sería provechoso contar con un instrumento de apego más amplio y flexible y/o, en el caso de utilizar el mismo instrumento, poder contar con la entrevista estructurada, a fin de obtener más información que la arrojada por el cuestionario utilizado.

Referencias

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. En C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, y P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). Routledge. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4FKIAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Attachment+across+the+life+cycle&ots=r6hZ_3wshx&sig=Jo2LmEBT2iHdGoFWIC1pKcLxCT4#v=onepage&q=Attachment%20across%20the%20life%20cycle&f=false
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Bartholomew, K. (1994). Assessment of individual differences in adult attachment. *Psychological Inquiry*, 5(1), 23-67. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli0501_2?journalCode=hpli20
- (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147-178. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265407590072001>
- Bobbio, A. y Arbach, K. (2019). Autocontrol y estilos de apego: su influencia en la conducta delictiva y en la agresión física de adolescentes argentinos. *Revista Criminología*, 61(3), 205-219.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Casullo, M. y Fernández, M. (2004). Evaluación de estilos de apego en adultos. *Facultad de Psicología UBA*, 183-192. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100018
- Cuevas, C. A. (2003). Los factores de riesgo y la prevención de la conducta antisocial. En C. A. Cuevas (Ed.), *Conducta antisocial: un enfoque psicológico* (pp. 25-64). Pax.
- Gago, J. (2014). Teoría del apego. El vínculo. *Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar*, 11, 1-11. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25707w/Teoria-del-apego.-El-vinculo.-J.-Gago-2014.pdf>
- George, C., Kaplan, N. y Main, M. (1996). *Adult attachment interview*. University of California. http://www.cmap.polytechnique.fr/~jingrebecali/research/nlp_files/AAI_Scoring.pdf
- Gómez Maquet, R., Vallejo Zapata, J., Villada Zapata, L. y Zambrano Cruz, R. (2010). *Propiedades psicométricas del instrumento de lazos parentales (Parental Bonding Instrument, PBI) en la población de Medellín, Colombia*. Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/10495/9114>
- Miotto, M. (2022). *Perspectiva psicológica forense*. Dunken.

- Morais, M. (2018). *Criminalidad femenina: análisis de factores sociales que inciden en el desarrollo de conductas delictivas en la mujer: una mirada desde el contacto con el sistema penal*. Universidad Nacional de Quilmes. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/912/TFI_2018_morais_015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, G. M. (2008). Validación del método de la situación extraña de Mary Ainsworth en niños argentinos entre 1 y 3 años de edad. En *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/120077/CONICET_Digital_Nro.5151b2a8-7098-4f0d-800b-c13f6ef765d0_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Seisdedos, N. (2001). *Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (A-D)*. El Manual Moderno. https://www.academia.edu/26958312/Cuestionario_de_Conductas_Antisociales_Delictivas
- Yárnoz, S., Alonso-Arbiol, I., Plazaola, M. y Sainz de Murieta, C. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de Psicología*, 17(2), 159-170.



4. Perfeccionismo y afrontamiento diádico en adultos: una revisión sistemática

Perfectionism and dyadic coping in adults:
A systematic review

Tamara Shirley Porras Rivera

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
tamara.porras@uap.edu.ar

Nancy Hein

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
hein.nancy@gmail.com

Recibido: 7 de julio de 2024

Aceptado: 26 de agosto de 2024

Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer estudios de perfeccionismo y de afrontamiento diádico en adultos y analizar si existen investigaciones que asocien el perfeccionismo multidimensional con el afrontamiento diádico en adultos que se encuentran en pareja. La presente revisión incluyó bibliografía de revisión literaria que empleó instrumentos psicométricos en estudios experimentales y cuasi experimentales. Asimismo, se consideraron investigaciones realizadas con muestras de participantes cuyas edades oscilaran entre los 18 y 78 años. Los resultados sugieren que las dimensiones del perfeccionismo (autorientado, socialmente prescripto y orientado a otros) desempeñan un papel fundamental en la forma en que las parejas enfrentan el estrés y resuelven conflictos. Aquellos proporcionan evidencia de que, dependiendo de la dimensión del perfeccionismo que se presente más alta, se puede tener efectos, en su mayoría negativos, sobre el afrontamiento diádico. Las parejas optan por estrategias negativas que aumentan las conductas conflictivas sin alcanzar un afrontamiento adecuado y positivo en respuesta a las dificultades. La comprensión de estas dinámicas es esencial para promover relaciones saludables y satisfactorias.



Palabras claves

Perfeccionismo multidimensional — Afrontamiento diádico — Afrontamiento relacional — Perfeccionismo en pareja — Perfeccionismo orientado a los demás — Perfeccionismo socialmente prescripto — Perfeccionismo autorientado

Abstract

The objective of this review was to learn about studies of perfectionism and dyadic coping in adults and to analyze whether there is research that associates multidimensional perfectionism with dyadic coping in adults who are in a relationship. This review included literature reviews that used psychometric instruments in experimental and quasi-experimental studies. Research conducted with samples of participants ranging in age from 18 to 78 years was also considered. The results suggest that dimensions of perfectionism play a critical role in how couples cope with stress and resolve conflicts. This provides evidence that depending on the dimension of perfectionism that is highest, it can have mostly negative effects on dyadic coping. Couples opt for negative strategies, increasing conflictive behaviors and not achieving adequate and positive coping in response to the difficulties. Understanding these dynamics is essential to promoting healthy and satisfying relationships.

Keywords

Multidimensional perfectionism — Dyadic coping — Relational coping — Perfectionism in a couple — Other-oriented perfectionism — Socially prescribed perfectionism — Self-oriented perfectionism

Introducción

Se conoce al perfeccionismo como una tendencia a exigir altos estándares de desempeño y un temor creciente a una evaluación demasiado crítica del comportamiento y de los errores que se cometen. Frost et al. (1990) son quienes lo describen de esta manera. Además, autores como Hewitt y Flett (1991) le aportan a este concepto una mirada multidimensional al declarar que el perfeccionismo se encuentra conformado por tres dimensiones que abarcan aspectos intra e interpersonales. La primera dimensión es el perfeccionismo orientado hacia uno mismo, caracterizado por la tendencia a la autoexigencia y a juzgar duramente el propio desempeño. La siguiente es el perfeccionismo exigido a los demás, visto como la tendencia a mantener estándares de comportamiento poco

realistas para otras personas significativas. Por último, está el perfeccionismo socialmente prescripto, que implica la percepción de que los demás imponen demandas poco realistas para con uno y que son muy estrictos con las evaluaciones que hacen del comportamiento, lo que generaría una fuerte preocupación por obtener la aprobación y mantenerla para alcanzar la sensación de un sentido de pertenencia, que podría lograrse si fuera posible ser perfecto a los ojos de los demás. Estas dos últimas dimensiones vinculan al perfeccionismo con un contexto interpersonal.

Hewitt et al. (1995) destacan la manera en que el perfeccionismo influye en la forma en que las personas perciben el contexto social, cómo afecta las relaciones interpersonales y cómo se podría llegar a vincular con algunas patologías. Es por esto por lo que el perfeccionismo ha sido fuertemente estudiado y se lo ha asociado en diferentes investigaciones con la ansiedad, la depresión y el estrés, entre otros (Hewitt y Flett, 1991).

También se han realizado investigaciones sobre el perfeccionismo en las parejas, donde la escala de perfeccionismo multidimensional fue muy utilizada. Autores como Haring, Hewitt y Flett (2003) estudiaron las asociaciones entre el perfeccionismo, el afrontamiento y el funcionamiento marital. Analizaron si el perfeccionismo se relacionaba con un afrontamiento desadaptativo y un bajo funcionamiento marital. Llegaron a la conclusión de que una de las dimensiones interpersonales del perfeccionismo se asociaba con el afrontamiento marital desadaptativo y un peor ajuste marital.

Con relación a los tipos de afrontamiento que se pueden hallar en las parejas, en las últimas décadas se han desarrollado investigaciones sobre el afrontamiento diádico. Bodenmann et al. (2006) describieron al afrontamiento diádico como un conjunto de pensamientos y acciones que las personas toman para mejorar situaciones difíciles. Otros autores lo definen como un proceso psicológico en el que, a partir de los posibles síntomas de estrés que presenta uno de los cónyuges, se desencadenan reacciones de la pareja en respuesta a estas situaciones estresantes, demostrando estrategias de afrontamiento establecidas individualmente para manejar el estrés y estrategias de afrontamiento establecidas en pareja (Bodenmann, 2008). Esto señala que las respuestas de afrontamiento diádico se

dan, por lo general, frente a factores estresantes dentro de la relación, lo que Bodenmann (2008) denomina estrés diádico, ya que ambos integrantes de una pareja se enfrentan a un desafío común o a una amenaza para su relación, o se produce un cruce o transferencia de estrés de un integrante de la pareja a otro.

Al hablar de las teorías de afrontamiento diádico, algunos autores dividen los modelos en dos generaciones. En la primera generación de modelos de afrontamiento diádico se encuentran el modelo de congruencia del afrontamiento, el modelo de afrontamiento centrado en la relación, el modelo de afrontamiento comunal y el modelo sistémico-transaccional. La segunda generación de modelos de afrontamiento diádico se conforma por el modelo de afrontamiento relacional-cultural, el modelo de afrontamiento evolutivo-contextual y el modelo integrativo de afrontamiento diádico (Ucatólica, 2022).

El modelo de congruencia de Reverson (1994) analiza el estilo individual de afrontamiento de cada miembro de la pareja y luego los relaciona, es decir, que hace un estudio de la interrelación de los estilos individuales de afrontamiento. Este autor busca en estos estilos similitudes y diferencias. Por otro lado, el modelo centrado en las relaciones tiene en cuenta que las personas también pueden responder con estrategias de afrontamiento centradas en las relaciones, dirigidas a gestionar, regular y mantener las relaciones en momentos de estrés (Falconier y Kuhn, 2019). Dicho modelo fue estudiado por dos grupos de investigadores, uno fue el de Coyne y Smith (1991), quienes identificaron dos mecanismos de afrontamiento que tenían una función centrada en la relación: compromiso activo y amortiguamiento protector. El otro grupo fue el de DeLongis y O'Brien (1990), quienes distinguieron entre estrategias positivas y negativas. Al momento de realizar los estudios, no prestaron especial atención al manejo propio e individual de las dificultades, sino que se enfocaron en lo que cada miembro de la pareja hizo individualmente para ayudar al otro miembro.

El modelo de afrontamiento comunal, propuesto por Lyons et al. (1998), plantea que este tipo de afrontamiento se da cuando una o más personas perciben al factor estresante como “nuestro”, por lo que activan

un proceso de afrontamiento colaborativo. Luego se encuentra el modelo sistémico-transaccional, desarrollado por Bodenmann (1995), que se centró en examinar los procesos de afrontamiento en parejas que se enfrentan a problemas cotidianos o factores estresantes crónicos menores. Este sugiere que el afrontamiento de las parejas implica una interacción recíproca entre la comunicación del estrés y las respuestas de afrontamiento positivas y negativas.

La segunda generación de modelos de afrontamiento diádico surge a raíz de las limitaciones que se encontraban en la primera generación de modelos con la intención de ocuparse de algunas de esas limitaciones (Ucatolica, 2021). El primer modelo presentado es el del afrontamiento relacional-cultural, que se centra en las estrategias de afrontamiento de las parejas y en los factores que dieron forma a esos comportamientos (Kayser y Reverson, 2016). Otro de los modelos es el de afrontamiento diádico contextual-evolutivo, que se enfocó principalmente en el proceso de afrontamiento de las parejas que enfrentan específicamente enfermedades crónicas, teniendo en cuenta aquellos factores del contexto que influyen en la experiencia de estrés y la respuesta de afrontamiento (Berg y Upchurch, 2007). Por último, dentro de esta generación, encontramos al modelo integrativo de afrontamiento diádico desarrollado por Falconier y Kuhn (2019). Este hace un paso por los diferentes modelos buscando integrar y analizar qué es lo que cada modelo aporta de manera única y en qué puntos conceptuales se encuentran. Este modelo estudia las estrategias de afrontamiento positivas y negativas de cada miembro de la pareja o de forma conjunta, incluye factores contextuales, culturales, y toma como punto importante la comunicación del estrés (Ucatólica, 2021).

Aunque el perfeccionismo y el afrontamiento diádico son conceptos diferentes, podrían estar relacionados en algunas situaciones. Como ya se expresó anteriormente, el perfeccionismo no se refiere únicamente a una tendencia a buscar constantemente la perfección en uno mismo, sino que también puede ser buscado en los demás, lo que suele perjudicar el establecimiento y mantenimiento de relaciones íntimas. A raíz de esto, los objetivos de esta investigación fueron (a) conocer estudios de perfeccionismo y de afrontamiento diádico en adultos y (b) analizar si existen

investigaciones que asocien el perfeccionismo multidimensional con el afrontamiento diádico de adultos que se encuentran en pareja.

Método

Población

La presente revisión abarcó bibliografía sobre el perfeccionismo multidimensional y el afrontamiento diádico en adultos que se encuentren en pareja, incluyendo estudios que hayan utilizado instrumentos psicométricos con diseños experimentales o cuasi experimentales. Como excepción, se consideraron también estudios teóricos, cualitativos y revisiones bibliográficas debido a la escasez de investigaciones sobre esta temática, con el fin de profundizar en su comprensión.

Se incluyeron estudios de Latinoamérica, Norteamérica y Europa que utilizaron instrumentos estudiados psicométricamente en su validez y confiabilidad e investigaciones realizadas con adultos de entre 18 y 78 años que se encontraban en pareja.

Diseño

Se incluyeron todas las publicaciones que aparecieron entre 1990 y 2023 en los idiomas español e inglés.

Estrategia de búsqueda

Se realizó una revisión exhaustiva de la bibliografía para recolectar estudios publicados que cumplieran con los criterios de inclusión utilizando las siguientes bases de datos: SciELO, Google Académico, EBSCO, ResearchGate, APA PsycInfo, Psycline, Redalyc, SCOPUS, Dialnet, WorldwideScience. Se usó la siguiente cadena de búsqueda en español e inglés: “perfeccionismo multidimensional”, “afrontamiento diádico”, “perfeccionismo y afrontamiento diádico”, “afrontamiento relacional”, “perfeccionismo en pareja”, “modelos de afrontamiento diádico”, “adultos en pareja”.

En segundo lugar, las listas de referencias de los documentos identificados en el primer paso fueron revisadas para otras referencias relevantes, es decir, se realizó una búsqueda hacia atrás.

Se realizaron búsquedas manuales en las siguientes revistas en formato electrónico: *Frontiers*, *PsycINFO*, *Clínica Contemporánea*, *Revista Griot*, *Psicología Iberoamericana*.

Selección de los estudios y extracción de datos

La selección de los estudios constó de tres momentos. En el primer momento, se consideró el título del artículo y se seleccionaron aquellos que cumplieran con los criterios de inclusión generales. En un segundo momento, se revisaron los *abstracts* y se seleccionaron aquellos estudios que cumplieran con los criterios de inclusión metodológicos. La información recogida incluyó autor y año del estudio, los instrumentos utilizados y sus características, las características de la muestra y el análisis de las propiedades psicométricas.

Una vez finalizada la selección de documentos, se eligieron los artículos más relevantes, que posteriormente fueron registrados en una base de datos en Excel para su análisis. Cada uno de estos artículos fue ubicado en filas y se registró por columnas la siguiente información: título, autores, año de publicación, fuente, país o región, idioma, definición del constructo, enfoque para medir el constructo, dimensiones que evalúa, cantidad de ítems, edad de los participantes, propiedades psicométricas: confiabilidad y validez.

Resultados

Mediante la revisión bibliográfica, se identificaron un total de nueve artículos que coincidieron con los criterios de búsqueda y diseño propuestos al inicio de la investigación. Se agregaron tres artículos más, llegando en suma a trece investigaciones que, aunque fueron estudios de revisiones de literatura, aportaron al estado de avance de la investigación en este tema y se consideraron relevantes para explicar la relación planteada.

Del total de artículos, se encontró que uno fue publicado en el año 1995, cuatro fueron publicados entre 2001 y 2005, dos fueron publicados en 2012, tres se publicaron entre 2014 y 2017 y dos se publicaron en 2019. La mayor cantidad de publicaciones fueron realizadas en inglés,

con una frecuencia de once, y con la excepción de un artículo en español. Con respecto al país donde se encontró la mayor frecuencia de estudios, se halla Canadá en primer lugar con cinco publicaciones, seguido por el Reino Unido con dos publicaciones y, por último, Suiza, Argentina, Irán, Malasia y Estados Unidos con una publicación cada uno. En cuanto al enfoque de estudio en el que se basaron, apareció con más frecuencia el enfoque de perfeccionismo, con nueve publicaciones, seguido por el enfoque de afrontamiento diádico, con tres publicaciones. Dichas investigaciones examinadas utilizaron nueve artículos con muestras de adultos en pareja y tres artículos que realizan revisión de la literatura.

En la tabla 1 se describen los resultados derivados de la revisión según los objetivos planteados en la introducción.

En las investigaciones revisadas se puede encontrar que el afrontamiento diádico es un proceso social de interdependencia, que tiene lugar en la interacción de ambos socios, donde todos los esfuerzos de uno o ambos miembros son puestos para afrontar y gestionar eventos estresantes (Bodenmann, 1995). Falconier y Kuhn (2019) mencionan en una de sus investigaciones que el uso de las estrategias de afrontamiento diádico se puede ver influido por algunos aspectos individuales de los sujetos, como la edad, el contexto familiar, las relaciones individuales y variables psicológicas. Asimismo, Lago et al. (2005) destacan que las estrategias de afrontamiento que eligen los cónyuges están determinadas principalmente por las expectativas que tienen sobre sus parejas, sobre ellos mismos y sobre cómo debería ser la relación.

Una variable psicológica relacionada con las expectativas, que se ha logrado vincular con las relaciones diádicas, es el perfeccionismo. El perfeccionismo negativo —o las preocupaciones perfeccionistas— se ha asociado con la predicción de relaciones difíciles, respuestas y comportamientos más hostiles, desconsiderados, críticos o con niveles más bajos de satisfacción conyugal. Distinto es en parejas con un perfeccionismo normal, quienes presentan mayor satisfacción conyugal (Mackinnon et al., 2012; Totonchi y Hassan, 2017).

Tabla 1. Artículos revisados y resultados principales

Autor y año	Lugar e idioma	Muestra y edad	Enfoque	Resultados principales
Bodenmann, G., 1995.	Suiza, inglés.		Presenta una conceptualización sistémico-transaccional del estrés y el afrontamiento entre parejas.	Asume que el mecanismo de estrés y afrontamiento es un proceso social de interdependencia entre dos socios, es decir, que un evento amenazante afecta tanto al bienestar individual y a la pareja como unidad.
Flett, G. L.; Hewitt, P. L.; Shapiro, B.; Rayman, J., 2001.	Canadá, inglés.	En el primer estudio, hubo una muestra de 69 estudiantes universitarios (27 hombres y 42 mujeres) con una edad media de 22,30 años. En el segundo estudio, hubo una muestra de 91 estudiantes (80 mujeres y 11 hombres) con una edad media de 19,64 años.	Realiza dos estudios que examinan hasta qué punto las dimensiones del perfeccionismo están asociadas con índices de creencias en la relación, comportamientos y ajuste diádico.	Se encontró que los perfeccionistas orientados hacia los demás tienen altas expectativas de las personas significativas y de los comportamientos en una relación. Estas creencias extremas y poco realistas se pueden asociar con conflictos significativos y respuestas disfuncionales cuando se experimentan problemas en las relaciones. El perfeccionismo socialmente prescrito se asoció con una tendencia a mostrar respuestas destructivas de relación, menor ajuste diádico y negligencia en situaciones de resolución de problemas que involucran la relación. Con relación al perfeccionismo autoritariado, no se asoció con estilos de relación específicas en términos de variables tales como el estilo de comunicación y las respuestas al conflicto.

Autor y año	Lugar e idioma	Muestra y edad	Enfoque	Resultados principales
Dimitrovsky, L.; Levy-Shiff, R.; Schattner-Zanany, I., 2002.	Reino Unido, inglés.	150 mujeres casadas con una edad media de 27 años.	Estudia las dos dimensiones de depresión, las tres dimensiones de perfeccionismo y la relación entre estas y la satisfacción conyugal.	El perfeccionismo socialmente prescripto está relacionado con una menor satisfacción en la relación.
Haring, M.; Hewitt, P. L.; Flett, G. L., 2003.	Canadá, inglés.	76 parejas casadas o en cohabitación de 18 a 54 años.	Examina y clarifica las asociaciones entre el perfeccionismo, el afrontamiento y el ajuste marital.	El perfeccionismo socialmente prescripto tuvo un efecto negativo en el ajuste y afrontamiento marital.
Lago, A.; Keegan, E.; Arana, F.; Maglio, A.; Lopez, P.; Scappatura, M., 2005.	Buenos Aires, español.		Realiza una revisión acerca del constructo psicológico de perfeccionismo y asocia este constructo con las relaciones interpersonales, en especial las relaciones de pareja.	Se llega a la conclusión de que la elección de estrategias de afrontamiento que realicen va a estar determinada en gran parte por las expectativas que tengan en relación con su pareja, consigo mismos y con cómo debe ser la relación.
Mackinnon, S.; Sherry, S. B.; Antony, M. M.; Stewart, S. H.; Sherry, D. L.; Harding, N., 2012.	Canadá, inglés.	226 diadas románticas heterosexuales en una relación con su pareja durante una media de 2,10 años.	Estudia si las preocupaciones perfeccionistas específicas de la pareja conducen a síntomas depresivos más altos, indirectamente, a través del conflicto diádico.	Las preocupaciones perfeccionistas en ambas partes de la pareja llevaron a comportamientos más hostiles, desconsiderados, críticos, lo que predice relaciones difíciles.

Autor y año	Lugar e idioma	Muestra y edad	Enfoque	Resultados principales
Stoeber, J., 2012.	Reino Unido, inglés.	58 parejas comprometidas en una relación romántica. Cada pareja involucraba a un estudiante universitario y su pareja. La edad media de los participantes era de 21,4 años.	Investiga los efectos del perfeccionismo diádico en la calidad de la relación (satisfacción de la relación, compromiso a largo plazo).	El perfeccionismo orientado hacia otros es una forma de perfeccionismo desadaptativa que tiene efectos negativos en la pareja y en la calidad de la relación. Además, los participantes que perciben que su pareja esperaba que fueran perfectos estaban menos satisfechos con la relación.
Sherry, S. B.; Sherry, D. L.; Macneil, M. A.; Smith, M. M.; Mackinnon, S.; Stewart, S. H.; Antony, M. M., 2014.	Canadá, inglés.	226 parejas con una duración media de 2 a 10 años y edades promedio de 22,35 años en los hombres y de 21,48 en las mujeres.	Estudia el perfeccionismo y el conflicto diario.	Los hombres con alto perfeccionismo prescrito socialmente específico de la pareja parecen involucrarse en comportamientos contraproducentes y se encuentran en conflictos diarios con sus parejas. En cambio, las mujeres con alto perfeccionismo socialmente prescrito específico de la pareja responden a la presión percibida para satisfacer las demandas de su pareja de manera no conflictiva.
Arjmand A.; Zarei E., 2015.	Irán, inglés.	175 personas de 18 a 51 años.	Observa el papel del perfeccionismo y el perdón en la predicción de conflictos matrimoniales.	El perdón tuvo un papel significativo en el conflicto marital, pero no se corresponde con los otros resultados basados en el perfeccionismo.

Autor y año	Lugar e idioma	Muestra y edad	Enfoque	Resultados principales
Totonchi M.; Has-san, A., 2017.	Malasia, inglés.		Resume la evidencia existente sobre la relación entre el perfeccionismo y las relaciones diádicas.	Existe una relación significativa entre el perfeccionismo y las relaciones diádicas. Los cónyuges con perfeccionismo normal tienen mayor grado de satisfacción conyugal; los cónyuges con perfeccionismo negativo tienen menor grado de satisfacción conyugal y mayor grado de conflicto diádico.
Falconier, K. M.; Kuhn, R., 2019.	Estados Unidos, inglés.		Proporciona una integración crítica de la literatura tanto conceptual como empírica de afrontamiento diádico y supera las limitaciones de las revisiones anteriores.	La edad, las variables psicológicas y de relaciones individuales y el contexto familiar pueden afectar el uso de estrategias de afrontamiento diádico.
Lafontaine, M.; Pélouquin, K.; Levesque, C.; Azzi, S.; Daigle, M.; Brassard, A., 2019.	Canadá, inglés.	170 parejas heterosexuales de 19 a 78 años.	Promueve la investigación sobre el afrontamiento diádico mediante el examen de dos características personales, el apego y el perfeccionismo.	El perfeccionismo romántico, orientado al otro, predice negativamente el afrontamiento diádico para ambos géneros. En hombres y mujeres, el perfeccionismo autoritadado podría no estar relacionado con el afrontamiento diádico autopercebido.

Respecto a las diferentes dimensiones del perfeccionismo y el afrontamiento diádico, se encontró que el perfeccionismo socialmente prescripto se asoció con efectos negativos del afrontamiento marital, una tendencia a mostrar respuestas destructivas de la relación, menor ajuste diádico y negligencia en situaciones de resolución de problemas que involucran la relación (Dimitrovsky et al., 2002; Flett et al., 2001; Haring et al., 2003). Otro estudio diferenció los resultados entre hombres y mujeres con perfeccionismo socialmente prescripto específico de la pareja, en el cual se observó que los hombres se involucrarían más en comportamientos contraproducentes, encontrándose en conflictos diarios con sus parejas. En cambio, las mujeres parecen responder de manera menos conflictiva ante la presión percibida para satisfacer las demandas de su pareja, lo que demostraría un mejor afrontamiento (Sherry et al., 2014).

Con relación al perfeccionismo orientado a los demás, Stoeber (2012) dice que es una forma de perfeccionismo desadaptativa que tiene efectos negativos en la pareja y en la calidad de la relación. Este se puede asociar con conflictos significativos y respuestas disfuncionales cuando se experimentan problemas en las relaciones debido a las creencias extremas y poco realistas (Flett et al., 2001). Además, predice negativamente al afrontamiento diádico para ambos géneros (Lafontaine et al., 2019).

Por último, sobre la dimensión de perfeccionismo autorientado, este podría no estar relacionado con el afrontamiento diádico (Lafontaine et al., 2019).

Discusión

El propósito de esta investigación fue conocer estudios de perfeccionismo y de afrontamiento diádico en adultos y analizar si existen investigaciones que asocien al perfeccionismo multidimensional, según la teoría de Hewitt y Flett (1991), con el afrontamiento diádico en adultos que se encuentran en pareja. Los estudios revisados reflejan que el afrontamiento diádico es un proceso social de interdependencia presente en las relaciones de pareja, donde los esfuerzos de uno o ambos miembros son puestos para afrontar y gestionar eventos estresantes. Estos esfuerzos muchas veces dependen de las expectativas que cada miembro tenga sobre la

relación, sobre sí mismo o sobre su pareja. Las expectativas están relacionadas con el perfeccionismo, por lo que las diferentes dimensiones de esta variable se han asociado con el afrontamiento.

En primer lugar, y como ya fue mencionado, encontramos que el afrontamiento diádico en las relaciones de pareja se considera un proceso social de interdependencia. Esto puede ser debido a la profunda conexión emocional y la cooperación necesaria entre los miembros de la pareja para enfrentar y superar situaciones estresantes. La forma en que cada miembro de la pareja afronta el estrés y se apoya mutuamente puede tener un impacto significativo en la calidad de la relación y en la satisfacción general de ambos, como mencionan Dimitrovsky et al. (2002) y Stoeber (2012).

A su vez, se halló que las expectativas que cada miembro de la pareja tiene sobre la relación y sobre su compañero desempeñan un papel fundamental en el proceso de afrontamiento diádico. Esto funciona de tal forma que las expectativas positivas pueden actuar como un motor para la cooperación en momentos de estrés, ya que las parejas pueden tender a apoyarse mutuamente cuando perciben que su relación es valiosa y satisfactoria. Sin embargo, también puede ser que expectativas irrealistas o demasiado altas resultantes de actitudes perfeccionistas, ya sean autoimpuestas o percibidas, puedan ejercer una presión constante en las personas, lo que incluso puede conducir a problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad.

Estudios como el de Sherry et al. (2003) han destacado que el perfeccionismo está significativamente correlacionado con las variables anteriormente mencionadas, depresión y ansiedad. Por esta razón, las personas podrían tener dificultades para enfocarse en la búsqueda de soluciones a los problemas por sentir frustración o inadecuación cuando no alcanzan los estándares perfeccionistas; a menudo, recurren a estrategias de afrontamiento negativas. Esta idea se puede apoyar con la perspectiva de Lago et al. (2005), quienes aportan que las expectativas poco realistas resultarían en conductas negativas que no favorecen a la resolución de los conflictos. También en la de Franchi (2010), quien sugiere que las personas perfeccionistas tienden a evitar confrontar los desafíos o conflictos en lugar de abordarlos de manera efectiva.

Otro hallazgo del estudio es la asociación entre las diferentes dimensiones del perfeccionismo y el afrontamiento diádico. Descubrimos que el perfeccionismo puede influir en la forma en que las parejas afrontan los eventos estresantes. Esto puede ser porque el perfeccionismo lleva a que el sujeto sea crítico consigo mismo o con los demás, lo que puede afectar de forma negativa los vínculos y relaciones del sujeto. Aquellos miembros de la pareja que tienen tendencias perfeccionistas pueden ser más propensos a buscar soluciones perfectas o a sentirse culpables cuando no pueden cumplir con sus propios estándares elevados.

En particular, el perfeccionismo socialmente prescripto puede complicar aún más la dinámica de pareja. Aquellos con este tipo de perfeccionismo pueden tener dificultades para expresar sus propias necesidades y deseos, ya que tienden a estar más enfocados en cumplir con las expectativas de los demás. Esto puede llevar a una comunicación deficiente en la relación, puesto que la pareja puede no entender completamente las verdaderas necesidades y deseos del otro. Como resultado, trabajar juntos para abordar los desafíos puede ser complicado. Esto podría explicar los hallazgos que sugieren que las personas con perfeccionismo socialmente prescripto pueden actuar de manera negligente en situaciones de conflicto o mostrar insensibilidad hacia su pareja, lo que finalmente disminuye la satisfacción en la relación (Flett et al., 2001; Haring et al., 2003; Sherry et al., 2014). Para Bodenmann (1995), la empatía es considerada una respuesta positiva en el afrontamiento diádico. Por lo tanto, la insensibilidad hacia la pareja como resultado de la percepción de demandas de perfeccionismo por parte de los demás (Flett et al., 2001) no podría ser un predictor favorable para el afrontamiento diádico.

Dentro de los artículos que han estudiado el perfeccionismo socialmente prescripto en las parejas, se encuentra el de Sherry et al. (2014), quienes hallaron diferencias entre hombres y mujeres en el tipo de respuesta frente al perfeccionismo socialmente prescripto. Según ese estudio, los hombres se involucrarían más en comportamientos contraproducentes, encontrándose en conflictos diarios con sus parejas, mientras que las mujeres parecen responder de manera menos conflictiva ante la presión percibida de su pareja. El mismo autor explica que esto podría

deberse a que los hombres quizás sean más intolerantes a las demandas o exigencias de sus parejas, y las mujeres podrían responder a la presión percibida de forma menos conflictiva buscando parecer perfectas y así satisfacer las demandas de su pareja.

En el caso de la dimensión del perfeccionismo orientado a los demás, se encontró que tiene efectos negativos en la pareja y en la calidad de la relación. Stoeber (2012) señala que este tipo de perfeccionismo se considera desadaptativo y tiene efectos negativos en la calidad de las relaciones de pareja. Además, se puede asociar con conflictos significativos y respuestas disfuncionales cuando se experimentan problemas en las relaciones, debido a las creencias extremas y poco realistas (Flett et al., 2001). Las personas que tienen un enfoque perfeccionista orientado a los demás tienden a idealizar a su pareja y a establecer estándares extremadamente altos para ellos. Estas expectativas poco realistas pueden ejercer una presión significativa en la relación, ya que la pareja constantemente se siente presionada para cumplir con estos estándares inalcanzables y podría llegar a experimentar frustración y resentimiento cuando esas expectativas no se cumplen. Este resentimiento puede llevar a discusiones y conflictos constantes en la relación, lo que a su vez puede socavar la satisfacción de ambas partes.

Finalmente, en relación con el perfeccionismo autororientado, se encontró que, además de las expectativas que se tenga de la relación o de la pareja, las expectativas que se tengan de sí mismo también influyen en la elección de estrategias de afrontamiento (Lago et al., 2005). Diferente fue en un estudio realizado por Lafontaine et al. (2019), quienes encontraron que esta dimensión podría no estar relacionada con el afrontamiento diádico. Estos mismos autores explican que, en algunas circunstancias, los bajos niveles de perfeccionismo romántico autororientado pueden permitir un mayor enfoque en el afrontamiento efectivo, mientras que, en otros contextos, los altos niveles de perfeccionismo romántico autororientado motivan al individuo a involucrarse en un afrontamiento efectivo con su pareja. Por lo tanto, la asociación entre estas dos variables debe examinarse más a fondo teniendo en cuenta variables contextuales.

Sin embargo, se han encontrado opiniones diversas en estos estudios. Las personas con perfeccionismo autorientado a menudo son extremadamente autoexigentes y autocríticas, lo que puede llevar a la insatisfacción personal. Cuando esta autocrítica se traslada a la relación de pareja, puede generar ansiedad y poner una presión adicional en la relación, y aumentar las tensiones y los conflictos. Conductas como la dificultad para delegar responsabilidades, altas expectativas sobre sí mismo y una necesidad de controlar la vida en común pueden contribuir a una carga desigual en la relación y generar resentimientos.

Conclusiones

A partir de lo descrito y analizado hasta aquí, se concluye que la relación entre el perfeccionismo y las estrategias de afrontamiento diádico en parejas adultas es un área de estudio que arroja luz sobre los complejos procesos que subyacen a las relaciones de pareja. Los resultados sugieren que las dimensiones del perfeccionismo desempeñan un papel fundamental en la forma en que las parejas enfrentan el estrés y resuelven conflictos. Esto proporciona evidencia de que, dependiendo de la dimensión del perfeccionismo que más se presente, mayor pueden ser los efectos, en su mayoría negativos, sobre el afrontamiento diádico, dado que las parejas optan por estrategias negativas que incrementan las conductas conflictivas y no alcanzan un afrontamiento adecuado y positivo en respuesta a las dificultades. Comprender estas dinámicas es esencial para promover relaciones saludables y satisfactorias.

A pesar de los avances significativos logrados en esta investigación, existen áreas adicionales que merecen mayor exploración y análisis. En primer lugar, se sugiere que futuras investigaciones indaguen sobre factores que puedan mediar o moderar la relación entre el perfeccionismo y las estrategias de afrontamiento diádico, como la satisfacción en la relación, el apoyo social o las diferencias de género. A su vez, por lo encontrado, se sugiere considerar el papel del género en la relación entre el perfeccionismo y el afrontamiento diádico, puesto que se han observado diferencias en cómo hombres y mujeres responden al perfeccionismo socialmente prescrito. Además, teniendo en cuenta las diversas posturas en

relación con el perfeccionismo autorientado y el afrontamiento diádico, se podría profundizar en la asociación entre estas dos variables considerando variables contextuales que seas moderadoras de esta relación.

Finalmente, pese a las contribuciones de los estudios de la presente revisión, se encuentran limitaciones dado que el afrontamiento diádico es una variable que presenta diversos modelos que han intentado conceptualizarla a lo largo de los años y, aunque cada modelo de afrontamiento diádico ha hecho contribuciones únicas a la comprensión de esta variable, también existe una superposición conceptual entre los modelos, y la integración conceptual ha sido reciente. Por ello, los artículos revisados fueron de estudios que utilizaron diferentes instrumentos para analizar el afrontamiento en las parejas y no se hizo foco en un único modelo de afrontamiento diádico.

Referencias

- Arjmand, A., Fallahchai, S. R. y Zarei, E. (2015). Perfectionism and forgiveness role in the prediction of marital conflict. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 4(6), 133-139.
- Berg, C. A. y Upchurch, R. (2007). A developmental-contextual model of couples coping with chronic illness across the adult life span. *Psychological Bulletin*, 133(6), 920-954. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.6.920>
- Bodenmann, G. (1995). A systemic-transactional conceptualization of stress and coping in couples. *Swiss Journal of Psychology*, 54(1), 34-49.
- (2008). Dyadic coping and the significance of this concept for prevention and therapy. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16, 108-111. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.16.3.108>
- Bodenmann, G., Pihet, S. y Kayser, K. (2006). The relationship between dyadic coping marital quality and well-being: A two-year longitudinal Study. *Journal of Family Psychology*, 20(3), 485-493. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.3.485>
- Chemisquy, S. (2017). Las dificultades interpersonales de los perfeccionistas: consideraciones teóricas sobre el modelo de desconexión social. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 9(2), 77-92. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v9.n2.16646>
- Coyne, J. C. y Smith, D. A. F. (1991). Couples coping with a myocardial infarction: A contextual perspective on wives' distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 404-412. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.404>

- DeLongis, A. y O'Brien, T. B. (1990). An interpersonal framework for stress and coping: an application to the families of Alzheimer's patients. En M. A. P. Stephens, J. H. Crowther, S. E. Hobfoll, y D. L. Tennenbaum (Eds.), *Stress and coping in later-life families* (pp. 221-239). Hemisphere.
- Dimitrovsky, L., Levy-Shiff, R. y Schattner-Zanany, I. (2002). Dimensions of depression and perfectionism in pregnant and nonpregnant women: Their levels and interrelationships and their relationship to marital satisfaction. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 136(6), 631-646. <https://doi.org/10.1080/00223980209604824>
- Falconier, K. M. y Kuhn, R. (2019). Dyadic coping in couples: A conceptual integration and review of the empirical literature. *Frontiers in Psychology*, 10(571). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00571>
- Fernández, S. A., Freire, A. R. O., Aparicio F. M. del P. y García F. J. M. (2021). Dificultades interpersonales en las relaciones heterosexuales y pensamientos automáticos perfeccionistas en universitarios ecuatorianos. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1389>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Shapiro, B. y Rayman, J. (2001-2002). Perfectionism, beliefs, and adjustment in dating relationships. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 20(4), 289-311. <https://doi.org/10.1007/s12144-001-1013-4>
- Franchi, S. (2010). Estilo de personalidad perfeccionista y depresión. *Perspectivas en Psicología*, 13, 53-64.
- Frost, R., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://sci-hub.se/10.1007/bf01172967>
- Haring, M., Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (2003). Perfectionism, coping, and quality of intimate relationships. *Journal of Marriage and Family*, 65(1), 143-158. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00143.x>
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. y Mikail, S. F. (1995). Perfectionism and relationship adjustment in pain patients and their spouses. *Journal of Family Psychology*, 9(3), 335-347. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.9.3.335>
- Kayser, K. y Revenson, T. A. (2016). Including the cultural context in dyadic coping: Directions for future research and practice. En M. K. Falconier, A. K. Randall,

- and G. Bodenmann (Eds.), *Couples coping with stress: A cross-cultural perspective* (pp. 285-299). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Lafontaine, M.-F., Pélouquin, K., Levesque, C., Azzi, S., Daigle, M.-P. y Brassard, A. (2019). Beyond the simple association between romantic attachment insecurity and Dyadic coping: An examination of romantic perfectionism as a mediator. *Journal of Relationships Research*, 10(e12), 1-9. <https://doi.org/10.1017/jrr.2019.6>
- Lago, A., Keegan, E., Arana, F., Maglio, A. L., López, P. y Scappatura, M. L. (2005). Las relaciones interpersonales de los perfeccionistas: revisión conceptual y aplicaciones en terapia de pareja. En *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lyons, R. F., Mickelson, K. D., Sullivan, M. J. L. y Coyne, J. C. (1998). Coping as a communal process. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(5), 579-605. <https://doi.org/10.1177/0265407598155001>
- Mackinnon, S. P., Sherry, S. B., Antony, M. M., Stewart, S. H., Sherry, D. L. y Hartling, N. (2012). Caught in a bad romance: Perfectionism, conflict, and depression in romantic relationships. *Journal of Family Psychology*, 26(2), 215-225. <https://doi.org/10.1037/a0027402>
- Revenson, T. A. (1994). Social support and marital coping with chronic illness. *Annals of Behavioral Medicine*, 16(2), 122-130.
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L. y Harvey, M. (2003). Perfectionism dimensions, perfectionistic attitudes, dependent attitudes, and depression in psychiatric patients and university students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 373-386. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.3.373>
- Sherry, S. B., Sherry, D. L., Macneil, M. A., Smith, M. M., Mackinnon, S. P., Stewart, S. H. y Antony, M. M. (2014). Does socially prescribed perfectionism predict daily conflict? A 14-day daily diary study of romantic couples using self- and partner-reports. *Personality and Individual Differences*, 61-62, 24-27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.12.028>
- Stoerber, J. (2012). Dyadic perfectionism in romantic relationships: Predicting relationship satisfaction and long-term commitment. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 300-305. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.002>
- Totonchi M. y Hassan, A. (2017). Perfectionism and dyadic relationship: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7, 472-485. <http://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i14/3683>
- Ucatólica [Universidad Católica de Chile]. (16 de noviembre de 2021). *Afrontamiento diádico del estrés en la pareja: el rol de la religiosidad y la cultura* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=y3Fd7w2iLi0>



5. Estado y desarrollos en la evaluación de las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios en Latinoamérica y España

State and developments in the assessment of epistemological beliefs in university students in Latin America and Spain

Leonardo Meda

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
leonardo.meda@uap.edu.ar

Marcelo Falconier

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
marcelo.falconier@uap.edu.ar

Recibido: 23 de junio de 2024

Aceptado: 28 de agosto de 2024

Resumen

El estudio de las creencias epistemológicas ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas, particularmente en el ámbito de la psicología educacional y en el análisis de la educación superior. Aunque la mayoría de estas investigaciones se ha llevado a cabo en contextos de habla inglesa, en los últimos años hubo un incremento significativo en los estudios realizados en poblaciones de habla hispana. Esto hace relevante una revisión del estado del arte en la medición de esta variable dentro de estos nuevos contextos. Los objetivos de este trabajo fueron los siguientes: (a) conocer los instrumentos que se han estudiado y/o adaptado al español en Latinoamérica y España y aplicado en estudiantes universitarios, así como los resultados obtenidos, y (b) en caso de haber nuevos instrumentos creados en Latinoamérica o España, evaluar desde qué enfoque estudian las creencias epistemológicas y sus propiedades psicométricas. Se revisaron 347 artículos extraídos de las bases de datos de ERIC, Scielo, Latindex, ScieDirect, Scopus, Dialnet, Redalyc, Google académico y ResearchGate y, siguiendo la guía PRISMA, se seleccionaron veintiún estudios empíricos que cumplieron los criterios de inclusión. En cuanto a los objetivos



planteados, se encontró que el enfoque para evaluar las creencias epistemológicas más utilizado es el de sistema de creencias, siendo el cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer la prueba más adaptada hasta el momento. En forma general, los resultados ponen de manifiesto que la evaluación de las creencias epistemológicas en Latinoamérica y España tiene poco desarrollo, y que los instrumentos existentes que pretenden medir dichas creencias en su mayoría parten del aporte de Schommer-Atkins basado en un sistema de creencias.

Palabras claves

Creencias epistemológicas — Evaluación — Medición — Instrumentos

Abstract

Research on epistemological beliefs has become more relevant in recent decades within educational psychology and the analysis of higher education. The growth of studies in Spanish-speaking populations in recent years justifies a survey of the state of the art in the measurement of this variable, so the objectives of this work were: (a) To know the instruments that have been studied and/or adapted to Spanish in Latin America and Spain, applied in university students, as well as the results obtained; (b) in the case of new instruments created in Latin America or Spain, evaluate the approach from which the epistemological beliefs and psychometric properties are studied. Following the PRISMA guidelines, 347 papers were extracted and reviewed from the databases ERIC, Scielo, Latindex, Science Direct, Scopus, Dialnet, Redalyc, Academic Google, and ResearchGate, and 21 empirical studies that met the inclusion criteria were selected. Regarding the objectives, it was found that the most widely used approach to assess epistemological beliefs is the belief system, with Schommer's Epistemological Beliefs Questionnaire being the most adapted test so far. In general, the results show that the evaluation of epistemological beliefs in Latin America and Spain has little development and that the existing instruments that attempt to measure these beliefs mostly are based on the contribution of Schommer-Atkins based on a belief system.

Keywords

Epistemological beliefs — Evaluation — Measurement — Instruments

Introducción

Las creencias epistemológicas son un constructo relativamente reciente, puesto que su estudio se popularizó en la psicología a partir de la segunda

mitad del siglo xx (Hofer y Pintrich, 1997). En las últimas décadas, vemos un aumento en las investigaciones que evalúan las creencias epistemológicas mediante instrumentos psicométricos (Cuellar y Martínez, 2017; Schommer, Beuchat y Hernández, 2012), especialmente en poblaciones de ámbitos educativos. Algunos autores han investigado distintas creencias de modo independiente, así como el comportamiento en conjunto (Pajares, 1996; Buehl y Alexander, 2001; Kaufman y Libby, 2012).

El estudio de las creencias epistemológicas en el ámbito de la educación superior ha crecido en los últimos años y resulta fundamental para los procesos de comprensión y aprendizaje (Leal Soto, 2005; Rodríguez, 2005; Pecharromán et al., 2009; García y Sebastián, 2011; de Juanas Oliva y Beltrán Llera, 2012; Ordóñez, Romero y Rosete, 2016; Gutiérrez, Alderete y Ahumada, 2017; Cuellar y Martínez, 2017). Autores como Bain (2007) y Litwin (2008) señalan que los docentes universitarios con los que se aprende más y mejor son aquellos que dan cuenta de los procesos y discusiones detrás de los conocimientos presentados, es decir, que explicitan los aspectos epistemológicos de fondo. Los campos disciplinares no solo se actualizan, sino que, incluso, redefinen las nociones básicas que sostenían algún tiempo atrás; es esperable que los estudiantes transiten reorganizaciones conceptuales en sus áreas durante sus carreras profesionales. La educación superior debe equipar a los estudiantes para navegar estos cambios, y es precisamente en este contexto donde el estudio de las creencias epistemológicas adquiere una relevancia fundamental.

Según Hofer y Pintrich (1997), las creencias epistemológicas son concepciones o nociones que las personas tienen acerca de dos elementos: la naturaleza del conocimiento y el conocimiento como proceso. Por su parte, Leal Soto (2011) afirma que las creencias epistemológicas son el conjunto de concepciones personales acerca de la naturaleza, adquisición y justificación del conocimiento. Según los enfoques que se describirán a continuación, pueden enfatizarse más algunas dimensiones que otras, pero en todos los casos refieren a sistemas de creencias sobre la naturaleza, origen y justificación del conocimiento y del proceso de conocer.

Algunos autores se propusieron estudiar la generalidad o especificidad de las creencias epistemológicas (Schommer y Walker, 1995; Buehl y

Alexander, 2001), es decir, si dichas creencias se comportan de igual manera en todas las áreas del conocimiento o si se ven más afectadas en algunas. También se han realizado en diferentes poblaciones, entre las cuales destacan los alumnos universitarios. Algunos investigadores han advertido cambios durante el cursado de los estudios de grado: en un principio, los estudiantes tienden a manifestar una epistemología objetivista y, en los años superiores, una constructivista (Pecharromán et al., 2009). Este cambio, según dichos autores, no se debe simplemente al desarrollo evolutivo, sino al nivel de formación universitaria. También en esto han encontrado diferencias por áreas de formación, puesto que los estudiantes de psicología, por ejemplo, tienden a presentar creencias epistemológicas menos ingenuas que los estudiantes de otras áreas del saber.

Según Barbara Hoffer (2001), las aproximaciones a las creencias epistemológicas se agrupan en tres categorías: (a) modelos desarrollistas, (b) modelos que consideran a la epistemología como un sistema de creencias independientes, y (c) modelos alternativos de epistemología personal.

Los modelos desarrollistas son encabezados por las investigaciones de William Perry (1968 y 1970) y entienden que las creencias epistemológicas transitan distintos momentos en los estudiantes (Vizcaino Escobar, Otero Ramos y Mendoza González, 2013). En un primer momento, el conocimiento suele ser visto como conceptos simples, ciertos, basados en la auto-ridad; en cambio, al finalizar la carrera, los estudiantes tienden a reconocer la complejidad del conocimiento. El principal aporte de este modelo, según Rodríguez (2005), es aceptar los cambios en las creencias epistemológicas, lo cual incluye una transformación en el pensamiento, considerando al conocimiento desde una visión más racional, personal y autónoma.

A diferencia del enfoque desarrollista, que tiende a colocar las creencias epistemológicas dentro de una dimensión, Marlene Schommer (1990) propuso una comprensión multidimensional de las creencias epistemológicas, entendiéndolas como un sistema, puesto que puede haber más de una creencia involucrada. También sugiere que las dimensiones son relativamente independientes, ya que un mismo sujeto puede tener creencias más sofisticadas que otras. Esto sugiere que se desarrollan asincrónicamente (Schommer, 1990).

Por último, tenemos el modelo alternativo de epistemología personal, que surge debido a las deficiencias de los modelos anteriores para explicar la naturaleza estructural de la epistemología personal (Hoffer, 2001). Esta propuesta postula que las creencias sobre el conocimiento y el proceso de conocer se organizan en teorías personales, como estructuras de proposiciones interrelacionadas y coherentes entre sí.

Por otro lado, Hammer y Elby (2002) dudan de la consistencia presentada por los modelos anteriores y proponen que las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje varían según el área del saber y el contexto. Es decir, proponen cierta consistencia dentro de un contexto determinado.

En cuanto a la medición psicométrica de las creencias epistemológicas, se destaca la contribución de Schommer-Aikins (2000) a través del *Epistemological Beliefs Questionnaire*, derivado del cuestionario de Schommer (citado en Bierman, 2008), el cual concluyó con la preponderancia de la madurez del individuo como un factor influyente en el desarrollo de sus creencias acerca del conocimiento. Dichos autores sugieren que futuras investigaciones deberían enfocarse en evaluar cómo los estudiantes adquieren un sistema de creencias epistemológicas. Por otro lado, este cuestionario suscitó dudas en cuanto a su aplicabilidad en diversos contextos y situaciones (Clarebout et al., 2001).

Según Ordóñez, Romero y Rossete (2016), otras investigaciones evidenciaron que ciertas características personales, como el sexo o la edad, influyen en el desarrollo de las creencias epistemológicas. En el caso del sexo, hay un patrón de resultados mixto (Özkany Tekkaya, 2011; Walter, 2008, citado en Ordóñez, Romero y Rossete, 2016), y en variables educativas se encontraron diferencias entre estudiantes de escuelas privadas y públicas (Ismail et al., 2013, citado en Ordóñez, Romero y Rossete, 2016).

En síntesis, algunos instrumentos están focalizados en el desarrollo de las creencias epistemológicas, otros en evaluar la influencia de distintas variables y, sobre todo, se encuentran instrumentos derivados del trabajo de Schommer (1990), como el *Epistemic Belief Inventory* (Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002), que ostenta mejores propiedades psicométricas. Por lo antes mencionado, se observa la necesidad de un relevamiento exhaustivo del estado del arte en cuanto a la evaluación de las creencias

epistemológicas con instrumentos psicométricos. Teniendo en cuenta que en Argentina se hallan pocos estudios empíricos en el área de las creencias epistemológicas (Falconier, 2019), este estudio tiene el propósito de conocer cuáles han sido desarrollados o adaptados en Latinoamérica y España y aplicados a estudiantes universitarios, así como los resultados obtenidos. Por otro lado, si hubiere nuevos desarrollos de instrumentos, ver en cuál enfoque se posicionan, las dimensiones que evalúan y las propiedades psicométricas que manifiestan.

Método

Población

El presente trabajo incluyó la bibliografía encontrada sobre las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios en Latinoamérica y España evaluadas a través de instrumentos psicométricos.

Se incluyeron estudios llevados a cabo en países de habla hispana, cuyos instrumentos hayan sido estudiados psicométricamente y den cuenta de su confiabilidad y validez en la evaluación de las creencias epistemológicas.

Diseño

En la presente revisión, se incluyeron trabajos de evaluación de creencias epistemológicas publicados entre los años 2000 y 2021, desarrollados o estudiados en países de habla hispana.

Estrategia de búsqueda

Primero, se realizó una revisión exhaustiva de la bibliografía para recolectar estudios publicados y no publicados que cumplieran con los criterios de inclusión mediante las siguientes bases de datos: ERIC, Scielo, Latindex, Science Direct, Scopus, Dialnet, Redalyc, Google Académico y ResearchGate. Se utilizaron las siguientes palabras claves en inglés y en castellano: “creencias epistemológicas”, “estudiantes universitarios”, “Latinoamérica y España”, “Evaluación cuantitativa” y “test psicométricos”.

Segundo, se revisaron las listas de referencias de los documentos identificados en el primer paso para buscar otras referencias relevantes (es decir, se realizó una búsqueda hacia atrás).

Tercero, las referencias más recientes se recuperaron mediante la búsqueda en las bases de datos de documentos que se referían a los documentos previamente identificados en los pasos 1 y 2 en sus citas (es decir, búsqueda hacia adelante).

Selección de los estudios y extracción de datos

La selección de los estudios fue realizada por dos revisores independientes e incluyó tres momentos. En el primero, se consideró el título del artículo y se seleccionaron aquellos que cumplían con los criterios de inclusión generales. En un segundo momento, se revisaron los *abstracts* y se seleccionaron aquellos estudios que cumplieran con los criterios de inclusión metodológicos. Luego se analizaron los estudios según el año de publicación, el objetivo del estudio, la característica de la muestra, los resultados y conclusiones.

Al finalizar la selección de documentos y eliminar los artículos duplicados, se seleccionaron los artículos definitivos y, posteriormente, se registraron en un protocolo de Word para su análisis. Dichos artículos se ubicaron en filas, registrándose por columnas la siguiente información: autores y año de publicación, lugar, idioma, objetivo del estudio, enfoque para medir las creencias epistemológicas, resultados y conclusiones.

Resultados

A continuación, se presenta el diagrama de flujo de la selección de artículos.

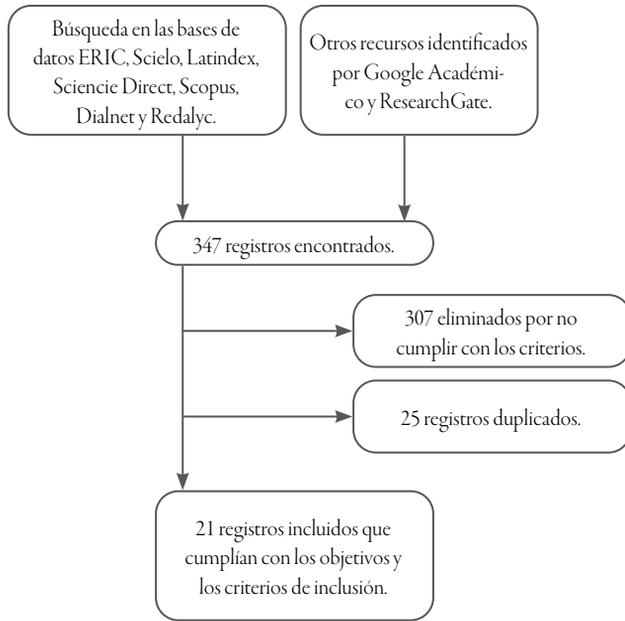


Figura 1. Diagrama de flujo sobre los registros encontrados

Mediante la revisión sistemática, se identificaron un total de veintiún artículos que cumplieron con los criterios de búsqueda y respetaron el diseño propuesto al inicio de la investigación. De ese total, trece artículos fueron adaptaciones realizadas en Hispanoamérica y España de instrumentos en inglés, correspondientes al objetivo uno, y ocho artículos eran instrumentos nuevos, correspondientes al objetivo dos.

De los veintiún artículos analizados se encontró que dos fueron publicados entre 2000 y 2005, nueve fueron publicados entre 2005 y 2010, seis fueron publicados entre 2011 y 2015, y cuatro fueron publicados entre 2016 y 2020. La mayoría de las publicaciones fueron realizadas en idioma español, con la excepción de un artículo, que fue publicado en inglés. Con respecto al país de publicación, cinco artículos eran de Argentina, cinco de España, cuatro de Chile, tres de México, tres de Colombia y uno de Venezuela.

En relación con el enfoque de estudio de las creencias epistemológicas en el que se basaron los instrumentos para medir el constructo, el que apareció con mayor frecuencia fue el de sistema de creencias con catorce publicaciones, seguido por el enfoque de epistemología personal y el enfoque desarrollista con tres artículos cada uno.

A continuación, se describen los resultados derivados de la revisión según los objetivos planteados en la introducción.

Instrumentos estudiados y/o adaptados

Se encontraron trece artículos que tenían como objetivo estudiar y/o adaptar instrumentos que evalúan las creencias epistemológicas. De los trece instrumentos, uno fue publicado entre 2000 y 2005; tres fueron publicados entre 2006 y 2010; seis, entre 2011 y 2015; y tres, entre 2016 y 2020. Las trece publicaciones fueron realizadas en español. Con respecto al país donde se encontró la mayor frecuencia de estudios, se hallaron cuatro publicaciones realizadas en España, tres publicaciones en Argentina, tres publicaciones realizadas en Chile, dos en Colombia y una en Venezuela. En cuanto al enfoque de estudio de las creencias epistemológicas en el que se basaron los instrumentos para medir este constructo, diez publicaciones se realizaron desde el enfoque de sistema de creencias, dos desde el modelo desarrollista y uno desde la epistemología personal. En cuanto a la muestra en la que se estudiaron los instrumentos, todos fueron llevados a cabo en alumnos universitarios.

Con relación al instrumento que más se ha estudiado y/o adaptado, el que apareció con mayor frecuencia fue el cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1995), con ocho publicaciones, seguido por el Epistemologic Belief Inventory (EBI, 2002), con dos publicaciones. Por último, se encontraron un estudio realizado con el Epistemologic Belief Survey, uno con el inventario de epistemología personal y uno con el EQEBI (2008).

En la tabla 1 se presentan los artículos que cumplieron los criterios de inclusión para el objetivo uno del trabajo.

Tabla 1. Instrumentos que se han estudiado y/o adaptado al español en Latinoamérica y España ordenados por año de publicación

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Rodríguez (2005), España, español.	387 estudiantes universitarios de profesorado, de entre 17 y 40 años.	Analizar las creencias epistemológicas, conceptos y enfoques de aprendizaje de futuros profesores.	Sistema de creencias.	Cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	Análisis factorial exploratorio adecuado. Análisis factorial confirmatorio (AFC); los índices de ajuste fueron aceptables. Confiabilidad aceptable en general en el estadístico alfa de Cronbach.	Se detectó una variación significativa en las creencias epistemológicas conforme los universitarios avanzan en sus estudios, desde que inician la carrera hasta que la finalizan, con una transformación paulatina.
Di Matteo (2007), Argentina, español.	97 alumnos universitarios de la carrera de Ciencias de la Educación y 80 estudiantes de profesores de la Universidad de Buenos Aires.	Se propone una exploración de creencias sobre los modos de pensar en estudiantes de Ciencias de la Educación y de profesores universitarios.	Sistema de creencias.	Cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	AFE satisfactorio, que ha explicado el 70,831 % de la varianza total de los puntajes del instrumento. El coeficiente de Cronbach obtuvo 0,694, valor que se considera aceptable y muestra consistencia.	Se aprecia una clara tendencia en los grupos universitarios estudiados a conceptualizar al conocimiento como producto de un proceso lento de construcción, al saber como algo dinámico, que puede cambiar, que se nutre de fuentes variadas, no siempre dignas de confianza.
Sánchez (2009), Venezuela, español	223 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Escuela de Luis Razetti.	Evaluar la naturaleza multidimensional de las creencias epistemológicas de los estudiantes de medicina.	Sistema de creencias.	Adaptación de Nussbaum y Bendixen (2003) del cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	El análisis de consistencia interna arrojó resultados de 0,66. El AFE fue satisfactorio y mostró cuatro factores.	Las creencias epistemológicas de la población estudiada, con el método utilizado, muestran un carácter multidimensional.

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Beuchar (2010). Chile, español.	117 estudiantes universitarios.	Analizar la concepción de aprendizaje y epistemología de una muestra de estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica en una universidad de Chile.	Sistema de creencias.	Traducción de DiMatteo (2007) del cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	El AFE mostró 22 factores que explican el 70,8 % de la varianza. El AFC mostró buen ajuste, con valores aceptables. El análisis de consistencia interna con el alfa de Cronbach arrojó resultados de 0,69.	Los sujetos presentan indistintamente en cada una de las dimensiones, en mayor o menor grado, tanto un comportamiento de tipo ingenuo como sofisticado, lo cual viene a corroborar el planteamiento multidimensional de Schommer.
García y Sebastián (2011). Chile, español.	330 estudiantes de pedagogía de entre 17 y 38 años.	Caracterizar y comparar las creencias epistemológicas de los estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media de una universidad tradicional chilena.	Sistema de creencias.	Epistemic Belief Inventory (EBI), desarrollado por Schraw et al. (2002).	Análisis factorial exploratorio (AFE) adecuado. Un 33,7 % de la varianza en el sistema de creencias epistemológicas es explicado por las cuatro dimensiones. Alfa de Cronbach moderados, en el rango de 0,54 a 0,76.	Se observa que existen diferencias significativas en las escalas "estructura del conocimiento", "estabilidad del conocimiento" y "velocidad del aprendizaje".
Schommer-Aikins et al. (2012). Chile, español.	117 estudiantes de magisterio de una universidad de Chile.	Evaluar las creencias epistemológicas que tienen los estudiantes de magisterio.	Sistema de creencias.	Cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	AFE satisfactorio que ha explicado el 70,831 % de la varianza total de los puntajes del instrumento. El coeficiente de Cronbach obtuvo 0,694, valor que se considera aceptable y muestra consistencia.	La presencia simultánea de creencias viene a corroborar el planteamiento de tipo multidimensional respecto a las creencias epistemológicas.

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
De Juana y Cardenas (2012). España, español.	1.388 estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid de entre 18 y 55 años.	Conocer en qué medida las creencias epistemológicas de los estudiantes de titulaciones del área de conocimiento de pedagogía y ciencias de la educación cambian conforme progresan en sus estudios.	Sistema de creencias.	Cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	El alfa de Cronbach muestra un valor de 0,67; este valor puede considerarse aceptable. En cuanto a la validez, se realizó un análisis sobre el total de la varianza explicada; generó cuatro factores cuyas sumas de saturaciones al cuadrado de la extracción fueron superiores a 1. Dichos factores explicaron un 50,921 %, son resultados satisfactorios.	Las creencias de los primeros cursos tienden a ser más ingenuas y simples que las de los últimos cursos de las titulaciones. Asimismo, los resultados encontrados muestran diferencias de género.
Linares et al. (2013). España, español.	760 estudiantes de la Universidad de Valencia.	Analizar las creencias epistemológicas y el sistema de valores de estudiantes universitarios.	Modelo desarrollista.	Epistemological Beliefs Survey (Wood y Kardash, 2002) y cuestionario de valores de Schwartz (2007).	El primero tuvo una revisión de nueve jueces expertos por la adaptación al español. El alfa del EBS de 38 ítems, adaptado al castellano por los autores, es de 0,69. El alfa del cuestionario de valores es de 0,91, con un total de 56 ítems. Ambos son fiables.	Los estudiantes consideran que existe una verdad objetiva y que está al alcance de los científicos, aunque también expresan que el conocimiento está en constante evolución y es construido activamente.

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Cairus (2015), Argentina, español.	274 estudiantes universitarios de las facultades de Economía y Salud.	Conocer si las creencias epistemológicas influyen sobre los patrones de aprendizaje de estudiantes de la Universidad Adventista del Plara.	Epistemología personal.	Inventario de epistemología personal (IEP), construido y validado por Castracada y Penalosa (2010).	Validación por seis jueces expertos: se obtuvo una W de Kendall d de 0,81, por lo tanto, se asume que el acuerdo es estadísticamente significativo. El alfa de Cronbach generó un índice de consistencia interna de 0,93, que es aceptable.	A nivel general, las creencias referidas a la utilidad del conocimiento y su naturalza influyen sobre los patrones de aprendizaje.
Cruz (2015), México, español.	463 estudiantes de la Universidad de Tamaulipas, México.	Estudiar la relación entre las capacidades argumentativas y las creencias epistemológicas.	Sistema de creencias.	Cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	Funcionamiento factorial adecuado. Confiabilidad moderada por alfa = 0,581.	Las medias de las dimensiones de creencias epistemológicas mostraron que el alumnado se inclina hacia la ingenuidad epistemológica. A menor nivel se corresponde un menor nivel de complejidad epistemológica.
Ordoñez, Romero y Rosete (2016), Colombia, español.	1387 alumnos participaron en el estudio, 890 estudiantes universitarios y 497 en el último año de bachillerato, de entre 14-40 años.	Analizar y caracterizar la influencia de las variables educativas y sociodemográficas sobre el grado de desarrollo de las creencias epistemológicas.	Modelo desarrollista.	EQEBI, un instrumento en español tipo Likert para medir las CE; propuesto por Ordoñez, Ponsoda, Abad y Romero (2008).	Fiabilidades (α de Cronbach) de 0,88; 0,70; 0,67 y 0,81 en sus cuatro dimensiones. Se realizaron dos análisis factoriales para revisar la validez del instrumento, confirmando las cuatro dimensiones.	La influencia de las variables estrato social, sexo, tipo de colegio, nivel de estudios, nivel de escolaridad del padre y área de estudio sobre las creencias epistemológicas son estadísticamente significativas.

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento utilizado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Cuellar y Martínez (2017), España, español.	229 estudiantes de pedagogía de la Universidad de Barcelona, de entre 18 y 47 años.	Validar el cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990). Describir las creencias epistemológicas de los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Barcelona y analizar si existen diferencias en sus creencias debido al momento de formación en los estudios (primer y último año), sexo y edad.	Sistema de creencias.	Cuestionario de creencias epistemológicas de Schommer (1990).	Validez de constructo para cuatro de sus dimensiones. La puntuación obtenida por el alfa de Cronbach ($\alpha = 0,65$) indicó para el cuestionario una consistencia interna moderada y aceptable. El análisis factorial validó las cinco dimensiones teóricas propuestas por Schommer:	Las creencias de los estudiantes de último año son más sofisticadas respecto a la habilidad para aprender, estructura y certeza del conocimiento, en comparación con las de los estudiantes de primer año. También se encontraron diferencias debido al sexo, pero no debido a la edad.
Falconier (2019), Argentina, español.	250 estudiantes universitarios de entre 16 y 40 años.	Medir las creencias epistemológicas y la espiritualidad en alumnos de la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales (FHECIS) de la Universidad Adventista del Plata durante 2015.	Sistema de creencias.	Adaptación del Epistemic Belief Inventory (Schraw, Bendixen y Dunkle, 2002).	Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach oscilan entre 0,70 y 0,74, lo cual resulta satisfactorio. Funcionamiento factorial adecuado.	No se encontró relación estadísticamente significativa entre las creencias epistemológicas y las creencias espirituales.

*Nuevos instrumentos creados
en Latinoamérica y España*

Con respecto a los ocho nuevos instrumentos creados en Latinoamérica y España, correspondientes al objetivo dos, se encontró que uno fue publicado entre 2000 y 2005; seis, entre 2006 y 2010; y uno, entre 2016 y 2020. Siete publicaciones fueron realizadas en español y una en inglés. En cuanto al país de publicación, dos artículos fueron publicados en Colombia, dos en España, dos en México, uno en Argentina y uno en Chile. Con respecto al enfoque de estudio de las creencias epistemológicas en el que se basaron los autores al crear el instrumento y medir el constructo, el que apareció con más frecuencia fue el enfoque de la epistemología personal, con cuatro publicaciones, seguido por el enfoque de sistema de creencias, con tres publicaciones, y, por último, el enfoque desarrollista, con una publicación. El total de los instrumentos fueron diseñados para la población universitaria.

En la tabla 2 se presentan los artículos que cumplieron los criterios de inclusión para el objetivo dos del trabajo.

Las investigaciones encontradas coinciden en la relación entre las creencias epistemológicas, el nivel educativo y el área de estudio (Leal Soto, 2005; Rodríguez, 2005; Pecharromán et al., 2009; García y Sebastián, 2011; de Juanas Oliva y Beltrán Llera, 2012; Ordóñez, Romero y Rosete, 2016; Gutiérrez, Alderete y Ahumada, 2017; Cuellar y Martínez, 2017). Algunos investigadores hallaron que el estrato social, el sexo, el tipo de colegio, el nivel de estudios y de escolaridad del padre tienen una relación estadísticamente significativa con las creencias epistemológicas (Ordóñez, Romero y Rosete, 2016; Cuellar y Martínez, 2017).

Con respecto al enfoque, cuatro investigaciones (Ordóñez y Ponsada, 2008; Sánchez, 2009; Beuchat, 2010; Schommer-Aikins et al., 2012) hallaron evidencia empírica del carácter multidimensional de las creencias epistemológicas. Tanto Rodríguez (2005) como Di Matteo (2007) y Linares Insa et al. (2013) encontraron que las creencias epistemológicas sufren un desarrollo en el tiempo, con transformaciones paulatinas y posiblemente lentas.

Tabla 2. Instrumentos nuevos creados en Latinoamérica y España ordenados por año

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento creado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Leal Soto (2005), Chile, Español.	123 alumnos de primer y tercer nivel de las carreras de pedagogía de una universidad de Chile, de entre 17 y 40 años.	Determinar si efectivamente el proceso de formación inicial docente en una universidad chilena, explícitamente orientado por el enfoque subjetivista, produce un desplazamiento de las creencias de sus alumnos hacia el polo subjetivista en el continuo epistemológico.	Sistema de creencias.	Instrumento desarrollado y validado para Chile.	Fiabilidad de contenido por medio de acuerdo entre cuatro jueces expertos. Consistencia interna aceptable, alfa = 0,80.	La hipótesis que sostiene que las creencias educacionales de los profesores en formación se modifican como producto del proceso de formación inicial, en el sentido de aproximarse a una perspectiva subjetivista, resulta claramente soportada por los datos recogidos.
Ordóñez et al (2008), Colombia, inglés.	Desarrollar un instrumento para medir las creencias epistemológicas.	215 estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana.	Sistema de creencias.	Instrumento EQEBI (Ordóñez et al, 2008).	AFC; el modelo presenta índices adecuados de ajuste, cuatro de los cinco factores originales. Fiabilidad medida por alfa = 0,95.	Se confirman las cuatro escalas unidimensionales esperadas.

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento creado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Pecharramán et al. (2009). Colombia, español.	111 alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid.	Evaluar las creencias epistemológicas de los estudiantes de psicología acerca de su propia materia de estudio, es decir, como consideran la naturaleza del conocimiento psicológico y su aprendizaje.	Sistema de creencias.	Cuestionario que se elaboró a partir de los ítems incluidos en investigaciones clásicas (Ryan, 1984; Schommer, 1990).	Fiabilidad de contenido por medio de acuerdo entre dos jueces expertos. Se realizó un análisis ANOVA para ver la fuerza de las relaciones entre variables.	Se observa una sofisticación epistemológica superior en los estudiantes más instruidos.
Raviolo et al. (2010). Argentina, español.	63 estudiantes en total, 32 universitarios del primer año y 33 de un instituto superior.	Indagar las concepciones de los estudiantes acerca de la naturaleza del conocimiento sobre tres aspectos: conocimiento en general, conocimiento científico y modelos científicos.	Modelo desarrollista.	Cuestionario que consta de 36 afirmaciones con una escala Likert (2010).	Validez de contenido por derivar las afirmaciones de otros instrumentos. Consistencia interna: $\alpha = 0.80$. Por otro lado, t de students para muestras no relacionadas ($t = 0.73$; $p > 0.1$; $g_1 = 63$).	No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de alumnos. Además, se indica que ideas aceptadas por la comunidad científica sobre la naturaleza de las ciencias no son asimiladas por los estudiantes durante sus cursos de ciencias.
Castañeda y Peralosa (2010). México, español.	317 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública de la Ciudad de México.	Validar constructos en epistemología personal.	Epistemología personal.	Inventario de epistemología personal (IEP).	Validación por seis jueces expertos, se obtuvo una W de Kendall de 0.81, por lo tanto, se asume que el acuerdo es estadísticamente significativo. El alfa de Cronbach generó un índice de consistencia interna de 0.93, que es aceptable.	Los resultados validaron los dos modelos subyacentes al estilo naive y al estilo reflexivo.

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento creado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Pecharramany Pozo (2010), España, español.	535 personas, en su mayoría de la comunidad de Madrid, con amplio rango de edades (11 a 60 años). Los universitarios eran estudiantes de las facultades de Ciencias, Biología y Matemáticas, de Derecho y de Psicología.	Estudiar las concepciones epistemológicas en relación con los dominios de conocimiento y, en especial, con el conocimiento moral.	Epistemología personal.	Un cuestionario Likert sobre el grado de acuerdo (escala 1-6) con 21 afirmaciones referidas a ítems o principios epistemológicos.	Fiabilidad por medio de acuerdo entre dos jueces expertos. Se realizó un ANOVA de medidas repetidas para estudiar el efecto de la variable independiente sobre las dependientes, mostrando relaciones fuertes.	Importante apoyo a nuestras hipótesis de la especificidad de dominio en las concepciones y, además, la confirmación de que los sujetos mantienen creencias epistemológicas específicas en moral, lo que avala el reconocimiento del saber moral como dominio específico de conocimiento.
Castañeda y Penalosa (2010), México, español.	200 alumnos.	Construir o adaptar instrumentos que permitan comprender mejor la naturaleza, la estructura y la operación de los procesos de interacción y construcción de conocimiento en ambientes Web.	Epistemología personal.	Inventario de epistemología personal (IEP).	Validez de contenido por seis jueces expertos con un nivel de acuerdo según Kendall de 0,92. El alfa de Cronbach generó un índice de consistencia interna entre 0,69 y 0,93. Es aceptable. AFC: el modelo presenta índices adecuados de ajuste para el estilo naïve y reflexivo.	Los resultados apoyan la adaptación de instrumentos, que muestran calidad psicométrica suficiente para ser utilizados en la evaluación y medición de variables del estudiante referidas las creencias epistemológicas y las estrategias de estudio durante el aprendizaje virtual.

Autor, año, lugar e idioma	Muestra y edad	Objetivo del estudio	Enfoque	Instrumento creado	Propiedades psicométricas	Breve resumen de resultados
Gutiérrez, Alderete y Ahumada (2017), Argentina, español.	1203 estudiantes de diferentes facultades de la Universidad Nacional de Salta, de entre 18 y 29 años.	Explorar las creencias epistemológicas de estudiantes universitarios salteños sobre la fuente del conocimiento y autoridad epistémica.	Sistema de creencias.	Cuestionario de las creencias epistemológicas acerca de la fuente y la autoridad en el conocimiento (CEFAC) (Gutiérrez, Alderete y Ahumada, 2017).	Modificación y adaptación a la muestra, del cuestionario epistemológico de Schommer (SEQ) (1990).	La variable que explica mejor la varianza fue la facultad (Kruskal-Wallis): Ciencias Exactas 594,57; Naturales 641,07; Ingeniería 626,84; Humanidades 529,31, y Ciencias Económicas 605,71.

En cuanto al tipo de cambio que sufren las creencias epistemológicas, autores como Pecharromás y otros (2009), De Juana y Cardenás (2012), Cruz y Carmona (2015) y Cuellar y Martínez (2017) encontraron un cambio desde la ingenuidad hacia la sofisticación del sistema de creencias, aunque pueden hallarse, al mismo tiempo, creencias de tipo ingenuo y de tipo sofisticado (Beuchat, 2010).

Discusión

Los objetivos de este trabajo fueron: (a) conocer los instrumentos sobre creencias epistemológicas que se han estudiado y/o adaptado al español en Latinoamérica y España aplicados en estudiantes universitarios, así como los resultados obtenidos, y, (b) en caso de encontrarse nuevos instrumentos creados en Latinoamérica o España, evaluar desde qué enfoque estudian las creencias epistemológicas y las propiedades psicométricas.

Se revisaron 347 artículos, de los cuales veintiuno cumplieron con los criterios de inclusión. Del total, trece artículos fueron adaptaciones en Latinoamérica y España de instrumentos originalmente elaborados en inglés, correspondientes al objetivo uno, y ocho artículos eran instrumentos nuevos, correspondientes al objetivo dos. Si bien se encontraron investigaciones empíricas sobre creencias epistemológicas en las últimas décadas, se advierte un mayor desarrollo en la segunda mitad del siglo xx.

En cuanto a los instrumentos nuevos, elaborados directamente en español, uno fue desarrollado en Chile, dos en Colombia, dos en Argentina, dos en México y uno en España. Con relación a las orientaciones teóricas, cuatro fueron desarrollados siguiendo el enfoque de sistema de creencias (Leal Soto, 2005; Ordóñez y Ponsada, 2008; Pecharromás et al., 2009; Gutiérrez, Alderete y Ahumada, 2017), tres de acuerdo con el enfoque de epistemología personal (Castañeda y Peñalosa, 2010; Pecharromás y Pozo, 2010) y uno según el modelo desarrollista (Raviolo et al., 2010). Dentro del enfoque de sistema de creencias, el instrumento elaborado por Ordóñez y Ponsada (2008) consiguió un AFC que presenta índices adecuados de ajuste, cuatro de los cinco factores originales, y manifestó una fiabilidad medida por alfa de Cronbach de 0,95. Por su parte, Pecharromás et al. (2009) realizaron un cuestionario cuya confiabilidad

fue medida por medio del acuerdo de jueces expertos, el cual demostró acuerdo significativo. Gutiérrez, Alderete y Ahumada (2017) elaboraron el cuestionario CEFAC, basado en el reconocido instrumento de Schommer (1990). Siguiendo el enfoque de la epistemología personal, se encontró el instrumento elaborado por Castañeda y Peñalosa (2010), que obtuvo validez de contenido por seis jueces expertos con un nivel de acuerdo según Kendall de 0,92. En cuanto a la confiabilidad, el alfa de Cronbach generó un índice de consistencia interna entre 0,69 y 0,93. En cuanto a la validez, se halló un AFC en el cual se vio que el modelo presenta índices adecuados de ajuste para el estilo *naive* y reflexivo. Dentro del mismo enfoque, encontramos un cuestionario desarrollado por Pecharromás y Pozo (2010), el cual tuvo fiabilidad por medio del acuerdo entre dos jueces expertos. Se realizó un ANOVA de medidas repetidas para estudiar el efecto de la variable independiente sobre las dependientes, que mostró relaciones fuertes. Del modelo desarrollista se encontró un cuestionario, el desarrollado por Raviolo et al. (2010), que demostró consistencia interna por alfa de Cronbach = 0,80. Por otro lado, se halló una *t* de Student para muestras no relacionadas ($t = 0,73$; $p > 0,1$; $g. l. = 0,63$).

Conclusiones

Los resultados extraídos de esta revisión sistemática destacan la importancia del estudio de las creencias epistemológicas en poblaciones de estudiantes universitarios, debido a que dos de las variables más influyentes son el nivel de escolaridad y el área de estudio (Leal Soto, 2005; Rodríguez, 2005; Pecharromás et al., 2009; García y Sebastián, 2011; de Juanas Oliva y Beltrán Llera, 2012; Ordóñez, Romero y Rosete, 2016; Gutiérrez, Alderete y Ahumada, 2017; Cuellar y Martínez, 2017).

El enfoque más estudiado y que parece tener mayor sustento empírico es el de sistema de creencias (Schommer, 1990), que comprende a las creencias epistemológicas como un constructo multidimensional. Este enfoque propone que los individuos pueden manifestar, en mayor o menor medida, creencias en torno al conocimiento de tipo ingenuo y sofisticadas al mismo tiempo (Beuchat, 2010). La multidimensionalidad

del constructo presenta la posibilidad de seguir investigando su relación con diversas variables.

Otro aspecto para discutir está relacionado con la denominación de las creencias epistemológicas y la valoración que supone considerarlas ingenuas o sofisticadas. Autores pertenecientes a los tres enfoques mencionados coinciden en tales designaciones sin discutir plenamente la evidencia de fondo en la que basaron tal valoración.

De las veintiún investigaciones que cumplieron los criterios de búsqueda establecidos, catorce están basadas en el enfoque de sistema de creencias; cuatro, en la epistemología personal, y tres, en el modelo desarrollista. Esto abre camino al desarrollo de instrumentos psicométricos basados en los enfoques de epistemología personal y el modelo desarrollista para poder validar ambos modelos teóricos ampliamente difundidos y establecer comparaciones en el estudio de una variable que presenta dificultades en su conceptualización y medición.

Considerando las observaciones anteriores, la continuación del estudio de esta variable en poblaciones universitarias puede contribuir a comprender mejor el desarrollo de procesos centrales en la educación superior, su histórica relación con el conocimiento y los desafíos que enfrenta al preparar a los estudiantes para interactuar con el conocimiento en escenarios de profundas transformaciones sociales e institucionales.

Referencias

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València.
- Beuchat, M. (2010). *Concepciones de aprendizaje en estudiantes de pedagogía básica* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Bierman, D. B. (2008). *A qualitative study of the epistemological interplay between teachers and students in a high stakes testing environment* [Tesis de maestría, University of Rodhe Island and Rodhe Island College].
- Buehl, M. M. y Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13, 385-418. <https://doi.org/10.1023/A:1011917914756>
- Cairus, D. (2015). *Creencias epistemológicas y patrones de aprendizaje en estudiantes de las Facultad de ciencias de la Salud y Ciencias Económicas y de la Administración de*

la Universidad Adventista del Plata [Tesis de maestría, Universidad Adventista de Chile].

- Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2010). *Influencia de variables del estudiante en el desempeño académico en cursos en línea* [Archivo pdf]. International Institute of Informatics and Systemics. https://www.iiis.org/cds2010/cd2010csc/sieci_2010/Papers-Pdf/XA742NH.pdf
- (2010). Validando constructos en epistemología personal. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 65-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016325007>
- Clarebout, G. y Jan, E. (2001). Assessing epistemological beliefs: Schommer's questionnaire revisited. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 54-57. <https://doi.org/10.1076/edre.7.1.53.6927>
- Cruz, M. (2015). *Competencias argumentativas de estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Cuellar, M. y Martínez, F. (2017). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía: validación del cuestionario y análisis de diferencias. *Educación*, 26(51), 95-114. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.005>
- de Juanas Oliva, A. y Beltrán Llera, J. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 1-32. <http://hdl.handle.net/10810/48262>
- Di Mateo, M. F. (2007). *Creencias epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento en estudiantes de ciencias de la educación y profesorado universitarios*. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-024/178>
- Falconier, M. (2019). *Creencias epistemológicas y creencias espirituales en estudiantes de la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista del Plata* [Tesis de maestría, Universidad Adventista de Chile].
- García, M. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿diferencias en la formación inicial docente? *PSYKHE*, 20(1), 29-43.
- Gutiérrez, E., Alderete, A. y Ahumada, J. (2017). Creencias epistemológicas sobre la fuente y la autoridad en el conocimiento de estudiantes de primer año de distintas facultades de la Universidad Nacional de Salta. *Propuesta Educativa*, 40(2), 45-56. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Propuesta-Educativa-48-Gutierrez.pdf>
- Hammer, D. y Elby, A. (2002). *On the form of a personal epistemology*. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hofer, B. y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relations to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
- Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M. M., Ali W. S. W. y Konting, M. M. (2013). Epistemological belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. *International Journal of Instruction*, 6(1), 139-150.
- Kaufman, G. y Libby, L. (2012). Changing beliefs and behavior through experience-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(1), 1-19.
- Leal Soto, F. (2005). Efectos de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 3-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7620012>
- (2011). Epistemología personal: depende de cómo se mire. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y soluciones* (pp. 147-185). Editorial Universidad de la Serena.
- Linares Insa, L. I., Córdoba Iñesta, A. I., Martí Vilar, M., García-Alandete, J. y Casino García, A. M. (2013). ¿Conocemos a nuestros estudiantes? Las creencias epistemológicas y el sistema de valores en el EEES. *Revista d'Innovació Educativa*, 10, 24-32. <https://doi.org/10.7203/attic.10.1687>
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Ordóñez, X., y Ponsada, V. (2008). Measurement of epistemological beliefs psychometric properties of the QEERI test scores. *Educational and Psychological Measurement*, 69(2), 287-302. <https://doi.org/10.1177/0013164408323226>
- Ordóñez, X., Romero, S. J. y Rosete Fernández, I. (2016). Análisis de las creencias epistemológicas de estudiantes colombianos según variables sociodemográficas y educativas. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 57-67. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.4>
- Özkan, S. y Tekkaya, C. (2011). How do epistemological beliefs differ by gender and socio-economic status? *HU Journal of Education*, 41, 339-348.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pecharromán, I. y Pozo, J. I. (2010). ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral. *Revista de Educación*, 353, 387-414. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3288025>

- Pecharromás, I., Pozo, J. I., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. del P. (2009). Psicólogos ante el espejo: las epistemologías intuitivas de los estudiantes de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 61-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3032470>
- Perry, W. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Counsel Harvard University (ERIC Document Reproduction Service).
- (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Holt, Rinehart and Winston.
- Raviolo, A., Ramírez, P., López, E. A. y Aguilar, A. (2010). Concepciones sobre el conocimiento y los modelos científicos: un estudio preliminar. *Formación Universitaria*, 3(5), 29-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000500005>
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores* [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez, M. (2009). Creencias epistemológicas de estudiantes de medicina. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 28(1), 18-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55911661007>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. y Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M. y Hernández-Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723135017>
- Vizcaino Escobar, A. y Mayra Manzano, M. (2017) Análisis de las relaciones entre creencias epistemológicas sobre la matemática y rendimiento académico. *Psychology, Society, & Education*, 9(1), 105-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360206>
- Vizcaino Escobar, A., Otero Ramos, I. y Mendoza González, Z. (2013). Las creencias epistemológicas como alternativa para la comprensión del aprendizaje. *Revista Psicoespacios*, 7(10). <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Walker, D. (2007). *The development and construct validation of the epistemological beliefs survey for mathematics* [Tesis doctoral, Oklahoma State University].



6. La experiencia emocional de adultos que padecen síndrome de Cushing en Argentina

The emotional experience of adults with Cushing's syndrome in Argentina

Iara Maillen Michel

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
michelmaillen@gmail.com

Edgar Beskow

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
edgar.beskow@uap.edu.ar

Recibido: 12 de julio de 2024

Aceptado: 2 de septiembre de 2024

Resumen

El síndrome de Cushing es una enfermedad rara resultante de la exposición prolongada del cuerpo a un hipercortisolismo crónico. Su incidencia a nivel mundial es de 0,7 a 2,4 casos por millón por año. Es considerada potencialmente letal, ya que, si no se trata correctamente, la supervivencia estimada es de cinco años en el 50 % de los casos. El objetivo de este estudio cualitativo exploratorio con diseño narrativo fue comprender la experiencia emocional de quienes padecen síndrome de Cushing. Se realizó un muestreo intencional para lo cual fueron seleccionados cinco participantes con diagnóstico de Cushing como principal criterio de inclusión. Se utilizó la entrevista narrativa del tipo semiestructurada, la representación artística y la nota de campo como instrumentos de recolección de datos. Se realizó un análisis temático como criterio de análisis de los datos, el cual revela que la experiencia emocional de los participantes de este estudio se compone de seis etapas: la desorientación y la soledad, la ira y el disgusto, la desesperanza, la adaptación, el resurgimiento y el empoderamiento solidario. Estos hallazgos permiten proponer un modelo que describe la experiencia emocional en los participantes con síndrome de Cushing, el cual se constituye en el principal aporte de la investigación.



Palabras claves

Síndrome de Cushing — Experiencia emocional — Investigación narrativa — Adultos — Modelo de etapas de la experiencia emocional

Abstract

Cushing's syndrome is a rare disease resulting from prolonged exposure of the body to chronic hypercortisolism. Its incidence worldwide is 0.7 to 2.4 cases per million per year. It is considered potentially lethal since if it is not treated correctly the estimated survival is five years in 50% of cases. The goal of this exploratory qualitative study with a narrative design was to understand the emotional experience of those who suffer from Cushing's Syndrome. A purposive sampling was carried out for which five participants with a Cushing diagnosis as the main inclusion criterion were selected. The semi-structured narrative interview, artistic representation, and field notes were used as data collection instruments. A thematic analysis was carried out for data analysis, which revealed that the participants' emotional experience in this study comprised six stages: disorientation and loneliness, anger and disgust, hopelessness, adaptation, resurgence, and solidarity empowerment. These findings allow us to propose a model that describes the emotional experience of participants with Cushing's syndrome, which constitutes the main contribution of the research.

Keywords

Cushing's syndrome — Emotional experience — Narrative research — Adults — Stage model of emotional experience

Introducción

El síndrome de Cushing se encuentra dentro de la categoría de las enfermedades raras; se caracteriza por una exposición excesiva y prolongada a los glucocorticoides (Otazú et al., 2022). Harvey W. Cushing describió a este síndrome como un conjunto de síntomas físicos y cambios psicológicos y en la interacción social resultantes de la exposición del cuerpo a un hipercortisolismo crónico (Gámez et al., 2019).

Las estadísticas revelan que su incidencia a nivel mundial es de 0,7 a 2,4 casos por millón por año, siendo más frecuente en mujeres. Puede dar a cualquier edad, aunque suele aparecer entre la cuarta y la sexta década de la vida (Parksook et al., 2020). Es una enfermedad potencialmente letal, ya que, si no se trata correctamente, la supervivencia estimada es de cinco

años en el 50 % de los casos (Gutiérrez Restrepo y Román-González, 2016). En el 70 % de los pacientes, el Cushing es de origen hipofisario debido a una hiperproducción de ACTH.

Independientemente del origen, el síndrome de Cushing trae como consecuencias un amplio conjunto de signos y síntomas que impactan sobre el sistema cardiovascular, metabólico, dermatológico, musculoesquelético y psiquiátrico (Ledón Llanes et al., 2011). A nivel físico, se produce obesidad central (cuerpo obeso y piernas delgadas), cara de luna llena y joroba de búfalo, también provoca astenia y debilidad muscular; a nivel cutáneo-dermatológico, se hacen presentes las estrías y equimosis, la plétora facial, la hiperpigmentación, acné e hirsutismo; a nivel endócrino y metabólico, puede presentarse la intolerancia a la glucosa, trastornos menstruales, impotencia, disminución de la libido, osteoporosis y poluria (Rituerto et al., 1999).

Según Moya Crespo (2019), en el 70 % de los pacientes con síndrome de Cushing se producen cambios cognitivos y neuropsiquiátricos que se asocian, además, a labilidad emocional, depresión en la mayoría de los casos, delirios, ansiedad, irritabilidad y cambios en el comportamiento, insomnio, paranoia, ataques de pánico, estados de manía y euforia, lo cual también afecta de manera significativa el aprendizaje, la atención y la memoria a corto plazo. Algunas investigaciones han comprobado que las variaciones hormonales pueden expresarse en trastornos del estado de ánimo, siendo el depresivo el que se presenta con mayor frecuencia (Valera Bestard, 2003; Ledón Llanes, 2008). Además, prevalecen rasgos de personalidad negativos tales como pesimismo, timidez e introversión, lo cual afecta a la calidad de vida (Moya Crespo, 2019).

La manifestación inicial de la enfermedad puede aparecer luego de varios años de su iniciación, lo que dificulta su diagnóstico y tratamiento (Gutiérrez Restrepo y Román-González, 2016). La complejidad para obtener un diagnóstico certero y los prolongados procesos de tratamiento ocasionan un alto nivel de angustia en los pacientes (Ledón Llanes, 2008). Muchos de ellos obtienen alivio al ser diagnosticados luego de años recorriendo diversos centros de salud. Ponerle un nombre a lo que experimentan les otorga la esperanza de poder iniciar un tratamiento.

Por otra parte, los criterios de curación tampoco están claramente definidos, lo cual exige un seguimiento prolongado del paciente debido a la aparición de recurrencias (Arce et al., 2006).

La complejidad en el diagnóstico, las dificultades en el tratamiento y los efectos multisistémicos antes enunciados repercuten de manera directa sobre la apariencia y la sexualidad, disminuyendo la calidad de vida y afectando la experiencia emocional de quien padece la enfermedad (Gámez et al., 2019).

Ángeles (2003) define a la experiencia emocional como aquella “vivencia de la emoción que sólo puede ser narrada por quien la ha vivido”. Estas experiencias se determinan como estructuras conformadas por aspectos cognitivos y afectivos, acciones y percepciones (Barret et al., 2007).

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que el síndrome de Cushing es una enfermedad endócrina que posee el potencial suficiente para ocasionar un impacto directo sobre la salud, la calidad de vida, el bienestar psicológico y la imagen corporal (Gámez et al., 2019; Ledón Llanes et al., 2011). Esta experiencia compleja y angustiante por la que atraviesan quienes padecen síndrome de Cushing afecta la psiquis de la persona (Ledón Llanes et al., 2011; Ledón Llanes, 2008), lo cual genera un impacto profundo en su experiencia emocional (Gámez et al., 2019).

Teniendo en cuenta que la prevalencia del síndrome de Cushing es baja a nivel mundial (Parksook et al., 2020) y que no se encuentran estudios epidemiológicos que demuestren la prevalencia del síndrome en Argentina, la población afectada por esta patología se convierte en un grupo que permanece al margen de las investigaciones por no ser considerada una población muestralmente suficiente. El resultado natural es la desinformación y la falta de herramientas de abordaje psicológico con base empírica. Por ende, los profesionales de la salud y de las diversas especialidades que atienden a pacientes con síndrome de Cushing carecen de la capacitación necesaria para tratarlos. En el mejor de los casos, el personal de salud solo cuenta con la experiencia que les dejó el haber tratado alguna vez un paciente con el síndrome. Entre tanto, los afectados deambulan por distintos nosocomios con síntomas diversos que les producen discapacidades físicas, psicológicas y sociales, a los que se suma una fuerte

carga de estrés por no poder recibir ni darse a sí mismos explicaciones de lo que les sucede.

Es esta incertidumbre, la falta de respuestas y las dispares expectativas entre el cuerpo asistencialista y los pacientes lo que empeora el cuadro, haciendo que las posibilidades de mejora se vean significativamente afectadas (Ramos Morales, 2015).

Cabe destacar que en la actualidad no existe investigación descriptiva sobre la población argentina con Cushing, por lo que resulta necesario un estudio exploratorio que permita realizar un primer acercamiento a la experiencia emocional de los participantes que lo padecen. Ante este vacío en el conocimiento, la presente investigación tiene por objetivo explorar la experiencia emocional de los participantes.

Método

Tipo de diseño

Se llevó a cabo un estudio cualitativo del tipo exploratorio con un diseño narrativo (Ávila Baray, 2006), para lo cual se utilizó un muestreo del tipo intencional.

Participantes

Fueron seleccionados por muestreo intencional cinco participantes teniendo en cuenta como principales criterios de inclusión que sean adultos del sexo masculino y femenino, de entre 25 y 55 años y cuya nacionalidad sea argentina, que hayan sido diagnosticados con síndrome de Cushing y que el grado de sintomatología les permita sostener la atención necesaria durante las entrevistas. Se tuvo en cuenta también que hubieran finalizado los estudios secundarios. Los participantes fueron identificados en grupos sociales digitales en los cuales se nuclean espontáneamente personas que tienen el síndrome de Cushing. Mediante estas mismas redes se identificaron los mejores informantes que cumplían los criterios de inclusión, quienes fueron invitados a participar del estudio.

Instrumentos y procedimientos para la recolección de datos

Como técnicas de recolección de datos, fueron utilizadas la entrevista narrativa, la representación artística (Denzin y Lincoln, 2012) y las notas de campo (Robledo Martín, 2009). Las entrevistas fueron realizadas por un investigador. Con cada participante se llevaron a cabo tres entrevistas semiestructuradas bajo la modalidad virtual, con más de una hora de duración cada una, con base en un protocolo de preguntas que propiciaban la narración de la experiencia emocional de los participantes. Las notas de campo fueron tomadas durante las entrevistas a modo de registro de observaciones y conceptos generados durante el proceso de recolección de información. Las representaciones artísticas fueron creadas o elegidas por los participantes para representar su propia experiencia emocional con el síndrome de Cushing. Los participantes presentaron y explicaron el significado de dicha representación artística (imagen, dibujo, la letra de una canción o una carta “escrita a Cushing”) en la última entrevista.

Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se realizó el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2013). Este está diseñado de manera específica para la investigación narrativa siguiendo seis fases diferentes. La primera de ellas consiste en familiarizar al investigador con los datos a través del proceso de transcripción; para esto, el investigador obtiene conocimientos iniciales y toma nota de los temas emergentes. En la segunda fase se revisan los datos con los códigos iniciales, los cuales serán necesarios para responder a las preguntas de investigación. En la tercera fase se identifican los temas y subtemas emergentes mediante la clasificación de los códigos obtenidos previamente. Para esto, se agrupan todas las citas originales de la narración relacionadas con los temas identificados para dar sustento empírico al proceso de análisis temático. En la cuarta fase se corrobora la precisión de los temas y de los subtemas hallados contrastándolos con las narrativas originales. A través de este “proceso recursivo”, el análisis temático obtiene mayor rigurosidad científica al contrastar la construcción teórica con los datos proporcionados por los

participantes. En la quinta fase, se refinan los temas a través de la generación de un libro temático que triangula los temas y categorías hallados con las referencias que le dan soporte empírico desde múltiples fuentes de información. En la sexta fase se informan los resultados con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación (Braun y Clarke, 2013).

Cabe destacar que el proceso de análisis de los datos fue auditado por un colega con experiencia en análisis cualitativo narrativo con el fin de garantizar la confiabilidad de los juicios.

Consideraciones éticas

A fin de garantizar el debido tratamiento ético, el proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Adventista del Plata (Resolución CEI n.º 40/23). Cada participante completó un consentimiento informado por vía electrónica confirmando su participación voluntaria y autorizando la grabación de las entrevistas narrativas para su posterior análisis. Dicho consentimiento también autorizaba la grabación de audio de las entrevistas.

Dado el tenor narrativo de las entrevistas y la información sensible que en ellas se compartió, los nombres de los participantes fueron reemplazados por pseudónimos (Nico, Fénix, Amatista, Vero y Franki). Lo mismo se hizo con los nombres de los profesionales sanitarios, instituciones de salud o lugares geográficos mencionados por los participantes.

Resultados

Del análisis temático narrativo y la triangulación de las fuentes de información se desprenden los grupos temáticos que se titulan y explican a continuación. Estos siguen una secuencia temporal a lo largo de la enfermedad y explican la experiencia emocional de quienes padecen síndrome de Cushing.

*La experiencia emocional de la desorientación
y la soledad: incomprendidos y frustrados,
juzgados y avergonzados*

La desorientación se explica desde el desconocimiento que existe acerca de la enfermedad, lo cual provoca además una sensación de soledad. Los participantes deambulan de médico en médico buscando la causa de sus cambios y no encuentran respuestas por falta de un diagnóstico específico de lo que les acontece. En la interacción con Vero fue posible percibir que vivió toda esta situación con mucha angustia (Michel, 2023, nota de campo 11).

Los participantes manifiestan que se sienten incomprendidos. La primera causa que explica esta sensación es el desconocimiento que existe acerca de la enfermedad. Fénix explica que “el Cushing es una enfermedad muy grave. Y que no se conoce, y que no se sabe” (entrevista, línea 3266). Existe a su vez una falta de conciencia acerca de la enfermedad, no solo de parte de la sociedad, sino también por parte de los profesionales de la salud. Amatista menciona lo siguiente: “Una enfermedad, [lo] acepté, digo ‘tengo Cushing’, que nadie sabe qué es el Cushing, tenía que explicarlo. Incluso me ha pasado con los propios médicos” (entrevista, líneas 3968-3970). Vero hace un llamado de atención a que cada médico debería capacitarse más (Michel, 2023, nota de campo 11). Sin embargo, se explica tal ignorancia desde el hecho de que no hay muchos casos y que, por tal motivo, existe un gran vacío en cuanto al conocimiento acerca de la enfermedad. Este fenómeno genera en los participantes la sensación de sufrir en la soledad de la incomprensión. Con relación a esto, Fénix también expresa:

Ojalá que algún día se pueda visibilizar el Cushing. También es de las enfermedades poco frecuentes, y que son invisibles y que no se investigan y que no se tratan, y que somos muchos los que las sufrimos, las padecemos, y pedimos a gritos y sufriendo que nos escuchen y que nos ayuden. (Entrevista, líneas 2446-2449)

A través del relato de Franki, fue posible deducir que tiene una profunda necesidad de dar a conocer la enfermedad, de ayudar a que los demás tomen conciencia acerca de esta (Michel, 2023, nota de campo 13).

La frustración se debe a que no se logra dar con el diagnóstico, lo cual genera que los participantes vayan deambulando de médico en médico. De esta manera, la enfermedad se sigue agravando y, en muchos casos, nunca se llega al diagnóstico. Vero comenta: “Entonces el neurólogo también me dijo que no tenía nada, que seguro eran problemas emocionales” (entrevista, líneas 5288-5289). Vero cree “que mucha gente incluso ha de partir de este plano sin saber que lo tenía” (líneas 5474-5475).

Los participantes se sienten juzgados y avergonzados cuando sus cambios físicos y emocionales son percibidos por el entorno, sobre todo en relación con los comentarios que reciben de sus vínculos más cercanos en cuanto a su nueva imagen corporal. Respecto a esto, Nico comenta que “el que está afuera piensa que estás engordando porque estás comiendo mal, porque no te cuidás, porque no hacés actividad física” (entrevista, líneas 363-365). A su vez, Vero menciona el hecho de “encontrarte con gente conocida y que veas que te miran y a veces te preguntan qué te pasa. Que te digan de la nada ‘¿y de cuánto estás?’. Y sí, naturalmente, uno no tiene ganas de cruzarse con nadie” (entrevista, líneas 5419-5421).

La vergüenza aparece en la exposición frente a los demás, ya que se sienten señalados por su aspecto físico. De hecho, son objeto de burla en muchas ocasiones, ante lo cual se sienten indefensos. Franki comenta que “no se dan cuenta [de] lo que [a] uno [le] está pasando por su cabeza y que lo traten de esa manera, ya siendo que nosotros nos vemos feos; porque nosotros nos vemos horribles, esa es la realidad” (entrevista, líneas 8399-8401).

*La experiencia emocional de la ira y el disgusto:
culpa y enojo, irritabilidad, impotencia
e inseguridad*

La ira aparece cuando la etapa anterior de la soledad y la desorientación llega a un punto máximo de saturación provocando en ellos un disgusto. La mayoría de los participantes ya ha llegado al diagnóstico y, si bien este último produce alivio, aparecen múltiples sentimientos que son propios de la ira, provocados por la toma de conciencia de la situación

en la que se encuentran. Surgen la culpa y el enojo. Fénix menciona: “[Sentí] mucho enojo por sentirme mal... por el cambio físico tan grande, porque había cambiado abruptamente” (entrevista, líneas 2812-2813). Del relato de Fénix se pudo percibir su enojo ante la imagen distorsionada de su cuerpo (Michel, 2023, nota de campo 5). Los participantes también exponen que la situación provoca una reorganización familiar alrededor de quien padece la enfermedad, lo cual supone un cambio de hábitos y de rutinas. Ante esto, Fénix también comenta:

Durante muchos meses, no pudimos... Yo no me pude levantar de la cama y había que comer en la cama. No podía mantener el cuerpo. Y me daba culpa toda esa situación, el clima que se manejaba, ¿no?, que se generaba. (Entrevista, líneas 2818-2820)

Frente a este tipo de situaciones que suponen una reorganización familiar, los participantes también expresan que sienten que son una carga. Franki sintió “culpa de estar enferma, de ser... Me sentí una carga para los demás, especialmente para mi mamá y para mi papá” (entrevista, líneas 8545-8546).

La irritabilidad es un estado de ánimo persistente en el transcurso de este período que, además, está ligado a la falta de paciencia. Vero comenta lo siguiente:

Me había cambiado [...] en cuanto al carácter, el tema de la paciencia. Entonces yo era muy paciente, muy tranquila. Y yo no le decía a mi mamá, por ejemplo, lo comentaba: “Cuando me enojo, me enojo mucho, ¿eh?”. Y me quedaba así, como que sentía que me dolía el pecho. (Entrevista, líneas 5260-5263)

Nico menciona:

Me irritaba, es como que, por ahí, había un problemita y se generaba un poco de caos, y vos te dabas cuenta [de] que no era una situación para pegar un grito. Como que todo se tenía que hacer ya. (Entrevista, líneas 412-414)

Franki también señala que le “molestaban muchas cosas, cosas que por ahí eran insignificantes, pero que a mí me molestaban” (entrevista, líneas 8519-8521).

La persistencia del estado de ánimo irritable interfiere, sobre todo, en el área interpersonal de los participantes. En relación con esto, Amatista

dice: “Y te perturba tus relaciones con tus seres queridos. También yo he tenido muchísimas discusiones con mi pareja porque yo no era yo” (entrevista, líneas 4330-4332).

Los participantes se sienten impotentes frente a la posibilidad de fallecer. Fénix menciona: “Ahí fue realmente que dije [...] me puedo morir. Me puede pasar algo, y es impotencia [por] no querer irme” (entrevista, líneas 3395-3396). Sin embargo, frente a la posibilidad de muerte, los participantes no se rinden, y aunque ven en la muerte una solución, un descanso y una manera de dejar de sentir dolor, se puede percibir en ellos un profundo anhelo de seguir viviendo (Michel, 2023, notas de campo 1, 6 y 12).

El desconocimiento también genera impotencia, especialmente en la esfera laboral, ya que se pone en dudas el diagnóstico de Cushing, tal como lo comenta Amatista: “[Sentí] impotencia [por] no poder hacer nada porque ¿cómo te demuestro que tengo la enfermedad si no le están creyendo a mi médico?” (entrevista, líneas 4323-4325). En cuanto a esto, Nico también menciona una situación similar que vivió en el ambiente laboral:

Esa es otra crítica que no entiendo; cómo el síndrome de Cushing no está encuadrado como crónico, por lo menos, según los docentes, no lo consideran crónico. Y bueno, dejé de percibir, dejé de cobrar. (Entrevista, líneas 190-192)

Se vuelven personas inseguras como consecuencia de los cambios que perciben en su imagen corporal frente al avance de la enfermedad. Fénix comenta: “Siempre fui hiperdesinhibida porque era muy segura de mí misma [...] Y cambié, cambié completamente. Empecé a ser muy inhibida y empecé a tener inseguridades propias...” (entrevista, líneas 2762-2765). Amatista comenta que no reconoce su cuerpo, lo cual repercute muy fuerte en lo emocional. Se puede percibir de sus relatos la inseguridad que le genera esta situación (Michel, 2023, notas de campo 7 y 8).

Los participantes manifiestan que sienten que tienen una relación muy difícil con el espejo y que prefieren no mirarse en él para evitar la sensación de desconocimiento y de extrañeza acerca de su propio cuerpo (Michel, 2023, notas de campo 4, 9, 10 y 14). En este sentido, expresan

que sienten que son otras personas o que están dentro de otro cuerpo. Vero cuenta su experiencia con relación a esto:

Yo solo decía “yo no soy así”. Otra cosa que incluso me decía a mí misma era “yo no soy esto”. Entonces, yo no me podía ver en el espejo. O sea, está bien, vos sabés que sos vos y que te está pasando algo. Entonces, no es que hay[a] una negación. Creo más bien que también es como, pues, un sistema de defensa. (Entrevista, líneas 5443-5447)

Franki hasta menciona la sensación de haberse transformado en un monstruo:

A mí me costó horrores y hasta el día de hoy me sigue costando, no voy a decir que no. Lo que yo te decía la vez pasada: yo me sigo mirando al espejo y no me sigue gustando lo que veo. A mí me afectó mucho en ese sentido. En el cambio físico que... tuve, yo vi una cosa de mí... que se fue transformando. Yo sentí que me fui transformando en un monstruo. (Entrevista, líneas 8957-8968)

Los participantes también mencionan el impacto que la inseguridad acerca de sus propios cuerpos les produce en la manera de vestirse. Amartista comenta: “No te dije cómo te impacta esto también en el tema de la ropa. Empezás a usar colores más oscuros” (entrevista, líneas 4438-4439). Con relación a esto, se pudo observar que en las entrevistas Franki vestía de blanco y negro (Michel, 2023, nota de campo 14). La misma participante comenta en su representación artística: “Uso como mucho jean, pero no uso colores. No, no me gusta, ¿eh?” (representación artística, líneas 204-205).

*Experiencia emocional de la desesperanza:
dolor y sufrimiento, abatimiento físico
y emocional, aislados*

La desesperanza se hace presente en los participantes cuando no ven una solución cercana a lo que les acontece. La ira y el disgusto van mermando para dar lugar a un período de profunda tristeza.

El dolor físico que se vuelve crónico desencadena en los participantes un sufrimiento emocional. Fénix comenta que le “dolían todos los músculos de la cara, los oídos, la cabeza. La verdad que mucho dolor físico, de

no poder aplacar el dolor, de no poder” (entrevista, líneas 3090-3091). En su relato, Franki dice:

Y en ese primer capítulo de dolor... El dolor físico, el sufrimiento por toda la situación, la tristeza de enterarme que estoy enferma. O también un poco la soledad, porque me alejaría. Fue lo que hice yo. Creo que [fue] eso: sufrimiento, tristeza, soledad. (Entrevista, líneas 9117-9119)

Fénix comenta que le “duele el alma de tanta cosa” (entrevista, líneas 2977-2978). Cuando los participantes finalmente logran reconocer y expresar el dolor, se quiebran emocionalmente al caer en la cuenta de que “son muchos años de sufrirlo y de pasarlo” (líneas 8155-8156). Nico dice: “Pero esto es mucho más largo. Uf, es un vía crucis, es un vía crucis. Sí, me acuerdo [de] la película *La pasión de Cristo*, ¿viste?, que le pegaban. Y sigue, y sigue, y sigue” (entrevista, líneas 1742-1744).

Se sienten abatidos física y emocionalmente. En su representación artística, Fénix imagina que el Cushing le habla y le dice: “Recordá cuando tenías mucha energía, bueno, yo vine a quitártela también. En muchos momentos te voy a dejar agotada, ahora sin fuerzas” (representación artística, líneas 85-86). Nico también comenta: “La poca energía que me queda prefiero destinarla a mis hijos” (entrevista, línea 821). Franki también menciona que la enfermedad le afectó “en ese sentido, sí me afectó y me sacó las ganas de hacer todo. Cualquier cosa era, no tenía ganas” (entrevista, líneas 8807-8808).

Los participantes comentan que se aislaron del resto. En relación con esto, Franki menciona lo siguiente:

Me pasó que me aislé muchísimo. Sentía que [...] por ahí, [por] mi mala onda o esa cosa depresiva que tenía, la iba a pasar mal la persona que estuviese conmigo también. No, no, no iba a ser una buena compañía yo, porque siempre todo era problema, problema, problema. O me sentía mal y me sentía triste. O me sentía depresiva y enojada. (Entrevista, líneas 8515-8519)

*Experiencia emocional de la adaptación:
aceptación, entrega del control,
perdidos en el tiempo*

La adaptación aparece como resultado de haber superado el abatimiento emocional y la desesperanza manifestados en la etapa anterior. Se inicia así un proceso de aceptación. Fénix dice: “Empecé por aceptar que tenía una enfermedad y que iba más allá de mí” (entrevista, líneas 2301-2304). Los participantes ven al Cushing como una entidad con quien tienen que aprender a convivir con resignación. Nico comenta que siente como si “otra entidad toma[ra] el control” (entrevista, línea 287), a la vez que Fénix imagina en su representación artística que el Cushing le habla y le dice: “Hace ya dos años que te enteraste [de] que estoy contigo. Soy muy escurridizo. No siempre aparezco, pero acá estoy” (representación artística, líneas 79-80).

Los participantes se sienten como desorientados en el tiempo. Ante esto deben reconocer que hay un período de sus vidas que han perdido y que no van a recuperar. Nico dice en su relato: “Espero poder vivir otra vida porque estos años no los voy a recuperar” (entrevista, línea 298). Este tiempo perdido ha quedado suspendido para ellos como en una especie de “agujero negro”, que es en cuando atraviesan el período más difícil de la enfermedad. Nico dice:

No va a ser igual ese tiempo, no vas a tener ese tiempo perdido muchos días de estar metido en lo tuyo. Porque decís “bueno, ¿qué hora es?, ¿cuándo se me va a pasar?, ¿qué pastillas tengo que tomar?”, y te perdiste. (Entrevista, líneas 1018-1020)

El mismo participante también dice que “no es: esperá que me curo y rebobinamos. Yo, mientras me estoy curando, pasan cinco años y vuelvo. O sea, perdí cinco años. Obviamente que yo sé que perdí el tiempo” (Nico, entrevista, líneas 911-915). Amatista también comenta: “Ya se me pasaron diez años estando viva y en tratamiento, y la verdad, en esos diez años, emocionalmente estás hecho pelota” (entrevista, líneas 4095-4097). Al mirar hacia atrás se dan cuenta de que en ese mismo lapso “ha sucedido algo que es raro porque hasta parece que desaparecieron las fotos. Es decir, me sacaban fotos, pero yo dejé de mirarlas. Entonces es como que [son] dos, tres años, cuatro años sin fotos” (Nico, entrevista,

líneas 1479-1481). Vero comenta lo siguiente: “Tenía dos fotos en mi celu [...] Ahora tengo una sola. No sé qué pasó porque no me quería sacar. La saqué ya con [...] el diagnóstico” (entrevista, líneas 6629-6630).

*Experiencia emocional de resurgir: aprendizaje,
revalorización, esperanza y resiliencia,
agradecimiento*

Ave Fénix, ajá. En la figura del ave Fénix, y que significa justamente la resurrección, el volver a nacer de las cenizas, del resurgir. Entonces yo creo que es lo que más me caracteriza en esta enfermedad, algo así. Salir adelante, levantarme de vuelta cuando parece que todo está ahí perdido. Me parece que es ahí. (Fénix, entrevista, líneas 3551-3555)

Luego de la etapa de la adaptación, en donde finalmente se acepta el cambio de vida que ha traído el Cushing y se cede ante la pérdida del control sobre el propio cuerpo reconociendo, además, que hay un tiempo perdido en un agujero negro que no se podrá recuperar, comienza la etapa del resurgimiento. En sus relatos los participantes se identifican con Cristo y con la metáfora del ave Fénix. Luego del vía crucis que han atravesado, sienten que pueden resucitar, resurgir. Nico dice: “Imagen de Dios. Qué imagen. Mártir es él, la pasión de Cristo. Es sentirte identificado con eso” (entrevista, líneas 1009-1010). Amatista comenta que se identifica con “el ave Fénix que resurge de las cenizas, sí. Bueno, elegiría un ave Fénix [...] Y porque toca fondo, pero vuelve a salir” (entrevista, líneas 4990-4992). En su representación artística, Amatista también se identifica en la enfermedad con la metáfora del clavo: “Ten el tesón del clavo en boecillo, que ya viejo y ruin, vuelve a ser clavo” (representación artística, líneas 5144-5145).

Los participantes logran realizar un proceso de aprendizaje de todo lo que les ha sucedido. El Cushing los ha invadido de tal manera que termina afectando a todas las áreas de sus vidas. Se preguntan qué es lo que pueden aprender de todo lo vivido para así poder aplicarlo como algo útil en sus vidas. Vero dice: “Y la quinta, que sería la última, se llama resiliencia, que es la actualidad, que es aprender. De lo que nos pasó, aprender” (entrevista, líneas 6139-6140). Cada uno de ellos vive el aprendizaje de manera diferente. Fénix, por ejemplo, en su relato mencionó que está aprendiendo

a escuchar y darle importancia a lo que su cuerpo le está pidiendo. Ella comenta:

Aprender, aprendí, sí, aprendí a escuchar los sonidos de mi cuerpo, aprendí a decir “me duele acá”, pero “escuchame porque me duele acá, te lo estoy diciendo” [...] y no dejarlo pasar. Bueno, no importa, no, ya no existen los no importa en mi vida. Si me duele, me duele y [...] hago que se escuche. Ah, aprendí a decir “bueno, no, hasta acá llego”. Porque ya no puedo, porque estoy cansada. Aprendí esas cosas, aprendí o estoy en proceso de aprendizaje. (Entrevista, líneas 3238-3243)

Amatista menciona que el principal aprendizaje que está obteniendo de lo que le pasa es la paciencia: “Soy una persona muy ansiosa y quiero todo para ayer, y la verdad, digo, bueno, qué tengo que aprender. De todo esto digo, bueno, tal vez la paciencia, porque ya, ¿viste?, nueve años” (entrevista, líneas 4604-4610). También menciona el hecho de que a cualquiera le puede pasar y que de todo este proceso ella aprendió a disfrutar: “O sea, esto [...] a cualquiera le puede pasar. Eso es el aprender, el aprendizaje. Viste que a cualquiera le puede pasar y que hay que disfrutar” (entrevista, líneas 4965-4967).

Realizan un proceso de revalorización de sus propias vidas. Comienzan a entender la importancia de disfrutar, de estar sanos, de “estar vivos”. Franki menciona “que es algo [...] positivo [...] darnos cuenta de que estamos vivos, acá” (entrevista, línea 8891). Nico dice: “Es valorar, porque comenzás a valorar o decir ‘uy, mirá cuando estaba sano y me quejaba de todo’. Entonces valorás más” (entrevista, líneas 877-879). Fénix comenta acerca de la importancia de apreciar cosas que en el día a día naturalizamos y que nos damos cuenta de su valor cuando las perdemos:

Me acuerdo [de] que una vez llovía en un traslado. Y me voy, le pido al ambulanciero —que siempre eran los mismos— si no me [...] [dejaba] sentir la lluvia un poquito en la cara porque había dejado de sentir las cosas que son tan naturales para todos. Eso no, eso ya me había olvidado [de] lo que era. Que el reflejo del sol me moleste en los ojos, que el agua [...] [de] lluvia me caiga [sobre el rostro]. Tantas cosas que uno las naturaliza y cuando las pierde dice “ah, a mí me pasó todo eso”. Entonces empecé a valorar todo de un lugar completamente diferente porque la vida, uf, me sacudió. (Entrevista, líneas 2232-2238)

Al revalorizar también se dan cuenta de la importancia de valorar y disfrutar el hoy, el ahora. Vero dice: “Tener tan presente que [...] la vida,

que la muerte, o sea, son así. Hoy estoy, mañana podés no estar” (entrevista, líneas 5813-5814).

La resiliencia es el contenido principal de la experiencia de resurgir. Los participantes se perciben a ellos mismos como resilientes. Se dan cuenta de que, a pesar de haber tocado fondo, no deben dejarse caer y que les es posible levantarse. Nico dice: “Pero al final del capítulo estaría la palabra resiliencia. Resiliencia, sí. Como la flor de otoño creo que es. Es una flor que crece a pesar de cualquier problema climático, a pesar de no tener agua” (entrevista, líneas 840-843). Franki comenta: “Es eso. Creo que, cuando estamos peores, es cuando tenemos que sonreír un poco más. Porque si yo me dejo caer, ¿a mí quién me levanta? La única que se puede levantar soy yo” (entrevista, líneas 8573-8575).

La resiliencia en ellos viene acompañada de la esperanza. De algún modo, se sienten esperanzados de que lo van a lograr. Fénix dice: “Sufrí mucho y sufrí. Ahora la paso bien, pero lo estoy intentando. Lo voy a lograr porque tengo claro lo que quiero [...] sé que lo voy a lograr” (entrevista, líneas 2427-2429).

Y el mensaje claro que quiero dejar es aprendizaje, es fortaleza, y que tenemos que vivir y que lo tenemos que lograr. Nada, estoy segura de que lo voy a lograr, me va a costar un montón, pero lo voy a lograr. A mí no me va a detener. (Fénix, entrevista, líneas 3626-3627)

En su representación artística, Vero comenta:

El amanecer al lado del amanecer significa nuevo día. Un día en el que puedes hacer cuántas cosas más, una nueva oportunidad para despertarte, para vivir [...] Sí, por eso. El sol significaría eso. La esperanza. (Representación artística, líneas 176-178)

La experiencia con el Cushing les enseña a los participantes a ser personas agradecidas. Amatista ha aprendido a ser agradecida a partir del hecho de conocer las experiencias de otras personas que tienen Cushing. Ella dice:

Tengo todas las cosas a nivel emocional que tenemos todos los que tenemos esta enfermedad [...] Lo que me sucede es que me siento agradecida porque, cuando lo que es el Cushing, o experiencias que me cuentan, que me cuenta mi

endocrinóloga, o las cosas que leo en el grupo que tenemos nosotros en el Facebook, digo: “Yo la saqué recontra barata, ¿eh?”. [...] porque hay cosas que son terribles y [...] que nunca [las] viste en ese sentido. (Entrevista, líneas 4935-4941)

A raíz de todo lo vivido, aprenden la importancia de ser agradecidos con el presente: “Igual, bien. No estoy todo el tiempo navegando allá a ver qué va a pasar [...] ¿Viste cuando te vas [...] muy para el otro lado? Soy una persona agradecida...” (Vero, entrevista, líneas 6168-6173). Los participantes reconocen que, a pesar de que esta enfermedad les ha costado años de su vida, “hoy en día puedo decir [que] estoy bien. Eh, me costó, me costaron años [...] me costaron médicos [...] me costó muchas cosas, ¿verdad?, pero vale la pena” (Franki, entrevista, líneas 8307-8309).

Se transformaron en personas que agradecen los pequeños “estar bien”. Las cosas básicas que para el resto de las personas constituyen la normalidad, para ellos lo son todo. Franki agradece el hecho de dejar de sentir dolor:

... la felicidad que traen los pequeños cambios [...] [Quizás pensás que] es una tontería lo que estoy diciendo, sí, pero la felicidad que te da una cosa muy tonta [...] Me miro las uñas y estoy contenta porque tengo las uñas largas. Y es una tontería, ¿entendés?, pero es algo que no me pasaba. (Entrevista, líneas 8988-8991)

La misma participante comenta:

Haber pasado por todo el proceso, por todo el dolor [...] Siempre me acordaba de las operaciones y de lo que siempre hablo [...] Lo que siempre marco es el dolor que yo sentí, lo que más me molestaba, ¿eh? Entonces, dejar de sentir dolor es el placer del día, o sea, que valió todo la pena por dejar de sentir dolor. (Líneas 8988-8997)

Experiencia emocional del empoderamiento solidario

Los participantes sienten que la experiencia con el Cushing “es un curso rápido de empatía” (Nico, entrevista, línea 1278). El vía crucis ocasionado por la enfermedad, la búsqueda desesperada de un diagnóstico sin respuesta, la ignorancia y la invalidación por parte del sistema, el haberse sentido juzgados y avergonzados por el entorno que los rodea hacen que,

de alguna manera, nazca la compasión hacia otras personas que están atravesando lo mismo. Nico dice:

Pensá en esas personas que no tienen acceso a [la] salud, que por ahí uno los ve [...] obesos toda la vida y dice “[...] siempre fue obeso” o “[...] no se cuidó” o “no hizo actividad física” [...] Bueno, yo quisiera ver los parámetros de tiroides y los parámetros de cortisol, a ver cómo están. (Entrevista, líneas 594-597)

Fénix comenta que “hay gente que está grave, hay pocos endocrinólogos que están en el tema. Y en el medio estamos los pacientes que seguimos intentando, insistiendo que luchen por nosotros” (entrevista, líneas 2449-2451).

La experiencia emocional ahora se trata del empoderamiento solidario. El nacimiento de esta compasión por ese “otro” que padece Cushing hace que sientan una profunda necesidad de resignificar el dolor. Nico comenta:

Por eso es tan importante para mí este encuentro, porque es una forma de decir “bueno, vamos a sacar algo positivo, vamos a tratar de construir a partir de esto; que no sea solamente lo que se padece, que es ese sufrimiento y nada más”. (Entrevista, líneas 44-46)

En definitiva, el anhelo de los participantes es poder dejarle a ese “otro” que tiene Cushing un “legado”:

Mi pregunta iba a ser ¿qué voy a hacer con esto? O sea, que espero poder. Es como que juntás líquido en un balde y decís “bueno [...] este líquido, no sé, [espero] dárselo a alguien”. Bueno, toda esta experiencia [...] espero que sirva para alguien. Si no sirve para alguien, ¿para qué es? (Nico, entrevista, líneas 845-848)

Los hallazgos de este estudio se ilustran en el modelo explicativo de la figura 1.

SÍNDROME DE CUSHING
Experiencia emocional

Etapas del proceso emocional por el que atraviesan las personas que padecen el síndrome de Cushing

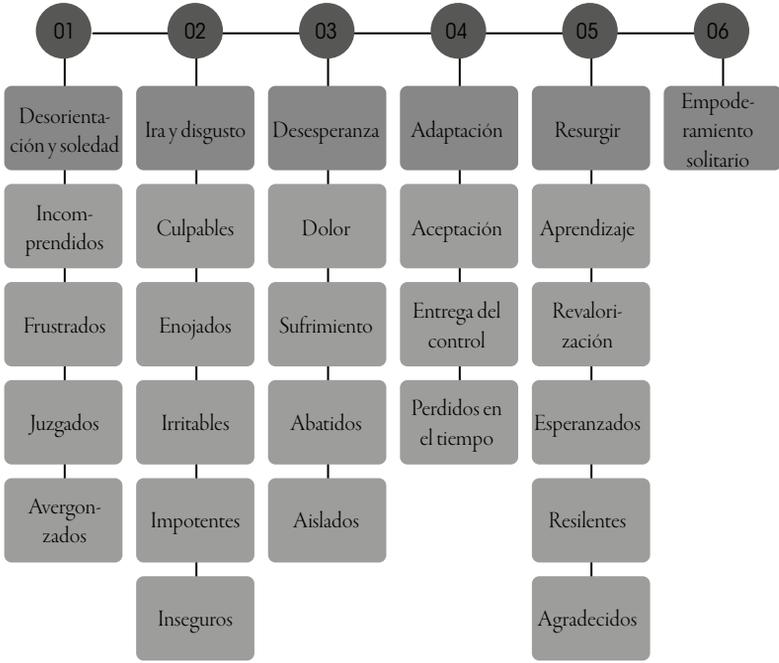


Figura 1. La experiencia emocional de quienes padecen síndrome de Cushing

Discusión

El objetivo de este estudio fue explorar la experiencia emocional de adultos que padecen síndrome de Cushing. Mediante el análisis del contenido, fue posible identificar seis grandes temas que logran explicar dicha experiencia emocional en los participantes: la desorientación y la soledad, la ira y el disgusto, la desesperanza, la adaptación, el resurgimiento y el empoderamiento solidario.

La experiencia emocional de la desorientación es provocada por la falta de conocimiento que existe acerca de la enfermedad, tanto de la sociedad como de los profesionales de la salud, lo cual dificulta el diagnóstico (Gutiérrez Restrepo y Román-González, 2016) y genera frustración en los participantes al no encontrar una respuesta a lo que les sucede. El desconocimiento también provoca en los participantes la sensación de vivir en la soledad de la incompreensión, lo que a su vez hace que se sientan juzgados y avergonzados por el entorno que los rodea. López Vega (2004) relaciona la soledad con “no tener a quién acudir”.

Kübler-Ross y Kessler (2017) denominaron a la ira como la segunda etapa que se presenta en el duelo por enfermedad. Por otra parte, según Robinson (2017), la ira es una emoción primitiva que se hace presente en la segunda fase del estrés denominada resistencia con el objeto de enmascarar otras emociones. De manera adaptativa y positiva, la ira protege a la integridad del yo frente a los límites que han sido cruzados en los intentos por continuar enfrentando las consecuencias de la enfermedad; de manera negativa, afecta el área interpersonal del individuo, generando, además, sentimientos de impotencia. Cabodevilla (2007) menciona que los sentimientos de irritabilidad y rabia propios de la ira aparecen como un modo de compensar el dolor sentido, al igual que el enojo, el cual se considera una emoción normal frente al dolor crónico (Lefort, 2016) que se manifiesta hacia sí mismo y hacia los demás, o hacia la situación de enfermedad (Robinson, 2017).

Cuando el estrés ha permanecido constante durante un tiempo prolongado en la fase de la resistencia, comienza la fase de agotamiento. Según Montoya et al. (2006), el dolor físico, el empeoramiento de los síntomas de la enfermedad, la soledad y la incertidumbre ocasionada por el miedo al futuro generan una gran carga emocional en el paciente. Montalvo Prieto et al. (2012) mencionan que en este período la persona comienza a comprender que su futuro se encuentra alterado, por lo que pierde el deseo de realizar proyectos. Esto provoca, además, una disminución de la autoestima que repercute en un sufrimiento emocional, el cual supone una ruptura del equilibrio vital (Lamadrid, 2017). Este sufrimiento abarca la totalidad de la existencia del individuo y se transforma

en una experiencia subjetiva que solo lo vivencia quien lo padece (Montalvo Prieto et al., 2012). El sufrimiento comienza a generar una falta de fe en poder encontrar una salida a la enfermedad. Esto ocasiona que la persona entre en un estado de desesperanza (Miaja Ávila y Moral de la Rubia, 2013) que la hace perder el sentido de su experiencia de vida. Esta etapa podría coincidir con la etapa de depresión en el duelo descrita por Kübler-Ross, en la cual se hacen presente la tristeza, los pensamientos negativos, el aislamiento social y una actitud de rendición ante la enfermedad (Kübler-Ross y Kessler, 2017).

Según González (2017), la teoría de la incertidumbre de Mishel (1988) frente a la enfermedad explica la manera en que los pacientes procesan la enfermedad y construyen un significado a partir de esta. Parte del hecho de que la incertidumbre invade todas las áreas de la vida de la persona que padece la enfermedad. Ante esto, el yo se ve debilitado y no tiene otra opción que adaptarse a los cambios para poder sobrevivir, alcanzar un nuevo nivel de organización y obtener una nueva perspectiva de vida. Para alcanzar dicha adaptación, resulta necesario contar con el apoyo social de las personas significativas, disminuir la incertidumbre por medio de la psicoeducación y fomentar la confianza en los profesionales de la salud. Si el afrontamiento de la incertidumbre es efectivo, se produce la adaptación.

La aceptación, en tanto, es el proceso que permite ver la realidad de la enfermedad desde una perspectiva más racional. Dicho proceso es fundamental en este período de adaptación. Kübler-Ross y Kessler (2017) mencionan que es necesario tener una actitud responsable para sobrevivir desechando la pasividad propia de la etapa de depresión en el duelo y de agotamiento en el estrés. Según los mismos autores, no se debe confundir aceptación con resignación. Argumentan que tener una actitud negativa en esta instancia altera aún más el sistema inmune, agrava el dolor y aumenta el riesgo de muerte.

La esperanza se considera un sentimiento que aparece cuando una persona que se encuentra en una situación desfavorable experimenta una sensación de alivio al percibir una salida que la puede llevar a superar dicha situación (Arroyo y Soto, 2013). Según Viktor Frankl (2019),

el sentido de vida es la fuerza motivacional que ayuda a la persona a tener un punto de vista optimista de las vivencias traumáticas. Fiorentino (2008) menciona que, cuando la persona logra encontrar el sentido y el significado a la adversidad que atraviesa, puede integrar la misma a su historia. El sentido de vida brinda un propósito y le permite al ser humano construir una visión de futuro a pesar de las dificultades que atraviesa (Frankl, 2019). De esta manera, logra ser más resistente al estrés y enfrentar con mayor entereza emocional una enfermedad prolongada en el tiempo. En este sentido, contar con una misión más profunda podría ser un generador de la resiliencia (Cazabonne, 2019). En la actualidad, la psicología de la salud hace hincapié en este constructo, ya que muchos autores consideran que tiene una fuerte influencia sobre el bienestar al ser una variable protectora de la salud frente a la enfermedad (Quiceno y Vinaccia, 2011). Según Vanistendael (1994, citado en Fiorentino, 2008), la resiliencia es la capacidad que le permite al individuo hacerle frente a la adversidad y salir fortalecido de ella.

Según Sánchez-Guardiola Paredes et al. (2020), quienes logran superar una adversidad experimentan un cambio en la cosmovisión acerca de la vida y de la muerte, lo cual influye de manera directa y positiva en las relaciones interpersonales y en el bienestar personal. Según Lamadrid (2017), la sabiduría del enfermo frente al sufrimiento conlleva implícita una transformación que supone acomodarse a la nueva realidad, crecer y mejorar como persona. En este sentido, la necesidad de ayudar a otros en situaciones similares es la consecuencia natural del proceso, lo cual se convierte en una actitud solidaria con el afán de resignificar el dolor integrándolo a la historia de vida y buscando la manera positiva de vivir con lo que ha sucedido.

Implicaciones y recomendaciones

Los profesionales de la salud tienen el potencial de reducir el prolongado período que actualmente toma el proceso de diagnóstico del Cushing y así disminuir el impacto ocasionado por la etapa de desorientación y soledad a raíz del desconocimiento de la enfermedad. Los resultados de esta investigación pueden ser utilizados por los profesionales de la salud para

realizar psicoeducación y así ayudar al paciente a comprender su experiencia emocional y anticipar tanto las complicaciones esperables en el proceso como el potencial de resiliencia augurado en los hallazgos de este estudio.

Cabe mencionar que las etapas de la experiencia emocional identificadas en esta investigación podrían ser de utilidad para el diseño de un modelo de atención psicológica adecuado y adaptado al paciente con síndrome de Cushing. A su vez, los hallazgos del presente estudio exploratorio constituyen un punto de partida para futuras investigaciones. Por consiguiente, se sugiere explorar el área sexual e interpersonal; autoestima y percepción de la imagen corporal; esperanza, sentido de vida y espiritualidad; estilos de afrontamiento; resiliencia; depresión y ansiedad; curva del estrés; conductas adictivas, entre otras.

Fortalezas y limitaciones

Como fortaleza, se considera que el diseño narrativo del estudio y las fuentes de información utilizadas lograron el objetivo de comprender en profundidad la experiencia emocional de los participantes diagnosticados con síndrome de Cushing. Por otra parte, el rol de la investigadora como paciente recuperada de la enfermedad le permitió vincularse con cada participante de manera empática y compasiva, pudiendo tener claridad a la hora de comprender los diferentes relatos. No obstante, esto pudo haber generado un cierto sesgo que podría suponer una limitación en la interpretación posterior de los datos. Sin embargo, el proceso de análisis y exposición de los resultados fue auditado por un colega con el fin de minimizar dicho sesgo.

Otra limitación hace referencia a la distancia física de cada uno de los participantes, motivo por el cual las entrevistas fueron realizadas por una plataforma de videollamada. Sin embargo, los participantes repitieron en múltiples oportunidades que poder hablar del tema activó en ellos procesos de reflexión e *insight*.

Es posible concluir que la principal fortaleza de esta investigación es la contribución que realiza como estudio pionero del síndrome de Cushing en el ámbito psicológico en Argentina, lo cual supone un punto de partida para futuras investigaciones. De igual importancia es la proposición

del modelo de las etapas de la experiencia emocional de los participantes de este estudio, el cual se constituye en una primera hipótesis basada en evidencia empírica del proceso emocional para la creación de una intervención psicológica adaptada a los pacientes con síndrome de Cushing.

Conclusiones

A modo de síntesis, es posible concluir que la experiencia emocional de los participantes de este estudio diagnosticados con síndrome de Cushing se compone de las siguientes etapas: desorientación y soledad, ira y disgusto, desesperanza, adaptación, resurgimiento y empoderamiento solidario. Estas etapas son parte de un proceso emocional que comienza con un contenido altamente angustiante que genera un sufrimiento emocional significativo. Este recorrido de respuesta emocional atraviesa diversas etapas caracterizadas por experiencias emocionales negativas mientras el síndrome de Cushing se manifiesta en todo su abanico de síntomas. Sin embargo, los participantes se transforman en personas que revalorizan la vida y se vuelven agradecidas y resilientes. Logran resignificar el dolor empoderándose solidariamente con ese otro que padece síndrome de Cushing. Cabe destacar que el modelo propuesto en este estudio no pretende ser lineal. De hecho, los recorridos emocionales están marcados por los rasgos de personalidad de los participantes y las decisiones que han tomado para seguir con vida.

Referencias

- Ángeles, A. (2003). *Experiencia emocional del trabajo con cáncer terminal en un grupo de psicólogos* [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arce, V., Catalina, P. y Mallo, F. (2006). *Endocrinología*. Universidad de Santiago de Compostela/Universidade de Vigo.
- Arroyo, M. y Soto, L. (2013). La dimensión emocional del cuidado en la vejez: la mirada de los adultos mayores. *Cuadernos de Trabajo Social*. 26(2), 337-347. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.41333
- Ávila Baray, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Eumed.

- Barret, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Braun, V. y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(3), 163-176. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000600012&lng=es&ctlng=es
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Frankl, V. E. (2019). *El hombre en busca de sentido*. BN Publishing.
- Gámez, M., Alonso, E., Cedeño, A., Turcios, S., Ledón, L., Bartolomé, J., Mustelier, M., Torres, E. y Socorro, C. (2019). Calidad de vida en pacientes operados de hiper-cortisolismo endógeno. *Revista Cubana de Endocrinología*, 30(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/end/v30n2/1561-2953-end-30-02-e166.pdf>
- González-Escobar, D. S. (2017). Teorías de enfermería para el abordaje del cuidado de personas en situación de enfermedad crónica. *Revista Ciencia y Cuidado*, 3(1), 69-82. <https://doi.org/10.22463/17949831.906>
- Gutiérrez Restrepo, J. y Román-González, A. (2016). Síndrome de Cushing ectópico: revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Cancerología*, 20(4), 175-182. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S012390151630035X>
- Kübler-Ross, E. y Kessler, D. (2017). *Sobre el duelo y el dolor*. Luciérnaga.
- Lamadrid, A. (2017). *Acompañar en la enfermedad, el dolor y la muerte*. Paulinas.
- Ledón Llanes, L. (2008). El desafío de vivir con enfermedades endócrinas: algunas anotaciones para la atención en salud. *Revista Cubana de Endocrinología*, 19(2), 1561-2953. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-29532008000200008&lng=es&nrm=iso&ctlng=es
- Lefort, S. (2016). *Vivir una vida sana con dolor crónico*. Bull Publishing Company.
- López Vega, D. J. (2004). *Relaciones humanas y psicoterapia*. Autor.
- Miaja Ávila, M. y Moral de la Rubia, J. (2013). El significado psicológico de las cinco fases de duelo propuestas por Kübler-Ross mediante las redes semánticas naturales. *Psicooncología*, 10(1), 1696-7240. <https://core.ac.uk/download/pdf/38820309.pdf>
- Moya Crespo, M. (2019). Afectación psiquiátrica y cognoscitiva en el síndrome de Cushing. *N Punto*, 11(20), 59-83. <https://www.npunto.es/revista/20/afectacion-psiquiatrica-y-cognoscitiva-en-el-sindrome-de-cushing>

- Otazú, M., Tarigo, N., Salom, A., Lima, R., Ricagni, L. y Piñeyro, M. (2022). Enfermedad de Cushing recurrente con hipercortisolismo catastrófico: reporte de caso y revisión de literatura. *Revista Médica Uruguay*, 38(3). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v38n3/1688-0390-rmu-38-03-e702.pdf>
- Parksook W. W., Laichuthai N. y Sunthornyothin S. (2020). Clinical characteristics and treatment outcomes in endogenous Cushing's syndrome: A 15-year experience from Thailand. *Case Reports in Endocrinology*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7091524/pdf/CRIE2020-2946868.pdf>
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2011). Resiliencia: una perspectiva desde la enfermedad crónica en población adulta. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 69-82. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612011000200007
- Ramos Morales, L. (2015). La adherencia al tratamiento en las enfermedades crónicas. *Revista Cubana de Angiología y Cirugía Vascolar*, 16(2), 1682-0037. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1682-00372015000200006
- Robinson, C. (2017). *Currículo sobre manejo de la ira y habilidades para la vida: libro de ejercicios edición estudiante*. Lulu.
- Robledo Martín, J. (2009). Observación participante: el registro. *Nure investigación*, (43). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/468/457>
- Sánchez-Guardiola Paredes, C., Aguaded-Ramírez, E. y Santos-Gómez, M. (2021). Cómo gestionar el sufrimiento a través de la inteligencia emocional en enfermos crónicos y terminales. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 525-542. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8081325>
- Sitges Serra, A. (2009). *Cirugía endócrina*. Arán Ediciones.
- Valera Bestard, M., Soria Dorado, G., Piédrola Maroto, M. e Hidalgo Tenorio, M. (2003). Manifestaciones psiquiátricas secundarias a las principales enfermedades endocrinológicas. *Anales de Medicina Interna (Madrid)*, 20, 206-212. <https://scielo.isciii.es/pdf/ami/v20n4/revision2.pdf>



7. Psicoterapia, religión y espiritualidad: una perspectiva descolonizadora desde la cosmovisión cristiana

Psychotherapy, religion and spirituality: A decolonizing
perspective from the Christian worldview

Carlos Fayard¹

Universidad de Loma Linda
Loma Linda, California
cfayard@llu.edu

Rodrigo Arias²

Universidad Adventista del Plata
Libertador San Martín, Argentina
rodrigo.arias@uap.edu.ar

Recibido: 2 de julio de 2024

Aceptado: 4 de septiembre de 2024

Resumen

El surgimiento de la corriente descolonizadora de la psicología, extendiéndose al ámbito académico y las teorías clínicas con las que se vincula, converge con el reconocimiento de la relevancia de la religión y la espiritualidad en el ámbito clínico. Esto ha producido un espacio para la legitimación de epistemologías y metodologías previamente silenciadas por no acomodarse a la cosmovisión tradicionalmente dominante en el campo de la psicología. Una de las metodologías destacables es la émica, la cual propone construir el conocimiento desde “adentro” de una comunidad, obteniendo así constructos que reflejan más significativamente la cosmovisión de los individuos que la integran. A partir de este nuevo marco, puede considerarse la cosmovisión cristiana fundamentada en la información bíblica (“revelación divina”) como opción epistemológica para el desarrollo de constructos que resulten

¹ PhD. Profesor asociado en el Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Loma Linda, director del Centro Colaborador de la Organización Mundial de la Salud para Entrenamiento y Salud Mental Comunitaria y jefe del Programa de Psiquiatría y Religión de la Universidad de Loma Linda, California.

² Dr. en Psicología, director de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Adventista del Plata.



en una antropología bíblica. Tal antropología podría servir de andamiaje para la selección e implementación de técnicas terapéuticas basadas en la evidencia, pero guiadas por el diseño del Creador para el florecimiento del ser humano (Jn 10,10).

Palabras claves

Psicoterapia — Religión/espiritualidad — Decolonización — Cosmovisión cristiana

Abstract

The emergence of the decolonizing current in psychology, extending to the academic field and the clinical theories to which it is linked, converges with the recognition of the relevance of religion and spirituality in the clinical field. This has produced a space for the legitimization of epistemologies and methodologies previously silenced for not conforming to the traditionally dominant worldview in the field of psychology. One of the most noteworthy methodologies is the emic approach, which proposes to build knowledge from “inside” a community, thus obtaining constructs that more significantly reflect the worldview of the individuals who make up the community. From this new framework, the Christian worldview based on biblical information (“divine revelation”) can be considered as an epistemological option for the development of constructs that result in a biblical anthropology. Such an anthropology could serve as a scaffolding for the selection and implementation of evidence-based therapeutic techniques but guided by the Creator’s design for human flourishing (John 10,10).

Keywords

Psychotherapy — Religion/spirituality — Decolonization — Christian worldview

Introducción

La relación entre la psicoterapia, la religión y la espiritualidad se inscribe en un contexto más amplio de la historia de la ciencia y la religión. La psicoterapia como disciplina surge en un período dominado por una filosofía de la ciencia anclada en el positivismo, con sus consecuentes presunciones metafísicas, epistemológicas y metodológicas. Este paradigma implicaba la entronización de valores constitutivos de una ciencia declarada “aceptable” y excluía o disminuía las voces y experiencias de quienes operan con paradigmas que se nutren de perspectivas sensibles a las culturas que les dan origen (Sue, Neville y Smith, 2024). Si bien la historia del

conflicto entre la ciencia y la religión se debe en gran medida a sus profundas (y para algunos irreconciliables) diferencias filosóficas (Hardin, Numbers y Binzley, 2018), el campo de la psicoterapia, además, estuvo signado por la hostilidad manifiesta en contra de la religión de algunos de sus fundadores (Cortés, 1999; Cummings y Cummings, 2009; Nicoli, 2002; Richards y Bergin, 2005), resultando en modelos de intervención donde elementos ontológicos, epistemológicos y axiológicos fueron raramente explicitados (Hughes, 2018; Mowrer, 2000); aunque sí se identificaron, en términos negativos, los relacionados con la religión (p. ej., Ellis, 1992; Freud, 1989; 2001; Hays, 2017; Rogers, 1961).

La convergencia de cosmovisiones epistemológicas del “método científico” y de las inclinaciones hostiles y/o escépticas de los fundadores del campo de la psicoterapia confinó a la religión a un espacio donde la psicología en general le prestó poca atención (excepto la psicología de la religión), mientras que la psicología clínica la asoció frecuentemente con la enfermedad mental (Post, 1992). Por ejemplo, la tercera edición (revisada) del *Manual estadístico de diagnóstico* publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana reflejó este sesgo negativo: 30 % de los ejemplos que ilustraron la manifestación de entidades diagnósticas se vincularon con lo religioso, mucho más que los utilizados para otras categorías (p. ej., edad, sexo, etnicidad, identidad sexual, estatus socioeconómico) (Larson et al., 1993).

Nuevas preguntas

Así, hasta hace poco, era infrecuente encontrar que las psicoterapias tuvieran una perspectiva positiva de la espiritualidad y la religión (Sandage y Strawn, 2022). Sin embargo, el alejamiento cultural de la modernidad en la psicología y la consiguiente apertura a una pluralidad epistemológica (Stetsenko, 2020) han tenido un correlato en la receptividad a lo espiritual en el consultorio del psicoterapeuta. Esta evolución también alteró el sesgo negativo en la nosología y casuística psiquiátrica (Allmon, 2013).

En verdad, en la actualidad, el ejercicio de la psicoterapia que ignora la religión y la espiritualidad puede ser considerado éticamente cuestionable (Sandage y Strawn, 2022). No obstante, la articulación de lo espiritual en el diálogo terapéutico genera preguntas tanto filosóficas

(Slife et al., 2017) como clínicas, que son raramente examinadas (Sandage y Strawn, 2022). Por ejemplo, en el contexto de la complejidad de la experiencia humana, ¿de qué espiritualidad estamos hablando?:

1. ¿La que trae el paciente como parte de su cultura o religión? En los Estados Unidos, una proporción importante de las personas que reciben psicoterapia desean que su religión y espiritualidad sean consideradas en su tratamiento, aunque solo el 30 % de los psicólogos siquiera preguntan por esta dimensión (Vieten y Lukof, 2022).
2. ¿La del terapeuta haciéndose eco de la definición de la escuela de psicoterapia a la cual adhiere? (p. ej., Freud, 1989; Hays, 2002).
3. ¿La del terapeuta que cultiva una espiritualidad afiliada con su religión personal? (p. ej., Duggal y Suram, 2022; Jackson y Coyle, 2009; Tjeltveit, 2016).
4. ¿La espiritualidad como la definen las ciencias sociales? (para una crítica de estos conceptos, tanto para la investigación como para la clínica, ver Koenig, 2023).

El presente artículo extiende la crítica epistémica y cultural de la corriente descolonizadora en la psicología (Díaz-Comas, Adames y Chaves-Dueñas, 2024) al campo de la psicoterapia, reconociendo la pluralidad inherente a la disciplina, tanto en sus fundamentos antropológicos y metodológicos como conceptuales en términos generales (Uher, 2020), y con respecto a la religión y a la espiritualidad en forma específica desde una cosmovisión cristiana.

Luego de hacer una breve revisión de los conceptos básicos de la corriente descolonizadora y su correlato metodológico que privilegia un enfoque émico, se exploran las implicaciones epistemológicas, metodológicas y antropológicas a partir de una cosmovisión cristiana con ejemplos que ilustran los puntos desarrollados.

La descolonización de la psicología

La práctica de la psicoterapia requiere la aplicación de conocimientos científicos en psicología derivados de una metodología nomotética (p. ej., general y probabilística), con su necesaria traducción a instancias

idiográficas (p. ej., específicas y distintivas), lo cual naturalmente deriva en una grieta entre ciencia y práctica. Los intentos de reducir esta brecha han resultado en la sistematización de distintas formas de psicoterapia donde, en el mejor de los casos, el terapeuta debe realizar adaptaciones que reconozcan la experiencia y circunstancia específicas del paciente (Mariotti, Saba y Stratton, 2022; Shedler, 2018). La convergencia del imperativo disciplinario de privilegiar la experiencia viva en el contexto clínico, el incremento en el reconocimiento del impacto de la diversidad y de la interseccionalidad sobre la subjetividad del paciente y el contexto cultural y político donde se manifiesta el hecho clínico han contribuido a una reevaluación crítica de la epistemología y los modelos de intervención dominantes que esta genera (Gone, 2021).

La reevaluación crítica propuesta por el proceso de descolonización en psicoterapia cuestiona aquello que los modelos dominantes aceptan como conocimiento científico, o sea, qué valida la producción científica, quién controla la producción del conocimiento, quién es considerado un experto, qué metodología es aceptable, qué ideologías son reconocidas y cuáles silenciadas, qué valores son privilegiados como “saludables” y cuáles son las consecuencias que resultan para las poblaciones que han sido típicamente marginadas (Duek, 2020; Sue, Neville y Smith, 2004). Por ejemplo, las teorías psicoterapéuticas dominantes privilegian el individualismo y tienden a ignorar elementos estructurales de la sociedad en los que aparece el sufrimiento, como está documentado en la disparidad en acceso, calidad y adaptación cultural que padecen comunidades pobres, racializadas y marginadas (Bedi, 2018; Herrawi et al., 2022; Wainberg et al., 2017). Estas comunidades vivencian la religión como método de afrontamiento psicológico (Lopez et al., 2017; Yamada et al., 2020), sin embargo, quienes proveen servicios en salud mental raramente han desarrollado competencias en este sentido (Vieten y Lukoff, 2022) y pueden llegar a ver como “indeseable” la religión de estos grupos (Sue, Neville y Smith, 2004, p. 595). En consecuencia, a pesar de la preferencia de estas comunidades por las prácticas y creencias espirituales para interpretar y afrontar la adversidad (Ellison et al., 2012; Ellison and Flannely,

2008; Ellison et al., 2009; Ellison et al., 2017; Upenieks et al., 2023), estas no son integradas al tratamiento.

La descolonización propone crear un espacio para articular metodologías y conocimientos derivados de comunidades marginadas, desmantelando y cuestionando modelos dominantes, removiendo estructuras sociales e ideológicas que limitan el florecimiento de epistemologías diversas (Settles et al., 2024) y la jerarquización de narrativas colectivas como fuente de saber psicológico (Comas-Díaz y Jacobsen, 2024). Específicamente, aquí se propone una articulación positiva y quizá menos disruptiva de la descolonización de la psicoterapia tomando como referencia una cosmovisión cristiana, sus implicaciones epistemológicas, metodológicas y clínicas para la consideración de la espiritualidad y la religión en el ámbito clínico.

Cosmovisión, epistemología, psicoterapia y religión/espiritualidad

La cosmovisión se define como el conjunto comprensivo de presunciones y creencias acerca de la realidad y la vida. En psicología, la cosmovisión es guiada por el naturalismo, el secularismo y el individualismo (DiFonzo y Johnson, 2024), es decir, por la exclusión de aspectos trascendentales como la existencia real de Dios, la posibilidad de milagros o la comunicación de seres humanos con seres espirituales. Su base epistemológica excluye la “revelación” como fuente de conocimiento. Más específicamente en psicoterapia, su axiología está basada en creencias culturales y no en preceptos divinos, y su antropología filosófica depende de los conceptos fundamentales de quienes articulan sus teorías y no del diseño intencional de un Creador.

Freud (1933) definió a la cosmovisión como un “constructo intelectual que resuelve todos los problemas de la existencia en virtud de las hipótesis comprensivas” (p. 158) que ofrece. La cosmovisión organiza las hipótesis que guían la formulación de las teorías psicoterapéuticas mediante las propuestas epistemológicas que considera compatibles y las antropologías filosóficas que interpretan los aspectos más relevantes de la experiencia humana, de lo cual se desprende una teoría sobre

el sufrimiento emocional y cómo tratarlo. La cosmovisión naturalista y agnóstica de la psicología define a la religión como el conjunto de creencias y prácticas que se desprenden de lo que los grupos sociales consideran sagrado, mientras que la espiritualidad incluiría los elementos subjetivos y experienciales que los individuos interpretan como trascendentes, los cuales pueden (o no) estar vinculados con una religión (Pargament et al., 2013).

El contraste entre una cosmovisión deísta y una naturalista puede sugerir una dicotomía insalvable. Sin embargo, como se propone en este trabajo, un enfoque descolonizador permitiría organizar perspectivas epistemológicas, metodológicas y clínicas que se adapten adecuadamente a las necesidades del trabajo psicoterapéutico, sin renunciar a una cosmovisión cristiana. Partiendo de esta cosmovisión, las Sagradas Escrituras son consideradas como la revelación divina que no solo expone los aspectos que considera esenciales para la vida eterna, sino que también organiza y orienta la actividad psicológica de los seres humanos en el presente hacia un crecimiento en virtud, carácter, relaciones interpersonales, acción comunitaria, creencias vinculadas con valores, percepción de sí mismo y de los demás, perspectiva y sentido de la vida, entre otros. Tomando la revelación de Dios como punto de partida epistémico, no se niega el valor de otras epistemologías que ayudan a entender la realidad humana. Lo que se propone como descolonización, entonces, es el espacio jerárquico que ocupa la cosmovisión científica para subordinarla a la cosmovisión bíblica. Es decir, algunos de los constructos relevantes para la psicoterapia podrían ser formados dentro de una epistemología derivada de la revelación divina. Esta perspectiva reconoce una pluralidad de psicologías y de psicoterapias, todas basadas en presunciones filosóficas raramente explicitadas o investigadas empíricamente (Mowrer, 2000), y considera que, si bien los constructos son derivados de la revelación, deben ser articulados para que puedan ser empíricamente verificados (Knabb, DiFonzo y Garzon, 2024).

Enfoque émico/ético

La perspectiva descolonizadora afirma la importancia de múltiples metodologías, en particular aquellas que provienen de comunidades que la psicología tradicionalmente ha marginado (Rogers et al., 2024), incluyendo aquellas que provienen de tradiciones religiosas (Sue, Neville y Smith, 2024). En este panorama, las metodologías denominadas émicas ocupan un lugar privilegiado, aunque no exclusivo. Siguiendo a Mostowlansky y Rota (2020), una aproximación émica al conocimiento se construye desde “adentro” de una comunidad. Los constructos reflejan y surgen de su cultura. En las definiciones de religión y espiritualidad descritas más arriba, en contraste, se utiliza un lenguaje que procura ser objetivo, generando clasificaciones generalizables y que no ofrezcan un sesgo que afirme una perspectiva religiosa sobre otra como correcta o dominante (metodología ética). Las metodologías formuladas desde una perspectiva émica, en cambio, no solo proveen las herramientas técnicas para constructos consistentes con una epistemología que parte de la revelación divina (en el caso de la cosmovisión cristiana), sino que también acercan al psicoterapeuta a traducciones idiográficas que le son más pertinentes al diálogo clínico.

Algunos ejemplos pueden servir para ilustrar la complementariedad de los enfoques émico y ético. Knabb et al. (2022) desarrollaron y validaron un instrumento para medir la cosmovisión cristiana como constructo emergente desde dentro de las teologías y prácticas de diversos grupos que se identifican como tales (enfoque émico). El estudio siguió los lineamientos requeridos para establecer la validez y confiabilidad de un instrumento para investigaciones en psicología, con una muestra representativa de 536 adultos autoidentificados como cristianos en su fase exploratoria y 274 en su fase confirmatoria. El análisis factorial arrojó cinco dimensiones distintivas (teología, epistemología, antropología, axiología y teleología) con cuatro ítems para cada dimensión, a lo que denominaron “escala de cosmovisión cristiana”. Las dimensiones mostraron correlaciones positivas y significativas con otros instrumentos previamente validados sobre creencias y valores, ortodoxia cristiana y madurez espiritual. En tanto, las

correlaciones positivas con el bienestar emocional y negativas con la depresión, la ansiedad y el estrés fueron débiles.

En otro estudio, Knabb et al. (2023) utilizaron una metodología ética para desarrollar y medir la gratitud como constructo desarrollado desde una cosmovisión cristiana, en contraste con la metodología ética de la psicología positiva. Similar al estudio citado más arriba, estos investigadores siguieron los lineamientos convencionales para establecer la validez y confiabilidad del instrumento con una muestra de 584 adultos autoidentificados como cristianos, y obtuvieron correlaciones positivas y robustas con medidas de salud emocional.

El programa de investigación que Knabb y otros están desarrollando se encuentra en sus inicios (el espacio no permite hacer una revisión comprehensiva), pero ya va generando, desde una metodología ética, constructos que son consistentes con una cosmovisión cristiana. Además, progresivamente, está incluyendo estudios de mayor cercanía a la práctica clínica. Por ejemplo, en un reciente trabajo (Knabb et al., 2024), examinaron el posible rol mediador de la cosmovisión cristiana y la presencia de síntomas de psicopatología en una muestra de 274 adultos autoidentificados como cristianos. Los resultados confirmaron la hipótesis principal: la cosmovisión cristiana (constructo ético) sirvió como moderadora en las correlaciones positivas con medidas de bienestar emocional y correlaciones negativas con síntomas de depresión, ansiedad y estrés. Como es de esperar en muestras comunitarias, las correlaciones, aunque estadísticamente significativas, no fueron robustas.

El enfoque metodológico ético ha producido una gran cantidad de estudios que también son de utilidad para quienes practican la psicoterapia en relación con la religiosidad/espiritualidad. Por razones de espacio, es imposible proveer una descripción comprehensiva de los estudios sobre religión, espiritualidad y salud mental (ver Rosmarin y Koenig, 2020, para un examen exhaustivo). Una revisión sistemática de estos estudios realizados con poblaciones psiquiátricas muestra que personas que participan en prácticas religiosas y que fueron diagnosticadas con depresión, trauma, adicciones, riesgo de suicidio, demencia y condiciones reactivas a momentos de adversidad experimentan menores niveles de severidad

sintomática comparados con quienes no profesan vínculos religiosos (Huguelet, 2020; Lopez et al., 2023; Luchetti et al., 2021). Los beneficios se extienden a la respuesta al tratamiento. Por ejemplo, un estudio prospectivo con pacientes diagnosticados con depresión mayor mientras recibían tratamiento en el hospital de día afiliado a la Universidad de Harvard concluyó que quienes indicaron que creían en Dios tuvieron beneficios superiores en su tratamiento comparados con el grupo no creyente, aunque el tratamiento no incluyó un componente específicamente religioso o espiritual (Rosmarin et al., 2013). También una serie de estudios llevados a cabo en Ginebra, Suiza, con personas afectadas por enfermedades mentales severas, mostró que quienes utilizaban recursos religiosos como parte del afrontamiento tenían menores índices de recidiva. Estos estudios, en general, sugieren que la religión amortigua el impacto de la enfermedad mental y contribuye a una mejor respuesta en su tratamiento. Los estudios también han revelado que la religión en general está vinculada con un mejor funcionamiento físico y psicológico (Koenig, VanderWeele y Peteet, 2023).

En la tabla 1 se resumen los mecanismos protectores que proveen la religión y la espiritualidad para la severidad de las condiciones mentales.

Tabla 1. Mecanismos de protección

Sentido de propósito y significado en la vida	Las creencias religiosas les proveen a las personas un sentido de propósito y significado de vida al responder a preguntas esenciales como el origen y el futuro de la existencia, el sufrimiento y la vida más allá de la muerte.
Valores y orientación moral	La religión provee parámetros morales y aspiracionales que enfatizan principios éticos, lo cual promueve un sentido de integridad y coherencia intrapsíquica, así como armonía interpersonal. Mediante la prescripción de conductas y creencias, se ayuda a vivir de acuerdo con los valores reconocidos.
Esperanza que contribuye a la resiliencia	Las religiones promueven visiones de un futuro mejor. Acceder a ese futuro demanda afrontar los desafíos del presente con fe, creyendo en un poder superior que asiste personalmente para llegar al destino propuesto.

Apego a Dios	Los creyentes que desarrollan una relación “segura” con Dios se sienten protegidos y acompañados en medio de la adversidad.
Mecanismos de afrontamiento	Prácticas espirituales como la oración, la meditación, la lectura de textos sagrados y la participación en rituales sirven como mecanismos de afrontamiento en tiempos emocionalmente complejos. Estas actividades proveen las estructuras que facilitan la interpretación de la situación, el procesamiento de las emociones y el anclaje en un contexto en el cual la persona, aunque no tenga el control, tampoco se percibe a la deriva.
Apoyo social, especialmente en contextos de pérdida	Las comunidades de fe ofrecen un sistema de apoyo orgánico donde las personas pueden encontrar comprensión, empatía y conexiones sociales. Este sentido de pertenencia puede aliviar los sentimientos de aislamiento y soledad, protegiendo la salud mental de quien sufre. Este apoyo es particularmente evidente cuando sus miembros experimentan pérdidas y necesitan ayuda durante momentos de adversidad.
Rituales y rutinas	La participación en rituales espirituales y rutinas provee estructura y predictibilidad, lo cual promueve estabilidad y reduce la inseguridad. Ir en forma regular a servicios religiosos está vinculado a mejores índices de salud en general y salud mental en particular.
Altruismo y voluntariado	Las religiones enfatizan actos de caridad, compasión y contribución voluntaria en favor de otros. La motivación altruista y la actividad como voluntario genera mayor compromiso social, lo cual beneficia a quienes lo practican.
Promoción de conductas saludables	Algunas religiones conectan creencias espirituales a conductas saludables como la actividad física, la alimentación y el descanso. El fortalecimiento de la salud en general provee protección o limita el impacto de problemas emocionales.

Nota. Información adaptada de Koenig et al., 2023.

Debe señalarse que las investigaciones han demostrado una relación bidireccional entre la religión y la salud mental, principalmente asociada al tipo de afrontamiento religioso utilizado. El afrontamiento religioso negativo tiene un impacto sobre la severidad de síntomas psiquiátricos como ansiedad, depresión, ideas paranoides, obsesiones y compulsiones, somatización, ideas suicidas y una menor calidad de vida (Pargament y Exline, 2022). La importancia clínica de lo que los investigadores

denominan *conflictos espirituales* es altamente significativa, particularmente en poblaciones diagnosticadas con desórdenes emocionales.

Los conflictos espirituales se definen como las tensiones, conflictos y presión subjetiva entre lo que la persona ha creído y aquello que ahora cuestiona. Este tipo de conflicto está presente en diferentes tradiciones religiosas e, inclusive, en individuos que se identifican como agnósticos, pero tienen un pasado en alguna comunidad de fe. Aunque los conflictos espirituales se encuentran con frecuencia en la población en general, cuando están presentes en poblaciones clínicas, los síntomas son más serios si la tensión y el conflicto no se resuelven. Por ejemplo, alguien que padece de niveles clínicos de depresión es más probable que tenga síntomas de mayor severidad cuando hay un conflicto espiritual no resuelto (Pargament y Exline, 2022). A menos que los terapeutas estén atentos a la cosmovisión y modelo explicativo de enfermedad del paciente, los resultados de la intervención no van a ser tan eficaces. La tabla 2 resume los tipos de conflictos espirituales.

Tabla 2. Modos en que la religión y la espiritualidad contribuyen a los problemas emocionales

Conflicto con la divinidad	Percepción de que Dios ha abandonado a la persona, la castiga o ya no la protege. Decepción, tristeza o enojo. Muchas veces, la persona siente que ha sido traicionada.
Conflicto demoníaco	La persona que sufre les atribuye a fuerzas espirituales demoníacas la causa de sus problemas.
Conflictos relacionados con dudas	La persona se siente confundida y atormentada porque sus creencias y prácticas se ponen en duda.
Conflictos morales	La persona experimenta tensión y culpa al considerar que fracasa en lograr vivir de acuerdo con lo que enseña su religión. En los casos más severos, se transforma en <i>lesión moral</i> .
Conflicto sobre el sentido de la vida	La persona se cuestiona si su propia vida tiene sentido para sí misma o para el mundo que la rodea.
Conflictos interpersonales	Conflicto en una iglesia, con otros miembros, con líderes espirituales o con la organización eclesial. La persona se siente aislada, criticada, maltratada u ofendida por estas personas y/o grupos.

Nota. Adaptado de Exline, 2013.

En síntesis, una perspectiva descolonizadora permite la formulación de constructos desde “adentro” de las comunidades, respetando su cosmovisión, valores y creencias. La metodología denominada émica permite que los constructos investigados sean representativos de esa comunidad. Como se ha ejemplificado más arriba, algunos investigadores utilizan las herramientas metodológicas comunes a los estudios en psicología, lo cual permite ver la complementariedad potencial con otras metodologías. Así, los estudios que han utilizado una metodología ética para indagar la relación entre psicología, religión y espiritualidad también hacen contribuciones importantes para la práctica de la psicoterapia. Por ejemplo, la identificación de conflictos espirituales en el consultorio puede ser de suma importancia. Pero su articulación ideográfica va a depender de una escucha émica que haga el terapeuta.

Cabe también mencionar que, si bien la metodología émica facilita la formación de constructos psicológicos consistentes con una cosmovisión cristiana en tanto que jerarquiza la revelación divina como fuente conceptual, no es exhaustiva en su epistemología ni tampoco puede serlo. Los aspectos inefables de la fe pueden y deben ser incorporados en la psicoterapia, centrados en la cosmovisión del paciente (y no en la del psicoterapeuta), pero enmarcados en el contexto ético del ejercicio de la profesión.

Aplicaciones clínicas

Los trabajos teóricos sobre la aplicación clínica de la religión y la espiritualidad han proliferado primariamente a través de la secularización de prácticas derivadas del budismo. Esto ha resultado en investigaciones que demostraron su utilidad para una variedad de situaciones y diagnósticos (Zhang et al., 2021), como también sus limitaciones y posibles efectos negativos (p. ej., ver Taylor et al., 2022). Por su parte, los estudios que han utilizado conceptos vinculados a la cosmovisión cristiana han sido limitados tanto en número como en la implementación de una perspectiva descolonizadora y una metodología émica. Koenig et al. (p. ej., 2015) adaptaron el modelo de la psicoterapia cognitiva conductual para poblaciones cristianas (y otras comunidades de fe) utilizando

conceptos que reflejan la afiliación espiritual de los pacientes y que tienen su equivalencia con los utilizados en las versiones seculares de la terapia cognitiva. Los resultados de este trabajo han sido modestamente positivos y apenas superiores a los controles consistentes de la misma modalidad terapéutica sin contenidos religiosos.

Knabb (2016) ha realizado algo similar, pero con la terapia de aceptación y compromiso. Por ejemplo, adaptó la práctica de meditación cristiana denominada “lectio divina” como intervención *online* durante dos semanas para trece sobrevivientes de diversos traumas (Knabb et al., 2022). La intervención resultó en una disminución de la intensidad de síntomas de estrés postraumático, comparado con participantes que practicaron una meditación de amor benevolente derivada del budismo. El andamiaje conceptual que guio las intervenciones diseñadas por Koenig y Knabb respetó los lineamientos de los modelos seculares. Es decir, son adaptaciones primariamente culturales (desarrolladas para poblaciones cristianas) que no han surgido de una metodología émica.

Un ejemplo intrigante en este sentido surge del estudio longitudinal realizado por Propst et al. (1992), en el cual compararon a un grupo que recibió terapia cognitiva conductual secular con otro que recibió un tratamiento similar, pero adaptado con creencias y prácticas cristianas. Los dos grupos mostraron considerable mejoría al finalizar el estudio. Tres meses luego de la intervención, el grupo religioso mostró un resultado levemente superior. Ahora bien, un tercer grupo fue tratado por consejeros pastorales, quienes no siguieron ningún protocolo en particular. Al finalizar la fase de intervención, los pacientes de este grupo mostraron mayores reducciones en niveles de depresión comparados con los pacientes de los otros grupos. Sin embargo, dado que el número de participantes en este último grupo era significativamente menor y que los pacientes no tuvieron seguimiento, los investigadores no pudieron sacar conclusiones. Pero estos datos pueden considerarse interesantes debido a que, probablemente, los consejeros pastorales hayan ofrecido intervenciones más consistentes con la cosmovisión de sus pacientes, obteniendo así mejores resultados.

Los estudios presentados en esta sección son solo ilustrativos de los conceptos abordados en este artículo y no representan una evaluación comprehensiva de la psicoterapia que toma en consideración aspectos trascendentes (para una discusión detallada, ver Bouwhuis-Van Keulen et al., 2024). Una perspectiva descolonizadora desde la cosmovisión cristiana podría comenzar con constructos derivados del diseño del Creador, es decir, de una antropología bíblica que identifique dimensiones de la experiencia humana relevantes para la práctica psicoterapéutica (para una discusión detallada, ver Fayard, 2023). Esto no significa un descarte de lo que las teorías e investigaciones éticas ofrecen ni tampoco el desarrollo de una psicoterapia única, distintiva y sin puntos de contacto con el conocimiento establecido en este campo. Al anclarse en una antropología bíblica, las dimensiones de actividad psicológica y las intervenciones que de ellas se derivan no están atadas a narrativas culturales de la religión y la espiritualidad, aunque son consistentes con las implicancias epistemológicas y metodológicas de una cosmovisión cristiana.

Por ejemplo, el constructo de los elementos constitutivos de la espiritualidad —que pueden ser derivados del Evangelio de Juan (7,37-38)— se constituye desde una comprensión antropológica y no como una narrativa cultural. Por lo tanto, estos elementos pueden ser reconocibles en la experiencia humana revestidos del lenguaje específico de la cultura de donde surgen, y así ser incorporados al proceso terapéutico sin imponer la cosmovisión del terapeuta (Fayard, 2023). Otro constructo, este sí compartido ampliamente por teorías de origen secular, es el de la unidad indivisible del ser humano como ente biopsicosocioespiritual. En consonancia con la crítica descolonizadora, una antropología bíblica toma la dimensión social como intervención relevante dentro y fuera del consultorio (ver Fayard y Kim, en prensa).

Aquí también, como fue mencionado anteriormente, una epistemología basada en una cosmovisión cristiana incluye, pero no puede operacionalizar, los aspectos trascendentes de la fe. Estos pueden estar presentes explícita o implícitamente en el diálogo terapéutico (Tan, 1996), capturados con una metodología émica, aunque limitados a la interpretación humana de la actividad divina en el proceso de mejorar la salud emocional.

Conclusiones

El advenimiento de la crítica desde la corriente descolonizadora a la psicología académica y las teorías clínicas con las que se vincula converge con el reconocimiento de la relevancia de la religión y la espiritualidad en el ámbito clínico, legitimando epistemologías y metodologías previamente silenciadas por no acomodarse a la cosmovisión dominante de la disciplina. Esta crítica es particularmente significativa para la práctica de la psicoterapia donde la cosmovisión del paciente debiera gozar de un lugar de privilegio, aunque esto signifique un grado de tensión con la demanda de ejercer con estrategias basadas en la evidencia, las cuales necesariamente se alejan de la experiencia subjetiva de quien sufre.

Una cosmovisión cristiana ofrece una opción epistemológica para el desarrollo de constructos emergentes de la revelación divina, resultando en una antropología bíblica que podría servir de andamiaje para la selección e implementación de técnicas terapéuticas basadas en la evidencia, pero guiadas por el diseño del Creador para el florecimiento del ser humano (Jn 10,10). Una cosmovisión basada en la fe no niega ni descarta otras cosmovisiones, sino que sugiere una subordinación conceptual. En el diálogo clínico, no ignora la cosmovisión del paciente, sino que permanece éticamente anclada en los valores de la cosmovisión cristiana para este contexto: compasión, caridad, paciencia, fidelidad, humildad, templanza y dominio propio (Ga 5,22-23).

Limitaciones

Esta es una contribución teórica donde las referencias son utilizadas principalmente para ilustrar los conceptos, sin pretender ofrecer una evaluación comprehensiva de los estudios pertinentes. Si bien se parte de una perspectiva descolonizadora, aunque coincide en sus puntos más prominentes vinculados con la justicia social y el desmantelamiento del racismo en la psicología, no desarrolla los puntos centrales de este enfoque. Finalmente, los conceptos presentados en su mayoría carecen de verificación empírica, algunos por las diferencias epistémicas y metodológicas inherentes a cosmovisiones diferentes, y otros porque permanecen en estado especulativo desde una perspectiva científica.

Referencias

- Allmon, A. L. (2013). Religion and the DSM: From pathology to possibilities. *Journal of Religion & Health*, 52(2), 538-549. <https://doi.org/10.1007/s10943-011-9505-5>
- Bedi, R. P. (2018). Racial, ethnic, cultural, and national disparities in counseling and psychotherapy outcome are inevitable but eliminating global mental health disparities with indigenous healing is not. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 96. <https://doi.org/10.1037/arc0000049>
- Bouwhuis-Van Keulen, A., Koelen, J., Eurelings-Bontekoe, L., Hoekstra-Oomen, C. y Glas, G. (2024). The evaluation of religious and spirituality-based therapy compared to standard treatment in mental health care: A multi-level meta-analysis of randomized controlled trials. *Psychotherapy Research*, 34(3), 339-352. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2241626>
- Comas-Díaz, L., Adames, H. Y. y Chavez-Dueñas, N. Y. (Eds.). (2024). *Decolonial psychology: Toward anticolonial theories, research, training, and practice*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000376-000>
- Comas-Díaz, L. y Jacobsen, F. M. (2024). Decolonial psychotherapy: Joining the circle, healing the wound. En L. Comas-Díaz, H. Y. Adames, y N. Y. Chavez-Dueñas (Eds.), *Decolonial psychology: Toward anticolonial theories, research, training, and practice* (pp. 295-320). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000376-013>
- Cortés, J. de. (1999). Antecedents to the conflict between psychology and religion in America. *Journal of Psychology & Theology*, 27(1), 20-32.
- Cummings, N. y Cummings, J. (2009). Psychology and religion: A brief history of a paradoxical relationship. En N. Cummings, W. O'Donohue, y J. Cummings (Eds.), *Psychology's war on religion* (pp. 1-15). Zeig, Tucker & Theisen.
- DiFonzo, N. y Johnson, E. L. (2024). Discerning worldview assumptions in psychological texts: A primer for Christians in psychology. *Journal of Psychology and Christianity*, 43(2), 135-150.
- Dueck, A. (2020). Indigenous psychologies of spirituality: Remembering, excavating, and individuating. En T. Sisemore, y J. Knabb (Eds.), *The psychology of world religions and spiritualities* (pp. 123-140). Templeton Press.
- Duggal, C. y Sriram, S. (2022). Locating the sacred within the therapeutic landscape: Influence of therapists' religious and spiritual beliefs on psychotherapeutic practice. *Spirituality in Clinical Practice*, 9(3), 186-198. <https://doi.org/10.1037/scp0000271>

- Ellis, A. (1992). My current views on Rational-Emotive Therapy (RET) and religiousness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 10(1), 37-40. <https://doi.org/10.1007/BF01245740>
- Ellison, C. y Flannelly, K. (2009). Religious involvement and risk of major depression in a prospective nationwide study of African American adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 197(8), 568-573. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181b08d96>
- Ellison, C. G., Musick, M. A. y Henderson, A. K. (2008). Balm in Gilead: Racism, religious involvement, and psychological distress among African-American adults. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(2), 291-309. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2008.00408.x>
- Ellison, C. G., DeAngelis, R. T. y Güven, M. (2017). Does religious involvement mitigate the effects of major discrimination on the mental health of African Americans? Findings from the Nashville stress and health study. *Religions*, 8(9), 195. <https://doi.org/10.3390/rel8090195>
- Exline, J. J. (2013). Religious and spiritual struggles. En K. I. Pargament, J. Exline, y J. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality* (Vol. 1: *Context, theory, and research*) (pp. 459-476). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14045-025>
- Fayard, C. (2023). *Principios cristianos para la práctica del asesoramiento psicológico y la psicoterapia: un enfoque neuropsicoespiritual*. Editorial Universidad Adventista del Plata.
- Fayard, C. y Kim, W. (en prensa). On the front lines: The role of religion, spirituality and faith communities in addressing mental health disparities. En D. Dawes, N. Dunlap, y O. Martinez (Eds.), *Health equity and the political determinants of health*. Springer Publishing.
- Freud, S. (2001). *Totem and tabu*. Routledge Classics.
- (1989). *The future of an illusion*. W.W. Norton & Company.
- (1933). *New introductory lectures on psychoanalysis*. Hogarth Press.
- Gone, J. P. (2021). Decolonization as methodological innovation in counseling psychology: Method, power, and process in reclaiming American Indian therapeutic traditions. *Journal of Counseling Psychology*, 68(3), 259-270. <https://doi.org/10.1037/cou0000500>
- Hayes, S. C. (2002). Buddhism and acceptance and commitment therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 58-66. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(02\)80041-4](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(02)80041-4)

- Hays, S. (2017). *EP09 Workshop 37 – Examining acceptance, mindfulness, values moment to moment in session*. Evolution of Psychotherapy Conference.
- Herrawi, F., Logan, J., Cheng, C.-P. y Cosgrove, L. (2022). Global health, human rights, and neoliberalism: The need for structural frameworks when addressing mental health disparities. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 42(1), 52-60. <https://doi.org/10.1037/teo0000192>
- Horion, J., Numbers, R. y Binzley, R. (2018). *The warfare between science & religion: The idea that wouldn't die*. Johns Hopkins University Press.
- Hughes, S. (2018). A brief introduction to philosophy of science as it applies to clinical psychology. En S. Hayes, y S. Hofmann (Eds.), *Core competencies of behavioral and cognitive therapies*. New Harbinger Publications.
- Huguelet, P. (2020). Spirituality, religion, and psychotic disorders. En D. H. Rosmarin, y H. G. Koenig (Eds.), *Handbook of spirituality, religion, and mental health* (2.^a ed., pp. 79-97). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816766-3.00005-7>
- Jackson, J. y Coyle, A. (2009). The ethical challenge of working with spiritual difference: An interpretative phenomenological analysis of practitioners' accounts. *Counseling Psychology Review*, 24(3-4), 86-99.
- Knabb, J. J., DiFonzo, N. y Garzon, F. (2024). Emic Christian worldview psychologies: Theoretical and empirical contributions. *Journal of Psychology and Christianity*, 43(2), 108-121.
- Knabb, J. y Donovan, T. (2024). The relationship between Christian worldview, well-being, and psychopathology: A mediation study. *Journal of Psychology and Christianity*, 43, 122-134.
- Knabb, J. J., Wang, K. T., Hall, M. E. L. y Vazquez, V. E. (2022). The Christian Worldview Scale: An emic measure for assessing a comprehensive view of life within the Christian tradition. *Spirituality in Clinical Practice*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1037/scp0000306>
- Knabb, J. J., Vazquez, V. E., Wang, K. T. y Pate, R. A. (2023). The Christian Gratitude Scale: An emic approach to measuring thankfulness in every season of life. *Spirituality in Clinical Practice*, 10(4), 304-315. <https://doi.org/10.1037/scp0000278>
- Knabb, J. J., Vazquez, V. E., Pate, R. A., Lowell, J. R., Wang, K. T., De Leeuw, T. G., Dominguez, A. F., Duvall, K. S., Esperante, J., Gonzalez, Y. A., Nagel, G. L., Novasel, C. D., Pelaez, A. M., Strickland, S. y Park, J. C. (2022). Lectio divina for trauma symptoms: A two-part study. *Spirituality in Clinical Practice*, 9(4), 232-252. <https://doi.org/10.1037/scp0000303>
- Koenig, H., Pearce, M., Nelson, B., Shaw, S., Robins, C., Daher, N., Cohen, H., Berk, L., Bellinger, D., Pargament, K., Rosmarin, D., Vasegh, S., Kristeller, J., Juthani,

- N., Nies, D. y King, M. (2015). Religious vs. conventional cognitive behavioral therapy for major depression in persons with chronic medical illness: A pilot randomized trial. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 203(4), 243-251. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000273>
- Koenig, H., VanderWeele, T. y Peteet, J. (Eds.). (2023). *Handbook of religion and health*. Oxford University Press.
- Larson, D. B., Thielman, S. B., Greenwold, M. A., Lyons, J. S., Post, S. G., Sherrill, K. A., Wood, G. G. y Larson, S. S. (1993). Religious content in the DSM-III—R Glossary of Technical Terms. *The American Journal of Psychiatry*, 150(12), 1884-1885. <https://doi.org/10.1176/ajp.150.12.1884>
- Lopez, D., Saenz Escalante, G. y Weisman de Mamani, A. (2023). The role of religious coping on suicidality among Latinx and Black/African American individuals with schizophrenia spectrum disorders. *Spirituality in Clinical Practice*, 10(3), 219-232. <https://doi.org/10.1037/scp0000317>
- Lucchetti, G., Koenig, H. G. y Lucchetti, A. L. G. (2021). Spirituality, religiousness, and mental health: A review of the current scientific evidence. *World Journal of Clinical Cases*, 9(26), 7620-7631. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v9.i26.7620>
- Mariotti, M., Saba, G. y Stratton, P. (2022). Towards a truly systemic account of the current and future of manualisation. En M. Mariotti, G. Saba, y P. Stratton (Eds.), *Handbook of systemic approaches to psychotherapy manuals* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73640-8_1
- Mostowlansky, T. y Rota, A. (2020). Emic and etic. *Cambridge encyclopedia of anthropology*. <https://doi.org/10.29164/20emicetic>
- Mowrer, A. (2000). Philosophy of science and the foundations of psychotherapy. *American Psychologist*, 55(10), 1117-1125. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.10.1117>
- Nicholi, A. (2002). *The question of God: C.S. Lewis and Sigmund Freud debate God, love, sex, and the meaning of life*. Free Press.
- Pargament, K. y Exline, J. (2022). *Working with spiritual struggles in psychotherapy: From research to practice*. The Guilford Press.
- Pargament, K. I., Mahoney, A., Exline, J. J., Jones, J. W. y Shafranske, E. P. (2013). Envisioning an integrative paradigm for the psychology of religion and spirituality. En K. I. Pargament, J. J. Exline, y J. W. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion, and spirituality* (Vol. 1: *Context, theory, and research*) (pp. 3-19). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14045-001>
- Post, S. G. (1992). DSM-III-R and religion. *Social Science & Medicine*, 35(1), 81-90. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(92\)90121-6](https://doi.org/10.1016/0277-9536(92)90121-6)

- Propst, L. R., Ostrom, R., Watkins, P., Dean, T. y Mashburn, D. (1992). Comparative efficacy of religious and nonreligious cognitive-behavioral therapy for the treatment of clinical depression in religious individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(1), 94-103. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.1.94>
- Richards, P. y Bergin, A. (2005). *Spiritual strategy for counseling and psychotherapy* (2.ª ed.). American Psychological Association Press.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin Company.
- Rogers, L. O., Moffitt, U., McLean, K. C. y Syed, M. (2024). Research as resistance: Naming and dismantling the master narrative of “good” science. *American Psychologist, 79*(4), 484-496. <https://doi.org/10.1037/amp0001246>
- Rosmarin, D., Bigda-Peyton, J., Kertz, S., Smith, N., Rauch, S. y Bjorgvinsson, T. (2013). A test of faith in God and treatment: The relationship of belief in God to psychiatric treatment outcomes. *Journal of Affective Disorders, 146*, 441-446. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.08.030>
- Rosmarin, D. H. y Koenig, H. G. (Eds.). (2020). *Handbook of spirituality, religion, and mental health* (2.ª ed.). Elsevier Academic Press.
- Sandage, S. J. y Strawn, B. D. (Eds.). (2022). Introduction: Spiritual diversity in psychotherapy. En S. J. Sandage, y B. D. Strawn (Eds.), *Spiritual diversity in psychotherapy: Engaging the sacred in clinical practice* (pp. 3-15). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000276-001>
- Settles, I. H., Jones, M. K., Buchanan, N. T. y Dotson, K. (2021). Epistemic exclusion: Scholar(ly) devaluation that marginalizes faculty of color. *Journal of Diversity in Higher Education, 14*(4), 493-507. <https://doi.org/10.1037/dhe0000174>
- Shedler, J. (2018). Where is the evidence for “evidence-based” therapy? *Psychiatric Clinics of North America, 41*(2), 319-329. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2018.02.001>
- Slife, B., Martin, G. y Sasser, S. (2017). A prominent worldview of professional psychology. En B. Slife, K. O’Grady, y R. Kosits (Eds.), *The hidden worldviews of psychology’s theory, research, and practice* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315283975>
- Stetsenko, A. (28 de febrero de 2020). Transformative-activist and social justice approaches to the history of psychology. *Oxford research encyclopedia of psychology*. <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-466>
- Sue, D. W., Neville, H. A. y Smith, L. (2024). Racism in counseling and psychotherapy: Illuminate and disarm. *American Psychologist, 79*(4), 593-605. <https://doi.org/10.1037/amp0001231>

- Tan, S.-Y. (1996). Religion in clinical practice: Implicit and explicit integration. En E. P. Shafranske (Ed.), *Religion and the clinical practice of psychology* (pp. 365-387). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10199-013>
- Taylor, G. B., Vasquez, T. S. y Kastrinos, A. (2022). The adverse effects of meditation-interventions and mind-body practices: A systematic review. *Mindfulness*, 13, 1839-1856. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01915-6>
- Tjeltveit, A. C. (2016). Value conversion and moral (and spiritual?) transformations: Addressing some complexities of the ethical dimensions of psychotherapy. *Journal of Psychology and Christianity*, 35(4), 330-343.
- Uher, J. (2021). Psychology's status as a science: Peculiarities and intrinsic challenges; Moving beyond its current deadlock towards conceptual integration. *Integrative Psychology & Behavioral Science*, 55, 212-224. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09545-0>
- Upenieks, L., Louie, P. y Hill, T. D. (2023). Welcome to the dark side: The role of religious/spiritual struggles in the Black-White mental health paradox. *Society and Mental Health*, 13(2), 151-168. <https://doi.org/10.1177/21568693221119786>
- Vieten, C., y Lukoff, D. (2022). Spiritual and religious competencies in psychology. *American Psychologist*, 77(1), 26-38. <https://doi.org/10.1037/amp0000821>
- Wainberg, M. L., Scorza, P., Shultz, J. M., Helman, L., Mootz, J., Johnson, K., Bradford, J.-M., Oquendo, M. y Arbuckle, M. (2017). Challenges and opportunities in global mental health: A research-to-practice perspective. *Current Psychiatry Reports*, 19(28). <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0780-z>
- Yamada, A.-M., Lukoff, D., Lim, C. S. F. y Mancuso, L. L. (2020). Integrating spirituality and mental health: Perspectives of adults receiving public mental health services in California. *Psychology of Religion and Spirituality*, 12(3), 276-287. <https://doi.org/10.1037/rel0000260>
- Zhang, D., Lee, E., Mak, E., Ho, C. y Wong, S. (2021). Mindfulness-based interventions: An overall review. *British Medical Bulletin*, 138(1), 41-57. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005>